



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**

CIECII

Centro de Investigación en Educación
en Contexto Indígena e Intercultural

Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena

Autores

Segundo Quintriqueo Millán
Daniel Quilaqueo Rapimán

Co-Autores

Soledad Morales Saavedra
Katerin Arias Ortega
Gerardo Muñoz Troncoso
Miguel Del Pino Sepúlveda
Héctor Torres Cuevas
Eliana Ortiz Velosa
Maximiliano Heeren Herrera
Maritza Gutiérrez Surjan

ISBN. 978-956-9489-54-9



Dr. Daniel Quilaqueo Rapimán

Doctor en Sociología de l'Université de la Sorbonne, París, Francia. Profesor Titular de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Director del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII). También es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada.

E-mail: dquilaq@uct.cl



Dr. Segundo Quintriqueo Millán

Profesor en Educación Básica Intercultural de la Universidad Católica de Temuco (UCT), Chile, Magíster en Educación de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue (UQAT), Québec-Canada, Doctor en Educación de la Universidad de Extremadura, España. Actualmente es Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). También es Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec-Canada.

E-mail: squintri@uct.cl



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**

CIECII
Centro de Investigación en
Educación en Contexto Indígena
e Intercultural

Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena

Autores

**Segundo Quintriqueo Millán
Daniel Quilaqueo Rapimán**

Co-Autores

**Soledad Morales Saavedra
Katerin Arias Ortega
Gerardo Muñoz Troncoso
Miguel Del Pino Sepúlveda
Héctor Torres Cuevas
Eliana Ortiz Velosa
Maximiliano Heeren Herrera
Maritza Gutiérrez Surjan**

Este libro fue financiado por el Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico FONDEF ID16I10350 / el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) / la Vicerrectoría de Investigación y Posgrado de la Universidad Católica de Temuco .

ISBN. 978-956-9489-54-9

Las opiniones expresadas en los artículos son de responsabilidad de los autores

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Desafíos de la Co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena

Derechos reservados

1ª Edición, Marzo de 2019

450 ejemplares

Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico / FONDEF

Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural / CIECII

Campus San Juan Pablo II

Av. Rudecindo Ortega 02950, Edificio Biblioteca, 5º piso

Teléfono: (56) 452205449

Casilla 15D, Temuco, Chile

Ediciones Universidad Católica de Temuco

Av. Alemania 0211, Temuco, Chile

Teléfono: (56) 452205253

Correo electrónico: editorial@uct.cl

Ilustraciones, diagramas y tablas: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Diseño y diagramación: Juan Carlos Pradenas Chuecas

Impresión: Corporativa Diseño – Temuco

IMPRESO EN CHILE

ÍNDICE

Presentación	07
---------------------------	-----------

PARTE I

Co-construcción de un modelo educativo intercultural con agentes educativos del medio escolar y sabios mapuches.....	11
<i>Soledad Morales Saavedra</i>	
Posibilidades de intervención educativa intercultural en escuelas situadas en contexto mapuche	21
<i>Daniel Quilaqueo Rapimán</i>	
Políticas educativas en contextos indígenas: experiencias de transformación de la escuela colonial y eurocéntrica	40
<i>Héctor Torres Cuevas</i>	
Familia y comunidad en la escuela intercultural: una mirada a la realidad mapuche en La Araucanía (Chile)	55
<i>Gerardo Muñoz Troncoso</i>	
Representaciones sociales de los estudiantes mapuches universitarios respecto de sus experiencias escolares	71
<i>Eliana Ortiz Velosa y Katerin Arias-Ortega</i>	
Perspectiva crítica para evaluar en contexto intercultural: Relación del binomio evaluación–valoración	85
<i>Maximiliano Heeren Herrera</i>	
Evaluación de aprendizajes en contexto indígena	98
<i>Miguel Del Pino Sepúlveda</i>	
Co-construcción y validación de un instrumento de evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena	123
<i>Stefan Berres, Gerardo Muñoz Troncoso, Miguel Del Pino Sepúlveda y Anahí Huencho Ramos</i>	
Experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales: El Caso Mapuche en Chile	140
<i>Katerin Arias-Ortega, Eliana Ortiz Velosa y Segundo Quintriqueo Millán</i>	

Educación intercultural en latinoamérica: el caso mapuche en Chile	160
<i>Segundo Quintriqueo Millán y Katerin Arias-Ortega</i>	

PARTE II

Relatos testimoniales de experiencias de profesores de aula y educadores tradicionales

Cuaderno de relatos educativos interculturales.....	175
<i>Laura Lepin, Teresa Llanconao, María Elba Carilao, Rosa Pailla, Edith Antivil, Moisés Curiche, Luis Pérez, Soledad Morales Saavedra, Maritza Gutiérrez Surjan, Eliana Ortiz Velosa y Maximiliano Heeren Herrera</i>	
Experiencia pedagógica intercultural en la Escuela Huampomallin	199
<i>Luis Pérez Fredes, Laura Lepin Lepin y Moisés Curiche Curiqueo</i>	
Unidad Didáctica ‘Mapuche Ayekawe’.....	202
<i>Nataly Huenchunao Huenchunao</i>	
Unidad Didáctica: Fill zugu txipakelu Mapuche kimün mew- Relatos fundacionales	212
<i>Adrian Huichalao y Héctor Elías Lincoqueo Nahuelfil</i>	

Presentación

Este libro es parte de los resultados del proyecto FONDEF ID16I10350, que se propone implementar un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, para revertir el problema de desconocimiento de saberes y conocimientos educativos mapuches por parte de los profesores que se desempeñan en contextos de comunidades indígenas y en escuelas urbanas en regiones con población indígena en Chile. Este problema se evidencia aun más en profesores y educadores tradicionales que se desempeñan en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Sostenemos que este desconocimiento ha incidido negativamente en la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje y consecuentemente, en el rendimiento académico de los estudiantes.

Consideramos que las principales causas del problema son: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico del sistema educativo escolar chileno; 2) el carácter colonial del conocimiento educativo que persiste en la negación histórica de los conocimientos indígenas en el currículum escolar en los niveles del sistema educativo chileno; y 3) la Formación Inicial de Docentes sustentada en la colonialidad del saber, del ser y del hacer, descontextualizada de la realidad social y cultural de los estudiantes en contexto indígena e intercultural.

Desde una perspectiva histórica, la educación intercultural ha sido pensada desde la hegemonía del poder y del saber que representan los Estados en contextos de colonización. En este sentido, si bien la educación intercultural busca superar la monoculturalidad eurocéntrica y el colonialismo en educación, en contexto indígena se implementa desde el orden epistémico eurocéntrico occidental del conocimiento escolar y la estructura de la organización escolar de carácter colonial. Por lo tanto, en la actualidad se requiere una transformación social, educativa y política que apoye la educación intercultural desde los intereses de los pueblos indígenas, articulado al orden epistémico del conocimiento

indígena y eurocéntrico occidental en su implementación. Asimismo, requiere de una implicación activa de las familias y comunidades indígenas en la construcción, implementación y evaluación de proyectos educativos interculturales que tengan por objeto el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes: indígenas y no indígenas.

En esa perspectiva, la interculturalidad emerge como un proyecto social, ético, político y epistémico que permita el estudio y el desarrollo humano de calidad tanto para indígenas como no indígenas en contextos de colonización. Esto requiere reconocer el valor epistémico del conocimiento indígena para comprender y explicar los problemas sociales y educativos del siglo XXI.

Como respuesta a la realidad antes expuesta, sostenemos que la co-construcción, como enfoque teórico y metodológico para la construcción de nuevos conocimientos en contextos indígenas, permite sustentar la educación intercultural, desde la implicación activa de los actores del medio educativo (directivos, profesores, educadores tradicionales y estudiantes) y del medio social (padres, sabios, autoridades tradicionales, niños y jóvenes de la familia y comunidad). Este enfoque tiene como foco central la participación y la colaboración recíproca entre investigadores y actores sociales compartiendo sus propios marcos de referencia y competencias teóricas metodológicas, para obtener una visión de la realidad y dar un valor social a los nuevos conocimientos científicos como resultados de las investigaciones desarrolladas en contexto indígena. Es así como los actores del medio educativo, los actores sociales e investigadores buscan co-construir una visión compartida de la realidad. En este proceso los investigadores tienen la oportunidad de innovar sobre el plano teórico y metodológico con respecto al análisis del objeto de estudio con la implicación de los actores sociales, por lo que implica abandonar marcos de referencias preestablecidos para la investigación. Es así como el enfoque de co-construcción se constituye en un método de investigación donde es posible construir significados de manera colectiva, en un proceso de producción de nuevos conocimientos validados por los actores del medio educativo y social. Este enfoque se propone superar progresivamente el carácter hegemónico, eurocéntrico y etnocéntrico del conocimiento científico occidental, generando una apertura hacia otras formas de conocer, comprender y explicar la realidad.

En esa perspectiva, la intervención educativa intercultural requiere de contenidos y métodos educativos mapuches, para la contextualización del currículum escolar y un proceso sistemático de evaluación que considere dimensiones y variables de la racionalidad del conocimiento indígena. Es así

como la intervención educativa intercultural requiere de procesos de evaluación comprensivos y contextualizados a los saberes y conocimientos de las diferentes territorialidades donde se sitúan las escuelas. Se trata de una evaluación que considera la subjetividad e intersubjetividad de los estudiantes en relación al conocimiento mapuche en articulación con los conocimientos escolares que establece el currículum escolar.

En la perspectiva de los problemas enunciados y sobre la base de los principios de la interculturalidad, la educación intercultural y la co-construcción de nuevos conocimientos que apoyen la contextualización de la educación escolar, sostenemos la necesidad de transformar la Formación Inicial Docente en contexto mapuche. Para ello, se requiere una sensibilización de los formadores de profesores en base a saberes y conocimientos educativos mapuches, métodos y recursos didácticos, para ofrecer una formación desde un enfoque educativo intercultural. Asimismo, se requiere de la utilización de nuevos conocimientos sobre la educación intercultural como resultado de investigaciones empíricas en el contexto local, nacional e internacional. Además, plantea el desafío para los formadores de profesores, de realizar investigaciones en educación y construir líneas de investigación asociadas a la Formación Inicial Docente en La Araucanía.

En ese sentido, el equipo de investigadores del proyecto FONDEF ID16I10350, aporta con un conjunto de artículos científicos y experiencias testimoniales que sustentan las posibilidades de la intervención educativa intercultural en contexto mapuche.

En la primera parte se discute la co-construcción de un modelo educativo intercultural con agentes educativos del medio escolar y sabios mapuches, con el objetivo de dar a conocer algunas orientaciones de orden práctico para su implementación. Asimismo, se analizan las posibilidades de una intervención educativa intercultural en escuelas situadas en contexto mapuche donde se trata de responder la pregunta ¿Qué significa contextualizar la escuela con aportes epistémicos educativos mapuches, mediante una intervención educativa intercultural? También, se expone sobre los procesos de construcción de políticas educativas en contexto indígena con el objeto de aportar a la discusión sobre el sentido, fundamentos y experiencias de transformación de la escuela colonial y eurocéntrica en contexto mapuche. Para ello, se exponen resultados de investigaciones que exploran la vinculación familia, escuela y comunidad en la implementación de la educación escolar en perspectiva intercultural. Para analizar cómo la escuela colonial y eurocéntrica ha incidido en la formación de estudiantes de ascendencia indígena, se presentan los resultados de una

investigación que estudia las representaciones sociales de estudiantes mapuches respecto de sus experiencias de escolarización. Además, se presentan los resultados de una investigación que aborda la evaluación en perspectiva crítica en contexto intercultural donde se discute el binomio evaluación-valoración educativa en contexto de diversidad social y cultural. Asimismo, se exponen los resultados de investigación sobre evaluación de aprendizajes en contexto indígena, donde se discuten las principales perspectivas y modelos evaluativos que tienen vigencia en la actualidad. También, se comunica un proceso de co-construcción y validación de una Guía de evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena con la implicación de los actores del medio educativo y social. En esta lógica, se expone una experiencia de co-construcción de relatos educativos interculturales con la implicación de los actores del medio educativo, social e investigadores. Finalmente, se analiza y discute la educación intercultural en el contexto latinoamericano y especialmente, en el contexto de La Araucanía, para develar la colonialidad del saber y del poder como limitante que inciden en la descontextualización de la Formación Inicial Docente. Para revertir el problema se propone considerar la episteme indígena para dar pertinencia a la formación de profesores, desde un enfoque educativo intercultural.

En la segunda parte se presentan relatos testimoniales de experiencias de aula de profesores y educadores tradicionales en la implementación del Modelo Educativo Intercultural. Para ello, se presenta el proceso de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales de la escuela Huampomallin, junto con una reflexión sobre la experiencia pedagógica intercultural en la escuela por parte del Director, educador tradicional y profesor mentor. También, se comunica la implementación del Modelo mediante una unidad de aprendizaje que considera el conocimiento sobre los instrumentos musicales mapuches como contenido educativo para contextualizar la educación intercultural con la implicación de los padres en la educación escolar. Finalmente, se comunica la implementación del Modelo en base a una unidad de aprendizaje que trata los relatos fundacionales mapuches como contenidos educativos articulados al conocimiento escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

Co-construcción de un modelo educativo intercultural con agentes educativos del medio escolar y sabios mapuches¹

Soledad Morales Saavedra²

Resumen

La educación ha transitado de construir una ciudadanía culturalmente homogénea, hacia el desafío de construir una ciudadanía, que incluya y se enriquezca culturalmente en las diferencias. El problema que aborda el presente artículo es el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches por parte de los educadores que se desempeñan en contextos de escuelas situadas en comunidades con población indígena. El objetivo es dar a conocer elementos del discurso de los agentes educativos y sabios mapuches, orientado a la co-construcción de un modelo educativo intercultural. Discurso que se viene construyendo desde la participación activa de todos los implicados en la comunidad educativa. La metodología empleada es la investigación educativa, utilizando el método de co-construcción de conocimiento entre investigadores, educadores, padres de familia e integrantes de comunidades mapuches. Se espera aportar conocimientos que reconozcan los saberes mapuches, desde su propio marco epistemológico y que los beneficiarios finales sean los actores del medio educativo (estudiantes, profesores, educadores tradicionales) y social (padres, sabios y miembros de las comunidades) de contexto rural y urbano.

Palabras clave: Co-construcción, educación inicial, interculturalidad, modelo educativo.

1 El artículo forma parte de los resultados del proyecto FONDEF N° ID16I10350 Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

2 Magister en Psicología, Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco. Directora Departamento Infancia y Educación de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Investigadora adjunta del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECI). Línea de investigación: Educación e Interculturalidad. E-Mail: smorales@uct.cl

Introducción

Este artículo aborda antecedentes generales sobre infancia, caracterización del modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena y avances en proceso de co-construcción de este modelo. Sostenemos que la educación de la primera infancia ha pasado a ser considerada como un bien público central y como la primera etapa del sistema educativo (UNESCO, 2007), gracias a su consagración como un derecho desde el nacimiento, ratificado en la Convención de los Derechos del Niño y en la Declaración Mundial, sobre la Educación para Todos (OEI, 2010). La infancia es algo más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la llegada de la edad adulta. Se refiere también al estado y a la condición de vida del niño (UNICEF, 2014). Como lo han planteado los grupos nacionales de discusión y la literatura internacional, la inmadurez de los niños en esta etapa puede ser un hecho biológico de la vida, pero las formas en que la entendemos y la tornamos significativa, es un hecho cultural (Cannella, 2001; Casassus, 2010). La infancia se refiere al estado, condición y calidad de vida donde los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación (UNICEF, 2014). Asimismo, se les debe asegurar el derecho a la educación, otorgándoles espacios adecuados y pertinentes, para crecer fuertes, seguros de sí mismos, recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos.

Nos preguntamos entonces ¿Es posible construir e implementar un Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena para el nivel de Educación Básica aplicable a Educación Parvularia, que reconozca los saberes mapuches, desde su propio marco epistemológico? Para ello, nos planteamos el siguiente objetivo: Develar conocimientos educativos mapuches, para dar respuesta a una educación que considere la heterogeneidad, la coexistencia de diferentes saberes y diferencias entre los propios contextos territoriales.

1. Marco de referencia

En Chile, en el nivel de educación inicial³ se plantea el desafío de abordar la diversidad social y cultural, basada en el respeto y el diálogo de saberes, frente a una sociedad que promueve el individualismo y la segregación de sus educandos. Es así como, las Bases Curriculares de Educación Parvularia, ofrecen a todos los niños la posibilidad de desarrollar plenamente sus potencialidades y capacidades para aprender a lo largo de la vida, dotándolos de un carácter moral cifrado en el desarrollo personal de la libertad, en el respeto al otro, la vida solidaria en sociedad y el respeto a la naturaleza, de su identidad y tradiciones. Este referente curricular señala que:

“Su finalidad es alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional,

³ En Chile, se denomina Educación Parvularia, al nivel que educa niños menores de 6 años, a cargo de profesionales de la educación que poseen una licenciatura en Educación Superior.

capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (MINEDUC, 2018, p. 20).

No obstante, estos aspectos no se consideran en todas las escuelas, lo que se traduce en la invisibilización de los niños indígenas y la consecuente desigualdad en la educación de niños menores de seis años.

El desafío que representa disminuir las brechas y desigualdades sociales que son parte en la realidad chilena, implica el reconocimiento y aporte de los padres, las madres y la comunidad, en el fortalecimiento de un sistema educativo que potencia la integración de la escuela con su entorno, y genera espacios para la ciudadanía, la convivencia y la participación. La necesidad de una aproximación mutua y paulatina entre familias e institución educativa, se ha convertido en la actualidad en un imperativo ineludible. La complejidad del mundo contemporáneo por un lado y, por otro, los desarrollos de las ciencias psicológicas y sociales, han sido los principales factores que han promovido este acercamiento (MINEDUC, 2017). Además de la familia es necesario incluir el aporte de la comunidad local, la participación de las instituciones, la red de agentes sociales y comunitarios presentes en el contexto de la escuela. Esta relación entre la comunidad escolar y local enriquece los vínculos y otorga pertinencia sociocultural a la labor educativa. En este sentido, desde que un niño/a nace en una comunidad, incorpora a través de las relaciones con otros y con los elementos culturales disponibles (lenguajes, historias, narrativas de futuro, creencias, entre otros), las maneras de actuar valoradas por su cultura, las hace propias y, poco a poco, se constituye a sí mismo en un sujeto autónomo y autorregulado, capaz de involucrarse activa y cooperativamente con los demás. Este es el desarrollo integral al que aspira el sistema educativo, y es en función de dicha orientación que las instituciones educativas, las familias y la comunidad están invitadas a colaborar.

Esa integralidad implica, además del abordaje de todas las áreas del currículum escolar que, a través del conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes, se facilite el avance en los modos de comprensión holística del mundo y la realidad, enfatizando la dimensión inter y multidisciplinaria del conocimiento, así como su aplicación a la resolución de problemas cotidianos. Lamentablemente en las escuelas las interacciones entre las personas se siguen agravando en una relación de poder, lo que genera que la diferencia se equipare con la desigualdad y conlleva a pérdida de identidad, estima y autoconcepto en niños menores.

El problema que aborda este artículo se refiere a las crisis de identidad de niños/as indígenas, y el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches por parte de los educadores iniciales, que se desempeñan en contextos de escuelas situadas en comunidades con población indígena. Consideramos que las principales causas del problema son: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico del sistema educativo escolar chileno; 2) el carácter colonial del conocimiento educativo que persiste en negar históricamente los conocimientos indígenas en el currículum escolar; y 3) formación profesional de los educadores descontextualizada de la realidad social y cultural de los niños y niñas de contextos indígenas e interculturales (Quilaqueo, Quintriqueo

y San Martín, 2011). En ese sentido, UNESCO ha reconocido que la formación de los profesores es fundamental para una educación de la primera infancia de calidad (UNESCO, 2007). Este organismo propone elevar el estatus profesional de los profesores de primera infancia, difundir la relevancia y complejidad de la profesión, entre distintos actores de la sociedad y potenciar la investigación, sobre las distintas dimensiones que integran el sistema de educación de la primera infancia.

El contexto de modernidad y complejidad que presenta la población indígena en el medio escolar, da cuenta de un conflicto socio-cognitivo e identitario que dificulta su capacidad de desenvolvimiento, tanto en la comunidad como en la sociedad nacional. Es así como “la crisis de identidad resulta de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales e históricos” (Quintriqueo, 2010, p. 13), donde los niños que se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos occidentales. Sobre lo anterior, la investigación de Carbonell (2001), señala que muchos niños indígenas en su primer contacto con la escuela sufren un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural. En el aspecto psicológico, enfrentan estereotipos de inferioridad, basados en el desprecio de los profesores hacia su lengua materna, hábitos y valores diferentes, que generan en el niño temor e inseguridad (Carbonell, 2001). En el aspecto lingüístico, el niño al ingresar a la edad escolar ya ha estructurado su lengua, que en general es negada junto a su cultura, deseando liberarse de la estigmatización que significa (Carbonell, 2001). En el aspecto cultural, constituye un contenido central de la socialización, que al ser negado en la educación escolar, afecta en una pérdida progresiva de su identidad sociocultural. Sin embargo, el conjunto de estos aspectos son de vital importancia para el desarrollo de una educación intercultural en contexto mapuche.

En el contexto nacional, las investigaciones empíricas del Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) en la Universidad Católica de Temuco ha evidenciado el problema, las causas y consecuencias de la educación escolar de carácter monocultural eurocéntrico en escuelas situadas en comunidades mapuches en el marco de sus proyectos prioritarios FONDECYT (N° 1140490, 1140562, 1140864, 1110489, 1085293, 11075083), desde un enfoque pluridisciplinario e intercultural. En dichos proyectos se ha descubierto, desde la memoria social de *kimches*, que los contenidos educativos mapuches se relacionan con las siguientes categorías de conocimientos: relación hombre-naturaleza, relación de parentesco, lenguaje, arte textil y cerámica, historia, territorio, geografía y espiritualidad mapuche (Quintriqueo, Riquelme, Morales, Quilaqueo, Gutiérrez, 2017). Estos tipos de conocimientos han sido sistematizados mediante la indagación en la educación familiar mapuche actual. Lamentablemente, estos contenidos no son abordados en las escuelas, lo que se traduce en la invisibilización de los niños indígenas y la consecuente desigualdad en la educación de niños menores de seis años. Este problema está asociado a un proceso de formación inicial docente que históricamente se ha desarrollado en base a un programa de estudio disciplinario, homogeneizante y monocultural (Quintriqueo, 2010). Así, la Formación Inicial Docente y la Educación Parvularia, traen como consecuencia una homogeneización del trabajo educativo, la sobre-escolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la Educación Parvularia (Peralta, 2012; 2017).

La incorporación del enfoque intercultural en la formación de pregrado y consecuentemente con ello en las escuelas, se ve respaldada en los nuevos estándares orientadores del educador de párvulos, donde se consigna la necesidad de enseñar a sus estudiantes el respeto hacia los demás, sobre la base de la igualdad de derechos de todas las personas, valorando su diversidad sociocultural (MINEDUC, 2012). Sobre este mismo aspecto, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destaca el respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las diversas comunidades del país y hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular (MINEDUC, 2018).

2. Metodología

Este trabajo se ha ido abordando desde una metodología de co-construcción de conocimiento con los actores del medio educativo (educadores, familias, comunidad, sabios, universidad y Ministerio de Educación). La metodología empleada para el levantamiento de este modelo es la investigación educativa, cuyo objeto es la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos como base para la comprensión y explicación de los procesos educativos y la mejora de la educación (Gauthier et al., 1997; McMillan y Schumacher, 2005; Gauthier, 2009). Sostenemos que los avances en un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena tienen como propósito fortalecer la incorporación de contenidos educativos mapuches al currículum escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

Las características del modelo en construcción se refieren a que permita la articulación de saberes y conocimientos educativos mapuches y los contenidos curriculares para Educación Básica, posibles de trabajar en Educación Inicial. Asimismo, que favorezca la vinculación de la familia y la comunidad en la educación de sus hijos, tanto en la parte académica como educativa. Esta vinculación permitiría avanzar en procesos educativos cada vez más significativos a la realidad de los estudiantes, ofreciendo contenidos y estrategias de innovación didáctica y pedagógica, para lograr el éxito de todos los estudiantes en la educación escolar.

3. Resultados preliminares para la co-construcción del Modelo

Dentro de los resultados preliminares para la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena, podemos mencionar que hemos avanzado en una revisión del estado del arte a nivel internacional y nacional. Esto, nos ha permitido constatar experiencias de incorporación de saberes y conocimientos educativos indígenas al currículum escolar, desde la Educación Inicial hasta la Educación Superior. Es lo que se evidencia, por ejemplo, en el caso de países como: África, Canadá, México, Ecuador y Chile, a través de la implementación de modalidades educativas como la Educación Intercultural Bilingüe.

En esa perspectiva, las distintas experiencias de intervención educativa intercultural a nivel mundial, convergen en ciertos puntos en común, independiente del país en el cual se desarrollan, por ejemplo: 1) la sistematización de contenidos educativos indígenas posibles de incorporar al currículum escolar;

2) la identificación de contenidos escolares presentes en los distintos currículum donde se implementan dichas experiencias de intervención educativa, los que se categorizan según posibilidades de articulación con contenidos educativos indígenas; y 3) la implementación de esas experiencias de manera transversal en el currículum escolar, rompiendo con la lógica de segregación y fragmentación del conocimiento por asignaturas.

En ese mismo sentido, hemos evidenciado problemas comunes en la implementación de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena, que tienen relación con: 1) en la educación escolar de niños menores a seis años, quedan ocultas o negadas las experiencias educativas y socioculturales acumuladas en la memoria individual y social de las familias; 2) es imperante la Formación Inicial Docente en base a saberes y conocimientos educativos indígenas, que les entreguen herramientas para la contextualización curricular; 3) en la formación a nivel universitario es necesario que en las distintas profesiones se sensibilice a los estudiantes en base a saberes y conocimientos educativos indígenas, para la gestión de su quehacer profesional; 4) promover instancias y espacios de sensibilización de los ciudadanos en una perspectiva intercultural sobre la base de una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. Para ello, sostenemos que el enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2008, 2012). Esto nos invita a pensar la interculturalidad de manera crítica, para indígenas y no indígenas, lo que implica concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (Freire, 2002, 2005; Ferrão, 2010; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias-Ortega, 2016).

4. Discusión y conclusiones

Durante el transcurso de esta etapa de co-construcción de un modelo de intervención educativa en contexto indígena, hemos develado una base de saberes y conocimientos educativos mapuches que están presentes en la memoria social de los sabios mapuches y miembros de la familia y la comunidad. Dichos conocimientos son posibles de articular con el conocimiento escolar en los distintos niveles educativos. Asimismo, son posibles de trabajar en educación inicial según sus bases curriculares. Además, de constituir conocimientos educativos posibles de articular principalmente, en la formación del niño, en base a los valores y principios educativos, asociados al respeto, cuidado del medioambiente y relación con la naturaleza, como aspectos relevantes para un desarrollo y fortalecimiento de su identidad social y cultural.

En esa misma perspectiva, sostenemos que para llevar a cabo esta incorporación de contenidos educativos indígenas a la formación de niños en su etapa inicial, es imperante mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción del currículum intercultural y mejorar el compromiso de los educadores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, lo que nos permitiría sustentar la educación

en una acción pedagógica co-constructiva. En consecuencia, con la propuesta de intervención educativa intercultural, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a un objeto de colaboración.

En ese orden de ideas, concluimos que la interacción de la familia y la escuela, constituye una posibilidad que permite dar respuesta a los desafíos y demandas de la nueva sociedad para la formación de futuros ciudadanos interculturales. Esto porque en la medida que exista mayor contribución de todos los agentes educativos implicados en la situación de aprendizaje, mejores son los resultados obtenidos, asegurando el éxito escolar y educativo de los estudiantes. En este caso, referido a la necesidad de generar situaciones de cooperación en que se asegure mediante procedimientos explícitos, la participación de la familia en la educación de sus hijos, tiene un gran efecto en producir aprendizaje en los estudiantes (Avalos, 2005). De esta manera, la educación familiar hoy tiene relevancia en el marco de la participación y toma de decisión en la familia y la comunidad, para avanzar hacia una educación intercultural articulada a los valores educativos mapuches y las finalidades de la educación escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2014). Uno de los grandes consensos en torno al tema de trabajo de vinculación familiar comunitaria, es justamente su consideración como un factor de calidad educativa. Tanto autores especializados (Villalón, De Castro y Streeter, 1998), como organismos internacionales (UNESCO, 2007; UNICEF, 2014) advierten y comprueban la participación familiar como imprescindible para la calidad educativa (Valverde, 2010).

En esa línea argumental, consideramos que la formación inicial de educadoras de párvulos muestra la tendencia de proyectar el trabajo educativo en un educador capaz de generar espacios de encuentro y diálogo con las familias. En este sentido, en países como Australia, Nueva Zelanda, Estados Unidos e Inglaterra, reafirman en sus estándares de formación inicial de educadoras, la necesidad de pensar a esta profesional como una experta en transdisciplinariedad (Pardo, 2016). Es decir, las expectativas que se estarían depositando en el trabajo de la educadora con la familia desde este paradigma, se orientarían más al trabajo con redes profesionales, organizacionales y comunitarias, que en la capacitación de pautas parentales de crianza” (Valverde, 2010, p. 36). Lo expresado anteriormente, sobre la participación y colaboración unida a las evidencias y orientaciones expresadas por todos los organismos nacionales e internacionales que destacan la importancia y necesidad de colaboración de padres, profesores y demás sectores e instancias implicadas en la educación, hace del tema participativo, una prioridad del sistema educativo.

En ese sentido, es necesario que el futuro profesorado tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien, como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna. Este viaje por la diversidad cultural podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria con respecto a la necesidad de confrontar marcos de referencias sociales y culturales, para lograr el aprendizaje y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi, 2000). Esto implica la actuación de un profesor investigador que estudia y escribe para profundizar sobre temas centrales como:

la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones contemporáneas, la familia y la educación de sus niños, la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y las políticas del Estado en relación a la educación, los problemas políticos, económicos y sociales del contexto donde se desarrolla profesionalmente (Tubino, 2011, 2014).

En este sentido, la diversidad está representando un desafío y una oportunidad para los procesos de formación docente, lo que implica integrarla a la enseñanza, haciendo posible una escuela para todos. Esto representa en la sociedad actual uno de los compromisos que los sistemas educativos deben enfrentar en sus espacios educativos, para destacar la necesidad de trabajar de forma más intensa por marcos de convivencia y aceptación de la diversidad, para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes.

Bibliografía

- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En Rendón, Rojas, (Aut.), *El desafío de formar los mejores maestros*, (pp. 1-8). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Cannella, G. (2001). Natural born curriculum; Popular culture and the representation of childhood. In J. y R. J. Jipson (Ed.), *Resistance and Representation: Rethinking Childhood Education* (pp. 13-22). New York, NY.
- Carbonell, B. (2001). La cultura mapuche y su estrategia para resistir estructuras de asimilación. Experiencias antropológicas en Patagonia fundamentan alternativas de cambio para superar conflictos étnicos [En línea] *Gazeta de Antropología, Universidad de Fasta, Argentina*. N° 17.
- Casassus, J. (2010). Las reformas basadas en estándares: un camino equivocado. *Educare et educare Revista de Educação*, Vol. 5 n° 9 jan/jun 2010, p. 85-107.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona: GRAÓ.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 36, Chile. UACH.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (2005). *La educación como práctica de libertad*. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J.-F. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- Lanfranchi, A. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Suiza: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique (CDIP)
- Marcelo (2009). Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 31-55, Madrid, España.
- McMillan, J. Schumacher, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.
- MINEDUC. (2012). *Estándares Orientadores para Carreras de Educación Parvularia*. Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas del Ministerio de Educación de Chile, Santiago de Chile.
- MINEDUC. (2017). *Política de participación de las familias y la comunidad en instituciones educativas*. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.
- MINEDUC. (2018). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile. Santiago, Chile.

- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación-OEI (2010). *Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios*. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento Final. España.
- Pardo, M. (2016). *Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO, Santiago de Chile.
- Peralta, M. (2017). *Construyendo currículos posmodernos en la educación inicial latinoamericana*. Santiago de Chile: Editorial Homosapiens.
- Peralta, M. (2012). *El desarrollo de programas para la atención de la primera infancia de comunidades indígenas en Latinoamérica: algunas lecciones aprendidas*. Santiago de Chile. Editorial Universidad Central.
- Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S.; San Martín, D. (2011). Contenidos de Aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, vol. 2, Chile: UACH.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco, Chile: Editorial LOM.
- Quintriqueo, S. Riquelme, E. Morales, S. Quilaqueo, D. Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista brasileira de educação* v. 22 n. 71 e227154
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, (2), 201-217.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D y Arias -Ortega, K. (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Tubino, F., (2011). El nivel epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, núm. 7, Perú.
- Tubino, F., (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista contextos latinoamericano*, núm.1, Brasil: Ocean Sur.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Estado Mundial de la Infancia 2014: todos los niños y niñas cuentan*. New York, NY.
- Valverde F., (2010). *Hacia una práctica de calidad en el trabajo con la Familia; Articulando expectativas de Instituciones Formadoras Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Santiago, Chile: Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE- DIPLAP.
-

Posibilidades de intervención educativa intercultural en escuelas situadas en contexto mapuche¹

Daniel Quilaqueo Rapimán²

Resumen

Este ensayo analiza la posibilidad de una intervención educativa intercultural en contexto mapuche. Considera experiencias de intervención educativa en contexto indígena a nivel nacional e internacional. Para ello, se plantea la pregunta ¿Qué significa contextualizar la escuela con aportes epistémicos educativos mapuche mediante una intervención educativa intercultural? Se discute, por una parte, que la intervención educativa intercultural implica asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo de saberes con el fin de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social. Por otra parte, es una lucha sociopolítica por el reconocimiento de la existencia y supervivencia de los pueblos indígenas con sus conocimientos educativos, lenguas e identidades en el contexto de la educación escolar.

Palabras clave: intervención educativa, interculturalidad, contextualización, educación escolar.

1 Este artículo aborda resultados del proyecto FONDECYT N° 1181314 Diálogo de saberes educativos mapuches y escolar: construcción de una base epistémica intercultural de conocimientos y del Proyecto FONDEF ID 16I10350 Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

2 Dr. en Sociología, Profesor Titular de la Facultad de Educación; Director del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural e Investigador del Núcleo de Relaciones Interétnicas e Interculturales de la Universidad Católica de Temuco; Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá. Correo electrónico dquilao@uctemuco.cl

Introducción

Este ensayo plantea la cuestión sobre la incorporación del saber educativo mapuche al currículum escolar, en escuelas de regiones donde conviven estudiantes de origen mapuche y no mapuche, mediante el método de intervención educativa intercultural. Para ello, se aborda la problemática que presenta la definición de los conceptos de intervención educativa e intervención educativa intercultural. Así, de manera general la intervención educativa se entiende, en este trabajo, como la gestión intencional en el currículum escolar, para la realización de acciones que conduzcan al éxito escolar y educativo de los estudiantes que “tiene carácter teleológico: existe un sujeto agente (estudiante-profesor), existe el lenguaje propositivo (se realiza una acción para lograr algo), se actúa en orden a lograr un acontecimiento futuro (la meta) y los acontecimientos se vinculan intencionalmente” (Touriñan, 2011, p. 283).

Por su parte, con el método de intervención educativa intercultural, propuesto para los actuales contextos de vida mapuche se plantea, además, la superación de la monoculturalidad y el monolingüismo del español impuesto por la escuela mediante la escolarización (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Puesto que, se observa en la relación estudiante-profesor, desde la instalación de la escuela en contexto mapuche, la ausencia de los conocimientos sociales y culturales de los estudiantes pertenecientes a la sociedad mapuche. Sin embargo, se observa actualmente que el Ministerio de Educación propone una educación para los pueblos indígenas en la política de Estado, un Programa de Educación intercultural Bilingüe (PEIB), para cumplir con el Convenio 169 de la OIT y la Ley Indígena chilena N° 19.253. Pese a la buena intención, es una propuesta que no implica mayores cambios en el currículum escolar y compromiso de los profesores con el contexto social y cultural mapuche (MINEDUC, 2011; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), puesto que no se incluyen las *epistemes* del conocimiento educativo mapuche.

En particular, en el currículum escolar se observa la falta de contenidos y métodos educativos mapuche como asimismo en los planes y programas de formación inicial de profesores de las universidades (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). No obstante, existe una carrera de pedagogía que forma profesores de educación intercultural para contexto mapuche en la Universidad Católica de Temuco. Sin embargo, su impacto en el medio escolar en contexto mapuche no es significativo (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). Puesto que, el sistema educativo escolar, al no contar con un currículum que incorpore los conocimientos educativos mapuche, los profesores de educación intercultural deben trabajar siguiendo los contenidos educativos disciplinarios consignados en las bases curriculares de las diferentes asignaturas. Ocurre algo similar con la formación inicial de profesores de los programas de pedagogía de las universidades, donde los itinerarios formativos sólo consignan contenidos, métodos y finalidades educativas monoculturales eurocéntrico-occidentales que conducen a la asimilación en la cultura dominante.

Por otra parte, se advierte que las dos últimas décadas se ha sistematizado una base *epistémica* de contenidos educativos desde el enfoque de

construcción social del conocimiento educativo mapuche, mediante proyectos de investigación³ (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016; Quintriqueo, Quilaqueo, Morales, Gutiérrez y Peña-Cortés, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). También, se registran textos que presentan contenidos sobre la lengua mapuche en diccionarios y textos literarios en español-*mapunzugun*, utilizados en intervenciones educativas en el medio escolar y en universidades (Augusta, 1991; Carrasco, 1990; Catrileo, 1995; Wittig, 2009; Loncon, 2013; Olate, Wittig y Hasler, 2014). En efecto, contando con una base epistémica de contenidos educativos mapuche y los textos sobre lengua y literatura mapuche, se propone la siguiente hipótesis de trabajo: un método de intervención educativa intercultural, en contexto mapuche, en tanto proceso formativo planificado, mediante el currículum escolar, puede entregar a los profesores contenidos culturales, sociales y métodos educativos mapuche para los distintos niveles de las asignaturas de Educación Básica y también para Educación Media y la Educación Superior.

Para el desarrollo de este ensayo, se ha consultado la propuesta de intervención y contenidos epistémicos que pueden apoyar la educación intercultural en contexto indígena. En particular, se examinaron experiencias de intervención educativa de contexto indígena de Nueva Zelanda, Canadá, Estados Unidos, México y Chile. Para el caso chileno, se considera la propuesta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la base epistémica de conocimiento educativo mapuche revelada mediante investigaciones empíricas por los investigadores Quilaqueo y Quintriqueo (2017). Es decir, conocimientos que actualmente utiliza la familia mapuche en la formación de sus hijos.

En resumen, para explorar los contenidos educativos susceptibles de incorporar en el currículum escolar, pertinente social y culturalmente al contexto mapuche, el objetivo de este artículo es mostrar proyectos de intervención educativa realizados en contexto indígena a nivel internacional y nacional y aportar contenidos educativos con base epistémica y métodos de la educación mapuche. El propósito es contrarrestar los planes coloniales implícitos en el currículum de la educación escolar. Asimismo, tratar de responder en la discusión respecto a la pregunta ¿Qué significa intervenir la escuela y la formación docente, con aportes de contenidos educativos epistémicos mapuche, mediante métodos educativos contextualizados, para formar desde un enfoque de interculturalidad en la educación escolar?

1. Experiencias de intervención educativa

En Nueva Zelanda, en el desarrollo social del pueblo maorí, se ha implementado el método de intervención educativa *Te Kotahitanga*, para mejorar

3 Ver los siguientes proyectos 1) FONDECYT Regular N°1140562 “Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural”; 2) FONDECYT Regular N° 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados”; 3) FONDECYT Regular N° 1110677 “Tipificación de los métodos educativos mapuche: Bases para una educación intercultural” (2011-2013); 4) FONDECYT Regular N° 1110489 “Epistemología del Conocimiento Mapuche y Escolar: un Análisis desde la Pedagogía, Intercultural, la Geografía y Sociología Educacional” (2011-2013); 5) FONDECYT Regular N° 1085293 “Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural” (2008-2010); 6) FONDECYT N° 1051047 “Discriminación percibida presente en el discurso de mapuches y sus efectos psicosociales: análisis del discurso de mapuches residentes en Temuco y Santiago” (2005-2008); 8) FONDECYT Regular N° 1051039 “Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por *kimches*. Sistematización para una educación intercultural”.

el logro de aprendizaje de los estudiantes maoríes mediante la práctica del *kaupapa maorí* (Bishop *et al.*, 2009). El *Kaupapa* es implementado como una visión de mundo integral y estrategia de resistencia, con propuestas para un cambio en la educación escolar. Se basa en la libre determinación dentro de las relaciones no dominantes de interdependencia, dando respuesta a las aspiraciones sociales y culturales del pueblo maorí. Es decir, corregir las disparidades existentes, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, entre los estudiantes descendientes de europeos colonizadores y los estudiantes maoríes. Esto implica aprender a enseñar, ya que la adquisición de un nuevo conocimiento involucra una reflexión constante y colaboración de proceso denominado *te kotahitanga*; cuyo propósito es lograr la articulación con los conocimientos que ya poseen los estudiantes de origen maorí. *Te kotahitanga* significa propuesta de colaboración desde una visión común, propósito y meta que los profesores y estudiantes, por separado y en colaboración, pueden promover, vigilar y reflexionar sobre los resultados que a su vez conducen a mejoras en el rendimiento académico (Bishop *et al.*, 2009). Es decir, considerar los elementos no visibles de la sociedad y cultura maorí como los valores, los modos de comunicación, la toma de decisiones y los procesos de resolución de problemas, junto con la visión del mundo y de los procesos de producción del conocimiento que ayudan a los individuos y grupos a construir sus significados.

En Canadá existen centros de investigación que estudian los conocimientos indígenas, es el caso de la Universidad de Ontario. Esta Universidad ha promovido en conjunto con el gobierno de Ontario 'la educación política provincial', asociada al aprendizaje de los estudiantes indígenas métis e inuit⁴. Para ello ha creado asociaciones con las comunidades y organizaciones aborígenes, trabajando estrechamente el asesoramiento, tutoría, planificación de carreras universitarias y los servicios culturales de sensibilización en los colegios, universidades e instituciones indígenas. El método utilizado es el acceso a estrategias de la política provincial para tener mejores oportunidades, referidas a crear acciones que permitan a los estudiantes obtener mejores resultados académicos.

En Estados Unidos, la constitución política del Estado de *Hawái* tiene como propósito promover el estudio de la cultura, el lenguaje y la historia hawaiana (Kennedy, 2004; Salaün, 2013). Para ello, el Departamento de Educación estableció el *Hawaiian Studies Program* y el *Hawaiian Language Immersion Program*, *Ka Papahana Kaiapuni Hawai'i*. El año 2015 se establece la Oficina de Educación de *Hawai* y una de sus principales tareas es la planificación de la implementación de una nueva política conocida como *Nā Hopena A'ō*, que tienen por objeto la expansión de la educación hawaiana a través del sistema de educación pública K-12 de *Hawái* para todos los estudiantes y adultos (Salaün, 2013).

En México, existe el proyecto diseño de materiales interculturales bilingüe, perteneciente al Laboratorio de Lengua y Cultura del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS). En este laboratorio se generan materiales educativos que buscan fortalecer la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN) y aportar a la construcción de una nueva educación intercultural bilingüe para México, en atención a los derechos individuales y colectivos de los pueblos indígenas (Bertely, 2007;

4 Ontario Ministry of Education, (2015) <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf>

Esteban y Bastiani, 2010). Sus acciones se dirigen a profesores que se desempeñan en contextos indígenas en el nivel educativo preescolar y primario. Se ofrecen diplomados, talleres y laboratorios que se fundan en el inter-aprendizaje entre profesores indígenas y académicos no indígenas. Estos espacios se destinan a la apropiación y aplicación del Método Inductivo Intercultural acuñado por Gasché (2008) en la Amazonía peruana, tomado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y profesores independientes de Chiapas en colaboración con el CIESAS.

En Chile, desde el Ministerio de Educación (MINEDUC) se ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); cuya finalidad es el reconocimiento, respeto y valoración de las culturas de los pueblos indígenas⁵, mediante el uso y conservación de sus idiomas junto al español en las áreas de alta densidad indígena (Williamson y Flores, 2015 MINEDUC, 2011)⁶. Para el caso mapuche, el PEIB, desde el año 2015, fomenta el desarrollo de competencias del *mapunzugun* (lengua mapuche) en los estudiantes, mediante guías educativas para el trabajo del Educador Tradicional⁷ en los cursos de primer y segundo año de Educación Básica. Sin embargo, los contenidos enseñados al estar orientados, exclusivamente a la lengua *mapunzugun*, no se estudian, por ejemplo, los contenidos sobre la naturaleza, la sociedad y la cultura mapuche. Es decir, no rompe con los contenidos monoculturales de la educación.

En síntesis, estas intervenciones educativas muestran las siguientes perspectivas: 1) en el caso de Nueva Zelanda, la intervención se sustenta en acuerdos económicos con el objetivo de mejorar los aprendizajes mediante la colaboración de la comunidad, dando respuesta a las aspiraciones sociales y culturales del pueblo maorí; 2) en los casos de Canadá y Estado Unidos, la intervención educativa se basa principalmente en la inmersión lingüística; cuyo objetivo es mejorar los resultados académicos de los estudiantes; y 3) en el caso chileno, la intervención educativa es más bien técnico-funcional a la política del Estado, para cumplir con las demandas de los pueblos indígenas respecto del Convenio 169 de la OIT. Es decir, la colonialidad de la escuela, todavía no permite la inclusión de los contenidos y métodos educativos mapuche en las distintas asignaturas, puesto que las características epistémicas de la educación chilena desprecian epistemológicamente el conocimiento indígena.

