



Trabajo Final Para Obtener el Grado de Magister Profesional en Educación,
Mención Currículum y Evaluación Basado en Competencias

**INCORPORACION DE LA CULTURA MAPUCHE EN LOS NIVELES
DE TRANSICION I Y II EN LA ESCUELA PARTICULAR TRAYENCO,
DE LA COMUNA NUEVA IMPERIAL, REGIÓN DE LA ARAUCANIA.**

Candidato/a a magíster: Magdalena Nahuelpan Rodriguez

Tutor disciplinar: Dra. Marlenis Martínez Fuentes

Tutor metodológico: Dra. Amely Vivas Escalante

Agosto 2023

INDICE

RESUMEN	3
INTRODUCCION	4
MARCO JUSTIFICATIVO	6
Problema y justificación de la investigación	6
Pregunta de la investigación	7
Objetivo general	7
Objetivos específicos	7
MARCO TEORICO	11
Interculturalidad	13
Educación intercultural bilingüe (EIB)	15
Formación Inicial Docente en educación parvularia	17
Estándares y marco curricular de educación parvularia	20
MARCO METODOLOGICO	23
Enfoque y diseño de la investigación	23
Unidades de análisis y sujetos participantes	23
Instrumentos y procedimiento de recolección	24
ANALISIS DE RESULTADOS	27
MARCO CONCLUSIVO	32
Discusiones y conclusiones	32
Principales dificultades	33
Propuesta de mejora	34
BIBLIOGRAFIA	35
Anexos	40

RESUMEN

Esta investigación se sitúa en un establecimiento rural perteneciente a la región de la Araucanía, en la cual el 99% de los estudiantes pertenecen a la cultura mapuche. Además, en la región de la Araucanía, se encuentra la mayor población de pueblos originarios, principalmente la cultura mapuche con un 9,9 % de la población censada. Por lo que, la investigación se dirige a mejorar la realidad de las problemáticas educativas del pueblo mapuche.

Es por eso que el problema de investigación está enfocado en los lineamientos que propone el Ministerio de Educación para incorporar la enseñanza de la cultura mapuche en el ámbito preescolar.

Basado en el problema planteado, como objetivo se pretende promover los siguientes objetivos: **1-**. Considerar en las planificaciones y actividades pedagógicas los intereses y necesidades de los estudiantes. **2-**. Establecer la cultura Mapuche en los niveles de transición I y II . **3-**. Identificar las dificultades de la incorporación de la enseñanza de la cultura Mapuche en el ámbito preescolar.

. Así mismo, el enfoque de la investigación es cualitativo, el cual considera esencial el contexto y los casos particulares para entender un problema sometido a estudio. Según la investigación realizada, la relevancia de la educación intercultural radica en la importancia de entregar una educación inclusiva que integre a las culturas presentes en el aula, que es la cultura mapuche.

INTRODUCCION

Esta investigación se sitúa en la enseñanza de la cultura mapuche, en un establecimiento educacional rural inserta en la región de La Araucanía. El enfoque de la investigación es de carácter cualitativo, el cual considera esencial el contexto y los casos particulares para entender un problema sometido a estudio. Para este estudio se empleó un muestreo intencionado, el cual tiene como principal característica la selección de los participantes según criterios previamente definidos en el estudio, con el fin de guiar la fase exploratoria de la investigación, es decir los participantes son previamente seleccionados a partir de categorías propuestas que guían apuntando al objetivo de investigación (Muñoz, 2006).

El instrumento de recolección de datos que se utilizara es una entrevista semiestructurada. Se escogió dicho instrumento porque presenta un grado de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Con respecto a la información entregada, se definirán los sientes puntos, que nos harán entender de mejor manera la propuesta planteada. Los puntos son los siguientes: 1)-Interculturalidad, 2)-Educación intercultural bilingüe (EIB) 3)- Formación inicial docente en Educación Parvularia, 4)-Estándares y marco curricular en Educación Parvularia

La investigación realizada, marca una gran relevancia en la educación intercultural, ya que radica en la importancia de entregar una educación inclusiva que integre a las culturas presentes en el aula, dado el escenario educativo multicultural de la región de la Araucanía, en donde encontramos tanto culturas extranjeras de inmigrantes presentes, como la histórica cultura mapuche (INE,2018).

Propiamente tal, La realidad evidenciada propone como desafío avanzar hacia una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad, que permita superar las asimetrías de poder, las relaciones de dominación y posicionar el conocimiento mapuche equitativamente respecto del conocimiento escolar (Walsh, 2012; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2018).

MARCO JUSTIFICATIVO

Problema y justificación de la investigación

En el año 1993 es promulgada la Ley Indígena N°19.253, donde el ministerio de planificación y cooperación, aprueba el reglamento que regula la acreditación de calidad indígena donde se decreta que: *“El Estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura”* (MIDEPLAN, 1993).

De esta forma el estado chileno reconoce la existencia de nueve de los pueblos originarios preexistente a la llegada de los españoles. Respecto a la educación, en su título IV “de la cultura y educación indígena”, establece en el Art. 28 el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, esto contempla que *“El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”* (MIDEPLAN,1993).

Por otro lado *“Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos que enriquecen las posibilidades de conocimiento e intercambio entre distintas comunidades”* (Mineduc, 2014, p.5), por lo que debemos responder a las necesidades de niños y niñas que merecen recibir una educación pertinente y de calidad abarcando las cualidades de cada uno de ellos.

Igualmente es necesario trabajar desde una mirada intercultural tomando en cuenta el conocimiento, valoración y respeto mutuo entre culturas diferentes que están en contacto, con lo cual se privilegia la convivencia, tolerancia entre la población que practican dichas culturas”, pero que muchas veces pasan

desapercibidas por una u otra razón y no son utilizadas en la contextualización curricular, provocando esto un quiebre en el proceso educativo, desfavoreciendo el aprendizaje integral y significativo. También es importante destacar que esta mirada intercultural no trata de una educación hecha por indígenas y para indígenas, sino más bien de una educación en la cual cada institución educativa sea capaz de potenciar una educación intercultural.

Es por eso que el problema de investigación está enfocado en los lineamientos que propone el Ministerio de Educación para incorporar la enseñanza de la cultura mapuche en el ámbito preescolar. Junto al problema de investigación nace la siguiente pregunta.

Pregunta de la investigación

¿Es factible realizar una propuesta metodológica para potenciar la cultura Mapuche en niveles de transición I y II?

Objetivo general

Analizar la incorporación de la cultura Mapuche a través de la enseñanza en los niveles de transición I y II

Objetivos específicos

- 1-. Considerar en las planificaciones y actividades pedagógicas los intereses y necesidades de los estudiantes.
- 2-. Establecer la cultura Mapuche en los niveles de transición I y II
- 3-. Identificar las dificultades de la incorporación de la enseñanza de la cultura Mapuche en el ámbito preescolar.

