

La escuela y la puesta en práctica de la educación intercultural bilingüe en la perspectiva de padres en medio mapuche
School and the implementation of the intercultural bilingual education in the view of parents in the Mapuche environment

Héctor Torres Cuevas

Universidad del Bío-Bío, Chile

RESUMEN La política de educación intercultural bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación chileno ha buscado posicionar la participación de los padres en los procesos educativos interculturales de la escuela. Sin embargo, en la práctica los padres siguen siendo sujetos ausentes, escasamente considerados desde un marco de relación simétrico entre la escuela y la familia. Por lo tanto, asumiendo el desafío de indagar en la experiencia de padres en medio mapuche, en el siguiente artículo analizamos el sentido que adquiere para ellos la escuela y la puesta en práctica de la EIB. La metodología utilizada se basó en un estudio realizado en el marco de la antropología de la educación de la escuela en medio indígena. Los resultados los organizamos en tres categorías: 1) la experiencia de padres y madres en la escuela en medio mapuche sin EIB; 2) la valoración de la incorporación de la lengua y saberes mapuches en la escuela; y 3) los desafíos de la educación escolar en torno a la puesta en práctica de la EIB. Se concluye que los significados construidos por los padres pueden ser un aporte a la construcción de la EIB, pero al mismo tiempo reconocemos que han sido escasamente considerados en las escuelas en medio mapuche.

PALABRAS CLAVE Escuela, educación intercultural bilingüe, padres, participación.

ABSTRACT The IBE policy performed by the Chilean Ministry of Education has searched for positioning the participation of parents in the school intercultural educational processes. Nevertheless, parents are still effectively being as absent parties and scarcely considered from a symmetric relationship frame between school and family. Therefore, and by assuming the challenge of looking into the experience of parents in the Mapuche environment, in the following article we analyze the meaning of school and the IBE implementation for them. The methodology applied was based on an anthropological research on school education in the indigenous environment. The results were arranged in three categories: 1) The parents experience at school in the Mapuche environment without IBE; 2) The valuation of the Mapuche language and knowledge implementation at school; and 3) The challenges of school education around the IBE implementation. We conclude that the meanings created by parents may help build the IBE, but simultaneously, we acknowledge that they have been scarcely considered at schools in the Mapuche environment.

KEYWORDS School, intercultural bilingual education, parents, participation.

Introducción

En el marco de la implementación de la política de educación intercultural bilingüe (EIB) del Ministerio de Educación chileno, se ha buscado la participación de los padres en los procesos educativos interculturales de la escuela. Esto se ha expresado en las distintas etapas de la puesta en práctica de la EIB, poniendo énfasis en que la participación de los padres tendría que aportar a la reformulación del Proyecto Educativo Institucional de la escuela, a la contextualización curricular y la recuperación de los saberes lingüísticos y culturales, en una dinámica que debiera motivar la apropiación de la escuela en las familias (ver Cañulef *et al.*, 2002; García, 2006; Mineduc, 2011a, 2011b). En este contexto, el discurso de la política multicultural liberal ha buscado evidenciar el interés por dar espacio a sujetos que han tenido un rol pasivo en la gestión escolar (Bastiani y Bermúdez, 2015), en una dinámica orientada a transformar las estructuras institucionales en más democráticas y participativas (Martiniello, 2000).

No obstante, a pesar del énfasis asignado a la participación, lo que vemos en medio escolares periféricos, como es el caso de la realidad mapuche, es que los puntos de vista de los padres siguen siendo poco considerados en prácticas concretas de democratización del espacio escolar. Como advierte Williamson *et al.* (2012: 84-85), en las escuelas en medio mapuche se privilegia tener una relación distante con las familias: “no se hacen cuentas públicas, no existen o no funcionan empoderados los consejos escolares y los apoderados poco o nada participan o saben del proyecto educativo de la escuela”.

Esta racionalidad que subyace en las prácticas de la escuela busca evitar que los padres se involucren en la toma de decisiones, ya que se desconfía de ellos y de sus conocimientos (Navarro, Vaccari y Canales, 2001; Martiniello, 2000). Un modelo de relación que en la práctica es contradictorio, al ver que en el discurso de los profesionales de la educación y de los directivos de los establecimientos, los padres son presentados como actores centrales en la educación de los niños, pero al mismo tiempo se los margina de los procesos de escolarización (Van Zanten, 2001). Esta dicotómica percepción de los padres, fuertemente presente en las escuelas de sectores periféricos, provoca —a diferencia de lo que sucede en las escuelas de los sectores económicamente favorecidos— una estigmatización de los padres por parte de docentes y directivos, llegando al punto de establecerse que debieran ser más objeto que sujetos del trabajo educativo (Van Zanten, 2001). Así, la concepción negativa de las familias reproduce una forma de clasificación definida en la lógica de los valores de la sociedad dominante, ignorando al mismo tiempo elementos relacionados con el contexto cultural y el origen étnico de los padres (Young, 1998; Hornby y Lafaele, 2011). De este modo, hay una tendencia a poner en cuestionamiento las formas de vida de estas familias (Southwell, 2008), y son consideradas el principal problema para el progreso educativo de los alumnos, como si fuera una patología que traen consigo y que tiene orígenes culturales (Ladson-Billings, 2006).

Al respecto, la implementación de la EIB estatal no ha quedado ajena al efecto de estas concepciones que se encuentran vigentes en el entramado institucional de la escuela y de los sujetos que la conforman, evidenciándose, en estudios encargados por el propio Ministerio, que la relación entre la familia y la escuela constituye una de las principales debilidades del programa de EIB (Mineduc, 2009, 2011). Es lo que

constatamos en un informe que analizaba los resultados de la etapa de ejecución del Programa Orígenes (2001-2010): en la mayoría de las escuelas consideradas en el estudio la relación de la escuela con los padres y la comunidad “es muy superficial, unidireccional y utilitaria. La participación genuina, frecuente, sistemática y profunda no se ha logrado” (Mineduc, 2009: 133).

Por lo tanto, asumiendo que no se han logrado configurar relaciones simétricas, participativas y democráticas entre los padres y la escuela, consideramos necesario indagar en la experiencia que han construido los padres que tienen matriculados a sus hijos en escuelas en medio mapuche, sobre el sentido que adquiere la escuela y la puesta en práctica de la EIB. Con esto, lo que buscamos es analizar lo que han vivido en su etapa de escolarización y lo que experimentan en la actualidad con la educación que reciben sus hijos e hijas en el marco de implementación de la EIB.

