

---

# archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,  
de acceso abierto y multilingüe



Universidad de San Andrés y Arizona State University

---

Volumen 25 Número 114

13 de noviembre 2017

ISSN 1068-2341

---

## **Alianzas en Jardines Interculturales Bilingües y Comunidades Mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una Zona de Contacto**

*Rukmini Becerra Lubies*

Pontificia Universidad Católica de Chile



*Simona Mayo González*

Kom kim mapudunguain waria mew y Universidad de Buenos Aires  
Chile

**Citación:** Becerra Lubies, R., & Mayo González, S. (2017). Alianzas en jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la Región Metropolitana, Chile: Negociaciones en una zona de contacto. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 25(114). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.25.2518>

**Resumen:** El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile requiere a jardines infantiles interculturales trabajar colaborativamente con comunidades mapuche para ofrecer una educación más pertinente a los niños y niñas indígenas, sin embargo en la actualidad no existe investigación respecto de estas alianzas. En este contexto, el presente estudio tiene como objetivo principal examinar cuál es el propósito y calidad de las relaciones entre jardines interculturales bilingües y comunidades mapuche en la Región Metropolitana. A partir de la noción de zona de contacto (Pratt, 1992) analizamos qué caracteriza a los vínculos que se desarrollan entre los miembros del establecimiento educativo y los integrantes de las comunidades mapuche. Para abordar este objetivo, realizamos un estudio de casos cualitativo y con técnicas etnográficas, recolectamos datos a

Página web: <http://epaa.asu.edu/ojs/>

Facebook: /EPAAA

Twitter: @epaa\_aape

Artículo recibido: 27-4-2016

Revisiones recibidas: 25-5-2017

Aceptado: 16-10-2017

través de entrevistas semi-estructuradas, observación participante y conversaciones grupales en dos jardines infantiles, los que fueron codificados y categorizados con análisis temático. Los resultados principales muestran que en esta zona de contacto las comunidades mapuche participan principalmente en la organización de eventos culturales; las Educadoras de Lengua y Cultura Indígena son escasamente valoradas y que fuera de las salas de clase estas alianzas son vistas como espacios de aprendizaje por las educadoras de párvulo.

**Palabras clave:** jardines infantiles; educación intercultural bilingüe; comunidades mapuche; pueblos originarios; educación parvularia

### **Partnerships between intercultural preschools and Mapuche communities in Metropolitan Region, Chile: Negotiations in a contact zone**

**Abstract:** The Intercultural and Bilingual Education program in Chile requires intercultural and bilingual preschools to work collaboratively with Mapuche communities to offer a relevant education for Indigenous children; however, no researchers have studied this partnership. In this context, the main objective of this study is to examine the relationships within the communities that have emerged around intercultural and bilingual preschools in Región Metropolitana, Chile. Using the notion of contact zone (Pratt, 1992) we analyze characteristics of the ties developed between members of the preschool institution and the participants of the Mapuche communities. To address this goal, we conducted a qualitative case study, and with ethnographic techniques we collected data using semi-structured interviews, participant observation and group conversations in two preschools; data were codified and categorized with thematic analysis. The main findings show that in this contact zone, the Mapuche communities participate primarily in cultural events, the Educators of Indigenous Language and Culture (ELCIs) are poorly valued and, outside the classrooms these partnerships are seen as learning spaces by the preschool teachers.

**Key words:** preschool education; intercultural and bilingual education; Mapuche communities; Indigenous peoples

### **Parcerias em jardins de infância interculturais e comunidades Mapuche na Região Metropolitana, Chile: Negociações em uma zona de contato**

**Resumo:** O Programa de Educação Intercultural Bilíngue (PEIB) no Chile requer que jardins de infância interculturais trabalhem colaborativamente com comunidades mapuche para oferecer uma educação mais relevante às crianças indígenas, porém, atualmente não existe pesquisa a respeito destas alianças. Neste contexto, o presente estudo tem como objetivo principal examinar as relações que existem nas comunidades educativas surgidas em torno aos jardins interculturais bilíngues na Região Metropolitana do Chile. A partir da noção de zona de contacto (Pratt, 1992) analisamos o que caracteriza os vínculos que se desenvolvem entre os membros do estabelecimento escolar e os integrantes das comunidades Mapuche. Para abordar este objetivo, realizamos um estudo de caso qualitativo e com técnicas etnográficas, coletamos dados a través de entrevistas semi-estruturadas, observação participante e conversas em grupo em dois jardins da infância; Os dados foram codificados e categorizados com análise temática. Os resultados principais mostram que nessa zona de contacto as comunidades Mapuche participam principalmente na organização de eventos culturais, as Educadoras de Língua e Cultura Indígena são pouco valorizadas e fora das salas de aula estas alianças são vistas como espaços de aprendizagem pelas educadoras.

**Palavras-chave:** jardins de infancia; educação intercultural bilíngue; comunidades Mapuche; povos originários; educação infantil

## Introducción

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)<sup>1</sup> en Chile requiere a jardines infantiles<sup>2</sup> interculturales trabajar colaborativamente con comunidades mapuche para ofrecer una educación más pertinente a los niños y niñas indígenas. Para esta conexión se ha propuesto que estos establecimientos trabajen con comunidades locales y que además integren a un Educador de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) que sea representante de la comunidad indígena. Con este fin, el PEIB propone la conformación de una comunidad educativa compuesta por,

Todos los funcionarios que forman parte de la escuela (educadoras(es) de párvulos, técnicos, profesores(as), equipo directivo, jefe(a) de UTP, asistentes y educador(a) tradicional, entre otros) además de los niños(as), sus familias, las asociaciones indígenas y personas pertenecientes a la comunidad que rodea a la escuela. (Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Ministerio de Educación [PEIB-MINEDUC], 2014, p.43)

Esto con el fin de garantizar la interculturalidad a través de un trabajo realizado desde el diálogo y la cooperación mutua entre los miembros de la comunidad educativa. Sin embargo, en la actualidad no existen trabajos que estudien qué ocurre dentro de estas alianzas. Los recientes y escasos trabajos se han enfocado en la situación de escuelas de educación básica<sup>3</sup> y han encontrado que los educadores de lenguas indígenas son relegados a tareas periféricas —y no de enseñanza— y que además existe una escasa participación de las familias y las organizaciones indígenas en las escuelas, lo que se contradice con el énfasis de trabajo que plantea el PEIB para estos espacios educativos (Sotomayor et al., 2015).

En este contexto, el objetivo principal de este estudio de caso cualitativo es examinar cuál es el propósito y calidad de las relaciones entre jardines interculturales bilingüe y comunidades mapuche en la Región Metropolitana de Chile. Resulta relevante investigar qué ocurre en esta relación ya que con la ausencia de datos podríamos estar perdiendo la oportunidad de usar estas alianzas para mejorar la educación de más niños y niñas, o por otro lado, podríamos seguir reproduciendo dinámicas de segregación incluso con las comunidades mapuche presentes en los jardines infantiles. Los objetivos específicos abordados son: (a) qué hacen (o no hacen) los jardines infantiles interculturales junto con las comunidades mapuche, (b) cuál es el rol de los/las ELCIs, y (c) qué aprenden las educadoras de párvulo en esta relación.

## Antecedentes del Contexto

Para contextualizar este estudio, a continuación se entrega una panorámica general de la creación y desarrollo del PEIB y cómo surge el enfoque intercultural en el nivel de educación parvularia. De tal modo, el PEIB surge en Chile en el año 1996, a partir de un convenio firmado entre la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) y el Ministerio de Educación (MINEDUC), al amparo de la Ley Indígena N°19.253, promulgada en el año 1993. A partir de esto se concreta el compromiso del Estado con la interculturalidad por primera vez en el año 1998, donde siguiendo los acuerdos tomados entre CONADI y el MINEDUC se llevaron a cabo los planes pilotos de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en las escuelas y liceos con mayor población

<sup>1</sup> El presente trabajo fue financiado parcialmente por CONICYT FONDECYT 11160746.

<sup>2</sup> En Chile, se denominan jardines infantiles a las instituciones que ofrecen educación preescolar o educación parvularia, es decir, atiende a niños y niñas desde 0 a 6 años.

<sup>3</sup> Comprende los niveles de 1ero a 8vo básico, es decir, de 6 a 13 años.

indígena. El primer plan piloto de la EIB se desarrolló con apoyo de universidades regionales en nueve comunas del país atendiendo a los primeros años de los estudiantes (Programa de Educación Intercultural Bilingüe-Orígenes [PEIB-Orígenes], 2011).

Las primeras líneas de trabajo de la política de EIB tuvieron diferentes énfasis<sup>4</sup>, uno de estos fue la inclusión y participación de autoridades tradicionales y de la comunidad en los proyectos educativos en marcha (PEIB-Orígenes, 2011). Luego en el año 2000, con la institucionalización de la EIB al interior del MINEDUC se decidió además reforzar dos aspectos centrales para la continuación del programa. El primero tuvo relación con la generación de propuestas curriculares para la población estudiantil indígena, la que debía contemplar planes y programa de estudios que integren no solo la lengua indígena sino también los contenidos culturales y epistemológicos de los pueblos indígenas. El segundo aspecto se centró en la formación de educadores tradicionales y profesores de grado especializados en el área.

