



Psicoperspectivas

ISSN: 0717-7798

revista@psicoperspectivas.cl

Pontificia Universidad Católica de
Valparaíso
Chile

Becerra-Lubies, Rukmini; Mayo González, Simona
Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural
bilingüe
Psicoperspectivas, vol. 14, núm. 3, 2015, pp. 56-67
Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
Viña del Mar, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=171042264006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe

Rukmini Becerra-Lubies ^{a *}, Simona Mayo González ^b

^a Pontificia Universidad Católica de Chile, Chile

^b Universidad de Buenos Aires, Argentina

* rukminib@uw.edu

RESUMEN

En el marco de la educación intercultural bilingüe (EIB) en Chile y de las aproximaciones teóricas que conciben a las comunidades como centrales en los procesos de aprendizaje, el propósito de este estudio es examinar qué percepciones tienen las educadoras de un jardín intercultural bilingüe acerca del rol de las comunidades mapuche en el establecimiento y cuál es su posible impacto en los procesos de aprendizaje de las educadoras. A través de un estudio de caso con metodología cualitativa, se realizaron ocho entrevistas en profundidad y se recolectaron documentos públicos. Del análisis emergieron tres categorías: percepciones y compromiso hacia la diversidad; identidad profesional y conocimiento y uso de la lengua y cultura mapuche. Al considerar la ausencia de programas de formación de profesores para EIB en la Región Metropolitana, las conclusiones destacan la relevancia de identificar y examinar cuáles son los conocimientos que adquieren los profesores en servicio en sus establecimientos educacionales y el rol de las comunidades en este proceso.

Palabras clave: formación docente; comunidades; educación intercultural bilingüe; educadoras de párvulo; pueblo mapuche

Perceptions towards the role of Mapuche communities in an intercultural and bilingual preschool

ABSTRACT

In the context of intercultural bilingual education in Chile and theoretical approaches that conceive communities as central to the learning process. The purpose of this research is to examine the perceptions of preschool teachers towards the role of Mapuche communities in an intercultural and bilingual preschool, and what is the possible impact of their participation in the teachers learning processes. Using a case study and a qualitative methodology, we conducted eight in-depth interviews and collected public policy documents. In the analysis, three categories emerged: perceptions and commitment towards diversity; professional identity, and knowledge about mapuche language and culture. Considering the lack of teacher programs for intercultural and bilingual education in Santiago de Chile, the findings conclude that it is significant to study in-service teachers knowledge and the potential role of communities in teachers' learning.

Key words: teacher education; communities; intercultural and bilingual education; preschool teachers; Mapuche people

Como citar este artículo: Becerra-Lubies, R. & Mayo González, J. S. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. doi:10.5027/PSICOPERSPECTIVAS-VOL14-IS-SUE3-FULLTEXT-606

Recibido
07-02-2015

Aceptado
14-09-2015

Numerosos estudios acerca de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile coinciden en que unos de los principales problemas que este programa enfrenta es la escasa y/o inadecuada preparación de los docentes¹ que trabajan en establecimientos con enfoque EIB (Cañulef, 2013; Abarca, Alarcón, Huircán, Millacura & Olivares, 2014). Profesores y profesoras concuerdan con esta evaluación y han incluso expresado su necesidad de más formación pertinente respecto de las lenguas y culturas indígenas en Chile (Relmuan, 2001). En particular respecto del pueblo mapuche, el pueblo originario más numeroso del país.

En el contexto chileno, el problema de la escasa preparación que reciben los docentes para EIB ha sido abordado a través de diferentes medidas. Una de ellas es la inclusión de miembros de las comunidades mapuche² en establecimientos educacionales, este es el caso de los educadores tradicionales y educadores de lenguas, quienes trabajan en conjunto con profesores o en duplas pedagógicas. El objetivo principal de esta medida es que los miembros de las comunidades mapuche provean el conocimiento de la lengua y la cultura que la mayoría de los docentes desconoce. Esta iniciativa, aunque incipiente aún, ha mostrado un avance y un desarrollo considerable en torno de la EIB dentro de las escuelas (Treviño et al., 2012). Sin embargo, la poca claridad institucional estatal respecto del rol del educador tradicional y del educador de lengua hace necesario examinar el impacto de esta inclusión.

Al enfrentar desafíos similares, estudios en Estados Unidos (Belgarde, Mitchell & Arquero, 2002; Kanañiaupuni & Kawaiyaeñ, 2008; Locke, 2004), Bolivia y Perú (Delany-Barmann, 2009; García, 2008) han demostrado la importancia de crear contextos de enseñanza y aprendizaje en los cuales los docentes y las comunidades de pueblos originarios participen conjuntamente en la educación de niños y niñas. Estas alianzas han mostrado ser fructíferas en promover: (i) el conocimiento y compromiso de los docentes hacia las comunidades en que ellos enseñan; (ii) el respeto hacia niños y niñas y sus familias y (iii) el uso de este conocimiento en las salas de clases.

En Chile, los establecimientos de educación preescolar y, en particular, los jardines interculturales bilingües

se configuran como un espacio relevante para explorar contextos educativos en que docentes y comunidades colaboran en educación por dos razones principales. En primer lugar, la educación parvularia con enfoque intercultural bilingüe concibe que el proceso educativo debe ser colaborativo y participativo, siendo organizado por la educadora de párvulo, técnico y el educador/a de lengua (Bustos, Cariman, Díaz & Merino, 2014). Además, el nivel de educación preescolar es el único que entiende a la escuela en su totalidad desde una perspectiva intercultural.

Con el objeto de explorar el impacto de la participación de miembros de las comunidades mapuche en establecimientos prescolares con enfoque EIB, las preguntas de investigación que guían este estudio son las siguientes: (i) ¿Qué percepciones tienen las educadoras de un jardín intercultural bilingüe acerca del rol de las comunidades mapuche en el establecimiento?; (ii) ¿Existe algún impacto de las comunidades en el aprendizaje de las educadoras de un jardín intercultural bilingüe?