2. Características de la educación escolar en contexto mapuche

Las características de la educación chilena, impartida en contexto mapuche, presenta tres particularidades que obstaculizan una intervención educativa contextualizada social y culturalmente: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico; 2) el carácter dominador del currículum escolar; y 3) carácter descontextualizado

⁵ En relación a la población objetivo de la educación intercultural bilingüe, la estadística reciente constata que la población indígena es de 1.565.915 habitantes, representando el 9.1% del total país (17.207.857); de los cuales 106.729 tienen su residencia en la región del Bío-Bío, 309.952 en La Araucanía, 80.958 en Los Ríos y 209.214 en Los Lagos (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2013).

⁶ Según el MINEDUC, los establecimientos educacionales que al año 2010 contaban con más de la mitad de sus estudiantes de ascendencia indígena, tenían la obligación de ofrecer la asignatura de Lengua Indígena. Sin embargo, a partir del año 2013 se dio el carácter obligatorio para todos los establecimientos educacionales que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes de ascendencia indígena (MINEDUC, 2010).

⁷ El Educador Tradicional es un agente educativo mapuche reconocido por la comunidad y el Ministerio de Educación, para mediar y facilitar la incorporación de conocimiento mapuche en las aulas que implementan la asignatura de Lengua Indígena, en conjunto con un profesor mentor (MINEDUC, 2011).

de la formación profesional de los profesores a la realidad social de los estudiantes y la resistencia a la propuesta de educación intercultural.

2.1. **Carácter monocultural de la educación**

El carácter monocultural de la educación escolar y de la formación de profesores, como raíz de la descontextualización de la educación en contexto de diversidad social y cultural, que es el caso mapuche (Quintriqueo y McGinity, 2009; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), tiene sus orígenes en la creación de los sistemas educativos modernos durante el siglo XIX y apoyado en una cultura dominante de tipo occidental eurocéntrico (Pineau, 2001; Harris, 2002). Es así como el objetivo de los sistemas educativos en contexto de colonización ha sido materializar la homogeneización cultural, principalmente en el uso de la lengua española, por parte de los grupos indígenas, primero en los territorios coloniales y posteriormente al interior de los Estados nacionales. Akkari (2009) plantea que este proyecto monocultural ha tenido las siguientes fuentes: a) la sustitución de la educación religiosa por la alfabetización de todas las personas; b) el positivismo y la herencia filosófica de la 'Ilustración', orientadas a combatir la ignorancia de los hombres, conseguir su progreso y emancipación, con valores universales que se superponen a los marcos de vida de territorios particulares; y c) la consolidación del nacionalismo y la formación del espíritu patriótico de los futuros ciudadanos. Estas tres fuentes, han configurado los lineamientos de la educación escolar que ha sido masificada en todo el mundo para construir sociedades homogéneas (Mampaey y Zanoni, 2015). Así, observamos que cada una de estas prácticas ha tenido en la educación chilena como finalidad que los estudiantes de grupos indígenas adquieran sólo normas, valores y conocimientos de los grupos descendientes de europeos. Además, se observa en un currículum emocional oculto la incorporación al aula de los ideales afectivos eurocéntricos que distan de los que son propios de las familias y sus comunidades (Riquelme *et al.*, 2016). El resultado es la reproducción del racismo epistémico institucionalizado (Tubino, 2014; Quintriqueo *et al.*, 2015). Esto se observa actualmente, por ejemplo, en la tendencia a sobre diagnosticar en el aula a quienes no coinciden con los estándares educativos y emocionales, desde la monoculturalidad escolar (Riquelme *et al.*, 2017).

2.2. **Carácter colonial del currículum escolar**

El carácter colonial del currículum escolar se expresa en el racismo epistémico del conocimiento educativo mapuche en el medio escolar. Este es un tema poco estudiado desde la perspectiva indígena en el contexto chileno. Sin embargo, se observa en un estudio realizado por Cantoni en 1960, sobre la percepción y experiencia de trato discriminatorio hacia los mapuches del medio urbano y rural, donde se señala que el 82% de los adultos declaraba ser tratado como inferior por los chilenos no indígenas por el hecho de ser mapuche (Cantoni, 1978). Asimismo en estudios sobre estereotipos y prejuicio étnico, los autores Merino, Quilaqueo y Saiz (2008) concluyen que los mapuches en Chile son conscientes del hecho de sufrir discriminación. Puesto que, estos autores, con una muestra de cien mapuches habitantes de medio urbano de las ciudades de Temuco y Santiago, revelan que los temas más recurrentes son discriminación en la educación, discriminación laboral, y discriminación en las oficinas y servicios públicos. Es decir, el modo frecuente de la discriminación percibida

por los mapuches es verbal y tiene sus raíces en el desconocimiento derivado de la educación monocultural y monolingüe del sistema educativo escolar y que concluye en un racismo epistémico al no incorporar los conocimientos educativos al currículum escolar. Asimismo los autores afirman que:

“Se constata la presencia de una ideología racista que subyace a las prácticas discursivas intergrupales del grupo dominante, características clave del racismo cotidiano descrito por Essed (1990, 1992). Este tipo de racismo del diario vivir a menudo se presenta encubierto, imperceptible y aparentemente intangible, pero el análisis crítico del discurso permite revelar cómo la dominación y la desigualdad, dentro de un contexto de relaciones sociales e interétnicas específicas, son llevadas a la práctica y reproducidas en el texto” (Merino, Quilaqueo y Saiz 2008).

En relación al discurso de discriminación percibida entre los mapuches, en contexto de colonización, fue lo que trajo como consecuencia la pérdida progresiva de los saberes propios de las nuevas generaciones (Quilaqueo *et. al.*, 2016). Puesto que, el carácter colonial de la escuela, tanto en Chile como en la mayoría de los países latinoamericanos, reposa en el pasado colonial del Estado-nación, como consecuencia de la colonización española en el caso chileno. En el caso de la escuela colonial chilena, para la organización del Estado, significó sustituir los viejos mecanismos soberanos como la esclavitud por otros asociados al disciplinamiento o subjetivación del indígena como un sujeto colonial. Es decir, en una estrategia que permitía a los colonos estar en conocimiento de lo que sucedía y además, operar en las mentalidades de los indígenas (Salaün, 2013).

En esa perspectiva, el Estado-nación construyó una cultura escolar influida por el discurso de la colonización de los territorios indígenas y de sus habitantes, desconociendo cualquier conocimiento que sea diferente al conocimiento escolar. Es el caso de la formación monocultural de los profesores (Bonfil, 1977; Krieken, 1999; Kennedy, 2004; Wexler, 2006; Bousquet, 2012; Munroe *et al.*, 2013; Sarangapani, 2014). Sin embargo, en contraposición a los discursos de los colonizadores, también se develan discursos de reivindicaciones y propuestas indígenas que denuncian una jerarquización social y cultural, que los discrimina y los excluye (Salaün, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Por ejemplo, los pueblos indígenas, en Chile, han planteado el desafío de ajustar el sentido de las prácticas educativas a la diversidad social y cultural (Foerster y Montecino, 1988; Quilaqueo y Torres, 2012), con acciones que cambie la relación escuela-familia-comunidad. El propósito, explícito e implícito ha sido superar las tensiones epistémicas, culturales y sociales que históricamente se ha producido entre lo que entrega el currículum escolar y las necesidades de educación escolar contextualizada, que los padres de familia han planteado por medio de los dirigentes de sus comunidades; por ejemplo, la petición de profesores formados con las epistemes educativas mapuches (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

2.3. Carácter descontextualizado de la formación de los profesores

Se observa que la formación de profesores, en general, en Chile, no considera el conocimiento social y cultural mapuche en los planes de formación. Esto conlleva a que en su desempeño profesional “pueden transmitir sus propios prejuicios, no sólo a través de sus comentarios y comportamientos, sino también

mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula” (Portera, 2014,p.166). Es decir, al no poseer la formación para aprender a conocer y comunicarse en contextos sociales y culturales diversos, están impedidos para combatir la intolerancia, el monoculturalismo, el racismo y el etnocentrismo eurocéntrico (Gay y Howard, 2000; Quilaqueo y Torres, 2012). En este sentido, se observa que las prácticas pedagógicas, en contexto mapuche, son desarrolladas en un ámbito permeado por un racismo epistemológico. Es decir, que la cultura escolar se ha construido como uno de los principales medios para dominar a los grupos minorizados y ha provocado la exclusión de sus epistemes en la educación escolar (Scheurich y Young, 1997; Bishop *et al.*, 2007, Quilaqueo *et al.*, 2016). La consecuencia de esto tiene relación con los antagonismos sociales, culturales, políticos, económicos y educativos; cuyo efecto se observa en la invisibilización y minorización tensionada por aspectos políticos y económicos (Pinto, 2003; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En efecto, para contrarrestar la exclusión de las epistemes indígenas en la educación de los grupos minorizados, como es el caso de los pueblos indígenas en la formación de profesores, el enfoque teórico y práctico de interculturalidad crítica posibilita el conocimiento de los sujetos con culturas diferente, desde otras epistemes. En ella se destacan los procesos de globalización, la responsabilidad de la sociedad civil, el respeto a la diversidad y la consolidación de los derechos civiles (Oliveira *et al.*, 2009). En este marco, una educación intercultural con pertinencia social y cultural, requiere innovar en la formación de profesores considerando los siguientes condiciones: 1) formación para comprender las relaciones sociales de los estudiantes que pertenecen a distintas sociedades y culturas, dentro de un mismo país o región; 2) participación de los actores sociales en todos los niveles de los programas educativos; 3) reelaboración de instrumentos educativos orientados a superar los prejuicios raciales; y 4) consideración de la relación entre la escuela, la familia y la comunidad en los proyectos educativos, en coherencia con las demandas del medio regional, nacional e internacional.

Consecuentemente, comprender la interculturalidad desde un enfoque de educación intercultural, según lo expuesto, requiere reforzar la formación profesional en valores, en el aprendizaje cooperativo en redes y el reconocimiento de los grupos sociales indígenas y no indígenas. Puesto que, al referirnos a lo intercultural, estamos considerando un posicionamiento en el contexto donde actuamos, en relación a la realidad social y la complejidad cultural resultante de la imposición monocultural-monolingüe. Así, el foco central de la intervención educativa es la reciprocidad e intercambio entre la escuela-familia-comunidad, porque permite reconocer a los distintos grupos sociales y desarticular la tradición de la homogeneización que induce el currículum escolar. Para ello, es necesario intervenir con una política educativa que considere los conocimientos de los pueblos indígenas en relación al territorio, los recursos naturales, sus epistemes y métodos educativos con fines sociales para la vida de las personas (Ver Gasché, 2008).

Obsevamos, por ejemplo, que para Nigh y Bertely (2018), en los proyectos inspirados en educaciones no convencionales como la educación territorial, ha abierto para el caso de México espacio para el desarrollo de los proyectos de los Laboratorios Socionaturales Vivos, las Milpas Educativas y los Laboratorios para la Vida, apoyados en el método inductivo intercultural señalando que:

“Todas estas iniciativas *i)* establecen una relación íntima entre la educación, actividad cultural local, conciencia ecológica y educación territorial; *ii)* revitalizan la relación entre la lengua y la cultura a través del cuidado de la biodiversidad y actividades derivadas; *iii)* articulan y expanden el conocimiento, los valores y los significados indígenas derivados de la integración de la sociedad y la naturaleza con el conocimiento científico occidental, *iv)* estimulan las actividades realizadas por los niños en los jardines escolares y milpas educativas; y especialmente, *iv)* reconocen que el diálogo del conocimiento no está exento de conflictos” (Nigh y Bertely, 2018, p. 5) .

Además, lo intercultural obliga considerar el aprendizaje tanto individualizado como en colaboración de los estudiantes y una flexibilidad de los planes de estudios en los que no sólo se evalúe lo deseable desde la cultura escolar, sino que integre las dimensiones sociales y culturales relevantes para la familia y su comunidad. Desde este punto de vista, es necesario repensar la educación intercultural con mayor énfasis desde la sociedad indígena con sus pedagogías, porque “la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad...” (Ortega, 2001: 71). Es decir, sin reconocer, por ejemplo, las tensiones resultantes de la discriminación y el racismo explícito e implícito hacia las personas en los textos y contextos del medio escolar, como asimismo las tensiones políticas y económicas (Pinto, 2003; Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007; Quilaqueo y Torres, 2012; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Puesto que, la educación intercultural, en el caso del contexto mapuche, tanto en el plano afectivo como en el plano cognitivo, hace abstracción de los conocimientos de su sociedad y cultura, y asimismo, en los estudiantes de origen indígena del país, relegándolos a la dominación social y cultural de los Estados nación y la cultura de la sociedad dominante.

Sin embargo, considerar a los pueblos indígenas y sus culturas, significa ir más allá del respeto de la cultura del otro, puesto que implica, más bien, la aceptación y acogida en tanto persona perteneciente a grupos sociales diferentes con un fuerte arraigo a sus territorialidades históricas. Esto implica que mediante una intervención educativa, el docente de aula y el académico de formación docente, promueva el fortalecimiento de la persona y el grupo al cual pertenece, mediante, al menos, tres pasos: 1) el conocimiento que debe poseer con respecto a él mismo y sus estudiantes, delimitando sus marcos de referencia como portador y conocedor de culturas diferentes; 2) el reconocimiento del otro, implicándose para situarse en su lugar y realidad, como es el caso del conocimiento sobre el significado de la territorialidad indígena; y 3) la mediación, para negociar y asegurar los intercambios de puntos de vista, con el objeto de llegar a un diálogo de saberes con aportes epistémicos de los pueblos indígenas (ver Quilaqueo *et al.*, 2014).

3. Aportes epistémicos de la educación mapuche

Los resultados de investigaciones de los autores Quilaqueo y Quintriqueo (ver Quilaqueo *et al.*, 2004; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012; Quintriqueo y Torres, 2013; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), evidencian la coexistencia de lógicas del conocimiento tanto mapuche como occidental, entre los mapuches, identificada como doble racionalidad educativa (Quilaqueo *et al.*,

2016). Sin embargo, la escuela constituye un espacio social y cultural donde los estudiantes de ascendencia mapuche experimentan la negación de sus saberes propios en el currículum escolar.

No obstante, a partir de los resultados de investigación sobre educación mapuche, se revela el concepto *kimeltuwün* (acción educativa) como marco epistémico de contenidos, procedimientos y actitudes para la intervención educativa intercultural (Quilaqueo, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2014). El *kimeltuwün* es una acción educativa que permite el aprendizaje-enseñanza, propio del contexto social y cultural mapuche, desarrollado en la familia y comunidad entre dos o más personas, para la formación de niños y jóvenes. Esta acción educativa se desarrolla en seis etapas: 1) se inicia con un *zugu*, es decir una idea o interés, que prepara al aprendiz para lograr ordenar una idea o comprensión en el marco general de *rakizuam* o razonamiento; 2) continúa con el *zuam* y un razonamiento que ordena la idea inicial para su comprensión; 3) en la tercera etapa continúa con *tukulpa zugu*, es decir, expresando ideas de un tema deseable de ser aprendido recurriendo a conocimientos específicos alojados en la memoria social de la familia y de la colectividad mapuche histórica; 4) en la cuarta etapa, se resitúa el contenido educativo, entre sujetos, haciendo *koniünpa zugu*, es decir con las primeras explicaciones acerca de los contenidos seleccionados como comienzo de un diálogo de saberes; 5) en esta etapa se evalúa mediante el *günezuum* (metacognición), según el conocimiento construido en la etapa anterior, donde los sujetos en aprendizaje desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los contenidos educativos; y 6) *kimün*, es el resultado de construcción de un nuevo conocimiento, que constituirá un nuevo *zugu* de la acción educativa *kimeltuwün* (ver también Quilaqueo *et al.*, 2004).

Asimismo, entre las metodologías del conocimiento educativo mapuche se revelan las siguientes: primero el *inatuzugu*, como proceso de búsqueda e indagación en el conocimiento existente (alojado) en la memoria social de la familia y heredada de la colectividad mapuche histórica; cuya finalidad es la comprensión de procesos, hechos, sucesos para interpretarlos desde una racionalidad propia; segundo el *nampülkan*, concerniente a la racionalización y representación de la memoria social, cuya finalidad es comprender la realidad social y cultural de un sujeto, desde la propia experiencia del aprendiz y su confrontación con otros conocimientos; y tercero el *zapilüwün*, referido a la necesidad de auto cultivarse y cultivar mediante un saber (educar-educarse) a otro sujeto, contribuyendo al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las personas; lo que conlleva intereses y contenidos del contexto cultural de los individuos y grupos sociales (ver también Quintriqueo *et al.*, 2015).

En relación a los principales métodos de enseñanza-aprendizaje encontramos los siguientes: 1) el *gübam* (consejo educativo), es un modo de aprendizaje y enseñanza intencionado para aumentar progresivamente el conocimiento social y cultural de los niños y adolescentes, en base a saberes educativos propios y ajenos; 2) el *wewpin* (discusión y contraposición de ideas, saberes y conocimientos), en la perspectiva educativa refiere a una técnica discursiva cuyo objetivo es lograr una síntesis, con los mejores argumentos latentes en la memoria social y de los sujetos que realizan el *wewpin*; 3) el *wixankontuwün* (visita educativa), es una relación social donde el sujeto se expone al reconocimiento de los familiares y la comunidad; cuyo fin es aprender a respetar

y considerar la memoria de los miembros de la comunidad parental; 4) el *nüxam* (conversación), en tanto método, es una conversación formativa cuyo fin es lograr aprender (o enseñar) sobre el parentesco, la historia familiar y de la comunidad sustentada en la memoria social; y 5) el *pentukuwün* (saludo), es un saludo entre dos o más personas de la comunidad, o bien de otras territorialidades, con el fin de intercambiar noticias (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2017). En síntesis, se observa que en los métodos de educación mapuche la valoración, el conocimiento y reconocimiento de los familiares por la línea paterna denominado *küpan* y por la línea materna *tuwün*, son los elementos presentes cada vez que se realiza la acción educativa *kimeltuwin*, puesto que se realiza sobre la base de la memoria social de la familia y comunidad.

4. Discusión y conclusión

La investigación sobre la construcción social del conocimiento educativo mapuche, mediante la co-construcción y co-escritura de conocimiento educativo mapuche, con padres de familia, sabios e investigadores ha permitido revelar una base epistémica de contenido educativo mapuche (Quilaqueo *et al.*, 2004; Quilaqueo, y Torres, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Los principales conocimientos revelados son utilizados en la formación de niños y jóvenes en el medio familiar (Quilaqueo y San Martín, 2008; Quilaqueo *et al.*, 2016). Las investigaciones han permitido también, develar contenidos pedagógicos desde un discurso propio y crítico, de los sabios mapuches en relación a la educación escolar, en cuyos contextos y textos se responde la demanda de objetivos pedagógicos de reparación histórica mediante el saber educativo mapuche. El argumento de reparación, enunciado tanto por el mapuche como por el no mapuche, es disminuir el colonialismo cultural en el aula (Foerster y Montecino, 1988; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Es decir, ejercer el derecho a ser instruidos tanto en la educación escolar como en la educación mapuche con ambas epistemes: saber educativo escolar y saber educativo mapuche. De esta forma, el propósito señalado por los sujetos, con quienes hemos co-construido la base epistémica, es anular el estigma de la monoculturalidad eurocéntrica occidental (ver también Mampaey y Zanoni, 2015) y el monolingüismo de la lengua española con la integración de contenido educativo mapuche en las distintas asignaturas y la lengua mapuche *-mapunzugun-* en el currículum escolar.

Por una parte, la existencia de una base epistémica de conocimientos educativos mapuche, utilizada actualmente en la enseñanza-aprendizaje de niños y jóvenes en el medio familiar y comunitario (Quilaqueo *et al.*, 2004; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Quilaqueo y San Martín, 2008; Quilaqueo, *et al.* 2016). Por otra parte, al constatar la monoculturalidad de la escuela y la marginación de los conocimientos educativos indígenas en el currículum escolar, no permite responder plenamente a la pregunta ¿Qué significa descolonizar la escuela con aporte epistémico educativo mapuche mediante una intervención educativa intercultural? Puesto que, es necesaria una política educativa intercultural que responda tanto a la educación de escuelas situadas en contextos indígenas como aquellas que buscan dar respuesta a la población inmigrante del país.

Para ello, se plantea que “la marginalización del conocimiento indígena

debe ser debatida y su relación con el conocimiento universalizado debe ser renegociada” (Connell, 2006, p. 91). En la propuesta de intervención educativa intercultural, para el caso mapuche, se observa que la renegociación invita a no marginalizar sus epistemes, puesto que está presente en todas las escuelas situadas en contexto mapuche de localidades y ciudades a nivel nacional. Para ello, es necesario reconocer la pluralidad epistémica de los conocimientos, es decir que recoja las formas de construcción de conocimientos que no estén sustentadas sólo en la racionalidad científica occidental. Puesto que, “el saber indígena es un saber dinámico que se recrea a diario en los actos, hechos y circunstancias del hombre en relación con lo divino, la naturaleza, la familia, la comunidad y la sociedad en general” (Jamioy, 1997, p. 66). Es decir, los saberes indígenas son construcciones sociales de conocimiento que mantienen los elementos culturales del pasado y, a su vez, reflejan los cambios producidos en las relaciones sociales y culturales con la sociedad occidental. Esto se explica en lo que se ha denominado doble racionalidad educativa mapuche, sustentada en su propia base epistémica y la base epistémica del saber escolar (Quilaqueo *et al.*, 2016).

La diferencia entre la base epistémica del saber escolar con la base epistémica de conocimiento educativo mapuche, se encuentra en que esta última tiene como fundamento el conocimiento recogido desde la memoria social de los miembros de las comunidades (padres, abuelos y en particular de sabios). En tanto la base epistémica del saber escolar es una síntesis del conocimiento científico. Esto tiene como resultado, la desvalorización del saber indígena y la institucionalización monocultural del conocimiento científico en la escuela, creando la distancia entre la lógica del conocimiento escolar y el conocimiento mapuche (Rockwell 1995; Filippa y Schiattino, 1997; Schmelkes, 2006; Sagastizabal, 2006; Quintriqueo y Torres, 2013).

Asimismo, en las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación, se propone considerar los conocimientos previos y, particularmente, el conocimiento propio de estudiantes que pertenecen a pueblos indígenas (MINEDUC, 2005). Igualmente, los contenidos y métodos educativos identificados, en la base epistémica mapuche, se pueden incorporar a la escuela a través de la educación intercultural, desde una perspectiva crítica de la interculturalidad hacia los pueblos indígenas (Walsh, 2010; Tubino, 2014; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Es decir, mediante un proceso de co-construcción participativa entre profesores de la escuela, padres de familia y sabios de la comunidad, con una metodología y pedagogía mapuche de contextualización curricular. Cuyo propósito es modificar los métodos tradicionales de transmisión de conocimiento de la escuela, mediante contenidos contextualizados desde las lógicas de conocimiento presente en los estudiantes: lógica educativa mapuche y lógica del currículum escolar. Puesto que, la lógica de conocimiento educativo implica la autoeducación del educador, respetando la condición de sujeto-agente en el estudiante, donde la finalidad es lograr una meta que ha sido trazada intencionalmente (Tourrián, 2011).

La intervención educativa, desde una perspectiva pedagógica, consiste en una acción que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta positiva sobre los estudiantes (Lacourse y Maubant, 2009). En su dimensión didáctica significa una acción planificada y fundamentada, cuyo propósito es buscar una mejor calidad de los aprendizajes (Oliva, 1996; Nault, 1998). Así, la acción planificada implica la existencia de un

objeto de colaboración fundado en una unidad de base o un contenido común, un problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir *et al.*, 2002). Desde un punto de vista epistemológico, una unidad de base corresponde a un contenido específico de estudio, a partir del cual se focaliza y se construye un dominio del saber mediante un conjunto de actividades cognitivas (Legendre, 1993).

Ahora, subrayando el ámbito pedagógico-intercultural de la intervención educativa significa formar en actitudes y valores, en el conocimiento y respeto de las distintas sociedades y manifestaciones culturales, para lograr que la diversidad y las diferencias sean aspectos enriquecedores en la educación escolar. Sin embargo, con frecuencia se tiende a pensar la intervención educativa intercultural como un proceso que atañe únicamente a los sujetos que viven en condición de minoría, como es el caso de las comunidades mapuches e inmigrantes. No obstante, es un proceso que también requiere cambios y acciones de los grupos de la sociedad dominante (Pinillos, 2012), puesto que el valor clave de la educación intercultural es la dignidad de la persona junto a otros valores como la libertad, los valores sociales como la igualdad, solidaridad o el respeto a los demás (Muñoz-Sedano, 1997; Guerrero-Pacheco, 2009). Por lo tanto, debe comenzar desde los primeros momentos de la etapa escolar, reconociendo la tragedia de los pueblos indígenas debido a la invasión y pérdida de sus territorios (Todorov, 1991). Es decir, para superar los esquemas de valores que los adultos de origen no indígena y la escuela monocultural han transmitido a todos sus estudiantes con el calificativo de indio, flojo, pobre, borracho entre otros (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007; Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008).

En síntesis, para superar los esquemas impuestos por la monoculturalidad y el monolingüismo del español, con la intervención educativa intercultural en contexto indígena, se proponen los siguientes elementos: 1) un mecanismo de colaboración sobre la base de un proyecto educativo que considere los objetivos educativos e intereses de la familia y la comunidad, como asimismo los objetivos propios de la educación escolar; 2) una visión compartida de los miembros de la comunidad educativa, con el fin de definir un objeto de colaboración, que tenga significado compartido y que esté orientado a mejorar la calidad de la educación; 3) una contextualización sistémica de la colaboración en situaciones específicas, emergentes y en las estructuras estables con el fin de lograr la pertinencia y coherencia mediante el proyecto educativo; 4) una participación y relación intercultural consensuada sobre la base e iniciativas que generen el diálogo de saberes en las prácticas educativas; 5) una formación y reflexión de reparación con acciones que permita una sistematización de las posibilidades y limitaciones de la intervención educativa; 6) acciones educativas donde los profesores establezcan una relación con las prácticas sociales y culturales del medio familiar y comunitario; 7) compromiso con la calidad de la educación, donde la escuela se asume como una organización donde se aprende, desde un diálogo intercultural entre los actores de la comunidad educativa; y 8) dispositivos de evaluación y seguimiento, que permitan alcanzar tanto los objetivos pedagógicos indígenas como los objetivos pedagógicos escolares y la relación intercultural entre los actores del medio escolar en contexto indígena (ver también Laurence, 1992; Oliva, 1996; Lenoir *et al.*, 2002; Perrenoud, 2002, 2003; Bissonnette, Richard y Gauthier, 2005; Gather y Olivier, 2010; Quintriqueo, 2011; Quilaqueo *et al.*, 2014; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

En conclusión, la intervención educativa intercultural implica asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo recíproco de saberes y la relación de intercambio con el fin garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria. Cuyo propósito es lograr que los futuros ciudadanos –de origen indígena y no indígena- participen de la sociedad en aspectos políticos, económicos y educativos, entre otros, con conocimientos de la sociedad y la cultura en la cual viven. Esto implica una lucha socioeducativa y política por el reconocimiento de la existencia y convivencia de los pueblos indígenas y sus conocimientos educativos, lenguas e identidades juntamente con sus derechos sociales en un Estado-nación. Puesto que, la intervención educativa intercultural implica, un currículum escolar que salga al encuentro de los propósitos coloniales implícitos de la educación escolar que el mismo Estado-nación ha implementado. Para ello, se apuesta por un aprendizaje con los pueblos indígenas, la escuela, la universidad y los profesores; asimismo, con las organizaciones sociales en acuerdo con los Estados nacionales y organismos internacionales.

Bibliografía

- Akkari, A. (2009) *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Carnets des Sciences de L'Éducation.
- Augusta, F. (1991). *Lecturas araucanas*. Temuco: Editorial Kushe.
- Bertely, M. (Coord.). (2007). *Los hombres y las mujeres de maíz. Democracia y derecho indígena para el mundo*. México: Fondo Editorial de la PUCP, Fundación Ford, UNEM, CIESAS.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., y Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga phase III whanaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Wellington New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T, y Teddy, L. (2009). Te Kotahitanga: Addressing educational disparities facing Maori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education*, 30, 1-9.
- Bissonnette, S., Richard, M. y Gauthier, C. (2005). Interventions pédagogiques efficaces et réussite scolaire des élèves provenant de milieux dé- favorisés. *Revue française de pédagogie*, 150, 87-141.
- Bonfil, G. (1977a). La declaración de Barbados II y comentarios en Nueva Antropología. *Revista de Ciencias Sociales*, 7,109-125. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Bousquet, M. (2012). “Êtres libres ou sauvages à civiliser? L'éducation des jeunes Amérindiens dans les pensionnats indiens au Québec, des 28 Interculturalidad para la Formación Inicial Docente années 1950 à 1970”. *Revue d'histoire de l'enfance irrégulière*, 14, 162-192. Francia : Universitaires de Rennes.
- Cantoni, W. (1978). Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. En UNESCO (Ed.), *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial* (pp. 227-334). Madrid: UNESCO.
- CASEN. (2013). Encuesta de Caracterización Socioeconómica. Santiago de Chile: MIDEPLAN.
- Carrasco, I. (1990). Etnoliteratura mapuche y literatura chilena: relaciones. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* 4, pp. 19-27.
- Catrileo, M. (1995). *Diccionario lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche. Mapudungun-Español-Inglés*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Connell, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Revista Nómadas*, 25, 86-97.
- Esteban, M. y Bastiani, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- Essed, P. (1992). Alternative knowledge sources in explanations of racist events. M. McLaughlin, M. Cody y S. Read (Eds.), *Explaining one's self to others: Reason giving in a social context* (pp. 199-224). Hillside, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Filippa, N. y Schiattino, E. (1997). La transposición del conocimiento en clases. En Brandi, L. (1997), *Conocimiento escolar y cultura institucional. La transposición del conocimiento en circuitos escolares diferenciados*. Madrid: Miño y Dávila editores.

- Foerster, R, y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contendas Mapuches*. Santiago: Centro Ecuaménico Diego de Medellín; Centro de Estudio de la Mujer.
- Gather, M. y Olivier, M. (2010). *La organización del trabajo escolar. Una oportunidad para pensar la escuela*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.). (2008). *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Abya-Yala, (2008): 367-397.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como puntos de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (eds.). *Educando en la diversidad: Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. México: Abya-Yala/CIESAS, pp. 279-365.
- Guerrero-Pacheco, A. (2009). *Pedagogía intercultural aplicada a la etapa de educación infantil*. Málaga: Ediciones Didácticas y Pedagógicas, S. L
- Harris, H. (2002). Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education. *Canadian journal of native education*, 2, (26), 96-187. Canadá: University of Alberta.
- Jamioy, J. (1997). Los saberes indígenas son patrimonio de la humanidad. *Revista Nómada*, 7, 64- 72.
- Kennedy, R. (2004). The affective work of stolen generations testimony: From the archives to the classroom. *Biography*, 1, (27), 48-77. Estados Unidos: University of Hawai'i.
- Krieken, R. (1999). The barbarism of civilization: cultural genocide and the 'stolen generations. *The British journal of sociology*, 2,(50), 297-315. England: London School of Economics.
- Lacourse, F. y Maubant, PH. (2009). L'intervention éducative: un cadre conceptuel pertinent. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1, (12), 3-8.
- Laurence, C. (1992). *La didactique en questions*. Paris: Hachette Édition.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J-C. y Roy, G-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural, une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue électronique de sociologie Esprit critique*, 4, (4).
- Loncon, E. (2013). La importancia del enfoque intercultural y de la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Revista Docencia* N° 51 (2013): 44-55.
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, (ahead-of-print), England: London School of Economics.
- Merino, M. E., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41,(67), 279-297.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (1999). Marco Curricular de Enseñanza General Básica. Decreto N°240. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.

- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2005). Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: Gobierno de Chile.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2010). Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición. Santiago de Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Santiago de Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINEDUC (Ministerio de Educación de Chile). (2012). Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile. Santiago.
- Munroe, E., Borden, L., Murray, A., Toney, D. y Meader, J. (2013). Decolonizing Aboriginal education in the 21st century. *McGill Journal of Education/Revue des sciences de l'éducation de McGill*, 2, (48), 317- 338. Canadá: Universidad McGill.
- Muñoz-Sedano, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Nault, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal. Les Éditions LOGIQUES.
- Olate, A., Wittig F. y Hasler, F. (2014) Análisis tipológico-funcional de un rasgo del español de contacto mapuche/castellano, *Onomázein* 30, 169-189
- Oliva, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica materiales para el diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Playor.
- Olveira, M., Rodríguez, A., Gutiérrez, M y Touriñán, J. (2009). Modelos Interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista en Educación*, 2, 1-15.
- Ontario Ministry of Education. (2015). Revisado el 15 de abril de 2016. <http://www.edu.gov.on.ca/eng/aboriginal/fnmiFramework.pdf>
- Ortega, P. (2001). La educación moral del ciudadano de hoy. Buenos Aires, Paidós.
- Perrenoud, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses. *Éducateur*, 1, 48-52.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió “yo me ocupo”. En Pineau [ed.], *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- Pinillos, M. (2012). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 579-591.
- Pinto, J. (2003). *La formación del Estado y la Nación, y el pueblo mapuche: De la inclusión a la exclusión*. Santiago: DIBAM.
- Portera, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 2, (25), 157-174. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Catriquir, D., Llanquinao, G. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu: una didáctica para abordar conocimientos mapuches en el proceso de formación inicial en educación intercultural. In: Universidad Católica de Temuco (Ed.). *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Universidad Católica de Temuco, 2004. p. 53-148.
- Quilaqueo D., Quintriqueo, S. y Cárdenas. P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. FRASIS Editores. Santiago de Chile, Chile.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuche: retos de la doble racionalidad educativa: Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Ediciones Universidad Católica de Temuco, 220 páginas
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de Antropología Chilena*, volumen 46, número 2, 2014, pp. 271-283.
- Quilaqueo, D, Fernández, C. y Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Revista UNIVERSUM*, Vol. 32 N° 1
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2012). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Revista ALPHA*, 37, 285-300.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncon, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa?. *Cadernos de Pesquisa*, v.46 n.162 p.1050-1070 out./dez. <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp>
- Quilaqueo D., Merino, M. E. y Saiz, J. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea*, 2007, no.496, p.81-103.
- Quilaqueo, D. & San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios pedagógicos XXXIV*, N° 2: 151 – 168, 2008.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara Revista de Antropología Chilena* Volumen 46, N° 2, 271-283
- Quintriqueo, S. (2011). *Objeto de colaboración en procesos de intervención educativa intercultural*. En Tapia Carmen Paz (2011). Experiencias e investigaciones educativas. Santiago de Chile; LOM Editores.
- Quintriqueo, S. y McGinity M. (2009). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*, 35, 173-188.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios Pedagógicos*, 1, (39), 199-216.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E., Lavoie, G. Quilaqueo D. and Quintriqueo S. (2017). Emotion and inclusive education in a cultural diversity school”, *Rev. Bras. Ed. Esp.*, Marília, v.23, n.2, p.169-184, Abr.-Jun., 2017 “

- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sagastizábal, M. (2006). Comprender la escuela hoy. Sociedades multiculturales y realidades educativas complejas. En: Sagastizábal, M. A. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación*, pp.11-41. Buenos Aires: Noveduc.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Collection Essais.
- Sarangapani, P. (2014). Savoir, curricula et méthodes pédagogiques : le cas de l'Inde. *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], Colloque : L'éducation en Asie en 2014 : Quels enjeux mondiaux ?, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 26 août 2015. URL : <http://ries.revues.org/3848>.
- Scheurich, J., y Young, M. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 26, (4), 4-16.
- Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28, (11), 333-337.
- Todorov, T. (1991). *Nosotros y los otros. Reflexión sobre la diversidad humana*. México D.F.: Editorial Siglo XXI.
- Touriñan, J. (2011). Intervención educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista Portuguesa de Pedagogía*, (Extra-Série) 283-307.
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6, (11), 1-5.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En Viaña, J., Tapia, L. y Walsh, C. (Eds.), *Construyendo Interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Wexler, L. (2006). Learning resistance: Inupiat and the US Bureau of Education, 1885-1906— Deconstructing assimilation strategies and implications for today. *Journal of American Indian Education*, 1, (45), 17-34. Estados Unidos: Center for Indian Education of the School of Social Transformation at Arizona State University.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013. Ediciones Universidad de la Frontera Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades.
- Wittig, F. (2009). Desplazamiento y vigencia del mapudungun en Chile: un análisis desde el discurso reflexivo de los hablantes urbanos. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada*, 47(2), 135-155. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-48832009000200008>
-

Políticas educativas en contextos indígenas: experiencias de transformación de la escuela colonial y eurocéntrica¹

Héctor Torres Cuevas²

Resumen

El artículo analiza los procesos de construcción de políticas educativas en contextos indígenas, con el objetivo de aportar a la discusión sobre el sentido, fundamentos y experiencias de transformación de la escuela colonial y eurocéntrica. Para ello tomamos la experiencia de las Primeras Naciones en Canadá, el trabajo de la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México y Educadores Independientes y la creación de los *Kura Kaupapa Māori*. El análisis se basó en la revisión de literatura especializada, documentos técnicos e información en medios de comunicación de cada una de las experiencias señaladas. Los resultados dan cuenta que la construcción de una matriz escolar descolonizada, es fruto de una demanda política y social de actores en el nivel familiar, escolar, militante y académico, que se han comprometido ética y políticamente en mejorar la educación que reciben los pueblos indígenas.

Palabras clave: política educativa, contexto indígena, escuela.

1 El artículo forma parte de los resultados del proyecto Fondecyt Iniciación N°11171177 Contextualización y territorialización de la gestión educativa de la escuela en La Araucanía y del Proyecto FONDEF ID 16110350 Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

2 Dr. en Antropología, profesor del Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad del Bío-Bío. E-Mail: htorres@ubiobio.cl

Introducción

La experiencia contemporánea de la educación escolar en el contexto de pueblos indígenas evidencia desde la década de 1960, el surgimiento de nuevos marcos de acción que han puesto en discusión la estructura de la escuela para la asimilación y negación de la identidad indígena (Assemblée des Premières Nations, 2010; Paquette y Fallon, 2010). De esta manera en contextos como Canadá, México y Nueva Zelanda se ha generado la construcción de políticas orientadas a conflictuar la hegemonía de la educación de carácter colonial y racista.

Para ello, ha sido fundamental la participación de organizaciones indígenas, investigadores indígenas y no investigadores comprometidos con el devenir de los pueblos indígenas (Tocker, 2015; Bertely, 2016). En este contexto la educación ha sido asumida como una opción de mejora de la calidad de vida de niños y jóvenes indígenas en territorios fragmentados y tensionados por conflictos sociales, políticos y económicos (Gasché, 2010a; Bertely, 2016). De ahí el sentido de transformar una educación basada en el legado colonial para transitar a una educación pensada desde los marcos de conocimientos, experiencias y proyecciones de las sociedades indígenas.

El artículo presenta un análisis que explora en las características, fundamentos y acciones movilizadas en Canadá por las Primeras Naciones, en México por la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) y Educadores Independientes (EI) y en Nueva Zelanda por organizaciones māori con el sistema de instituciones educativas de los *Kura Kaupapa Māori*. En un primer momento se revisa el modelo de escuela que sostuvo los procesos de asimilación cultural y lingüística, para continuar con los procesos de transformación de la escuela colonial y eurocéntrica, finalizando con las conclusiones donde entregamos aproximaciones para repensar la política educativa en territorios mapuches.

1. La escuela colonizadora en contextos indígenas

La escuela en contextos indígenas es el resultado de una producción exógena como imitación de la institución de tipo europeo (Anderson-Levitt, 2003; Teasdale, 2004). En la perspectiva de Dubet (2007), la escuela ha tenido por misión instalar un orden simbólico y cultural a través de un programa institucional basado en un conjunto de valores dominantes como la razón, la nación, el progreso y la ciencia. Al respecto, la etapa de instalación de las escuelas que se inicia durante el siglo XIX con la creación de los estados nacionales, va a significar según Goulet y Goulet (2014), el inicio de la profundización de una educación escolar diseñada para la colonización de las poblaciones indígenas, entrelazando dos ideologías: el eurocentrismo que postula la superioridad de las lenguas y conocimientos de origen europeo, y el racismo que ha propagado la inferioridad de lo no europeo.

En ese contexto, la gestión de las escuelas va a tener como principales agentes de intervención al Estado, congregaciones religiosas (católicas y

protestantes) y organismos privados. Es lo que ocurrió, como lo ha documentado Armitage (1995), la *Australian Human Rights Commission* (1997) y la *Commission de vérité et réconciliation du Canada* (2015) en Canadá, Australia y Estados Unidos con los sistemas de pensionados dirigidos por congregaciones religiosas. En Nueva Zelanda como lo describen Simon (1998) y Rau y Ritchie (2011) con el sistema de escuelas nativas para la población *Māori* y en el caso del pueblo Mapuche, lo experimentado según Boccara y Seguel (1999) y Serrano, León y Rengifo (2012) con el sistema de misiones instaladas por franciscanos, capuchinos y anglicanos. En la perspectiva de Bourdieu y Passeron (1996 [1970]), al representar una institución de la cultura dominante, la escuela, ha contribuido a reproducir las relaciones de fuerza a través de un sistema de enseñanza que se ha atribuido el monopolio de una violencia simbólica legítima.

Así la gestión colonial, eurocéntrica y racista de la escuela instaló retomando lo propuesto por Foucault (1976), nuevas maneras de encargarse de los cuerpos y a una escala mayor el control de las poblaciones, introduciendo saberes, normas y dispositivos de disciplina. Es lo que se experimentó en Latinoamérica, según Bonfil Batalla (1992) y Favre (1996), con la institucionalización del indigenismo durante la primera mitad del siglo XX, con el propósito de integrar y occidentalizar de manera progresiva a los pueblos indígenas. Procesos que para Salaün (2013) han involucrado tres orientaciones a la base de la estructura de los sistemas escolares: segregación, asimilación y adaptación. La segregación corresponde a un sistema donde las poblaciones indígenas son escolarizadas en las escuelas que han sido reservadas para ellos. La asimilación corresponde a un sistema donde los indígenas son escolarizados en las mismas condiciones que los estudiantes no autóctonos, en el marco de la igualdad de oportunidades y del principio de la no discriminación, pero donde la enseñanza se basa en los conocimientos y lengua de la sociedad mayoritaria. En tanto, la adaptación corresponde a una situación poscolonial pluralista que combina la necesidad de una integración en la sociedad dominante desde una perspectiva económica y el respeto de la cultura indígena.

En síntesis, la escuela que se construye durante el siglo XIX y XX en los territorios de pueblos indígenas ha respondido históricamente a los objetivos de los Estados y la sociedad no indígena, caracterizándose por: 1) reproducir un racismo institucionalizado en los procesos de escolarización (Mampaey y Zanoni, 2015); 2) sostenerse en prácticas de enseñanza monoculturales y monolingües que han sido hostiles con los conocimientos y lenguas indígenas (Weenie, 2008; *Commission de vérité et réconciliation du Canada*, 2015); 3) inducir al desarraigo familiar, cultural y territorial de las generaciones de niños y niñas indígenas (Neegan, 2005; Gasché, 2010; Bousquet, 2012; Simpson, 2014); 4) basarse en la negación de la heterogeneidad cultural al interior de los estados nacionales (Abdallah-Preteuille, 2004); 5) impactar en el debilitamiento de la identidad de los estudiantes indígenas (Goulet y Goulet, 2014); y 6) entregar una educación precaria con bajos resultados académicos basada en la idea que los estudiantes indígenas poseen déficit culturales, lingüísticos y sociales (Bertely, 2002; Carr-Stewart, 2006; Rico, 2013).

2. Experiencias de transformación de la escuela en contextos indígenas

Las experiencias de transformación de las escuelas en contextos

indígenas han surgido como una alternativa que se ha dispuesto revertir el legado de la colonización. Para ello han trabajado actores indígenas y no indígenas quienes se han comprometido política y éticamente por una educación pensada por y para los pueblos indígenas. En este sentido presentamos en un primer momento la experiencia de las Primeras Naciones en Canadá, para continuar con el trabajo de la UNEM y EI, finalizando con la experiencia *māori* con los *Kura Kaupapa Māori*.

2.1. Primeras Naciones en Canadá y el Control de la educación para sus niños y jóvenes

Las Primeras Naciones en Canadá y la construcción del control de la educación para sus niños y jóvenes, se inicia en la década de 1960, con la publicación del Libro Blanco “La política indígena del gobierno de Canadá” (1969), que buscaba abolir tratados, derechos ancestrales y la condición de indígena (Germain y Dick, 2011). Como lo señalan Forest y Rodon (1995) la contra-respuesta de las Primeras Naciones derivó en la creación de organizaciones como la Hermandad de Indígenas de Canadá que iniciaron la promoción y formulación de proyectos orientados a la afirmación de la identidad indígena y revertir el colonialismo estatal. Hot y Terraza (2011) indican que esto motivó en 1972 la elaboración de la declaración denominada “El control indígena de la educación indígena” (La maîtrise indienne de l'éducation indienne), que presentó la doctrina, los objetivos, las bases y las orientaciones para desarrollar la gestión administrativa y escolar de la educación. En este sentido las orientaciones de la declaración de las Primeras Naciones ha buscado: 1) Que los niños adquieran los conocimientos necesarios para sentirse orgullosos de su origen y que comprendan el mundo que los rodea; 2) Que la educación se transforme en un medio de preparación para la vida, permitiendo un desarrollo basado en la libertad de elegir el estilo de vida y de trabajo; y 3) Aportar a una transformación radical de la educación entregada a los indígenas a través de un sistema educativo que se ajuste a la filosofía y las necesidades de los indígenas (Asamblea de las Primeras Naciones [APN], 2010).