Es necesario recalcar que, gran parte de los estudiantes del establecimiento se desarrollan en escenarios pertenecientes principalmente al pueblo mapuche. Este es el pueblo originario con mayor presencia en Chile, representando un 9,9% de toda la población censada, con 1.745.147 personas pertenecientes al mismo. En la región de La Araucanía, un 34,3% de personas se declaró perteneciente a uno de los nueve pueblos originarios, mayoritariamente al pueblo mapuche (INE, 2018).

De esta forma el estado chileno reconoce la existencia de nueve de los pueblos originarios preexistente a la llegada de los españoles. Respecto a la educación, en su título IV “de la cultura y educación indígena”, establece en el Art. 28 el reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas, esto contempla que “El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente” (MIDEPLAN,1993).

El siguiente aspecto, define el contexto en el cual se encuentra inserta la investigación, que es en un establecimiento particular N° 358 Trayenco, ubicado en el sector de Cusaco, kilómetro 12 al noroeste de la comuna de nueva imperial, región de La Araucanía. La Escuela Trayenco fue creada por Decreto Cooperador Exento N° 980 del 11 de Noviembre de 1981 con el nombre de Joaquín Prieto N° 358, abrió sus aulas a 15 estudiantes de 1° a 4° básico de la Comunidad Painecura Orellana, lugar Cusaco de la Comuna de Nueva Imperial, siendo su Sostenedor Don Vicente Augusto Blanco Lemunao hasta el día de hoy.

En el año 1994, la Escuela Trayenco asume el paradigma de la Educación Inclusiva como Respuesta Educativa a la Diversidad, respondiendo de esta manera al compromiso firmado por Chile en la Declaración de Salamanca y Marco de Acción (UNESCO, 1994, 2008) que estableció, que no importando etnia, nivel socioeconómico, todos los estudiantes tienen derecho a recibir Educación de Calidad. Razón por lo cual, los docentes del establecimiento desde su inicio han

sido hablantes del mapuzugun, dado que, debían interactuar como mediadores entre la cultura ancestral o milenaria Mapuche y la cultura wingka, con el propósito de, enseñar y desarrollar las competencias establecidas en el Marco Curricular vigente.

Ubicación de la escuela

La Escuela está ubicada en el Lof Cusaco a 12 kilómetros noreste de la ciudad de Nueva Imperial. Este Lof de acuerdo a título de Merced se denomina Comunidad Indígena Paineicura-Orellana y está constituido por 47 familias y 149 personas y sus límites son. Al este, reducción Juan Collín del sector de Malalcahuello. Al norte, el río Chol-Chol, al norponiente la comunidad Pedro Colillán. Al oeste, el fundo la Esperanza y el sector de Huallecoyán. Al sur, el Fundo Casa Vieja.

Número de alumnos

La Escuela Trayenco imparte una educación de NT1 a 8º año básico, la cantidad de alumnos por curso se detallan en el siguiente cuadro.

CURSOS	Nº de alumnos
NT1 y NT2	8
1º a 6º Básico	26
7º y 8º Básico	10
TOTAL	44

Características socioculturales y económicas

En el Lof de Cusaco se distingue una diversidad étnica y cultural enorme, un 95% de las familias son de origen mapuche y un 5% no mapuche aproximadamente.

En este sentido, por una parte, hay un conocimiento respecto de los distintos

saberes y conocimientos propios mapuches, sin embargo, se encuentra depositado en la memoria de las personas más ancianas y adultas del sector y que no están siendo transmitidos a la nueva generación como fuente depositario y proyección de los conocimientos mapuche a largo plazo.

Estos saberes se relacionan principalmente con la historia local, conocimiento sobre el tuwün y küpan, organización y características del Lof, de los rukache, conocimientos respecto de los bawen, üñüm, mawizantu. Practicas del gijatun, machitun, mafün, eluwün, pentukun, nüxamkan, entre otros.

Actualmente en el Lof de Cusaco posee una organización socioreligiosa mapuche encabezada por el Longko, afkazi y werken. Por otra parte, se encuentra presente el conocimiento relacionado con la cultura global que es transversal en todas las generaciones, con sus distintos niveles de uso y dominio. Estos saberes se relacionan con la historia nacional, religiosa, deportiva, entre otros. Según el título de Merced del Lof de Cusaco se denomina Comunidad PaineicuraOrellana y que tiene su propia organización constituida por una directiva según lo establecido en ley Indígena N° 19.253.

Respecto de la situación socioeconómica del Lof de Cusaco es posible distinguir a las familias que viven en pequeñas extensiones de tierra, que oscilan entre 0,25 a 19 hectáreas, de la producción agrícola a nivel familiar, además trabajan como temporeros en fundos aledaños, algunos de sus integrantes realizan trabajos asalariados en las ciudades de Nueva Imperial, Temuco y Santiago, desempeñándose como vendedores/as en supermercados, tiendas o ferreterías, asesora de hogar, entre otros.

La locomoción colectiva en el sector es escasa, se cuenta con una locomoción colectiva tres veces por semana, durante la mañana y tarde, situación que dificulta a las familias del sector tener conectividad más cotidiana con la ciudad de Nueva Imperial, por lo que se tienen que realizar viajes planificados para realizar sus distintas actividades durante el día. En situaciones de emergencia la única alternativa es salir en un vehículo propio o arrendado.

MARCO TEORICO

El Ministerio de Educación, por medio de la Unidad del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), decide construir una propuesta de implementación curricular que propicie la formación intercultural en los establecimientos a nivel país.

Esta propuesta considera inicialmente a los establecimientos de educación básica que tengan un 20% de la matrícula total de estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena, para posteriormente ampliarse a los niveles de Educación Parvularia y Educación media, según lo señala la Ley General de Educación 20.370. Esto con el fin de implementar una educación significativa y de calidad, capaz de garantizar el derecho de los pueblos originarios al reconocimiento y desarrollo de su lengua y cultura en el espacio escolar (MINEDUC, 2014).

En este sentido, el Ministerio de Educación integra a una persona del pueblo originario presente en la escuela, denominado educador tradicional, buscando que esta persona como especialista en lengua y cultura participe del diseño e implementación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, contemplando periodos de clases específicos enfocados al desarrollo de esto (Mineduc, 2014).

Dentro de los estándares de calidad, se refiere a la interculturalidad, en el *estándar pedagógico N°12 construye relaciones de alianza con la familia y comunidad*, donde se menciona que una educadora egresada debe “Integrar diversos saberes culturales propios de las familias en experiencias de aprendizaje, reconociéndoles como miembros de la comunidad educativa y como primeros educadores de los niños”(MINEDUC, 2011).