Método

El enfoque de la investigación se sitúa en el marco de la antropología de la educación sobre la escuela en medio indígena (Gomes, 2004; Repetto, 2012; Luna, 2015). De esta forma, en el estudio hemos utilizado una perspectiva cualitativa orientada a interrogarnos sobre el sentido de la escuela y de las condiciones políticas, epistémicas y sociales que influyen en el desarrollo de la educación intercultural bilingüe en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía. Para ello, hemos llevado a cabo una investigación etnográfica entre los meses de marzo a octubre del año 2015 en la que hemos documentado elementos microsociales que dan forma a la materialización de la EIB. Lo microsocioal ha constituido la base etnográfica de nuestro trabajo de investigación, tomando como referencia la experiencia cotidiana en el medio escolar indígena y en sus contornos (Rockwell, 2005; Santillán, 2006). Nuestro interés se enfocó en las formas de experimentar, de reproducir y de transformar la realidad escolar que emergen en las prácticas significantes de los sujetos adultos implicados en lo concreto de la educación intercultural bilingüe (Rockwell y Ezpeleta, 1983).

CONTEXTO Y PARTICIPANTES

La investigación la desarrollamos en dos escuelas situadas en territorio mapuche en la región de La Araucanía, ubicada en la zona centro sur de Chile. Una escuela es de

carácter particular subvencionado (escuela Camarón), y se encuentra situada al interior de una comunidad mapuche en territorio *wenteche* (gente del llano); y la otra es una escuela municipal (escuela La Ruka), situada en el sector urbano de una comuna en territorio *lafkenche* (gente de la zona costera) con un porcentaje mayoritario de población mapuche (más del 70%). Ambas instituciones implementan la asignatura de Lengua Indígena Mapuzugun, la que es en la actualidad la principal acción de intervención en medio escolar mapuche que realiza el programa de EIB del Mineduc.

Por razones de protección del anonimato de los participantes evitamos hacer referencia a los nombres reales de las comunas y escuelas en los que trabajamos. Al respecto, un grupo de participantes de la investigación han sido padres que tienen matriculados a sus hijos en estas escuelas. El total de padres con los que hemos interactuado durante nuestro trabajo de campo han sido 15 personas, 8 hombres y 7 mujeres, 11 de origen mapuche y 4 no mapuches, los que hemos contactado en la lógica de un muestreo por bola de nieve. De esta forma, el establecer contacto con una persona nos permitió acceder a otra, y así sucesivamente hasta lograr documentar una cantidad de experiencias relevantes por parte de los padres, que nos permitieron cumplir con el objetivo de nuestra investigación.

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Para la recolección de datos utilizamos entrevistas semiestructuradas, observación en terreno y la toma de notas de campo, lo que nos permitió dialogar con los padres en medio mapuche y documentar sus experiencias. En las entrevistas fue posible abordar los siguientes temas: 1) las prácticas educativas interculturales en medio mapuche; 2) la función de la escuela en los territorios mapuches; 3) los saberes que son trabajados en la EIB; 4) la relación entre la escuela y familia-comunidad mapuche; 5) las formas de evaluar la EIB; y 6) el rol de la escuela y la proyección de la educación en territorios mapuches e interculturales.

Las entrevistas se desarrollaron en distintos espacios —la escuela, en el hogar de los entrevistados y en espacios institucionales del Mineduc—, teniendo una duración promedio de 45 minutos. Antes de cada entrevista se procedió a explicar a los participantes el propósito de la conversación; cada entrevista se hizo con previo consentimiento de la persona (consentimiento informado), definiendo al mismo tiempo

cada entrevistado las condiciones para registrar la conversación (con grabación de audio o sin grabación de audio). Esto lo complementamos con el desarrollo de conversaciones que favorecieron la generación de diálogos principalmente con padres y educadores tradicionales en situaciones informales (por ejemplo, en los viajes a las escuelas) o en situaciones formales, como actividades en la escuela. Cada conversación la registramos en nuestro cuaderno de campo o en notas de audio creadas después de haber conversado con cada persona.

PROCEDIMIENTO DE ANÁLISIS

El método de análisis que utilizamos es el análisis de contenido, que nos permitió producir una descripción sistemática y una interpretación dinámica de los datos (Miles y Huberman, 2003). Siguiendo la propuesta de Meyer (2001), hicimos explícitas las relaciones de poder, visibles e imperceptibles, que atraviesan la materialización del programa de EIB del Mineduc. Para hacerlo, consagramos tres dimensiones en el análisis: 1) un análisis de la descripción formal dado a este programa educativo en la documentación oficial; 2) un análisis de las articulaciones macrosociales entre las instituciones implicadas en la definición de este programa de EIB; 3) un análisis microsocioal centrado en las prácticas sociales y la producción de “sentido común” de la escuela (Fairclough, 1993: 55).

La codificación del material tuvo como propósito identificar en una primera etapa los grandes temas y categorías que, de manera general, han definido la estructura de nuestra investigación (Bardin, 1991). Los códigos más específicos fueron generados luego de hacer un examen minucioso del material transcrito de las entrevistas y de lo documentado en nuestras notas de campo, deteniéndonos en las expresiones manifiestas y latentes (respectivamente las denotaciones y las connotaciones) que fueron encontradas en las partes del corpus ya reagrupado bajo los grandes temas. Estos análisis nos ayudaron con la conceptualización inicial, proceso preliminar que fue seguido por una etapa crítica para establecer la coherencia de los códigos identificados. La codificación, así como la constitución y la reagrupación de categorías, buscó poner en evidencia los contrastes y similitudes que permitieron el tratamiento metódico de la información y de los testimonios que presentaron grados variables de profundidad y de complejidad (Quivy y Campenhoudt, 1988).

Resultados

Los resultados los organizamos en tres categorías que han emergido de nuestro proceso de análisis de los datos: 1) la experiencia de padres y madres en la escuela en medio mapuche sin EIB; 2) la valoración de la incorporación de la lengua y saberes mapuches en la escuela; y 3) los desafíos de la educación escolar en torno a la puesta en práctica de la EIB.

LA EXPERIENCIA DE PADRES Y MADRES EN LA ESCUELA EN MEDIO MAPUCHE SIN EIB

Explorar en la experiencia de padres que han vivido procesos de escolarización en escuelas en medio mapuche es necesario para poner en contexto lo que significa para ellos que sus hijos e hijas pasen en la actualidad por una escuela con EIB. Tomando lo planteado por Elsie Rockwell, pasar por la escuela “necesariamente deja huellas en la vida” (1999: 13), y en este sentido nos referimos a las huellas que dejó la escuela basada en una racionalidad que veía en la lengua, cultura e identidad mapuche un problema que debía ser superado. Es lo que nos relató un funcionario del programa de EIB y padre mapuche:

Nunca hubo un decreto, nunca hubo una disposición legal que lo eliminara, pero la fuerza de la costumbre escolar hizo que esto fuera silenciado, porque todo el que hablaba mapuzugun adentro era silenciado, no podía, no obstante que en el recreo los chiquillos hablaban mapuzugun, jugaban en mapuzugun, todos, pero dentro de la informalidad [...] y el mapuzugun siempre se ha entendido como un problema y como problema había que omitirlo (funcionario del programa de EIB).