Actualmente en el sistema educativo escolar de las Primeras Naciones existen 520 escuelas de banda³, las que buscan asegurar que los profesores cuenten con los conocimientos para trabajar en los territorios de cada nación indígena. Además, estas escuelas se ven beneficiadas por el apoyo de organismos regionales financiados por las Primeras Naciones y en menor medida por el Ministerio de relaciones indígenas y desarrollo del Norte de Canadá (Division des affaires juridiques et sociales, 2014). Organismos de apoyo son, por ejemplo, el Consejo en Educación de las Primeras Naciones, el Consejo escolar *Cri*, el Instituto cultural educativo *Montagnais*, la Coalición indígena por la educación y otros. Según datos oficiales del gobierno canadiense un 60% de estudiantes de las Primeras Naciones asiste a escuelas al interior de sus reservas⁴ (aproximadamente 70.000 estudiantes) (Division des affaires juridiques et sociales, 2014). Igualmente existen 45 establecimientos indígenas de enseñanza post-secundaria, a los que asisten en promedio 10.000 estudiantes cada año (APN, 2010).

3 Escuela que ofrece servicios educativos a nivel primario y secundario administrado por un grupo de indígenas reconocidos por el marco legal canadiense y que habita en territorios denominados reservas.

4 Existe una matrícula de un 40% de estudiantes que asiste a escuelas al exterior de sus reservas, un 37% a escuelas provinciales (nivel secundario) y un 3% a escuelas federales (Division des affaires juridiques et sociales, 2014).

Al respecto, el año 2010 la APN ha iniciado un proceso orientado a fortalecer la declaración del año 1972, con un documento titulado “El control por las Primeras Naciones de la educación para las Primeras Naciones”. De esta forma se han delineado los siguientes objetivos: 1) Asegurar que los aprendices de las Primeras Naciones tengan acceso a un sistema de educación que ofrezca programas y servicios basados en sus lenguas, valores, tradiciones y los conocimientos de las Primeras Naciones; 2) Crear y sostener la capacidad y el desarrollo institucional de las Primeras Naciones con el propósito que ellas puedan ofrecer una variedad de programas y servicios de calidad de manera continua; y 3) Poner en marcha el control por las Primeras Naciones de la educación de las Primeras Naciones (APN, 2010, p.15).

Para ello se ha definido un sistema de enseñanza basado en un modelo holístico de aprendizaje a lo largo de la vida, que tiene en su base tres ejes articuladores: 1) Fuentes y dominios de saber para el aprendizaje de la persona que considera a los miembros de su entorno social (familia, comunidad), la lengua de su nación, las prácticas socioculturales, la espiritualidad y el mundo natural; 2) Distintas experiencias de aprendizaje en todos los estados de la vida; 3) Bienestar de la comunidad que considera aspectos sociales, físicos, económicos, espiritual, político y sanitario que inciden en los procesos de aprendizaje (Conseil canadien sur l'apprentissage, 2009). Estos ejes orientan los programas educativos destinados a los estudiantes de las Primeras Naciones con la finalidad de responder a sus necesidades y mejorar su rendimiento académico (APN, 2010).

En ese contexto, la demanda política de los líderes y miembros de las organizaciones de las Primeras Naciones de la Confederación de Canadá y los gobiernos provinciales, ha favorecido la construcción progresiva de un sistema educativo escolar, que ha conflictuado la lógica de la colonización. Es lo que ha ocurrido con la expansión de escuelas al interior de las reservas indígenas. Al respecto, si en el año 1983 existían 183 escuelas, en la actualidad funcionan 520 establecimientos. Igualmente, si en 1983 solo el 16% de estudiantes de las Primeras Naciones estudiaba al interior de sus reservas, hoy en día se constata que la cifra supera el 60% (Association canadienne d'éducation, 1984; Division des affaires juridiques et sociales, 2014). Del mismo modo, la elaboración de guías orientadoras en distintos contextos de Canadá (Columbia Británica, Alberta, Ontario, Québec) ha propiciado que profesores, padres, estudiantes, profesionales de los organismos de apoyo y autoridades educativas cuenten con marcos de referencia para contextualizar los procesos educativos en el medio escolar⁵ (ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015; The Alberta Teachers' Association, 2016; Bureau de l'éducation des autochtones, 2007; Conseil en Éducation des Premières Nations, 2015).

No obstante, lo avanzando esta matizado por una crítica respecto a la posibilidad concreta de profundizar la construcción de libre-determinación en educación. Un aspecto cuestionado es que la delegación de poder a las Primeras Naciones se ha construido con un precario apoyo financiero (Carr-Stewart y Steeves, 2009; APN, 2010). Cifras oficiales dan cuenta que las escuelas de las Primeras Naciones reciben una menor cantidad de dinero por estudiante, a diferencia de las escuelas ubicadas fuera de reservas indígenas. Así, si en provincias

⁵ Ejemplo de guías orientadoras son la « Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe » (2015), « L'éducation, notre bison » (2016), « Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit » (2007).

como Ontario una escuela provincial recibe por estudiante en promedio \$19.000 dólares⁶, una escuela de las Primeras Naciones recibe en promedio \$11.000 dólares por estudiante (Nadeau, 2016). Por lo tanto, lo que se evidencia es el desafío de las Primeras Naciones de mantener la reivindicación de sus derechos, en un plano de relación con la Confederación de Canadá que conserva asimetrías y las huellas del colonialismo.

2.2. Método Inductivo Intercultural (MII) en México

El Modelo curricular desde el Método Inductivo Intercultural (MII) de la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) y de Educadores Independientes en México, surge en el contexto latinoamericano, desde la década de los 1990, junto a diferentes propuestas educativas enfocadas a transformar la escuela colonial. Al respecto, nos queremos concentrar en el caso de México y lo construido por la Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (UNEM) y Educadores Independientes (EI). En este sentido Sartorello (2016) indica que el surgimiento en la década de 1990 del movimiento zapatista, propició la creación de organizaciones como la UNEM y EI. Como señalan Bertely (2016) y Sartorello (2014) estas organizaciones han logrado avanzar durante las últimas dos décadas en la construcción de una educación intercultural desde abajo, conflictuando la versión estatal mexicana, que ha sido insuficiente para atender las demandas de libre determinación política, educativa y territorial en el nivel local. Para ello, han tomado como referencia el Método Inductivo Intercultural (MII) elaborado por Gasché (2008), un enfoque político, epistémico y pedagógico integral que tiene como punto de partida actividades concretas que son parte de la vida familiar y comunitaria en contexto indígena. De esta manera, se incorpora una concepción sintáctica de la cultura, lo que implica entenderla como parte y producto de las actividades humanas en su relación con la naturaleza (Repetto y Carvalho, 2015). El MII se opone a una utilización paratáctica de la cultura, es decir, como algo que puede ser inventariado y clasificado para insertarlo en una propuesta pedagógica, sin considerar los elementos contextuales que dan forma a los conocimientos indígenas (Gasché, 2008; Repetto y Carvalho, 2015).

A partir de las orientaciones entregadas por el MII y fruto del trabajo articulado de actores del medio escolar, comunitario y universitario, el año 2009 se publicó el Modelo curricular de educación intercultural bilingüe de la UNEM, en el que es posible identificar aspectos relacionados con: 1) Concepción de interculturalidad; 2) Propósito de la nueva educación; 3) Definición de perfil del egresado de la escuela primaria; 4) Perfil del docente; 5) Propuesta pedagógica; y 6) Estructura curricular (UNEM, 2009). De esta manera, el Modelo curricular tiene por finalidad: 1) Contribuir a la valoración de las lenguas, culturas y valores de los pueblos indígenas; 2) Potenciar la participación de la familia en la formación de los nuevos ciudadanos indígenas; 3) Dar respuesta a las necesidades sociales presentes en los territorios indígenas; 4) Entregar una formación escolar que genere un sentimiento de arraigo en los niños por sus territorios de origen; 5) Favorecer el desarrollo sostenible de las comunidades indígenas, al preparar nuevos ciudadanos que aporten a mejorar las condiciones de vida en sus territorios articulando los conocimientos indígenas con los conocimientos escolares; 6) Fortalecer el bienestar de las comunidades en territorios indígenas por medio de una educación que revierta procesos como la migración de la población joven o el desprecio por la vida en sus comunidades; 7) Favorecer el aprendizaje oral

⁶ Dólar estadounidense.

y escrita de las lenguas indígenas y el español; y 8) Posicionar el conocimiento indígena en el medio escolar (UNEM, 2009).

Desde lo propuesto por la UNEM y los EI un elemento clave es el rol político de los actores locales en la construcción teórica del nuevo marco curricular que orienta los procesos educativos en territorios como Chiapas, Puebla, Yucatán y Michoacán (Gasché, 2013; Sartorello, 2014). Este marco orientador se contraponen a la educación escolar desarraigada, racista y descontextualizada, que ha estado enfocada al debilitamiento social, económico, epistémico y político de los pueblos indígenas (Nigh y Bertely, 2018). Lo que se busca es preparar a una nueva ciudadanía indígena con un sentido de arraigo por sus territorios, que asuma su compromiso y responsabilidad por mejorar las condiciones de vida de sus comunidades (Bertely, 2015). Para lograr lo propuesto han avanzado en la última década en la formación de profesores (González Apodaca, 2010; Gasché, 2013) y el diseño de material didáctico como calendarios socionaturales y tarjetas de autoaprendizaje (Nigh y Bertely, 2018). Todo esto en un contexto de expresión de la creatividad indígena y la configuración en los actores implicados de una conciencia política, que ha favorecido la comprensión de la ambivalencia personal que afecta su trabajo producto de la dominación sociocultural (Gasché, 2008).

2.3. *Kura Kaupapa Māori*: el caso del pueblo *Māori*

En medio *māori* la configuración de un modelo escolar que incorpore la lengua y conocimientos propio, es el resultado de un proceso de lucha social, político y legal que confrontó el sistema de escuelas diseñados para la asimilación cultural y lingüística creado por los colonos ingleses (Smith, 2010; Rico, 2013; Tocker, 2015). Entendiendo que no intentamos abordar la totalidad del sistema educativo *māori*, nos vamos a detener en elementos que caracterizan las escuelas *Kura Kaupapa Māori*.

2.3.1. Sistema de escuelas *Kura Kaupapa Māori*

El sistema de escuela de los *Kura Kaupapa Māori* nació en la década de 1980 con el propósito de entregar una educación basada en la filosofía *māori* y en la inmersión lingüística profunda (May, 2005). Durante sus primeros años de funcionamiento las escuelas no recibían financiamiento público, debiendo los padres reunir los fondos para costear la educación. Esto se vio modificado el año 1989 al ser reconocidas como escuelas públicas por el Ministerio de Educación de Nueva Zelanda, lo que les permitió acceder a la subvención estatal (Ministry of Education New Zeland, 1989; Tocker, 2015). En este contexto el crecimiento de los *Kura Kaupapa Māori* ha sido significativo, si el año 1990 existían 6 establecimientos aprobados para funcionar por parte del Ministerio de Educación, en la actualidad se han establecido 73 escuelas de este tipo⁷.

El carácter de escuela pública ha generado una relación de dependencia económica con el Ministerio de Educación. Por ser una institución pública los directores y profesores son contratados por el Estado. La gestión de las escuelas está basada en un gobierno escolar donde las decisiones son consensuadas entre el *whanau* (familia extendida) y la dirección de la escuela (Smith, 2003). Según Rico

⁷ En contexto *māori* funcionan 277 establecimientos atendiendo a 19,438 estudiantes lo que representa el 2.4% de la población escolar de Nueva Zelanda. En este contexto el 97,7% de los estudiantes se reconoce como *māori* (May, 2005; Ministry of Education New Zeland, 2017).

(2013) la propuesta *māori* ha representado ser una acción transformadora en el nivel de lo económico, el poder y lo ideológico, desafiando las relaciones de poder desiguales instaladas por la estructura educativa colonial. De una educación escolar que excluyó las metas e intereses de la población *māori*, se ha transitado progresivamente a un sistema que pone en el centro sus aspiraciones y necesidades. Para Bishop (2003) esto ha significado asumir la construcción del control y la autodeterminación como pueblo, con tal de lograr el derecho a determinar el propio destino, definir cuál será ese destino y definir y perseguir los medios para alcanzar ese destino. Un documento explicativo del Ministerio de Educación de Nueva Zelanda (2010) señala que la educación *māori* se encuentra estrechamente ligada a una comunidad o *iwi* local (grupo de parentesco extendido), existiendo altas expectativas de los estudiantes graduados, ya que tendrán fuertes conexiones con su cultura, idioma e identidad lo que debiera asegurar su éxito a nivel local e internacional. De esta manera, según Smith (2003), el funcionamiento de estos establecimientos se caracteriza por la búsqueda de una implementación exitosa del proceso de enseñanza-aprendizaje, la participación y compromiso de la comunidad con la educación de sus hijos y la adaptabilidad de las iniciativas educativas a las características de cada comunidad y territorio. En síntesis, con este modelo de gestión se busca la construcción de entendimientos compartidos donde todos se sientan representados.

Los *Kura Kaupapa Māori* se ubican en el nivel 1 de inmersión lingüística, lo que significa que el *Te Reo Māori* se utiliza entre un 81% al 100% del tiempo escolar. Es decir, el plan de estudio es enseñado en *māori* entre 20 y un máximo de 25 horas a la semana. La visión de las escuelas integra un programa educativo denominado *Te Aho Matua*, orientado a fortalecer el ser *māori* y la confianza de los estudiantes, basándose en seis principios educativos:

- *Te Ira Tangata* (la esencia humana), afirma la naturaleza del niño como un ser humano con necesidades espirituales, físicas y emocionales.
- *Te Reo* (la lengua), se ocupa de la política lingüística y cómo las escuelas mejoran el aprendizaje del lenguaje en los niños.
- *Ngā iwi* (las personas), se centra en los organismos sociales que influyen en el desarrollo de los niños, en fin, todas aquellas personas con las que interactúan, ya que dan sentido a su mundo en el proceso de encontrar su lugar en el.
- *Te Ao* (mundo), trata con el mundo que rodea a los niños y sobre el que hay verdades fundamentales que afectan sus vidas.
- *Āhukatanga Ako* (circunstancias de aprendizaje), contempla todos los aspectos del aprendizaje que la familia siente es importante para sus hijos, así como los requisitos del plan de estudios nacional.
- *Ngā Tino Uaratanga* (valores esenciales), se centra en los resultados que puede tener para los niños el graduarse de un *Kura Kaupapa Māori* y se define las características que tiene por objeto desarrollar el *Kura Kaupapa Māori* en ellos (Gazette New Zeland, 2008).

Estos principios contenidos en el programa *Te Aho Matua* aportan una guía colectiva para las escuelas, que buscan consolidar la excelencia en la educación fundada en el conocimiento *māori* (Smith G., 2003; Tocker, 2015). De esta manera, se pone énfasis en que los niños aprendan sobre la genealogía y los vínculos familiares y que se sientan seguros en el conocimiento de su propio pueblo, en un ambiente donde son valorados positivamente (Gazette New Zealand, 2008).

Respecto a los logros obtenidos con la configuración de este tipo de escuelas, se destaca que han representado una acción transformadora, una de las más sofisticadas para frenar la opresión y explotación en la relación con los *pakeha* o no *māori* (Smith, 2003). A su vez, la participación de los padres es alta en los *Kura Kaupapa Māori*, sintiéndose satisfechos con la comunicación entre el hogar y la escuela (Mckinley, 2000). En efecto, un informe de la *Education Review Office* (2016) señala que la colaboración familia-escuela, ha tenido uno de los impactos más positivos en los resultados académicos y sociales de los estudiantes *māori*. Precisamente las mediciones educativas del año 2015 en Nueva Zelanda, muestran que el 65,3% de los estudiantes maoríes entre los años 1 y 8 del nivel elemental, estaban por encima de lo esperado en los estándares nacionales para matemáticas, lectura y escritura. Un aumento de 1,2 puntos porcentuales desde 2012. Aunque, sigue siendo inferior a los resultados obtenidos por la población de origen europeo.

Sobre las dificultades se analiza que el momento de transición para comenzar el aprendizaje del inglés como segunda lengua, no ha favorecido como se esperaría el desarrollo del bilingüismo en los niños (May y Hill, 2005; Hill, 2016). Además, el impacto del programa de estudio de estas escuelas sigue limitado a la población *māori*, que ha decidido matricular a sus hijos en estas instituciones. Existiendo una alta cantidad de niños *māori* que no pasan por este tipo de escuelas (por decisión de sus familias o por no manejar la lengua *māori*). Del mismo modo, la población escolar no *māori* continúa siendo educada mayoritariamente con un currículum donde hay una presencia limitada del conocimiento y la lengua *māori* (Ministry of Education New Zealand, 2017). Para finalizar, durante los primeros años se carecía de profesores preparados para llevar a cabo procesos lingüísticos de inmersión profunda, lo que progresivamente ha logrado mejoras con la formación de profesores en las universidades *māori* (ejemplo Universidad de Waikato).

3. Política educativa en contextos indígenas

La política educativa en contextos indígenas orientada a superar el modelo para la asimilación desde la construcción de propuestas descolonizadoras se viene desarrollando desde Canadá, México y Nueva Zelanda, donde se asume una perspectiva crítica del modelo de asimilación cultural y lingüística. Este proceso ha tenido en su base la acción política y social de actores del medio familiar, educativo, militante y académico (Aguilera y Tippeconnic, 2015). En línea con lo planteado por Baronnet (2017) asumimos que son proyectos educativos contra-hegemónicos de resistencia, que expresan la creatividad de la intelectualidad indígena para posicionarse ante escenarios adversos. Es lo que ocurrió en Canadá en la década de 1960 cuando el gobierno de la época intentó derogar la ley indígena, lo que generó como contra-repuesta de las Primeras

Naciones el texto denominado “El control indígena de la educación indígena” (1972). Del mismo modo, es lo que observamos en zonas como Chiapas o Nueva Zelanda donde se movilizan procesos que buscan la afirmación de la soberanía y libre determinación de los pueblos indígenas (Rico, 2013; Bertely *et al.*, 2015; Baronnet, 2017)

Es una lucha de reivindicación de derechos, que pone en entredicho los privilegios de la educación basada en el modelo eurocéntrico (Aguilera y Tippeconnic, 2015). Como señalan Bertely, Sartorello y Arcos (2015) son proyectos que conllevan una doble condición: 1) Fricciones con la estructura educativa dominante; y 2) La exigencia de una toma de posición por parte de los actores locales, en la lógica de proponer y defender alternativas educativas al modelo dominante. En este sentido reconocemos que la descolonización de la educación en territorios indígenas requiere: 1. De una educación que responda a las exigencias y desafíos de las sociedades indígenas, en el marco de relaciones políticas, económicas y sociales con el Estado y las empresas extractivistas, que conservan en su esencia y práctica un enfoque colonial (Gasché, 2010b; Bertely, 2016); 2. La elaboración de documentos educativos que sistematicen los marcos de referencia de la educación en territorios indígenas (Gazette New Zeland, 2008; UNEM, 2009; Sartorello, 2014); 3. Un proceso de territorialización de los procesos educativos, en la dirección de generar arraigo en los nuevos ciudadanos indígenas por su territorio y grupo de origen (Gasché, 2010a; Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique, 2015); 4) La definición de procesos educativos que aporten a la libre determinación personal y colectiva en los estudiantes indígenas (McCarty, 2002; Bishop *et al.*, 2003); y 5) Una educación que entregue la posibilidad a los estudiantes indígenas de poseer los conocimientos suficientes para tomar sus propias decisiones y moverse con seguridad por distintos contextos culturales (Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016; McCarty y Roessel, 2017).

Finalmente, si extrapolamos lo analizado al contexto mapuche es posible discutir que se carece de una estructura política enfocada a reivindicar la educación como un espacio de construcción de autonomía y libre determinación. Es cierto que se ha avanzado en la discusión sobre el sentido de la educación escolar en contexto mapuche (Quintriqueo, 2010; Luna, 2015; Quilaqueo *et al.*, 2016; Álvarez-Santullano y Forno, 2017) y la definición de una base epistémica que podrían sostener una educación contextualizada e intercultural (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014; Quilaqueo *et al.*, 2016; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). No obstante, existe el desafío de establecer un marco de acción que permita definir un marco para la gobernanza y control de la educación escolar en territorios mapuche. Esto tendría que considerar aspectos como el fortalecimiento de liderazgos escolares indígenas desde un paradigma no eurocéntrico (Blakesley, 2008; Fallon y Paquette, 2014) o atender las incongruencias entre las expectativas de la comunidad local y los profesores en la escuela (Goddard y Foster, 2002; Neegan, 2005).

4. Conclusiones

En conclusión, se reconoce que un factor clave en la transformación de la escuela colonial y eurocéntrica es la acción política orientada a la creación de marcos educativos desde y para los pueblos indígenas. Estos son procesos a largo plazo e involucran el compromiso de actores en distintos niveles: familiar,

comunitario, académico, dirigencial y escolar. En este sentido, el compromiso de los actores involucrados ha favorecido el surgimiento de contra-respuestas a los sistemas escolares de base monocultural eurocentrica. De esta manera, lo experimentado en Canadá, Nueva Zelanda y México entrega como referencia a los actores en territorios como La Araucanía lo siguiente: 1) generar un sistema de escuelas en territorio mapuche que estén controlados de manera autónoma a las escuelas del sistema nacional; 2) posicionar instituciones y programas que preparen docentes para todos los niveles del sistema educativo en una perspectiva de la educación descolonizada, indígena e intercultural; 3) resignificar la relación escuela-familia-comunidad; 4) obtener la sostenibilidad económica para la viabilidad de un sistema de escuelas controlados a nivel local en los territorios mapuches; y 5) Configurar marcos curriculares que estén basados en un pluralismo epistémico y lingüístico.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. Paris : PUF.
- Aguilera, D., y Tippeconnic, J. (2015). *Voices of resistance and renewal: Indigenous leadership in education*. Estados Unidos: University of Oklahoma Press.
- Álvarez-Santullano, P., y Forno, A. (2017). Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas: Narrativas en ocho poemas. *Estudios pedagógicos*, 43(3), 7-26.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A world culture of schooling? En K. Anderson-Levitt (Ed.), *Local Meanings, Global Schooling: Anthropology and World Culture Theory* (p.1-26). Palgrave, Macmillan.
- Armitage, A. (1995). *Comparing the policy of aboriginal assimilation: Australia, Canada, and New Zealand*. Canadá: UBC Press.
- Assemblée des Premières Nations. (2010). *Contrôle par les Premières Nations de l'éducation des Premières Nations, notre vision, notre heure est venue*. Canadá: Assemblée des Premières Nations.
- Association canadienne d'éducation (1984). *L'Éducation des autochtones : les dernières réalisations*. Canadá.
- Australian Human Rights Commission (1997). *Bringing them home: The 'Stolen Children' report*. Australia: Australian Human Rights Commission.

- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação y Sociedade*, 38(140), 689-704.
- Bertely, M. (2002). *Panorama histórico de la educación para los indígenas en México*. Diccionario de la historia de la educación en México. México: CONACYT/CIESAS.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos "para qué" de "otras" educaciones. *LiminaR*, 14(1), 30-46.
- Bertely, M., Sartorello, S., y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, (48), 32-49.
- Bishop, R. (2003). Changing Power Relations in Education: Kaupapa Maori messages for 'mainstream' education in Aotearoa/New Zealand. *Comparative Education*, 39(2), 221-238.
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S., & Richardson, C. (2003). *Te Kōtahitanga: The Experiences of Year 9 and 10 Māori Students in Mainstream Classrooms Report to the Ministry of Education*. New Zealand: Ministry of Education.
- Blakesley, S. (2008). Remote and unresearched: educational leadership in Canada's Yukon Territory. *Compare*, 38(4), 441-454.
- Boccaro, G., y Seguel-Boccaro, I. (1999). Políticas indígenas en Chile (Siglos XIX y XX). De la asimilación al pluralismo (El caso mapuche). *Revista de Indias*, 59(217), 741-774.
- Bonfil Batalla, G. (1992). *Identidad y pluralismo cultural en América Latina*. Buenos Aires: CEHASS.
- Bourdieu, P., y Passeron, J. (1996) [1970]. *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F.: Editorial Laia.
- Bousquet, M.P. (2012). Êtres libres ou sauvages à civiliser? *Revue d'histoire de l'enfance « irrégulière »*, 14, 162-192.
- Bureau de l'éducation des autochtones (2007). *Cadre d'élaboration des politiques de l'Ontario en éducation des Premières nations, des Métis et des Inuit*. Ontario : Bureau de l'éducation des autochtones.
- Carr-Stewart, S. (2006). First Nations education: Financial accountability and educational attainment. *Canadian Journal of Education/Revue canadienne de l'éducation*, 998-1018.
- Carr-Stewart, S., y Steeves, L. (2009). First Nations Educational Governance: A Fractured Mirror. *Canadian Journal of Educational Administration and Policy*, 95.
- Commission de vérité et réconciliation du Canada. (2015). *Les survivants s'expriment : un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Canada : Commission de vérité et réconciliation du Canada.
- Conseil en Éducation des Premières Nations (2015). *Appuyons une forte gouvernance en éducation des premières nations*. Québec : Conseil en Éducation des Premières Nations.
- Division des affaires juridiques et sociales (2014). *Résumé législatif du projet de loi C-33 : Loi sur le contrôle par les premières nations de leurs systèmes d'éducation*. Ottawa : Bibliothèque du Parlement.

- Dubet, F. (2007). El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología social*, 16, 39-66.
- Education Review Office (2016). *School Evaluation Indicators: Effective Practice for Improvement and Learner Success*. New Zealand: Ministry of Education.
- Favre H., (1996). *L'indigénisme*. Paris, Presses universitaires de France.
- Forest, P. G., y Rodon, T. (1995). *Les activités internationales des autochtones du Canada*. Études internationales, 26(1), 35-57.
- Foucault, M. (1976). *Histoire de la sexualité, I. La volonté de savoir*. Paris: Gallimard
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- Gasché, J. (2010). La ignorancia reina, la estupidez domina y la conchudez aprovecha. Engorde neo-liberal y dieta bosquesina. *Revista Espaço Pedagógico*, 17(2), 279-305.
- Gasché, J. (2008). Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (Coords.) estudiante en la diversidad cultural. *Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*. Quito: Abya Yala, 2008.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el "Método Inductivo Intercultural" en implementada en el Perú, México y el Brasil. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, (13): 17-34.
- Gazette New Zealand. (2008). Te Aho Matua. Official version of Te Aho Matua o Ngu Kura Kaupapa Maori and an explanation in english. New Zealand.
- Germain, G. S., y Dyck, L. E. (2011). La réforme de l'éducation chez les Premières nations: de la crise à l'espoir: rapport du Comité sénatorial permanent des peuples autochtones. Sénat Canada.
- Goddard, J. T., y Foster, R. Y. (2002). Educational Leadership in Northern Canada: Where Cultures. *Educational Research*, 44(2), 242-244.
- González Apodaca, E. (2010). Una experiencia de apropiación de la pedagogía inductiva intercultural entre maestros y formadores de docentes en Oaxaca, México. *Cuadernos Interculturales*, 8(14).
- Goulet, L. y Goulet, K. (2014). *Teaching each other: Nehinuw concepts and indigenous pedagogies*. Canada: UBC Press.
- Hill, R. (2016). Transitioning from Māori-medium to English-medium education: emerging findings of a pilot study. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 19(3), 249-265.
- Hot, A. y Terraza, J. (2011). Résistance et résilience linguistiques chez les Autochtones du Québec. En Lynn Drapeau (dir.), *Les langues autochtones du Québec*. Patrimoine en danger (p.19-37). Québec, Press de l'Université du Québec.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará (Arica)*, 47(4), 659-667.

- Mampaey, J., y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37(7), 928-946.
- May, S. (2005). Bilingual/immersion education in Aotearoa/New Zealand: Setting the context. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5), 365-376.
- May, S., & Hill, R. (2005). Māori-medium education: Current issues and challenges. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(5): 377-403.
- Mckinley, Sh. (2000). *Māori parents and education/Ko ngā mātua Māori me te mātauranga*. Wellington: Council for Educational Research.
- McCarty, T., y Roessel, Ch. (2017). Tsé Ch'ízhí Diné Bi'olta – Rough Rock, la escuela del pueblo: reflexiones sobre medio siglo de educación controlada por la comunidad Navajo (Estados Unidos 1966). En E. Rodríguez ed.), *Re imaginar la educación pública: Un reto democrático, curricular y pedagógico*. Santiago: Editorial Universidad Alberto Hurtado.
- McCarty, T. (2002). *A place to be Navajo: Rough Rock and the struggle for self-determination in indigenous schooling*. Estados Unidos: Routledge.
- Ministère de l'Éducation de la Colombie-Britannique (2015). *Visions du monde et perspectives autochtones dans la salle de classe : Aller de l'avant*. Victoria : Imprimeur de la Reine pour la Colombie-Britannique.
- Ministry of Education New Zeland (1989). *Education Act 1989*. New Zeland: Ministry of Education.
- Ministry of Education New Zeland (2010). *Annual Report Te Tahuu o Te Matauranga*. New Zeland: Ministry of Education.
- Ministry of Education New Zeland (2018). *Education Counts*. Disponible en: <https://www.educationcounts.govt.nz/home>
- Nadeau, J.F. (2016). *Les écoles autochtones sont moins financées*. Disponible en: <https://www.ledevoir.com/politique/canada/486457/les-ecoles-autochtones-manquent-de-fonds>
- Neegan, E. (2005) Excuse me: who are the first peoples of Canada? a historical analysis of Aboriginal education in Canada then and now. *International Journal of Inclusive Education*, 9(1), 3-15.
- Nigh, R., y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16).
- Paquette, J., Gerald, F., y García, D. (2010). Significado del control aborígen de la educación bajo los actuales acuerdos de autogobierno en Canadá. *Revista Educación y Pedagogía*, 22(58), 193-212.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Torres, H., y Quintriqueo, S. (2016). L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: points de vue des parents mapuches. *Enfances Familles Générations. Revue interdisciplinaire sur la famille contemporaine*, (25).
- Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Quintriqueo, M., Quilaqueo, R., y Torres, H. (2014). Contribution for the teaching of natural sciences: Mapuche and school knowledge. *Educação e Pesquisa*, 40(4), 965-982.
- Rau, C., y Ritchie, J. (2011). Ahakoa he iti: Early childhood pedagogies affirming of Māori children's rights to their culture. *Early Education & Development*, 22(5), 795-817.
- Repetto, M., y Carvalho, F. (2015). Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. *Desacatos*, (48), 50-65.
- Rico, B. (2013). Awakening vision: examining the reconceptualization of Aboriginal education in Canada via Kaupapa Māori praxis. *Asia Pacific Journal of Education*, 33(4), 380-393.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawai'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Rennes : Pur.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(60), 73-101.
- Sartorello, S. (2016). Política, epistemología y pedagogía: el método inductivo intercultural en una escuela tseltal de Chiapas, México. *LiminaR*, 14(1), 121-143
- Serrano, S., de León, M. P., & Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010): Aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Taurus.
- Simon, J. A. (1998). Anthropology, native schooling and Maori: The politics of 'cultural adaptation policies. *Oceania*, 69(1), 61-78.
- Simpson, L. B. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education & Society*, 3(3).
- Smith, G. (2003). Indigenous struggle for the transformation of education and schooling. Paper presented at the Alaskan Federation of Natives Convention. United States, October 2003.
- Smith, L. (2010). Lo nativo y el down under neoliberal: neoliberalismo y las "autenticidades en peligro". En M. de la Cadena y O. Starn (eds.), *Indigeneidades contemporáneas: cultura, política y globalización* (p.369-390). Lima: Institut français d'études andines.
- Teasdale, G. R. (2004). Le rôle de l'éducation dans la survie des petites cultures autochtones. En A. Akkari y P. Dasen (eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud* (p. 53-84). Paris: L'Harmattan.
- The Alberta Teachers' Association (2016). *L'éducation, notre bison*. Edmonton: The Alberta Teachers' Association.
- Tocker, K. (2015). The origins of kura kaupapa Māori. *New Zealand Journal of Educational Studies*, 50(1), 23-38.
- Unión de Maestros para la Nueva Educación de México (2009). *Modelo Curricular de Educación Intercultural Bilingüe UNEM*. Ciudad de México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Weenie, A. (2008). Curricular theorizing from the periphery. *Curriculum Inquiry*, 38(5), 545-557.

Familia y comunidad en la escuela intercultural: una mirada a la realidad mapuche en La Araucanía (Chile)¹

Gerardo Muñoz Troncoso²

Resumen

El artículo aborda como problema de investigación la incorporación de la familia y comunidad en el medio escolar, en escuelas que implementan el modelo educativo intercultural en contexto mapuche de La Araucanía. El fin es profundizar en la relación educativa establecida por los miembros de la familia y comunidad mapuche con el medio escolar en perspectiva intercultural en La Araucanía, Chile. La metodología empleada es la investigación educativa con enfoque etnográfico, considerando el desarrollo de entrevistas semiestructuradas a seis miembros de la familia y comunidad mapuche asociados a una escuela rural de la comuna de Temuco. Las técnicas y procedimientos de análisis son la teoría fundamentada en los niveles de codificación abierta y axial. Los resultados muestran que las posibilidades de participación de la familia y comunidad en el medio escolar, por una parte, están marcados por los procesos históricos de minorización involuntaria vividos por la población mapuche, y por otra, posicionan al educador tradicional como un agente clave en la aplicación de la educación intercultural.

Palabras clave: Educación familiar mapuche, educación escolar, gestión curricular; educación intercultural.

1 El artículo se desarrolla en el marco de los Proyectos FONDEF ID16I10350, FONDECYT N° 1181531.
2 Dr. en Educación. Académico del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Investigador del Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECI) de la Universidad Católica de Temuco y del Grupo ERDISC (Equip de Recerca Sobre Diversitat i Inclusió en Societats Complexes) de la Universidad Autònoma de Barcelona. E-mail: gmunoz@uct.cl

Introducción

Desde una perspectiva histórica, el sentido de la educación escolar en Chile ha sido la homogenización de la población nacional, en función de los valores y conocimientos de la *elite* social chilena de origen europeo occidental (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013; Muñoz, 2016). En el inicio de la época republicana, en la primera parte del S.XIX, se observó que la población chilena en su mayoría era analfabeta, lo que llevó al establecimiento de políticas de educación pública y gratuita para toda la población, en el nivel de Educación Básica (Serrano *et al.*, 2013). Aquí, el currículum estuvo centrado en el aprendizaje de las primeras letras, puesto que su sentido fue la alfabetización de la población. Sin embargo, la posibilidad de acceder a una escolarización de un estándar mayor que permitiera a las personas cursar estudios de Educación Superior, quedó acotada de manera exclusiva a la *elite* nacional, lo que se reflejó en que a mediados del S. XIX solo el 4% de los chilenos contaba con estudios de preparatoria, humanidades y universitarios (Gysling, 2015).

En el caso del pueblo mapuche, la educación pública ofrecida por el Estado chileno tuvo su centro en los procesos de colonización desarrollados en el marco de la guerra de Pacificación de La Araucanía, donde con la fundación de nuevas ciudades se crearon escuelas. Si bien estas fueron una demanda de los colonos chilenos y europeos con el fin de asegurar la escolarización de sus hijos, estuvieron abiertas a recibir estudiantes mapuches (Muñoz, 2018). Ya a fines de 1800 se propició la instalación de escuelas en las comunidades mapuches, las que estuvieron a cargo de órdenes religiosas como los Franciscanos, Capuchinos y Anglicanos, lo que marcó el carácter confesional de esta educación (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Señalan los autores que en una primera instancia las familias se resistieron a enviar a sus hijos a las escuelas, pero que, ante las usurpaciones y abusos cometidos por el Estado y los colonos, se decide escolarizar a las nuevas generaciones como una estrategia para resguardar y defender el territorio.

Aquí, la escolarización impartida fue monocultural eurocéntrica y colonial, para el logro de la integración del mapuche en la sociedad chilena, bajo un modelo de inclusión social básica, en el cual se les posicionó como obreros y campesinos empobrecidos (Bengoa, 2008; Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2016). Desde la literatura especializada, el modelo de escolarización monocultural eurocéntrico y colonial responde a una política pública diseñada por el Estado, para homogeneizar la población, establecer y validar las estructuras jerárquicas al interior de la sociedad. Bajo este modelo de escolarización se ha enseñado a las personas indígenas la sumisión y la concepción de inferioridad respecto de la población no indígena, lo que ha conllevado la vergüenza étnica como base para el abandono de la identidad sociocultural propia, para asumirse como chilenos enajenados de sus saberes, lengua vernácula, estructuras sociales, económicas, políticas y culturales (Kakkar, 2017; Sobe, 2017; Muñoz, 2018). De esta forma, lo que se busca es eliminar las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas en contextos caracterizados por la diversidad sociocultural, posicionando la identidad nacional como centro unificador del Estado (Horst y Gitz-Johansen, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015). En el caso mapuche, ha sido una estrategia de dominación social, política y militar, aplicada

desde la invasión hispana y que está a la base del discurso docente en la actualidad (Merino y Quilaqueo, 2003). Por lo tanto, el colonialismo y la monoculturalidad eurocéntrica en educación son dispositivos de poder, que han permitido legitimar la dominación ejercida por la sociedad nacional (Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares, 2016).

Desde una mirada histórica, esto fue operacionalizado mediante una educación que, por una parte, negó el valor educativo del patrimonio sociocultural y socio-histórico mapuche, excluyendo del hecho educativo a la familia y comunidad mapuche, y por otra, prescindió del currículum escolar nacional, para focalizarse en la chilenización del mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2016 y 2018). Así, en el medio escolar se enseñó la identidad nacional chilena, el monolingüismo castellano y la moral religiosa cristiana (católica o evangélica), propiciando que niños y adolescentes abandonaran su patrimonio cultural, la identidad sociocultural y las prácticas socio-espirituales propias de la familia y comunidad (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2018). Así, la escuela cumplió con la finalidad de crear el sentido de pertenencia a la sociedad chilena, posicionando el saber científico y la identidad chilena como ejes de unificación en el emergente Estado (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2015; Muñoz, 2016).

En la actualidad, desde hace un poco más de un siglo de aplicación del modelo de escolarización monocultural eurocéntrico y colonial en La Araucanía, se observa un conjunto de efectos negativos en el proceso de aprendizaje escolar. Esto se constata en la evaluación estandarizada SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación), donde la región en su conjunto ha obtenido sistemáticamente los peores resultados a nivel nacional, situación que si bien en los últimos años comienza a revertirse progresivamente, le mantiene bajo la media nacional (Muñoz, 2016). Señala el autor que esta situación se profundiza al analizar las diferencias entre los colegios privados de pago respecto de las escuelas rurales y semirurales que atienden casi en su totalidad a niños mapuches, lo que se expresa en la siguiente tabla:

Tabla N° 1. Resultados SIMCE 4° año básico año 2012³ región de La Araucanía

	SIMCE 4° BÁSICO	Lenguaje	Matemáticas	CC. Sociales
Escuelas Rurales	Puntaje Medio	247,17	225,3	230,22
	Puntaje Mínimo	151	127	151
	Puntaje Máximo	341	322	344
Escuelas Privadas	Puntaje Medio	310,11	306,55	302,88
	Puntaje Mínimo	290	265	268
	Puntaje Máximo	322	327	313
Distancia	Puntaje Medio	62,94	81,25	72,66
	Puntaje Mínimo	139	138	117
	Puntaje Máximo	-19	5	-31

Fuente: Bases de datos SIMCE (2012), elaboración propia

En la tabla es factible observar que el puntaje medio obtenido por las

³ Se toma este año para el análisis, puesto que en los procesos posteriores las bases de datos SIMCE no entregan detalles de cada escuela por separado.

escuelas rurales de la región obtienen entre 12, 62, 94 y 81, 25 puntos menos que las escuelas privadas de La Araucanía. Esto es considerado una distancia ampliamente significativa, puesto que, desde las indicaciones para la interpretación de los resultados de esta evaluación entregados por la propia Agencia de Calidad de la Educación, se considera como relevante una variación de 5 puntos. Así, de manera general, bajo la mirada del SIMCE, los estudiantes de escuelas insertas en contexto de comunidades mapuches acceden a una educación significativamente inferior que aquellos que pertenecen a la elite social regional. Situación que se profundiza aún más al analizar las diferencias entre las escuelas de ambos grupos que obtienen los puntajes más bajos, la que oscila entre los 117 y 139 puntos. No obstante, es relevante al comparar los puntajes máximos obtenidos, tanto en Lenguaje como en Ciencias Sociales, el contexto rural está por sobre las escuelas privadas 19 y 31 puntos respectivamente. Esta situación demuestra que los estudiantes procedentes de familias y comunidades mapuches tienen el mismo potencial intelectual que aquellos que proceden de la *elite* social regional y que ha sido el propio modelo escolar impulsado por la política pública, el que ha inducido el bajo rendimiento y los escasos aprendizajes escolares obtenidos de manera global.

En el presente manuscrito se sostiene que, revertir los efectos del modelo de escolarización monocultural eurocéntrico y colonial impulsado por el Estado, es factible por medio de la aplicación de un modelo educativo intercultural. Esta es una propuesta educativa para abordar la diversidad social y cultural que se evidencia actualmente en el medio escolar y busca el establecimiento de interacciones que permitan el mutuo enriquecimiento de las personas y grupos en contacto (Quintriqueo, 2010; Leiva, 2012; Muñoz, 2016). El modelo de educación intercultural se basa en cuatro principios: A) el conocimiento intercultural donde conocer al 'otro', conlleva necesariamente la aceptación de la diversidad sociocultural como un elemento central para propiciar la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad; B) la convivencia democrática como elemento fundamental para el progreso personal y colectivo, ya que permite la construcción de competencias sociales y afectivas que permitirán reconstruir la realidad socioeducativa; C) el igualitarismo como elemento central, puesto que permite reconocer las diferencias culturales, pero previniendo la construcción de actitudes negativas, prejuicios y estereotipos que conlleven desigualdades educativas; y D) la participación comunitaria en la escuela como eje para la construcción de los aprendizajes, para la democratización de la educación y la institucionalidad de ésta. Esto se vincula principalmente con la incorporación de las familias de las minorías, para propiciar el desarrollo efectivo del potencial intelectual de los estudiantes (Leiva, 2012).

La aplicación del modelo educativo intercultural se sustenta en la articulación efectiva de la triada familia-escuela-comunidad, como base para el establecimiento de procesos educativos que sustenten la construcción de aprendizajes de calidad, contextualizados y pertinentes socioculturalmente (Muñoz, 2016). Lo que implica la participación de la familia y la comunidad en el medio escolar para la colaboración efectiva. Este es un hecho de relevancia, puesto que, desde una perspectiva tradicional, la participación de los padres se ha centrado en labores de suplencia de la educación escolar en el medio familiar, donde se ha creado la concepción que una familia participa en la medida que refuerza los conocimientos escolares, controla el desarrollo de las tareas y aporta

con materiales solicitados por los profesores (Muñoz, 2016). De hecho, desde la literatura especializada se plantea que, en el medio escolar, la participación familiar y comunitaria debe ser un hecho restrictivo que discrimine quienes pueden o no realizar dicha actividad. Así, Rivas y Ugarte (2014), plantean que debieran participar los miembros de la familia con más alta escolaridad, aunque sin tener injerencia en la gestión curricular de la escuela. Además, en caso que estos tengan derecho a voto, debe ser bajo influencia del equipo docente y directivo.

En esa perspectiva, en contexto indígena, se observa una exclusión de las familias y comunidades mapuches del medio escolar, por barreras simbólicas que impiden a las personas mapuches participar de la creación de un proyecto educativo común. En contraposición, desde un modelo educativo intercultural la participación familiar y comunitaria en el medio escolar involucra a todos los actores, independiente del nivel de escolaridad, reconociendo el valor del patrimonio sociocultural y socio-histórico que portan las personas producto de su educación familiar (Muñoz, 2016). Lo anterior, ya que configuran la base social y cultural que portan los estudiantes a su ingreso a la educación escolar, conteniendo las representaciones del entorno y del propio mundo de vida, lo que es central para el establecimiento de procesos educativos contextualizados y con pertinencia, que permitan la construcción de conocimientos significativos (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2018; Quintriqueo, Arias-Ortega, Torres, Morales y Muñoz, 2018).

En síntesis, el problema que está a la base se relaciona con la incorporación de la familia y comunidad en el medio escolar, en escuelas que implementan el modelo educativo intercultural en contexto mapuche de La Araucanía. En este contexto, el objetivo del manuscrito es develar la relación de los miembros de la familia y comunidad mapuche con el medio escolar en perspectiva intercultural en La Araucanía.

1. Metodología

La metodología es la investigación educativa con enfoque etnográfico, para comprender los procesos socioeducativos experimentados por la familia y comunidad mapuche en su incorporación al medio escolar en escuelas que implementan el modelo educativo intercultural (Bisquerra, 2004; Angrosino, 2012). El contexto de estudio lo constituye una escuela inserta en contexto de comunidades mapuches de la comuna de Temuco, región de La Araucanía en Chile. La escuela se sitúa en el sector de *Trañi Trañi*, siendo sus principales características: 1) haberse creado bajo un Proyecto Educativo Intercultural, que consigna la colaboración entre la entidad sostenedora y los miembros de la comunidad mapuche en que se emplaza; 2) contar con una matrícula de 80 estudiantes, de 1° a 8° año de Educación Básica, organizados en modalidad de cursos combinados; 3) tener un total de 9 profesores, de los cuales 4 son hablantes nativos del *mapunzugun* (lengua mapuche); y 4) contar con 2 educadores tradicionales, elegidos en conjunto con las familias y comunidad. Se aplicó un muestreo intencionado bajo criterio de accesibilidad a los participantes (Flick, 2015).

Para recoger la información se aplicó una entrevista semiestructurada a

un total de 6 personas, correspondiente a 4 miembros de la familia y comunidad mapuche y 2 educadores tradicionales, vinculados directamente con la escuela en que se aplicó el estudio. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar en las percepciones que las personas de la familia y comunidad mapuche tienen respecto de su participación en el medio escolar (Bisquerra, 2004; Kvale, 2011).