Es decir, una educadora de párvulos debe considerar en el proceso de planificación los saberes culturales del contexto en que se encuentra.

De esta forma a través del vínculo y trabajo en equipo con la familia, se intenta dar cuenta de la visión de inclusión que proponen las Bases Curriculares de Educación Parvularia 2018, en la cual se declara que “La inclusión trae aparejada de manera estrecha, la valoración de la diversidad social y cultural en el aula como escenario enriquecido para el aprendizaje, que propicia una implementación situada del currículum”. Ósea, se debe considerar la diversidad cultural como un elemento enriquecedor para el proceso de aprendizaje.

A pesar de lo anterior la realidad es muy distinta a lo que se declara tanto en el marco legal como curricular, ya que, dentro del aula durante las jornadas educativas se trabaja la interculturalidad con el educador tradicional en las horas designadas, mientras que el resto de las experiencias de aprendizaje se realizan desde una mirada occidentalista a la base de los conocimientos, omitiendo la diversidad de saberes culturales del contexto donde nos encontramos insertos. Por lo que, pese a que en el área pedagógica se reconoce la diversidad como un factor positivo y enriquecedor, esta visión se percibe en la realidad como problemática y deficiente (Aguayo, 2008).

Considerando lo anterior, la formación inicial docente (FID), continúa entregando una educación segregadora, ya que, al omitir los saberes culturales, se omiten los valores culturales, imponiendo una lógica impositiva eurocéntrica, en donde no se valora ni respeta la cultura del otro, por lo que se integra una educación subsidiaria a través del programa de EIB, para suplir las importantes carencias frente a la deuda histórica en educación intercultural (Quintriqueo, Morales, Quilaqueo, Arias, 2016).

Con respecto a la información entregada, se definirán los siguientes puntos, que nos harán entender de mejor manera la propuesta planteada. Los puntos son los siguientes: 1)-Interculturalidad, 2)-Educación intercultural bilingüe (EIB), 3)-Formación inicial docente en Educación Parvularia, 4)-Estándares y marco curricular en Educación Parvularia

Interculturalidad

Para entender la interculturalidad, es necesario definir primero lo que se entiende por cultura. La cultura se entiende esencialmente como un desarrollo humano, en otras palabras, es la identidad de las personas acompañado de lo espiritual.

Con respecto al primer punto, la UNESCO, define la cultura como *“un conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan una sociedad o un grupo social. Ello engloba, además de las artes y las letras, los modos de vida, los derechos fundamentales al ser humano, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias”* (UNESCO, 2002).

Es decir, que la cultura no solo está enfocada en lo tradicional, si no que se engloba más en las actitudes, creencias, valores y sistemas de pensamientos de las personas.

Avanzando en nuestro razonamiento, y con la definición de cultura. Se puede señalar que educación intercultural es un encuentro de visiones, de mundo, saberes y conocimientos, donde el diálogo tiene que ser respetuoso, en igualdad de condiciones, y los espacios de interacción entre culturas diferentes, posibiliten cimentar una ciudadanía intercultural, integral y plena.

La interculturalidad se entiende como una interacción entre dos culturas que involucra el intercambio de saberes, relaciones grupales e interpersonales. Esto se diferencia de la multiculturalidad, que se refiere a la convivencia de

distintas culturas en un mismo territorio, sin implicar una interacción entre ellas, es más bien, una integración de las culturas minoritarias (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo,2010).

En educación la interculturalidad hace referencia a una estrategia didáctica donde los niños/as tienen el derecho de conocer, aprender y transmitir su propia cultura y otras culturas provenientes a los diversos contextos donde existe una relación directa basada en el diálogo, el respeto hacia el otro y las destrezas cognitivas, es decir la construcción del conocimiento (Quilaqueo, 2005).

Cabe decir, que, por una parte, en Chile, se reconocen a nueve pueblos originarios, su lengua y cultura, y, por otra parte, se reconoce la cultura de los inmigrantes extranjeros presentes en las aulas. Dado este escenario, el ministerio de educación busca establecer la educación intercultural, considerada como un conjunto de actitudes y comportamientos donde conviven socialmente todas las culturas en condiciones de igualdad para todos, sin discriminación, racismo o exclusión por su origen étnico. Es decir, una educación que atiende a la diversidad cultural de todos los niños/as del contexto educativo (Besalú ,2002).

Se puede señalar que la educación intercultural se relaciona con la pertenencia e identidad cultural de los niños y niñas a partir de sus familias de origen (Cabral, 2004). Lo anterior con la finalidad de fortalecer su identidad y desarrollar en la escuela formas de convivencia que promuevan el respeto por las diferencias y la no discriminación, más bien, al respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades (MINEDUC, 2002).

En las bases curriculares de educación parvularia se explicita un enfoque educativo inclusivo, el cual tiene por objetivo acabar con la discriminación arbitraria y toda forma de exclusión social, se hace hincapié en el respeto y la valoración de las distintas culturas y sus diferencias (MINEDUC, 2018).

A pesar de que existe un enfoque inclusivo en ninguna parte del documento se reconocen los saberes educativos de los pueblos originarios o se hace referencia a una interacción cultural y enriquecimiento de las culturas, más bien, se enfoca en el respeto y la valoración de las diferencias. De esta forma se devela las bases monoculturales de los lineamientos ministeriales en el currículum de Educación Parvularia.

Educación intercultural bilingüe (EIB)

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se instala en Chile en un contexto cargado de referencias que dan cuenta de una larga y compleja relación, marcada por diversos conflictos entre el Estado chileno y los pueblos originarios, como la deshumanización, mediante la configuración de una imagen negativa del indígena, asociada a un bárbaro, incapaz de convertirse en un ser civilizado (Pinto, 2012)

Igualmente la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es un desarrollo aditivo o equilibrado entre la lengua materna y una segunda lengua. Sin embargo, en la práctica en Chile, debido al desplazamiento de lenguas originarias, la lengua materna en la mayoría de los niños indígenas es el castellano y la oferta de la política estatal es la enseñanza de la lengua indígena como segunda lengua” (Loncon, 2017: 82).

La LOCE (1990), permitió el desarrollo y promoción de diversos programas educativos a nivel nacional, los que estuvieron enmarcados en el proceso de Reforma Educacional (Salazar, 1996), y orientados a dar prioridad al mejoramiento de la calidad y equidad de la Educación. En este escenario, la EIB, no quedó completamente marginada como política pública educacional, sino más bien, se articuló a otros programas educativos que se implementaron a la par en el país.