Contexto Cultural

El pueblo mapuche, su lengua y la EIB en la Región Metropolitana

En la actualidad, según cifras del último censo nacional (Instituto Nacional de Estadísticas [INE], 2002), la población mapuche en Chile alcanza las 604.349 personas. La mayor parte de ellas (60,7%) vive en centros urbanos (Centro de Estudios Públicos, 2006). Con respecto a la distribución regional, la Región Metropolitana corresponde a la segunda región con mayor población mapuche (182.918, 30,3% del total nacional), superada solo por la IX región de la Araucanía (202.970, 33,6% del total nacional).³ En la Región Metropolitana, el español es la lengua mayoritaria, utilizada extensiva y continuamente. Según Gundermann et. al. (2009), el 80,03% de los mapuche residentes en la región es monolingüe de español. Además, la mayoría de los hablantes tiene más de 45 años y aprendió la lengua en sus comunidades de origen (84,1% del total de hablantes).

Desde una perspectiva histórica, los procesos de migración forzada que ha sufrido el pueblo mapuche desde

¹ Si bien este estudio, se enfoca en educadoras de párvulo de jardines infantiles, debido a la poca literatura enfocada en este nivel, para contextualizar este trabajo, hemos considerado los estudios sobre educadoras de párvulo y profesores educación básica y media.

² Para este estudio, el término comunidad es usado de manera amplia, tal como es usado en los documentos de las políticas públicas. Es decir, por miembros de las comunidades entendemos: educadores tradicionales, educadoras (es) de lengua, miembros de organizaciones mapuche que participan en los establecimientos educacionales.

³ Chile se divide administrativamente en 15 regiones. La Región Metropolitana alberga la capital del país, Santiago de Chile y cuenta con una población total de 6.038.974 habitantes (40% del total nacional), según el último Censo (INE, 2002). La IX Región de la Araucanía, emplazada en gran parte del territorio mapuche tradicional, tiene como capital regional la ciudad de Temuco y cuenta con una población total de 864.929 habitantes (5,7% del total nacional), según el último Censo, (INE 2002).

finis del siglo XIX, con la *Ocupación de la Araucanía*, y la posterior discriminación y exclusión sufrida por sus hablantes en las ciudades tienen como correlato la progresiva pérdida de los espacios funcionales de la lengua mapuche en el contexto urbano, lo que ha producido que las nuevas generaciones estén dejando de aprender mapudungun (Aravena, 2001): solo un 15,1% de los hablantes ha logrado aprender la lengua en la Región Metropolitana, quienes han alcanzado generalmente solo un manejo incipiente de esta (Gundermann et al., 2009). En este contexto, uno de los principales desafíos que presenta la revitalización del mapudungun tiene que ver con retomar el contacto intergeneracional que permita el intercambio que asegurará la continuidad de la transmisión. Aquí reside la relevancia de la educación preescolar en el proyecto de EIB.

Considerando la importancia de este factor, la ley General de Educación plantea que la educación parvularia deberá, en aquellos establecimientos que cuenten con un alto porcentaje de matrícula indígena, tener como objetivo general que los estudiantes desarrollen aprendizajes que les permitan comprender y expresar mensajes simples en lengua indígena, reconociendo a través de esta acción su historia y conocimiento de origen. (Bustos et. al., 2014). En este contexto, en la actualidad en Chile, existen aproximadamente 643 establecimientos que implementan estrategias de educación intercultural bilingüe. De estos, 271 cuentan con niveles de transición 1° y 2°, y sólo ocho cuentan únicamente con nivel de transición 2°, atendiendo en total a 9.914 niños y niñas de entre cuatro y cinco años. Dentro de este grupo, 4.499 niños/as pertenecen a un pueblo originario. En este grupo, son 14⁴ los jardines infantiles en la Región Metropolitana que poseen un enfoque EIB.

Educadores tradicionales (ET) y educadores en lengua y cultura indígena (ELCI) en EIB

Desde los inicios del programa EIB, la figura del educador tradicional mapuche, antes llamado asesor cultural comunitario, ha ido transformando su rol al interior de la escuela con gran dificultad producto de las jerarquías establecidas por el sistema educativo. Su rol ha transitado desde una función secundaria y folclórica al interior del aula hacia intentos más frecuentes de posicionamiento horizontal con los docentes. A continuación, describiremos su situación actual.

Para comenzar, es importante señalar que el rol del ET y de las ELCI es complejo y desafiante. En primer lugar, no se les ha otorgado un sueldo fijo como docentes que les permita dedicarse exclusivamente a la escuela. En segundo lugar, si bien existe un currículo nacional en construcción, los educadores no poseen los materiales suficientes en mapudungun para trabajar en el aula. En tercer lugar, la formación docente es una falencia importante; es necesario que ETs y ELCIs tengan una formación permanente que vaya más allá de un taller o un certificado.

En este escenario, los desafíos para el ET y para la ELCI son múltiples. En primer lugar, es posible destacar la preocupación de parte de ambos profesionales por el delineamiento de su rol al interior de su escuela y por la valoración de su función con respecto a los demás integrantes del equipo educativo. Más específicamente, actualmente, ellos han ganado por su propia cuenta un espacio que no existía antes en la escuela, sin embargo deben estar en constante validación al interior de la jerarquía escolar. En segundo lugar, y en relación a lo anterior, un desafío importante es poder crear un trabajo comunitario y colectivo al interior de las escuelas que sea respaldado por la totalidad de la comunidad escolar, donde los padres, docentes y autoridades colaboren con la enseñanza de sus hijos a través de la motivación y valoración de la lengua y cultura en actividades que los involucre a todos como actores activos.

Marco de Referencia

Este trabajo se sitúa dentro de las perspectivas socioculturales del aprendizaje (Vygotsky, 1978) en relación a la formación docente. Si bien existen diversas aproximaciones socioculturales, todas coinciden en concebir el aprendizaje humano como una actividad dinámica y social, la cual está física y socialmente situada en un contexto y distribuida a través de las personas (Lewis, Enciso & Moje, 2007). La perspectiva sociocultural destaca que las habilidades cognitivas complejas tienen su origen en la vida social, las relaciones y las actividades sociales. Por tanto, dentro de este marco, la cognición humana solo puede ser entendida a la luz de las prácticas culturales y las actividades de las comunidades (Johnson, 2009). Dentro de la vasta cantidad de perspectivas socioculturales del aprendizaje, este trabajo se centra en el concepto de aprendizaje basado en la comunidad.