En el ámbito curricular, los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios fueron establecidos durante el año 2006 en el Currículum Nacional para la asignatura de Lengua Indígena. No obstante, estos entraron en vigencia formal el año 2009 a través del Decreto Oficial Supremo N° 280. Dicho decreto señala que la enseñanza de las lenguas quechua, aymara, rapanui y mapudungun debe impartirse en las escuelas, con una dedicación de 2 a 4 horas pedagógicas semanales. Este decreto es de importancia pues se constituye como la puerta de entrada para la integración de educadores mapuche en la escuela, que si bien no poseen formación profesional en pedagogía sí son portadores del conocimiento antiguo y tradicional de la lengua y cultura mapuche. No obstante, si bien este decreto no aplica a la educación de párvulos sí marca un precedente para la creación de la figura de Educador(a) de Lengua y Cultura Indígena (ELCI) en este nivel.

Con respecto al surgimiento del enfoque intercultural en la educación de párvulo, previo a la misma formación del PEIB, se destaca como antecedente e hito fundacional la formación del Programa de Atención Integral a Párvulos de Comunidades Indígenas o Jardín Étnico de la Junta Nacional de Jardines (JUNJI) el año 1990, experiencia apoyada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Ansaldo & Avendaño, 2004; Maldonado, 2011; Peralta, s,f). Este programa de atención a párvulos de comunidades indígenas fue el responsable de la creación de los primeros 14 jardines interculturales en Chile (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], 1999).

La JUNJI a través de este programa, es la institución pionera en Chile que comienza a desarrollar lo que hoy conocemos como educación intercultural bilingüe, atendiendo desde el año 1990 hasta la actualidad a niños y niñas de nueve pueblos indígenas en todo el país (aymaras, atacameños, collas, pehuenche, mapuche, rapa nui, huilliche, kawashkar y yámanas). De tal modo, este programa planteó dentro de sus lineamientos de trabajo reforzar,

La identidad cultural y el sentido de pertenencia de los grupos infantiles de las comunidades indígenas, al potenciar el rol educativo de las familias y comunidades involucradas, junto con favorecer el conocimiento y valoración de las culturas indígenas, en los niños y familias de las localidades donde se desarrollen los programas. (Junta Nacional de Jardines Infantiles [JUNJI], s,f a, p.6)

---

<sup>4</sup> (1) la incorporación de textos bilingües de enseñanza-aprendizaje situados en la realidad sociocultural de los niños y niñas, 2) la distribución de software sobre las culturas y las lenguas indígenas en las escuelas participantes de la EIB, 3) la capacitación en uso de nuevas tecnologías en las escuelas con población indígena, 4) la formación de maestros bilingües mapuches y aymara, 5) la creación de sistemas de inmersión para la lengua rapa nui en la Isla de Pascua, 6) la realización de estudios sobre la realidad lingüística y cultural de las comunidades indígenas, y finalmente

Alineada a esta iniciativa y en el marco de la promulgación de la Ley Indígena 19.253, el año 1994 la CONADI se comprometió a trabajar de manera complementaria con la JUNJI para continuar con la creación de proyectos de atención integral de párvulos de comunidades indígenas urbanas y rurales. Así, el año 2007 se firmó entre ambas instituciones el convenio N°015/0974 que compromete,

La generación conjunta de proyectos de atención integral de párvulos a ser desarrollados en comunidades indígenas, compilar, compartir y sistematizar información y estudios sobre población infantil indígena y coordinar acciones orientadas a la ampliación de la atención de párvulos provenientes de familias y comunidades indígenas. (JUNJI, s,f b, p.15)

Este convenio además establece la creación y habilitación de 30 jardines interculturales y la elaboración de un currículo educativo intercultural para el nivel de educación parvularia. El trabajo colaborativo entre JUNJI y CONADI se extiende hasta el día de hoy, siendo uno de sus hitos más relevantes la contratación, en el año 2010, de ELCIs y por lo tanto la inserción de lenguas indígenas en la práctica pedagógica de los jardines infantiles. Esta política educativa se fortaleció en los años 2013, 2014 y 2015 con trabajos que han tenido como objetivo analizar la calidad de la enseñanza de las lenguas indígenas en estos establecimientos y la consolidación de estos aprendizajes en el nivel inicial. En la actualidad, son más de 100 los jardines interculturales con los que se cuenta en Chile y estos están ubicados en las zonas con mayor población indígena. Para el año 2013, la JUNJI contabilizaba 145 jardines con sello intercultural de los cuales 56 contaban con ELCI, 15 de ellas pertenecientes a la Región Metropolitana y 9 a La Araucanía (JUNJI, 2013).

Actualmente, gran parte de la población mapuche se ubica en los centros urbanos de la Región Metropolitana y de La Araucanía y por consiguiente también son las zonas donde se hallan mayor cantidad de establecimientos insertos en el PEIB. A continuación, con el propósito de entregar una panorámica actualizada de la situación del pueblo Mapuche, es posible ver en las siguientes tablas la distribución de su población en el país (Tabla 1) y el número de niños y niñas mapuche por región e identidad territorial (Tabla 2).

Tabla 1

*Porcentaje de población mapuche de acuerdo al total de población indígena por región*

Región	Total población indígena: 1.565.915 habitantes (9,1% del total nacional)	Población mapuche
I Tarapacá	3,6%	17,1%
II Antofagasta	3,2%	17,5%
III Atacama	2,6%	12,6%
IV Coquimbo	1,8%	44,8%
V Valparaíso	3,5%	90,6%
VI Libertador Bernardo O'Higgins	1,8%	94,2%
VII Maule	1,3%	96,3%
VIII Biobío	6,8%	98,0%
IX Araucanía	19,8%	99,4%

Tabla 1 cont.

*Porcentaje de población mapuche de acuerdo al total de población indígena por región*

X Los Lagos	13,4%	99,0%
XI Aysén	1,7%	96,3%
XII Magallanes	1,9%	95,1%
<b>Región Metropolitana</b>	<b>29,9%</b>	<b>92,0%</b>
XIV Los Ríos	5,2%	99,1%
XV Arica y Parinacota	3,5%	6,9%

*Nota:* datos recogidos de la Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2013.

Tabla 2

*N° de párvulos mapuche por región e identidad territorial*

Región	Mapuche Huilliche N° de párvulos	Mapuche Lafkenche N° de párvulos	Mapuche Pehuenche N° de párvulos	Mapuche N° de párvulos
I Tarapacá				52
II Antofagasta	4	1	1	34
III Atacama			1	31
IV Coquimbo				28
V Valparaíso	1	4		164
VI Libertador Bernardo O'Higgins				16
VII Maule	1			68
VIII Biobío	12	98	39	229
IX Araucanía	6			2312
X Los Lagos	323			1111
XI Aysén	4		1	63
XII Magallanes	237			168
<b>Región Metropolitana</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>11</b>	<b>2044</b>
XIV Los Ríos				165
XV Arica y Parinacota	3		1	85
Total	596	109	54	6570

*Nota:* Datos tomados de Documento de Consulta: Caracterización de párvulos que pertenecen pueblos originarios y que asisten a Red JUNJI (2013).

Por último, es importante señalar que la creación de jardines interculturales estuvo estrechamente ligada a la demanda de las comunidades indígenas de poder educar a sus propios niños y niñas. Fuenzalida (2010), afirma que la implementación de estos jardines fue posible gracias a la

participación del pueblo Mapuche en todas las esferas de la política educativa de EIB, puesto que “con su participación, las exigencias y miradas sobre la educación han ido complejizando tanto en el concepto [de educación] como [en] los grados y niveles de participación” (p. 75).

## Marco Referencial o Teórico

Para abordar el objetivo de este estudio, es decir, examinar cuál es el propósito y calidad de las relaciones entre jardines interculturales bilingüe y comunidades mapuche en la Región Metropolitana en Chile, este trabajo continúa la línea de trabajo crítica de García (2005) y Gustafson (2009) pues sugiere la necesidad de estudiar espacios no nítidamente definidos sino que “zonas de encuentros” (García, 2005) o “zonas de contacto” (Pratt, 2008) entre diferentes actores que han sido histórica o geográficamente separados, las que también han sido definidas como espacios híbridos. En esta sección por tanto, presentamos las nociones de zonas de contacto y espacio híbrido que enmarcan esta investigación.

La noción de zona de contacto (Pratt, 2008) ha sido empleada crecientemente para estudiar los espacios de encuentro entre diferentes grupos, las experiencias de los diferentes actores de estos espacios y el impacto del contexto social y político (Askins & Pain, 2011). Asimismo, se ha utilizado para examinar estos puntos de interacción con el propósito de crear encuentros significativos entre grupos diversos, encuentros que por diferencias sociales, étnicas, culturales y políticas, entre otras, se teme que sean conflictivos.

Las zonas de contacto, según Pratt (1992), son espacios en los que, geográficamente e históricamente, pueblos que han estado separados o aislados comienzan a encontrarse y a compartir entre sí. Las relaciones entre los pueblos que entran en contacto se caracterizan por ser vinculaciones basadas en nexos de poder desiguales social, cultural y políticamente. Esta perspectiva de análisis pone su foco, de este modo, en la producción histórica híbrida que surge de este encuentro y que puede servir de base para contrarrestar el peso de la colonización. Askins y Pain (2011) describen este enfoque como un espacio social donde las diferencias entre grupos culturales se encuentran e interactúan en constante conflicto y roce. A partir de este encuentro, los sujetos que se ven inmersos en la zona de contacto se constituyen de una forma distinta a los demás, determinada por las relaciones que se dan con los otros en este espacio.

A diferencia de Pratt, Carter (1992) propone un enfoque similar, sin embargo, con otra aproximación para el análisis que es útil para los objetivos de este estudio. El autor ubica el foco de su estudio en los intersticios de estas zonas de contacto donde pueden observarse las desemejanzas entre uno y otro pueblo. De tal manera, al hallar estos espacios de desacuerdo es posible proponer puentes de comunicación donde las mayores discordancias puedan expresarse y no anularse por la divergencia.