Desde el contexto de la educación intercultural bilingüe (EIB) el estado presiona al pueblo mapuche para efecto de recibir sus demandas educacionales, sin embargo, no deja espacio al diálogo para llevar a cabo una negociación de la

misma, por lo que las nuevas políticas respecto de educación intercultural, integran o consideran las demandas del pueblo mapuche, pero, al cerrar las mesas de negociación respecto al tema, las políticas siguen siendo diseñadas e impuestas de manera unilateral, desde la cultura occidental tradicional presente en el estado y escuela chilena. En consecuencia, se integran los saberes mapuches desde una mirada occidental, lo que transforma los saberes y cosmovisión mapuche en mera transmisión de contenidos.

Lo anterior se evidencia, cuando se envía el proyecto de Ley General de Educación en 2007, en donde gracias a la movilización indígena organizado por la comisión de derechos educativos y lingüísticos junto a la comisión mapuche lafkenche, se logra incorporar temáticas que explicitan la diversidad en interculturalidad de algunos derechos, educación y lengua (Williamson, 2008).

De acuerdo a lo mencionado por Garrido (1991), existe una disminución de la cultura Mapuche por parte del estado chileno, que lleva a una pérdida de identidad. En este sentido, Muñoz (2016) hace referencia a una minoración involuntaria, que es una categoría a los grupos que forman parte de una sociedad nacional, pero su inclusión no se ha realizado por propia voluntad, sino que han sido sometidos a la cultura mayoritaria o dominante, por medio de esta minoración es que se crean los primeros conflictos existentes entre ambas culturas.

A partir de lo anterior, lo que se persigue en educación, es terminar con la monoculturalidad y avanzar hacia una educación intercultural, en donde los propios integrantes de la cultura, sean parte de la toma de decisiones de programas de aprendizaje que integren saberes propios de la cultura mapuche desde su cosmovisión, de esta forma crear no solo programa de aprendizaje pertinentes, sino, que además permitan el intercambio cultural entre las culturas que coexisten en el aula, enriqueciendo los aprendizajes de los niños y niñas.

Formación Inicial Docente en educación parvularia

Desde una perspectiva histórica, la formación inicial docente (FID) en el contexto mapuche en Chile estuvo ausente en el período colonial, recayendo el ejercicio docente en las congregaciones religiosas (Lagos, 1908). Durante el período de colonización y a principio de la república, cualquier persona 'letrada' podía ejercer como profesor "siempre que acreditara ser católico ferviente, no tener sangre india ó negra y hallarse bien recomendado" (Sanhueza, 2006, p. 135).

Es así como se aseguró la continuidad de una educación religiosa, que reflejaba el sentido colonial, monocultural eurocéntrico y excluyente de lo 'indígena o afrodescendiente' de la educación escolar. En 1842 se inicia formalmente la formación de profesores, a través de la creación de la primera Escuela Normal de Chile y Latinoamérica, la cual estuvo dirigida sólo a hombres mayores de 18 años que deseaban ser profesores primarios (Sanhueza, 2006).

En la segunda mitad del s. XIX y producto de la demanda de las mujeres para formarse como profesoras, se funda en 1854 la Escuela Normal de Preceptoras, la que fue gestionada por la congregación Sagrado Corazón (Pérez, 2017). Desde sus inicios, estas escuelas estuvieron marcadas ideológicamente por el pensamiento ilustrado francés e inglés (Sanhueza, 2006; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013).

Las Escuelas Normales fueron cerradas por la Junta Militar en febrero de 1974 y junto con ello, la Formación Inicial Docente (FID), pasa a desarrollarse de manera exclusiva en las universidades, las que desde inicios del siglo XX albergaban la formación de profesores para desempeñarse en el nivel de Educación Media (Avalos, 2003; Sanhueza, 2006). De esta manera, las universidades se encargan de la formación inicial docente (FID) para todos los niveles educativos, construyendo itinerarios formativos marcados por la ideología de la época, con un profundo sentido 'nacionalista y antimarxista' (Pérez, 2017).

En relación a la Educación de párvulos, eran mujeres religiosas las encargadas del cuidado y acogida a niños huérfanos, donde los párvulos eran recibidos y atendidos junto a niños/as de otras edades. Posteriormente a esto en el siglo XIX comienzan a formarse las primeras “Escuelas de Párvulos” las cuales se enfocan principalmente en formar de manera religiosa, luego de esto comienzan a llegar a Chile corrientes educativas europeas.

Formalmente la Educación de párvulos, surge en Chile a comienzos del siglo XX, cuando el país comienza a invertir recursos en este nivel, actuando directamente hacia los primeros Kindergartens que se instalan y son subvencionados por el estado, los cuales emplean el método educativo Froebeliano.

Es relevante destacar que las ideas que llegaron a través de la obra de Froebel y su interpretación en el país hicieron que se instalarán los paradigmas europeos más importantes, los cuales fundamentan la educación parvularia hasta la actualidad (Acuña, 2015). Los avances realizados son significativos, en cuestión de cobertura a nivel nacional y en formación de Técnicos y Educadoras de Párvulos (MINEDUC, 2001).

Referido a esto mismo, la Educación Parvularia busca entregar educación de calidad a todos los niños y niñas del país, comenzando por ampliar la cobertura en este nivel educativo, siendo estos los principales focos de mejora para el aseguramiento a la calidad. Entonces, es relevante el estudio de la formación inicial docente con el fin de analizar los factores que aseguran los estándares de calidad dentro de las diferentes Universidades que imparten esta carrera (García-Huidobro, 2006).

Según Cope y Stephen, (2002) “es importante considerar que el uso de las prácticas pedagógicas tiene grandes ventajas, tales como la presentación de los estudiantes a situaciones donde aplican los conocimientos de la pedagogía de

forma real y que al mismo tiempo le dan la oportunidad recibir modelamiento para asegurar la calidad del programa”

La Ley 20.903 crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente, establece distintas transformaciones a la formación inicial docente, las cuales serán implementadas directamente por el Centro de perfeccionamiento, experimentación e investigaciones pedagógicas (CEIP) o en coordinación con otras divisiones e instituciones gubernamentales.

Finalmente, la formación inicial docente (FID) busca calidad de los profesionales, por medio de las prácticas profesionales y los diferentes cursos impartidos en cada universidad. Es importante encontrar el equilibrio entre las prácticas y la teoría que se desarrolla en cada institución. Por lo que, es necesario que los estudiantes o docentes en formación logren desarrollar comprensión, apropiándose de las diferentes herramientas que las universidades entregan (Pedraja-Rejas, Aravena, & Rodríguez, 2012).