Si bien las perspectivas socioculturales del aprendizaje y en específico la noción de aprendizaje basado en la comunidad son fructíferas para iluminar la potencial contribución de las comunidades mapuche en los procesos de

⁴ Estadística elaborada por las autoras con información recibida desde el portal de transparencia del Gobierno de Chile.

aprendizajes de las educadoras, son limitadas para explicar las relaciones y tensiones entre escuelas y comunidades indígenas. Para abordar este aspecto, hemos incluido en este marco el concepto de interculturalidad crítica (Walsh, 2010).

Comunidades y docentes

Este estudio se enmarca dentro de las perspectivas que enfatizan el rol de comunidades en la formación docente (*community-based learning*), las cuales han evidenciado el impacto positivo de las experiencias con comunidades en el conocimiento, actitudes y habilidades de profesores y profesoras en formación.

En el contexto estadounidense, donde un creciente número de trabajos se ha enfocado en estudiar el rol de las comunidades en la formación de profesores, se ha destacado la importancia de estas principalmente en las escuelas donde la cultura de los profesores difiere de la cultura de sus estudiantes. Es en estos casos la cultura de diferentes grupos deja de ser invisible y, muchas veces, esta diversidad cultural se convierte en problema (Koerner & Abdul-Tawwab, 2006).

Para enfrentar esto, autores han afirmado que los profesores, con el fin de ser exitosos en sus estrategias de enseñanza, deben conocer las culturas y las comunidades en las que sus estudiantes viven (Ladson-Billings, 2009). Por tanto, las escuelas no debiesen entenderse como instituciones aisladas, sino que, por el contrario, debiesen trabajar con las familias y comunidades, invitando a los expertos que integran el contexto de las escuelas a ser parte de la educación de los niños y niñas (Epstein, 1995; Noel, 2013).

Sin embargo, la posibilidad de crear estas alianzas resulta difícil si los profesores no valoran los conocimientos de las familias y comunidades y si, además, no han sido formados para contar con las herramientas necesarias para trabajar en conjunto. Por esto, se ha propuesto que los programas de formación docente en las universidades debiesen incluir cursos en los que se aborden las culturas y conocimientos de los estudiantes y temas de diversidad. No obstante, se ha afirmado que estos cursos por sí solos no son suficientes si no se enseñan en conexión cercana con comunidades en las que los profesores en formación enseñarán (Villegas & Lucas, 2002).

Siguiendo estos fundamentos, estudios han examinado el impacto de las comunidades en la formación de profesores. Estos reflejan que los profesores han desarrollado percepciones y actitudes positivas hacia la diversidad

(Boyle-Baise, 1998). Esta interacción ha ayudado a los profesores a estar expuestos a otras culturas, a volverse conscientes de estas y a aceptar la diversidad cultural de su región o país. Como consecuencia de la mayor conciencia sociocultural y la aceptación de la diversidad en sus contextos de enseñanza, ha aumentado el compromiso de los docentes para enseñar en contextos diversos (Lee, Showalter & Eckrich, 2013; Stairs & Friedman, 2013) y, de manera similar, se ha fortalecido la identidad de los futuros profesores como docentes multiculturales y críticos (Zeichner & Payne, 2013).

Considerando los resultados de los programas de formación de dos universidades (University of Wisconsin-Milwaukee y University of British Columbia), Zeichner (2010) ha señalado que la incorporación de las comunidades en la formación de profesores ha tenido un impacto positivo al: (i) mejorar el rendimiento de los estudiantes y a la vez educar ciudadanos democráticos; (ii) incluir múltiples saberes y un ideal más democrático y (iii) desarrollar soluciones innovadoras e híbridas en la formación docente.

En el contexto de la formación docente para los pueblos originarios, existen también estudios que han examinado y promovido el papel de las comunidades en el aprendizaje de los docentes. Reyhner y Jacobs (2002) proponen que los profesores y profesoras deberían ser preparados incluyendo tanto perspectivas teóricas centradas en niños como la sabiduría de los ancianos para enseñar y aprender. Asimismo, Barnhardt y Kawagly (2005) han afirmado que uno de los desafíos de los sistemas educacionales es desarrollar contextos educativos en los que se incluyan las epistemologías y principios pedagógicos provenientes tanto de paradigmas occidentales como de los pueblos indígenas. Los autores proponen que este desafío puede ser abordado fortaleciendo el trabajo de los profesores con los miembros de comunidades de pueblos indígenas. La participación de miembros de los pueblos indígenas tanto en las escuelas como en los programas de formación ha colaborado en el aprendizaje y uso de lenguas indígenas (White, Bedonie, De Groat, Lockard & Honani, 2007). Los profesores y profesoras han declarado sentirse más confiados y cómodos usando lenguas indígenas con miembros de comunidades indígenas. En el contexto del pueblo navajo, aquellos profesores navajos que conocen su lengua y su cultura se han sentido empoderados enseñando su conocimiento al interactuar con líderes de organizaciones indígenas (Locke, 2004). El impacto incluso ha ido más allá del rol docente hacia la transformación personal de los docentes (Zeichner & Melnick, 1996).

En el contexto Latinoamericano, existen diferentes iniciativas en países como Perú, Ecuador y Bolivia que promue-

ven la participación de las comunidades en la formación docente (Delany-Barmann 2009; EIBAMAZ, UNICEF y Finlandia 2012; Trapnell, 2010).

Interculturalidad crítica

Si bien el programa de EIB ha hecho posible importantes avances en materia de interculturalidad, existen numerosas críticas a los objetivos y al enfoque intercultural en Chile. Quintrileo, Yañez y Valenzuela (2013) han argumentado que Chile ha optado por una interculturalidad funcional. Según Walsh (2010) el propósito de la interculturalidad funcional es reconocer la diversidad, pero sin problematizar el rol y las características de la cultura dominante y, de esta forma, hace invisible las estructuras de poder presentes en las relaciones e interacciones entre culturas. Estos autores han señalado que, por tanto, la interculturalidad funcional es un ejemplo de neoliberalismo cultural, ya que su aplicación solo afecta áreas externas sin cuestionar o modificar las estructuras de la sociedad dominante. Un ejemplo de este énfasis en la funcionalidad de la interculturalidad en Chile es que el programa de EIB no sea parte del sistema nacional, sino que solo una sección marginada dentro del sistema educativo. Esto ha producido que el reconocimiento de la diversidad étnica de los territorios del país no haya influenciado o cambiado el carácter monocultural y homogeneizante del curriculum nacional (Quintriqueo, 2009).