Paralelo al concepto de zonas de contacto surge también la noción de *border work* o, como lo traducimos en este estudio, el trabajo de los márgenes, en las fronteras. Este *border work* surge de la mano de la zona de contacto, es producto de esta y es descrito como un espacio emocionalmente profundo, donde los sujetos situados en estos lugares, no por opción sino por circunstancias históricas, se posicionan dolorosamente en el punto de choque y confluencia (Anzaldúa, 1987; Haig-Brown, 2001). Es decir, es la instancia en que el individuo presente en la zona de contacto siente el peso de está sobre sí mismo de manera profunda, en términos históricos y subjetivos. De tal forma, el trabajo fronterizo involucra además un reconocimiento y una reconceptualización de categorías que el margen sostiene entre ambos pueblos en contacto, como por ejemplo el contraste entre indígena y no indígena. En este sentido, existe una necesidad por analizar los dos márgenes, ambas fronteras entre los grupos poniendo el foco en la diferencia, en el traspaso de esos bordes, en los elementos híbridos que se producen a causa de la zona de contacto (Haig-Brown, 2001).

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

Otra característica importante de estos espacios, según Bhabha, es que no son espacios que se entiendan como contradictorios, en que binariamente existan relaciones entre oprimidos y opresores, centros y periferias, o indígenas y occidentales. De tal modo, es relevante en este sentido atender a la idea de articulación de diferentes fuerzas y no de antagonismo o contradicción entre ellas. En esta línea, García Canclini (2005) también enfatiza el carácter no binario de los espacios híbridos, insistiendo en la importancia de no caer en falsas oposiciones (rural o urbano, moderno o tradicional, pasado o presente). En efecto, para García Canclini (2005) los espacios híbridos están en un constante proceso de mestizaje, por tanto deben observarse como procesos y no productos estáticos. En este estudio, se conceptualizan los jardines interculturales bilingües como espacios híbridos y zonas de contacto en donde diferentes tradiciones convergen, específicamente, las del sistema escolar con las de las comunidades mapuche.

### **¿Por qué es Importante Estudiar estas Zonas de Contacto?**

En el ámbito internacional, los estudios enfocados en las zonas de contacto que surgen en el trabajo intercultural arrojan diversas percepciones acerca de cómo se produce este quehacer colaborativo, cuáles son los principales obstáculos entre los participantes indígenas o nativos de determinado lugar y los participantes no indígenas o externos al espacio local y, qué nuevos puntos de encuentro e intercambio surgen entre ambas partes. Así, en este apartado se presentan investigaciones que recogen distintas dinámicas, dadas al interior de las zonas de contacto, que pueden servir de referencia para comprender nuestro foco de estudio.

En primer lugar, Somerville y Perkins (2003), en un estudio entre la Corporación Aborigen Yarrawarra y la Universidad de Nueva Inglaterra concluyeron que los conceptos de *border work* y zona de contacto son útiles para comprender y hacer visible el proceso de trabajo colaborativo intercultural entre ambas instituciones. El contacto como evento en este proyecto fue diseñado intencionalmente para habilitar a las partes, nativa y no nativa, a participar en un proceso de producción de conocimiento transformativo. La zona de contacto pasó a ser, de esta manera, un espacio donde la tensión entre pueblos se volvía productiva y tomaba la diferencia identitaria como un nuevo espacio de aprendizaje (Somerville & Perkins, 2003, p. 265).

En segundo lugar, Repetto y Carvalho (2015) analizaron la colaboración del Instituto Insikiran de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Roraima, que imparte la Licenciatura Intercultural y está enfocado en formar maestros indígenas de los pueblos Macuxi, Wapichana, Taurepang, Ingarikó, Wai wai, Yekuana y Yanomami, con los miembros de estos pueblos. En específico, este estudio examinó la integración del conocimiento indígena en la escuela a través de la integración de propuestas de trabajo en aula basadas en los calendarios culturales de los pueblos involucrados. Por otra parte, un estudio realizado en España indagó en las relaciones de apoyo social del alumnado en un contexto escolar intercultural en centros educativos de la provincia de Málaga, lugar donde conviven estudiantes autóctonos, inmigrantes y de etnia gitana de edades entre los 12 y los 17 años (Hombrados-Mendieta & Castro-Travé, 2013).

Estas dos últimas investigaciones, observan las relaciones interculturales como interacciones surgidas desde una zona de contacto. De tal manera, la interculturalidad que se analiza en estos estudios refiere no solamente a la idea de diálogo e intercambio entre culturas, sino que con mayor



fuerza al conjunto de relaciones socioculturales e históricas que rodean a este intercambio en un determinado territorio (Gasché, 2008). En consecuencia, la zona de contacto se aprecia como un concepto que ayuda a entender cómo estas relaciones entre miembros de diferentes pueblos se generan al interior de este punto de encuentro tensionado por la historia.

Finalmente, en lo que respecta a Chile los puntos de tensión entre la sociedad chilena e indígena son múltiples y las zonas de contacto que se producen en estas relaciones históricas y vigentes no han sido ampliamente estudiadas en el ámbito de la educación. Dentro de los escasos estudios que relevan este asunto, un trabajo realizado por Fuenzalida (2014) sobre EIB en contexto mapuche-williche en la región de Los Lagos (sur de Chile) explora cómo la construcción del curriculum intercultural refleja asimetrías entre el conocimiento mapuche y el conocimiento occidental. Así, halla en el curriculum una zona de contacto y un conflicto entre la memoria y el *kimiin* (conocimiento) mapuche y la racionalidad de la escuela. Con este enfoque, el trabajo de Fuenzalida se propone analizar y observar cómo desde esta zona de contacto surgen procesos de re-etnización y descolonización a partir de una resistencia epistémica de parte de las comunidades mapuche en el curriculum intercultural. Destaca el autor que existe un cruce de saberes que es necesario analizar al momento de pensar la escuela como una zona de contacto, pues, en estos espacios existe una interacción de saberes que “contiene una alta carga ideológica, configurando con ello, desde la militancia mapuche-williche, rupturas epistémicas, toda vez que constituyen expresiones de resistencia simbólica que buscan de-construir los imaginarios monoculturales asentados en la base del sistema educativo nacional” (p. 124).

Los estudios revisados en este apartado son útiles para reflexionar sobre el tejido que genera la zona de contacto; la interacción entre las ELCIs, las educadoras de párvulo, los integrantes de las comunidades mapuche y las autoridades de los jardines infantiles.

## Metodología

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

### Contexto y Participantes

Para elegir los jardines infantiles, un criterio central fue la conexión, o falta de conexión, con una comunidad mapuche. Por tanto, se eligió un jardín infantil que era conocido por su relación cercana con una comunidad mapuche, Jardín Infantil Palqui, y otro que hubiera tenido dificultades en crear esa relación, Jardín Infantil Alicura<sup>5</sup>. Para obtener esta información, se conversó con un educador de lengua y cultura indígena con experiencia en ambos jardines y luego se compararon las sugerencias con información provista por asesores interculturales<sup>6</sup>. La siguiente tabla describe brevemente las instituciones educativas seleccionadas<sup>7</sup>.

---

<sup>5</sup> Estos corresponden a seudónimos para proteger la confidencialidad de los participantes.

<sup>6</sup> Las/los asesoras/es interculturales son funcionarias/os de JUNJI que apoyan el trabajo intercultural de estos jardines.

<sup>7</sup> Hemos optado por presentar información que suscitan los jardines para proteger la confidencialidad de los participantes, pues el número de jardines infantiles interculturales bilingües en la región es pequeño.

Tabla 3  
*Características de los jardines infantiles*

Jardín Infantil Palqui	
Características	Nº
Año de creación	2010
Nº de niños	208
Nº de educadoras de párvulo	9
Nº de técnicos de párvulo	18
Nº de ELCIs	1
Nº de niños y niñas indígenas	25
Jardín Infantil Alicura	
Características	Nº
Año de creación	2009
Nº de niños	144
Nº de educadoras de párvulo	6
Nº de técnicos de párvulo	14
Nº de ELCIs	1
Nº de niños y niñas indígenas	13

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

Además, incluimos dos miembros de comunidades mapuche que trabajaban en los establecimientos como ELCIs. Después de algunas conversaciones informales y observaciones, también decidimos considerar dos actores que fueran considerados relevantes en los jardines infantiles en la enseñanza de lengua y cultura mapuche. Es interesante notar, que en el Jardín Infantil Palqui, un apoderado mapuche fue reconocido por su labor en el establecimiento. En cambio, una técnico de párvulo<sup>8</sup> no mapuche fue identificada como un actor relevante en el Jardín Alicura. La siguiente tabla resume las principales características de los participantes.

<sup>8</sup> Técnico de párvulo es el nombre que recibe la asistente de la educadora de párvulo.

Tabla 4  
*Características de los participantes*

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

### **Estrategias para la Recolección de Datos**

Una vez seleccionados los establecimientos y los participantes, se utilizaron múltiples estrategias etnográficas para recoger datos: entrevistas, observaciones, conversaciones grupales y conversaciones informales con las educadoras de párvulos y miembros de las comunidades mapuche, y por último revisión de documentos de los establecimientos y documentos públicos para triangular la información<sup>9</sup>.

#### **Entrevistas**

Se realizaron entrevistas semi-estructuras (Patton, 2002) con los participantes para entender las construcciones que tienen los actores sobre las comunidades mapuche que participan en los jardines infantiles. Todas las entrevistas fueron grabadas usando un dispositivo digital con el consentimiento de los participantes. La entrevistas fueron almacenadas y transcritas usando seudónimos para proteger la confidencialidad de los participantes.