Las técnicas y procedimientos de análisis fueron la teoría fundamentada, comprendida como un método de investigación social que propicia la construcción de una teoría derivada desde los datos empíricos, mediante la aplicación conjunta del análisis de contenido y el método comparativo constante (Strauss y Corbin, 2002). Esto permitirá construir una teoría sobre el proceso de participación familiar y comunitaria en la gestión curricular intercultural, desde la realidad observada y los relatos propios de los actores del medio social mapuche. Los procedimientos de análisis se desarrollaron en los niveles de codificación abierta y axial, con el fin de construir una teoría sobre el objeto de estudio, desde los datos obtenidos y no desde las preconcepciones del investigador (Strauss *et al.*, 2002). Cada sección analizada es identificada con un código, por ejemplo, en el código (U1, 2:3), U1 corresponde al número de unidad hermenéutica, el 2 indica el número de documento primario, separado por dos puntos del 3, que corresponde al número de codificación de la sección identificada.

2. Resultados

Los resultados del estudio, permiten identificar como categoría de análisis la participación familiar y comunitaria en el medio escolar como eje de la articulación de la triada familia-escuela-comunidad. La presentación de los resultados se desarrolla en función de dos ejes, siendo el primero una descripción de la relación de códigos y frecuencias, y el segundo el análisis de la red semántica construida sobre la base del discurso de los participantes.

Tabla N° 2 . Participación familiar y comunitaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

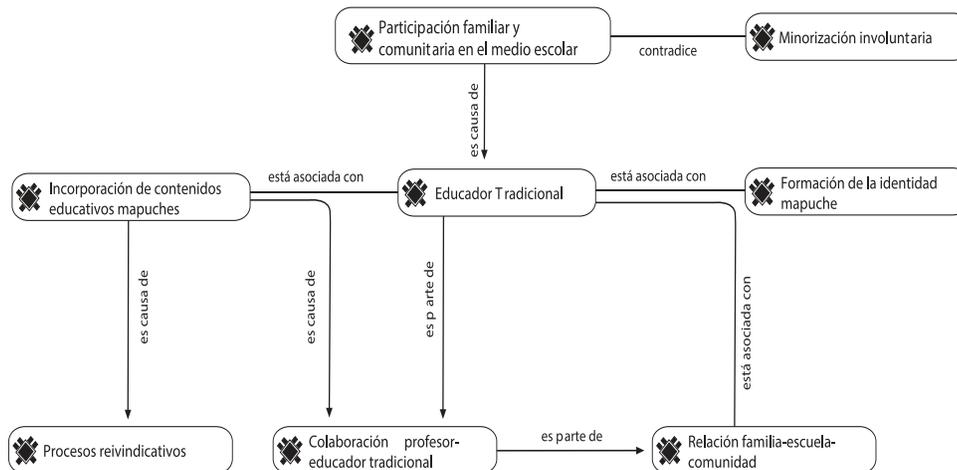
Códigos	Frecuencia	%	Acum.	Densidad	%	Acum.
Relación familia, escuela y comunidad	31	24,8	24,8	2	11,1	11,1
Minorización involuntaria	27	21,6	46,4	1	5,6	16,7
Formación de la identidad mapuche	25	20	66,4	2	11,1	27,8
Procesos reivindicativos	15	12	78,4	1	5,6	33,4
Colaboración profesor-educador tradicional	11	8,8	87,2	3	16,6	50
Incorporación de contenidos educativos mapuches	9	7,2	94,4	4	22,2	72,2
Educador tradicional	7	5,6	100	5	27,8	100
TOTAL	125	100		18	100	

Fuente: elaboración propia

En la tabla N° 2, sobre un total de 125 frecuencias, la relación familia, escuela y comunidad con un 24,8% es la más representada. No obstante, no alcanza una distancia significativa respecto de los códigos minorización involuntaria y formación de la identidad sociocultural mapuche los que obtienen 21,6 y 20 puntos porcentuales respectivamente en el discurso de los participantes. Estos tres códigos abarcan el 66,4% del total de las frecuencias de la categoría de análisis, lo que revela su importancia para la construcción del discurso sobre la participación familiar y comunitaria en el medio escolar. Así, permea esta categoría conceptual la necesidad de articulación de la triada familia-escuela-comunidad, la formación de la identidad sociocultural mapuche, el recuerdo y los efectos de la minorización ejercida por el Estado chileno. En un segundo nivel y con una distancia significativa de los códigos antes mencionados, se posicionan los códigos procesos reivindicativos con el 12%, la colaboración profesor-educador tradicional con un 8,8% y la incorporación de contenidos educativos mapuches con el 7,2% del total. Finalmente, en último lugar, el educador tradicional es el código menos referido, alcanzando un 5,6%, teniendo una significativa distancia respecto del código más frecuentado. No obstante, el análisis de la densidad de la presente tabla, permite sostener que los tres códigos menos referenciados, son los centrales para comprender la participación de las familias y comunidades en el medio escolar en perspectiva intercultural. Aquí, es factible observar que los códigos educador tradicional (27,8%), incorporación de contenidos educativos mapuches (22,2%) y colaboración profesor-educador tradicional (16,6%) en su conjunto alcanzan el 66,6% de la densidad de la categoría de análisis, quedando significativamente distante de los demás códigos. Por el contrario, la relación familia, escuela y comunidad pasa de tener la más alta recurrencia, a ser la segunda más baja densidad en la unidad hermenéutica.

La relación de los códigos que componen la presente categoría de análisis, está expresada en la red semántica N° 1, la cual se expone a continuación.

Red N° 1. Participación familiar y comunitaria en el medio escolar



Fuente: elaboración propia con programa Atlas.ti 8

La categoría participación familiar y comunitaria en el medio escolar, busca comprender la percepción de los miembros de la familia y comunidad mapuche respecto de sus posibilidades y prácticas de colaboración e implicación con los actores del medio escolar.

En el estudio, se constata que los miembros de la familia y comunidad consideran la existencia de espacios e instancias que les permite participar y articularse con el medio escolar. Sin embargo, estas no han surtido el efecto que desde una perspectiva ideal se espera. Al respecto, uno de los participantes señala: “Yo creo que igual ha habido buena participación en el, por ejemplo, cuando hay reunión de apoderados hay buena participación de los apoderados, pero nada más que eso” (U3, 2:61). Aquí se reconoce que: 1) la escuela establece instancias formales para la comunicación y relación con los miembros de la familia de los estudiantes; 2) dichas instancias formalizadas tienen una buena acogida por los miembros de la familia y comunidad; y 3) que fuera de estas instancias no existen otras que propicien la articulación familia-escuela-comunidad. Este último punto es un hecho relevante, puesto que, para los participantes no son suficientes, ya que: “[hace falta más de] una convocatoria, no en el centro de padres, porque al centro de padres venimos con problemas, traemos quejas, infinidad de cosas” (U3, 1:47). De esta manera, la existencia de otras instancias de comunicación se relaciona con el hecho que cada una de estas tiene un propósito previamente establecido, donde las reuniones del Centro de Padres y Apoderados (CPA) busca principalmente la gestión de la convivencia escolar, careciéndose de oportunidades para la discusión del Proyecto Educativo y de la inclusión del saber mapuche en la escuela.

La inexistencia de espacios e instancias para la articulación de la triada familia-escuela-comunidad se relaciona con el rol que la escuela ha cumplido en los procesos de minorización involuntaria de los mapuches en el marco de su inclusión a la sociedad chilena. En la actualidad los miembros de la familia y comunidad mapuche conservan la memoria sobre los procesos asociados a la minorización vivida, vinculados principalmente a la ocupación y usurpación del territorio ancestral, la pérdida de la autonomía y la discriminación experimentada en la interacción con el chileno no indígena. Al respecto un testimonio señala:

[...] Por ejemplo, de aquí para allá es todo terreno de particular, un fundo, puro campo bueno, con riego, con todo y donde viven la comunidad, es todo terreno arcilloso, que ya no produce mucho, no tienen riego, son cerros, lomas que le llamamos nosotros. Y ahí nos dejaron a los mapuches (U3, 2:22).

De esta manera se constata que en el proceso de reducción ejercido por el Estado chileno, las familias mapuches fueron relegadas a territorios con escasa posibilidad de cultivo, con el fin de favorecer el desarrollo económico de colonos chilenos y extranjeros. De esta forma, con su reubicación en las zonas menos productivas, el Estado propició el colapso de la economía familiar mapuche, posicionándoles en una condición de pobreza desde el punto de vista económico.

De igual manera, en el marco de los procesos de minorización inducidos por el Estado, se propició la intervención de la vida cotidiana mapuche mediante la inclusión de instituciones religiosas o escolares a las comunidades. Se constata que las iglesias católicas y evangélicas son las instituciones que más relevan los

participantes, las que han logrado un alto grado de injerencia en la vida familiar y comunitaria. Si bien sobre estas no recae una percepción negativa, las personas que participan de algún culto religioso de origen cristiano, parcializan su relación con la comunidad, ya que como señala un miembro de la comunidad, participan “[...] en todo lo que tenga relación con la comunidad, en la organización ellos participan, pero en *gijatun*, *eluwün* por ejemplo, ellos ya no participan” (U3, 2:79). De esta forma, las personas que pertenecen a una iglesia tenderían a categorizar las prácticas que se realizan al interior de una comunidad, respecto de su posible contradicción con la creencia cristiana. Bajo este criterio, las personas tienden a participar de las actividades organizativas de la comunidad, las que se vinculan mayoritariamente a la relación con la sociedad nacional y el gobierno de turno, por una parte. Además, incidiría en la marginación de estos de las actividades que contemplan la cosmovisión y religiosidad mapuche, como el *gijatun* –ceremonia socioreligiosa a modo de rogativa al ser supremo- y el *eluwün* –ceremonial fúnebre tradicional-.

El principal efecto que ha conllevado la minorización del mapuche en su interacción con la sociedad no mapuche, es la relación de desconfianza, bajo la premisa que no es una relación que les favorezca. Esta situación es explicada en la expresión: “*Re weñe zugun nieyñ ta inchin, re weñemagiñ ta ñi rakizuam*” (U3, 1:28), la cual puede ser traducida como ‘nos han robado nuestros conocimientos, nos robarán nuestra forma de pensar’. En este contexto, la usurpación no se refiere de manera exclusiva al territorio como históricamente ha ocurrido, sino que al patrimonio cultural inmaterial y la producción intelectual de éstos.

El proceso de minorización involuntaria vivido por el pueblo mapuche, ha marcado su interacción con el no mapuche en lo individual y colectivo, lo cual se ha reflejado en los procesos de escolarización de niños y adolescentes, lo que estaría a la base de la escasa participación de la familia y comunidad en el medio escolar en contexto de comunidades mapuches. Sin embargo, como se observa en la red, el establecimiento de procesos y dinámicas de participación desde un enfoque educativo intercultural permite abordar los prejuicios sociales y educativos de la minorización involuntaria.

Desde una perspectiva formal de la institución escolar, la posibilidad de participación familiar y comunitaria en el medio escolar, es mediante la incorporación de la figura del ‘educador tradicional’. Con esto se busca generar procesos educativos contextualizados y con pertinencia cultural, lo que incidiría positivamente en la educación de niños y niñas. Desde la perspectiva epistemológica mapuche, ejercer como educador tradicional se relaciona tanto con el patrimonio cultural que porta una persona y que es reconocido por la familia y comunidad, como con sus características espirituales. Al respecto, un educador tradicional comenta:

Me gusta trabajar con niños, yo este trabajo lo recibí en un *pewma* [visión en sueño]. Muchas veces tuve sueños con niños, yo no tenía idea por qué mi *püji* [espíritu] estaba con esto, soñando de trabajar con niños. Y yo le decía a mi señora ¿será que tenemos a los dos niños estudiando y mi *püji* quiere también estudiar? [...] (U3, 1:4).

En concordancia con el testimonio, la fuerza espiritual superior muestra a las personas un rol que ejercerán por medio del *pewma*. Si bien estos sueños no reflejan una situación concreta y/o específica, sí contienen el rol para el cual se ha elegido a la persona, lo cual funciona como un designio divino. Se destaca, que es el *püji* de las personas el que recibe el mensaje entregado en el sueño y que será este, el que en el tiempo guiará a la persona hacia el ejercicio de ese rol que lleva espiritualmente.

La importancia del rol ejercido por el educador tradicional al interior del centro escolar, se relaciona con dos áreas principales, siendo la primera la formación de la identidad sociocultural mapuche. El contacto hegemónico entre la sociedad nacional y los mapuches, ha propiciado el debilitamiento de la identidad sociocultural, reflejado principalmente en el desconocimiento del *mapunzugun* por las generaciones adultas y jóvenes. Aquí, el educador tradicional propicia el fortalecimiento de la identidad étnica por medio de un proceso de revitalización lingüística, el cual busca conectar a las nuevas generaciones con su origen sociocultural. Así, el valor de la lengua propia está en que: “[...] es en donde nos identificamos, *chaw* Dios nos dio una lengua, *chaw* Dios le dio una lengua a toda la gente, gringos, todas las razas y si uno se olvida de la lengua, se olvida de donde vino” (U3, 5:4). En esta perspectiva, la lengua es el elemento central para la construcción de la identidad sociocultural mapuche, al ser establecida por la fuerza espiritual superior y vincular a las personas con su origen. Aquí, se releva nuevamente la importancia de lo espiritual en el saber y conocimiento mapuche, siendo un elemento que permea el desarrollo de la vida de los sujetos.

La segunda área es la incorporación del saber y conocimiento mapuche en la educación escolar, el cual, en la perspectiva de las familias tiene el sentido de:

Es muy importante, para no olvidar quienes somos los mapuches nosotros, cómo se criaron los abuelos, por ejemplo. También hay que reconocer a los jóvenes que son profesionales, hay que reconocer en el caso mío, yo tengo poco conocimiento educacional, pero tengo conocimiento de cómo vivieron nuestros padres, nuestros abuelos, cómo era su sistema de vida. Entonces, no hay que olvidarlo, hay que tenerlo presente (U3, 2:39).

En concordancia con el testimonio, la incorporación del conocimiento mapuche en la escolarización busca: A) propiciar que las nuevas generaciones puedan aprender estos elementos del patrimonio cultural mapuche, lo que permitirá su permanencia para generaciones futuras; B) establecer procesos educativos integrales, en el cual los niños y adolescentes puedan acceder a una educación amplia y sin el sesgo de la cultura dominante, elemento que propicia la pertinencia cultural de los procesos educativos; y C) superar la hegemonía del conocimiento escolar, por medio del reconocimiento del valor educativo de los saberes y conocimientos mapuches, tanto para estudiantes mapuches como no mapuches. Así, se propicia el establecimiento de procesos educativos democráticos y críticos que, por medio de la relativización de la estructura histórica de la educación escolar, forme una ciudadanía que valore la diversidad y la diferencia.

El desarrollo efectivo de la incorporación del conocimiento mapuche al medio escolar, es posible a través de un proceso de colaboración entre el profesor

y el educador tradicional. La colaboración es central para la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, debiendo superar las relaciones de estatus y confianza entre profesores y educadores tradicionales. Al respecto, los educadores tradicionales señalan que: “[...] será porque no soy un profesional como un profesor, pero veo que no hay diferencia, todo el nivel de trato, respeto, somos iguales [...]” (U3, 2:44). Así, la interacción entre los profesores y educadores tradicionales está centrada en el respeto y valoración del otro independiente de la formación académica que pueda tener. Así, el profesor reconoce que el educador tradicional es una persona que, independiente de no ser profesional, es sabio en el contexto familiar y comunitario. La desconfianza es una barrera que se presenta a la hora de establecer la colaboración, lo cual se grafica en el siguiente testimonio:

[...] Yo decía, de dónde será el *peñi* y de ahí, cuando empezamos a conversar, entró un tipo de confianza, me entiendes. Y el mapuche eso es lo que tiene, le cuesta mucho entrar en confianza, conversar, abrirse, porque muchos dicen: *re weñe zugu ta inchin, re weñemagiñ taiñ rakizuum*⁴. No sé si tú has escuchado a los grandes, los grandes sabios hablan esa palabra. Yo a veces he pensado lo mismo, a nosotros nos roban el *kimün* y nosotros, qué *kimün* robamos [...] (U3, 1:27).

La confianza en que se debe sustentar la relación colaborativa entre educadores tradicionales y profesores, es factible de forjar en base al conocimiento que se tiene del otro, lo cual propiciará una apertura para compartir el patrimonio sociohistórico mapuche. Así, la desconfianza se debe al robo que históricamente ha realizado la sociedad nacional hacia los mapuches, lo cual va más allá del territorio, refiriéndose al establecimiento de una relación interesada que está en beneficio exclusivo del no mapuche. De esta forma, el hecho de reservar el conocimiento ancestral solo para las personas mapuches, ha sido una estrategia de preservación de la propia cultura, ante la invasión y enajenación impulsada por la sociedad chilena.

La colaboración se debe establecer en espacios físicos y temporales que permita establecer los vínculos entre el conocimiento mapuche y escolar desde una perspectiva intercultural. Esto es fundamental para establecer procesos educativos interculturales que relacionen de forma coherente el saber mapuche y escolar. Sin embargo, esto es actualmente un desafío, ya que:

A lo mejor ahí estamos flaqueando un poco, porque a nosotros no nos dan ese conocimiento con anticipación para prepararnos, por ejemplo. Siempre aquí nosotros casi llegamos, bueno, algunos temas sí, pero no hay una preparación con anterioridad. A nosotros no nos entregan una planificación de que vamos a hacer tal tema durante esta semana, por ejemplo, o al mes. Entonces, nosotros estamos en conocimiento el día a día, yo creo que falta un poco por ahí (U3, 2:47).

En el testimonio se explicita que la coordinación, independiente de su valoración, está relegada a pequeños espacios previos al inicio de una clase, lo que impide a los educadores tradicionales poder proyectar y planificar sus intervenciones en el aula. Ante esta situación, se ven obligados a apelar a su

⁴ Nos han robado el conocimiento, solo desean robarnos nuestro pensamiento y lo que por medio de ello se ha construido [Traducción libre].

capacidad de improvisación y rápida vinculación de un contenido curricular, con un conocimiento mapuche. Esto presenta como limitante la baja escolaridad de los educadores tradicionales, quienes, al no dominar un contenido curricular, pueden seleccionar un conocimiento mapuche no óptimo. Así mismo, que el conocimiento mapuche seleccionado improvisadamente, no responda al sentido último de la clase diseñada por el profesor.

Finalmente, la participación familiar y comunitaria para la incorporación de contenidos educativos mapuches en el medio escolar, está vinculada a procesos reivindicativos. De esta manera, son una respuesta del Estado respecto de las demandas sociales y educativas de las comunidades mapuches sobre el daño histórico del que han sido víctimas en el proceso de minorización involuntaria. Esto se denota en el discurso oficial, donde “[...] antes no se daba a conocer públicamente, pero ahora, esté el Gobierno que esté, lo están diciendo públicamente, nosotros tenemos una deuda tremenda con los mapuches [...]” (U3, 2:21). De esta manera, son medidas paliativas, que buscan reparar las consecuencias de la minorización involuntaria, el empobrecimiento y los quiebres psicológicos y cognitivos que esto ha conllevado.

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar está marcada por un tránsito desde la perspectiva tradicional, representada en el Centro de Padres y Apoderados, hacia una visión intercultural. Esta se desarrolla por medio de la incorporación del patrimonio cultural mapuche vinculado a los contenidos educativos del currículum nacional, con el fin de propiciar el desarrollo de una escolarización contextualizada y con pertinencia cultural. Para esto se incorpora a los educadores tradicionales, en tanto portadores de la memoria sociohistórica y conocedor de la educación familiar mapuche, quienes desarrollan un proceso de colaboración con los profesores, con el fin de vincular efectivamente el saber mapuche y escolar. Finalmente, esta colaboración carece de espacios de coordinación efectiva, desarrollándose como un proceso espontáneo e improvisado, sin la profundidad necesaria para establecer procesos educativos interculturales de calidad.

3. Discusión y conclusiones

La articulación de la triada familia-escuela-comunidad es factible mediante el establecimiento de dinámicas de participación familiar y comunitaria en el medio escolar, desde un enfoque educativo intercultural. En la perspectiva de los participantes, si bien en la actualidad las escuelas cuentan con instancias formales para relacionarse con las familias de los estudiantes, como lo son las reuniones del Centro de Padres y Apoderados, estas son insuficientes para el establecimiento de una articulación educativa con la familia y comunidad. Lo anterior, ya que su foco no estaría en el análisis del proceso educativo ni de la colaboración para la construcción de aprendizajes escolares significativos y contextuales. Por el contrario, se configuran como espacios manipulados por los actores del medio escolar (Rivas *et al.*, 2014), siendo su función otorgar una falsa idea de participación a las familias y comunidad, mientras son excluidas de la gestión curricular (Muñoz, 2016 y 2018). Al respecto, es relevante que las familias y la comunidad evidencien la necesidad de establecer otros espacios para relacionarse con los actores del medio escolar, puesto que denota: 1) que son conscientes de la exclusión vivida; y 2) que valoran la idea de poder participar de los procesos de gestión del currículum escolar.

La situación antes mencionada sería producto de la minorización vivida por los miembros de la familia y comunidad mapuche en los procesos de inclusión social básica implementados por el Estado chileno (Bengoa, 2008; Quintriqueo, 2010). En la actualidad, la exclusión histórica del mapuche y su patrimonio social y cultural del medio escolar, ha propiciado la existencia de barreras simbólicas para su incorporación efectiva en la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural (Muñoz, 2016). Donde, por una parte, se han normalizado espacios reductivos para la interacción con profesores y directivos de las escuelas, asumiendo una asimetría en los roles y estatus que sobre cada uno recae (Op. Cit.). Por otra parte, la familia se niega voluntariamente a participar de la gestión curricular de la escuela, demostrando que ese no es un espacio propio para la realización de la educación familiar mapuche. Esto se condice con los resultados del proyecto FONDEF ID16I10350 (2017-2018), donde se ha constatado la auto-marginación de la familia y comunidad en la aplicación de un modelo educativo intercultural co-construido y sustentado en procesos de colaboración como eje para la articulación de la triada familia-escuela-comunidad.

De esta forma, se hace necesaria la aplicación de un modelo educativo intercultural crítico y descolonizador, que permita revertir los efectos de la minorización involuntaria vivida por las personas mapuches (Muñoz, 2016). Asumir una perspectiva crítica y descolonizadora de la interculturalidad demanda el desarrollo de un proyecto político social global, que impacte en todas las esferas sociales del Estado, con el fin de revertir las asimetrías y relativizar las relaciones de poder construidas por la sociedad nacional para su beneficio y que están a la base de los procesos y perjuicios de la minorización involuntaria (Gasché, 2005, 2010; Walsh, 2012).

Independiente de las limitantes en la participación activa de los miembros de la familia y comunidad mapuche en el medio escolar, se constata que la incorporación del educador tradicional en la gestión curricular meso (nivel de escuela) y micro (nivel de aula) del centro educativo, propicia el desarrollo de la educación intercultural. El valor que asume el educador tradicional en la implementación de la educación intercultural, está en romper con las dinámicas monoculturales de la escuela mediante: 1) incorporación del patrimonio cultural mapuche en el aula; 2) fortalecer la construcción de la identidad sociocultural mapuche en niños y niñas en edad escolar; y 3) establecer una relación equitativa con el profesor, donde ambos reconocen el valor del conocimiento y rol educativo que ejercen tanto en la escuela como en la comunidad. De esta forma, se propicia que la escuela avance en revertir las dinámicas de minorización que el Estado históricamente ha desarrollado por medio de ella, reconociendo el valor educativo del patrimonio cultural que los estudiantes portan a su ingreso a la educación escolar (Gasché, 2010; Walsh, 2012; Muñoz, 2015, 2016). Si bien el trabajo del educador tradicional al interior del medio escolar ha propiciado quiebres paradigmáticos que propician el abordaje la monoculturalidad y colonialidad de la educación escolar (Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2016), en el estudio se sostiene que es insuficiente puesto que aborda principalmente la relación escuela-comunidad, quedando de lado la participación de la familia.

En conclusión, en la actualidad la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche ha permitido avanzar hacia el establecimiento de una relación entre los miembros de la familia y comunidad mapuche con el medio escolar. Aquí se observa una diferencia entre las posibilidades de

participación a las que accede la familia respecto del educador tradicional en tanto representante de la comunidad, donde los primeros cuentan con instancias formalizadas que no les permiten involucrarse en la gestión curricular de la escuela. Mientras que los segundos, acceden a un conjunto de espacios en el medio escolar que les llevan a participar en la gestión del currículum en los niveles meso y micro. De esta manera, en la escuela intercultural se observa un tránsito entre una escolarización con un profundo sentido monocultural y colonial, hacia una escuela que avanza hacia la aplicación de un enfoque educativo intercultural que rompe principalmente con la monoculturalidad histórica de la escuela y sociedad chilena. Finalmente, queda el desafío de ampliar las posibilidades de participación a la totalidad de los miembros de la familia y comunidad mapuche, con el fin de posicionar la educación escolar como un espacio de construcción de conocimientos con pertinencia social y cultural en La Araucanía.

Bibliografía

- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Bengoa, J., (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX*. Santiago de Chile : LOM.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 177-200.
- Gasché, J. (2010) De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Gysling, J. (2015). The historical development of educational assessment in Chile: 1810–2014. *Assessment in Education: Principles, Policy y Practice*, 10.1080/0969594X.2015.1046812
- Horst, C. y Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21:2, 137-151, 10.1080/14675981003696271.
- Kakkar, A. (2017). Education, empire and the heterogeneity of investigative modalities: a reassessment of colonial surveys on indigenous Indian education. *Paedagogica Historica*, 10.1080/00309230.2016.1270338
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Aljibe.
- Mansilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. y Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 213-228.
- Merino, M. y Quilaqueo, D. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, 23, 119-138.
- Muñoz, G. (2015). Proceso educativo mapuche y territorialidad: variaciones en el discurso educativo de los *kimches*. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Peña, F. *Interculturalidad en contexto de diversidad sociocultural* (183-198). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

- Muñoz, G. (2018). Educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural. En Quintriqueo, S. *Construcción de la Educación e Interculturalidad en Contexto Indígena*. Universidad Católica de Temuco, Temuco, Aceptado.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S. (2010); *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile : LOM.
- Quintriqueo, S. y Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. y Le Bonniec, F. (Eds.) *Les Mapuche á la Mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. (95-121). Paris, France: L'Harmattan.
- Quintriqueo, S., Arias, K., Torres, H., Morales, S. y Muñoz, G. (2018). Aportes epistémicos de conocimientos geográficos y territoriales representados en la memoria social mapuche. CUHSO (Aceptado).
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Riquelme, E., y Morales, S. (2016-2017). Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena. Proyecto FONDEF ID16110350.
- Rivas, S. y Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.
- Serrano, S., Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile: Taurus.
- Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE] (2012). *Base de datos resultados SIMCE 2012*. Ministerio de Educación. Recuperada de <http://bases-nat.agenciaeducacion.cl/Registro>
- Sobe, N. (2017). Travelling researchers, colonial difference: comparative education in an age of exploration, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 10.1080/03057925.2016.1273760.
- Strauss, A. y Corbin., (2003); *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquía.
- Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.

Representaciones sociales de los estudiantes mapuches universitarios respecto de sus experiencias escolares¹

Eliana Ortiz Velosa² y Katerin Arias-Ortega³

Resumen

El artículo problematiza respecto a las experiencias académicas y socio-afectivas escolares de los estudiantes universitarios de origen mapuche. Sostenemos como tesis que las experiencias de formación previas a la universidad pueden incidir en el éxito o fracaso en los procesos de inserción y permanencia en la formación inicial docente de los estudiantes. La perspectiva de la investigación es contextual e intercultural y se plantea develar las experiencias académicas y socio-afectivas de los estudiantes mapuches en su proceso de formación inicial, donde desde su propia voz en la Universidad Católica de Temuco (UCT). Lo anterior, implica describir las creencias que subyacen de las representaciones sociales de las experiencias académicas y socio-afectivas de los estudiantes de Educación Media, como condición de ingreso a la Educación Superior. Los principales resultados develan que las experiencias previas al ingreso universitario de los estudiantes mapuches están relacionadas con la discriminación explícita e implícita, en el sistema educativo escolar como en la sociedad en general. Asimismo, constatamos que el núcleo central de las representaciones sociales de las experiencias escolares lo conforman la dupla aprendizaje – identidad.

Palabras clave: Representaciones sociales, estudiantes mapuches, experiencias escolares.

1 El artículo se inscribe en el proyecto FONDEF N° ID16I10350 Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

2 Dra. en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-Mail: emarortiz@gmail.com

3 Dra. en Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, de la UCT. Magíster en Educación, mención currículum y evaluación. Profesora de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche. Investigadora Joven del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECI). E-Mail: ariaskaterin@gmail.com

Introducción

El problema que se aborda en este artículo se sustenta en las tensiones que experimentan los estudiantes de origen mapuche, en tanto miembros de la cultura minorizada en los procesos de formación universitaria (Ortiz y Riquelme, 2017). Sostenemos que las tensiones que enfrentan los estudiantes indígenas en general y mapuches en particular, en la vida universitaria pueden surgir por diferentes factores. Primero, por el carácter monocultural del sistema de educación escolar el cual históricamente se ha caracterizado por la invisibilización de conocimientos y perspectivas epistemológicas de los grupos locales minorizados, como es el caso de las sociedades y culturas indígenas (Mampaey y Zanoni, 2015; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias-Ortega, 2016). Esto ha traído como consecuencia impartir una formación escolar y profesional desde la lógica eurocéntrica occidental, en donde los currículos son descontextualizados y las prácticas educativas no responden a las demandas propias de los contextos de diversidad social y cultural. Segundo, por la proyección que asumen los estudiantes indígenas hacia el éxito o fracaso académico en su vida universitaria. Ello, puede resultar un proceso complejo por aspectos académicos como el desarrollo de las competencias básicas, las oportunidades de aprendizaje y la contextualización curricular que han enfrentado en su proceso de escolarización (Ortiz y Arias-Ortega, 2019). Cabe destacar que la complejidad del éxito académico no obedece a las capacidades de los estudiantes mapuches, más bien, están relacionados con la historia escolar y los procesos de nivelación universitarios. Tercero, por aspectos socio-afectivos como la identificación cultural del estudiante, la percepción de discriminación o de reconocimiento y respeto por parte de los actores del medio educativo hacia su persona y cultura y la cultura institucional respecto de la diversidad social y cultural (Milne, Creedy, y West, 2016; Ortiz y Riquelme, 2017).

Asimismo, por las vivencias previas que han enfrentado los estudiantes mapuches en su proceso de escolarización en la Educación Básica y en la Educación Media, las cuales podrían resultar obstaculizadoras para los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados, debido a la exclusión de los conocimientos indígenas en los currículos occidentales (Cuevas, 2013; Tinto, 2016). Así como la invisibilización de las necesidades de los estudiantes en las prácticas pedagógicas referidas a la cobertura, la pertinencia y la calidad de la educación, para la adquisición de habilidades y competencias en su Formación Inicial Docente (Turra, Valdebenito y Torres, 2015). Desde el punto de vista socio-afectivo, algunos obstaculizadores pueden ser las prácticas racistas hacia el estudiantado indígena, desde la institución educativa (Van Dijk, 2006), las prácticas discriminatorias en procesos distintivos de evaluación donde se le asume como un sujeto carente cognitivamente, por lo cual se tienen bajas expectativas hacia los estudiantes indígenas (Gutiérrez-Saldivia, 2018). Asimismo, el desarrollo de estereotipos, discriminación y el uso de códigos culturales que puedan resultar confusos para los estudiantes indígenas. Esto, debido a que no responden a su marco de referencia propio generando un conflicto epistemológico, lo cual podría afectar su identidad social y cultural en el marco de su formación universitaria (Díaz-Aguado, 2004; Delpit, 2006).

En esa perspectiva, el objetivo del artículo es problematizar respecto a las experiencias escolares de los estudiantes universitarios mapuches y su posible incidencia en los procesos de formación profesional, desde sus propias representaciones sociales.

1. Experiencias escolares

Las experiencias escolares vividas por los estudiantes pertenecientes a culturas minoritarias pueden generar diferentes tensiones, tanto para los estudiantes en edad escolar como para aquellos que logran ingresar a la Universidad. En efecto, la transición entre la Educación Media y la Universidad es un proceso complejo para los estudiantes (Tinto, 1975), lo que puede explicarse desde diferentes perspectivas.

Desde una perspectiva psicológica, la complejidad de la transición entre la Educación Media y universitaria, dependerá de las características personales de los estudiantes. Es decir, que las conductas adquiridas por los estudiantes en la escuela pueden favorecer o tensionar el proceso de inserción a la formación profesional, por ejemplo, en habilidades académicas y sociales (Donoso, Donoso y Arias, 2010). También en las motivaciones individuales para la elección de la carrera (Himmel, 2002), el rendimiento académico previo, la perseverancia (Torrado *et al.*, 2010), el comportamiento, las estrategias de adaptación y las creencias respecto a las normativas institucionales (Bean y Eaton, 2000). Por consiguiente, de acuerdo a sus características, cada estudiante podrá articular su experiencia escolar con las nuevas experiencias universitarias.

En el caso específico de los estudiantes mapuches, en tanto pertenecientes al grupo minorizado, experimentan una complejidad añadida por los procesos de aculturación como producto de la colonización y el sistema de educación monocultural (Berry, 2006; Suleiman, 2002). De acuerdo al modelo de aculturación de Berry (1974; 2006), se pueden evidenciar cuatro estrategias, de las cuales dependen de diferentes variables, tanto culturales, psicológicas como la convivencia cotidiana.

Por ejemplo, desde un grupo minorizado, las estrategias pueden ser: a) asimilación, es decir, la búsqueda constante de interacción con la cultura dominante y el poco deseo de mantener la identidad cultural propia; b) separación, como resistencia a la interacción con la cultura dominante buscando permanecer arraigado a su identidad cultural; c) integración, que surge del interés del individuo por mantener su identidad cultural, mientras que, a la vez, desea participar de una red social más amplia con miembros de la cultura dominante; d) marginación, que surge por poco interés de mantener la identidad cultural y por sostener relación con otros.

Desde un grupo mayoritario -dominante- es posible observar estrategias que son usadas para imponer ciertas formas o restringir la aculturación (Berry, 1970). En un escenario ideal, la cultura dominante debería estar abierta hacia la diversidad cultural, y dispuesta a una adaptación mutua, de lo contrario la aculturación puede: a) ser presionada, cuando la interacción intercultural

es exigida por el grupo minoritario; b) motivar la exclusión, cuando el grupo de aculturación desea separarse de la interacción; c) motivar la segregación, que surge cuando el grupo dominante fuerza la separación de la interacción con el otro que pertenece a una sociedad o cultura diferente a la hegemónica; d) ser multicultural, cuando esta diversidad es deseada por todos los grupos, promoviendo la tolerancia y respeto mutuo, sin combatir o cuestionar las relaciones de dominación y asimetría ejercida hacia los grupos minoritarios (Berry, 2006).

En efecto, históricamente el sistema educativo escolar ha sido instrumento para la asimilación de los niños indígenas, orientándolos al abandono de su cosmovisión, lengua y tradiciones culturales con el fin de ‘matar al indio para salvar al hombre’ (Adams, 1995). De allí que los estudiantes de origen mapuche han perdido elementos identitarios de su propia cultura, por lo tanto, pueden simultáneamente identificarse como mapuches y asimilarse a la cultura occidental.

Desde una perspectiva educativa, respecto de las experiencias previas al ingreso universitario, se observa que las percepciones sobre la Educación Media son insuficientes, en relación al desarrollo de las técnicas de estudio y competencias básicas que han desarrollado los estudiantes indígenas. Esto, debido al bajo nivel académico, producto de una progresión curricular deficiente, que no alcanza a un nivel mínimo de apropiación del currículum y contenidos educativos escolares, en el cual se les ha formado en su Educación Básica y Media (Ortiz y Arias-Ortega, 2019). De ahí, que algunos estudiantes perciban que ingresan a la Universidad con algunas desventajas académicas respecto a sus pares. Por ejemplo, en las motivaciones del estudiante respecto a la Educación Superior, incide por ejemplo en cuanto a la motivación para la elección de la Universidad, elección de carrera y su perspectiva de superación y de aporte a su comunidad como futuro profesional (Theodore *et al.*, 2015).

Lo anterior, es coherente con lo planteado en el modelo propuesto por Tinto (1975), donde se señalan diferentes factores que influyen en las experiencias de los estudiantes universitarios que pueden agruparse en tres momentos. El primer momento, refiere a la experiencia escolar y los antecedentes familiares. Un segundo momento, refiere a las expectativas del estudiante respecto a la institución universitaria y a su propio desempeño académico. Y el tercer momento, refiere a su incorporación a la vida universitaria y las experiencias tanto académicas ‘formales’ relacionadas con el currículo y ‘no formales’ como a las actividades extracurriculares. Además, de las experiencias sociales respecto de las redes y relaciones con sus pares y profesores. Según el autor, cuando el estudiante logra integrar los aspectos académicos y sociales en el contexto universitario, se espera que esté preparado para completar su ciclo de formación universitaria (Tinto, 1975; 2016).

El modelo de Tinto (1975), además permite afirmar que una mayor y mejor experiencia en la dimensión social del estudiante previo al proceso de formación universitaria, podría significar una disminución de las tensiones en las experiencias universitarias. Por ello, existe una mayor posibilidad de éxito académico. Al respecto Owens y Massey (2011), añaden que los estudiantes pertenecientes a grupos minoritarios pueden llegar a obtener bajo rendimiento

académico a causa de las presiones ocasionadas por los estereotipos negativos originados por su grupo racial. En este sentido, los estereotipos pueden conducir al fracaso cuando los estudiantes interiorizan dichos estereotipos, lo que genera una baja autoestima respecto al ámbito académico. Por lo tanto, los estudiantes minoritarios se perciben incapaces de lograr el éxito académico y en consecuencia, el estudiante reduce sus esfuerzos para lograr los estándares establecidos. De igual forma, los estudiantes pueden percibir que los actores educativos piensan que son incapaces de lograr el éxito académico, en consecuencia, asumen una sobrecarga de trabajo que también les puede llevar al fracaso escolar (Owens y Massey, 2011)

2. Representaciones sociales

Las representaciones sociales (RS) se han definido como un modo particular de conocimiento que se elabora de forma organizada y jerarquizada, permitiendo con ello, que la realidad física y social pueda ser explicada (Moscovici, 1979). De acuerdo con Aguirre (2004), las representaciones sociales se construyen a partir de la cultura y es un proceso que se realiza a través de la interacción social, que se produce al seleccionar los aspectos más significativos del entorno, para organizarlos en un modelo mental que posteriormente se reincorpora en la cultura, a través de las prácticas sociales aceptadas en un grupo determinado. Por lo tanto, las representaciones se constituyen en un modelo interpretativo y evaluativo de la realidad. Para Abric (2001), las representaciones sociales no son exactamente el reflejo de la realidad, sino la organización significativa de la misma. Así, la significación de la realidad dependerá del contexto en el que surjan las representaciones a través de los discursos, la historia y la ideología, tanto de los individuos como de un grupo social específico (Abric, 2001). De esta manera, sostenemos que, el contenido de las representaciones expresan un conocimiento seleccionado, construido y compartido socialmente, influenciado por aspectos contextuales, los cuales no son neutros, pueden influir en la cotidianidad y en las prácticas sociales. Es así como el contenido de las RS tiene que ver con un objeto social que se constituye en el elemento central de las mismas. Este objeto social es organizado y jerarquizado para ser redefinido, reintegrado y aplicado a las prácticas sociales de los individuos, la cual surge, desde una relación con otros sujetos que conforman un grupo específico.

Para la comprensión de las RS es importante comprender su estructura y organización. De acuerdo a Abric (2001) las RS se estructuran alrededor de un núcleo central y un sistema periférico. El núcleo central es el sistema que le da significado a la RS, se conforma por los elementos importantes para el colectivo. Por lo general, están relacionados y determinados con eventos históricos o ideológicos de la comunidad vinculados con la memoria del grupo social (Ruiz, 2001). Por lo tanto, puede indicar aquellos elementos, posturas y reacciones 'consensuadas' por el grupo respecto de un hecho social u objeto. Asimismo, el núcleo se caracteriza por ser estable y resistente a los cambios, por lo tanto, le da continuidad y consistencia a la representación (Aguirre, 2004). De allí que el núcleo genera significados y organiza las relaciones entre los diferentes elementos de la RS.

El sistema periférico es el complemento del núcleo central, está relacionado por elementos de la historia personal y experiencias de los individuos, están más ligados al contexto en el que la persona se desenvuelve y por tanto,

tienden a ser más variantes, tienen mayor posibilidad de ser influenciados por agentes externos a las RS. Por tanto, el sistema periférico podría no tener aspectos compartidos respecto al núcleo central. El sistema periférico es funcional, porque le permite a la RS relacionarse con la realidad circundante. Además, protege al núcleo central de cuestionamientos y conduce a la adaptación tanto del individuo como del grupo respecto de situaciones específicas (Ruiz, 2001).

3. Metodología

El estudio se realizó en el marco de la metodología de la investigación educativa (Sandin, 2003) y el paradigma es interpretativo. El propósito es develar las creencias que subyacen de las representaciones sociales de los estudiantes mapuches universitarios de la Universidad Católica de Temuco, respecto de su experiencia previa al ingreso a la Educación Superior.

El estudio se realiza desde la perspectiva contextual e intercultural en la que se reconoce la importancia del pluralismo epistémico y metodológico (Dietz y Zuany, 2008). Por lo tanto, se contrapone a la racionalidad monocultural, buscando nuevas formas de comprender la construcción de conocimientos en la educación escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés, y Muñoz, 2015).

El total de participantes fue de 81 estudiantes de origen mapuche de nueve carreras de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Los estudiantes participaron en dos grupos; el primero conformado por 69 estudiantes que aportaron sus experiencias a través de una escala de creencias y, un segundo grupo de 12 estudiantes quienes aportaron información para la construcción de núcleos centrales a partir de redes semánticas. La selección de participantes fue no probabilística, escogidos de manera intencionada, específicamente por accesibilidad, llegando a cada uno de ellos a través del método de bola de nieve. Los criterios de selección fueron: a) ser estudiante regular de la Facultad de Educación entre primero y quinto año; b) autoidentificarse como mapuche; y, c) voluntariedad para participar en la investigación.

En el estudio se recogieron datos a través de dos técnicas: a) una escala de creencias diseñada y validada para esta investigación para conocer las creencias que subyacen en las experiencias universitarias y escolares de los estudiantes mapuches participantes en el estudio; b) redes semánticas abiertas para conocer los núcleos centrales de las representaciones de los estudiantes mapuches en su experiencia escolar.

4. Resultados

Los siguientes resultados son parte de una investigación de Tesis Doctoral sobre Representaciones sociales de estudiantes mapuches respecto a sus experiencias universitarias en la Formación Inicial Docente.

4.1. Escala de creencias

En la escala de creencias, los estudiantes aportaron, en una subdimensión, específicamente por sus experiencias académicas y socio-afectivas escolares, en la que se enfatizó la percepción de discriminación en la Educación Básica y

Educación Media. La subdimensión ‘discriminación en escuela’ está compuesta por cuatro elementos, así un mayor puntaje se relaciona con una mayor percepción de discriminación en la escuela (Tabla N° 1).

Tabla N° 1. Promedios grupales sub-dimensión discriminación en escuela

Subdimensión	N° ítem	α	Clasificación resultados		
			Alto	Medio	Bajo
Discriminación en la escuela	4	(,750)	58%	39%	0%

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla N° 1 existe un consenso en los estudiantes de origen mapuche, respecto de la percepción de discriminación en la escuela. El 58% de los estudiantes perciben un nivel alto de discriminación en la escuela, mientras el 39% perciben la discriminación en un nivel medio. Como es posible de observar en los datos, ningún estudiante percibe un nivel bajo de discriminación.

Los estudiantes universitarios perciben que, en su formación escolar la discriminación puede ser explícita por parte de los actores educativos, y se expresa a través de burlas respecto de su nombre – apellido-, su aspecto físico o por comentarios respecto del origen indígena de los estudiantes relacionándolos con problemas sociales y estereotipos asignados al mapuche (Ortiz y Arias-Ortega, 2019). Asimismo, la discriminación percibida en la escuela, puede surgir en forma implícita por parte de los actores educativos y de las decisiones institucionales, a través de la invisibilización del estudiante y su cultura. Esto reflejado en la descontextualización del currículum escolar, de las prácticas pedagógicas, la resistencia de establecer diálogos interculturales y la negación de la incorporación de conocimientos locales en los contenidos educativos escolares. De igual forma, la discriminación implícita puede evidenciarse a través de la folclorización que reduce tradiciones mapuches a actividades escolares, sin relevar su importancia social y cultural. Es así como las relaciones interculturales funcionalistas y superficiales, mantienen las relaciones hegemónicas en la escuela.

En un análisis de correlación de la sub-dimensión ‘discriminación en la escuela’ con las dimensiones académicas y socio-afectivas de la escala de creencias, podemos constatar que existe una correlación negativa estadísticamente significativa con ambas dimensiones (Tabla N° 2).

Tabla N° 2. Correlaciones de la subdimensión discriminación en la escuela y la dimensión académica y socio-afectiva

Dimensiones	Discriminación en la escuela
Académica	$r_s = - 0,297, p < 0.05$
Socio-afectiva	$r_s = 0,654, p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla N° 2 existe una correlación negativa, estadísticamente significativa, entre la subdimensión discriminación en escuela y la dimensión académica ($r_s = - 0,297, p < 0.05$). Es decir que, al aumentar la percepción de discriminación en la escuela disminuye la posibilidad de progreso

y éxito del estudiante en su itinerario formativo. Además, la subdimensión discriminación en escuela establece una correlación estadísticamente positiva con la dimensión socio-afectiva ($r_s = 0,654$, $p < 0.05$). Es decir que, al aumentar la percepción de discriminación en la escuela aumenta su resiliencia, asimilación o doble racionalidad mapuche-occidental, para la inmersión en el contexto educativo escolar como estrategia para el ingreso, la inserción, permanencia y éxito en el sistema educativo. Aquello puede explicarse teóricamente por el desarrollo de la doble inmersión mapuche –occidental generada por la doble racionalidad educativa que asumen en su proceso de escolarización (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016).