Si bien, durante el siglo XX no existieron reglamentos o decretos ministeriales que prohibieran el uso de la lengua mapuche en los espacios formales de la escuela, fue la ‘fuerza de la costumbre escolar’ la que impuso un marco que definió lo que podía ser (y no) enseñado y la manera de comunicarlo (currículum oculto). Este tipo de decisiones fueron estableciendo una especie de invisibilización del mapuzugun, es decir, se veía que los niños lo usaban en los recreos, pero al entrar a la sala de clases todo se hacía en español, una prohibición de facto (Álvarez-Santullano y Forno, 2008), que constatamos en una conversación con una madre de la escuela en territorio *wenteche*:

Antrop.: ¿Cómo era la relación con los docentes? ¿Se valoraba el ser mapuche?

Madre: Sí, es que los docentes igual eran mapuches, entonces como que no había discriminación por decirlo así, todos los docentes eran mapuches y se enseñaba como tenía que ser.

Antrop.: ¿Pero todo en castellano?

Madre: Todo en castellano eso sí, que no se enseñaba en mapuche [...] (madre de la escuela Camarón).

Aquí estamos hablando de una escuela situada en una comunidad mapuche, donde los docentes, aun siendo mapuches, se encargaron de escolarizar a los niños en español y en la lógica del currículum nacional. Si en las escuelas situadas al interior de comunidades mapuches se vivieron este tipo de experiencias, en el medio urbano la situación no fue más alentadora, lo que relata un padre y exalumno de la escuela La Ruka:

En realidad, cuando venía a estudiar te encuentras con diferentes personas y esas diferentes personas a veces te marginan, y donde yo estude la enseñanza media hubo personas que en realidad me discriminaron unos por ser mis rasgos mapuches, otros porque hablaba en mapuche muchas veces, entonces te decían que eras un indio, así literalmente el indio, el cholo, que eres del campo, que eres de la isla Wapi porque nosotros veníamos de allá todas esas cosas (padre de la escuela La Ruka).

En el testimonio se hace referencia a la educación recibida por una generación de padres que tiene entre 30 a 40 años de edad. Al respecto, la educación recibida les significó experimentar en contextos escolares, principalmente urbanos y con mayoría de docentes no mapuches, una discriminación explícita por sus características físicas, hablar en mapuzugun y desconocer los códigos socioculturales en medio no mapuche. Como nos relató otra madre en territorio *wenteche*, cuando tuvo que continuar sus estudios para terminar la educación básica, en un primer momento pasó por la escuela municipal de Cajón, donde se quedaba internada de lunes a jueves. Ahí, según dice, vivió por primera vez la discriminación de sus compañeros no mapuches, los inspectores y docentes. Esto empeoró en Temuco cuando continuó la educación secundaria,

expresándose a través de las humillaciones que recibía de los docentes por tener problemas para escribir en español, dificultades para entender los conceptos que usaban en las clases o por su origen mapuche. Lo vivido la llevó a sentirse en un estado de soledad, ya que recibió poca ayuda de sus padres, que no sabían cómo funcionaba la escuela, por lo que tuvo que salir adelante sola.

Para quienes vivieron este tipo de educación, la escuela no ha sido un lugar donde se sintieran cómodos como mapuches, por ser una institución que reproduce los juicios, prejuicios y el racismo de la sociedad chilena. Como nos ha dicho un padre no mapuche, respecto a su experiencia escolar y la percepción que tenía de lo que ocurría con sus compañeros mapuches:

Cuando estaba en la escuela en Carahue, muchos de mis compañeros eran mapuches y yo tenía interés en aprender de ellos, pero cuando les preguntaba a ellos muchas veces se avergonzaban de hablar en mapuche, a veces los profesores les hablaban y no tenían esa, su identidad propia no la defendían, era como vergonzoso para ellos hablar en mapuche o era incluso en algunos compañeros decían por ejemplo su segundo apellido que no era mapuche, porque entrecomillas a ellos les daba vergüenza y yo lo encontraba pésimo, porque a mí me interesaba aprender de ellos una lengua distinta, de hecho yo los admiraba (padre de la escuela La Ruka).

El sentir vergüenza o negarse como mapuche en la escuela, da cuenta de lo difícil que ha sido estar en instituciones escolares donde las relaciones interculturales se dieron en un marco de asimetría. Esto ha marcado a los padres y madres, al vivir procesos de escolarización que los confrontaron con dureza con el sistema escolar chileno:

Para mí la educación en algún momento fue incómodo porque en realidad creí que era impuesto, pero estaba un poco desorientado de la educación sobre todo cuando yo entre a estudiar en básica, mis primeras educaciones fueron en la casa, y en la casa la educación era la de mi abuela, ella fue mi gran maestra, ella fue mi gran maestra hasta los 7 años donde me enseñó todo lo que el hombre necesita tener para poder vivir en la vida y entonces esa enseñanza se daba desde cuando nace uno, desde cuando te enseñan una lengua, donde te educan en esa cultura, entonces yo de esa forma me formé, todos los conocimientos, todo lo que yo iba a pasar en la vida ya mi abuela me lo había educado, entonces lamentablemente ella falleció cuando yo tenía 7 años y quede sin maestra, pero

yo ya tenía los conocimientos necesarios como para poder yo enfrentarme frente a la vida y justamente viene el tema de la educación, paralelo a eso cuando yo tenía 5 años, 6 años, ingrese a la escuela y fue para mí ahí me desorienté, o sea yo iba a la escuela para qué, siendo que en la escuela te decían que no tenías que aprender mapudungun donde había un gran porcentaje de niños mapuches y no teníamos que hablar en mapudungun, entonces yo no entendía esa situación, y después fui entendiendo que lo que yo había aprendido en mi casa finalmente era malo y porque en la escuela nos decían que eso era malo, que tú no tenías que aprender, no tenías que hablar mapudungun porque eso no te iba a servir en la vida y tú tenías que hablar castellano, situación que fue incómoda para mí en ese momento y me quedo marcado, sobre todo en el tema de educación, cuando yo entre ahí esa fue la experiencia que yo vivo, de la educación que me habían dado en la casa sentía que ya no servía, entonces tenías que aprender lo otro y entonces siempre me quede con esa inquietud [...] y después cuando uno va pasando los cursos, octavo ya pasa a primero ya cuando uno empieza a conocer el pueblo dice ah ahí uno recién entiende, cuando uno empieza en el pueblo que se necesita, se necesita tener educación, por ejemplo el ir a comprar, el saber leer, el saber contar el dinero, ya ahí entendí recién que la educación que me estaba dando la escuela era importante para mí, porque ya me estaba relacionando con lo urbano y ya me estaba desconectando de lo que es netamente el campo porque en realidad en el campo teníamos nuestras propias vivencias, no conocía lo otro y ahí me di cuenta que podía hacer, ahí entendí y acepté (padre de la escuela La Ruka).