#### **Conversaciones o Nüttram en Mapudungun**

Junto con las entrevistas semi-estructuradas, se incorporó como estrategia de recolección conversaciones informales con los participantes. Esta estrategia se ha usado anteriormente en investigaciones con pueblos originarios en Chile (Abarca, 2005; Quidel, 2006) y tiene como ventaja la inclusión de formas de comunicación mapuche. Estas conversaciones ocurrieron a medida que se realizaban tareas cotidianas; caminando, limpiando u organizando alguna actividad específica. No existía un tema específico o preguntas para ser respondidas, pues a diferencia de las entrevistas, en estas conversaciones la relación fue horizontal y con interés de responder las preguntas de los participantes o escuchar las historias que quisieran compartir.

#### **Conversaciones Grupales o Nüttramkawün en Mapudungun**

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

<sup>9</sup> Esta investigación fue aprobada por el Comité de Ética (IRB) de la Universidad de Washington, ya que durante la recolección de datos la primera autora se encontraba adscrita a esta institución.

## Observación

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

## Análisis de los Datos

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

Luego usamos diferentes colores para marcar diferentes códigos y contar con un set inicial de estos. Estos códigos fueron agrupados y usados para crear una lista con el objetivo de re codificar las transcripciones. Con este listado, analizamos entrevistas, conversaciones y observaciones en Dedoose<sup>10</sup>. Durante este proceso, se escribieron memos analíticos para comparar patrones en cada establecimiento, los que también fueron incluidos en Dedoose. En la siguiente tabla se presentan las categorías de análisis:

Tabla 5

### Análisis

Temas	Categorías
¿Qué hacen los jardines con las comunidades?	Tareas en conjunto Espacios usados Interacciones
¿Cuál es el rol de las ELCIs?	Tareas en el jardín Participación sala de clases Interacciones
¿Qué aprenden las educadoras en la relación?	Aprendizajes Con quién se aprende Interacciones con comunidades

## Posicionamiento y Preocupaciones Éticas

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

Con la intención de realizar una investigación que sea significativa y respetuosa hacia el pueblo Mapuche, se describieron abiertamente los propósitos de este estudio a todos los

<sup>10</sup> Dedoose es un software que facilita la codificación y análisis de datos cualitativos.

participantes. Además, durante el análisis y proceso de escritura, compartimos los resultados con compañeras y colegas mapuche quienes nos ofrecieron comentarios y su generosa retroalimentación.

Finalmente, siguiendo las recomendaciones de Miles y Huberman (1994) la investigadora a cargo del trabajo de campo: (a) permaneció en los jardines infantiles la mayor cantidad de tiempo posible, (b) usó medidas no intrusivas de observación, (c) explicitó los objetivos del estudio a todos los participantes y, (d) realizó algunas entrevistas fuera de los establecimientos educativos.

## Resultados y Discusión

En esta sección, se revisan los principales resultados de esta investigación a través de tres preguntas foco: (a) qué hacen los jardines infantiles junto con las comunidades mapuche, (b) cuál es el rol de las ELCIs, y (c) qué aprenden en la relación. De tal forma, estas preguntas ayudan a visualizar y examinar las prácticas y los discursos de los miembros de ambos grupos.

### Qué Hacen: Jardines Infantiles y Comunidades Mapuche para la Organización de Eventos Culturales

Las entrevistas y observaciones de las actividades en los jardines infantiles interculturales muestran que la principal actividad conjunta de los jardines y comunidades mapuche es la de organizar eventos culturales, tales como jugar *palín* y celebrar el *Wiñol Tripantü*<sup>11</sup>. Estas son las principales instancias de encuentro entre ambos grupos, las cuales son altamente esperadas y valoradas por las educadoras de párvulo y las directoras. Estas últimas, de hecho, evalúan el trabajo de su jardín infantil por el número de veces que las comunidades mapuche participan en actividades culturales dentro o con el establecimiento.

Sin embargo, estos momentos de encuentros en que convergen diferentes tradiciones están también teñidos por puntos de distancia. En efecto, la organización de estos eventos culturales no necesariamente conllevó a la participación ni la toma de decisiones en conjunto entre miembros del jardín y miembros de las comunidades mapuche. De lo contrario, si bien ambos grupos colaboraban en los eventos culturales, la forma más frecuente de coordinación fue la de dividir tareas en grupos específicos, es decir, tareas para las educadoras de párvulo y tareas para los miembros de las comunidades, tareas para personas mapuche y tareas para personas no mapuche (notas de campo, 26 de noviembre de 2014).

Un ejemplo de esta casi inexistente interacción fue un almuerzo organizado en el jardín Alicura que tenía como propósito agradecer a los miembros de comunidades mapuche por su participación en un evento cultural. Durante este almuerzo, las educadoras mapuche, la ELCI y la *machi*<sup>12</sup> conversaban en un grupo, y la directora y las educadoras no mapuche, en otro. Durante estas conversaciones, la *machi* le comenta a la ELCI y a Rosa, educadora de párvulo mapuche, que a ella no le gustó que las familias y asistentes se fueran del evento antes de la ceremonia mapuche de cierre, a lo que Rosa respondió que esa era justo la hora de almuerzo y que las educadoras debían volver a las salas a darle de comer a los niños. Cuando la directora se suma a este grupo, se cambió rápidamente de tema (notas de campo, 26 de noviembre de 2014). Este almuerzo es un punto importante de encuentro pues muestra que las educadoras de párvulo intentan crear espacios de diálogo entre comunidades y educadores, sin embargo, estos espacios están marcados por recurrentes silencios, tensiones y preferencias por evitar temas difíciles y por no conversar con el otro.

<sup>11</sup> El *palín* es un juego tradicional mapuche también conocido como chueca en la sociedad chilena. El *Wiñol Tripantü* es la celebración del año nuevo mapuche que se realiza en el solsticio de invierno austral entre el 21 y el 24 de junio.

<sup>12</sup> Autoridad espiritual y religiosa y agente de salud mapuche.

Esta escasa interacción entre mapuche y no mapuche puede ser explicada por el gran interés de ofrecer un excelente trato a los miembros de las comunidades mapuche y tratar de asegurar que se sientan cómodos y que también vuelvan a participar en las actividades del establecimiento. Este cuidado se observa también, por ejemplo, en que las educadoras de párvulos y otros miembros del jardín estuvieran atentos de ofrecer en primer lugar comida y bebida tradicional mapuche a las comunidades. Además, eran los miembros de las comunidades mapuche quienes recibían los asientos en primera fila y más cómodos (notas de campo, 13 de septiembre, 2014). Este trato hacia las comunidades podría relacionarse con la concepción que tienen educadoras de párvulo mapuche y no mapuche de las comunidades mapuche como invitados. Si bien, este es un punto de encuentro que fortalece un trato cordial entre los grupos, esta amabilidad no trasciende hacia relaciones significativas, sino que por el contrario crea distancias, pues este “mejor” espacio que se le otorgaba a las comunidades, también era un espacio separado de las educadoras de párvulo y sobre todo, de las personas no mapuche.

La separación de espacios y de tareas producía que se creara la necesidad de que otros actores tuvieran que actuar de puentes entre personas mapuche y no mapuche. La ELCI en el Jardín Alicura y la asesora intercultural de la JUNJI en ambos jardines fueron quienes actuaron de puentes para conectar las necesidades de ambos grupos. Un ejemplo de esta situación fue lo ocurrido en un encuentro de *palín* organizado en el Jardín Alicura donde comunidades mapuche estuvieron presentes. En esta instancia, la *machi* quien lideraba tocando un *keultrun*<sup>13</sup> llamó a la asesora intercultural —y no a una educadora de párvulo— para comunicarle cuándo acompañar con música y luego es esta asesora quien le informa a una educadora de párvulo (notas de campo, 26 de noviembre de 2014).

Si bien, el rol de la asesora intercultural es de importancia para transmitir información desde un grupo a otro grupo, esto excluía las posibilidades de diálogos directos entre las educadoras de párvulo y los miembros de las comunidades mapuche, negando un espacio donde todos los participantes tengan la oportunidad de dialogar, o de tener momentos en que los miembros de las comunidades mapuche puedan expresar sus intenciones y opiniones.

Las educadoras de párvulo no mapuche eran consciente de las distancias existentes entre las educadoras y las comunidades mapuche, en efecto, este fue un tema importante de conversación en el diálogo grupal en el Jardín Alicura. Durante esta instancia, una educadora no mapuche indicó que ella prefería “no decir nada, para no ofender a nadie” por su ignorancia (conversación grupal, 18 de diciembre de 2014). La educadora relató que un día estaban ellas almorzando en la sala de profesores y al ver llegar a los miembros de las comunidades mapuche, se fueron de la sala para cederles el puesto y que estuvieran más cómodos para almorzar, pues de todas formas ellas estaban por terminar. Continúa la educadora afirmando que ellas pensaron que habían sido cordiales con los miembros de la comunidad pero luego se enteraron que ellos se ofendieron y lo consideraron una falta de respeto.

Este relato sugiere que las educadoras de párvulo no mapuche optan por la no interacción en los eventos culturales organizados en el jardín como una estrategia para mantener la relación con los miembros de las comunidades mapuche. En esta zona de contacto confluyen las intenciones de las educadoras por seguir trabajando con las comunidades mapuche y confluyen también la responsabilidad que se les otorga a estas por los problemas en crear alianzas de colaboración. Además, evitar los temas que podrían causar conflicto parece mostrar que tanto los miembros de las comunidades como las educadoras de párvulo parecen priorizar mantener el lugar y el espacio de encuentro aunque eso signifique interacciones poco significativas.