Los criterios que asegura la calidad de la formación inicial docente (FID) en las educadoras de párvulos de Chile, se establecen a través de los estándares orientadores para las carreras de Educación Parvularia, donde a través de los estándares de desempeño pedagógicos y disciplinares se busca que las educadoras de aulas cuenten con los conocimientos y competencias necesarias para desarrollar su labor en forma óptima contribuyendo a una educación de calidad en el nivel inicial.

Estándares y marco curricular de educación parvularia

Los estándares de desempeño están enfocados al ideal de un docente, optimizar su enseñanza y lograr que los educandos aprendan y respondan a las expectativas educacionales. Sirve tanto para determinar cuán preparado un docente está para ejercer, como para aplicarlos a aquellos educadores que ya se desempeñan en los niveles preescolar, básica, media, diferencial y técnico-profesional (Mineduc, 2012).

En este caso el concepto de estándar se refiere al núcleo esencial de conocimientos, habilidades y disposiciones profesionales con que se espera que cuenten los profesionales de la educación, en este caso, las educadoras de párvulos que han finalizado su formación inicial. Ello significa, que los estándares dan cuenta de todo aquello que las educadoras de párvulos deben saber y poder hacer para desempeñarse en los distintos roles y escenarios educativos. (MINEDUC, 2012).

Dentro del currículum, encontramos las nuevas Bases Curriculares de la Educación Parvularia que comprenden aquellos objetivos de aprendizaje que se espera que los párvulos logren (Mineduc, 2018). Por lo que en él se encuentran objetivos de aprendizaje, los cuales guían la enseñanza de los niños y niñas. Es fundamental que los marcos curriculares respondan a las demandas actuales de los establecimientos educacionales en su contexto. Esto se relaciona con un aspecto valórico vinculado al respeto y a la convivencia, materializado en una forma de trabajar en la que los educadores abordan los saberes culturales de los niños y niñas en sus prácticas pedagógicas con el fin de fortalecer su identidad cultural y las formas de convivencia democrática, promoviendo el respeto por las diferencias y la no discriminación (Coronata & Rubilar, 2010).

Además, según (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; Sarangapani, 2003; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005) como en la legislación sobre pueblos indígenas (véase Ley Indígena de Chile N° 19.253 de 1993 e Instituto Indigenista Interamericano, 1996) se releva la importancia de considerar contenidos y

finalidades educativas de las comunidades indígenas en el medio escolar. Es decir, los estados nacionales destacan el derecho a la práctica y enseñanza de las tradiciones, protección de lugares sagrados, la transmisión de la historia e idioma propio. Además, la necesidad de los niños para entender y hacerse entender en su propia lengua en la relación con la sociedad no mapuche, derecho a todos los niveles de educación y el uso del idioma propio en el proceso educativo escolar.

Propiamente tal, la sociedad dominante está representada por la cultura oficial transmitida en las instituciones escolares a todos los niños y jóvenes de Chile, explicitada en los planes y programas Oficiales (Educación Parvularia, Básica y Media). Sin embargo, las sociedades dominadas residen en espacios socioculturales particulares, donde sobreviven como minorías étnicas con una cultura propia, reprimida por la cultura oficial (Cárdenas, 2004).

En el caso chileno, el Ministerio de Educación con su política de mejorar la equidad y calidad de la educación escolar, ha enfatizado su preocupación por los niños 91 Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche pertenecientes a las minorías étnicas del país. Ello se expresa, entre otras medidas, en la propuesta de planes y programas de estudios adecuados a los contextos, de modo que se consideren las características culturales propias de las comunidades. Este proceso se asume como una herramienta que permitirá a las nuevas generaciones indígenas “desarrollarse y convivir en cualquier contexto y situación sociocultural (...) en dos sistemas que forman parte de sus vidas: el escenario indígena y no indígena” (MINEDUC, 2005:11).

En efecto, existe una intención desde el currículum escolar y del sistema educativo chileno, para desarrollar aprendizajes más contextualizados para fortalecer la identidad socio-cultural, a través de la incorporación de ‘la cultura propia’ de los niños de ascendencia mapuche a las actividades escolares.

De acuerdo a esto el MINEDUC plantea lo siguiente:

- a) Los contenidos deben ser abordados según la cultura a la que

pertenecen los niños, ya que esto permite la cercanía y la riqueza significativa de los aprendizajes.

- b) Es fundamental respetar, conocer y considerar los aspectos formales de cómo aprenden los niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, sus fertilidades imaginativas, entre otras cosas (MINEDUC, 2005:11).

Es por ello, que un aula intercultural, desde este paradigma, busca que los estudiantes puedan ver en las diferencias no sólo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen, sino también una alternativa posible de ser incorporada en la escuela. Esto significa, la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de persona; construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber mapuche y occidental en el medio escolar

MARCO METODOLOGICO

Enfoque y diseño de la investigación

El enfoque de la investigación es cualitativo, el cual considera esencial el contexto y los casos particulares para entender un problema sometido a estudio. Una gran parte de la investigación cualitativa se basa en estudios de caso o en una serie de ellos, su historia y complejidad para entender lo que se estudia (Kvale, 2011). Las acciones a considerar en esta investigación es la recolección y análisis de los datos para afinar las preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación. Los estudios cualitativos puedes desarrollar preguntas e hipótesis antes, durante o después de la recolección y el análisis de datos sobre nuestra investigación.

Unidades de análisis y sujetos participantes

Esta investigación se sitúa en un establecimiento educacional rural inserta en la región de La Araucanía. En dicha región se encuentra la mayor población de pueblos originarios, principalmente la cultura mapuche con un 9,9% de la población censada (INE, 2018). Por lo que, la investigación se dirige a mejorar la realidad de las problemáticas educativas del pueblo mapuche.

Para ello, Behar (2008) nos hace alusión a que debemos tener en cuenta 4 aspectos importantes: 1) La investigación es una búsqueda ordenada y sistemática de conocimiento; 2) Es un proceso que busca la solución de un problema determinado para su conocimiento objetivo; 3) Tiene como propósito el descubrimiento de los hechos analizados; y 4) Quien dice que la investigación tiene como fin conocer para predecir situaciones futuras.