En este contexto, creemos que es necesario contar con un paradigma que incluya el conocimiento mapuche y su conjunto de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y comunidad mapuche. En este sentido, como propone Quintriqueo (2009), la educación intercultural debería “estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto.... en una relación dialogante entre los pueblos” (p. 31). En esta misma línea, junto con Walsh (2010) entendemos interculturalidad en su versión crítica. Es decir, como un proceso a construir desde las bases de las sociedades indígenas y desde sus propias demandas.

Metodología

La investigación que aquí se presenta corresponde a un estudio de caso más amplio que buscaba examinar las opiniones de educadoras respecto de su formación docente para EIB y sobre las experiencias y actores que han colaborado en su preparación. En este estudio exploratorio, un hallazgo relevante fue el impacto de miembros de la comunidad mapuche, educadores tradicionales y educadores de lengua en la formación de estas educadoras.

A partir de este hallazgo, este trabajo pretende profundizar en esta relación.

Con el objeto de responder las preguntas acerca del rol de las comunidades mapuche en jardines interculturales bilingües y en la formación de profesores se ha empleado una metodología cualitativa (Wolcott, 1988) y en particular, un estudio de caso (Yin, 2003). Para abordar las preguntas planteadas en este estudio, hemos optado por realizar una investigación etnográfica cualitativa (Merriam, 2009; Wolcott, 1988), ya que esta metodología nos permite obtener conocimiento respecto de cómo se construye significado y cómo la gente crea sentidos sobre sus vidas y sus mundos (Merriam, 2009).

Además, se ha elegido efectuar un caso de estudio pues esta aproximación metodológica es pertinente en investigaciones que abordan preguntas descriptivas o preguntas explicatorias (Yin, 2003). Asimismo, los estudios de casos son, generalmente, exploratorios (Hancock & Algozzine, 2011), lo cual es significativo para el contexto del presente estudio.

Participantes

El caso estudiado en este trabajo corresponde a cuatro educadoras de un jardín intercultural bilingüe. Se utilizó una muestra de criterio (Merriam, 2009) para seleccionar el establecimiento educacional. Se seleccionó un jardín intercultural bilingüe en Santiago de Chile que tuviera como uno de sus objetivos la enseñanza del mapudungun. Además, se decidió escoger un establecimiento educacional de Santiago, por ser esta una de las regiones en el país con alta presencia de estudiantes y organizaciones mapuche (Williamson & Gómez, 2004).

El jardín está ubicado en una comuna donde residen familias pertenecientes a un nivel socio-económico bajo. Esta área concentra una gran cantidad de población en vulnerabilidad social. A su vez, en las cercanías se encuentra ubicado un Centro Cultural Mapuche, que apoya al centro educativo en la transmisión de la cultura mapuche.

Una vez seleccionado el contexto de este estudio, usando una muestra intencional (Merriam, 2009) se eligieron cuatro participantes. Al comenzar el estudio, se buscaba incluir, principalmente, educadoras de párvulo mapuche. Sin embargo, debido a la ausencia de educadoras en este cargo y debido a los recientes cambios administrativos en el establecimiento y las propias concepciones de las participantes respecto de que todas son educadoras, se decidió incluir participantes mapuche y no mapuche con diferentes roles. Creemos que la diferencia de roles otor-

ga riqueza a las perspectivas presentadas. De este modo, las participantes corresponden a⁵: (i) Marcela, directora de ascendencia mapuche; (ii) Carolina, coordinadora de ascendencia no mapuche; (iii) Antonia, educadora de párvulo de ascendencia no mapuche y (iii) Laura, técnico en párvulo de ascendencia mapuche.

Técnicas de producción

Se realizaron ocho entrevistas semi-estructuradas (Patton, 2002) y se recolectaron documentos públicos acerca de EIB en Chile. Dos entrevistas fueron realizadas a cada participante. La primera entrevista se enfocó en las opiniones, creencias y experiencias de las educadoras. Luego, una segunda entrevista se llevó a cabo para discutir temas ambiguos de la primera entrevista. Cada entrevista duró entre 40 y 60 minutos. Ambas entrevistas fueron grabadas y transcritas. Junto con las entrevistas, se recolectaron documentos elaborados por el Ministerio de Educación y otras instituciones del gobierno, los cuales informan y describen el programa EIB en Chile.

Análisis

Se realizó un análisis temático y categorial (Charmaz, 2001), mediante el cual los códigos de análisis se fueron desarrollando a través de un proceso iterativo. Primero, se realizó un análisis abierto para identificar temas prominentes entre las participantes. Luego, considerando el marco teórico y preguntas de investigación de este estudio, los temas se organizaron en categorías y finalmente en temas principales. Las categorías y temas se compararon entre participantes. Durante el análisis, las entrevistas de las educadoras se triangularon con documentos y otras investigaciones sobre el tema de este trabajo.

Consideraciones éticas

Como señala Smith (1999) la palabra investigación es problemática para los pueblos originarios del mundo y, en especial, para el pueblo mapuche en Chile, quienes han sido víctimas constantes de engaños y fraudes. Esto ha provocado que pueda existir desconfianza hacia investigadores (Quidel, 2006).

Para abordar este desafío, se explicitaron de manera transparente los objetivos de la investigación, las participantes tuvieron oportunidades de hacer preguntas sobre

los usos de ésta y además se indicó frecuentemente que era posible terminar la entrevista cuando ellas quisieran. Además se aseguró, durante todo el proceso, la confidencialidad de las participantes.

Resultados

Tres categorías principales emergieron de las entrevistas. Estas categorías fueron: (i) percepciones y compromiso hacia la diversidad; (ii) identidad profesional y (iii) conocimiento y uso de lengua y cultura mapuche.

Percepciones y compromiso hacia la diversidad

La participación de la comunidad mapuche en el jardín infantil es vista como una contribución para entender y vivir la diversidad no sólo dentro del mismo, sino que a nivel nacional. Al respecto, Carolina señala que la interacción con miembros de la comunidad mapuche le ha ayudado a concebir Chile como un país diverso en el que personas de diferentes pueblos indígenas y otros países latinoamericanos cohabitan. El reconocimiento de Chile como un país pluricultural es un aspecto valioso principalmente para las educadoras no mapuche.