En el testimonio se hace referencia a una educación escolar que puso una barrera entre la educación recibida en el medio familiar y la entregada en la lógica eurocéntrica de la escuela (Hickling-Hudson y Ahlquist, 2003). En este contexto, no había orientadores o docentes que consideraran lo que sentían los alumnos mapuches, ya que no era prioridad entender sus necesidades, o si comprendían el sentido de los contenidos que se les enseñaban. Son sus propias experiencias, al relacionarse con la sociedad no mapuche, las que les permitieron comprender el sentido práctico de la educación.

A su vez, la educación que recibieron ha provocado que en las familias se prefiera que niños y niñas aprendan desde pequeños el español y no el mapuzugun, para así evitar que tengan inconvenientes en su proceso formativo y sean discriminados por su forma de hablar en la escuela (Drapeau, 2011; Podestá, 2012). En este sentido, si observamos

lo que pasa en la escuela Camarón y en la escuela La Ruka, el 98% de los niños mapuches es monolingüe del español, y son muy pocos los alumnos que pueden articular una conversación fluida en mapuzugun. Esto no significa que en sus familias no se use el mapuzugun, debido a que todos los alumnos tienen a más de algún familiar directo que es hablante. Lo que ocurre es que hay un debilitamiento de la funcionalidad social de la lengua, como nos relató una madre:

Ahora se ha perdido eso, porque por ejemplo yo en mi caso yo soy mapuche, sé hablar en mapuche, pero no lo práctico porque como tanta costumbre de hablar el español que uno a los niños les habla como yo hablo y los niños ya no saben hablar en mapuche, en mapuzugun (madre de la escuela Camarón).

La costumbre de hablar español a la que se hace referencia es una consecuencia de la presión monolingüe de la sociedad no mapuche, que mantiene en la visión de los padres y madres una incapacidad para relacionarse en un marco de respeto con la sociedad mapuche, como nos señaló en su momento un padre mapuche en la escuela La Ruka: “los *wigkas* nunca se van a dar, algunos están dándose, pero no todos”.

Otro aspecto que se destaca en la experiencia escolar de los entrevistados mapuches se refiere al hecho que para sus padres el principal interés era, como nos dijo una madre de la escuela Camarón, “que fueran a la escuela” en condiciones materiales y sociales diferentes a las actuales. Por ejemplo, en esos tiempos para llegar a la escuela de la comunidad se debía caminar, y el recorrido variaba dependiendo del lugar del territorio donde se viviera. Para salir de la comunidad a las escuelas en el medio urbano el transporte no era el más fluido. La mejor opción era asistir a establecimientos con internados. Desde lo social, sus padres no los podían ayudar en la preparación de sus deberes escolares, ya que la mayoría no había pasado por la escuela, y era muy difícil que comprendieran lo que se les exigía. Un factor que condicionó la continuación de estudios, ya fuera en la educación básica, secundaria y universitaria, al faltar claridad en el medio familiar respecto al propósito de la educación. Asociado con lo anterior, se estudiaba en un contexto de fragilidad socioeconómica, como nos dijo un padre y abuelo: cuando era joven hizo sus estudios básicos en la escuela de la comunidad, después continuo en la escuela de Cajón y la educación secundaria en el Liceo Industrial de Temuco, y cuando estaba a punto de postular a la universidad, la muerte de su padre

lo forzó a tener que trabajar para ayudar a su madre y sus hermanos, en un contexto donde no existía el actual sistema estatal de becas para alumnos mapuches.

Finalmente, en los padres mapuches hay consenso de que la educación escolar ha sido una experiencia que los expuso a situaciones que hubiesen deseado evitar. Sin embargo, su percepción de la educación no es negativa, ya que piensan que es necesario para los niños y jóvenes ir a la escuela. Como nos dijo una madre de la escuela Camarón: “salir adelante, ser más que sus padres, porque el mapuche sí puede salir adelante”. Es lo que pasa en contextos donde ha mejorado la calidad de la educación si la comparan con la que recibieron ellos, y cuando constatan que progresivamente se valora su identidad, lengua y cultura, lo que analizaremos a continuación.

VALORACIÓN DE LA INCORPORACIÓN DE LA LENGUA Y SABERES MAPUCHES EN LA ESCUELA

Con un panorama que nos muestra lo que ha significado pasar por una escuela sin EIB, en esta sección analizamos la valoración que poseen los padres sobre la incorporación del conocimiento y la lengua mapuches en la escuela contemporánea en medio mapuche. Si bien con nuestro trabajo hemos constatado que en ambas escuelas no hay conformadas organizaciones mapuches que de manera articulada estén desarrollando la puesta en práctica de la EIB o de una educación mapuche, en los testimonios de padres mapuches y no mapuches identificamos la presencia de una reflexión sobre el trabajo que se realiza en las escuelas, a partir de lo que ven que ocurre con sus hijos. Un padre no mapuche, que vive en territorio *lafkenche* y tiene inscrito a su hijo en la escuela La Ruka, nos dijo lo siguiente:

Bueno, para mí creo que es muy importante todo este tema de la lengua y la cultura mapuche, puesto que según los estudios dicen que de aquí a unos 40 años más las culturas nativas de todo el mundo van a estar ya casi al mínimo, casi desaparecidas, entonces sino hacemos algo para mantenerlas va a lograrse ese objetivo que sin querer al final vamos a perder esta lengua, con esto de enseñar a nuestros hijos vamos a evitar eso tal vez [...] a mí esto me agrada bastante, en estos 4 años mi hija ha aprendido mucho de la lengua mapuche (padre de la escuela La Ruka).