Para efecto de esta investigación, se seleccionaron 9 estudiantes desde transición I hasta 8 año básico y la educadora tradicional del establecimiento. Los criterios de inclusión fueron:

- 1) 1 estudiante que comprende los niveles de transición I y II
- 2) 2 estudiantes que comprenden los cursos de 1° y 2° básico
- 3) 2 estudiantes que comprenden los cursos de 3° y 4° básico
- 4) 2 estudiantes que comprende los cursos de 5° y 6° básico
- 5) 2 estudiantes que comprenden los cursos de 7° y 8° básico
- 6) 1 educadora tradicional
- 7) 1 educadora de párvulos

Instrumentos y procedimiento de recolección

Para este estudio se empleó un muestreo intencionado, el cual tiene como principal característica la selección de los participantes según criterios previamente definidos en el estudio, con el fin de guiar la fase exploratoria de la investigación, es decir los participantes son previamente seleccionados a partir de categorías propuestas que guían apuntando al objetivo de investigación (Muñoz, 2006). La lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencial reside en lograr que las participantes elegidas proporcionen la mayor riqueza de información posible, con el fin de estudiar en profundidad las preguntas de investigación (Martinez, 2012).

El instrumento de recolección de datos fue la entrevista semiestructurada. Se escogió dicho instrumento porque presenta un grado de flexibilidad, debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos.

Según Miguel Martínez (2013) para llevar a cabo una entrevista semiestructuradas se deben tener en cuenta los siguientes aspectos.

- Contar con una guía de entrevista, con preguntas agrupadas por temas o categorías, con base en los objetivos del estudio y la literatura del tema.

- Elegir un lugar agradable que favorezca un diálogo profundo con el entrevistado y sin ruidos que entorpezcan la entrevista y la grabación.

- Explicar al entrevistado los propósitos de la entrevista y solicitar autorización para grabarla o video-grabarla.

- Tomar los datos personales que se consideren apropiados para los fines de la investigación.

- La actitud general del entrevistador debe ser receptiva y sensible, no mostrar desaprobación en los testimonios.

- Seguir la guía de preguntas de manera que el entrevistado hable de manera libre y espontánea, si es necesario se modifica el orden y contenido de las preguntas acorde al proceso de la entrevista.

- No interrumpir el curso del pensamiento del entrevistado y dar libertad de tratar otros temas que el entrevistador perciba relacionados con las preguntas.

- Con prudencia y sin presión invitar al entrevistado a explicar, profundizar o aclarar aspectos relevantes para el propósito del estudio.

Dicho instrumento de recolección de datos es comprendida como una secuencia de temas posibles a tratar (Kvale, 2011). Su utilización permitirá en el estudio profundizar en los distintos temas que surjan a través de las entrevistas, para una mayor comprensión del tema. También, los investigadores en sí, son una parte importante del proceso de investigación, desde la perspectiva de su presencia individual como investigadores, sus experiencias en el campo y la

capacidad reflexiva con que aportan al rol que desempeñan, pues son miembros del campo que es objeto de estudio. Por lo que las entrevistas serán grabadas en vivo con el fin de registrar la interacción de los participantes.

La técnica y procedimiento de análisis utilizada para esto, es la teoría fundamentada, esto consiste en que las teorías y métodos deben responder a los requerimientos de búsqueda e interpretación, de forma que, si los métodos existentes no encajan con un problema o campo concreto, se adaptan o desarrollan nuevos métodos o enfoques (Strauss y Corbin, 2002).

En el estudio se aplicó una codificación abierta, que se refiere a un proceso de organización del contenido en las entrevistas, a través de abstracciones o conceptualizaciones que el investigador adjudica a un hecho o elemento determinado, permitiendo la interpretación detallada de la información, donde cada código representa un criterio de agrupación en la unidad hermenéutica, estos tienen una relación directa con el contenido de las entrevistas (Klave, 2011).

ANALISIS DE RESULTADOS

A continuación se presentaran los resultados obtenidos de las entrevistas realizadas a los estudiantes.

Para ello se presenta una tabla con los aspectos que se evaluaron en la entrevista y los porcentajes obtenidos por parte de los estudiantes.

	Expresa con claridad lo que está diciendo y mantiene una buena pronunciación.	Domina el saludo en mapudungun como: marrimarri, chumleymi, chaltumay, pewkayal.	Puede realizar un dialogo en mapudungun Aplicando lo aprendido	Conoce conceptos básico de la cultura mapuche como: epeu (cuentos), leyendas, tradiciones.
Transición I y II	0%	0%	0%	0%
1° y 2° Básico	80 %	100%	40%	100%
3° y 4° Básico	90%	100%	90%	100%
5° y 6° Básico	90%	100%	100%	100%
7° y 8° Básico	100%	100%	100%	100%

En relación con la tabla presentada, se puede apreciar los resultados obtenidos y existe un nivel el cual el resultado es completamente bajo en el nivel de transición I y II.

Dicho resultado es porque en el nivel no se aplica la clase de mapudungun, a diferencia de los otros cursos del establecimiento. Como ya se recalco anteriormente, este establecimiento posee gran porcentaje de estudiantes con costumbres y creencias mapuches. Además se encuentra inserta en una comunidad mapuche.

El Ministerio de Educación plantea un programa el cual tiene por objetivo comenzar a trabajar la interculturalidad desde la enseñanza básica en donde es primordial que los profesores conozcan el contexto en el cual están insertos los niños y niñas. Si bien el ministerio de educación propone programas para enseñar la cultura mapuche en los niños y niñas, pero también es importante que los programas diseñados por los establecimientos abarquen todos los niveles educativos.

La implementación del Mapudungun en la comunidad escolar propicia experiencias en Educación Intercultural Bilingüe, donde se entregan los conocimientos y saberes para educar en contextos de diversidad cultural y lingüística (Eduardo Zerene, 2017)

Conviene subrayar que *“no existe en principio una restricción de parte del sistema educativo Chileno para la implementación de una modalidad educativa intercultural y bilingüe; más bien, debe pensarse que la descentralización curricular deja el espacio para que el profesor y su comunidad pueden hacer las adecuaciones correspondientes”* (Mineduc, 2002, p.8).

La educación preescolar es el nivel más importante, ya que es aquí donde se adquieren los primeros conocimientos, valores, como el respeto, adquisición de pertenencia, identidad que son fundamentales para impregnarse de sus orígenes. Como lo señalan las bases curriculares de la educación parvularia (2018) *“La educación parvularia, como primer nivel del sistema educativo, tiene como objetivo favorecer una educación de calidad, oportuna y pertinentes, que propicie aprendizajes relevantes y significativo en función de su bienestar, el desarrollo pleno y la transcendencia de la niña y del niño como personas”*.