Es importante destacar que tanto para educadoras mapuche como no mapuche, la diversidad es entendida como un componente valioso de la educación de los niños. Esta percepción lleva a Marcela, educadora que ejerce como directora, a afirmar que todos los niños y niñas debiesen aprender sobre diversidad y educación intercultural bilingüe y no solo los niños y niñas mapuche. Marcela sugiere que:

‘[Las educadoras] tienen que tener conciencia de que este es un país multicultural de que no hay solo una la cultura en Chile... y des-homogenizar la cultura chilena, como educador saber eso y de ahí ir aprendiendo de otras culturas para abrir su mente y también su corazón’.

Es importante notar que las percepciones positivas hacia la diversidad y las opiniones acerca de la necesidad de aprender unos de otros, coexisten con percepciones dualistas del mundo, en que el conocimiento occidental se opone al conocimiento de los pueblos indígenas.

Por otra parte, las educadoras expresan un fuerte interés en ser parte del proyecto de la educación intercultural bilingüe. Sin embargo, este interés se manifiesta primordialmente en relación al proyecto del propio establecimiento educacional y no a un proyecto nacional. En efec-

⁵ Debido al pequeño número de jardines infantiles interculturales bilingües en la Región Metropolitana se ha decidido describir a las participantes usando seudónimos y solo indicando su rol en el establecimiento y ascendencia.

to, Antonia, educadora de párvulo, señala que a su llegada al jardín no existían guías ni propuestas que seguir y que la oportunidad de participar en la elaboración de un proyecto intercultural bilingüe ha impactado positivamente en su compromiso con el jardín.

Es importante destacar que diferentes actores son nombrados como parte de este proceso de construcción del proyecto educativo intercultural bilingüe, tales como directores, coordinadores, educadoras, técnicos y miembros de la comunidad mapuche, sin que se privilegie de manera particular a los miembros de la comunidad mapuche. Las educadoras señalan que todos los actores son invitados a ser parte de los procesos de elaboración del proyecto educativo. Sin embargo, al explicar el proceso de construcción del proyecto intercultural bilingüe del jardín, las educadoras sitúan modelos pedagógicos occidentales como base del proyecto, en los que elementos del conocimiento y cultura mapuche son insertados. Esto evidenciaría una jerarquía en los saberes presentes en el jardín que las educadoras intentan negociar. Experiencias similares en Latinoamérica han mostrado que factores institucionales afectan negativamente las posibilidades que tienen los y las docentes en realizar transformaciones profundas en sus escuelas y salas de clases (García, 2008).

La ausencia de un compromiso que vaya más allá de las actividades del jardín podría ser explicada por las dificultades políticas que enfrenta el pueblo mapuche. Al respecto, Carolina, educador no mapuche, señala que:

‘La verdad es que como nosotros estamos en Santiago, y ellos se vinieron a Santiago como para evadir ese tipo de conflictos, no es que no les interese para alejarse de ese conflicto. Me da la impresión ellos no esperan que uno lo aborde’.

Las entrevistas de las educadoras sugieren que la participación con las comunidades mapuche han contribuido en las concepciones sobre diversidad y la importancia de equidad cultural, es decir, que todas las culturas se valoren de manera similar. No obstante, no existen referencias a las condiciones socio-políticas y económicas de los niños y niñas mapuche. En otras palabras, las educadoras valoran la interculturalidad sólo desde su dimensión relacional (Walsh, 2010) y despolitizan la interacción de culturas.

Identidad como educadora de educación intercultural bilingüe

El impacto de las comunidades mapuche en el fortalecimiento de la identidad profesional de las educadoras es un aspecto mencionado tanto por las educadoras mapuche como las no mapuche. En este trabajo, se entiende por identidad profesional la auto-percepción que tienen las educadoras acerca de su rol y la validez de este en la educación intercultural bilingüe.

De acuerdo a las entrevistas, para las educadoras mapuche, la interacción con miembros de la comunidad mapuche ha sido de gran importancia para reencontrarse con su propia identidad. Por ejemplo, Laura, técnico en párvulo mapuche, señala que interactuar con miembros de la comunidad no solo ha tenido un impacto en la claridad sobre su rol y la importancia de este en EIB, sino que también en su identidad personal. Con alegría Laura indica:

‘[Ha sido] un proceso bastante rico de saber de conocer el pueblo, de saber de dónde pertenezco, de mi cultura. Es un proceso bastante rico. Yo si ahora me preguntan y me presento yo le digo mi nombre y que soy mapuche y no me cuesta nada. Y algunos años atrás si me costaba en cambio ahora no’.

El proceso de Laura hace eco a los comentarios de Marcela quien señala que al jardín llegan educadoras mapuche que no se reconocen como tales, pero que cuando ella les empieza a contar sobre su vida como educadora mapuche, estas educadoras comienzan a cambiar. En este sentido, las entrevistas develan un proceso de identidad asignada hacia una identidad declarada (Buzzelli & Johnston, 2002), mediante el cual, en una primera instancia, algunas educadoras mapuche reciben esta asignación de manera externa, para luego, ellas mismas declarar su identidad mapuche. La declaración de la propia identidad como educadora mapuche no solo es de importancia para la autoestima de la educadora, sino que también en el poder y agencia que la educadora detenta en sus decisiones pedagógicas.

Por su parte, las educadoras no mapuche también se refieren al positivo impacto de la comunidad mapuche en su identidad profesional. En este caso, esta relación se describe desde los encuentros y desencuentros. Ambas educadoras no mapuche comentan que, en las primeras interacciones con miembros de las comunidades, ellas se sentían incómodas debido a que tenían la percepción de que la comunidad prefería solo personas mapuche en la EIB. Antonia comparte:

‘yo como ‘huinca’⁶. Para mí fue un desafío mayor, porque yo sentía que yo no debía estar haciendo eso. Que como no mapuche no tenía el conocimiento suficiente, no era significativo para mí. Pero ha sido un crecimiento un aprendizaje, que por el hecho de respetar y valorar también puedo ser parte de esto’.