Adicionalmente, existe una correlación de la sub-dimensión discriminación en la escuela con las subdimensiones de la dimensión socio-afectiva (Tabla N° 3).

Tabla N° 3. Correlaciones de la subdimensión discriminación en la escuela y subdimensiones de la dimensión socio-afectiva

Subdimensiones -dimensión socio-afectiva	Discriminación en la escuela
Tensión en la experiencia universitaria	$r_s = 0,592$, $p < 0.05$
Percepción de discriminación en la universidad	$r_s = 0,612$, $p < 0.05$

Fuente: elaboración propia

Como se observa en la tabla N° 3 existe una correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la subdimensión discriminación en la escuela y la subdimensión tensión en la experiencia universitaria ($r_s = 0,592$, $p < 0.05$). Es decir que, al aumentar su percepción de discriminación en la escuela, aumenta las experiencias universitarias tensas para el estudiante. De igual forma, existe una correlación positiva, estadísticamente significativa, entre la subdimensión discriminación en la escuela y la subdimensión percepción de discriminación en la universidad ($r_s = 0,612$, $p < 0.05$). Esto significa que, al aumentar su historia de discriminación en la escuela, aumenta la percepción de discriminación en la Universidad.

En una visión global podemos evidenciar que existe una historia en el sistema escolar que puede ser similar en diferentes niveles de educación, como la formación en la Educación Básica, Educación Media y Educación Superior. Dicha historia escolar puede contener experiencias académicas y socio-afectivas que pueden resultar tensas debido a la reproducción del racismo y la tendencia homogeneizadora del sistema educativo escolar a nivel transversal, lo que podría afectar el desempeño académico y educativo de los estudiantes en un periodo de corto, mediano y largo plazo.

4.2. Red semántica

En complemento a la escala de creencias, los estudiantes de origen mapuche de la Facultad de Educación de la UCT aportaron con saberes y conocimientos respecto a sus experiencias universitarias, lo cual nos ha permitido elaborar dos redes semánticas de acuerdo a sus perspectivas.

4.2.1. Dimensión académica N° 1

Los estudiantes reaccionaron al estímulo ‘experiencias académicas escolares’ asociando 10 palabras que después jerarquizaron. En esta red, se obtuvieron 59 palabras diferentes. Cada palabra obtuvo una recurrencia asociada a un puntaje que conduce a una jerarquización otorgada por los estudiantes mapuches. La palabra con mayor frecuencia, en este caso *aprendizaje*, se refleja con el porcentaje de 100%, con esta referencia se asigna el porcentaje a las otras palabras de acuerdo a la distancia semántica.

El análisis de la red se realizó de acuerdo a la metodología propuesta por Álvarez y Boso (2018), esto es identificar el sistema del núcleo central y el núcleo periférico en relación a los porcentajes de frecuencia que se obtienen de la palabra más frecuente. Es decir, si la palabra más frecuente equivale al 100%, a través de una regla de tres simple se calculó el porcentaje equivalente a la frecuencia de las diez palabras más frecuentes en la red.

Una vez obtenido dichos porcentajes (Valor FMG) en relación a la palabra más frecuente (peso semántico – valor M) se clasificaron las palabras, de acuerdo a grado de importancia para el grupo. Siendo: a) el 100% el núcleo central, es decir la palabra con mayor consenso en el grupo y que representa mejor el concepto estímulo; b) entre el 99% a 79% los atributos esenciales, es decir el conjunto de palabras que son importantes para representar el concepto estímulo; c) entre el 78% a 58% los atributos secundarios, es decir el conjunto de palabras que ayudan a definir el concepto pero no son las más importantes al estímulo; d) entre 57% a 37% o los atributos periféricos, es decir las palabras menos importantes para definir el concepto estímulo; e) y, de 36% o menor los atributos personales, por tanto no son compartidas por el grupo.

En la tabla N° 4 se describe la distribución de los cinco conceptos más recurrentes, en la que se indica el peso semántico, es decir la frecuencia (valor M) y la distancia semántica respecto al núcleo central (Valor FMG) que se calcula en base a la palabra con mayor frecuencia a la que se le asignó el porcentaje de 100% (Vega, 2005).

Tabla N° 4. Palabras más significativas de la noción de Experiencias académicas escolares

Palabra	Valor M	Valor FMG
Aprendizaje	56	100%
Descontextualización	53	95%
Cooperación	45	80%
Educación	39	70%
Responsabilidad	34	61 %
Frustración	32	57%
Entretenimiento	24	43%
Participación	23	41%
Pluriculturalidad	22	39%
Falta de sentido	20	36%

Fuente: elaboración propia

Del conjunto de palabras podemos observar en la tabla N° 4, el núcleo central de las experiencias académicas en la escuela con la palabra *aprendizaje* con un peso semántico de 56, y por ser la más frecuente se le asignó el valor FMG de 100%. Como atributos esenciales se aprecian las palabras descontextualización con un peso semántico de 53 que equivale a un 95% en relación al núcleo central y cooperación con un peso semántico de 45, que equivale a un 80% en relación al núcleo central. Posteriormente podemos observar las palabras educación con un peso semántico de 39 que equivale a un 70% en relación al núcleo central y responsabilidad con un peso semántico de 34 que equivale a un 61% en relación al núcleo central como atributos secundarios y, las palabras frustración con un peso semántico de 32 que equivale a 57% en relación al núcleo central, entretenimiento con un peso semántico de 24 que equivale a 43% en relación al núcleo central, participación con un peso semántico de 23 que equivale a 41% en relación al núcleo central y pluriculturalidad con un peso semántico de 22 que equivale a 39% en relación al núcleo central como atributos periféricos. Finalmente, la palabra falta de sentido con un peso semántico de 20 que equivale a 36% en relación al núcleo central, es considerada como atributo personal que detalla más aspectos específicos y menos compartidos por el grupo.

Es decir, que podemos constatar que existe una representación respecto del núcleo central de las experiencias académicas escolares, es decir aprendizaje. Este núcleo puede interpretarse en primer lugar, como el interés que expresan los estudiantes de origen mapuche por sus procesos de formación académica. Podemos constatar que para los estudiantes el éxito académico es un desafío personal y una proyección de superación personal y comunitaria. En segundo lugar, desde la perspectiva retrospectiva del estudiante universitario en reflexión de su historia escolar pasada, podemos interpretar el núcleo central como una demanda para el sistema educativo escolar en relación a la necesidad de que la escuela mejore la cobertura curricular, calidad y contextualización de la enseñanza, lo que permitiría mejorar el desarrollo académico y el ingreso universitario podría ser menos tenso.

En complemento, los atributos esenciales de la contextualización y cooperación complementan la definición de la experiencia académica escolar como elementos clave para lograr el aprendizaje de los estudiantes mapuches insertos en un sistema educativo caracterizado por ser homogeneizador y monocultural.

4.2.2. Dimensión académica N° 2

Del conjunto de palabras, se obtuvieron 53 expresadas por los estudiantes. En la tabla N° 5 se describen la distribución de los cinco conceptos más recurrentes, en la que se indica el peso semántico (valor M) y la distancia semántica respecto al núcleo central (Valor FMG) (Vega, 2005).

Tabla N° 5. Palabras más significativas de la noción de experiencias socio-afectivas escolares

Palabra	Valor M	Valor FMG
Identidad	64	100%
Amistad	57	89%
Compañerismo	52	81%
Asistencialismo	41	64%
Apoyo	31	48 %
Estigmatización	28	43%
Decisiones	27	42%
Respeto	27	42%
Valores	25	39%
Comunidad educativa	19	29%

Fuente: elaboración propia

Como podemos observar en la tabla N° 5, el núcleo central de las experiencias socio-afectivas escolares se asocia con la palabra identidad con un peso semántico de 64 y por ser la palabra más frecuente se le asignó un valor FMG de 100%. Como atributos esenciales se aprecia las palabras amistad con un peso semántico de 57 que equivale a un 95% en relación al núcleo central y compañerismo con un peso semántico de 52 que equivale a un 80% en relación al núcleo central. Posteriormente podemos observar la palabra asistencialismo con un peso semántico de 41 que equivale a un 64% en relación al núcleo central, como atributos secundarios y las palabras apoyo con un peso semántico de 31 que equivale al 48%, estigmatización con un peso semántico de 28 que equivale a un 43%, decisiones con un peso semántico de 27 que equivale al 42%, respeto con un peso semántico de 27 que equivale a 42% y valores con un peso semántico de 25 que equivale a 39% en relación al núcleo central, como atributos periféricos. Finalmente, la palabra comunidad educativa con un peso semántico de 19 que equivale al 36% es considerada como atributo personal que detalla más aspectos específicos y menos compartidos por el grupo.

Por lo tanto, podemos constatar que en los estudiantes mapuches existe una representación respecto del núcleo central de las experiencias socio-afectivas de la historia escolar, es decir, la identidad cultural del estudiante. Por tanto, podríamos afirmar que los estudiantes de origen mapuche a pesar de formarse en un sistema que les ha conducido a la asimilación y pérdida de elementos identitarios, aun así, conservan su identificación cultural mapuche.

5. Conclusiones

Las representaciones sociales de los estudiantes universitarios de origen mapuche respecto de sus experiencias académicas y socio-afectivas en la escuela, se representan en un conjunto de palabras que se relacionan entre sí. Un factor central es la dupla aprendizaje-identidad para explicar las experiencias en el período de formación en Educación Básica y Educación Media. En efecto, la identidad de los estudiantes mapuches ha sido un factor que ha generado tensiones en la historia de la educación escolar chilena. Aquello porque la educación ha sido instrumento para la homogeneización de la sociedad, invisibilizando así, la diversidad social

y cultural. Este sentido monocultural de la educación obstaculiza los procesos de enseñanza–aprendizaje debido a las prácticas pedagógicas descontextualizadas a las realidades y saberes locales.

En consecuencia, en las experiencias en el sistema educativo escolar tanto a nivel de Educación Básica como a nivel de Educación Media, los estudiantes de origen mapuche tienden a percibir tensión, desventajas en el aprendizaje y un bajo nivel de desarrollo de habilidades necesarias para la Educación Superior. También, constatamos que los estudiantes de origen mapuche dan cuenta de experiencias de relaciones asimétricas y discriminatorias, ejercidas por parte de los actores del medio educativo.

En ese sentido, constatamos que las experiencias académicas y socio-afectivas de la escuela están relacionadas con la discriminación explícita e implícita hacia los estudiantes de origen mapuche, lo que influye en los procesos de inserción y progresión en la formación profesional. Esto implica: a) que las experiencias socio-afectivas y académicas esten relacionadas entre sí. Por lo tanto, las tensiones socio-afectivas pueden tener sus efectos en el desempeño académico de los estudiantes de origen mapuche. Esto significa que, un escenario educativo racista puede incidir en el fracaso parcial o total de los estudiantes mapuches en su proceso de formación; b) las experiencias universitarias tienen relación con las experiencias escolares tanto en los aspectos académicos, en relación al desarrollo de competencias, como en los socioafectivos en relación a las experiencias vivenciadas. Es decir, podemos confirmar que las problemáticas vivenciadas por los estudiantes mapuches son transversales al sistema educativo escolar; y c) las experiencias escolares pueden incidir en las experiencias universitarias. Es decir, de acuerdo al modelo de Tinto (1975), la historia académica es un factor clave que incide en las experiencias universitarias.

En consecuencia, algunos estudiantes que perciben discriminación explícita o implícita en la escuela optan por ignorar los hechos discriminatorios y asimilarse a la cultura dominante perdiendo con ello, algunas de sus características en tanto estudiantes indígenas. Otros estudiantes logran integrarse a la cultura escolar manteniendo sus características culturales, lo que les permite desarrollar una doble racionalidad para movilizarse tanto desde el conocimiento indígena como occidental en el marco de su formación profesional y personal.

Bibliografía

- Abric, J. (2001). *Prácticas sociales y representaciones. Mexico*. México: Covoacén, S. A. de C, V.
- Adams, D. (1995). *Education for extinction: American Indians and the boarding school experience, 1875-1928* (3ra ed.). Kansas: University Press of Kansas.
- Aguirre E. (2004). Representaciones sociales y análisis del comportamiento. *Revista Dialogos*, 3(May), 11–25.
- Bean, J.P. y Eaton, S. B. (2000). A Psychological Model of College Student Retention. En J. M. Braxton (Ed.), *Reworking the student departure puzzle: New theory and research on college student retention* (pp. 48-61). Nashville: Vanderbilt University Press.
- Berry, J. W. (1970). Marginality, stress and ethnic identification in an acculturated aboriginal community. *Journal of Cross-Cultural Psychology*.
- Berry, J. W. (2006). Acculturative stress. *Handbook of Multicultural Perspectives on Stress and Coping*, 287–298.
- Cuevas P. (2013). Memoria Colectiva. Hacia un proyecto decolonial. In C. Walsh (Ed.), *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir. Tomo I* (p. 507).
- Delpit, L. (2006). *Other people's Children. Cultural conflict in the classroom*. New York: The New Press.
- Díaz-Aguado, M. J. (2004). Educación intercultural y cooperación. Una nueva interacción educativa para un mundo que también es diferente. *Educatio Siglo XXI. Revista de La Facultad de Educación*, (22), 59–89.
- Dietz, G., y Zuany, R. G. (2008). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural?. *Entreverando, Revista*, (10), 94–95.
- Donoso, S., Donoso, G. y Arias, O. (2010). Iniciativas de retención de estudiantes en educación superior. *Calidad en la educación*, 10, 16-61.
- Gutiérrez- Saldivia, X. (2018). Desproporcionalidad de estudiantes de grupos minoritarios en la educación especial. *Espacios*, 39 (43), 33.
- Himmel, E. (2002). Modelos de análisis para la deserción estudiantil en la educación superior. *Calidad en la Educación*, 91-107.
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 1–19.
- Moscovici, S. (1979). *El psicoanálisis, su imagen y su público*. Buenos Aires: Hemul.
- Ortiz, E. y Arias-Ortega, K. (2019). Ser mapuche en la universidad : Condiciones de ingreso a la formación inicial docente , La Araucanía. *Revista Electrónica Educare*, 23(1), 1–18.
- Ortiz, E. y Riquelme, E. (2017). Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad Diversidad y Educación. *Psicología Escolar e Educativa*, 21, 621–628.
- Owens, J. y Massey, D. S. (2011). Stereotype threat and college academic performance: A latent variables approach. *Social Science Research*, 40(1), 150–166.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. H., y Loncón, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa*, 46(162), 1050–1070.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., y Arias-Ortega, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafío para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F., y Muñoz, F. (2015). Conocimientos Culturales como Contenido de la Educación Familiar Mapuche. *Alpha*, 40(2010), 131–146.
- Ruiz, J. (2001). *Representaciones sociales: teoría y métodos de investigación*. Bogotá: Serie aula psicológica. Universidad del Bosque.
- Sandin, M. P. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Hill, Mc Graw.
- Suleiman, R. (2002). Perception of the minority's collective identity and voting behavior: The case of the palestinians in israel. *Journal of Social Psychology*, 142(6), 753–766.
- Theodore, R., Tustin, K., Kiro, C., Gollop, M., Taumoepeau, M., Taylor, N., ... Poulton, R. (2015). Māori university graduates: indigenous participation in higher education. *Higher Education Research and Development*, 4360(December), 1–15.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research. *American Educational Research Association*, 45(1), 89–125.
- Tinto, V. (2016). Dropout from Higher Education : A Theoretical Synthesis of Recent Research Author (s): Vincent Tinto Source : Review of Educational Research , Vol . 45 , No . 1 (Winter , 1975), pp . 89-125
- Torrado, M., Rodríguez, M., Freixa, M., Dorio, I. y Figuera, P. (2010). Models explicatius i factors associats a l'abandonament universitari. En J. Gairín, P. Figuera y X. Triadó (Eds.), *L'abandonament dels estudiants a les universitats catalanes* (pp. 8- 24). Catalunya: AQU
- Turra, O., Valdebenito, V., y Torres, A. (2015). Teaching Competencies for Performing in school Vulnerability Contexts in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197(February), 1236–1241.
- Van Dijk, T. a. (2006). *Discurso de las élites y racismo institucional. Medios de comunicación e inmigración*.

Perspectiva crítica para evaluar en contexto intercultural: Relación del binomio evaluación–valoración

Maximiliano Heeren Herrera¹

Resumen

En este artículo se reflexiona sobre la evaluación en contexto intercultural, ubicándola como parte de una discusión del binomio evaluación y valoración educativa. En este sentido, abordar la evaluación educativa desde una perspectiva crítica implica evidenciar las posturas existentes entorno a ella y la relación que se establece con el concepto de valoración. Metodológicamente, se revisan diversas fuentes en el contexto internacional, que explicitan distintas visiones sobre la relación entre los conceptos de evaluación y valoración en perspectiva crítica y funcional. Finalmente, el artículo evidencia una postura crítica de la evaluación en contexto intercultural, desde un enfoque basado en la transformación del individuo, cuya evaluación sea una construcción de parte del estudiante, profesor, considerando el medio social y educativo.

Palabras clave: Evaluación educativa, interculturalidad, contexto y valoración.

1 Dr. © en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-Mail: maximilianoheeren@gmail.com

Introducción

La evaluación no es un concepto estático, la que con el paso del tiempo ha ido evolucionando y sigue en un constante flujo de debate, negociación y definición. En este sentido, es posible encontrar múltiples posiciones, que no implican una definición estable ni compartida, puesto que representan visiones colectivas e individuales, incluso oficiales y alternativas que se mantienen en relaciones conflictuadas.

Desde sus orígenes, la evaluación ha sido conceptualizada en distintos momentos de la historia contemporánea. Una de las primeras conceptualizaciones es la planteada por Tyler (1950), quien relaciona la evaluación con el campo educativo, cuya finalidad era evidenciar si se han alcanzado los objetivos planteados por un programa educativo. Este modelo evaluativo logra mantenerse vigente en la actualidad con la ayuda de cada una de las reformas desarrolladas en los sistemas educativos de distintos países latinoamericanos que han validado el uso de instrumentos estandarizados. Ello deviene de la década del sesenta donde se validan distintos modelos de evaluación, entre ellos, el modelo objetivista con autores como Tyler (1940), Stufflebeam (1967), Scriven (1994) y Cronbach (1982) quienes están ligados a una perspectiva funcional de la evaluación.

Para aproximarnos a una perspectiva crítica de la evaluación en contexto intercultural, es necesario demarcar dos posicionamientos de la evaluación. La primera, funcional y la segunda, crítica.

El primer modelo evaluativo, se sitúa desde la perspectiva funcional de la evaluación, es recurrente encontrarnos con términos como desempeño ideal y final, correspondencia a objetivos de aprendizaje de un plan curricular, contrastación y valoración del comportamiento del estudiante y la idea que alguien enseña y otro aprende. Lo anterior, vinculado a la rendición de cuentas. Por lo tanto, es un proceso que estaría más ligado a una evaluación con una función simbólica, que asigna importancia a la evaluación al final de un etapa, dejando sin relevancia procesos de reflexión relacionados con el resultado (Elola, Zanelli, Olivia y Toranzos, 2010). Ello, en contraposición a una perspectiva crítica que tiene como propósito la transformación del individuo desde su propio contexto de aprendizaje, por lo tanto, no sólo es el estudiante quien se transforma, de igual manera lo hace el profesor.

En torno a la perspectiva crítica, la evaluación es vista como un proceso en que el contexto intra y extra aula son importantes, pues se complementan en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Este modelo evaluativo denominado Crítico o de Dimensión Constructivista de la Evaluación establece sus cimientos con las visiones de Guba y Lincoln (1989). Este modelo se adhiere a la escuela filosófica del subjetivismo transaccional, cuya finalidad es transformar al sujeto en el proceso educativo. Esta visión establece que la finalidad de la evaluación se debe generar a partir de las opiniones para la toma de una decisión consensuada desde un paradigma mixto, que aborda el proceso y el contexto donde el rol del evaluador está en relación al compromiso y la discusión para llegar a un acuerdo desde todos los participantes. Esta última visión de la evaluación debe servir

para los procesos de mejora, por lo tanto, debe llevarse a cabo en el proceso de enseñanza-aprendizaje en contexto intercultural.

1. Perspectiva funcional de la evaluación en contexto intercultural

La evaluación desde una perspectiva funcional se consolida en la última década del siglo XX. Conceptualmente, implica la reflexión orientada a la mejora de la calidad de las acciones e intervenciones profesionales de aquellos sujetos que están ligados a sistemas donde se desarrolla una actividad educativa. Ello, bajo la regulación de la funcionalidad y aplicaciones evaluativas que se lleven a cabo en las realidades educativas (Osorio, 2016), donde se evidencie la calidad de acciones e intervenciones. Lo anterior, se ve reflejado en contextos educativos interculturales en los que la reflexión está dada por la implementación de evaluaciones estandarizadas. En este sentido, en el contexto mexicano se han desarrollado estudios por El Instituto Nacional de Evaluación, donde se ha constatado una diferencia en el nivel de aprendizaje de estudiantes indígenas y no indígenas, de primaria y secundaria, a través de instrumentos de evaluación estandarizados. El estudio llevado a cabo en los años 2006 y 2007, se evidencia una significativa diferencia que, según Schmelkes (2013), seguiría perpetuando inequidades y exclusión. Ello, considerando que, actualmente, se habla de calidad traducida en resultados de instrumentos de evaluación estandarizados que excluyen la realidad contextual de cada estudiante y esto se acrecienta más en contexto rurales (Amougou, 2010). Según la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), la evaluación estandarizada posibilita situaciones de discriminación social y legítima desigualdades sociales en sociedades heterogéneas (LLECE-UNESCO, 2008). En relación a este último aspecto en el que se centra el accionar público en educación es conveniente señalar que hasta aquí se explicitan dos aspectos importantes en las inequidades y exclusión desde un enfoque funcional de la evaluación; lo económico y los bajos resultados de aprendizaje derivados de evaluaciones estandarizadas. Estos resultados estarían dados con una gran dominancia por la variable socioeconómica de la familia. Ello, se ve reflejado en el contexto chileno, donde se acrecentaría aún más con la inequidad de los ingresos económicos (Donoso y Donoso, 2009). Según Oliva (2010). Lo anterior se vería reforzado por una política pseudodemocrática en la que el Estado se repliega de los propósitos declarados de calidad y equidad, para generar un contexto en que el sistema educativo escolar reproduce las clases sociales, propiciando desigualdades en los estudiantes. Uno de los antecedentes, se encuentra en la creación de las políticas públicas en educación. Por ejemplo, en las implementadas por los gobiernos de Chile, desde la década de los noventa, entre ellas, la proclamación del rol de la educación para una sociedad más justa, basada en los principios de calidad y equidad (Cox, 2005). Luego se vuelve a establecer un nuevo rol de la educación como promotor y responsable de equidad y calidad, a través de programa de cobertura universal y programas compensatorios. Finalmente, se promueve una reforma educativa con un propósito de calidad y equidad en los contextos y resultados de aprendizajes (Oliva, 2010). Algunos estudios evidencian que los problemas que tuvo esta implementación de políticas centradas en calidad y equidad, fueron la carga ideológica y política de sus planteamientos (Castro y Paredes, 2012). Además, por la poca preocupación en relación a la responsabilidad social evidenciada en el actuar sobre el sistema educativo y las reformas educativas implementadas en la sociedad.

La evaluación desde una perspectiva funcional se puede configurar como la selección, organización y uso de recursos humanos y materiales que impliquen evidenciar los resultados esperados, respecto del logro de objetivos, previamente fijados (Ricalde, 2010). Lo anterior, velaría por la calidad del sistema (Cedeño, 2012), por lo tanto, ello implicaría un proceso en que la regulación de dichos resultados estaría dado por procesos formales que evidencien la sistematización, seguimiento y evaluación de rendición de cuentas. A ello, se agrega el hecho que la acción evaluadora promovería una instancia en que se interpretarían los hechos y se establecería un diagnóstico real de aquellos problemas en que se encuentren implicados todos los actores evaluados, es decir, de una realidad específica (Montenegro, 2012; Fernández, 2012).

Al respecto, se hace patente que al estar supeditados a criterios de eficiencia como el rendimiento a través de pruebas estandarizadas o elementos de productividad con los que se mida a un sujeto o el nivel educacional de éste, se está midiendo para evidenciar la función inmediata de un 'aprendizaje' a corto plazo y del entrenamiento para una tarea específica (Ledesma, 2012). Es así como una perspectiva funcional de la evaluación está siempre ligada al concepto de calidad orientada a las acciones de los sujetos, las intervenciones del docente u otros actores profesionales del medio educativo que velará por: a) recolectar información de aquellos indicadores respecto de la situación inicial, procesual y final del logro de los objetivos de un programa educativo; b) identificación del nivel de convergencia entre objetivos, actividades y necesidades; c) valoración a partir del mérito bajo criterios establecidos; y d) una toma de decisiones en la que se seleccione e implemente lo más adecuadamente a la valoración establecida (Romero, 2009). Bajo esta perspectiva, la evaluación se presenta como un mecanismo de control de la estructura (Tellez, 2010), dadas las acciones de los actores educativos están valoradas, descritas y reorientadas en función de una realidad educativa específica. Ello deja de lado una construcción de conocimiento donde se ejerza una acción crítica, en el cual se puedan analizar las alternativas y/o sus intervenciones, para no ofrecer visiones simplificadas de las realidades evaluadas y de esa forma, generar un diálogo con los actores involucrados a partir de la interpretación de la información obtenida en los contextos evaluados.

Sin embargo, se reiteran experiencias en latinoamérica de evaluaciones simplificadas y descontextualizadas donde la valoración del nivel académico no considera las diferencias culturales y regionales, debido al fuerte arraigo a los planes y programas a nivel nacional por parte de los docentes (Bermúdez y Núñez, 2009). Norteamérica no se escapa de la realidad explicitada en México y Chile, pues allí prima el enfoque funcionalista de la evaluación ligado a los objetivos y resultados derivados de una 'educación adecuada', que tiene como resultante la relación educación, crecimiento económico y salud a nivel individual y familiar (Curtin y Nelson, 1999). Ello se podría asociar al poder de generar ingresos para financiar sus propias prioridades, lo que puede incluir la reducción del tamaño de las clases, la provisión de oportunidades de aprendizaje después de la escuela o el uso de variantes del pago por mérito de los docentes (Manna, 2013).

Lo anterior, evidencia la estrecha relación que mantiene esta perspectiva evaluativa con el enfoque objetivista de la evaluación y la valoración económica que trae aparejada, en donde el aprendizaje de los estudiantes es un medio para alcanzar bienestar en los establecimientos. Sin embargo, no se evidencia un real

interés por considerar al estudiante como un agente socializador que es parte de un territorio con características determinadas y con un conjunto de saberes y conocimientos que emanan de su contexto inmediato. Lo anterior, queda segregado por esta visión reduccionista de la evaluación, donde los esfuerzos están concentrados en el logro de objetivos y el provecho de la comunidad intra aula. Actualmente, la evaluación educativa en contexto indígena, se encuentra dando respuesta a necesidades propias de los docentes, respecto de los resultados esperados y no de los estudiantes, a los cuales no se les consideran sus capacidades (Velásquez, 2010).

2. Perspectiva crítica de la evaluación en contexto intercultural

La evaluación en perspectiva crítica nos remite, necesariamente, a una pedagogía crítica que sufrió una crisis, respecto del lenguaje en la teoría. Lo anterior, en relación a los teóricos críticos, quienes explicitaron un lenguaje teórico que señaló a la escuela como un instrumento de producción cultural, económica y social (Giroux y McLaren, 1998). Cabe señalar que, los educadores radicales concuerdan con lo anterior, agregando que las escuelas son espacios de dominación (Areyuna, Figueroa y Serra, 2014). Al respecto, Giroux y McLaren (1998), manifiestan que habría una vía para mitigar estos espacios de dominación, lo cual implicaría desarrollar un lenguaje curricular atinente a la escuela con el desarrollo de una teoría crítica que logre comprender lo vivido, entorno a las relaciones que son propias a la cultura escolar. Junto con ello, agregan la relevancia de un intelectual transformador, que posea un compromiso crítico y que sus prácticas sean reflexivas y creativas (Paredes y Martínez, 2016). En este sentido, cobra relevancia el desarrollo de un lenguaje educativo crítico, que según McLaren (1988 y 1989), tendría como base tres conceptos. El primero de ellos es el propio lenguaje que se define como un medio simbólico que forma y transforma activamente el mundo. El segundo concepto es el conocimiento que es una construcción social. El tercer concepto es la palabra, referida a que las cosas son signos de las palabras (Brown, 1987). En efecto, el lenguaje es parte de la ideología, las relaciones de poder, conocimiento y puede ser utilizado para concebir y legitimar distintas lecturas del mundo.

Lo anterior, en cierto sentido, concuerda con Freire (2012), al señalar que si bien la sociedad tiene una estructura para comprender cómo somos, no se puede desconocer la capacidad de reflexión y decisión del ser humano. Ello propiciaría una pedagogía crítica que otorgaría sentido a quienes son parte del medio educativo, contribuyendo a una sociedad libre de patologías racistas, sexistas y de dominación étnica y de clases (Cumes, 2012). En este sentido, una educación desde un enfoque crítico implicaría una racionalidad crítica que aliente la reflexión y exploración en relación a contenidos de aprendizaje bajo la valoración educativa como sustento crítico. Una evaluación desde un enfoque crítico deja espacio a que profesor y estudiante puedan confrontar sus argumentos en relación a resultados de una instancia evaluativa, promoviendo la discusión y la formación del estudiante (Serrano, 2013).

Llevar a cabo la pedagogía crítica en una sala de clases, debería considerar la experiencia del estudiante como foco central, para abordar sus necesidades y fortalezas, y que él mismo, en su calidad de estudiante, pueda analizar sus experiencias y evidenciar aquellos procesos que fueron descalificados, producidos

y legitimados. Ello propiciaría un diálogo activo entre estudiantes y profesores (Rosen, 1986), lo cual promovería la afirmación de la identidad, cultura y género de parte del estudiante en el medio educativo.

En suma, la pedagogía crítica tiene como base la realidad vivida y plantea cuestionamientos que serán recursos elementales para una pedagogía de la posibilidad (Simon, 1987). Desde este contexto, una perspectiva crítica de la evaluación es posible de encontrar en Stenhouse (1998), quien remite a un currículo de contenidos y procedimientos relacionados a procesos de investigación que logren encontrar alternativas a problemas, relevando el papel del estudiante y profesor como creadores y solucionadores de problemas para provocar una transformación en los actores del medio educativo, mediante el uso de estrategias desde la reciprocidad (Freire, 2016). En este sentido, cobra relevancia que una evaluación crítica en contexto intercultural sea vivenciada por los actores del medio educativo intra y extra aula. Según Gasché (2010), una evaluación crítica de los estudiantes se encuentra en la experiencia positiva de la vida en comunidad, lo cual abarca los alcances de la sociedad dominante en la sociedad indígena. De esta forma, “la perspectiva crítica debe proporcionar instrumentos válidos para el análisis tanto de lo que las instituciones mantienen como de lo que cambian, así como describir los procesos pedagógicos y culturales a través de los cuales se producen esos efectos” (Giroux y Flecha, 1994, p.186). De este modo, se estará otorgando a los procesos evaluativos llevados a cabo de manera cotidiana una mayor validez. Ello, conjuntamente con la revaloración de carácter sociocultural, la cual debe ser capaz de deshacer relaciones de dominación y para ello debe ser vivido e ahí la importancia de dos aspectos en un contexto de educación intercultural. En primer lugar, no sólo hacer referencias de tipo verbal ha vivencias indígenas y en segundo lugar, evaluarlas desde la aceptación positiva, dejando de lado el punto de vista exterior, supeditada a prejuicios y valores dominantes (Gasché, 2010).

Estudios desarrollados por Kalaoja (2006) y Petonen (2002), señalan que el profesor en zonas rurales, lugares donde más se implementan programas de educación intercultural, utilizan el entorno como un recurso vinculante entre profesor-estudiante, puesto que crea un ambiente más cercano y una relación menos asimétrica, relevando la importancia de las actividades de aprendizaje más que las estrategias didácticas (Santos y Martínez, 2011). En este sentido, el proceso es inductivo, puesto que para los contextos en los que se implementan los programas de educación intercultural, el primer componente a programar y más valorado es la actividad de aprendizaje, ya que está dirigido al estudiante (Boix y Bustos, 2014).

Lo anterior implica que la construcción de un contexto intercultural se sostenga en el involucramiento total del centro educativo (Essomba, 2006) y en la comprensión que los estudiantes de ascendencia indígena disponen de un idioma propio. Esto significa que, la lengua vernácula, al igual que sus otros compañeros, les sirve para expresar lo que sienten, piensan y lo que quieren, por lo tanto, responden igual que sus compañeros a estímulos interiores y exteriores (Ramírez, 2003). De acuerdo a lo anterior, una evaluación con enfoque crítico bajo un enfoque intercultural de la educación, debería ser utilizado en coherencia dialógica y de justicia como base para técnicas, actividades e instrumentos empleados en el sistema educativo y de esa forma, construir sistemas de evaluación

que impliquen la consulta a los pueblos originarios que defienden el uso de sus lenguas (Narváez, Moreno, Aguirre, Lugo, y Sarabia, 2015). De esa forma hacer adecuaciones y generar alternativas de evaluación que evidencien la realidad, no sólo desde una perspectiva funcional, sino más bien, que la evaluación se convierta en instancias que den cuenta de diversas formas de estar, pensar, convivir y hacer en el mundo (Narváez, Moreno, Aguirre, Lugo, y Sarabia, 2015). Según Castillo y Cabrerizo (2003), el mejor procedimiento para evidenciar la identidad y las distintas realidades pedagógicas de los estudiantes es a través de la evaluación, pues desarrollar una enseñanza pertinente no es posible, si no se conocen las diversas situaciones de los estudiantes.

Otro ejemplo que evidencia la perspectiva crítica de la evaluación, la encontramos en la experiencia *Maorí*, quienes han podido trabajar esta perspectiva en contexto indígena y señalan que los evaluadores transformadores proporcionan un camino de exploración a la inclusión de comunidades indígenas en su heterogeneidad total como una forma de respetar las identidades culturales múltiples. En este sentido, cuando el evaluador proviene de una comunidad puede proporcionar un camino de exploración en aspectos de la comunidad que son relacionados con el significado de la transformación dentro de un contexto específico de espiritualidad y dominación histórica (Cram y Mertens, 2016).

2. Evaluación y valoración en contexto de educación intercultural

Según *The National Council for Curriculum and Assessment (NCCA)* (2005), cuando se habla de valoración en contexto de educación intercultural se señala una visión general de la evaluación, donde el plan de estudios sea lo más accesible posible para niños de grupos étnicos minoritarios, que incluyan materiales de evaluación culturalmente apropiados (Devine, Kenny and McNeela, 2002). Ello podría propiciar una sensibilización dentro de la comunidad educativa respecto de problemas que surgen de la diversidad lingüística, cultural y étnica (Dillon, 2001). Desde el contexto latinoamericano, se señala la evaluación intercultural como una práctica que se enraíza en el estudiante respecto del conocimiento de su cultura, en el desarrollo de las capacidades sociales, lingüísticas, afectivas y cognitivas, entre otras, fomentando actitudes de colaboración y valoración que se pretendan lograr por la escuela (Alonso y Fernández, 2012).

En contexto *Maorí* se suele utilizar el concepto de evaluación vinculado al mérito o valoración general (Scriven, 2003; Davidson, 2005) y para ello, han desarrollado un método denominado: La interpretación y la práctica de la evaluación *kaupapa maorí* (KME) (Carlson, Barnes y McCreanor, 2017). Este método evaluativo busca explicar, medir y evaluar la calidad de una intervención sobre la base de la relación de los agentes educativos con los maoríes (Moewaka Barnes, 2003). Lo anterior, considerando que en muchas ocasiones la evaluación se basa en un conocimiento de carácter informativo, lo que se denomina 'saber eso'. Ello constituye una desventaja para estudiantes que están en una posición en la que deben interactuar en dos lenguas, sumado a que se desenvuelven mucho mejor en lo que se denomina 'saber cómo' (Baetens Beardsmore, 2009). En este sentido, el método de evaluación *Kaupapa maorí* (KME) propiciaría el empoderamiento de los maorí, a través del reconocimiento de problemas sociales, desarrollando capacidades, respeto mutuo y responsabilidad hacia la comunidad y conocimientos sobre la misma. Este enfoque llevado al ámbito de la investigación

no tiene una entrada y un punto de salida; es una relación continua que puede evolucionar y crecer dependiendo del nivel de colaboración y la asociación entre los interesados y el evaluador (Cram y Lenihan, 2000).

El enfoque KME, en el ámbito educativo implica la reflexión, que tiene el potencial de resaltar fortalezas y cambios. Lo anterior es posible, haciendo evaluaciones y juicios dentro de un marco de evaluación *maorí* (Masters-Awatere, 2015). Finalmente, este enfoque busca que se releven formas *maoríes* de medidas y criterios de investigación y rendición de cuentas (Cram y Lenihan, 2000); Kerr, 2012; Moewaka Barnes, 2009). Ello concuerda con visiones en contextos como el sudeste asiático, donde señalan que una evaluación en contexto intercultural implica que la comunidad sea partícipe de procesos de evaluación como sus informantes, asistentes o sus asociados. Lo anterior, puesto que ellos han evidenciado el daño que ha hecho una simbiosis entre capacitación y evaluación, lo cual se ha asentado como una realidad de la evaluación intercultural. Al respecto, señalan que, aquellos que trabajan en el oeste en la cultura no occidental, no pueden leer el mundo y escuchar sus voces por sí mismos, pues tienen a otros como sus ojos y oídos quienes crean dichas instancias evaluativas (Liddicoat y Scarino, 2013). Este tipo de simbiosis entre capacitación y evaluación se construyó deliberadamente en evaluaciones educativas recientes en Sudáfrica (Bhola, 1998b, 1999d), Namibia (Bhola, 1998a) y Ghana (Bhola, 2000a).

En contexto intercultural Latinoamericano se suele utilizar el concepto de evaluación ligado a criterios y procedimientos de acreditación del estudiante en el que se hace patente la revisión del sentido, comprensión, práctica y funciones evaluativas de los estudiantes, debido a que el proceso de enseñanza-aprendizaje está permeado por esta conceptualización de la evaluación, segregando el punto de vista de la valoración en contextos diversos (Alonso y Fernández, 2012).

3. Discusión

Referirse a una educación intercultural remite, necesariamente, a reconocer que tiene como finalidad promover en los estudiantes la posibilidad de mejores oportunidades y modelos que se encuentran presentes en las distintas culturas. Ello, apela a un acto pedagógico que releve la diversidad social y cultural. En efecto, la educación intercultural demanda un acto pedagógico que reconozca la diversidad y la pluralidad de los valores, referencias, saberes y conocimientos, métodos educativos, puntos de vista y prácticas pedagógicas diferenciadas (Perrenoud, 2007; Quilaqueo, 2015). En este sentido, la educación intercultural, según Kuper (1993), se definiría como una acción y enfoque que permite el estudio de los encuentros y relaciones de grupos que poseen diferencias sociales y culturales. Es decir, son grupos sociales y culturales que presentan distintas formas de actuar, pensar y sentir que conforman una identidad específica en los individuos, la cual establece diferencias en los conocimientos vinculados a la comunidad, el territorio, su cosmovisión y la lengua vernácula (Quintriqueo y Quilaqueo, 2010).

El establecimiento de un espacio educativo intercultural supone que se respete al otro de forma legítima a través de la convivencia. Es decir, un espacio en el que todos sean parte de la construcción de un conocimiento intercultural que implique un compromiso ético en el discurso como en la

práctica pedagógica (Olivencia, 2011). Esto significa, relevar la necesidad de un proceso de humanización en el que exista el respeto, la cooperación, convivencia y participación comunitaria en los procesos educativos escolares (Rozenblum, 2007). Ello involucraría una acción pedagógica intercultural, en la cual se pueda interculturalizar el currículum escolar, donde el estudiante pueda comprender la comunidad en la que se encuentra inserto. Además, donde puedan comprender con qué otras comunidades convive desde un punto de vista crítico y reflexivo, empatizando con aquellas personas de sociedad y culturas diferentes (Escarbajal, 2010; Flecha, 2010 y 2011; Gundara, 2000; López Melero, 2006).

Sin embargo, en el espacio educativo se reproduce la desigualdad del poder dentro de la sociedad (Gillborn, 1995). En este sentido, la educación intercultural promueve un aprendizaje en base a las diferencias sociales y culturales, en el conocimiento y reconocimiento del otro en relación a valores de respeto, con una amplia diversidad cultural (Carbonell, 1997; Jordán, 1998; Besalú, 1999 y Essomba, 1999). Desde esta perspectiva radica la importancia que en cada asignatura del sistema educativo escolar este cruzada por la interculturalidad (Deusdad, 2010). En relación a ello Banks (2004) señala que la interculturalidad debe ser tratada a través de dos perspectivas. La primera, denominada transformadora, en la que se permita hacer cambios profundos a nivel curricular, para analizar y conceptualizar los contenidos desde distintas perspectivas para que, de esta forma, el estudiante pueda modificar y relacionar conocimientos previos desde distintos puntos de vista. La segunda perspectiva, estaría centrada en la acción ética que tendría relación con el espacio cívico. Ello en contraposición de una pedagogía intercultural dominante, configurada en la eficiencia del maestro y el discurso ético, en donde la revalorización se encuentra en hablar y escribir de ellos en el aula, representarlos en obras de teatro y dibujos, desde la imitación y mitificación. Según Gasché (2010), se hace relevante generar una evaluación desde una perspectiva crítica que no atribuya al docente un papel civilizador y que los elementos culturales no sean considerados exclusivamente desde el discurso, pues una educación intercultural que sólo incluya un tratamiento de contenidos culturales verbales o escritos como una motivación extrínseca sólo se convertirá en una declaración de intenciones y no alcanzará su propósito real.

Finalmente, respecto de una perspectiva crítica de la evaluación en contexto intercultural se hace necesario considerar la experiencia positiva de la vida en comunidad del estudiante, mediante un currículum basado en contenidos y procedimientos vinculados a procesos de investigación, donde se releve el papel del estudiante, el profesor, padres y sabios como creadores y solucionadores de problemas. Ello, conjuntamente, con instancias de evaluación que impliquen la consulta al medio social y educativo.

Bibliografía

- Alonso, F. G., y Hernández, R. M. C. (2012). Interculturalidad y valores en el currículo intercultural. *Papeles salmantinos de educación*, (16), 189-213.
- Amougou, J. (2010). *Factors of middle school students' academic performance in East Baton Rouge Parish: Implications for education policy* (Doctoral dissertation, Southern University and Agricultural and Mechanical College)
- Baetens Beardsmore, H. (2009) Language Promotion by European Supra-national Institutions. In O. García, *Bilingual Education in the 21st Century: A Global Perspective* (pp. 197-217). Oxford: Wiley-Blackwell.
- Bermúdez Urbina, F. M., y Núñez Patiño, K. (2009). Socialización y aprendizaje infantil en un contexto intercultural
- Boix Tomàs, R., y Bustos Jiménez, A. (2014). La enseñanza en las aulas multigrado: una aproximación a las actividades escolares y los recursos didácticos desde la perspectiva del profesorado. *RIEE. Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 7(3), 29-43.
- Bhola, H. S. (1998). World trends and issues in adult education on the eve of the twenty-first century. *International review of education*, 44(5-6), 485-506.
- Bhola, H. S. (2000). A discourse on impact evaluation: a model and its application to a literacy intervention in Ghana. *Evaluation*, 6(2), 161-177.
- Bhola, H. S. (1999). Equivalent curriculum construction as situated discourse: A case in the context of adult education in Namibia. *Curriculum Inquiry*, 29(4), 459-484.
- Bhola, H. S. (1998). Constructivist capacity building and systemic evaluation of adult basic education and training in South Africa: One discourse, two scripts. *Evaluation*, 4(3), 329-350.
- Bradley, L. (2014). Peer-reviewing in an intercultural wiki environment-student interaction and reflections. *Computers and Composition*, 34, 80-95.
- Carlson, T., Barnes, H. M., y McCreanor, T. (2017). Kaupapa Māori evaluation: A collaborative journey.
- Castillo Arredondo, S. (2004). Contribución de la evaluación a la identidad y la calidad de la educación: la responsabilidad del profesor.
- Castillo, S. y Camrerizo, J. (2003a): *Evaluación Educativa y Promoción Escolar*. Madrid, Prentice Hall.
- Castro-Paredes, M. M. (2012) *Política, Educación y Territorio en Chile (1950 - 2010)*. De las acciones colectivas a las acciones del mercado. *Educ. Educ.* Vol. 15, No. 1, 97-114
- Cedeño Flores, M. M. (2012). *Elaboración de un manual sobre las técnicas e instrumentos de evaluación en el área de lenguaje y comunicación dirigidos a los docentes de la escuela mixta Atahualpa en la provincia de Cotopaxi, en la parroquia Eloy Alfaro, en el barrio Chan durante el periodo 2010-2011*.
- Cox, C. (2005). *Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del siglo XX*. En: C. Cox (Ed.), *Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*, 19-113. Santiago: Editorial Universitaria.