Sin entrar en un análisis del trabajo curricular que se realiza en aula, en los padres hay un reconocimiento de lo que perciben ha significado para sus hijos el aprender conocimientos sobre la lengua y saberes mapuches. En este caso, son personas no mapuches que viven a través de sus hijos los primeros acercamientos a conocimientos que les eran desconocidos, lo que consideran marca una diferencia en su formación si lo comparan con lo que podrían vivir en contextos escolares, donde no se realiza este tipo de intervenciones educativas. Algo así nos compartió otro padre no mapuche de la escuela La Ruka al señalar lo siguiente:

Hoy en día veo a mi hijo menor, y veo que él tiene una personalidad puedo decir de ser mapuche y habla en mapuche, y le gusta vestirse con su xarilogko, y participar mucho en las fiestas, en las costumbres a él le gusta y veo que esto ha sido muy valorable, por el hecho que nosotros lamentablemente la cultura chilena siempre adquirimos de otros lados.

Opinión similar nos ha entregado una madre en la escuela Camarón, al expresar lo siguiente sobre lo experimentado con su hija:

Es bueno que acá la escuela enseñe esto, a mí parece bien que rescaten eso de acá y los niños como ya que entienden un poco más, de la escuela están aprendiendo ahora y nos preguntan cosas en la casa que nosotros no les enseñamos, como que se han perdido.

Además de valorar lo que ocurre en las escuelas, en el caso de los padres y madres mapuches, se asume que el panorama actual de la educación que reciben los niños y jóvenes en las familias es muy diferente a lo que vivieron ellos durante su infancia y adolescencia. La interrupción en la transmisión de conocimientos lingüísticos y culturales ha incidido en que sean monolingües del español, pero a su vez el trabajo que se hace en la escuela les está exigiendo que vuelvan a retomar lo que aprendieron de sus padres y abuelos, para ayudar a sus hijos en el desarrollo de sus tareas o para participar en actividades socioculturales en la escuela.

En efecto, en las familias se reconoce que el trabajo que se hace en la escuela ha favorecido la valoración de la identidad mapuche, permitiendo a los niños y niñas mejorar su autoestima y dejar de sentir vergüenza o miedo de reconocerse como mapuches. Al respecto una madre nos señaló lo siguiente:

Yo me he involucrado hartito este último tiempo con él [su hijo] porque yo soy nieta de mapuche, pero mi abuelita no hablaba nunca la lengua y nunca nos enseñó, como que ellos mismos se avergonzaban de su lengua, era como que se iban a reír si hablaban en mapuche y con el Paolo me ha pasado totalmente diferente, porque el Juan habla de repente mapuche en la casa y lo hace con un respeto que es admirable, y me dice es que mamá tú tienes que aprender, es que hijo es difícil le digo yo, no mamita si es facilito, pero habla con mucho respeto y cuando uno por ejemplo yo de repente le digo que me enseñe, pero pronuncia bien si no es así es de esta forma, y veo que hay harta ayuda, en ese sentido y es muy valorable porque cuando yo estudiaba mis compañeros de curso como que les daba vergüenza, así que me llama mucho la atención, yo no le he enseñado y él con lo que ha aprendido desde primero hasta esta fecha sabe hartito (madre de la escuela La Ruka).

Un logro que puede ser visto como pequeño, pero que tiene mucho valor si tomamos en cuenta lo que nos han dicho los docentes mapuches de EIB de ambas escuelas, quienes comparan que hace cuatro años atrás, cuando recién comenzaban a trabajar la asignatura en sus escuelas, si preguntaban a sus alumnos si se identificaban como mapuche ninguno levantaba la mano: “ahora todos lo hacen, incluso los que no son mapuches”. No estamos hablando de escuelas que incorporan una propuesta de EIB que interviene todas las asignaturas, pero ya desde lo mínimo que resulta tener una asignatura de cuatro horas semanales de clases, hay ciertas transformaciones significativas desde lo actitudinal. No podemos decir lo mismo respecto a lograr una revitalización real de la lengua mapuche o de favorecer proyectos educativos que transformen la reproducción de la microestructura de la escuela eurocéntrica.

Ahora bien, el punto de vista de padres mapuches y no mapuches es realmente significativo, al dar cuenta de un interés que en cierta medida no ha sido reconocido, ni apropiado por directivos y docentes. Por este motivo, vamos a seguir analizando los desafíos que piensan los padres tiene la puesta en práctica de la EIB en las escuelas en medio mapuche.

DESAFÍOS DE LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN TORNO A LA PUESTA EN PRÁCTICA DE LA EIB

Desde la perspectiva de los padres, los desafíos de la puesta en práctica de la EIB y la educación en medio mapuche están relacionados con tres dimensiones: la generación de

mejores relaciones interculturales entre la población mapuche y no mapuche, el aprendizaje de la lengua y saberes mapuches, y el compromiso de las familias. Un desafío que se plantea prioritario es que este tipo de educación debe favorecer que los no mapuches aprendan a respetar y conocer al mapuche. Para una madre de la escuela Camarón:

Los *wigkas* como que siempre llegan acá y como que nos miran en menos a los mapuches como si no supieran, ahora ya los mapuches la mayoría sabe, pero algunos todavía como que nos miran y siempre nos tratan de indios, entonces esa parte como que falta.

Para los padres que viven en comunidades, los *wigkas* mantienen las mismas actitudes del pasado: no hay una transformación real en su forma de ser y actuar, ya que la discriminación sigue siendo un problema para relacionarse de manera simétrica, lo que se percibe con más fuerza cuando viajan al medio urbano. De ahí que se critique que la focalización de la política de EIB siga estando destinada a escuelas donde se constate la presencia de alumnos mapuches (mínimo un 20%).

En este sentido, los padres plantean que es necesario que la EIB se entregue en todos los niveles educativos y escuelas de la región. Una madre de la escuela Camarón nos ha dicho que sería importante que la educación intercultural y la asignatura se den hasta Cuarto medio, que no puede ser que hasta Cuarto básico se trabaje y después en los sectores urbanos donde van los niños mapuches a terminar su educación lleguen a lugares donde no se habla ni enseña la lengua mapuche. Los niños tienen que aprender su lengua y no pueden sentirse menos por ser mapuches. Además, en su visión no tiene sentido que solo los mapuches aprendan sobre sus conocimientos. A los *wigkas* también tiene que enseñárseles la lengua, aunque no la hablen bien, pero que les enseñen, para que no siga avanzando la discriminación, ya que mientras no se cambie la forma de enseñar, las relaciones se van a seguir dando de la misma manera. En la misma línea, un padre no mapuche plantea lo siguiente sobre la enseñanza del mapuzugun:

Sería bueno que se diera continuidad hasta que salgan los jóvenes de acá, porque llegar hasta Octavo, bueno lo ideal ojalá es que llegando a Octavo supieran hablar bien, no dejarlo como el ramo de inglés de uno que sale del liceo, se llega a la universidad y tampoco sale hablando inglés, la idea para mí sería que no sepan hablar diciendo frasesitas y algunas palabras, ojalá pudieran salir hablando por lo menos las tres cuartas

partes de la lengua en su fluidez, llegar a las tres cuartas partes, entonces para mí una sugerencia es que los profesores que están ligados a estos ramos de interculturalidad sigan presionando al Ministerio de Educación para poder tener esto hasta Cuarto [medio] (padre de la escuela La Ruka).