En la misma línea, Carolina con franqueza relata, “Yo creo que ellos preferirían que yo fuera mapuche. Todos tienen buena relación con Marcela que ella es mapuche. Tenemos buena relación pero si pudieran elegir yo creo que elegirían a una educadora mapuche.” No obstante, las continuas conversaciones en el jardín y en especial el trabajo en conjunto con la educadora de lengua mapuche, colaboraron en la construcción de una identidad profesional positiva. En las palabras de Antonia, “ahora sé que todos tenemos un rol en la educación intercultural bilingüe, tanto mapuche como no mapuche”. Una importante ausencia en las percepciones de las educadoras no mapuche es la reflexión sobre por qué las comunidades preferirían a educadoras mapuche, lo que parece indicar que las educadoras no consideran los aspectos políticos e históricos que podrían influenciar esta preferencia.

Al considerar las diferentes labores y responsabilidades que ejercen las educadoras en el establecimiento educativo, notamos que la mayor influencia de la comunidad mapuche se presenta en las educadoras no mapuche (quienes se legitiman a sí mismas y su trabajo a partir de esta interacción) y la educadora que ejerce como técnico parvulario (quien relata su transformación personal). Este grupo diverso de experiencias podría evidenciar que la interacción con comunidades mapuche es capaz de influenciar positivamente la identidad profesional de educadoras en EIB. Sin embargo, es importante señalar que se debe precaver que la interacción con las comunidades no sirva puramente para la legitimación de las educadoras donde se reproduzcan dinámicas de poder en que se desvalore el conocimiento o habilidades del otro.

Conocimiento y uso de la lengua y cultura mapuche

El aprendizaje de la lengua y cultura mapuche es la contribución más significativa y reiterada por este grupo de educadoras. En las entrevistas, las educadoras constantemente se refieren a la relación con una organización mapuche como un factor relevante en su desarrollo profesional para enseñar mapudungun e insisten en los resultados positivos de esta participación. Antonia describe esta contribución en las siguientes palabras:

‘Que nos acompañen y sentirnos con más apoyo y guía, para la celebraciones. Por ejemplo, nosotros celebramos el año nuevo mapuche en julio y no teníamos mayores orientaciones y con ellos nos sentimos más apoyados para hacer las cosas como corresponde. Porque toda la celebración tiene un sentido y no queríamos equivocarnos, hacer cosas que no corresponden. Y ellos fueron entregando esas orientaciones, desde qué posición tenemos que ubicarnos y plantar el canelo que nos entregaron. Y que todo tiene un por qué’.

La importancia de las ELCIs fue un tema recurrente en estas entrevistas. Las educadoras del jardín valoran la presencia y el trabajo de las ELCI, principalmente en la enseñanza del mapudungun, de la cultura mapuche y las formas de enseñanza. Sin embargo, la cita anterior también sugiere que la valoración de las comunidades se entiende de manera funcional a la escuela. El uso de las frases “que nos acompañen”, “nos sentimos más apoyados” mostrarían que las comunidades tienen poca participación en las decisiones de las actividades del jardín. Por tanto, las educadoras aprecian las comunidades en la medida que estas las ayuden a cumplir los objetivos del jardín.

Junto con esto, todas las educadoras coinciden en que la participación de la comunidad mapuche les ha permitido no sólo aprender la lengua y cultura mapuche sino que vivenciarla. Marcela afirma:

‘Ellas [las educadoras] deberían tener la experiencia de visitar organizaciones y de conocer gente de otros pueblos, más que la cosa teórica que los profesores en la universidad le enseñe. Visitar instituciones, celebraciones o ir a las comunidades, porque mientras uno no lo tenga directamente uno no lo va a poder internalizar, porque leyendo un libro, contenidos que le entrega un profe dentro de un aula en la universidad no lo va a sentir pero al vivenciarlo sí lo va a sentir’.

En la misma línea, Laura comenta:

‘Primero que nada ellas [las educadoras] necesitan la experiencia de estar con el pueblo que ellos van a enseñar, que no es como una práctica, es vivir con ellos, después de convivir con ellos uno puede tener las aptitudes para enseñar, porque no todo lo teórico coincide con la práctica’.

⁶ En mapudungun, extranjero.

Si bien el uso de la lengua mapuche por las educadoras y en las salas de clases es un aspecto que este estudio no puede evidenciar, todas las educadoras expresan un fuerte interés en aprender mapudungun y en poder tener más posibilidades para asistir a cursos sobre la lengua.

Conclusiones

Los resultados de este estudio sugieren que las educadoras de párvulo valoran la participación de las comunidades en el jardín y que aprecian dicha participación tanto en las actividades del establecimiento como en su propio desarrollo profesional. Estos resultados podrían sugerir la necesidad de favorecer relaciones significativas entre educadores de párvulo y miembros de comunidades mapuche, en las que un intercambio de saberes no jerárquicos pudiese ocurrir. Junto con esta apreciación, este estudio sugiere que las relaciones entre educadoras y comunidades continúan siendo funcional a las necesidades de la escuela, limitando las posibilidades de las comunidades para transformar el espacio educativo. No obstante, es necesario manifestar que esto no es por voluntad directa de las educadoras o de la misma comunidad, sino que porque existe un modelo educativo instalado difícil de transformar.

Estos resultados nos recuerdan que no hay espacios neutrales en educación (Foucault, 1980; Bourdieu, 1991) y que incluso las micro interacciones entre educadores y miembros de las comunidades no son nunca neutrales, pudiendo reforzar, en diferentes grados, las relaciones de poder coercitiva o colaborativas.

Actualmente, la propuesta de trabajo de educadoras de lengua y educadores mapuche se ha enfocado en la enseñanza y aprendizaje de las lenguas y culturas indígenas, a través del cual los docentes reciben apoyo para enseñar sobre el conocimiento indígena que ellos desconocen. Sin embargo, este estudio sugiere que la contribución de las comunidades en el desarrollo profesional de los docentes excede el conocimiento lingüístico y cultural sobre el pueblo Mapuche, abarcando aspectos que se relacionan con la identidad, percepciones y compromiso de los docentes hacia la educación intercultural bilingüe.

De esta manera, a partir de estos resultados, sería interesante explorar cuál es el impacto de esta colaboración, no sólo en los docentes sino en los miembros de las comunidades que participan de las actividades de los establecimientos con enfoque intercultural bilingüe. Estos resultados resuenan con estudios anteriores que señalan que la constitución del rol del educador tradicional mapuche ha significado un trayecto formativo para toda la

comunidad escolar, ya que tanto las autoridades escolares como los profesores y padres de la escuela han necesitado cambiar su percepción sobre el saber mapuche y la importancia de su enseñanza en las escuelas (Sotomayor, Allende, Castillo, Fuenzalida & Hasler, 2014).