---

<sup>13</sup> Instrumento de percusión ceremonial mapuche.

## Rol de las ELCIs: Inclusión de Conocimientos Mapuche en Jardines Interculturales Bilingüe

En ambos jardines, las ELCIs actúan como los agentes encargados de enseñar la lengua y la cultura mapuche a los niños y niñas del establecimiento. ¿Por qué es importante considerar el trabajo de las ELCIs al estudiar las alianzas entre jardines interculturales bilingües y las comunidades mapuche? Pues ellas representan la intención de incluir y conjugar conocimientos de los pueblos originarios con contenidos disciplinares del currículo escolar occidental. En este sentido, los jardines interculturales bilingües se abren a usar conocimientos y las formas de enseñanza de los pueblos indígenas en las actividades curriculares de los espacios educativos. Para lograr este objetivo, la ELCI del Jardín Palqui define su rol como “intervenciones” y no como enseñanza en salas de clases. Para ella era importante respetar las formas tradicionales de enseñanza mapuche, por tanto, las salas de clases no serían el lugar más apropiado, sino que las interacciones cotidianas y espontáneas que se dan entre ella, los niños y las educadoras de párvulo. Asimismo, en el Jardín Alicura, si bien no existía una conceptualización formal del rol de la ELCI, sus funciones tenían como propósito considerar las actividades tradicionales mapuche tales como mantener un huerto, hacer un telar e incluir las formas de socialización temprana mapuche en el cuidado de niños (limpiar a los niños, cuidar que no se manchen o que coman toda la comida).

Sin embargo, a pesar de estos intentos por incluir los saberes de los pueblos originarios a través de las “intervenciones”, salidas al huerto, talleres con telar y cuidado de niños, estas decisiones hacían que las ELCIs estuvieran excluidas de las actividades de enseñanza y aprendizaje de los niños. Pues, al excluir a las ELCIs de la sala de clase, principal lugar donde se planean las prácticas de enseñanza y aprendizaje, se sitúan sus conocimientos de manera solo periférica en algunos momentos poco conectados entre sí y con las actividades del jardín en general. Esta situación ocurrió de manera más frecuente en el Jardín Alicura, donde la ELCI pasaba la mayoría del tiempo en el huerto y muy pocas veces en las salas de clases o enseñando a los niños y niñas. Y en el Jardín Palqui, durante los meses de observación solo una intervención tuvo lugar en el jardín, todos los otros ejemplos de intervención fueron mencionados por la ELCI pero no se llevaron a cabo en ese periodo.

Esta escasa participación de la ELCI también era visible en la preparación y planificación de las clases. Ni ELCIs ni miembros de las comunidades mapuche tuvieron un espacio para ser parte de las decisiones pedagógicas en los establecimientos. En el Jardín Alicura, Corina, una educadora de párvulo no mapuche describió que el proceso de planificación de clases consiste que “al comienzo del año, las educadoras se reúnen” y ellas “proponen los temas que van a ver durante el año” y luego le informan a la ELCI las tareas que ella va a realizar (entrevista, 16 de septiembre de 2014). Esta forma de trabajo puede no ser de gran sorpresa si se considera que una de las dificultades y quejas hacia las ELCIs es la falta de conocimiento sobre cómo planificar lecciones. Distintos discursos conviven en y alrededor de los jardines, por un lado, unos (como Corina) requieren que las ELCIs tengan conocimiento pedagógico para enseñar a los niños, y otros (como Daniela) quieren que las ELCIs enseñen solo su conocimiento mapuche sin intervención de los sistemas de enseñanza occidental. La falta de integración de las ELCIs en las decisiones pedagógicas producía que tanto las clases con la ELCI presente o ausente tuvieran las mismas características, estructuras, contenidos de lengua y cultura mapuche.

Además, durante los meses de observación hubo mínima interacción entre educadoras de párvulos y ELCIs principalmente en el Jardín Alicura donde educadoras de párvulos casi no hablaban con la ELCI. Dos observaciones son ejemplos particulares de esta situación. En una observación de cuatro horas de una clase la educadora de párvulo y técnico solo dialogaron una vez con la ELCI para pedirle que tocara el *kultrum*. Esta mínima interacción es incluso más notoria pues en la misma clase la educadora de párvulo y técnico intercambiaron y negociaron actividades constantemente, tales como, monitorear a los niños y las niñas en diferentes grupos, organizar qué actividad hacer primero y cuál

después, decidir la duración de las actividades y cuándo ir al patio y volver a la sala. Incluso, estando en diferentes salas, se llamaron por celular para decidir el comienzo de una nueva tarea con los niños (notas de campo, 9 de septiembre de 2014).

Por último, en ambos establecimientos existe el consenso que las ELCIs son valoradas por su trabajo traduciendo frases, palabras y canciones desde el español al mapudungun, y por ser las encargadas de enseñar juegos mapuche, en particular el *palín*.

### **Qué se Aprende: Alianzas en Jardines Interculturales Bilingües como Espacios de Aprendizaje**

A pesar de las dificultades en el trabajo en conjunto, todas las educadoras de párvulo, especialmente no mapuche, describieron las alianzas con comunidades mapuche como un espacio de aprendizaje. Ellas relataron que tener la posibilidad de interactuar y escuchar a la *machi*<sup>14</sup> y otros miembros de las comunidades tuvo un importante impacto en sus conocimientos sobre la lengua y cultura mapuche. Las educadoras de párvulo se refirieron, principalmente, a las oportunidades que tuvieron de aprender la lengua, vocabulario, saludos y frases que pueden usar con los niños en clases y también conocimiento de las costumbres tradicionales. Por ejemplo, Corina señaló “saludar a los niños, los números, los colores, ... Los números que yo no sabía nada antes. Aquí yo he aprendido todo” (entrevista 16 de septiembre de 2014). En específico, Romina destacó que en el jardín ha encontrado un espacio para poder hacer preguntas directamente a los miembros de las comunidades mapuche sobre, por ejemplo, la vida en el sur, las comidas tradicionales, y también compartir sus experiencias de niña en el campo y recientemente su participación en ceremonias. Con detalle, ella explicó:

El significado de la tierra. Yo creo que eso es primordial, que ellos la conservan, le dicen gracias. Esto es lo central que yo he aprendido en las ceremonias, qué es sol, y los elementos, como el fuego, la tierra, el sol, el agua. Yo creo que he aprendido a valorar la tierra. Siempre decir gracias. Siempre al sol... Creo que estos es lo que he aprendido en el jardín y con las comunidades. (Entrevista, 16 de septiembre de 2014)

Para las educadoras mapuche, el aprendizaje tuvo que ver con el reconocimiento de la diversidad dentro del pueblo Mapuche. Al respecto, Gema señaló que si bien ella sabía que los mapuche hablan de distintas formas, tener que negociar el vocabulario ha sido un experiencia que le ha ayudado a ser más flexible. Además, poder hablar mapudungun con la ELCI y otros miembros de las comunidades en los establecimientos educativos, es algo que “nunca imaginó” y que ha fortalecido su identidad mapuche (Entrevista, 9 de septiembre de 2014).

Sin embargo, junto a estos discursos de apreciación hacia las comunidades, también estaba presente la crítica en ambos jardines infantiles interculturales. En el discurso de apreciación, educadoras de párvulo mapuche y no mapuche valoraban la participación de las comunidades pues son ellos quienes portan y traen los conocimientos culturales y lingüísticos del pueblo Mapuche. No obstante, coexiste con esta apreciación una constante crítica a las comunidades mapuche por no apoyar a los jardines de mejor manera. En el Jardín Alicura, las educadoras no mapuche, como Romina y Corina señalaron que las comunidades deberían enseñar todo lo que saben y estar más abiertas a compartir todo su conocimiento mapuche con las educadoras de párvulo. Para las educadoras de párvulo del Jardín Alicura, uno de los problemas que ellas enfrentan es no saber más acerca del conocimiento mapuche ya que los miembros de las comunidades prefieren no enseñarles por miedo a que sea mal usado.

---

<sup>14</sup> En mapudungun, mujer sanadora.



En el Jardín Palqui, las educadoras mapuche, ELCI y directora de este establecimiento consideran que “las comunidades mapuche tienen una responsabilidad moral” (directora Jardín Palqui, conversación grupal, 18 de diciembre de 2014) que no han cumplido cabalmente pues, a su juicio, fueron las mismas comunidades quienes demandaron la creación de jardines interculturales bilingües. En este jardín, las educadoras de párvulo esperan que las comunidades mapuche sean más activas en las actividades del establecimiento para de alguna forma disminuir el abandono institucional que ellas deben enfrentar constantemente.

Para las educadoras de párvulo mapuche y no mapuche del Jardín Palqui, este reconocimiento del jardín infantil intercultural bilingüe como espacio de aprendizaje es aún más acentuado, llevándolas a indicar que son ellas las más preparadas del sistema y que lamentablemente ni JUNJI ni otras instituciones valoran su conocimiento. Declaran que solo son valoradas para hacer talleres y enseñar a otras educadoras de párvulo lo que para ellas representa más bien un aprovecharse (conversación grupal, 18 de diciembre de 2014).

## Conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que en las zonas de contacto de los jardines interculturales bilingües, las educadoras de párvulo intentan mantener el espacio de encuentro, mediante, principalmente, la realización de eventos culturales. Durante estas actividades, las educadoras de párvulos esperan que las comunidades se queden y que regresen al espacio. Esto porque en ambos establecimientos, y particularmente en el Jardín Alicura, crear este espacio de encuentro fue difícil y complejo, por tanto, están en un constante proceso de no dañar la relación. Además, la política pública requiere a los jardines que se conecten con comunidades indígenas, pero más importante aún, los mismos actores que participan en los jardines interculturales bilingüe se evalúan informalmente unos a otros como interculturales o no basados en la cantidad de visitas de las comunidades mapuche. Como comenta la ELCI del Jardín Palqui en una conversación informal, “¿cómo puede ser intercultural un jardín si las comunidades nunca van?”.