Si bien, tanto en los padres mapuches y no mapuches hay consenso de que es bueno que a sus hijos e hijas se les enseñe sobre la lengua y saberes mapuches, lo ideal sería mejorar la enseñanza de estos conocimientos, teniendo por principal finalidad que se formen hablantes de la lengua y no simples reproductores de frases y vocabulario, como ha ocurrido con ellos cuando en la escuela tenían los cursos de inglés y francés (cuando eran parte del plan de estudios nacional).

No obstante, un padre mapuche y exeducador tradicional que trabajó en una escuela en medio urbano, cuestiona la pertinencia del modelo de EIB que se utiliza en el medio escolar, señalando lo siguiente:

A uno le dice ya ahora están en el tema educación mapuche pero resulta que empiezan de aquí y si dijéramos ésta es la planta [señala su mano] ésta es la planta, un árbol y empiezan de aquí [muestra su muñeca para ejemplificar el tallo de una planta] no empiezan de la raíz, en cualquier colegio donde vayas, siempre empiezan no si vamos a hablar mapuche vamos a enseñar mapudungun ya en este colegio se va a hacer la asignatura de mapudungun, empiezan ya vamos a contar los números del uno al diez, el saludo, pero no es así, en realidad no es así, sino que para que pueda tiene que ser de abajo de la raíz como es la cultura mapuche en realidad como se vivió, como es la *machi*, de qué forma esta la *machi*, cual es el *logko* que función cumple el *logko*, hartas cosas, sobre el agua, sobre el *menoko*, enseñarles hartas cosas que el pueblo mapuche los tiene en la cultura y uno eso cuando le van a enseñar mapuche, va al colegio le enseñan mapudungun, empiezan de aquí arriba entonces la persona o el niño que te escuche o el que quiera aprender no va a saber de nada de lo que paso por abajo.

Desde su visión, la propuesta oficial de EIB no es la más apropiada para abordar la naturaleza de saberes que han sido transmitidos históricamente, fuera de los espacios de la escuela. Como se interroga Marie Salaün (2013: 19), habría que cuestionarse sobre las consecuencias que tiene en la naturaleza de estos conocimientos el que ahora estén siendo transmitidos por la escuela. En el testimonio, una de las consecuencias que son

observadas es que lo que se enseña en la escuela, responde a un conjunto de saberes que están descontextualizados, y que no ayudan a adquirir un conocimiento profundo de los saberes mapuches, aumentando el desconocimiento y la confusión en los niños y jóvenes.

Asociado con lo anterior, hay otro aspecto que en la visión de una madre no mapuche en territorio *lafkenche* resulta fundamental tomar en cuenta, y que tiene relación con la situación sociolingüística de las familias en medio mapuche y no mapuche. En un encuentro sostenido con padres, esa madre nos relató lo siguiente:

Yo no sé cuánto de los apoderados de acá domina un poco aunque sea el idioma mapuche, yo nada, cero, entonces nuestros hijos llegan a veces con tareas a la casa y como los ayudamos, no entendemos nada, yo tengo a la Carolina que algo entiende, entonces le enseña a la Eliana porque estuvo con el profe Rodrigo, ahora no sé si está este año, pero el tema para que ellos aprendan y que no les pase como dijo el apoderado con el inglés, como el francés, que nos pasó a nosotros que estudiábamos para pasar la materia pero no lo hablábamos ni nos preocupamos después de practicarlo y nosotros como padres tenemos que ayudar a nuestros hijos, entonces si no sabemos cómo los ayudamos, no sé si hay alguna posibilidad que el día que ellos tienen mapuzugun los apoderados que quieran venir al curso puedan entrar y aprender también, porque por ahí nosotros podemos captar más que ellos y en la casa practicar con ellos, hablarlo, para que de esa forma se internalice en ellos el idioma, porque si no hacen sus horas en el colegio se van a la casa hasta la otra semana si es que tienen una tarea la hacen, si es que saben hacerlo la hacen, sino vuelven en las mismas, entonces no es mucho lo que van a aprender y por eso pienso yo necesitan la ayuda de nosotros, entonces ver esa posibilidad si es que puede el apoderado que pueda venir a la clase estar ahí aprender también, a mí me encantaría (madre de la escuela La Ruka).

Lo que se señala da cuenta de tres aspectos a ser evaluados en la escuela: 1) el interés por aprender de padres y madres; 2) la escasa relación escuela-familia-comunidad; y 3) la necesidad de crear nuevos espacios de formación donde se considere a los adultos. Los sujetos adultos que hemos entrevistado en la escuela Camarón y en la escuela La Ruka concuerdan que para ayudar a sus hijos e hijas, es primordial que las personas que no saben mapuzugun tengan la oportunidad de aprenderlo. Son conscientes que la educación escolar no ha favorecido el aprendizaje de otras lenguas, más allá del español,

un monolingüismo que critican, señalando que no se pueden repetir los mismos errores con la enseñanza del mapuzugun. Es en este sentido, que se expresa una situación que hemos observado con nuestro trabajo y es que las escuelas no han sido capaces de crear una relación con las familias y comunidades que permita transformar la manera de concebir los procesos educativos, entendiendo que funcionan en territorios donde la población mapuche es mayoritaria. Una madre que trabaja en la escuela Camarón nos ha dicho: “yo podría llegar hablando en mapuzugun a la escuela, pero todos dirían mira lo que se le ocurrió, parece loca, porque nadie me entendería, si las profesoras no hablan”.