Los hallazgos de este estudio exploratorio también parecen sugerir la importancia de considerar e incluir a las comunidades mapuche en la formación docente para la educación intercultural. Como se ha mencionado anteriormente, esta colaboración podría influenciar en la identidad profesional de los docentes, la que se ha considerado como un aspecto altamente relevante en la retención de profesores en escuelas diversas y así también en el compromiso de estos hacia sus espacios educativos. En este sentido, la identidad profesional de docentes para EIB es de mayor importancia aún al considerar que la educación intercultural bilingüe es una modalidad que cuenta con menos prestigio y recursos en el sistema nacional de educación y, más aún, la baja consideración que las educadoras de párvulos poseen en comparación con los profesores de otros niveles.

Es relevante destacar que la integración de las comunidades mapuche en este jardín parece haber producido un cambio en cómo la comunidad escolar concibe el espacio escolar, en cómo saberes que antes no eran reconocidos hoy se sitúan como ejes en la educación de los niños y cómo se han negociado los conocimientos hegemónicos en la escuela con la integración del kimün mapuche⁷ y de sus portadores. No obstante, más esfuerzos son necesarios para avanzar de una interculturalidad relacional y funcional a una interculturalidad crítica. En efecto, la convivencia de percepciones de valoración, y a la vez de limitación de la participación de las comunidades mapuche sugiere, por un lado, la importancia de incluir comunidades mapuche en la formación docente; pues, actualmente, las educadoras deben trabajar en colaboración con miembros de las comunidades sin haber sido preparadas para ello. Por otro lado, sugiere que la sola inclusión de comunidades mapuche en los jardines sin reflexión crítica y transformativa del espacio es insuficiente.

La necesidad de ofrecer formación docente pertinente para educadoras y profesores en contextos de pueblos originarios es un hallazgo también presente en la perspectiva internacional. Respecto de las lenguas indígenas en África, Kamwangamalu (2008) ha argumentado que es necesario aprender a enseñar estas lenguas sin crear más segregación y discriminación; al mismo tiempo, Hirvonen (2008) ha señalado que para la revitalización del

⁷ En mapudungun, conocimiento mapuche.

sámi, en países de Europa del norte, es crucial contratar docentes bilingües. Para el māori en Nueva Zelanda, May y Hill (2008) han indicado que profesores y profesoras deben enfrentar el desafío de balancear los requerimientos de la educación māori con un enfoque puramente lingüístico, con las demandas más amplias de una educación māori para la transformación de la sociedad.

Estas reflexiones, de situaciones similares a la del mapudungun, nos dan un pie para seguir pensando una nueva educación intercultural.

Referencias

- Abarca, G., Alarcón, S., Huircán, M., Millacura, C. & Olivares, P. (2004). Propuesta de orientaciones metodológicas para elaborar planes y programas para establecimientos que desarrollen educación intercultural bilingüe. En M.A., Rodríguez (Comp.), *Foro Educación, Ciudadanía e Interculturalidad* (pp.51-62). México D.F.: CGEIB.
- Aravena, A. (septiembre, 2001). Shadows in the big city. *The Courier*. UNESCO. 18-20. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001235/123512e.pdf>
- Barnhardt, R. & Kawagly, A. O. (2005). Indigenous knowledge systems and Alaska Native ways of knowing. *Anthropology and Education Quarterly*, 36(1), 8-23.
- Belgarde, M. J., Mitchell, R. D. & Arquero, A. (2002). What do we have to do to create culturally responsive programs? The challenge of transforming americanindian teacher education. *Action in Teacher Education*, 24(2) 42-54. doi: [10.1080/01626620.2002.10734418](https://doi.org/10.1080/01626620.2002.10734418)
- Bourdieu, P. (1991). *Language and symbolic power*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Boyle-Baise, M. (1998). Community service learning for multicultural education: An exploratory study with preservice teachers. *Equity & Excellence in Education*, 31(2), 52-60.
- Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z. & Merino, M. (2014). *Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Buzzelli, C.A. & Johnston, B. (2002). *The moral dimensions of teaching: Language, power and culture in classroom interactions*. New York/London: Routledge-Falmer Press.
- Cañulef, E. (2013). La educación intercultural bilingüe representa la posibilidad de elaborar y conquistar sueños desde una trayectoria civilizatoria propia. *Revista Docencia*, 51, 26-38.
- Charmaz, K. (2001). Grounded theory. En R. M. Emerson (Ed.), *Contemporary field research* (pp. 335-352). Long Grove, IL: Waveland.
- Centro de Estudios Públicos (2006). *Estudio de opinión pública. Los mapuches rurales y urbanos hoy*. Disponible en <http://cepchile.cl>
- Delany-Barmann, G. (2009). Bilingual intercultural teacher education: Nuevos maestros para Bolivia. *Bilingual Research Journal*, 32(3), 280-297. doi: [10.1080/15235880903372860](https://doi.org/10.1080/15235880903372860)
- EIBAMAZ, UNICEF y Finlandia. (2012). *Formación docente inicial y continua. Trabajando por la calidad de una educación con identidad propia*. Disponible en http://www.unicef.org/ecuador/formacion_docente.pdf
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76(9), 701-712
- Foucault, M. (1980). *Power/knowledge: Selected interviews and other writings, 1972-1977*. New York: Pantheon Books.
- García, M. E. (2008). *A study of the impact of the PROEIB Andes. Bilingual report written for the Program for Training in Intercultural Bilingual Education for Andean Countries*. Cochabamba: PROEIB Andes.
- Gundermann, H., Godoy, L., Caniguan, J., Ticona, E., Castillo, E., Clavería, A. & Faúndez, C. (2009). *Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana*. Santiago de Chile: CONADI-UTEM.
- Hancock, D. R. & Algozzine, R. (2011). *Doing case study research: A practical guide for beginning researchers*. New York: Teachers College Press.
- Hirvonen, V. (2008). 'Out on the fells, I feel like a Sámi': Is there a linguistic and cultural equality in the Sámi school? En N. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages?: Policy and practice on four continents* (pp.15-41). New York: Palgrave Macmillan.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2002). *Censo 2002: Síntesis de Resultados*. Disponible en <http://www.ine.cl/cd2002/sintesisencensal.pdf>
- Johnson, K. E. (2009). *Second language teacher education: A sociocultural perspective*. New York: Routledge.
- Kamwangamalu, N. (2008). Maori medium education: Current issues and challenges. En N. Hornberger (Ed.) *Can schools save indigenous languages?: Policy and practice on four continents* (pp.136-151). New York: Palgrave Macmillan.