- Cram, F., y Lenihan, T. (2000). *Kaupapa Maori principles, procedures and practices*. Auckland: International Research Institute for Maori and Indigenous Education.
- Cram, F., y Mertens, D. M. (2016). Negotiating solidarity between indigenous and transformative paradigms in evaluation. *Evaluation Matters—He Take Tō Te Aromatawai*, 2, 161-189.
- Cronbach, Lee J. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record* 64, may, pp. 672-86.
- Cumes, A. E. (2012). Mujeres indígenas patriarcado y colonialismo: un desafío a la segregación comprensiva de las formas de dominio. *Anuario de Hojas de WARMI*, (17).
- Davidson, E. J. (2005). *Evaluation methodology basics: The nuts and bolts of sound evaluation*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications
- Davidson, y K. McKegg (Eds.), *Evaluating policy and practice: A New Zealand reader* (pp. 146–150). Auckland: Pearson Education New Zealand Limited.
- Deusdad, B. (2010). La educación intercultural en las aulas de las ciencias sociales: valoraciones y retos. *Enseñanza de las ciencias sociales: revista de investigación*, (9), 29-40.
- Devine, D., Kenny, M. with McNeela, E. (2002), *Ethnicity and Schooling*. Unpublished report: UCD.
- Dillon, A. (2011). *Teachers and language learning in primary schools: the acquisition of additional languages in the early years*.
- Sebastián Donoso y Gonzálo Donoso (2009) Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 17, n. 64, p. 421-448.
- Elola, N. et. al. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. 1ª ed. Buenos Aires: Aique.
- Essomba, M. A. (2006). *Liderear escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. (1ª Ed.). España: Graó.
- Fernandez Franco, L. (2012). *Guía para la evaluación educativa del alumnado para la adquisición de la lectura en tercer ciclo de Educación Infantil. Un estudio de caso en el “CEO Boecillo”*.
- Flecha, R. (2010). “Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Includ-ed”. *Actas del Simposio “Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural”*. Badajoz: Universidad de Extremadura. (2011). “Prácticas críticas de educación intercultural que generan convivencia e igualdad”. *Actas del II Congreso Nacional sobre Convivencia y Resolución de Conflictos en Contextos Socioeducativos*. Málaga: Universidad de Málaga.
- Freire Quintana, J. L. (2016). *El diseño curricular por destrezas y su incidencia en la aplicación de procesos educativos en estudiantes de educación básica de la Unidad Educativa Atahualpa del cantón Ambato, provincia de Tungurahua*(Bachelor’s thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias humanas y de la Educación. Carrera de Educación Básica).
- Freire, P. (2012). *Pedagogía de la indignación. Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 11- 134.
- Giroux, H. A. y Flecha, R. (1994). *Igualdad educativa y diferencia cultural*. (2ª Ed.). Barcelona, España: El Roure.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales: Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. PAIDOS – MEC. Barcelona.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusión*. London: Chapman
- Kalaoja, E. (2006). Change and Innovation in multi-grade teaching in Finland. En L. Cornish (Ed.), *Reaching EFA through multi-grade teaching: Issues, contexts and practices*, (pp. 215-228). Australia: Kandoorair Press.
- Kerr, S. (2012). Kaupapa Maori theory based evaluation. *Evaluation Journal of Australasia*, 12(1), 6–18.
- Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación-Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (LLECE-UNESCO). *Reflexiones en torno a la evaluación de la calidad educativa en América Latina y el Caribe*, Santiago de Chile, Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe, 2008. Fecha de acceso, septiembre de 2013.
- Ledesma, J. C. R. *Que para obtener el grado de Licenciatura en SOCIOLOGÍA*.
- Liddicoat, A. J., y Scarino, A. (2013). *Intercultural language teaching and learning*. John Wiley & Sons.
- Lopez M. M., (2006) “Cultura de la diversidad, cultura de la inclusión: educar para construir una escuela sin exclusiones”, *Actas de las XVI Jornadas Municipales de Psicopedagogía “LÉcola que inclou”*. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor 18, pp.11-52.
- McLaren P. (1995) *Pedagogía crítica y cultura depredadora: Políticas de oposición en la era postmoderna* Barcelona: Paidós.
- Manna, P. (2013). Centralized Governance and Student Outcomes: Excellence, Equity, and Academic Achievement in the US States. *Policy Studies Journal*, 41(4).
- Moewaka Barnes, H. (2003). Maori and evaluation: Some issues to consider. In N. Lunt, C.
- Moewaka Barnes, H. (2009). *The evaluation hikoi: A Maori overview of programme evaluation*. Auckland, Massey University.
- Montenegro Reyes, J. M. (2012). *Autoevaluación del desempeño docente de la carrera de Literatura y Español modalidad presencial de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación de la Universidad de Guayaquil*(Master's thesis, Universidad de Guayaquil. Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Educación)
- Narváez, B. C. S., Moreno, A. S., Aguirre, F. L., Lugo, E. E., y Sarabia, E. F. (2015). Pertinencia cultural y evaluación educativa en los Altos de Chiapas. Experiencias de estudiantes y profesores sobre la prueba ENLACE/Cultural Pertinence and educative assessment in the Altos de Chiapas. Experiences of students and professors on ENLACE test. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 45(3), 81.
- National Council for Curriculum and Assessment (2005), *Intercultural Education in the Primary School*. Dublin: NCCA.

- Oliva, M.A. (2010). Política educativa chilena 1965-2009. ¿Qué oculta esa trama? *Revista Brasileira de Educacao*, 15(44), 331-328.
- Olivencia, J. J. L. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56(1), 13.
- Osorio Alvarez, G. A. (2016). La evaluación institucional en las instituciones educativas de carácter público de Ibagué
- Paredes, D. M., & Martínez, D. R. (2016). Aprendizaje-Servicio y práctica docente: una relación para el cambio educativo. *Revista de Investigación Educativa*, 34(2), 535-552.
- Peltonen, T. (2002). Development of pre-education in small schools-from the primary school of the old times to pre-school. Faculty of Education, University of Oulu (Finnish).
- Ramírez, R. (2003). La escuela rural en México. (1ª Ed.). Colección Maestros Mexicanos. México: Multimedia.
- Quilaqueo R. D., (2015). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural.
- Ricalde, D. C. (2010) Contribuir a la formación holística, humanística y cultural de los estudiantes universitarios, para preservar los rasgos y características culturales de la diversidad indígena y de los estudiantes de diferentes nacionalidades. *REVISTA DE PSICOLOGÍA DELIRIUM En línea*, 7.
- Romero Villachica, G. (2009). *La evaluación como proceso integral en la enseñanza aprendizaje utilizada por los/as docentes, eleva la calidad educativa de los estudiantes de 1 y 11 año de la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas en la carrera de Administración de Empresas Turísticas y Hoteleras Bluefields, RAAS* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, Managua)
- Scriven, M. (2003). Evaluation theory and metatheory. In T. Kellaghan, D. L. Stufflebeam, & L. A. Wingate (Eds.), *International handbook of educational evaluation: Vol. 1* (pp. 15-30). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Schmelkes, S. (2013, enero-abril). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, Datos y Espacios. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4 (1). Recuperado de http://www.inegi.org.mx/RDE/RDE_08/RDE_08.html
- Serrano Godínez, M. D. (2013). La evaluación de algunas formas de evaluación= The assessment of some forms of evaluation.
- Stenhouse, L. (1998). Problemas de la investigación y desarrollo del currículo. Madrid: Morata.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Buenos Aires: Parios
- Tyler, R. (1950). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Téllez Rico, S. M. (2010). Evaluación de los Académicos: Libertad y Restricciones.
- Velázquez, P. R. (2010) Impacto de la Evaluación Formativa en el Rendimiento Académico de los Alumnos de Educación Primaria. El Caso de la Escuela Primaria Rural” José María Morelos y Pavón”-Edición Única.

Evaluación de aprendizajes en contexto indígena¹

Miguel Del Pino Sepúlveda²

Resumen

El presente capítulo se divide en dos apartados: el primero, realiza un breve recorrido por las principales perspectivas y modelos evaluativos que han regido la práctica educativa hasta nuestros días. De cada perspectiva de evaluación se rescatan sus aportes y sus críticas en contexto latinoamericano. El segundo apartado, recoge los principales aportes en evaluación de aprendizajes en contexto indígena, y se estructura en función de responder las siguientes preguntas orientadoras ¿Cuál es la naturaleza ética de la evaluación en contexto indígena? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad en evaluación para contexto indígena? ¿Cuál es la relación entre el evaluador y lo que busca evaluar? Y ¿Cuáles son los enfoques apropiados para una evaluación en contexto indígena? Estas preguntas estructuran el capítulo en los componentes axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la evaluación en contexto indígena.

Palabras Clave: Evaluación, paradigma, contexto indígena, pueblo mapuche.

-
- 1 Agradezco la revisión y aportes a este capítulo del profesor Segundo Sepúlveda Silva de la Universidad Católica de Temuco, y a la estudiante de pregrado María Paz Vásquez, quien es mi ayudante de cátedra del curso “Evaluación y Retroalimentación para el Aprendizaje”. Capítulo escrito en el marco de los proyectos FONDEF ID16I10350 y Fondecyt Iniciación 11180316
 - 2 Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Actualmente académico y Jefe de carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación, de la Universidad Católica de Temuco. E-Mail: mdelpino@uct.cl

Introducción

La evaluación educativa (dirigida a evaluar Programas Educativos, Evaluación curricular) y sobre todo la evaluación de aprendizajes han dado un giro importante en las últimas décadas. Este giro avanza desde las concepciones tradicionales tanto de evaluación educativa y de aprendizajes, conocidas como perspectiva técnica, praxiológica y constructivista, a una perspectiva transformadora y participativa.

La perspectiva técnica reúne los modelos de evaluación que buscan la consecución de objetivos preestablecidos: son aquellos modelos que House (1997), clarifica que el concepto de evaluación opera en función de una ética subjetivista de tipo utilitarista. Porque tratan de llegar a un juicio único de utilidad social general, considerando que estos modelos se dirigen a consumidores, y que por lo tanto, deben dar como resultado una clasificación global de 'mejor' y 'óptimo'. En sus palabras, son utilitarios "en el sentido de que el resultado final consiste en una clasificación de méritos, encabezada por la mejor opción para el usuario y, en último término, de máxima utilidad social" (1997, p. 48). De esta manera, se consideran enfoques gerenciales, dada la razón de que sus principales preocupaciones son la dirección de la responsabilidad, la eficiencia y el control de calidad. Por esto, el autor plantea que estos modelos trabajan bajo una epistemología objetivista, dado que se considera la información de la evaluación científicamente objetiva.

La definición del concepto de evaluación por consecución de objetivos (medición), encuentra relación con lo que plantea Habermas, al referirse a la acción teleológica, debido a que en este tipo de acción los sujetos se proponen un determinado fin: "... el actor realiza un fin o hace que se produzca el estado de cosas deseado eligiendo en una situación dada los medios más congruentes y aplicándolos de manera adecuada." (1987, p. 122). Lo que se traduce en el concepto de evaluación cuando los sujetos se orientan sólo en el ámbito cognitivo, entendido como un estado de cosas (objetivos preestablecidos) por medio de criterios de evaluación dirigidos a la eficacia. Es decir, al logro o no de un determinado fin, produciéndose en la evaluación un entendimiento indirecto de un actor que sólo tiene presente la realización de sus propias metas.

Estos modelos han sido utilizados en la evaluación curricular de programas educativos a gran escala, sobre todo en Estados Unidos (House, 2017). En evaluación de aprendizajes, se han centrado en el diseño de evaluación objetiva por medio de la utilización de reactivos que den cuenta del logro o no de resultados esperados en los estudiantes.

La perspectiva praxiológica reúne los modelos de evaluación procesuales: que se centran en la recogida de información para una toma de decisión. Sin embargo, estos enfoques comparten con los enfoques objetivos la misma finalidad, es decir, el logro o no de las metas establecidas. Por esto, tienen la misma base ética, pero se diferencian en que la perspectiva praxiológica se centran en aspectos procesuales de la dirección y redirección del proyecto evaluativo (Provus, 1969, 1971; Guba y Stufflebeam, 1970; Wholey, 1983; Patton, 1978, 1990; Cousin y Earl, 1992, 1995; Stufflebeam y Shinkfield, 1995; Cousin y

Whitmore, 1998; Preskill y Torres, 2001; Stufflebeam, 2001; Owen, 2004; Christie y Alkin 2013).

La dirección y redirección del proyecto evaluativo se realiza con base a los insumos que se recogen por medio de distintas fases o contextos de evaluación procesuales (evaluación de contexto, entrada, proceso y producto, entre otras), y toman estas decisiones las personas que comparten un proyecto educativo, que son los que conducen las acciones de evaluación. Esta acción que conlleva estos modelos en su dimensión colaborativa en la toma de decisión, se relaciona con lo que Habermas denomina acción regulada por normas, cuando se refiere a un acuerdo que se toma en conjunto, no por un solo actor, sino por los miembros de una comunidad: "... todos los miembros de un grupo para los que rige una determinada norma tienen derecho a esperar unos de otros que en determinadas situaciones se ejecuten u omitan, respectivamente, las acciones obligatorias o prohibidas" (1987, p. 123). El autor define norma como un acuerdo existente para un grupo social. Esto se traduce en evaluación cuando las manifestaciones de los sujetos que participan son dirigidas a acciones regulativas como ámbito práctico-moral en la acción evaluativa, es decir, cuando se presenta la evaluación como un medio que transmite valores culturales y se entiende como una acción consensual de aquellos que se limitan a actualizar un acuerdo normativo ya existente.

Los modelos praxiológicos han sido mayoritariamente orientados a la evaluación de programas educativos, por ejemplo en Chile, se utiliza el modelo dirigido al perfeccionamiento, que se centra en la evaluación de contexto, de entrada, de proceso y producto (CIPP por su acrónimo en inglés) en la evaluación de Instituciones de Educación Superior, por medio de la Comisión Nacional de Acreditación.

En evaluación de aprendizajes, se ha rescatado principalmente el aporte de los modelos praxiológicos en la evaluación formativa y sumativa del proceso de enseñanza y aprendizaje, utilizando la metaevaluación, la retroalimentación.

La perspectiva constructivista reúne los modelos de evaluación holísticos o dirigidos a la valoración del juicio argumentativo: estos modelos se dirigen a valorar el juicio manifestativo de parte de los estudiantes, lo que permite saber qué aspectos evaluar y cómo. Esto radica en el componente de construcción interpersonal que tiene la evaluación. Se consideran las voces de sus protagonistas para formular juicios de valor acerca de fenómenos importantes desde una óptica educativa, comprendiéndose como un proceso de construcción de consensos sobre el programa educativo (Eisner, 1972; Owen, 1973; Wolf, 1974; Hamilton, 1976; Guba y Lincoln, 1989; MacDonald, 1989; Parlett y Hamilton, 1989; Scriven, 1975, 1991a; Stake, 1967, 1973, 2006).

Teniendo como base el planteamiento de House (1997), podríamos denominar a estos enfoques como "intuicionistas- pluralistas". Dado que los principios éticos no son únicos y no están definidos explícitamente como en los modelos que trabajan bajo una ética utilitaria. Por ejemplo, varios principios se derivan de la intuición y la experiencia, considerando cada contexto educativo distinto de otro, lo que significa que el modelo es dinámico y cambia según la valoración de cada proceso evaluativo. Un alcance relevante en la denominación que hace el mismo autor, es que estos modelos son subjetivistas dado que "los

criterios últimos de lo que es bueno y correcto son sentimientos o apreciaciones” (1997, p. 48). El evaluador llega a sus principios invariablemente plurales por medio de un período de preparación y experiencia. El evaluador, o profesor, desarrolla la capacidad para equilibrar de modo intuitivo las premisas de los juicios.

En definitiva, los modelos utilitaristas adoptan técnicas definidas de manera explícita como base a la ética y el saber, en cambio, los intuicionistas pluralistas asumen el saber intuitivo tácito, que se deriva de la experiencia profesional y de la participación. Explica House, que el evaluador desarrolla su evaluación por medio de una subjetividad importante: “La validez subjetiva significa que la verdad depende de la naturaleza humana y, quizá incluso, de los humanos concretos. Lo que es válido para uno, puede no serlo para otro. De igual modo, la utilidad subjetiva de algo se basa en el juicio y en los deseos personales. Cada persona es el mejor juez de los hechos para sí misma.” (1997, p. 55). En estos enfoques se intenta conseguir una perspectiva válida dentro del marco de referencia del grupo de trabajo o para el que trabajan. La evaluación está ligada al contexto y sus descubrimientos se interpretan dentro del mismo.

A estos enfoques de evaluación que prestan atención a la expresividad de los sujetos, se les podría relacionar con la acción dramática que plantea Habermas, que hace referencia a la puesta en escena, frente a un grupo social, de las personas: “... no hace referencia primariamente ni a un actor solitario ni al miembro de un grupo social, sino a participantes en una interacción que constituyen los unos para los otros un público ante el cual se ponen a sí mismos en escena.” (1987, p. 123). Es decir, las manifestaciones expresivas de emociones, estados de ánimo y opiniones, juegan un rol primordial en el concepto de evaluación. De esta manera, se traduce este tipo de acción en la evaluación cuando los sujetos dirigen sus manifestaciones al ámbito evaluativo, expresivo y explicativo, es decir, cuando la evaluación se orienta a valorar a los sujetos implicados en relaciones interpersonales. En la evaluación, el lenguaje tiene un lugar para la autoescenificación, tanto el significado cognitivo de los componentes proposicionales y el significado interpersonal de los componentes ilocucionarios, su función es expresiva.

Estos modelos han centrado su foco de atención en evaluación de aprendizaje, por medio de una recogida de información mayoritariamente discursiva, dirigida a rescatar apreciaciones, argumentos que ayuden a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En cuanto a evaluación de programas educativos, se implementa una noción de ‘comprensividad’ de los procesos curriculares a través de ‘focus group’ y entrevistas a los distintos actores del diseño y desarrollo curricular de los programas educativos.

Los modelos brevemente expuestos son los que han regido la práctica evaluativa mayoritariamente en los países de latinoamérica (Sneider, 2013; Del Pino, 2014a, 2014b). Y se han levantado algunas críticas a estos modelos, tanto de evaluación educativa como de aprendizajes, que podemos sintetizar en la perspectiva técnica: 1) Ha desarrollado principalmente la evaluación como medición entendiéndose como calidad educativa, se observa el fuerte ímpetu de las pruebas estandarizadas dirigidas a la medición de logros/objetivos finales lo que ha instaurado las políticas de *accountability* desde una visión de la Efectividad Escolar (MacBeath, 2007; Reynolds, 2007), referida a la alta concentración en el

logro de metas, resultados de aprendizaje u objetivos, desde indicadores para medir y comparar resultados educativos del sistema escolar. Como dice Ferrada (2012), esta visión se centra en la homogeneización educativa, que en evaluación educativa está arraigada a la visión técnica-mecanicista (Del Pino, 2014a); 2) Estos modelos convierten la evaluación en un acontecimiento terminal, que permite solamente emitir juicios acerca del producto final (Mora, 2004). De la perspectiva praxiológica: 1) Se entiende más que un modelo de evaluación un modelo de gestión que conduce los programas educativos focalizando la atención en distintas etapas (evaluación de contexto, entrada, proceso y producto), llevándola a cabo programas estatales como mecanismos de control de instituciones educativas (ejemplo de ello es el mecanismo procesual de evaluación instaurado desde la Comisión Nacional de Acreditación –CNA- en Chile, u otros como la Evaluación Docente) (Instituto Colombiano de Pedagogía, ICOLPE, 1974; Del Pino, 2014b); 2) Estos modelos de evaluación son utilizados con mayor fuerza en Latinoamérica en los procesos de acreditación de instituciones educativas, también como mecanismos de aseguramiento de la calidad en la consecución de metas, de esta manera, se deja mucha responsabilidad a los actores del sistema educativo y mucho poder a los administradores y decisores encargados de la evaluación, por lo tanto, existe un concepto de poder, porque estos modelos actúan bajo políticas estatales. De la perspectiva constructivista: 1) Como son modelos de tipo cualitativos se corre el riesgo que el evaluador se preocupe del valor o el mérito de un programa educativo con criterios pocos claros; 2) Lo anterior conlleva que muchas veces el problema de la evaluación queda enmascarado en criterios subjetivos; 3) Se valora la construcción interpersonal que se intenta hacer en evaluación junto a estudiantes y actores del sistema educativo, pero los modelos caen en valorar el mejor argumento ligado más a la experticia que a la experiencia, por lo que se reduce a un juego dialéctico el proceso de construcción evaluativo, donde quien tiene el mejor argumento gana.

En cuanto a evaluación de aprendizajes, una de las críticas que mayor fuerza cobra en los países de Latinoamérica es la relacionada con las comunidades indígenas. Cuando dicen que los estados insisten en utilizar pruebas estandarizadas para evaluar los aprendizajes, pruebas que no están adaptadas a la diversidad cultural, que entienden a toda la población estudiantil homogénea. La evaluación educativa no está definida por criterios de pertinencia cultural y menos orientada a satisfacer las necesidades particulares de los pueblos indígenas (Treviño, 2006; Yopo, 2012; Schmelkes, 2015; Del Pino, Pino y Manosalva, 2018).

A estas críticas que emergen desde el contexto Latinoamericano, se suman similares críticas en Norteamérica como en países del Pacífico Sur, han motivado a académicos y profesorado. Además, actores comprometidos con los movimientos socioeducativos de los pueblos originarios, a la generación de un paradigma transformador y participativo en evaluación educativa en contexto indígena.

El paradigma transformador tiene su origen en los trabajos desarrollados por Dona Mertens en Estados Unidos (2009, 2010, 2013; Mertens y Wilson, 2012). Este paradigma parte del reconocimiento de los derechos humanos y la justicia social dirigida a los grupos minoritarios, con base en la valoración de los derechos de las minorías étnicas, de género, de los niños, de los inmigrantes (Mertens, 2013). La evaluación es un conducto de justicia social cuando se preocupa de atender a

la diversidad en un trabajo evaluativo junto a las comunidades, por esto es que tiene como dimensión el contexto sociocultural de donde provienen las personas, debido que la evaluación educativa debe responder a sus particularidades.

Sumado al trabajo de Mertens, el aporte de Fiona Cram (2001, 2009; Cram y Kennedy y Cram, 2010; Mertens, 2016) en evaluación en contexto indígena *māori* en Nueva Zelanda es primordial para el desarrollo de una evaluación situada. Cram profundiza el trabajo de Linda Tuhiwai Smith en investigación en contexto indígena, incorporando a la teoría y práctica de la evaluación conceptos de la cosmovisión *maorí* y demás comunidades indígenas, en conjunto con evaluadores en Hawai –Estados Unidos- y Canadá. Entre estos conceptos que definen la evaluación están (Rogers y Davidson, 2013): *Whanaungatanga* (se refiere a la construcción y mantenimiento de buenas relaciones con la comunidad *māori*), *Manaakitanga* (respeto por los anfitriones, generosidad y participación genuina en el proceso de evaluación), *Aroha* (tratar a las personas con respeto en sus propios términos), *Mana* (respetar la dignidad de las personas), *Titiro, whakarongo... korero* (tener cuidado de observar y quizás escuchar antes en vez de hablar), y *Kia Tupato* (ser culturalmente seguro, políticamente astuto, consciente de su estado interno/externo, y alerta sobre cómo el proceso de evaluación puede desenredarse inesperadamente). Conceptos que incorporan a la evaluación educativa el criterio de “situacionalidad”, es decir, la evaluación debe tener cuidado en el respeto y valoración social, cultural y lingüística de las comunidades indígenas.

En contexto Latinoamericano, esta visión paradigmática se sustenta en el trabajo de distintos filósofos, sociólogos y pedagogos que han contribuido al desarrollo de una educación preocupada por las demandas indígenas, básicamente desde la pedagogía popular y la investigación acción-participativa. A este respecto, como aporte a una concepción epistémica y metodológica ampliada y consciente del “ser” indígena, encontramos los aportes de Fals Borda (1979), Zemelman (1998, 2002, 2005), Freire (2007), Rivera Cusicanqui (2008, 2010a, 2010b), Schmelkes (2013, 2015), Dietz (2015), Quilaqueo y Quintriqueo (2010), Quilaqueo *et al.*, (2014); Quilaqueo y Quintriqueo, (2017) y Walsh (2017).

Por un lado, el aporte de estos trabajos apunta desde la epistemología a comprender la situación histórico-social, y de cómo vincularla con la práctica de organizaciones locales y nacionales, en el contexto de la lucha de los pueblos indígenas. Por esto, cuando se construye conocimiento es una posición epistémica de praxis donde las cosas no son ‘cosas en sí’ sino ‘cosas para nosotros’ (Fals Borda, 1979). La construcción de conocimiento educativo no puede realizarse ‘para’ los otros, sino ‘con’ las personas (Freire, 2007). Así también, cuando nos enfrentamos a la realidad, debemos ser conscientes de la situación socio-histórica de los sujetos, su temporalidad y espacio, de esta manera, avanzar en un pensar epistémico, que no tiene un contenido, por lo tanto la invitación es a nombrar aquello que no ha sido nombrado. Esto se basa en que la realidad socio-histórica es mutable, está en continuo cambio (Zemelman, 2005). En relación a la comunidad mapuche en Chile, Quilaqueo *et al.*, (2014) y Quilaqueo y Quintriqueo (2017), plantean que la racionalidad de dicha comunidad se condiciona y son condicionados por las expectativas en las que se plantean hoy en día. Explican esto como doble racionalidad, que conjuga “las actividades sociales y culturales de las comunidades indígenas, donde co-existen en una lógica universal y una racionalidad vernácula, vinculada a las creencias” (p. 25).

Por otro lado, la educación en contexto indígena nos enseña que no debemos adjetivizar la educación hacia la interculturalidad, intentando dar respuesta a distintas demandas (étnicas, cognitivas, de habilidades, etc.), sino simplemente hablar de una buena educación (Dietz, 2015) que debe inherentemente responder a dichos requerimientos. También, que es necesaria la inclusión de otros agentes a las decisiones educativas en la escuela, como sabios indígenas, y familia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017), para avanzar desde un currículum monocultural hacia un currículo dialógico (Quintriqueo, 2010) (ver también Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, Quintriqueo, Torres, y Muñoz, 2014; Williamson y Flores, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, entre otros)

Particularmente en evaluación educativa, observamos los trabajos centrados en evaluación en contexto intercultural (Schmelkes, 2013, 2015), que avanzan en un tipo de evaluación para contextos educativos con población indígena y no-indígena, planteando entre otras cosas, que hay que evitar que las evaluaciones discriminen en contra de poblaciones minoritarias. También el planteamiento que se requiere avanzar en una evaluación que respete la lengua originaria, como responder acerca de los aprendizajes propios a las características culturales de los diversos grupos indígenas (Treviño, 2006; Schmelkes, 2015; Flores, Pastrana y Flores, 2017). Entre estas experiencias cabe destacar el trabajo desarrollado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en México (INEE), el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) en México, la enseñanza de la Etnomatemática en Centroamérica y Norteamérica (Yojcom *et al.*, 2016).

Estos planteamientos permiten sostener que la evaluación en contexto indígena se enfrenta a una naturaleza ética distinta al pensamiento occidental, orientada a la diversidad cultural como componente valórico evaluativo. Por lo mismo, la realidad para el contexto indígena es entendida desde la evaluación como un constructo socio-histórico, y por ende, la relación entre el evaluador/a con lo que desea evaluar tiene una construcción epistémica con contenidos y prácticas ancestrales que se deben entender desde una racionalidad ampliada y pre-teórica. Para comprender y desarrollar la evaluación en contexto indígena, entonces, es necesario buscar junto a las comunidades las prácticas propicias para los diseños evaluativos bajo metodologías coherentes a su pensamiento y sabiduría.

Lo anterior se suma al trabajo desarrollado por Donna Mertens y Fiona Cram, posibilitando un diálogo de conocimientos que persigue construir una evaluación con base al contexto situado territorial, social, cultural y lingüístico de las comunidades indígenas.

El presente capítulo recoge estos aportes y tiene como preguntas orientadoras las siguientes: ¿Cuál es la naturaleza ética de la evaluación en contexto indígena? ¿Cuál es la naturaleza de la realidad en evaluación para contexto indígena? ¿Cuál es la relación entre el/la evaluador/a y lo que busca evaluar? ¿Cuáles son los enfoques apropiados para una evaluación en contexto indígena? Estas preguntas estructuran el capítulo en los componentes axiológicos, ontológicos, epistemológicos y metodológicos de la evaluación en contexto indígena, que a continuación se exponen.

1. Componentes de la evaluación educativa en contexto indígena

El paradigma transformador y participativo de la evaluación educativa en contexto indígena, se origina en el trabajo de Mertens (2009, 2010, 2013) y Cram (2001, 2009). Particularmente, Mertens circunscribe el conocimiento evaluativo en función de la concepción de un paradigma, debido que como plantean Guba y Lincoln (1994), los paradigmas justifican los enfoques de investigación (y de evaluación) y, cuando estos enfoques ya no pueden explicar los fenómenos, surge una nueva cosmovisión. Así, Mertens plantea que las perspectivas de evaluación tradicionales no responden a los cambios actuales de la sociedad, tampoco a los contextos “situados” territorial, social, cultural y lingüísticamente.

Siguiendo el trabajo de Guba y Lincoln (1994, 2012), que definen paradigma como “*as the basic belief system or worldview that guides the investigator*” (1994, p. 105). En este sentido, identifican cuatro componentes filosóficos que definen un paradigma (Guba y Lincoln, 1989, 1994, 2012; Lincoln y Guba, 2012): Axiología: la naturaleza ética, Ontología: las concepciones de realidad, Epistemología: la relación entre el investigador y lo que busca conocer y Metodología: la búsqueda de enfoques apropiados.

Para Cram y Mertens (2016), el paradigma transformativo “*represents a worldview based on the premise that researchers and evaluators have an ethical responsibility to address issues of social justice and human rights.*” (p. 163). Su trabajo apunta básicamente a la negociación solidaria entre una cosmovisión transformadora de la realidad con la cosmovisión indígena, denominando su trabajo como paradigma transformativo y participativo en evaluación en contexto indígena. Ambas autoras recogen el trabajo realizado tanto en Norteamérica, Nueva Zelanda, Hawai y Canadá con comunidades indígenas.

Desde el contexto Latinoamericano se entiende que cada pueblo indígena tiene una cosmovisión socio-histórica diferente de otro pueblo indígena, como también una lengua y prácticas tradicionales distintas; sin embargo, son las luchas comunes las que han movilizad el avance en las ciencias sociales de los países de nuestra región, aceptando y valorando una co-construcción de conocimiento educativo (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017) desde una racionalidad expandida, que dialoga entre el saber indígena y el saber no-indígena (Ferrada y Del Pino, 2017).

1.1. Axiología: ¿Cuál es la naturaleza ética de la evaluación en contexto indígena?

La axiología hace referencia a la ética que se desarrolla en las prácticas de evaluación educativa. Para Cram y Mertens (2016), el componente axiológico tiene que ver con el contexto socio-histórico, los derechos humanos, la justicia social y la disminución de las desigualdades en evaluación educativa. De esta manera, la naturaleza ética de la evaluación tiene relación con la ubicación geográfica y territorial de los grupos indígenas. En el trabajo de Fernández *et al.*, (2012), con la comunidad mapuche de la Región de La Araucanía, Chile, plantean que es importante comprender la zona geográfica donde vive la comunidad porque el conocimiento que cada comunidad mapuche transmite se desarrolla en relación al contacto con su territorio inmediato. Así por ejemplo, las distintas

territorialidades significan una diversidad cultural y social que la evaluación debe responder.

El trabajo realizado por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) en México, que se preocupa de la evaluación educativa tanto de estudiantes como de profesores, desde una perspectiva intercultural entiende evaluación como:

... Aquella que parte de reconocer y valorar la diversidad cultural del país, y que concibe que la evaluación educativa debe servir para comprender y atender esa diversidad. De esta forma, la evaluación educativa no debe partir de supuestos falsos sobre una población homogénea, ni simplificar artificialmente una realidad compleja. También entendemos que la atención de la diversidad es de dos tipos: por un lado, implica combatir las inequidades educativas – en este caso por razones de pertenecer a grupos lingüísticos y culturales minoritarios-, y, por otro, supone respetar y atender las particularidades lingüísticas y culturales de los diversos grupos que hacen del país uno cultural y lingüísticamente diverso (Schmelkes, 2015, p. 61).

Desde la axiología, el profesorado cuando realiza prácticas evaluativas reconoce el contexto educativo desde donde desarrolla la evaluación. En este sentido, reconoce quiénes componen el territorio inmediato de la evaluación, es decir, tanto la zona geográfica como la comunidad indígena. Esto permite la valoración ética de la diversidad.

Con relación a esto último, el INEE parte de la base que los resultados de las evaluaciones deben ofrecer insumos para atender la diversidad. De esta manera, el mismo centro se ha preocupado de llevar a cabo evaluaciones a los actores del proceso educativo, tanto estudiantes como profesores, explicitando que dichos resultados reflejan brechas y desigualdades. Por ello, su principal motivación es que la evaluación debe permitir y ofrecer recomendaciones para disminuir las desigualdades presentes en la realidad, descubriendo sus causas. Pero para alcanzar este fin, la evaluación debe llevarse a cabo con la participación de las personas implicadas y de la sociedad (Schmelkes, 2015).

Respecto de lo anterior, mayoritariamente en los países de latinoamérica desde la década del 90', se aplican pruebas estandarizadas que apuntan a medir el logro de resultados de aprendizaje con base a un currículo homogéneo en cada país. En este escenario, el INEE critica que dichas evaluaciones no están adaptadas a la diversidad cultural de los estudiantes, pero que son valiosas, en cuanto miden lo que toda población estudiantil debe lograr como aprendizajes mínimos, y que estos resultados permiten identificar las desigualdades y brechas en el logro de estos propósitos. Así también, el mismo instituto, elaboró un protocolo de validez cultural para evitar que exista un sesgo cultural en los reactivos de las pruebas. Este protocolo consiste en los siguientes pasos:

- a) En la especificación de las poblaciones que participarán en las evaluaciones, se toma en cuenta la diversidad cultural, lingüística y socioeconómica del país.
- b) Se cuida la información gráfica y contextual incluida en los reactivos.

- c) En los equipos que elaboran los reactivos se incluye a antropólogos y lingüistas, así como a maestros indígenas.
- d) Lo mismo ocurre con los equipos que validan los reactivos. Además, un equipo de jueces se aboca específicamente a revisar la presencia de sesgo cultural en los reactivos.
- e) Los piloteos de las pruebas se llevan a cabo representando poblaciones diversas, y en estos ejercicios se realizan entrevistas cognitivo-culturales para comprobar la falta de sesgo cultural.
- f) Se llevan a cabo análisis estadísticos de sesgo.
- g) Se conducen estudios de generalizabilidad para distintos grupos poblacionales (Schmelkes, 2015, p. 62)

Cabe destacar que con la aplicación de dicho protocolo se avanza en esta materia en cuanto asegura que las pruebas estandarizadas no discriminen por razones de pertenencia a grupos culturales distintos. Así también, las pruebas estandarizadas no atienden la diversidad lingüística. Para la evaluación de aprendizaje en aula, se recomienda la contextualización de este protocolo al profesorado, para que se inserte en el contexto indígena de sus estudiantes. Dado esto último, resulta particularmente motivante que el INEE plantee la necesidad de “evaluar en la lengua propia, así como respecto de los aprendizajes que responden a las características culturales de los diversos grupos indígenas” (Schmelkes, 2015, p. 62).

En cuanto a la evaluación a los profesores, el INEE se preocupa de aplicar evaluaciones para el ingreso, la promoción, el reconocimiento y la permanencia del profesorado en el sistema educativo. Así se asegura que los profesores indígenas sean asignados a una comunidad que hable su lengua, y para ello, se aplica una evaluación de conocimientos y habilidades para la práctica docente, de habilidades intelectuales y responsabilidades ético-profesionales y un examen de lengua indígena, que es aplicado por hablantes de la lengua. Examen que incluye la comprensión y expresión oral, lectura en voz alta y comprensión de lectura en lengua indígena, y la producción escrita en lengua indígena. La importancia del manejo de la lengua indígena en el profesorado radica en que:

... Conocemos el papel de la lengua en la valoración y el fortalecimiento de la cultura, por lo que este hecho es un primer paso en asegurar un enfoque intercultural en la evaluación, en este caso de los profesores indígenas. (Schmelkes, 2015: 63).

En este sentido, el componente axiológico permite adentrarse junto a la comunidad indígena a una evaluación con mayor justicia social, porque no es mono-dirigida sino co-construida entre los distintos actores del contexto educativo. Por un lado, la evaluación tiene el desafío de ser justa con la comunidad indígena y por otro, con el establecimiento de un diálogo de conocimientos entre la población indígena con la no-indígena. Recordando que mayoritariamente ambos tipos de población comparten el espacio escolar.

Del Pino, Pino y Manosalva (2018), distinguen dos componentes que distancian la transmisión del saber mapuche en relación con la educación chilena:

Un primer componente es la relación familia y enseñanza, es decir, el conocimiento mapuche asume dimensiones de parentesco, la transmisión de saberes de generaciones anteriores, como así también las relacionadas con los contextos geográficos y sociales en los que se ubican. En esto se diferencia de la educación chilena, que otorga al profesorado la labor de entregar y transmitir el conocimiento, que muchas veces no da cuenta del contexto en el que se ubica el estudiante. Un segundo componente es que la entrega de conocimientos mapuche a sus niñas, niños y jóvenes va en estrecha relación con su desarrollo en la vida como un “todo”; por ejemplo, el saber lingüístico le permite establecer un vínculo con el *mapu* (territorio) y los tipos de plantas según territorios y épocas del año, lo que a la vez permite aprender a respetar a los distintos *ngen* (dueños-seres invisibles) según lo que se pretenda realizar en la tierra. Es decir, todo está interrelacionado y el *che* (persona) es parte de la vida natural y espiritual; la cultura y aprendizaje no se fragmenta. En cuanto a la transmisión de conocimientos educativos en las escuelas, se enseña –como ya se mencionó– de manera fragmentada, asignaturista y entendiéndose al sujeto como dueño de los espacios geográficos (Del Pino, Pino y Manosalva, 2018, p. 23).

En la cita se observa la distancia existente entre ambas culturas en la comprensión y práctica educativa, lo que motiva una evaluación centrada en el respeto y valoración de las características culturales y lingüísticas del contexto educativo. Así, evaluar para la comunidad indígena tiene relación con que los saberes que se evalúen están estrechamente vinculados con su cosmovisión, porque el “ser” mapuche, para el caso mencionado en la cita, es parte de todo natural –físico y espiritual– no un ser apartado o dueño de las cosas.

En un planteamiento similar, el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), en México, dice que:

La comunalidad es un modo de vida, por ello la educación debe fundarse en la idea del carácter colectivo, identidad, saberes comunitarios, articulando sus formas de organización (el trabajo, el territorio, la fiesta y el poder comunal) que potencien valores en la vida de la comunidad y de los sujetos, fortaleciendo el tejido social (PTEO, 2013, p. 21).

Este plan, tiene como finalidad la creación de un currículum autónomo pensado desde la perspectiva de la comunalidad, que busca articular la escuela y el contexto, y que a través del conjunto de conocimientos y saberes comunitarios que se encuentran establecidos pretende construir la base de una educación para los pueblos originarios del Estado de Oaxaca que reivindique su historia y fomente en la escuela los valores culturales y sociales como una forma social y humana de concebir la educación y evaluación (Sánchez, 2016).

En síntesis, la naturaleza ética de la evaluación tiene relación con la diversidad presente en el contexto escolar. Cuando se trabaja junto a la comunidad indígena, significa no sólo respetar su cultura y lengua, sino que significa desde la ética comprender todos los fenómenos visibles e invisibles que su cosmovisión

valora. Como lo explican Del Pino, Pino y Manosalva (2018)

El mapuche es parte de la vida natural y no dueño/dueña de la tierra; por ello, pide permiso a la naturaleza para alimentarse, para plantar, para cosechar (entre otros) y tiene conocimiento de los tipos de tierra (*mapu*) y los tipos de plantas que hay en ella. Igual que el mapuche conoce el tiempo y espacio de las personas invisibles (*ngen*) (2018, p. 30).

Lo anterior explica que los saberes de enseñanza están ligados a su vida cotidiana, por lo tanto, el evaluador considera dichos conocimientos en la acción ética evaluativa.

1.2. Ontología: ¿Cuál es la naturaleza de la realidad en evaluación para contexto indígena?

La naturaleza de la realidad en evaluación para contexto indígena tiene relación al contexto socio-histórico y experiencias de vida de cada comunidad indígena. Explican Cram y Mertens (2016):

The transformative ontological assumption is that reality is multifaceted because people's life experiences and values are diverse. This diversity is however not neutral; rather those with power within society are able to privilege their own reality (2016, p. 172).

En una línea similar, Heron y Reason plantean un concepto de ontología subjetiva y objetiva, esto quiere decir, que la realidad es co-creada sobre la base de la interacción:

Mind and the given cosmos are engaged in a cocreative dance, so that what emerges as reality is the fruit of an interaction of the given cosmos and the way mind engages with it (1997, p. 279).

La naturaleza de la realidad para la comunidad indígena tiene que ver con sus tradiciones y prácticas ancestrales de vida, de alimentación, de ceremonias y rituales, entre otros, que la comunidad ha mantenido. En Chile, en el caso del pueblo mapuche, ha tenido que convivir con la realidad occidental impuesta y colonizadora (igual para todos los pueblos originarios). Por lo tanto, es una construcción de la realidad tanto objetiva, porque les ha sido impuesta una realidad occidentalizada, y subjetiva porque han tenido que forzosamente adaptarse a dicha sociedad colonizadora. A este respecto, señalan Rojas y Castillo (2004) que:

La colonialidad incorpora no sólo a las poblaciones; incluye también sus conocimientos. Ni la Europa occidental colonialista, moderna y racional, ni la sociedad criolla blanco/mestiza, reconocieron en sus "otros" la capacidad de producir conocimientos válidos, universales. En consecuencia, definieron lo que deberían saber; primero para salvar sus almas, luego para redimir sus mentes. Desde los primeros momentos del proceso de colonización, los saberes que habrían de ser institucionalizados y aprendidos por indígenas y negros fueron definidos al margen de sus intereses. La escuela, cuando llegó, lo hizo para "incorporar", para conducir el tránsito de estas poblaciones hacia

la sociedad “civilizada”. Así que educar a los sujetos de la alteridad ha sido un derecho que los sectores dominantes han considerado como propio y, además, como una manera de hacerlos parte (in-corporarlos) en “su” proyecto de sociedad (2004, p. 45).

La ontología en evaluación en contexto mapuche, tiene relación con las características propias de la comunidad mapuche en relación a la sociedad no-indígena en Chile. Como plantean Ferrada y Del Pino (2017), existen algunas características distintivas de este pueblo con respecto al pueblo chileno, y que se manifiestan en la lengua, en los conceptos de tiempo-espacio y en la comprensión de lo vivo y lo inerte. Por ejemplo, el *mapunzugun* que es la lengua del pueblo mapuche (Catriquir, 2007), es una lengua que sirve para comunicarse no solo con las personas sino con el universo (Painequeo, 2016), de esta forma las personas se comunican con la tierra, con los árboles, con el océano, con los volcanes, con las estrellas. En cambio, la lengua oficial de Chile que es el castellano, es funcional en cuanto permite la comunicación entre personas.

Respecto de los conceptos de tiempo-espacio, la población mapuche comprende la temporalidad en tanto se relaciona y asocia a prácticas socioculturales y socio-espirituales, que se constituyen como prácticas epistémicas, porque permiten develar referencias temporales y espaciales que se construyen socialmente en las familias y comunidades mapuches. En cambio, la población chilena -adscrita al pensamiento occidental- concibe el espacio a la dimensión física y el tiempo como lineal centrado en pasado, presente y futuro, siendo este último orientador de la acción humana (Quilaqueo *et al.*, 2014; Ferrada y Del Pino, 2017).

La población mapuche comprende lo vivo y lo inerte, como un proceso de continuidad, cadena en la que el ser humano es solo un eslabón más, en cambio para los chilenos la vida es un proceso y la muerte un término o fin, pues el ser humano se construye como el centro de la naturaleza. De esta forma para los mapuches, la muerte es parte de un proceso más dentro del cosmos, en cambio para los chilenos, constituye una tragedia (Ferrada y Del Pino, 2017). Solamente estas tres características permiten sostener que el contexto educativo con población indígena y no-indígena es particularmente diverso ontológicamente, y que tiene relación obligatoria con el contexto territorial, social, cultural y lingüístico.

En síntesis, la naturaleza de la realidad en evaluación en contexto indígena, reconoce a la persona en una continua construcción de la identidad, es decir, “un proceso permanente de liberación que se desarrolla a partir del constante discernimiento al interior de cada grupo social y cultural con que se identifica cada individuo” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 31).

La ontología en evaluación en contexto indígena, sostiene que son las personas las que construyen la realidad, a partir de distintas formas de construcción y comprensión de la misma, en relaciones de colaboración objetivas, como en la visión subjetiva de interacción con la realidad.

1.3. Epistemología: ¿Cuál es la relación entre el/la evaluador/a y lo que busca evaluar?

El componente epistemológico en evaluación en contexto indígena requiere de una ampliación epistémica que concierne formas de conocimiento distintas a la occidental. Cram y Mertens (2016), plantean que “*Epistemologically, transformative evaluators are aware of the need to understand relationships that are imbued with more or less power and to bring together voices from all constituencies to address issues of social justice and human rights*” (p. 174).

Heron y Reason (1997), cuando definen epistemología participativa, conciben cuatro formas de conocimiento (*experiential knowing, presentational knowing, propositional knowing y practical knowing*), que caracterizan una mirada interactiva del mundo circunscrita a una *episteme* extendida, no cerrada a una única opción de conocimiento. La interacción con distintas formas de relación entre las personas conllevan a articular diferentes realidades. De esta manera, se introduce el concepto de intersubjetividad a la visión paradigmática de mundo.

...Critical subjectivity extends to critical intersubjectivity. Because our personal knowing is always set within a context of both linguist-cultural and experiential shared meaning, having a critical consciousness about our knowing necessarily includes shared experience, dialogue, feedback, and exchange with others, and this leads us to the methodology of cooperative inquiry (Heron y Reason, 1997: 283).