Por eso, la adaptación sociocultural de la escuela es un elemento que se mantiene pendiente, ya que reproduce el modelo utilizado en los sectores urbanos no mapuches. De este modo, solicitar participar de las clases de lengua mapuche, o crear espacios para que los padres aprendan el mapuzugun, constituye un desafío para la institución escolar. Si lo ponemos en perspectiva, hay docentes que reconocen la necesidad de ser más cercanos con las familias, pero para otros docentes es todo lo contrario, como lo documentamos a continuación:

Yo creo que falta eso, pero más por parte de ellos porque la escuela en sí les entrega herramientas a ellos, nosotros cuando tenemos las reuniones generales que son pocas son 4 al año se les entregan talleres se les hace sentir como parte de la escuela se les invita también a las veladas artísticas para que vean presencien a sus chicos para que vean cómo funcionan las exposiciones que los niños de todos los trabajos que hacen para que ellos vean las exposiciones, las danzas compartan con la escuela, hemos hecho en común con los papás y escuela, para que ellos estén acá hemos hecho juegos en la parte tradicional criolla antes de fiestas patrias para que ellos también vengan a ver a sus hijos, entonces la escuela siempre está dando esa parte, pero yo creo que falta de parte de ellos también que se decidan a participar porque de repente son un poco dejados los papás en no asistir, en no venir (docente de la escuela Camarón).

Esta posición nos muestra que el actual modelo de participación de la familia es funcional a los intereses de la escuela. Por ejemplo, en la escuela Camarón los padres son invitados a la actividad de celebración de la fiesta nacional de Chile, y en la escuela La Ruka son invitados cuando se realiza la entrega de materiales de apoyo (vestimenta

para uso en la escuela), actividades particulares como la celebración del día de la familia o informativas a cargo de organismos externos. Sin embargo, esto no pasa cuando se trata de discutir sobre la nueva formulación del Proyecto Educativo Institucional, lo que está siendo requerido por el Mineduc. Lo que ocurre es problemático y muestra las incapacidades de los sujetos que están al interior de las escuelas de actuar por y para las comunidades en las que se desempeñan, como lo analizó en su momento una funcionaria del programa de EIB y madre mapuche, compartiendo con nosotros lo siguiente:

Era violento para los directores y los profesores escuchar a los padres decir sus necesidades o decir cómo querían que fuera la educación de sus hijos, porque decían no si los padres no tienen escolaridad, por qué van a opinar, qué me van a venir a decir, tú crees que ellos van a hablar de currículum, no claro que en esos términos no lo van a hablar, pero sí van a saber qué es lo que quieren para sus hijos, entonces yo también les hacía ver a los profesores que ellos trabajaban ahí porque en esa comunidad había niños y que en esa comunidad había familias y si las familias supieran el poder que tienen para pedir una forma de educación, ellos podrían hacerlo, pero como las familias no están empoderadas para decir, sabe que nosotros hoy día no mandamos más a nuestros hijos a esta escuela hasta que no cambie y éstas sean las condiciones, las familias no están en esa posibilidad que tienen ese poder, no se asumen con ese poder, entonces los sostenedores, los directores, a ellos las familias les creen a ellos, les creen a los profesores y directores que a sus hijos les están entregando una buena educación, entonces eso para mí ha sido penoso como mapuche, como mujer, me ha dado mucha impotencia, mucha rabia, mucho enojo cuando una vez una profesora me dijo en una comunidad Sofía aquí a las niñas lo único que yo tengo que hacerles es enseñarles a encender la cocina a gas porque todas ellas o la mayoría según ella iban a ser nanas (empleada para servicios domésticos), entonces yo le decía que si ese era el techo de la educación que ella estaba dando en esa comunidad, claro después se defendía como podía pero ya me había dicho lo que pensaba (funcionaria del programa EIB).

Lo manifestado retrata lo que constatamos en la escuela Camarón y La Ruka en torno a la relación escuela-familia-comunidad, evidenciándose la necesidad de transformar los esquemas de poder, que los padres como se nos dijo se empoderen, que sepan que ellos pueden incidir en la toma de decisiones, no en los términos que esperaríamos un docente o

experto en educación, pero sí desde los saberes que movilizan sus prácticas cotidianas al interior y exterior de la comunidad mapuche.

Discusión y conclusiones

A partir de lo documentado, observamos que los padres mapuches y no mapuches poseen experiencias que permiten poner en contexto histórico el rol que ha tenido la escuela en medio mapuche. Estas experiencias son significativas para pensar la construcción de la educación contemporánea que se entrega en medio mapuche, desde un marco en el que se tome en consideración los efectos que ha tenido una escolarización que marginó los saberes y la lengua mapuche, para así poner en contexto los proyectos educativos institucionales de las escuelas. Entendemos que esto es un desafío para escuelas que intentan mostrarse como instituciones ahistóricas, que desconocen (o dicen desconocer) lo que fue vivido por los sujetos que hoy son padres y madres. Particular es el caso de la escuela La Ruka, que recibe principalmente a los hijos de exalumnos: es paradójico para muchos padres tener que volver a relacionarse con los docentes (los más antiguos) que los discriminaron por ser mapuches en las mismas salas de clase en las que enseñan hoy en día a sus hijos.

De igual forma, la valoración que hacen los padres y madres sobre la incorporación de la lengua y saberes mapuches y los desafíos que plantean al desarrollo de la EIB, constituyen un valioso aporte para discutir la coherencia social y epistémica de este tipo de programas, en la dirección de debatir si es suficiente con lo que ya se tiene o se requieren propuestas que sean movilizadas desde las bases. Es cierto que no estamos frente a organizaciones mapuches que estén pensando controlar la gestión de las escuelas, al estilo de lo que ocurre en Nunavut, Canadá (McGregor, 2012), en Nueva Zelanda con los *Kura Kaupapa Māori* (May, 2005; Rico, 2013) o en las experiencia de EIB desde abajo en México (UNEM, 2009; Bertely, Sartorello y Arcos, 2015). Al contrario, se carece de una organización robusta que permita a las familias y comunidades posicionar sus demandas educativas.

Lo que hemos documentado responde a interpretaciones individuales de lo que se piensa debiera hacer la escuela, y es posible encontrar convergencias en los puntos de vista de los sujetos adultos con los que conversamos. Esta dificultad para organizarse tiene como principal nodo crítico la distancia física y social que ha sido construida por la

escuela en su relación con el medio en el que se encuentra inserta, limitando la participación de los padres al ser la escuela la que define los tiempos y espacios en los que pueden intervenir. Por ejemplo, existen los centros de padres y apoderados, las reuniones de padres y actividades extracurriculares (we *xipantu*, fiesta nacional de Chile, etcétera), que en la práctica tienen un impacto marginal en la transformación intercultural de la estructura epistémica y curricular de la escuela. En este sentido, podríamos criticar la falta de organización, pero al mismo tiempo debemos tener presente lo que significa para los padres discutir lo que hace la escuela, una institución que en palabras de Rockwell “tiende a proyectar cierta ‘coherencia cultural’, aunque en realidad está atravesada por contradicciones, conformada de capas sedimentadas y abiertas a múltiples flujos culturales externos” (2007: 177). Al respecto, Changkakoti y Akkari (2008) indican que no es suficiente con organizar reuniones con los padres para asegurar una verdadera colaboración, planteando que, si se busca lograr que docentes y padres compartan sus experiencias, es necesario un cambio de perspectiva basado en un mayor nivel de confianza.