- Kanaïaupuni, S. M. & Kawaiyae'a, K. K. C. (2008). E lauhoemai nāwāya: Toward a Hawaiian indigenous education teaching framework. *Hūlili: Multidisciplinary Research on Hawaiian Well-Being*, 5, 67-90.
- Koerner, M. & Abdul-Tawwab, N. (2006). Using community as a resource for teacher education: A case study. *Equity and Excellence in Education*, 39, 37-46. doi: [10.1080/10665680500478767](https://doi.org/10.1080/10665680500478767)
- Ladson-Billings, G. (2009). Culturally relevant teaching. En G. Ladson-Billings (Ed.), *The Dreamkeepers: Successful teachers of African American children* (2nd Ed.) (pp. 102-126). San Francisco: Jossey Bass.
- Lee, R. E., Showalter, B. D. & Eckrich, L. L. (2013). Beyond the Ivory Tower: The role of contextually based course redesign in a community-embedded urban teacher preparation model. En J. Noel (Ed), *Moving teacher education into urban schools and communities*. (pp. 56-71). New York: Routledge.
- Lewis, C., Enciso, P. & Moje, E. (2007) Introduction: Reframing sociocultural research on literacy. En C. Lewis, P. Enciso & E. Moje (Eds.), *Reframing sociocultural research on literacy. Identity, agency and power* (pp.1-14). Mahwah, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Locke, S. (2004). Reflections of Native American Teacher Education on Bear Ridge. *Rural Educator*, 26(1), 15-23.
- May, H. & Hill, R. (2008). Maori medium education: Current issues and challenges. En N. Hornberger (Ed.), *Can schools save indigenous languages?: Policy and practice on four continents* (pp.66-98). New York: Palgrave Macmillan.
- Merriam, S.B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Noel, J. (2013). *Moving teacher education into urban schools and communities: Prioritizing community strengths*. New York: Routledge.
- Patton, M. Q. (2002). Designing qualitative studies. En M. Q. Patton (Ed.), *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed) (pp. 228-246). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Quidell, J. (2006). *La regeneración de un curriculum propio mapuche no escolarizado a partir de algunos elementos socio religiosos* (Tesis de maestría no publicada). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto Mapuche. *Revista CUHSO*, 17(1), 21-33. doi: [10.7770/cuhso-V17N1-art289](https://doi.org/10.7770/cuhso-V17N1-art289)
- Quintrileo, C., Yáñez, C. & Valenzuela, C. (2013). Alcances sobre la propuesta en consulta del programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS Revista de Lingüística, Filosofía y Literatura*, 23(1), 45-64.
- Relmuan, M. (2001). *El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación mapuche* (tesis de maestría). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- Reyhner, J. & Jacobs, D. T. (2002). Preparing teachers of American Indian and Alaska Native Students. *Action in Teacher Education*, 24(2), 85-93. doi: [10.1080/01626620.2002.10734422](https://doi.org/10.1080/01626620.2002.10734422)
- Smith, L. T. (1999). *Decolonizing methodologies: Research and indigenous peoples*. London: Zed Books.
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D. & Hasler, F. (2014). Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun (Manuscrito no publicado). CIAE-UChile, Santiago de Chile.
- Stairs A. J. & Friedman A. A. (2013). Urban immersion: The impact of preservice preparation in an urban school-university partnership. En J. Noel (Ed), *Moving teacher education into urban schools and communities* (pp. 39-55). New York: Routledge.
- Trapnell, L. A. (2010). Some key issues in intercultural bilingual education teacher training programmes as seen from a teacher training programme in the Peruvian Amazon Basin. *Comparative Education*, 39(2), 165-83. doi: [10.1080/03050060302554](https://doi.org/10.1080/03050060302554)
- Treviño, E., Donoso, F., Aguirre, E., Fraser, P., Godoy, F., Inostroza, D. & Castro, P. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*. Santiago de Chile: Centro de Políticas Comparadas de Educación (CPCE), Unicef y Mineduc. Disponible en http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021509350.Estudio_Implementacion_Sector_Lengua_Indigena%282012%29.pdf
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Villegas, A. M. & Lucas, T. (2002). Preparing culturally responsive teachers: Rethinking the curriculum. *Journal of Teacher Education*, 53(1), 20-32.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Víaña, L. Tapia & C.
- Walsh (Eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración Andrés Bello.

- Williamson, G. & Gómez, V. (2004). Gestión participativa en Educación Kelluwün. Temuco, Chile. En N. Neirotti & M. Poggi (Comps.), *Evaluación de proyectos de desarrollo educativo local: aprendiendo juntos en el proceso de autoevaluación* (pp. 245-278). Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación (IIPÉ)- Unesco.
- White, C. J., Bedonie, C., de Groat, J., Lockard, L. & Honani, S. (2007). A Bridge for our children: Tribal/University Partnerships to Prepare Indigenous Teachers. *Teacher Education Quarterly*, 34(4), 71-86.
- Wolcott, H. F. (1988). Ethnographic research in education. En R. M. Jaeger (Ed.), *Complementary methods for research in education* (pp.327-364). Washington, D.C.: American Educational Research Association.
- Yin, R. K. (2003). *Applications of case study research*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, 61, 89-99.doi: [10.1177/0022487109347671](https://doi.org/10.1177/0022487109347671)
- Zeichner, K. & Melnick, S. (1996). The role of community field experiences in preparing teachers for cultural diversity. En K. M. Zeichner, S. L. Melnick & M. L. Gomez (Eds.), *Currents of reform in preservice teacher education* (pp.176-196). New York: Teachers College Press.
- Zeichner, K. & Payne, K. (2013). Democratizing knowledge in urban teacher education. En J. Noel (Ed), *Moving teacher education into urban schools and communities* (pp. 3-19). New York: Routledge.