Este énfasis en los eventos culturales como momento de encuentro se podría explicar también por la concepción funcional de la interculturalidad (Walsh, 2010), con la que es relevante crear eventos culturales; que los niños jueguen *palín*, que se preparen sopaipillas<sup>15</sup> y mantener un huerto. Sin embargo, las relaciones y dinámicas de poder entre los actores no son importantes. De tal manera, esta concepción funcional en los jardines interculturales bilingües no es de gran sorpresa si desde las políticas públicas existe esta misma aproximación. ¿Qué es interculturalidad? ¿Para quién? ¿Qué es cultura? ¿Cuál es el rol de las comunidades? Son preguntas que no se responden buscando la transformación o cambio de las estructuras del sistema escolar existente. En efecto, son varios los estudios que coinciden en que la educación intercultural en Chile solo busca que los pueblos originarios funcionen dentro de las posibilidades, dinámicas y estructuras presentes, mas no ofrece otra alternativa de cambio. Estos resultados coinciden con críticas hacia las políticas que sustentan el programa de EIB que señalan que estas “son más bien políticas de reconocimiento “light” y no generan transformaciones significativas para el reconocimiento de derechos” (Williamson & Flores, 2015, p.170). En efecto, junto con Williamson y Flores (2015) nos preguntamos,

Si en Chile las políticas de EIB implementadas durante los últimos 20 años responden o no a las orientaciones del multiculturalismo neoliberal, o si más bien, estas expresan un conflicto intercultural donde encontramos elementos del

<sup>15</sup> En Chile se denomina popularmente “sopaipilla” a un pan hecho de masa de harina de trigo frita en aceite o manteca.

multiculturalismo neoliberal en disputa con perspectivas de reconocimiento de derechos indígenas dentro de los mismos programas del Estado. (p.170)

Los resultados sugieren también que las educadoras de párvulo reconocen la particularidad de los jardines interculturales bilingües como una zona de contacto que es poco frecuente en la Región Metropolitana. Para las educadoras no mapuche este es el único espacio donde, gracias a la participación de las comunidades mapuche, escuchan y aprenden mapudungun. Mientras que para las educadoras mapuche, este es el único lugar donde pueden practicar la lengua en la ciudad. Sin embargo, estos aprendizajes se dan junto con importantes tensiones. En otras palabras, en la actualidad, el espacio de interacción entre educadoras de párvulos y miembros de comunidades mapuche, como ha sido descrito para el programa EIB completo,

Se trata de un paradójico producto híbrido que en parte refleja las aspiraciones de autonomía educativa y de educación propia por parte de los pueblos originarios y en parte ilustra los grados y márgenes de maniobra que el estado-nación concede a estos pueblos originarios en el ámbito educativo y lingüístico, mientras se los sigue negando en los ámbitos de la autodeterminación política y territorial. (Dietz, 2015, p. 10)

En este sentido, los jardines infantiles siguen siendo un espacio de frontera, por un lado son y han sido como todos los establecimientos educativos en Chile un mecanismo de “sometimiento, aculturación, castellanización, y espacio de negación de la diversidad cultural” (Williamson & Flores, 2015, p.151), pero también las organizaciones indígenas tienen oportunidades para participar de la educación de sus niños y niñas.

### **¿Cómo se Puede Avanzar?: Sugerencias para las Políticas Públicas**

Los resultados de este estudio mostrarían que los esfuerzos bien intencionados por conectar los jardines interculturales bilingües con comunidades indígenas no son suficientes si no son acompañados por políticas públicas fuertes que apoyen directamente estas alianzas, especialmente, en un contexto como el de la Región Metropolitana en Chile, donde educadoras no han recibido preparación formal para trabajar en contextos interculturales bilingües. Las sugerencias que acá se presentan se refieren a la formación de profesores en ejercicios y profesores en formación, a la definición de qué entendemos por interculturalidad en contextos de infancia, el lineamiento del trabajo de las ELCIs, la capacitación de la comunidad escolar completa y guías para la elaboración de diagnósticos.

Para enfrentar desafíos similares, países vecinos de Chile como Ecuador, Bolivia y Perú han decidido realizar esfuerzos de formación profesional docentes a aquellos educadores y profesores en ejercicio que ya se encuentran trabajando en escuelas con enfoques interculturales (Educación Intercultural Bilingüe Amazonía, UNICEF, y Finland, 2012). Similares medidas de formación profesional docente debiesen ser tomadas de manera más sistemática y profunda en Chile.

Además de formar a profesores y educadores en ejercicio, el Ministerio de Educación, la Junta Nacional de Jardines Infantiles) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena debiesen fortalecer su trabajo para que profesores en formación reciban preparación lingüística y culturalmente relevante para enseñar en jardines infantiles y escuelas con enfoque intercultural.

En otra dimensión, las políticas públicas de educación en Chile debiesen proponer y difundir una noción de interculturalidad que incluya el rol histórico y político de la educación con los pueblos indígenas en Chile. La exclusión de la dimensión política e histórica del programa ha colaborado en la descontextualización de las dificultades que enfrentan educadoras y miembros de las comunidades en su relación, haciendo que éstas se conciban como personales o particulares, desconectados de los problemas que históricamente ha afrontado el pueblo Mapuche.

Esta noción de interculturalidad también debiese concebir a las comunidades mapuche, e indígenas en general, como comunidades dinámicas y cambiantes, lo cual favorecería la relación entre educadoras y miembros de las comunidades mapuche. Las expectativas actuales de trabajar con comunidades delimitadas y que tengan una unidad clara ha producido que las comunidades reales, complejas y con múltiples voces sean vistas como un problema y por tanto, haga que jardines interculturales bilingües busquen una comunidad 'perfecta' para colaborar. Estudios han encontrado que límites estrictos demarcados entre grupos y prácticas naturalmente ambiguos puede contribuir en crear sentimientos de desconfianza entre personas y reforzar tensiones entre la gente de un lado o del otro de la frontera (Edwards, 2011; Guile, 2011).

Si bien instrucciones muy específicas respecto del rol de las ELCIs puede reducir las posibilidades de re-crear sus tareas según cada contexto y territorio, las políticas públicas educativas debiesen entregar guías elementales de su trabajo para poder mover sus funciones desde la periferia, donde actualmente se encuentran, al centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje de niños y niñas.

Asimismo, creemos que si bien las políticas educativas debieran avanzar para ofrecer la preparación que ELCIs requieren, concluimos también que es más importante avanzar en la formación para educación intercultural bilingüe de toda la comunidad escolar. Investigaciones han mostrado que en situaciones donde un grupo domina a otro, más preparación no necesariamente resulta en empoderamiento del actor del grupo no dominante (Ramsten & Säljö, 2012). Insistir únicamente en la preparación de ELCIs insinúa que son ellas las responsables de mejorar las relaciones de colaboración entre jardines interculturales y comunidades indígenas; además, oculta los desafíos que enfrenta el pueblo Mapuche diariamente en las estructuras sociales más amplias. Desde las políticas públicas educativas se debiese crear y entregar a jardines interculturales bilingüe un instructivo de sugerencias sobre cómo realizar diagnósticos respecto quiénes son las comunidades locales que rodean a los jardines infantiles, a qué comunidades pertenecen las familias de los niños y niñas que asisten a los jardines, y qué necesidades y expectativas tienen estas comunidades respecto de la educación de sus hijos e hijas.

Por último, en cuanto a las relaciones entre educadoras y miembros de comunidades mapuche, nos parece que las alianzas podrían mejorar su colaboración si: a) se realizaran talleres de encuentro en que se discutan temas más allá de educación y se compartan historias, canciones, cuentos y comida tradicional para fomentar la confianza ; b) se ampliara la red de colaboración incluyendo no solo a los antiguos de las comunidades mapuche, sino que también jóvenes mapuche, familias mapuche, profesionales mapuche y otros líderes locales que deseen ser voluntarios en los jardines, c) se planifique en conjunto un calendario de actividades que incluya tanto las propuestas de la comunidad mapuche como de las educadoras de párvulo.

### **Implicaciones para Otros Contextos de Educación Intercultural Bilingüe**

Estudios en América Latina y el Caribe (Loncon & Hecht, 2011) dan cuenta de que los pueblos originarios en Chile comparten desafíos similares en distintos niveles de enseñanza al interior de la EIB. A nivel latinoamericano, pueblos originarios buscan y demandan más participación en la educación de sus niños y niñas. Asimismo, la falta de preparación de profesores y educadores respecto de lenguas y culturas indígenas es una problemática que enfrentan los pueblos originarios de Latinoamérica y el mundo. Es por ello que el estudio que aquí se presenta es relevante no solo a nivel del contexto local sino que también a un nivel continental ya que reflejan obstáculos e impedimentos transversales. Cartografiar los puntos comunes nos ayudaría en el futuro a compartir soluciones y avances entre las distintas experiencias.

Los resultados respecto de estas alianzas y la participación de las ELCIs en el sistema escolar también podrían relacionarse con las experiencias de otros países (por ejemplos, Nueva

Zelanda, Estados Unidos y Canadá) donde mentores indígenas colaboran en escuelas y universidades para preservar las lenguas y culturas originarias. Por último, este estudio espera aportar y dialogar con el campo de investigación que concibe diferentes espacios educativos como zonas de contacto en la que se encuentran diferentes grupos y culturas (Askins & Pain, 2011; McDowell 2010).