Si tomamos lo discutido por Lopes da Silva (2009), la escuela en medio indígena no es un espacio neutro y al estar bajo la responsabilidad de los docentes es un espacio que representa al otro, en nuestro caso lo *wigka*, lo no mapuche y todos los elementos simbólicos y concretos que giran en torno a la figura de la escuela y los docentes. Por eso mismo hay un desafío de democratizar la escuela con el propósito de que los padres se sientan en un espacio de confianza para aportar en la toma de decisiones, siguiendo lo planteado por Hecht, se necesita politizar las discusiones en la escuela y particularmente el discurso intercultural: “Así, la meta no es simplemente reconocer y tolerar lo diferente dentro de la matriz establecida, sino implosionar sobre las estructuras coloniales implícitas del poder para conceptualizar a la diversidad desde otra perspectiva” (2013: 208). Lo señalado no es un desafío solo para las familias, sino que involucra a los docentes y directivos, quienes tienen sus propios desafíos en las instituciones escolares, para confrontar sus prejuicios, miedos y resistencias a modificar sus prácticas educativas.

Referencias

- Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha*, 26: 9-28.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Bastiani, J. y Bermúdez, F. (2015). La participación de padres de familia en la Educación Indígena Intercultural Bilingüe (EIB) en la región Ch'ol de Chiapas. *Revista Interamericana de Educación de Adultos Año*, 37(1), 20-40.
- Bertely, M., Sartorello, S. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, (48), 32-49.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J. Y Ticona, E. (2002). Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos. Santiago, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- Changkakoti, N. y Akkari, A. (2008). Familles et écoles dans un monde de diversité: au-delà des malentendus. *Revue des sciences de l'éducation*, 34(2), 419-441.
- Drapeau, L. (2011). *Les langues autochtones du Québec. Un Patrimoine en danger*. Québec : Press de l'Université du Québec.
- García, F. (2006) *Manual Instructivo para la Implementación del PEI intercultural*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Gomes, A. (2004). El proceso de escolarización de los Xakriabá: historia local y rumbos de la propuesta de educación escolar diferenciada. *Cuadernos de antropología social*, 19, 29-48.
- Hecht, A. (2013). (In) definiciones de la escolarización en contextos de diversidad etnolingüística. Análisis de la EIB en Argentina. *Século XXI-Revista de Ciências Sociais*, 3(1), 185-211.
- Hickling-Hudson, A. y Ahlquist, R. (2003). Contesting the curriculum in the schooling of Indigenous children in Australia and the United States: From Eurocentrism to culturally powerful pedagogies. *Comparative Education Review*, 47(1), 64-89.
- Hornby, G. y Lafaele, R. (2011). Barriers to parental involvement in education: An explanatory model. *Educational Review*, 63(1), 37-52.

- Ladson-Billings, G. (2006). It's not the culture of poverty, it's the poverty of culture: The problem with teacher education. *Anthropology & Education Quarterly*, 37(2), 104-109.
- Lopes da Silva, S. (2009). Indigenous School Policies and Politics: The Sociopolitical Relationship of Wayãpi Amerindians to Brazilian and French Guianan Schooling. *Anthropology & Education Quarterly*, 40(2), 170-186.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47(4), 659-667.
- Martiniello, M. (2000). Participación de los padres en la educación: Hacia una taxonomía en América Latina. En J. C. Navarro *et al.*, (Eds.), *Perspectivas sobre la reforma educativa. América Central en el Contexto de políticas de educación de las Américas*. Estados Unidos, Agencia de Estados Unidos para el Desarrollo Internacional.
- May, S. (2005). Bilingual/Immersion Education in Aotearoa/New Zealand: Setting the Context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 365-376.
- McGregor, H. (2012). Curriculum change in Nunavut: towards Inuit Qaujimajatuqangit. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 47(3), 285-302.
- Meyer, M. (2001). Between theory, method, and politics: positioning of the approaches to CDA. En R. Wodak y M. Meyer (Eds.), *Methods of Critical Discourse Analysis*. London, Sage.
- Miles, M. y Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles, De Boeck Supérieur.
- Ministerio de Educación (2009). *Sistematización de los distintos ámbitos de intervención en los establecimientos educacionales del Programa Orígenes, Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.
- . (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Santiago, Ministerio de Educación, Gobierno de Chile.

- Navarro, G., Vaccari, P., Canales, T. (2001). El concepto de participación de los padres en el proceso de enseñanza aprendizaje: la perspectiva de agentes comprometidos. *Revista de Psicología*, 10(1), 35-49.
- Podestá, R. (2012). Experiencia(s) de empoderamiento: re-construyendo positivamente sus culturas. *Currículo sem Fronteiras*, 12(1), 13-35.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (1988). *Manuel de Recherche en Sciences Sociales*. Paris, Dunod.
- Repetto, M. (2012). Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (10), 131-160.
- Rico, B. (2013). Awakening vision: examining the reconceptualization of Aboriginal education in Canada via Kaupapa Māori praxis. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(4), 380-393.
- Rockwell, E. (2007). Huellas del pasado en las culturas escolares. *Revista de Antropología Social*, 16, 175-212.
- . (2005). *La investigación etnográfica realizada en el die (1980-1995): enfoques teóricos y ejes temáticos*. Serie Documentos DIE 54, México, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Rockwell, E. y Ezpeleta, J. (1983). *La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso*. México, Departamento de Investigaciones Educativas, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del IPN.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes, Pur.
- Santillán, L. (2006). La construcción social del problema de la educación: un estudio antropológico desde la perspectiva y los modos de vida de los grupos familiares. *Intersecciones en antropología*, 7, 375-386.
- Southwell, M. (2008). Hacer escuela con palabras: directores de escuela media frente a la desigualdad. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 2(2), 25-46.
- UNEM (2009). *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM*. México, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Van Zanten, A. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue*. Paris, PUF.

Williamson, G., Pérez, I., Colia, G., Modesto, F. y Raín, N. (2012). Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche Rural. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 77-96.

Young, M. (1998). Importance of Trust in Increasing Parental Involvement and Student Achievement in Mexican American Communities. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, San Diego, Estados Unidos.

Correspondencia

Héctor Torres Cuevas, Universidad del Bío-Bío, Chile. Correo electrónico: htorres@ubiobio.cl.

Recibido 18/10/2016 | Aceptado 16/6/2017