En Latinoamérica, las experiencias socioeducativas han enseñado que la construcción pedagógica y de la evaluación, se basa en un trabajo productivo y organizado con base en el colectivo, teniendo como marco fundacional el reconocimiento de la herencia cultural de los pueblos indígenas (Mejía, 2016). Desde el punto de vista epistemológico, la experiencia en pedagogía popular con comunidades indígenas, visibilizan y organizan educativamente un saber y conocimiento no “sobre” esas culturas sino “desde y con” ellas. Un ejemplo de ello es la propuesta *warisata* en Bolivia que toma especificidad en lo pedagógico y metodológico, en la que la organización del trabajo educativo es decisión comunitaria y de esta forma se construye los procesos de intercambio de conocimiento y redistribución, en lo que se da en la identidad del *ayllu*. Mejía (2016), dice que los principios orientadores de esta propuesta son:

- a) *Ayni* (complementariedad)
- b) *Minka* (labor comunitaria)
- c) *Ulaka* (consejo de ancianos)
- d) *Machamaki* (un solo esfuerzo) (p. 234)

El mismo autor, resalta que en el plano epistémico, se construye una relación entre conocimiento (indígena y no-indígena) desde “un ejercicio no lineal de diálogo de saberes que da forma a la intraculturalidad confrontación de saberes que gestan dinámicas de interculturalidad, y negociación cultural que gesta los procesos de transformación basados en acuerdos y elementos comunes, forjando la transculturalidad” (Mejía, 2016: 243-244). De esta manera, el diálogo de saberes, la confrontación de saberes y la negociación cultural, permiten establecer una construcción epistemológica con el conocimiento indígena,

siendo conscientes de que somos socialmente desiguales, culturalmente diversos y humanamente diferentes.

En relación a la comunidad mapuche en Chile, Quilaqueo y Quintriqueo (2017), plantean que la racionalidad de dicha comunidad se condiciona y son condicionados por las expectativas en las que se plantean hoy en día. Estos autores, explican esto desde una doble racionalidad, que conjuga “las actividades sociales y culturales de las comunidades indígenas, donde co-existen en una lógica universal y una racionalidad vernácula, vinculada a las creencias” (p. 25). En este sentido, se entiende que la educación mapuche está en un continuo diálogo con la escolaridad chilena, de corte occidental.

El concepto de racionalidad de la educación mapuche, actualmente, lo podemos asociar con la noción de conocimiento como construcción y uso social que se le da. En este sentido, tanto la educación escolar como la educación mapuche desempeñan una función vital, porque posibilitan que el sujeto mapuche acceda a los códigos de la racionalidad en un contexto de diversidad social y cultural determinado (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017: 25).

Cuando la evaluación se enfrenta a este contexto educativo con población indígena, epistémicamente, afirma la propia identidad cultural con relación a otras culturas, evitando el asimilacionismo. La evaluación promueve una percepción enriquecedora de la diferencia cultural, así personas indígenas y no-indígenas que comparten la escolaridad, suponen la aceptación de sus culturas para un enriquecimiento conjunto de todos y todas; sólo así se posibilita un desarrollo evaluativo que no dificulte los avances y logros educativos, ya que no se trata de un proceso sectorial de las diferentes estructuras sociales.

De esta manera el componente epistemológico en evaluación en contexto indígena, sustenta la inquietud del profesorado que evalúa en cuanto es ingenuo a las formas de conocimiento de la cultura indígena, y se enfrenta sin respuestas predeterminadas a la realidad escolar, sino desde una conciencia histórica del sujeto.

Zemelman (2002, 2005) define una construcción de conocimiento que refleje al sujeto en su condición histórica, para ello, este sujeto debe negar su condición de estado actual dominada y atreverse a una construcción epistémica de conocimiento, rompiendo los límites tradicionales.

... Ubicar al sujeto desde la tensión que surge de ser el hombre, por una parte, la negación de su estado en tanto expresa la necesidad de trascenderlo, a partir de no aceptarse como agotado; y de otra, el hombre como la sumisión a parámetros que lo cosifican en una identidad quieta y subordinada, que le hace olvidar y negar, en aras de una paz misteriosa e imposible... (Zemelman, 2002: 11).

Dado esto es que los sujetos deben reconocer su dialéctica interna para encontrar su capacidad de transformarse en sujetos constructores, y esto es lo que el autor llama conciencia histórica, ya que cuando se amplía una relación con el mundo “se rompe con un logos de esa naturaleza, siendo congruente con la incorporación a la actividad del pensar de la dimensión existencial” (2002: 12).

Zemelman postula dos tipos de pensamiento, el teórico y el epistémico. El primero, es un pensamiento que tiene contenidos, conlleva un discurso predicativo, que hace afirmaciones sobre la realidad, sobre lo real.

Contrario al pensar teórico, que es aquel pensamiento que viene con categorías definidas de antemano para explicar la realidad, basado en modelos teóricos predominantes; está el pensar epistémico, que es aquel que no tiene un contenido, por lo tanto la invitación de Zemelman (2005) es a nombrar aquello que no ha sido nombrado. Esto se basa en que la realidad socio-histórica es mutable, está en continuo cambio, por esto es que se producen desacuerdos entre la realidad denotada y el pensar teórico.

En la medida en que estos conceptos nos parezcan rigurosos, coherentes, porque conforman discursos lógicos y persuasivos, estamos realmente cobijándonos al interior del discurso sin poder salirnos de él, por lo que no estamos pensando la realidad histórica concreta, sino una realidad inventada. El problema entonces está en distanciarse de los constructos, y ese distanciamiento es la función del pensar epistémico. (...) Conceptos como rigor, claridad, coherencia científica, terminan por transformarse en afirmaciones a-históricas, en circunstancias de que estos conceptos, relativo a lo que se entiende por claro u oscuro, o bien por coherencia, se van resignificando a lo largo del tiempo (Zemelman, 2005, p. 68).

El pensar epistémico, denota un sujeto histórico, que es capaz de ubicar al conocimiento que construye en tanto parte de sus opciones de vida y de sociedad.

El pensamiento epistémico es preteórico, explicando el autor que

... Funciona sin un corpus teórico y, por lo mismo, sin conceptos con contenidos definidos, con funciones claras de carácter gnoseológico o cognitivo, o para decirlo de otra manera, con funciones de determinación o de explicación (Zemelman, 2005, p. 70).

Este teórico de la ciencia, permite avanzar en un pensar epistémico de la evaluación en contexto indígena, ampliando la posibilidad de enfrentarse a una realidad que sea problematizada evaluativamente desde la comunidad indígena y por lo tanto, junto a la comunidad buscar y desarrollar las acciones de evaluación propias a su conocimiento.

En síntesis, la relación entre el/la evaluador/a con la realidad evaluativa que desea conocer, va en estrecha relación con una *episteme* situada históricamente y que la comunidad indígena mantiene, desarrolla y decide qué, cómo y para qué dicho saber/conocimiento va a ser evaluado, cómo evaluarlo y para qué evaluarlo, porque las prácticas epistémicas son extendidas a distintas formas de construcción, según el territorio y la comunidad indígena que vive allí. Según su lengua, sus decisiones de potencialidad de desarrollo en sus niños, niñas y jóvenes. La epistemología en evaluación da cuenta de cómo el evaluador se enfrenta ingenuamente a una construcción de pensamiento y cómo es capaz de generar conocimiento evaluativo junto a la comunidad.

1.4. Metodología ¿Cuáles son los enfoques apropiados para una evaluación en contexto indígena?

¿Cuáles son los enfoques apropiados para una evaluación en contexto indígena? En coherencia con los componentes anteriores, la metodología da respuesta a ellos y reside en la toma de decisiones respecto de cómo dirigir los proyectos o acciones evaluativas.

Like transformative evaluators, indigenous methodologists suggest beginning studies with establishing the nature of social relationships in the community, while reflexively considering their own positionality as evaluators in the transformation process (Chilisa, 2012; Mertens & Wilson, 2012; Wilson, 2008). Is immersion in a community may also bring about changes in how indigenous evaluators think of themselves and their roles and responsibilities (Weber-Pillwax, 1999) (en Cram y Mertens, 2016, p. 178).

La evaluación educativa en contexto indígena, rescata prácticas de enseñanza propias a la lengua y la cultura propi. En Chile, Quilaqueo y Quintriqueo en un estudio reciente (2017), presentan el concepto de acción educativa mapuche denominado *kimeltuwin* (ver también Quilaqueo *et al.*, 2004; Quilaqueo *et al.*, 2005), que explican es un “proceso de enseñanza entre dos o más personas que tienen intención de comprender y aprender un contenido respecto de la naturaleza, del medio social y espiritual o de un trabajo” (2017, p. 23). El *kimeltuwin* es utilizado por la comunidad para la formación de niños, niñas y jóvenes con base en cinco principios:

1) El *kümeyawael ta che*, definido como actitud y relación de respeto que idealmente se debe establecer entre los miembros de la familia y comunidades mapuches; 2) el *yamüwal ta che*, respresentado por una relación de estima y de reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y de la comunidad mapuche en general; 3) el *küme rakizuam ta nieael*, definido como principio que considera el conocimiento de formación que permite asumir la concepción de la persona al interior de la familia y en la comunidad; 4) el *küme che geal*, reconocido como enfoque evaluativo para determinar si la persona actúa solidariamente dentro del grupo parental; y 5) el *kim che geal*, definido como principio que guía la formación de una persona sabia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, p. 23).

Las experiencias socioeducativas con comunidades indígenas, enseñan que el evaluador se inicia metodológicamente conversando con la comunidad respecto de qué formas y prácticas de enseñanza realizan o consideran relevantes de desarrollar. El/la evaluador/a junto con la comunidad rescatan o construyen metodologías apropiadas al contexto y características de la zona donde se ubica la comunidad indígena (King y Schielmann, 2004).

Cobra relevancia la orientación que plantea Schmelkes (2015), cuando dice que la evaluación en contexto indígena debería ser en su lengua originaria. Esto porque el ‘mundo’ se construye a partir de los componentes lingüísticos propios a la cultura de origen, como las relaciones entre el ‘ser’ y el cosmos, con el territorio inmediato, con las demás personas de su comunidad y con el universo entero.

Entonces, ¿Por dónde empezar metodológicamente en evaluación educativa en contexto indígena? Esta pregunta no tiene una sola respuesta, y es más bien una pregunta utópica. Debemos reconocer la pluralidad de culturas en nuestro continente, que convergen muchas de ellas en nuestras aulas, por lo que resulta obvio que la evaluación –o una sola estrategia de evaluación- no da respuesta a distintos ritmos de aprendizaje, ni tipos de conocimientos que realmente sean importantes para los estudiantes, ni a las distintas habilidades cognitivas, presentes en la heterogeneidad del aula. Dado esto, es que podemos extraer el ejemplo metodológico que plantea Rodríguez (2008, p. 99-104), en cuanto al desarrollo de una educación intercultural en México, en función de lo que no se debe hacer. Aquí lo revisamos sintéticamente desde la evaluación educativa:

- a) Cosmetología (Síndrome Michael Jackson). Se refiere a la pretensión de maquillar (parchar, marcar, impregnar, etc.) dos concepciones de mundo absolutamente distintas. Tanto la cultura indígena como la occidental, ven el mundo de manera diferente. La evaluación no puede ver la realidad con lentes graduados, porque la visión se tergiversa, se desdibuja y se distorsiona la realidad. Las metodologías de evaluación deben surgir desde la comunidad indígena y desde la población occidental, no excluimos nada, ni lo nuestro ni lo ajeno, hay que avanzar en el desterramiento del prejuicio y de la muerte de lo distinto.
- b) Paralelismo (Síndrome Distribuidor vial). “No se deben crear currículos paralelos. La historia para la diversidad debe ser sujeto de enseñanza en todo el sistema escolar. El tema de la diversidad no es exclusivo para los “otros”, para los que no son como nosotros (cualquier cosa que eso quiera decir). La diversidad es tema de todos” (Rodríguez, 2008, p. 100). La evaluación en contexto indígena es necesaria no sólo para el indígena, sino para todos, porque la diversidad metodológica en evaluación posibilita el enriquecimiento del conocimiento. Es decir, no podemos crear “otro” tipo de evaluación paralelo al tradicional occidental, porque no llegaremos a mejorar la realidad educativa de esa manera.
- c) Más, más, más (Síndrome matemático). No se trata de incorporar o añadir más formas de evaluación a las ya establecidas (pruebas, rúbricas, listas de cotejo, etc.), sino resignificar, reconstruir o construir con base al contexto educativo indígena. Las formas de evaluación pocas veces son extrapolables porque deben surgir de un contexto situado, para el contexto situado. Pero sí podemos resignificarlas según las necesidades, demandas y/o requerimientos educativos de la diversidad de contextos.
- d) Autonomía disciplinaria o muerte. Se debe dejar de lado la visión de que la realidad podemos dividirla para comprenderla. “Nosotros hemos imaginado y creado una forma para tratar de entenderla dividiéndola” (Rodríguez, 2008, p. 101). La realidad es única, y la evaluación se dirige a la recuperación de la realidad como un todo indivisible en sí mismo.
- e) “Mexicanos al grito de guerra...” (Síndrome Juan Escutia). “Constituye una desmesura envolverse en la bandera del nacionalismo o en la del

progreso para amenazar con arrojarnos (esperando que pronto llegue alguien a detenernos) por el balcón de la Razón (con mayúscula) infamada. (Rodríguez, 2008, p.103). Nuestra realidad es diversa territorial, social, cultural y lingüísticamente, esto se debe asumir y aprender a vivir bajo relaciones distintas. La evaluación en contexto indígena significa un proceso de desestructuración de las certidumbres y de nuestros asideros identitarios tradicionales (hegemónicos), la metodología evaluativa debe ser crítica.

La metodología de evaluación en contexto indígena es construida con base al territorio donde se ubica la comunidad, rescatando metodologías tradicionales y apuntando a la generación de nuevas formas evaluativas. A este respecto, y sólo por mencionar un ejemplo, la comunidad mapuche es mayoritariamente una cultura oral, de transmisión de conocimiento por medio de narraciones, sueños, por lo que las instancias de evaluación deben ser coherentes a estas prácticas.

En relación a lo anterior, la evaluación debe basarse en normas y criterios culturalmente apropiados. King y Schielmann (2004), plantean que las estrategias de evaluación en contexto indígena, deben reunir, entre otras características: la incumbencia de los padres, ancianos y profesores, la participación de la propia comunidad y escuelas, la evaluación es una parte integrante de la formación en los niños, niñas y jóvenes, es un hecho cotidiano no formal y es un proceso continuo.

En términos de estas autoras:

La evaluación y apreciación, entendidas como un proceso continuo y cooperativo en el aprendizaje y la enseñanza, no se limitan a comprobar el aprovechamiento escolar de los estudiantes al final de un programa o de los periodos escolares establecidos, sino que comprenden diversas estrategias tales como observaciones, entrevistas formales, autoevaluaciones y evaluaciones continuas del aprovechamiento escolar a lo largo del programa o periodo escolar. Esto supone la participación de los siguientes protagonistas:

- Los ancianos y la comunidad;
- Los padres;
- Los profesores;
- Los estudiantes;
- Los consejos escolares y las autoridades de la educación; y
- Los investigadores (King y Schielmann, 2004, p. 54-55).

La evaluación en contexto indígena considera, desarrolla, construye estrategias apropiadas y reconocidas por la comunidad indígena, los que participan en ellas contribuyen al aumento de niños, niñas y jóvenes arraigados sólidamente

en sus culturas, su lengua, su cosmovisión, “con una buena formación cultural y capacitados para participar en entornos culturales distintos y lograr éxitos personales y académicos importantes y mensurables, inclusive en función de las normas de educación establecidas en el plano nacional” (King y Schielmann, 2004, p. 55; ver también Calfuqueo, Cubillos, Pinto y Del Pino, 2018).

En síntesis, la metodología de evaluación en contexto indígena, por un lado, recoge las prácticas de enseñanza propias de las culturas y por otro lado, junto a la comunidad desarrolla estrategias coherentes y apropiadas a la comunidad indígena. Así, la metodología apunta a los conocimientos culturales, prácticas desarrolladas por los estudiantes, habilidades y niveles de comprensión adquiridos por los estudiantes haciendo énfasis en la capacidad para que puedan utilizarlos en otros contextos. No existe un método, una guía, sino múltiples y variadas estrategias según las prácticas ancestrales y su diálogo con la realidad.

2. Consideraciones finales

El desarrollo y mejora de la evaluación educativa y de aprendizajes, está en estrecha relación con el currículum. Si bien, este capítulo se centra en evaluación, entendemos que el cambio educativo contempla el “todo” educativo, comenzando por nosotros, los educadores junto a estudiantado y sus familias para la toma de decisión respecto al currículum y la evaluación. En este sentido, desde el paradigma transformador y participativo en evaluación de aprendizajes en contexto indígena encontramos la inquietud de incorporar en la construcción de conocimiento epistémico, la característica que existe una conciencia histórica conformada por la necesidad de una continua gestación de la evaluación, para dar respuesta a una de “construcción histórica”. Por ello, la evaluación no puede reducirse a un tipo de ejercicio metódico, sino ampliarse y proponer categorías, criterios, metodologías, instrumentos, entre otros, que deben ser nombrados, resignificados por las comunidades indígenas que portan el pensamiento histórico, desde un lenguaje gestador (en términos de Zemelman, 1998), posibilitando una apertura a múltiples entradas a lo real, es decir, una “apropiación abierta desde la construcción de la relación de conocimiento, hasta la explicación, y lo necesario como instalación en el mundo en tanto ámbito de sentidos” (Zemelman, 1998, p. 72).

Aprendemos de la experiencia de evaluación en contexto indígena que:

- a. Somos diversos y la evaluación debe reflejar la diversidad en términos positivos, con potencialidad de ‘buena’ formación de niños, niña y joven en las distintas culturas a las que pertenecen y su diálogo con el pensamiento occidental.
- b. Así como se evalúa en castellano, se debe propiciar evaluar en lengua indígena, con criterios e indicadores apropiados a su cultura de origen.
- c. La evaluación debe reflejar los conocimientos propios a la realidad socio-histórica (territorial, social, cultural y lingüística) de las comunidades indígenas.
- d. La evaluación debe respetar la *episteme* indígena y junto a la

comunidad desarrollar proyectos evaluativos coherentes a sus intereses y requerimientos, y que dialoguen con los intereses y requerimientos de cada país.

- e. La evaluación rescata, reconoce, desarrolla y construye estrategias coherentes a las prácticas tradicionales de las comunidades indígenas.
- f. La evaluación propicia la felicidad en la escolarización, respetando las culturas, las lenguas, los territorios con ánimo de enriquecer los conocimientos educativos y propiciar altas expectativas en niños, niñas y jóvenes indígenas.

Bibliografía

- Calfuqueo, J., Cubillos, F., Pinto, D., y Del Pino, M. (2018). La experiencia de construcción curricular en una escuela de la Araucanía y su análisis desde la justicia social. En D. Ferrada. (Ed.), *Políticas educativas y su impacto en las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 73-92). Talca, Chile: Ediciones UCM.
- Catriquir, D. (2007). Mapunzugun: una contribución al reposicionamiento de la denominación de la lengua de la sociedad mapuche. En T. Durán., D. Catriquir y A. Hernández (Eds.). *Patrimonio cultural mapunche, Derechos lingüísticos y Patrimonio cultural mapunche*, volumen I (pp. 35-51). Temuco: Editorial UC Temuco.
- Cousins, J., y Earl, L. (1992). The case for participatory evaluation. *Educational Evaluation and Policy Analysis*. 14(4), pp. 397-418.
- Cousins, J., y Earl, L. (Eds.) (1995). *Participatory evaluation in education: Studies in evaluation use and organizational learning*. London: Falmer.
- Cousins, J., y Whitmore, E. (1998). Framing participatory evaluation. *New directions for Evaluations*, 80, p. 5-23.
- Christie, C. A., y Alkin, M. C. (2013). An evaluation theory tree. In Alkin, M. C. (Eds.) *Evaluation Roots. A wider perspective of theorists' view and influences*. United States of America: Sage.
- Cram, F., y Mertens, D. (2016). Negotiating solidarity between indigenous and transformative paradigms in evaluation. *Evaluation Matters-He Take Tō Te Aromatawai*, 2.
- Cram, F. (2009). Maintaining indigenous voices. In D. Mertens, y P. Ginsberg (Eds.). *SAGE Handbook of social science research ethics* (pp. 308-322). Thousand Oaks, CA: Sage. <http://dx.doi.org/10.4135/9781483348971.n20>
- Cram, F. (2001). Rangahau Māori: Tona Tika, Tona Pono. In M. Tolich (Ed.). *Research ethics in Aotearoa* (pp. 32-52). Auckland, New Zealand: Longman.
- Del Pino, M., Pino, M., y Manosalva, G. (2018). Salud y sanación: kvme mogen como ámbito del saber educativo mapuce. En Ferrada, D. (Ed.). *Reflexiones y experiencias educativas desde las comunidades. Investigación en educación para la justicia social* (pp. 19-37). Talca, Chile: Ediciones UCM.

- Del Pino, M. (2014a). *Evaluación comunicativa: un aporte desde el modelo dialógico de la pedagogía Enlazando Mundos* (Tesis Doctoral). Universidad Nacional de Cuyo, Argentina.
- Del Pino, M. (2014b). Caracterización teórica del modelo de evaluación comunicativa. *REVALUE, Revista de evaluación educativa*, 3 (1). Disponible en: <http://revalue.mx/revista/index.php/revalue/issue/current>
- Del Pino, M. (2013). Competencias iniciales en la formación de profesores en evaluación dialógica-comunicativa. pp. 305-317. En Ferrada, D., y Ruay, R. (Comp.). *Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad. Políticas de formación de Profesores Mercosur/Conosur*. Universidad Católica de la Santísima Concepción. Universidad de Concepción.
- Dietz, G. Prólogo. En Williamson, G., y Flores, F. 2015. *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013* (pp. 9-14). Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Eisner, E. W. (1998). *Educación la visión artística*. España: Paidós.
- Fals Borda, O. (1979). *El problema de cómo investigar la realidad para transformarla por la praxis*. Colombia: Ediciones Tercer Mundo.
- Fernández M., Jofré D., Navarrete D., Mancini G. y Venegas G. (2012). *Conocimiento Consuetudinario de las Comunidades Mapuche Bafkehce Del Aija Rewe Leufu Budi: Una propuesta didáctica de educación sobre Az Mogen Wajontu Mapu Mew cosmovisión tiempo-espacio*. Tesis de pregrado para optar al título de Profesor(a) de Historia Geografía y Educación Cívica. Departamento de Historia, Geografía y Letras, Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.
- Ferrada, D., y Del Pino, M. (2017). Dialogic-kishukimkelayta che educational research: participatory action research. *Educational Action Research*. DOI: 10.1080/09650792.2017.1379422
- Ferrada, D. (2012). *Construyendo escuela, compartiendo esperanzas*. Chile: RiL editores.
- Flores, N. D. C., Pastrana, M. L., y Flores, W. O. (2017). Estrategias de evaluación en la enseñanza de los algoritmos de factorización en noveno grado de Educación Secundaria. *Ciencia e Interculturalidad*, 20(1), 7-17.
- Freire, P. (2007). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI editores.
- Guba, E., y Lincoln. Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. In N. Denzin y Y. Lincoln (Eds.) *Paradigmas y perspectivas en disputa*. (pp. 38-78). Barcelona: Gedisa.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. In N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln. (Eds.). *Handbook of qualitative research* (pp. 105-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Guba, E. G., y Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth Generation Evaluation*. United States of America: SAGE.
- Guba, E. G., y Stufflebeam, D. (1970). Evaluation: The Process of Stimulating, Aiding, and Abetting Insightful Action. *Monograph Series in Reading Education*, Indiana University, Number 1
- Habermas, J. (1987). *Teoría de la acción comunicativa. I Racionalidad de la acción y racionalización social*. España: Taurus.

- Habermas, J. (2008). *Teoría de la acción comunicativa. II Crítica de la razón funcionalista*. España: Taurus.
- Hamilton, D. (1976). *Curriculum Evaluation*. London: Open Books Publishing.
- Heron, J., y Reason. P. (1997). A participatory inquiry paradigm. *Qualitative Inquiry*, 3(3), 274-294.
- House, E. R. (1997). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Ediciones Morata.
- ICOLPE, Instituto Colombiano de Pedagogía. (1974). *Estudios sobre educación en Colombia*. Bogotá: ICOLPE.
- Kennedy, V., y Cram, F. (2010). Ethics of researching with *Whānau Collectives*. Recuperado de <http://review.mai.ac.nz/index.php/MR/article/view/381/560>
- King, L., y Schielmann, S. (2004). *El reto de la educación indígena: experiencias y perspectivas*. Francia: UNESCO:
- Lincoln, Y. S., y Guba, E. G. (2013). *The constructivist credo*. Walnut Creek, California: Left Coast Press, Inc.
- MacBeath, J. (2007). Improving School Effectiveness: Retrospective and Prospective. En Townsend, T. (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (cap. 4). New York: Springer.
- MacDonald, B. (1989). La evaluación y el control de la educación. En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (Eds.). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.467-478). Madrid: Akal.
- Mejía, M. R. (2016). Diálogo-confrontación de saberes y negociación cultural. Ejes de las pedagogías de la educación popular: una construcción desde el sur. En L. Cendales., M. R. Mejía., y J. Muñoz. (Comp. Y Eds.). *Pedagogías y metodologías de la educación popular* (pp. 227-249). Colombia: Ediciones desde abajo.
- Mertens, D. (2013). Social transformation and evaluation. In Alkin, M. (Ed.). *Evaluation roots. A wider perspective of theorists' view and influences*. United States of America: Sage, 229-240.
- Mertens, D., y Wilson, A. T. (2012). *Program evaluation theory and practice. A comprehensive guide*. New York: The Guildford Press.
- Mertens, D. (2010). *Research and evaluation in education and psychology: Inegrating diversity with quantitative, qualitative, and mixed methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mertens, D. (2009). *Transformative research and evaluation*. New York, NY: Guildford Press.
- Mora Vargas, A. I. (2004). La evaluación educativa: concepto, períodos y modelos. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 4(2), 1-28.
- Owen, J. M. (2004). Evaluation Forms. Toward an Inclusive Framework for Evaluation Practice. En Alkin, M. C. (Ed.) *Evaluation Roots. Tracing Theorists View and Influences* (Pp. 356-369). United States of America: SAGE Publications, Inc.
- Owens, T. (1973). Educational evaluation by adversary proceedings. En House, R. (Comp.). *School Evaluation: Politics and Process*. Berkeley: McCutchan.

- Parlett, M., y Hamilton, D. (1989) "La evaluación como iluminación". En Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (Eds). *La enseñanza: su teoría y su práctica* (pp.450-466). Madrid: Akal.
- Patton, M. (1978). *Utilization- Focused Evaluation*. Beverly Hills: SAGE.
- Patton, M. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods*. United States of America: SAGE.
- Preskill, H., y Torres, R. T. (Eds.) (2001). The learning dimension of evaluation use. *New Directions for Evaluation* (Vol. 88). San Francisco: Jossey-Bass.
- Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca, PTEO. (2013). Sección XXIII. Oaxaca, México.
- Provus, M. (1969). *The discrepancy evaluation model*. United States of America: U.S. Department of Health, Education and Welfare. Office of Education. Pittsburgh Public Schools.
- Provus, M. (1971). *Discrepancy evaluation*. Berkeley, CA: McCutcheon.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46(2), 271-283.
- Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: LOM.
- Reynolds, D. (2007). School Effectiveness, School Improvement and the Accountability and Standards Agenda – An European View. En Townsend, T. (Ed.). *International Handbook of School Effectiveness and Improvement* (cap. 26). New York: Springer.
- Rodríguez, X. (2008). *Una historia desde y para la Interculturalidad*. México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Rojas, A., y Castillo, E. (2004). Educación y democracia en Colombia. *Revista Pedagógica, Universidad de Los Andes, Mérida – Venezuela*.
- Rivera, S. (2010a). *Oprimidos pero no vencidos. Luchas del campesinado Aymara y Qhechwa 1900-1980*. Bolivia: Hisbol.
- Rivera, S. (2010b). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Rivera, S. (2008). *Gestión pública intercultural. Pueblos originarios y Estado*. Bolivia: Azul Editores.
- Schmelkes, S. (2015). Hacia una evaluación con enfoque intercultural. *Pensamiento pedagógico*, Tarea 89, 60-64.
- Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Revista Electrónica Sinéctica*, 40, 1-12.
- Scriven, M. (1975). Evaluation Bias and Its Control. University of California, Berkeley. *Occasional Paper Series, Paper # 4*, pp. 10-33.
- Scriven, M. (1991). *Evaluation Thesaurus*. Newbury Park, CA: Sage.

- Sneider, A. R. (2013). Las políticas de evaluación de los docentes en América Latina. En D. Ferrada y R. Ruay. (Comps.). *Práctica educativa y social en la universidad, escuela y comunidad*. Concepción: Universidad Católica de la Santísima Concepción.
- Stake, R. E. (1967). The countenance of educational evaluation. *Teachers College Record*. 68, 523-540.
- Stake, R. E. (1973). Program evaluation, particularly responsive evaluation. Presentation at a conference on New Trends in Evaluation, in October, at the Institute of Education at Goteborg University. Texto no publicado.
- Stake, R. E. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. España: Graó.
- Stufflebeam, D. L., y Shinkfield, A. J. (1995). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. España: Paidós.
- Stufflebeam, D. (2001). Evaluation Models. *New Directions for Evaluation*, nº 89. Jossey-Bass, A Publishing Unit of John Wiley & Sons, Inc.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- Walsh, C. (2017). Entretejiendo lo pedagógico y lo decolonial: luchas, caminos y siembras de reflexión-acción para resistir, (re)existir y (re)vivir. PDF - e-book: *Alter/nativas*. Disponible en: <https://alternativas.osu.edu/assets/files/ebooks/WALSH%20final%20compacto.pdf>
- Wholey, J. (1983). *Evaluation and effective public management*. Boston: Little Brown.
- Wolf, R. (1974). The citizen as jurist: A new model of educational evaluation. *Citizen Action in Education*, 4.
- Williamson, G., y Flores. F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de la Frontera.
- Yojcom Rocché, D., Castillo Guerra, E., Gavarrete, M. E., Tun, M., Pou Alberú, S., Flores López, W. O., Morales Aldana, L., y Aroca, A. (2016). El programa etnomatemática en Centroamérica y Norteamérica. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 202-237.
- Yopo, M. (2012). Políticas sociales y pueblos indígenas en Chile. Aproximación crítica desde la noción de agencia. *Universum*, 27(2), 187-208. https://scielo.conicyt.cl/pdf/universum/v27n2/art_11.pdf
- Zemelman, H. (2005). *Voluntad de conocer. El sujeto y su pensamiento en el paradigma crítico*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (2002). *Necesidad de conciencia. Un modo de construir conocimiento*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- Zemelman, H. (1998). *Sujeto: existencia y potencia*. Barcelona: Anthropos Editorial.

Co-construcción y validación de un instrumento de evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena

Stefan Berres¹, Gerardo Muñoz Troncoso², Miguel Del Pino Sepúlveda³ y Anahí Huencho Ramos⁴

Resumen

La presente investigación da cuenta del proceso de co-construcción de una Guía orientadora para la evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena y su validación. Se optó por una metodología de doble ciclo, en base a un diseño cualitativo y cuantitativo, que refiere a un proceso de co-construcción entre los distintos participantes de la muestra y grupo de investigadores, que conllevó a una primera versión del instrumento, su aplicación y su posterior rediseño. Como principales resultados, se puede afirmar, por un lado, la necesidad de desarrollar instrumentos de evaluación que den cuenta de la pertinencia social y cultural de la educación escolar en contexto indígena y, por otro lado, que la aplicación del instrumento, en su segunda etapa ya rediseñado, permitió mostrar representatividad en la totalidad de las escuelas de la muestra.

Palabras clave: evaluación, territorio, validación.

-
- 1 Dr. en Matemáticas. Universidad de Stuttgart, Alemania. Departamento de Ciencias Matemáticas y Físicas, Universidad Católica de Temuco, Chile.
 - 2 Dr. en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona. Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
 - 3 Dr. en Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Cuyo, Argentina. Actualmente Jefe de carrera de Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación. Departamento de Educación Media, Universidad Católica de Temuco, Chile.
 - 4 Dra. © en Ciencias de la Educación. Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Educación Media, Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigadora del Centro de Investigación Avanzada en Educación CIAE, Universidad de Chile.

Introducción

Desde una mirada histórica en Latinoamérica y Chile, la educación escolar de los pueblos indígenas fue diseñada para favorecer los procesos de conquista y dominación desde los estados nacionales (Quintriqueo, 2010; Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013; Muñoz, 2016). Por consiguiente, la escolarización impartida en contexto mapuche se centró en la enseñanza del monolingüismo en castellano, la identidad nacional chilena, el sentimiento de pertenencia al Estado y las primeras letras. Junto a lo anterior, la escolarización negó la validez y el valor del conocimiento indígena, excluyó del medio escolar a las familias y comunidades mapuches, prohibió el uso del *mapunzugun* (lengua mapuche) y las expresiones culturales y socio-religiosas, empleando para esto la violencia física (Quintriqueo y Muñoz, 2015; Porma, 2015). Así, la educación escolar en contexto mapuche no ha centrado su actuar en la construcción de aprendizajes en torno al currículum escolar ni ha propiciado el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes (Muñoz, 2016). Sumado a lo anterior, se ha construido alrededor de esta comunidad indígena, un conjunto de prejuicios y estereotipos que les posicionan intelectualmente por debajo de la población nacional no indígena, justificando así la necesidad de dominarles y mantener las relaciones coloniales y el monoculturalismo eurocéntrico en contexto mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2015).

Es así como en Latinoamérica, los modelos de evaluación educativa no han dado respuesta a los requerimientos contextuales de aprendizaje del estudiantado, del profesorado y de las familias. Esto se debe, en gran medida, a la imposición de la evaluación como un mecanismo regulador y de control de la calidad de la educación, centrando su atención básicamente en la estandarización y evaluación institucional de los establecimientos. En el marco referencial de este tipo de evaluación, se encuentra una epistemología liberal, que entiende tanto la evaluación educativa como la calidad educativa en términos de “costo-beneficio”, coherente a una educación de mercado. El caso chileno evidencia que la educación de mercado está vista, principalmente, desde el acceso (Bernasconi, 2014). Esto es consecuencia de que en Chile se instaló la gratuidad de la enseñanza primaria, lo cual contribuyó a la promoción del crecimiento y equidad en la sociedad chilena, considerándose un bien de carácter público, por lo tanto, el gasto público es y ha sido el sustento económico de la educación obligatoria (Donoso y Donoso, 2009).

En Chile es factible identificar cuatro instancias de evaluación enmarcadas en la educación de mercado, siendo estas: 1) el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación -SIMCE- que evalúa los contenidos instrumentales en base a un instrumento homogéneo a la totalidad de estudiantes del país; 2) la Evaluación Docente, mecanismo que regula el rol del profesorado en las aulas, evaluándolos en base a un portafolio docente que contienen evidencias del diseño didáctico, curricular y sus prácticas evaluativas, junto con filmaciones de sus clases; 3) la Evaluación Nacional Diagnóstica – END- que se preocupa de evaluar a los estudiantes de pedagogía en su penúltimo año de carrera, para corroborar si han desarrollado las competencias que la política estatal ha potenciado para la formación de profesores (se pueden revisar los *Estándares para la Formación*

*Inicial Docente*⁵ –en todos sus niveles.); y 4) la evaluación de las Instituciones de Educación Superior a cargo de la Comisión Nacional de Acreditación -CNA- que evalúa el funcionamiento, planes de estudio, infraestructura y demás condiciones y elementos que se consideran primordiales para el funcionamiento de una carrera universitaria. Todas estas evaluaciones se desarrollan desde un monoculturalismo eurocéntrico occidental, en el cual se excluye la realidad contextual de los estudiantes, las dinámicas de las escuelas en contexto indígena y el patrimonio sociocultural que portan los estudiantes, posicionando la educación escolar, el trabajo docente y la formación de profesores desde la colonialidad del ser, del saber y del poder en contexto mapuche (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018).

Lo anterior, demuestra el fuerte ímpetu del Estado en regular la educación en base a evaluaciones formativas con estándares e indicadores preestablecidos desde los marcos epistémicos de la sociedad occidental. En este punto cabe preguntar ¿Cómo las evaluaciones mencionadas condicionan el desarrollo de la educación escolar en contexto de comunidades indígenas a lo largo de Chile? Así también, es relevante considerar que la Ley Indígena 19.553 (del año 1993) tiene más de diez años de vigencia, por lo tanto ¿Se han desarrollado evaluaciones que den respuesta a los requerimientos educativos indígenas? ¿La Educación Intercultural Bilingüe promueve una evaluación contextualizada o situada según las distintas lenguas indígenas que comparten el territorio nacional? Desde un análisis superficial, se puede afirmar que los esfuerzos del Estado chileno son dirigidos a la educación y escolaridad en términos occidentales.

En base a lo anterior, se encuentra en la literatura científica que los pueblos originarios de Latinoamérica han demandado una revitalización de su cultura y su lengua, lo que ha dado como resultado la implementación de la educación intercultural. Dietz (2015), plantea que son las luchas y las reivindicaciones de los pueblos originarios que, en el ámbito educativo han desafiado las políticas de castellanización, homogeneización identitaria y asimilación cultural, dando como resultado una negociación entre los indígenas de Abya Yala y los estados-naciones, que desde la década de los noventa del siglo XX se dio inicio como Educación Intercultural Bilingüe. Plantean Quintriqueo, Quilaqueo, Lepe-Carrión, Riquelme, Gutiérrez y Peña-Cortes (2014), que la interculturalidad se origina “simultáneamente en diferentes contextos y desde hace varios siglos, a través de los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los pueblos y naciones en el mundo” (2014, p. 205).

Williamson y Flores plantean que “la educación ha sido considerada un vehículo para el blanqueamiento y homogeneización de la población originaria, por lo que el paso desde una educación asimiladora a una que reconoce con distinta intensidad y matices la diversidad cultural es fruto de la lucha histórica de las articulaciones indígenas y no indígenas” (2015, p. 21). Observamos que frente a la demanda de los pueblos indígenas la interculturalidad, como respuesta al requerimiento de autonomía educativa de estos pueblos, queda reducida desde sus inicios a los procesos de bilingüismo educativo para escuelas con población indígena mayoritariamente ubicadas en sectores rurales. A este respecto, interculturalidad se entiende sobre la base de una educación que se orienta a

5 Revisar <https://www.cpeip.cl/estandares-orientadores-para-la-formacion-inicial-docente/>

la utilidad del indígena, logrando su integración a la sociedad como sujeto de trabajo. De esta manera “la interculturalidad en América Latina surge desde los sectores sociales excluidos y más postergados del proyecto de modernización de los países, donde la mayoría de los indígenas son marginados...” (Quintriqueo *et al.*, 2014, p. 205). En este sentido, la interculturalidad ha venido desarrollándose subsumida a la educación occidental, dado que se sitúa en el contexto escolar como estrategia de desarrollo educacional, social, político, económico y cultural (Santos, 2009). Quintriqueo, Quilaqueo y Torres (2014) señalan que la interculturalidad opera como un racismo epistemológico, en las intenciones de dar sentido y contextualizar la educación intercultural para todos los ciudadanos, ya sea indígenas y no indígenas, permaneciendo en el tiempo de manera institucionalizada y estructuralmente arraigada en una sociedad posmoderna.

En Chile a partir del año 1996, en base a la Ley Indígena 19.553 -de 1993- se ha instalado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), programa que busca contribuir al desarrollo de la lengua y cultura de los pueblos originarios y a la formación de ciudadanos interculturales en el sistema educativo (www.mineduc.cl). Al día de hoy, existen críticas que destacan que este programa se focaliza solamente en estudiantes indígenas, olvidando que la educación intercultural debe ser para todos y, principalmente, para la sociedad chilena no indígena (Muñoz, 2016; FONDEF ID16110350, 2017-2018); el programa tiene carácter asimilacionista, y la visión esencialista y técnica del concepto de cultura; como señala Espinoza (2016), el programa tiene “tendencia a seguir favoreciendo visiones occidentales y colonialistas del conocimiento y, por lo tanto, con un fuerte énfasis en el currículo nacional por sobre las modificaciones necesarias para atender (e incorporar) la diversidad cultural presente en diversos contextos educativos” (2016, p. 2).

En cuanto a la implementación de la Educación Intercultural en contexto Latinoamericano existen críticas originadas desde el movimiento indígena, que dan cuenta de que se implementó, desconociendo el compromiso político entre indígenas y el poder estatal, a pesar que se explicitó en la importancia de incorporar la interculturalidad como componente transformador de la escuela (Williamson y Flores, 2015). Así la interculturalidad tiene como base el multiculturalismo neo-liberador como proyecto en los países de nuestra región. Taylor señala, respecto del multiculturalismo liberal que las políticas de reconocimiento heterónomas distorsionan o excluyen el sentido del reconocimiento propuesto desde los movimientos indígenas, generando una sensación de doble exclusión y ‘falso reconocimiento’ entre los sujetos pertenecientes a estos colectivos, lo que puede ser una fuente de conflicto, palpable en el caso de las propuestas gubernativas de EIB (Taylor, 1993, en Williamson y Flores, 2015, p. 53). En este sentido, la cita anterior está muy presente, puesto que frente a las críticas tanto en Chile como en los demás países de Latinoamérica, la visión liberal de fondo de la Educación Intercultural se vincula con el desarrollo de políticas de identidad e igualdad, que desconoce el contexto de desigualdad económica y de relaciones de dominación, que como plantean Williamson y Flores (2015), acentúan la tensión entre reconocimiento y redistribución (Fraser, 1995).

En Latinoamérica distintas han sido las iniciativas con las que se ha buscado abordar los perjuicios de la monoculturalidad eurocéntrica en educación y en los procesos de evaluación. Por ejemplo, en México se ha trabajado desde el

Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), cuyo objetivo es generar un cuestionamiento sobre el currículum oficial de Educación Básica en función de la realidad contextual de las propias comunidades. Aquí se consideran como principios el territorio, la organización, el trabajo y la fiesta, en cuyo desarrollo la evaluación educativa acompaña el proceso de aprendizaje, sin embargo, el programa no plantea qué evaluar y de qué manera hacerlo (Gutiérrez, 2016).

En Centroamérica y Norteamérica se ha desarrollado un programa educativo denominado etnomatemática, en él se evidencia la importancia de reconocer algunos métodos educativos matemáticos que utilizaban los *Ulwas*. Sin embargo, se menciona, escasamente, la evaluación educativa y cuando se hace, se la señala como parte de una de las recomendaciones a la incorporación del uso de las TICS para la formación del profesorado en relación a la diversidad (Yojcom, Castillo, Gavarrete, Tun, Pou Alberú, Flores López, Morales Aldana y Aroca, 2016). En Nicaragua, se evidenció un estudio vinculado al área matemática, en el cual se propicia la participación de las familias de los estudiantes con el fin de contextualizar los procesos educativos y evaluativos. Aquí, se considerando la cotidianidad y la relación con el entorno social y cultural (Flores, Pastrana y L. Flores, 2017).

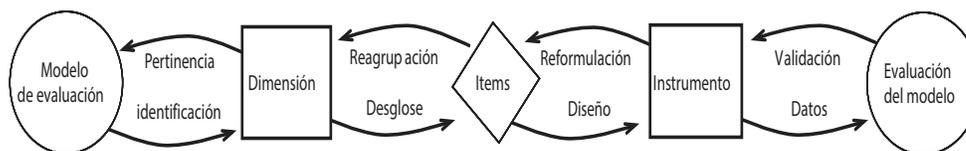
Actualmente en Chile, mediante el proyecto FONDEF ID16I10350 se ha construido un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, que reconoce los saberes y conocimientos mapuches como base para la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y la interculturalización del currículum escolar (FONDEF ID16I10350). Este es un modelo: 1) contextualizado a la realidad nacional y local, considerando las variantes territoriales del conocimiento mapuche; 2) sustentado en la co-construcción, como base para articular la relación familia, escuela, comunidad, política y la academia 3) pertinente, al adaptarse a la realidad del propio escenario educativo, buscar superar la monoculturalidad mediante la incorporación de conocimiento mapuche, en el marco de procesos de contextualización curricular; y 4) innovador, al no existir un modelo similar en Latinoamérica en Chile, considera ejes de acción claramente definidos y ajustables a la realidad de la escuela y, considera procesos de evaluación contextualizados.

El propósito del manuscrito es describir el proceso de elaboración y validación de la Guía orientadora para la evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, desde un enfoque co-constructivo.

1. Metodología

La metodología consiste en una serie etapas que se trabajaron secuencialmente en un doble ciclo recursivo que, partiendo del diseño de un modelo de evaluación, operacionalizado por la identificación de dimensiones e ítems para una interpretación cualitativa, son contrastados por una cuantificación de los datos, y en el retorno del ciclo revisar las etapas pasadas en orden inverso para contar con una mirada detallada del modelo.

Figura 1. Metodología de doble ciclo para la validación del modelo de evaluación, con ida y vuelta



Fuente: Elaboración propia.

Esta metodología de doble ciclo, permitió la elaboración y validación de la Guía orientadora para la evaluación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural. Esta Guía es un instrumento que sirve para orientar las acciones de los directivos, profesores mentores, educadores tradicionales, familia y comunidad para el desarrollo, conducción y re-conducción de la labor pedagógica intercultural. La Guía promueve la revitalización de saberes educativos mapuche y su incorporación en la enseñanza escolar. En este sentido, la Guía busca el trabajo armonioso entre el currículum escolar y los saberes educativos mapuche para la formación de los niños y niñas.

Las dimensiones que componen la Guía son: 1) **Evaluación del contexto**, cuyo propósito es recoger información del contexto territorial, social, cultural y lingüístico donde se ubica el Centro Educativo, para evaluar su pertinencia en el desarrollo del Enfoque Educativo Intercultural, a partir de los actores del medio educativo y social; 2) **Co-construcción pedagógico curricular**, que busca promover el proceso de trabajo colaborativo y participativo por parte de los actores del medio educativo y social sobre las decisiones de qué saberes mapuches incorporar, su progresión y articulación con el conocimiento escolar, así como los valores educativos mapuches que se decidan para la enseñanza y su evaluación; 3) **Acción educativa intercultural y aprendizaje**, que considera promover una acción educativa intercultural por parte de la comunidad social y comunidad educativa, cuando se enfrentan a decisiones sobre cómo enseñar y qué estrategias educativas articular en ambientes de aprendizajes interculturales, así también, incorpora lo valórico como eje transversal al proceso de aprendizaje, y 4) **Toma de decisiones y retroalimentación**, la cual tiene como propósito promover una continua toma de decisiones y retroalimentación a partir del trabajo co-constructivo de los distintos agentes de la comunidad social y educativa. Esto, contribuirá en la mejora del propio enfoque educativo intercultural.