## Agradecimientos

Agradecemos profundamente a todas las educadoras y miembros de los jardines Palqui y Alicura que colaboraron para la realización de este trabajo. Este artículo también fue apoyado por CONICYT FONDECYT/11160746.

## Referencias

- Abarca, C. G. (2005). *Rupturas y continuidades en la recreación de la cultura mapuche en Santiago de Chile*. La Paz: PINSEIB/PROEIB Andes/Plural Editores.
- Ansaldó, C., & Avendaño, C. (2004). Propuesta metodológica de educación intercultural para educación parvularia. *Cuadernos Interculturales*, 2, 23–56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55220204>
- Askins, K., & Pain, R. (2011). Contact zones: participation, materiality, and the messiness of interaction. *Environment and Planning D: Society and Space*, 29(5), 803-821.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands: The new mestiza = La frontera*. San Francisco: Spinsters/Aunt Lute.
- Bhabha, H. K. (1994). *The location of culture*. London: Routledge.
- Bianchi, S. (2011). Sinopsis desde Chile. Zonas de contacto / zonas de contexto. *América sin nombre*, 16, 41-53.
- Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., & Merino, M. (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Carter, P. (1992). *Living in a New Country: History, travelling and language*. London: Faber and Faber.
- Casas, M., Soto, J., & Fuenzalida, P. (2006). Una aproximación interpretativa sobre la construcción de la educación intercultural bilingüe en el nivel preescolar. *Paideia Revista de Educación*, 40, 71-87.
- Centro de Estudios Interculturales y del Patrimonio y Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, (2009). *Orientaciones Curriculares para una Educación Parvularia Intercultural*. Valparaíso: CEIP Ediciones.
- Dietz, G. (2015). Prólogo. En G. Williamson & F. Flores, *Estado del Arte de la Educación Intercultural en Chile, 1990 – 2013* (pp. 9-14). Ediciones Universidad de La Frontera - ICIIS. Colección Espiral Social. Recuperado de <http://iciis.cl/wp-content/uploads/2015/11/Libro-Williamson-Educacion-1.pdf>
- Educación Intercultural Bilingüe Amazonía, UNICEF and Finland. (2012). *Formación docente inicial y continua. Trabajando por la calidad de una educación con identidad propia*. Recuperado de [http://www.unicef.org/ecuador/formacion\\_docente.pdf](http://www.unicef.org/ecuador/formacion_docente.pdf)
- Edwards, A. (2012). The role of common knowledge in achieving collaboration across practices. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 22-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.03.003>
- Fuenzalida, P. (2010). La Educación Intercultural Bilingüe como campo de tensión política entre el Mundo Mapuche - Williche y el Estado. *Revista Líder*, 16, 12, 73-84.
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el curriculum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis. Revista Latinoamericana*, 13(38), 107-132.
- García, M. (2005). *Making indigenous citizens: Identities, education, and multicultural development in Peru*. California: Stanford University Press.

- García Canclini, N. (2005). *Hybrid cultures: Strategies for entering and leaving modernity*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: Un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché & R. Podestá (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües* (pp. 279-365). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Guile, D. (2011). Learning at the boundary: A commentary. *International Journal of Educational Research*, 50(1), 55-61.
- Gustafson, B. (2009). *New languages of the state indigenous resurgence and the politics of knowledge in Bolivia (Narrating native histories)*. Durham: Duke University Press.
- Gutiérrez, K. D. (2008). Developing a sociocritical literacy in the third space. *Reading Research Quarterly*, 43(2), 148-164. <http://dx.doi.org/10.1598/RRQ.43.2.3>
- Haig-Brown, C. (2001). Continuing collaborative knowledge production: knowing when where why and how. *Journal of Intercultural Studies*, 22(1), 19-32.
- Hombrados-Mendieta, I., & Castro-Travé, M. (2013). Apoyo social, clima social y percepción de conflictos en un contexto educativo intercultural. *Anales de Psicología*, 29(1), 108-122. <http://dx.doi.org/10.6018/analeps.29.1.123311>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s,fa). *Memoria Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas 1990-1994*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de <http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/reduc/pdf/pdf/7249.PDF>
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (s,fb). *Educación Parvularia Intercultural Bilingüe en JUNJI*. Santiago: JUNJI.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (1999). Etnoeducación para indígenas huilliches. Pertinencia cultural y equidad. En Organización de Estados Americanos, *La pertinencia cultural y la equidad: bases para la etnoeducación* (pp. 57-82). Caracas: Ministerio de Educación y Organización de Estados Americanos.
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2008). *Balance de gestión integral año 2008*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de [http://www.dipres.gob.cl/574/articles-45229\\_doc\\_pdf.pdf](http://www.dipres.gob.cl/574/articles-45229_doc_pdf.pdf)
- Junta Nacional de Jardines Infantiles. (2013). *Documento de Consulta: Caracterización de párvulos que pertenecen pueblos originarios y que asisten a Red JUNJI*. Recuperado de [http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/SiteAssets/JUNJI/estadisticas/2013/consulta\\_pueblos\\_originarios\\_2013.pdf](http://gobiernotransparente.junji.gob.cl/SiteAssets/JUNJI/estadisticas/2013/consulta_pueblos_originarios_2013.pdf)
- Loncon, E., & Hecht, A. (Comps.) (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Equitas-USACH.
- Maldonado, E. (2011). Interculturalidad desde la cuna: Experiencias con niños y niñas de los pueblos originarios en Chile. *Congreso Internacional. La educación de la primera infancia: los tres primeros años de vida de un niño*, Organización de Estados Americanos, Puebla.
- McDowell, J. (2010). Rethinking Folklorization in Ecuador: Multivocality in the Expressive Contact Zone. *Western Folklore*, 69(2), 181-209.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Ministerio de Desarrollo Social. (2015). *Síntesis Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional: Pueblos Indígenas*. Recuperado de [http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013\\_Pueblos\\_Indigenas\\_13mar15\\_publicacion.pdf](http://observatorio.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/documentos/Casen2013_Pueblos_Indigenas_13mar15_publicacion.pdf)
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research and Evaluation Methods*. Thousand Oaks: Sage.

- Peralta, M. V. (s.f). *Situación General y Educacional de los Párvulos de las Comunidades Indígenas de Chile*. Santiago: autor.
- Pratt, M. L. (1992). *Imperial Writing and Transculturalism*. London, New York: Routledge.
- Pratt, M. L. (2008). *Imperial eyes: Travel writing and transculturation* (2nd ed.). London; New York: Routledge.
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe-ORÍGENES. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio\\_PEIB.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf)
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe –Ministerio de Educación. (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago de Chile: Autor. Recuperado de [http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/Educacion\\_Parvularia\\_en\\_contextos\\_de\\_interculturalidad\\_final.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/parvularia/doc/Educacion_Parvularia_en_contextos_de_interculturalidad_final.pdf)
- Quidel, J. (2006). *La regeneración de un currículum propio mapunche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos* (tesis de magíster, no publicada). Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Bolivia.
- Ramsten, A. C., & Säljö, R. (2012). Communities, boundary practices and incentives for knowledge sharing: A study of the deployment of a digital control system in a process industry as a learning activity. *Learning, Culture and Social Interaction*, 1(1), 33-44. <http://dx.doi.org/10.1016/j.lcsi.2012.04.001>
- Repetto, M., & Carvalho, F. (2015). Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. *Desacatos*, 48, 50-65.
- Ryan, G. W., & Bernard, H. R. (2003). Techniques to identify themes. *Field Methods*, 15, 85-109.
- Somerville, M., & Perkins, T. (2003). Border work in the contact zone: Thinking indigenous/non-indigenous collaboration spatially. *Journal of Intercultural Studies*, 24(3), 253-266. <http://dx.doi.org/10.1080/0725686032000172597>
- Sotomayor, C., Allende, C., Fuenzalida, D., Hasler, F., Castillo, S., Ibaceta, V., . . . Mayo, S. (2015). *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Documento de Trabajo n° 17. Santiago de Chile: Centro de Investigaciones Avanzadas en Educación (CIAE).
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello. Disponible en <http://aulaintercultural.org/2010/12/14/interculturalidad-critica-y-educacion-intercultural/>
- Wolcott, H. F. (1978/1988/1997). Ethnographic research in education. En R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp. 327-364). Washington, DC: American Educational Research Association.

## Sobre las Autoras

### Rukmini Becerra Lubies

Pontificia Universidad Católica de Chile

[rubecerra@uc.cl](mailto:rubecerra@uc.cl)

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Lingüística de la Universidad de Chile y Magíster en Lingüística de la misma universidad. Ph.D. en Educación de la Universidad

de Washington. Actualmente es profesora asistente de la Pontificia Universidad Católica de Chile e investigadora del Centro de Estudios Interculturales e Indígenas. Sus temas de especialización son lingüística aplicada, formación lingüística y cultural de profesores, diversidad e infancia.

### Simona Mayo González

Kom kim mapudunguain waria mew y Universidad de Buenos Aires

[simonna.mayo@gmail.com](mailto:simonna.mayo@gmail.com)

Licenciada en Lengua y Literatura Hispánica con mención en Literatura de la Universidad de Chile. Maestranda de la Maestría en Educación de la Universidad de Buenos Aires. Estudiante del Doctorado en Lingüística de la Universidad de Buenos Aires. Integrante del equipo de enseñanza de mapudungun “Kom kim mapudunguain waria mew” (Todos aprenderemos mapudungun en la ciudad). Se ha desempeñado en la enseñanza, revitalización y difusión del mapudungun en diversos espacios en Chile y Argentina y en la producción de material de enseñanza contextualizado a la realidad urbana y actual de la lengua mapuche.