En relación a ello, es que nos enfocamos en como la educadora es capaz de llevar a cabo la diversidad cultural que presentan los niños y niñas y que sea incorporada en el aula regular, específicamente nos referiremos a la cultura mapuche. Así mismo, los objetivos de la Educación Parvularia permiten establecer lo que se espera lograr, y para favorecer el logro de dicho objetivo, es

importante explicitar una serie de principios pedagógicos que contribuyen a resguardar la calidad y las características que debe poseer todo proceso educativo, siendo estos principios (MINEDUC, 2005, P.16)

Los principios pedagógicos constituyen un conjunto de orientaciones centrales de la teoría pedagógica avaladas por la investigación, proveniente tanto de los paradigmas fundantes de la educación parvularia. (MINEDUC, 2018. Pág. 30 - 32). En este sentido los principios pedagógicos consideran las características propias de cada niño y niñas para ofrecer aprendizajes significativos.

1-. Principio de bienestar: Busca garantizar en todo momento la integridad física, psicológica, moral y espiritual del niño y la niña, así como el respeto de su dignidad humana.

2-. Principio de unidad: Se refiere en que cada niño y niña es una persona indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje de manera integral, participando con todo su ser en cada experiencia de aprendizaje.

3-. Principio de singularidad: Cada niños y niña, independientemente en la etapa en la que se encuentren, es un ser único con características, necesidades, intereses y fortalezas que se deben conocer, respetar y considerar para los aprendizajes.

4-. Principio de actividad: Los niños y niñas deben ser protagonistas de sus propios aprendizajes.

5-. Principio del juego: Este principio se refiere más a una actividad natural del niño y la niña, más bien como una estrategia pedagógica.

6-. Principio de relación: Se refiere a la interacción positiva del niño y la niña con sus pares y adultos. Esto permite la integración y la vinculación afectiva

y actúa como fuente de aprendizaje.

7-. Principio de significado: Los niños y niñas construyen significativamente sus aprendizajes, cuando estos se conectan con sus conocimientos y experiencias previas, responden a sus intereses y tienen algún tipo de sentido.

Como se describe en cada principio pedagógica la importancia de los niños y niñas en cada aprendizaje, y cuán importante es el conocimiento que se entrega en las aulas. La ley indígena 19.253 plantea que aparte del reconocimiento, protección y respeto de las culturas indígenas, se debe contemplar entre otros aspectos *“que el establecimiento en el sistema educativo nacional posibilite a los educadores acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente”*.(artículo 28.)

Además menciona que en sectores donde hay alto porcentaje de población indígena se debe incluir un sistema de educación intercultural bilingüe.(artículo 32). En los años 1995, fue creado un componente del programa educación rural por parte del ministerio de educación, lo que dio pie a que se desarrollaran los primeros proyectos pilotos de educación intercultural bilingüe. (Ley indígena, 1993, p.11)

En los 1996, se creó el programa de educación intercultural bilingüe (EIB) con una visión u objetivos enfocados a:

- Mejorar la calidad de la educación de los estudiantes integrantes de los pueblos indígenas reconocidos por el Estado Chileno, fortaleciendo la identidad y autoestima de los niños y niñas.
- Mejorar el aprendizaje de los niños y niñas indígenas mediante la incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a su realidad cultural, social e histórica.

- Fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano.
- Incorporar a las familias y a las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales.
- Incorporar métodos de enseñanza/aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígena.

El Ministerio de Educación en Chile, incorpora una nueva asignatura dentro del currículo nacional, Lengua y Cultura Indígena, a partir del año 2010. La formalización de este nuevo sector de aprendizaje, se sustenta legalmente en el Decreto N° 280 emanado del Ministerio de Educación (2009)

MARCO CONCLUSIVO

Discusiones y conclusiones

Según la investigación realizada, la relevancia de la educación intercultural radica en la importancia de entregar una educación inclusiva que integre a las culturas presentes en el aula, dado el escenario educativo multicultural de la región de la Araucanía, en donde encontramos tanto culturas extranjeras de inmigrantes presentes, como la histórica cultura mapuche (INE,2018).

Esta última, históricamente ha sufrido una minoración de su cultura a través de la escuela, siendo este un organismo represivo en donde las prácticas coloniales arraigadas se mantienen al día de hoy (Muñoz, 2016; Muñoz, G. y Quintriqueo, 2018). Es decir, el enfoque educativo se realiza desde una mirada occidentalista, desde donde se enseña y se acepta esta lógica del conocimiento occidental, como única y verdadera, dejando a un lado los saberes propios del pueblo mapuche, desvalorizando e invisibilizando esta cultura (Quintriqueo, McGinity, 2009). Hecho que ha llevado a distintos investigadores a declarar el fracaso de la educación intercultural en contexto mapuche, al no abandonar su monoculturalismo eurocéntrico (Mineduc, 2011; Webb y Radcliffe, 2013)

La ley indígena 19.253, promulgada en el año 1994 en su intento por subsanar esta situación, en su título IV, busca el respeto, promoción y protección de la cultura mapuche, en donde se establece específicamente, en el art.28, que las instituciones en contextos de alta tasa de población indígena, deben integrar cursos enfocados a la protección y desarrollo de las culturas y lenguas de los nueve pueblos originarios reconocidos en la constitución chilena (Ley N°19.253, 1993).

Principales dificultades

En el caso, puedo afirmar que los estudiantes de transición I y II de la escuela Trayenco llegan a primero básico sin conocimiento alguno sobre los contenidos que se debiesen abordar en su nivel enfocado en la cultura mapuche. Superficial.

Dentro de los estándares orientadores para las carreras de educación parvularia, los cuales enmarcan los estándares y criterios para la calidad de la formación inicial docente (FID), nos encontramos con el estándar N°12 el cual se refiere a construir relaciones de alianza con la familia y comunidad, tiene como enfoque integrar saberes culturales propios de las familias en las experiencias de aprendizaje, reconociéndose como primeros educadores de los niños (*MINEDUC, 2012*). Con esto quiero señalar que también debiese haber una preparación más profunda en las educadoras de párvulos referente a lo intercultural. De tal manera que estén más preparadas para enfrentar las realidades de los establecimientos que se encuentran insertas en la región de La Araucanía

. De esta forma se avanzaría en un diálogo intercultural real que permita la integración de saberes propios de la cultura mapuche en el currículo de FID, de esta forma preparar a los docentes no solo desde el conocimiento teórico, sino que también desde la realidad cultural presente en la región, en una lógica de construcción a través del diálogo, considerando y valorando ambas culturas.

La realidad evidenciada propone como desafío avanzar hacia una perspectiva crítica y decolonial de la interculturalidad, que permita superar las asimetrías de poder, las relaciones de dominación y posicionar el conocimiento mapuche equitativamente respecto del conocimiento escolar (*Walsh, 2012; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo et al., 2018*).

Propuesta de mejora

El gran interés de esta investigación nace principalmente a partir de las experiencias observadas durante estos años en las aulas del establecimiento, evidenciando la falta de aprendizajes alusivos a dicha cultura, tomando en cuenta la realidad comunal es que buscamos enriquecer su enseñanza, en los establecimientos que si lo trabajan y proponer su incorporación donde no la trabajen en sus contextos educativos.