---

## archivos analíticos de políticas educativas

ISSN 1068-2341



Volumen 25 Número 114

13 de noviembre 2017

ISSN 1068-2341

---



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, y distribuir este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, se distribuya con propósitos no-comerciales, no se altere o transforme el trabajo original. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0> Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Sud América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton Teachers College*, *Arizona State University* y la *Universidad de San Andrés* de Argentina. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), QUALIS A1 (Brasil), SCImagoJournal Rank; SCOPUS, SOCOLAR (China)

Por errores y sugerencias contacte a [Fischman@asu.edu](mailto:Fischman@asu.edu)

Síganos en EPAA's Facebook comunidad at <https://www.facebook.com/EPAAAPE> y en Twitter feed@epaa\_aape.

---

## archivos analíticos de políticas educativas consejo editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editores Asociados: **Armando Alcántara Santuario** (Universidad Nacional Autónoma de México), **Jason Beech**, (Universidad de San Andrés), **Angelica Buendia**, (Metropolitan Autonomous University), **Ezequiel Gomez Caride**, (Pontificia Universidad Católica Argentina), **Antonio Luzon**, (Universidad de Granada), **José Luis Ramírez**, Universidad de Sonora)

**Claudio Almonacid**  
Universidad Metropolitana de  
Ciencias de la Educación, Chile

**Miguel Ángel Arias Ortega**  
Universidad Autónoma de la  
Ciudad de México

**Xavier Besalú Costa**  
Universitat de Girona, España

**Xavier Bonal Sarro** Universidad  
Autónoma de Barcelona, España

**Antonio Bolívar Boitia**  
Universidad de Granada, España

**José Joaquín Brunner** Universidad  
Diego Portales, Chile

**Damián Canales Sánchez**  
Instituto Nacional para la  
Evaluación de la Educación,  
México

**Gabriela de la Cruz Flores**  
Universidad Nacional Autónoma de  
México

**Marco Antonio Delgado Fuentes**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Inés Dussel**, DIE-CINVESTAV,  
México

**Pedro Flores Crespo** Universidad  
Iberoamericana, México

**Ana María García de Fanelli**  
Centro de Estudios de Estado y  
Sociedad (CEDES) CONICET,  
Argentina

**Juan Carlos González Faraco**  
Universidad de Huelva, España

**María Clemente Linuesa**  
Universidad de Salamanca, España

**Jaume Martínez Bonafé**  
Universitat de València, España

**Alejandro Márquez Jiménez**  
Instituto de Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**María Guadalupe Olivier Tellez**,  
Universidad Pedagógica Nacional,  
México

**Miguel Pereyra** Universidad de  
Granada, España

**Mónica Pini** Universidad Nacional  
de San Martín, Argentina

**Omar Orlando Pulido Chaves**  
Instituto para la Investigación  
Educativa y el Desarrollo  
Pedagógico (IDEP)

**Paula Razquin** Universidad de San  
Andrés, Argentina

**José Ignacio Rivas Flores**  
Universidad de Málaga, España

**Miriam Rodríguez Vargas**  
Universidad Autónoma de  
Tamaulipas, México

**José Gregorio Rodríguez**  
Universidad Nacional de Colombia,  
Colombia

**Mario Rueda Beltrán** Instituto de  
Investigaciones sobre la  
Universidad y la Educación,  
UNAM, México

**José Luis San Fabián Maroto**  
Universidad de Oviedo,  
España

**Jurjo Torres Santomé**,  
Universidad de la Coruña, España

**Yengny Marisol Silva Laya**  
Universidad Iberoamericana,  
México

**Ernesto Treviño Ronzón**  
Universidad Veracruzana, México

**Ernesto Treviño Villarreal**  
Universidad Diego Portales  
Santiago, Chile

**Antoni Verger Planells**  
Universidad Autónoma de  
Barcelona, España

**Catalina Wainerman**  
Universidad de San Andrés,  
Argentina

**Juan Carlos Yáñez Velazco**  
Universidad de Colima, México



education policy analysis archives  
editorial board

Lead Editor: **Audrey Amrein-Beardsley** (Arizona State University)

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Associate Editors: **David Carlson, Lauren Harris, Margarita Jimenez-Silva, Eugene Judson, Mirka Koro-Ljungberg, Scott Marley, Jeanne M. Powers, Iveta Silova, Maria Teresa Tatto** (Arizona State University)

**Cristina Alfaro** San Diego State University

**Gary Anderson** New York University

**Michael W. Apple** University of Wisconsin, Madison

**Jeff Bale** OISE, University of Toronto, Canada

**Aaron Bevanot** SUNY Albany

**David C. Berliner** Arizona State University

**Henry Braun** Boston College

**Casey Cobb** University of Connecticut

**Arnold Danzig** San Jose State University

**Linda Darling-Hammond** Stanford University

**Elizabeth H. DeBray** University of Georgia

**Chad d'Entremont** Rennie Center for Education Research & Policy

**John Diamond** University of Wisconsin, Madison

**Matthew Di Carlo** Albert Shanker Institute

**Michael J. Dumas** University of California, Berkeley

**Kathy Escamilla** University of Colorado, Boulder

**Melissa Lynn Freeman** Adams State College

**Rachael Gabriel** University of Connecticut

**Amy Garrett Dikkers** University of North Carolina, Wilmington

**Gene V Glass** Arizona State University

**Ronald Glass** University of California, Santa Cruz

**Jacob P. K. Gross** University of Louisville

**Eric M. Haas** WestEd

**Julian Vasquez Heilig** California State University, Sacramento

**Kimberly Kappler Hewitt** University of North Carolina Greensboro

**Aimee Howley** Ohio University

**Steve Klees** University of Maryland

**Jaekyung Lee** SUNY Buffalo

**Jessica Nina Lester** Indiana University

**Amanda E. Lewis** University of Illinois, Chicago

**Chad R. Lochmiller** Indiana University

**Christopher Lubienski** Indiana University

**Sarah Lubienski** Indiana University

**William J. Mathis** University of Colorado, Boulder

**Michele S. Moses** University of Colorado, Boulder

**Julianne Moss** Deakin University, Australia

**Sharon Nichols** University of Texas, San Antonio

**Eric Parsons** University of Missouri-Columbia

**Susan L. Robertson** Bristol University, UK

**Gloria M. Rodriguez** University of California, Davis

**R. Anthony Rolle** University of Houston

**A. G. Rud** Washington State University

**Patricia Sánchez** University of University of Texas, San Antonio

**Janelle Scott** University of California, Berkeley

**Jack Schneider** College of the Holy Cross

**Noah Sobe** Loyola University

**Nelly P. Stromquist** University of Maryland

**Benjamin Superfine** University of Illinois, Chicago

**Sherman Dorn** Arizona State University

**Adai Tefera** Virginia Commonwealth University

**Tina Trujillo** University of California, Berkeley

**Federico R. Waitoller** University of Illinois, Chicago

**Larisa Warhol** University of Connecticut

**John Weathers** University of Colorado, Colorado Springs

**Kevin Welner** University of Colorado, Boulder

**Terrence G. Wiley** Center for Applied Linguistics

**John Willinsky** Stanford University

**Jennifer R. Wolgemuth** University of South Florida

**Kyo Yamashiro** Claremont Graduate University

## arquivos analíticos de políticas educativas conselho editorial

Editor Consultor: **Gustavo E. Fischman** (Arizona State University)

Editoras Associadas: **Geovana Mendonça Lunardi Mendes** (Universidade do Estado de Santa Catarina),  
**Marcia Pletsch, Sandra Regina Sales** (Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro)

**Almerindo Afonso**  
Universidade do Minho  
Portugal

**Alexandre Fernandez Vaz**  
Universidade Federal de Santa  
Catarina, Brasil

**José Augusto Pacheco**  
Universidade do Minho, Portugal

**Rosanna Maria Barros Sá**  
Universidade do Algarve  
Portugal

**Regina Célia Linhares Hostins**  
Universidade do Vale do Itajaí,  
Brasil

**Jane Paiva**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Maria Helena Bonilla**  
Universidade Federal da Bahia  
Brasil

**Alfredo Macedo Gomes**  
Universidade Federal de Pernambuco  
Brasil

**Paulo Alberto Santos Vieira**  
Universidade do Estado de Mato  
Grosso, Brasil

**Rosa Maria Bueno Fischer**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Sul, Brasil

**Jefferson Mainardes**  
Universidade Estadual de Ponta  
Grossa, Brasil

**Fabiany de Cássia Tavares Silva**  
Universidade Federal do Mato  
Grosso do Sul, Brasil

**Alice Casimiro Lopes**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Jader Janer Moreira Lopes**  
Universidade Federal Fluminense e  
Universidade Federal de Juiz de Fora,  
Brasil

**António Teodoro**  
Universidade Lusófona  
Portugal

**Suzana Feldens Schwertner**  
Centro Universitário Univates  
Brasil

**Debora Nunes**  
Universidade Federal do Rio Grande  
do Norte, Brasil

**Lílian do Valle**  
Universidade do Estado do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Flávia Miller Naethe Motta**  
Universidade Federal Rural do Rio de  
Janeiro, Brasil

**Alda Junqueira Marin**  
Pontifícia Universidade Católica de  
São Paulo, Brasil

**Alfredo Veiga-Neto**  
Universidade Federal do Rio  
Grande do Sul, Brasil

**Dalila Andrade Oliveira**  
Universidade Federal de Minas  
Gerais, Brasil