Esta investigación quiere aportar desde una propuesta metodológica a los docentes tanto de educación parvularia o educación básica la importancia de reconocer nuestras raíces históricas fomentando la convivencia, diversidad y respeto para que estos niños y niñas puedan desarrollarse de forma integral y no se vean avergonzados ni pasados a llevar, que es lo que ocurre la mayor parte del tiempo, que sean niños que compartan libremente sus historias, costumbres, creencias y vivencias, hablando su lengua con naturalidad y sentir orgullo de aquello.

BIBLIOGRAFIA

Acuña, I. P. (2015). EDUCACION PARVULARIA, ORÍGENES E HISTORIA EN CHILE. *Modulo actividades educativas para el trabajo con parvulos.*

Aguado, T. (2012). El Enfoque Intercultural en la Formación del Profesorado: Dilemas y Propuestas. *Complutense de Educación.*

Artiaga, Q. V. (2018). *Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile.* Sao Paulo.

Behar, D. (2008). *Metodología de la Investigación.* Shaloom.

Bengoa, J. (2007). *El tratado de Quillín. Catalonia.*

Besalù, X. (2002). *DIVERSIDAD CULTURAL Y EDUCACION.* Madrid.

Bisquerra, R. (2004). Metodología de investigación Educativa. *Relieve.*

Catriquir, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Revista Latinoamericana.*

COOPERACION, M. D. (1993). *CORPORACION NACIONAL DE DESARROLLO INDIGENA (CHILE); PROTECCION; FOMENTO Y DESARROLLO DE LAS COMUNIDADES INDIGENAS / CHILE.* Santiago.

EDUCACIÓN, M. D. (2016). *Ley 20.903.* Santiago.

EDUCACION, M. D. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Santiago: Ltda.

Educación, M. d. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia.* Santiago: Ltda.

Educación, M. d. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ltda.

Estadísticas, I. N. (2018). *SÍNTESIS DE RESULTADOS CENSO 2017*. Santiago: Instituto Nacional de Estadísticas.

Eduardo Zerene, M. O. (2017). *Pograma de educacion intercultural bilingue*. Temuco: Diseño creasmille.

Fernández, D. Q.-C. (2010). *DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO MAPUCHE DE ARGENTINA Y CHILE*. TEMUCO.

Fernández, D. Q.-C. (2010). *DESAFÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL CONTEXTO MAPUCHE DE ARGENTINA Y CHILE*. TEMUCO.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista. (2014). *Metodología de la investigación*. México.

Huechecura, J. C. (25 de Abril de 2018). *Museo Mapuche de Cañete: Servicio Nacional del Patrimonio Cultural*. Obtenido de Museo Mapuche de Cañete: Servicio Nacional del Patrimonio Cultural: <http://www.museomapuchecanete.cl/sitio/>

Huenchullán, C. (2003). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe: <http://www.textos Escolares.cl/usuarios/intercultural/doc/201103302328540.1%20presentacion.pdf>

Huenchullán, C. (2003). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Obtenido de Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la

<http://www.textoscolares.cl/usuarios/intercultural/doc/201103302328540.1%20presentacion.pdf>

INE. (2018). *Síntesis resultados censo 2017*. Santiago.

Klave, S. (2008). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.

Ley 20.370, M. D. (2009). *LEY GENERAL DE LA EDUCACION 20.370*. Santiago.

Martínez. (2012). *El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias*. México, Choximilco.

Maza, B. R. (2010). *Propuestas para Chile*.

Maza, B. R. (2010). *Propuestas para Chile*.

MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Santiago: LOM Ltda.

Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio Primer año Básico. Sector de Lengua Indígena Mapuzungun*. Santiago de Chile, Mineduc.

Morales, Q. U. (20 de Septiembre de 2017). *Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile*. Obtenido de Interculturalidad en educación superior: experiencia en educación inicial en La Araucanía, Chile: <https://www.redalyc.org/jatsRepo/105/10555363003/html/index.html>

NILO, S. (1999). Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal. En Quilaqueo, D. (Ed.) *Educación Intercultural*

Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano. Temuco, Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría Académica, pp. 147-156.

Pedraja, A. R. (2007). Calidad en la formación inicial docente: evidencia empírica en las universidades de chilenas. *SCIELO*.

Peña, C. B. (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago.

Peña, C. B. (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago.

Pradenas, O. G. (1998). Influencias de las escuelas en la pérdida cultural: el caso de la educación indígena en la región de La Araucanía. *Tarbilla*.

Quilaqueo, F. y. (2010). *INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE*. Neuquen: Universidad Nacional del Comahue.

Quintriqueo, M. (2009). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de La Araucanía, Chile*. Valdivia.

Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). *Demandas educacionales sociohistoriques et education interculturelle en contexte mapuche*. En Salas, R. & Le Bonniec, F, (Eds.) *LES MAPUCHES A LA MODE: Modes d'existence et de resistance au Chili, en Argentine et au-dela*. (95-121). *L'Harmantta*. Paris, France.

QUIDEL, J., HUENTECURA J., RAIN N. Y HERNÁNDEZ A. (2002). Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar.

Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

Rubilar, C. &. (2010). *Componentes claves para la incorporación de la interculturalidad en la educación parvularia*. Santiago.

Strauss, A. & Corbin., (2002); *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.

Troncoso, G. O. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Barcelona.

UNESCO. (2002). *Diversidad Cultural*.

Webb, A. & Radcliffe, S. (2013) Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean winter of Discontent, *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341

Anexos

Entrevista a la educadora tradicional

Preguntas	Análisis de respuestas
¿Cómo usted potencia la diversidad cultural en el aula?	La educadora del establecimiento señala que potencia la diversidad cultural a través de la realización de las planificaciones en donde se ofrecen diversas experiencias y espacios para trabajar la diversidad.
¿Á realizado algún estudio relacionado con la Cultura Mapuche?	Es importante señalar que la educadora tradicional ha realizado capacitaciones relacionado a una educación intercultural

Entrevista a la educadora de párvulos

Preguntas	Análisis de respuestas
¿Qué instrumentos curriculares utiliza para planificar sus experiencias de aprendizajes?	La educadora de párvulos trabaja con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia considerando las necesidades que presenta cada niño para ejecutar cada una de las actividades.
¿Tiene la libertad de incorporar la enseñanza de la Cultura Mapuche en sus planificaciones?	La educadora de párvulos manifiesta las planificaciones en donde está incorporada la cultura mapuche no va más allá de la celebración del año nuevo mapuche en el mes de Junio.