El instrumento descrito, fue construido en una serie de etapas para su validación co-constructiva en conjunto con las distintas comunidades educativas en el marco del proyecto FONDEF ID16I10350. En una primera etapa, el instrumento contó con un total de 70 ítems, descritos en una rúbrica de evaluación, con niveles de logro: bajo, medio y alto. Cada dimensión constaba de indicadores específicos, que buscaban la pertinencia territorial y cultural, inclusión de saberes mapuche, co-construcción del diseño de enseñanza y co-construcción de la evaluación.

Esta primera versión de la Guía, se aplicó para recoger información de tipo cualitativa a Directores, Profesor mentor, Educador tradicional, Padre/Madre

de estudiantes y Miembro/autoridad de la comunidad mapuche de las escuelas de la muestra (N=19). De igual manera, fue expuesta ante el Equipo de Educación Intercultural del Departamento Provincial de Educación en Temuco. También, esta primera versión del instrumento contó con la revisión y retroalimentación de 150 participantes, entre Educadores Tradicionales y profesores mentores de La Araucanía, en el marco de reuniones del Programa de Educación Intercultural del Ministerio de Educación. Lo anterior, con el propósito de conocer, desde los participantes, aspectos sobre el lenguaje empleado en la redacción de la Guía, su extensión, la comprensión de las dimensiones e indicadores.

Desde una perspectiva cuantitativa, la aplicación de la Guía con los participantes de las escuelas de la muestra permitió analizar la confiabilidad del instrumento, por medio del Alfa de Cronbach y el análisis por descomposición de valores singulares.

Tanto el análisis estadístico como cualitativo realizado, indicó la necesidad de rediseñar el instrumento, considerando: 1) reducir a 19 los ítems del instrumento, manteniendo las dimensiones y las variables, con el fin de evitar la redundancia inicial; y 2) adaptar el instrumento a una escala de valoración *LIKERT*, de 1 a 5, en función del nivel óptimo de cada ítem.

Es a partir de este rediseño de la Guía orientadora, que se enseñan a continuación los distintos resultados de la aplicación del instrumento.

2. Resultados

Los resultados obtenidos en la aplicación del instrumento en las escuelas de la muestra, son presentados en función de las perspectivas cualitativas y cuantitativas del análisis desarrollado.

2.1 Percepciones sobre la Guía orientadora de evaluación

La aplicación del instrumento en las escuelas de la muestra, fue una instancia para comprender las dinámicas y las percepciones que los actores del medio educativo y social tienen sobre la Guía orientadora de evaluación. Por una parte, constatamos que existe una visión referida al valor curricular que el instrumento presenta en la aplicación de la educación intercultural en contexto mapuche. Al respecto uno de los profesores señala:

“El instrumento abarca elementos muy importantes, bien abordados en sus cuatro dimensiones. Los indicadores son acorde a la descripción de cada dimensión. El instrumento es práctico desde el punto de vista de evaluación curricular” (Profesor Intercultural, Escuela 2)

En la perspectiva del profesor, el instrumento cuenta con una coherencia interna entre sus distintos componentes, presentando una relación entre dimensiones y sus descriptores, lo que propicia su desarrollo. De igual forma, propicia un análisis desde el punto de vista del currículum escolar a la aplicación de la educación intercultural, lo que posiciona al instrumento como una herramienta de análisis del quehacer pedagógico en contexto mapuche.

Independiente de lo antes señalado, los participantes hacen notar un conjunto de factores que se configuran como limitantes para la implementación del instrumento, sobre lo cual se señala:

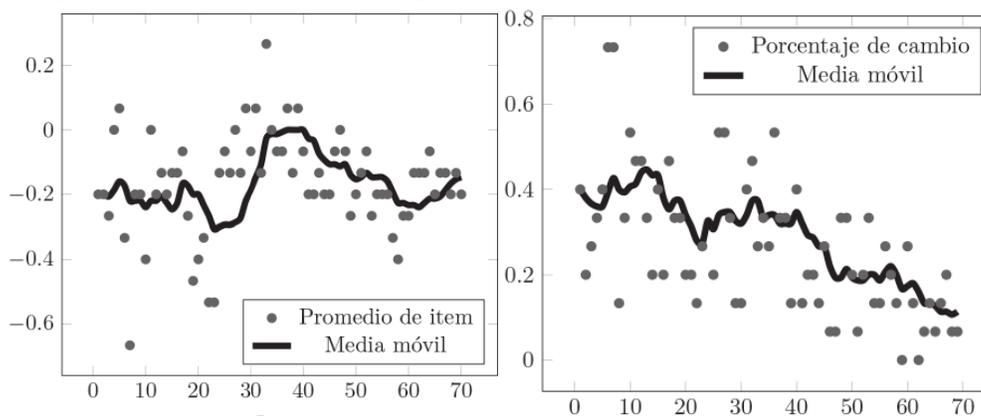
“El instrumento es demasiado extenso y se repite mucho el enunciado de los indicadores, lo que suele confundir las dimensiones. [...] Es útil para la escuela, pero complejo para entender desde el punto de vista de un educador tradicional. [Desde un punto de vista operativo] el instrumento debería ser observado por autoridades tradicionales y para aquello se debería simplificar (Profesor Intercultural, Escuela 2).

De esta forma, el instrumento diseñado evidencia las siguientes falencias desde una perspectiva operativa: 1) ser extenso y redundante, lo que obstaculiza la comprensión del instrumento; 2) su construcción está diseñada desde la racionalidad de la escuela, por lo que su comprensión por parte de los educadores tradicionales no está asegurada, lo que podría condicionar las respuestas, por ejemplo, hacia respuestas aleatorias; y 3) su redacción se limitaría la participación de las autoridades tradicionales mapuches en la evaluación de la educación intercultural, producto de los tecnicismos que utiliza y de su extensión. Estas limitantes fueron evidenciadas en las distintas escuelas de la muestra, la aplicación del instrumento superó las dos horas de trabajo, debiendo desarrollarse en dos o más jornadas, se hizo necesaria la lectura conjunta de los ítems y la clarificación de conceptos a los participantes, lo que pudo haber propiciado un cambio en los criterios de respuesta por los participantes. Entonces, se asume como un desafío superar estas limitantes evidenciadas, para lo que, en función de los análisis estadísticos realizados, se rediseñó el instrumento.

2.1.1. Cuantificación de percepciones sobre la Guía orientadora por medias móviles

Estas percepciones globales en la aplicación de la primera versión del instrumento se podrán cuantificar por las tendencias globales de cambios sistemáticos a lo largo de las respuestas podrán visualizado por medias móviles, donde se calcula el promedio sobre un número de ítems. La media móvil se define como el promedio de los últimos valores en consideración. El cálculo de promedio disminuye los efectos particulares por ítems aislados.

Figura 2. Medias móviles de (a) los promedios e ítems, (b) de los cambios de categoría.



En la Figura 2 (a), se muestran los promedios de respuestas por cada ítem, junto con la media móvil de los últimos 10 ítems. Luego de responder a los ítems iniciales, los cuales tienen una alta variabilidad, pero manteniendo el mismo promedio, alrededor del ítem 20 hay una agrupación de ítems con respuestas con tendencia negativa, contando 3 de 4 más bajos. Luego, en el rango de los ítems 20 a 30 hay una vuelta hacia un nivel más alto, comenzando una tendencia hacia respuestas más positivas, lo cual culmina en el ítem 30 con la respuesta promedio más alta de todo el instrumento. Sin embargo junto a esto, se da inicio a una liviana pero larga tendencia hacia niveles más bajos.

En Figura 2 (b) se visualiza el porcentaje de los cambios en la muestra de todos los participantes, respecto de las medias móviles de los últimos 10 ítems. Aquí, se evidencia la tendencia de disminución del número de cambios, avanzando de un porcentaje superior al 40 % en el inicio del instrumento, hasta un porcentaje menor que 20 % al final.

De igual manera, se pueden identificar situaciones particulares. Por ejemplo, el ítem 7 con una tasa de cambio mayor de 70% es excepcional, del mismo modo el cambio de vuelta. Este cambio drástico de la mayoría de los participantes implica que el ítem 7, por su formulación o su conceptualización, provocó una decisión consciente de cambiar la categoría. Cabe mencionar que, desde el punto de vista cuantitativo no se puede determinar si la tendencia se debe al hecho que efectivamente los ítems son más coherentes hacia la parte final del instrumento, o se determina producto del cansancio.

2.1.2. Conclusiones sobre guía orientadora de evaluación

De esta forma, el instrumento diseñado evidencia las siguientes falencias desde una perspectiva operativa: 1) ser extenso y redundante, lo que obstaculiza la comprensión del instrumento; 2) su construcción está diseñada desde la racionalidad de la escuela, por lo que su comprensión por parte de los educadores tradicionales no está asegurada, lo que podría condicionar las respuestas, por ejemplo, hacia respuestas aleatorias; y 3) su redacción se limitaría la participación de las autoridades tradicionales mapuches en la evaluación de la educación intercultural, producto de los tecnicismos que utiliza y de su extensión. Estas limitantes fueron evidenciadas en las distintas escuelas de la muestra, en las que, la aplicación del instrumento superó las dos horas de trabajo, debiendo desarrollarse en dos o más jornadas, se hizo necesaria la lectura conjunta de los ítems y la clarificación de conceptos a los participantes, lo que pudo haber propiciado un cambio en los criterios de respuesta por los participantes. Entonces, se asume como un desafío superar estas limitantes evidenciadas, para lo que, en función de los análisis estadísticos realizados, se rediseñó el instrumento.

2.2. Validación cuantitativa de la Guía orientadora de evaluación

El análisis cuantitativo de la confiabilidad de los datos generados por el instrumento fue por medio del Alfa de Cronbach y la descomposición de valores singulares (DVS). Este análisis arrojó como resultados que los ítems que representan cada dimensión de mejor manera, tienen valores del alfa mayores de 0.9, 0.8, 0.7. Esto corresponde a un diseño excelente y, a pesar que valores mayores que 0.95 indica una redundancia dentro de los ítems, indica una alta fiabilidad a

costo del espectro. Sin embargo, dado que más ítems generan un mayor valor, el desafío de la construcción de un instrumento cuantitativo consiste en mantener un valor grande con una cantidad menor de ítems, por lo cual, este análisis permitió decidir una reducción del instrumento manteniendo los ítems más representativos y que arrojan una mayor correlación.

Entre los resultados del pilotaje, se enseña a continuación una Tabla (ver tabla 1), que muestra los Alfa de Cronbach por cada dimensión del instrumento original, del conjunto representativo por dimensión y de cada dimensión en el instrumento rediseñado.

Tabla 1. Alfa de Cronbach de cada dimensión, del conjunto representativo, y de las dimensiones del instrumento

Dimensión	Ítems	Conjunto representativo	Alfa de dimensión	Alfa del conjunto representativo	Alfa del instrumento rediseñado
1	1-12	1, 6, 9, 10	0,934	0,903	0,875
2	13-24	14, 16, 17, 21, 23	0,966	0,931	0,904
3	25-40	25, 31, 35, 38	0,954	0,935	0,901
4	41-70	43, 46, 52, 60, 64, 70	0,989	0,974	0,952
Total	1-70	-	0,988	-	0,974

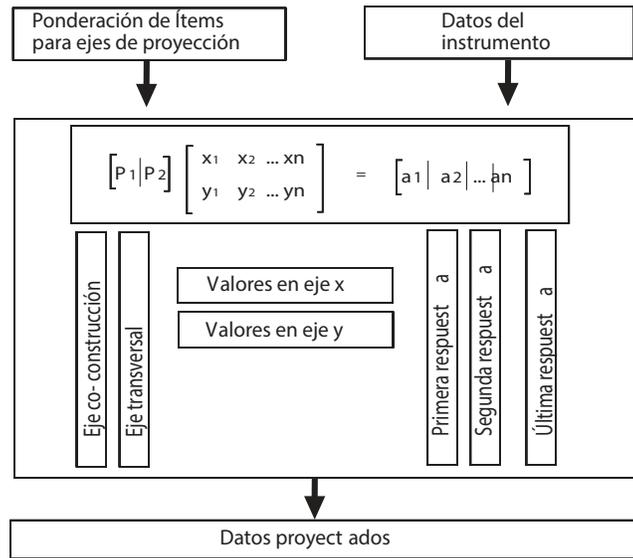
Fuente: elaboración propia

Estos resultados, indican que se mantiene la alta consistencia, observando en las 4 dimensiones una alta fiabilidad.

3.3. Método de proyección cuantitativa

La validez de la caracterización de las dimensiones por ciertos ítems, se puede demostrar por la agrupación de estos en un espacio proyectado. Si se pueden identificar agrupaciones dentro de ítems o respuestas entonces se puede inferir que hay una coherencia cuantitativa entre ellos. Necesitamos dos tipos de insumo para realizar la proyección, (A) los datos del instrumento, que vienen en forma de una tabla donde todas las respuestas a todos los ítems según escalas predefinidas, (B) la ponderación de los ítems para los ejes de proyección. Para la visualización del procedimiento ver Figura 3.

Figura N° 3. Proyección de los ítems 1° versión de la Guía Orientadora de Evaluación



En la ponderación podemos determinar si o no, o en cual grado un ítem entra en la descripción de los ejes. Lo ideal será que los ejes se caracterizan de manera más distinta posible, pero una interpretación como un eje que mide la “co-construcción” y otro eje “transversal”. Consideramos dos ejes para obtener una visualización en un plano, aún si podríamos definir tres ejes para poder distinguir más aspectos en los datos. Si se caracterizan los datos por los ítems, entonces los vectores que agrupan un conjunto de datos se distinguen por el número de respuesta, de la primera respuesta, la segunda, hasta la última. Podemos interpretar los datos al revés, para poder caracterizar los territorios, de manera que conjuntos para los varios ítems.

Por consiguiente, el procedimiento de proyección calcula los datos proyectados como resultado, en función de las ponderaciones de ítems para los ejes de proyección y de los datos del instrumento. Aquí, cabe preguntarse ¿Cómo se definen las ponderaciones en los ejes de proyección?

En general las ponderaciones podrán ser diseñadas según usuario, al asignar ciertos valores de ponderación, por ejemplo, incluir ciertas variables y excluir otras, asignar una ponderación positiva a unos y negativa a otros, para contrastar dos dimensiones. Al existir datos ya recolectados, se puede alinear las ponderaciones a las tendencias de los datos.

Una herramienta estándar para asignar ponderaciones es el análisis de componentes principales, que toma como insumo matrices de correlación, que relaciona puntos en la nube de los datos. En el análisis de los componentes principales se ajusta el eje de coordenadas a la orientación de la nube: como primer eje la dirección donde hay mayor correlación, como segundo eje cuando se resta el efecto de primer eje y se representa la dirección dominante de lo que queda.

Para determinar las ponderaciones que definen la proyección a un plano, podemos utilizar cualquier diseño. Dicho diseño podrá ser orientado por una hipótesis o por heurísticas de cómo se podrán discriminar mejor los datos en su visualización planar.

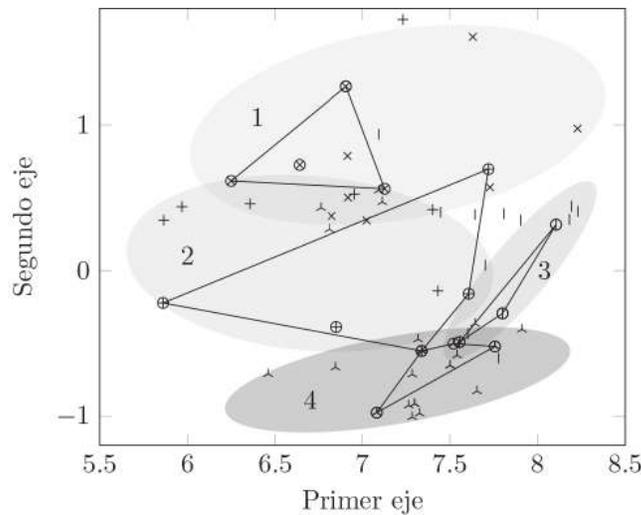
Una variante del análisis de componentes principales la descomposición en valores singulares, que utiliza los datos crudos de la tabla de respuestas, sin realizar una normalización con respecto a promedio y varianza, a través de calcular la matriz de covarianza. Al realizar la normalización, la descomposición en valores singulares entrega valores equivalentes al análisis de valores principales, pero por una normalización se perdería parte de la información que se desea visualizar.

Una validación visual de los datos cualificadas se realiza por verificar si hay patrones de agrupación en los espacios proyectados, de manera que clases de datos (ítems o respuestas) con distintas características (pertinencia a ciertas dimensiones o territorios) se manifiestan por estar ubicados en rincones similares en espacios proyectados.

2.3.1. Proyección de ítems

Para visualizar la coherencia interna dentro de las dimensiones, tomando los datos de la primera versión del instrumento, proyectamos los datos del espacio de 70 dimensiones por los 70 ítems a un plano, ver Figura 2. En este caso, los ejes de proyección son definidos los dos vectores ortogonales que definen el imagen, correspondientes a los dos valores singulares más altas.

Figura N° 4. Proyección planar de los ítems, envoltura de ítems representativos: dimensión 1: 'x', dimensión 2: '+', dimensión 3: '|', dimensión 4: 'x'.



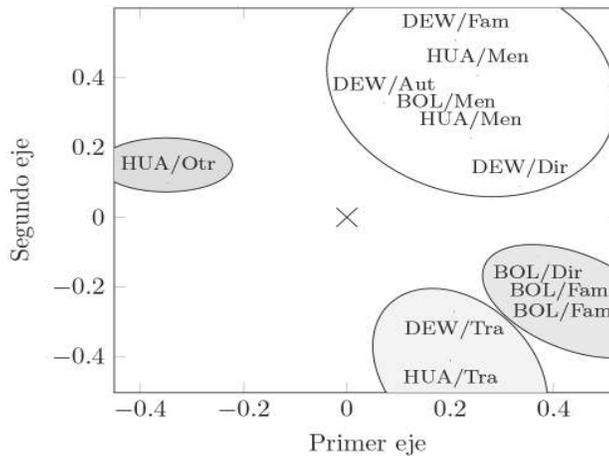
En Figura 4 se visualiza la agrupación de los ítems por dimensiones. Los ítems de distintas dimensiones se agrupan por tener características diferentes.

Los ítems representativos, que son elegidos para el segundo instrumento, son identificados por círculos, y agrupados por envolventes convexas. De esta manera podemos co-validar la cuantificación por el Alfa de Cronbach. Efectivamente hay una agrupación de ítems por dimensión. Lo que no se puede averiguar de los datos cuantitativos es si la cercanía es por razón interna del significado de un ítem, o es por un efecto circunstancial como la cercanía en el instrumento. También se pueden identificar visualmente los ítems extraviados, que salen del patrón esperado de agrupación por dimensión. Eso se podrá evaluar en más detalle por una intervención intermedia, interdisciplinar, donde se interpreta la ubicación proyectada de ciertos ítems, al relacionar la cuantificación con evidencias cualitativas complementarias, de manera que hay indicaciones complementarias que explican la cuantificación.

2.3.2. Proyección de territorios

En Figura 5 se visualizan las respuestas (asignados a un territorio y un tipo de personas) de los datos del instrumento modificado proyectadas a un plano, donde la ponderación de ejes proviene de componentes principales. Aquí, se puede reconocer que hay una agrupación con respecto a territorios y tipo de personas. Por ejemplo podemos destacar una alta coherencia de las respuestas de BOL, en particular del director junto con las dos familias, mientras el patrón de respuesta del profesor mentor pertenece a otro conjunto. Interesantemente se podrá detectar un patrón común en los profesores tradicionales, a pesar de estar de distintos territorios DEW y HUA. En el primer cuadrante hay un grupo grande que engloba las respuestas de distintos territorios y tipos de personas, mientras que ninguna respuesta cuadra en el tercer cuadrante. También podemos detectar inmediatamente desviaciones, como por ejemplo HUA-Otr, que no se asemeja a ningún otro conjunto. De esta manera la visualización confirme la hipótesis de distinción por territorios y de tal manera pueden dirigir una segunda mirada, para explicar similitudes y diferencias.

Figura N° 5. Validación de territorios y participantes 2° Versión Guía Orientadora de Evaluación. Visualización de territorios y tipo de personas. BOL: Escuela Bollilco; Escuela HUA: Escuela Huampomallín; DEW: Dewme; Tra: Profesor tradicional, Men: Profesor mentor, Fam: Familia, Dir: Director, Otr: Autoridad Tradicional.

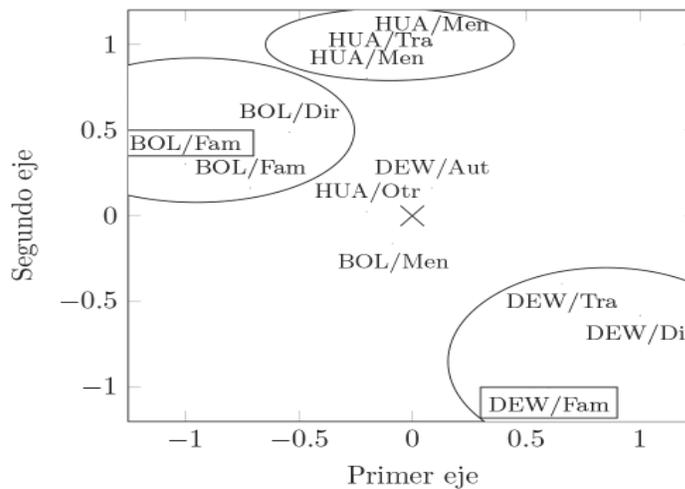


2.3.3. Distancias a respuestas referenciales

En Figura 6 se emplea otra visualización más directa, que mide la distancia a respuestas referenciales, que indica como se semejan las respuestas a una respuesta referencial, que asigna valores entre -1 y 1 a las respuestas más similares y más lejo, respectivamente. La semejanza se calcula por la distancia Euclidiana dentro de los vectores respectivas, y luego la transformación al intervalo [-1,1]. Como respuestas referenciales elegimos BOL/Fam en el eje x, y DEW/Fam para el eje y, marcadas por un rectángulo. Los ejes son “independientes” en el sentido que los valores dependen de la elección de la respuesta referencial elegida.

En Figura 6 se marcan las agrupaciones por elipses coloradas. Unos “HUA” son relativamente cerca de “BOL” pero al otro extremo del “DEW”, la agrupación del “DEW” es al otro extremo por punto de vista de “BOL/Fam”. Las respuestas no marcadas cerca del origen son neutras en el sentido que no tiene cercanía o lejanía en particular.

Figura N° 6. Distancia a respuestas referenciales



En síntesis, el instrumento da cuenta de representatividad en cada territorialidad y por cada persona que lo implementó. Su rediseño permitió la elaboración de una Guía orientadora más adecuada y factible de aplicación. Además, los valores obtenidos en el Alfa de Cronbach del instrumento final tanto en sus dimensiones como de manera global, permiten afirmar su validez y confiabilidad.

2.3.4. Ponderaciones para los ejes de proyección

Una consulta sería como sincronizar mejor la interpretación de aspectos cuantitativos con otro tipo de evidencias. Un primer paso será entender y revisar los posibles diseños e interpretaciones de las ponderaciones para los ejes de proyección. Para la proyección de los datos, se requiere como insumos los datos cuantitativos obtenidos por la aplicación del instrumento, junto con los ejes que orientan la proyección de datos (ver Figura N° 4 para la proyección de los ítems y

Figura N° 5 para la proyección de territorios en combinación al tipo de personas). Por ejemplo, para la proyección a un espacio dos dimensional con coordenadas (x, y), se requieren dos ejes de proyección.

Los ejes de proyección definen las ponderaciones en la proyección. Por ejemplo, si los vectores de datos representan territorios, entonces los ejes de proyección definen cómo se ponderan los ítems en las dimensiones. Si el primer eje mide la “co-construcción”, entonces el eje de proyección define la ponderación de cada ítem asociados al eje, donde los ítems contribuyen en distintos grados. Si el segundo eje mide aspectos transversales, entonces el eje de ponderación correspondiente asigna a cada ítem su ponderación, donde los ítems pueden contribuir de forma positiva o negativa. De esta manera podemos definir varios ejes para poder visualizar como distintas respuestas de distintos territorios y tipo de actores se ubican en el espacio proyectado.

Las ponderaciones de los ejes de proyección podrán ser asignadas según diseño, donde se consideran ciertos ítems y se eliminan otros al asignarles una ponderación cero. Como variante, se podrá contrastar dos grupos de ítems, que supuestamente marcan un criterio diferenciador al asignar distintos signos. Siempre se podrá asignar una variación discreta o continua de las ponderaciones.

La herramienta referencial para transparentar la información de cualquiera tabla, re-interpretada como una matriz es la descomposición en valores singulares (DVS). En esta línea metodológica, el análisis de componentes principales opera, a través de una matriz de covarianza, con los datos normalizados de manera que tengan un promedio cero y varianza uno. Al seguir la ponderación dada por los valores singulares, comenzando con el valor más grande, se identifica la dirección principal en que apunta el conjunto de los datos, para luego extraer sucesivamente los aspectos más significativos que aún no se han identificado en los pasos anteriores.

En el marco de la co-construcción de la validación cuantitativa “no” queremos utilizar el análisis de componentes principales como herramienta en el estilo caja negra, en la cual se podría desconocer sus detalles, ya que esto implicaría una sumisión implícita a la lógica de colonización y estandarización que exige un promedio cero y una varianza uno. Por el contrario, apuntamos al concepto de descomposición en valores singulares como concepto más general. Este acercamiento a los datos permite identificar posibles ejes de proyección con o sin normalización de los datos, con la opción de dejar abierto la posibilidad de diseñar ejes con ponderaciones apartes.

En este contexto, una meta sería dar una interpretación a los ejes del plano de proyección. Esta interpretación debería explicar por qué unas respuestas se agrupan en distintas ubicaciones en el eje y otras no. Por ejemplo, el primer eje podrá corresponder al nivel de los logros del modelo educativo, y el segundo eje corresponde a aspectos complementarios de mayor relevancia.

3. Conclusiones

3.1. Proceso metodológico

El instrumento es válido producto de su construcción, aplicación

y análisis en base a una metodología sistemática, desglosada en etapas y transparentes, las que consideraron por una parte la socialización del instrumento para recibir un juicio crítico por parte de personas procedentes del medio educativo, social y político. De igual forma, el rediseño del instrumento en función de los ítems que presentaron mayor correlación en el análisis de los datos.

La transparencia de la metodología permite una evaluación del proceso desgregado por etapas y un eventual rediseño puntual, sin perjudicar la validez del proceso completo. De esta forma: 1) El instrumento como tal es solamente un aspecto en el proceso de su construcción y aplicación; 2) La validez del instrumento se deriva de la realización cuidadosa de cada etapa de la metodología. Por ejemplo, el hecho que los contenidos del instrumento se derivan de la operacionalización cuidadosa de las dimensiones en una serie de ítems, que cubren el espectro de la dimensión respectiva.

El rediseño del instrumento, con la opción de incorporar nuevas variables, o descartar unas variables requiere una tabla única que contiene el historial de todas las respuestas, incluyendo todas las respuestas conseguidas con distintos instrumentos. En particular las variables, a pesar que aparecen o no en distintas versiones del instrumento deben tener el mismo identificador que es independiente de la ubicación en un instrumento. La identificación única de los ítems de podrá realizarse por la enumeración en el diseño inicial, y eventualmente agregar nuevos ítems a la lista original. De esta manera de garantiza la comparabilidad de respuestas de distintas versiones del instrumento, independiente si es “completo” o solamente considera un subconjunto de ítems.

La proyección del estudio nos permite identificar dos limitantes necesarias de superar con el propósito de aportar a la eficacia del instrumento en el contexto de estudio, los que se detallan a continuación.

3.2. Aplicación del instrumento

Hay una interpretación ambigua sobre cómo se puede aplicar el instrumento, referido a (a) cómo aplicar cada ítem efectivamente, y (b) cómo los participantes hacen constatar la validez o los niveles de comprensión de los ítems. Obviamente hay un subdesglose, con respecto a (a), si el ítem aplica a su quehacer personal, a su institución/territorio, o a la situación educación general. Aún si en largo plazo estamos interesados en (a), la aplicación efectiva, el aspecto (b) de comprensibilidad es algo que se debe corroborar. La existencia paralela de respuestas a ambos tipos de perspectivas, por una consulta explícita en la aplicación del instrumento por una encuesta, perjudica la interpretación cuantitativa de los datos.

La validez cualitativa de los ítems debería estar establecida por un cuidadoso desglose de las dimensiones en la formulación de los ítems, que a lo mejor se debe realizar a través de una co-construcción.

En la aplicación del instrumento, aún si en escala piloto, el enfoque es la ‘medición’. La retroalimentación sobre la aplicabilidad del instrumento se obtiene por medidas complementarias por ejemplo por una entrevista pos-instrumento.

Así, cualquiera observación podrá contribuir a la reformulación de ítems, pero dicha ambigüedad no debe entrar en los mismos datos para la validación cuantitativa de modelo. La ambigüedad latente este sería una fuente de confusión, que podrá impacta la interpretabilidad de los datos.

Una alternativa sería aplicar el instrumento como entrevista individual o grupal. Dicha entrevista podrá ser semi-estructurada de manera que un investigador codifica las respuestas como ministro de fe, y al mismo modo toma notas sobre la aplicabilidad del instrumento.

3.3. Escala

Una atención particular en el diseño de un instrumento se debe dedicar a la definición de la escala de las respuestas. Con “escala” se refiere al intervalo de posibles valores cuantitativos junto con su refinación. Una escala más fina, como por ejemplo porcentajes de 0 a 100, permitirá más precisión de las respuestas, que a la vez se refleja en una mayor interpretación cuantitativa. Un método cuantitativo no puede recuperar una finura que los datos crudos no tienen.

Se espera la consistencia de respuestas de la misma persona independiente de la escala. Una tendencia a respuestas altos o bajos, se debe replicar en una segunda aplicación con una escala distinta.

Bibliografía

- Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e164545.
- Bernasconi, A. (2014). *La política de dependencia de una agenda de investigación: el caso de Chile después de la revuelta estudiantil de 2011*, *Studies in Higher Education*, 39: 8, 1405-1416, DOI: 10.1080 / 03075079.2014.950448
- Donoso, S. y Donoso, G. (2009). *Políticas de gestión de la educación pública escolar en Chile (1990 -2010): una evaluación inicial*.
- Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 17, n. 64, p. 421-448.
- Flores, N. D. C., Pastrana, M. L., y Flores, W. O. (2017). “Estrategias de evaluación en la enseñanza de los algoritmos de factorización en noveno grado de Educación Secundaria”. *Ciencia e Interculturalidad*, 20(1), 7-17.
- Ley 19.253 Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993).
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad Autónoma de Barcelona, España.
- Ponce De León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en Chile, 1840-1907. En *Historia*, II (43), 449-486.
- Porma, J. (2015). Violencia colonial en la Escuela: el caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En Antileo, L., Cárcamo-Huechante, L., Calfio, M. Huinca-Piutrin, H. *Violencias coloniales en el Wajmapu*. Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, pp. 189-206.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. & Le Bonniec, F. (Eds.) *LES MAPUCHE À LA MODE: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. (95-121). L'Harmattan. Paris, France.
- Quintriqueo, S. (2010); *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom Ediciones.
- Serrano, S., Ponce De León, M. y Rengifo, F. (2013b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo II La educación nacional (1880-1930). Santiago de Chile, Taurus.
- Yojcom Rocché, D., Castillo Guerra, E., Gavarrete, M. E., Tun, M., Pou Alberú, S., Flores López, W. O., Morales Aldana, L., y Aroca, A. (2016). “El programa etnomatemática en Centroamérica y Norteamérica”. *Revista Latinoamericana de Etnomatemática*, 9(2), 202-237.
- Williamson, G., y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.

Experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales: El Caso Mapuche en Chile¹

Katerin Arias-Ortega², Eliana Ortiz³ y Segundo Quintriqueo⁴

Resumen

El artículo presenta una experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales con la implicación de los actores del medio educativo (director, profesor mentor, educador tradicional e investigadores) y social (padres de familia, dirigentes de comunidad mapuche). El objetivo es presentar algunas evidencias de carácter descriptivo de cómo se ha ido desarrollando dicho proceso en un territorio *pewenche*, en el marco del proyecto FONDEF ID16I10350. La metodología utilizada es la investigación educativa desde un enfoque etnográfico, apoyado en el análisis de contenido. Los principales resultados dan cuenta de categorías de saberes y conocimientos educativos mapuches, posibles de articular en diferentes asignaturas del currículum escolar, de manera transversal en los distintos niveles del sistema educativo escolar. Concluimos que es posible innovar en la educación, mediante la implicación de los actores del medio educativo y social en la selección de contenidos y en los procesos educativos escolares. Asimismo, identificamos posibilidades de implementación de intervención educativa intercultural, asociadas al sentido del arraigo y pertinencia de los actores sociales en su territorio, una base de conocimientos en la memoria social y una disposición de los participantes para co-construir recursos educativos, desde un enfoque educativo intercultural. Finalmente, identificamos limitaciones asociadas, principalmente, a las desconfianzas de los participantes con respecto a un proceso de intervención tanto en el medio educativo como social.

Palabras clave: intervención educativa intercultural, saberes y conocimientos educativos mapuches, enfoque educativo intercultural.

1 Agradecimientos al proyecto FONDECYT N° 1181531 Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural y al proyecto FONDEF N° ID16I10350 Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

2 Dra. en Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, de la UCT. Magíster en Educación, mención currículum y evaluación. Profesora de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche. Investigadora Joven del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). E-Mail: ariaskaterin@gmail.com

3 Dra. Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). E-Mail: emarortiz@gmail.com

4 Dr. en Educación, Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigador del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII); investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UC Temuco e investigador asociado del *Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA)*, de l'Université Laval, Québec, Canada. Línea de investigación: educación e interculturalidad. E-Mail: squintr@uct.cl

Introducción

La presencia de la diversidad social, cultural, lingüística y religiosa en la sociedad actual es un hecho (Poblete, 2018). Esto da cuenta que en los sistemas educativos escolares la coexistencia de niños pertenecientes a diversas sociedades y culturas es una realidad habitual, que nos plantea el desafío de otorgar una educación pertinente al territorio donde se sitúa la escuela, particularmente en La Araucanía. Sin embargo, históricamente, en territorios colonizados, la diversidad social y cultural ha sido ocultada, negada e invisibilizada en los sistemas educativos escolares (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Aquello ha ocurrido en Chile, con niños indígenas quienes se vieron desde el siglo pasado, aproximadamente desde 1925 en adelante, obligados a abandonar su lengua y cultura, para integrarse a la sociedad nacional (Bengoa, 1996). En el caso de La Araucanía, nos referimos, principalmente, a la presencia de niños mapuches en el sistema educativo escolar que se ha caracterizado por ser monocultural, quienes sistemáticamente se vieron obligados a abandonar en la escuela, sus marcos de referencia construidos desde la educación familiar. Aquello, para evitar la violencia física y simbólica que se ejercía hacia ellos, producto de presentar rasgos de arraigo al territorio, su lengua y cultura, en tanto dominio de sus conocimientos ancestrales (Quidel, 2015). La negación, castigo y prohibición a los niños de utilizar sus marcos de referencias, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje en la escuela, da cuenta del racismo sistémico (biológico, epistémico e institucionalizado), que históricamente ha estado anclado en el sistema educativo escolar. Así, a través del racismo sistémico, se le atribuye al indígena un valor social de subalternidad, una caracterización estereotipada, producto del prejuicio, en el ámbito intelectual donde se les considera que poseen un menor nivel cognitivo, en relación a los no indígenas (Castillo y Caicedo, 2010; Velasco, 2016). También, se deslegitiman sus saberes y conocimientos propios, quitándole el estatus epistémico en la sociedad (Grosfoguel, 2011). Dichos aspectos, se terminan constituyendo en la base estructural que promueven expresiones y prácticas racialmente diferenciadas en las estructuras de la sociedad en general, y en la organización escolar en particular, hacia el estudiante indígena, las que son transmitidas a través de una interacción comunicativa entre el profesor y los estudiantes (Castillo y Caicedo, 2008).

No obstante, precisamos que esta realidad de sistemas educativos escolares monoculturales y arraigados a un racismo sistémico, no es una situación exclusiva en el caso de Chile. Sino que es una realidad reiterativa a lo largo del mundo, la que se ha implementado como una fuerza hegemónica hacia pueblos indígenas, quienes han visto sistemáticamente cómo sus territorios han sido colonizados (Camino-Esturo, 2017). Junto con ello, se ha buscado el desarraigo social, cultural, espiritual y natural del indígena a través del sistema de educación escolar. En esa perspectiva, a continuación, presentamos características del sistema de escolarización y el sentido de la escuela, para territorios colonizados como el mapuche. Posteriormente, expondremos cómo esta realidad de un sistema educativo escolar monocultural en contexto indígena, ha generado posturas y propuestas autónomas y políticas, para dar respuesta a las necesidades y demandas de un sistema educativo, que responda a los requerimientos de la sociedad actual. Para ello, presentaremos algunas experiencias de modelos de intervención intercultural que se han desarrollado en diferentes continentes y que tienen en común con La Araucanía, ser territorios colonizados.

En ese contexto, el objetivo del presente artículo es describir una experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales, en el marco de un proyecto de intervención educativa en un territorio *pewenche* de La Araucanía.

1. Escolarización en contextos indígenas

La escolarización en contextos indígenas se ha caracterizado por un tipo de educación monocultural y monolingüe en las lenguas dominantes, en diferentes niveles y complejidades. Esta escolarización es formalizada por un programa de estudios y reconocida por el Estado nacional, a través de un establecimiento educativo legitimado y reglamentado, por este, para la formación de sus ciudadanos (Briand y Chapoulie, 1993). En este proceso, tanto estudiantes como profesores aprenden en una relación con el saber, establecida en el marco del currículum escolar (Beillerot, 1998).

Desde un análisis global, los principales fines de la escuela son: 1) formalizar mecanismos de aprendizaje (métodos de enseñanza) y asegurar la posibilidad de su realización (transmisión de conocimientos); 2) generar aprendizajes durables y sólidos, en función de los contenidos escolares y en una relación estructural con los recursos humanos y educativos utilizados para la transmisión del conocimiento; 3) institucionalizar el conocimiento escolar en la sociedad a través de la formación de niños y jóvenes como una responsabilidad exterior a la familia; y 4) legitimar social, ética, política y legalmente a la escuela como responsable de la instrucción en el marco de la organización escolar (Quintriqueo *et al.*, 2014). De esta manera, la escuela se constituye en una institución creada por el Estado, como un instrumento para la reproducción de sus ideologías, tradición y política en la sociedad (Rockwell, 1997; Meirieu, 2004). Por lo tanto, la escuela se desarrolla conforme a la naturaleza de la estructura política e ideológica en que se funda un país.

Al respecto, Baudelot y Leclerq (2008), sostienen que la escolarización ha generado efectos sobre los profesores, los estudiantes, la familia y la comunidad, como agentes educativos que se ven inmersos en un sistema escolar, con sus especificidades propias, como lo es la jerarquización y monoculturalidad. Así, los efectos de la escolarización en contexto indígena refieren a: 1) la transformación de los comportamientos de los individuos en base a la adquisición de la cultura dominante, sustentada en valores morales, saberes y costumbres avalados por la sociedad hegemónica (Baudelot y Leclerq, 2008). De esta manera, se le otorga el poder a la educación escolar, para formar a los ciudadanos y sus destinos en el marco de la sociedad y cultura dominante; 2) la escolarización, sienta sus bases bajo los ideales de una 'sociedad igualitaria', que ofrece un imaginario de igualdad de posibilidades a todos los estudiantes, bajo el pretexto de asegurar la igualdad y equidad entre los estudiantes indígenas y no indígenas, en tanto ciudadanos que se desenvuelven en el marco de la sociedad hegemónica (Baudelot y Leclerq, 2008; Quintriqueo, 2010); y 3) la escolarización se caracteriza por contribuir al desarrollo económico de la sociedad, formando trabajadores calificados, pero, diferenciados por las distintas *elites* de la que provienen (Baudelot y Leclerq, 2008). Es así como los efectos de la escolarización se han caracterizado por la 'fabricación' de un ciudadano que responda a los intereses y necesidades de la sociedad y cultura hegemónica, obviando la diversidad social y cultural presente en el sistema educativo escolar y por extensión en la sociedad (Baudelot y Leclerq, 2008). Es una escolarización que se sustenta en la sumisión del individuo, perpetuando la segregación social, cultural y económica, reproduciendo el círculo de la pobreza y privilegiando sólo a quienes pertenecen a la sociedad de *elite*.

En el contexto de escolarización del pueblo mapuche en La Araucanía, los efectos de la escolarización han establecido un orden social desigual, donde son las comunidades mapuches y quienes pertenecen a los sectores vulnerables 'económicamente', los que reciben una educación escolar desigual. Esta realidad ha quedado evidenciada en las diferencias de resultados que miden en Chile la calidad de la educación, donde La Araucanía, históricamente se ubican en los últimos lugares y con mayores niveles de pobreza multidimensional (CASEN, 2017). Asimismo, los efectos de la escolarización en contexto de comunidades mapuches, se ve reflejada en el tipo de educación que reciben los estudiantes, quienes, al pertenecer a los grupos económicos menos favorecidos, reciben una educación de menor calidad. Por ejemplo, en contexto mapuche, una escolarización sustentada en una menor cobertura curricular, trae como consecuencia limitaciones para el éxito escolar y educativo de los estudiantes en el marco del sistema educativo nacional. Estos aspectos, también se ven reflejados en los planes curriculares de la educación actual, donde se evidencia una descontextualización curricular de los contenidos escolares, siendo seleccionados y abordados contenidos de manera arbitraria, que benefician a aquellos que están familiarizados con el capital cultural que se transmite en la educación escolar (Forquin, 1993). Al respecto, Quintriqueo *et al.*, (2016), sostienen que el sistema educativo en La Araucanía, se caracteriza por materializar la homogeneización social, cultural y lingüística de los estudiantes mapuches, mediante los procesos de escolarización de carácter monocultural, que desconoce los saberes y conocimientos educativos propios, que los estudiantes han adquirido en la educación familiar.

La escolarización en contexto mapuche, da cuenta de posiciones conflictuadas en la que se reproducen con frecuencia, una violencia curricular, discriminaciones y exclusiones hacia el estudiante. Un ejemplo de ello, es la violencia curricular que emerge cuando la escuela, ha prohibido el uso de las lenguas indígenas, o cuando no permite el uso de ropa y trajes tradicionales, obligando a los estudiantes a la sustitución de sus vestimentas por el uso del uniforme escolar occidental (Llancavil *et al.*, 2015). En efecto, la escolarización de carácter monocultural se convierte en un mecanismo concreto de dominación, donde se establecen las jerarquías entre sujetos y culturas en interacción. De tal manera que los vínculos entre la escolarización y la colonización, están asociados a la segregación de los pueblos indígenas, de sus saberes y conocimientos, donde históricamente se observa la resistencia de la escuela para abordar la pluralidad social, lingüística y cultural de los estudiantes.

Dada la realidad del sistema de escolarización monocultural en contextos indígenas en general y mapuche en particular, es que han emergido demandas y luchas de grupos minorizados (indígenas, afrodescendientes, locales y campesinos), para desarrollar una educación más pertinente a la realidad social, cultural y territorial de sus pueblos (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Tal es el caso de los pueblos indígenas que con el devenir de las últimas décadas han realizado demandas educativas y sociales para lograr la enseñanza de sus lenguas vernáculas, su cultura y, junto con ello, la incorporación de sus saberes y conocimientos educativos propios al currículum escolar. Dichas demandas en algunas ocasiones, han quedado plasmadas en las normativas estatales, en algunas leyes y decretos. Por ejemplo, a través de las normativas legales que sustentan y promueven su incorporación a la educación escolar, como lo es el desarrollo de la educación intercultural en algunos países latinoamericanos (ONU, 2013; ONU, 2017). Las formas en que estas políticas se han implementado, aun cuando no son las más pertinentes en el marco de la cultura propia, constituyen acciones que permitirían revertir progresivamente la monoculturalidad de la educación escolar.

En ese sentido, en diferentes continentes, se han implementado estrategias y formas de contrarrestar la monoculturalidad de la escuela. Es así como progresivamente, se han ido concretizando e incorporando conocimientos indígenas al currículum escolar. Las finalidades educativas que persiguen estas intervenciones educativas interculturales tienen a la base promover la apertura al otro que pertenece a sociedades y culturas diferentes, el reconocimiento de sus saberes y conocimientos propios, y la constante negociación de los sujetos que están en interacción, para avanzar a la comprensión y establecimiento de relaciones interculturales, desde una perspectiva de respeto e igualdad al otro.

2. Intervención educativa intercultural en contexto indígena

La intervención educativa intercultural se define como la interacción que surge entre dos identidades (diversas) que se otorgan mutuamente un sentido de reciprocidad en el ámbito de la interacción social en un contexto particular (Legault y Rachedi, 2008). En el contexto escolar la intervención educativa intercultural tiene por objeto, generar la articulación entre el conocimiento indígena y el escolar, para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva situada al contexto territorial en el cual se enmarca el proceso educativo escolar. Se espera con estas intervenciones responder tanto a las necesidades del Estado como a las necesidades de las comunidades indígenas, para la formación de los futuros ciudadanos. Es así como a través de la intervención educativa se pretende relevar la importancia de la educación indígena en relación a la educación occidental, en la que se reconozcan los marcos epistémicos de ambas sociedades como conocimientos vinculantes, para lograr mejores aprendizajes en los estudiantes. Esto implica abandonar la lógica de adición de 'algunos contenidos indígenas' al currículum escolar, como experiencias aisladas en el sistema educativo escolar.

En ese sentido, la intervención educativa intercultural promueve el aprendizaje de los conocimientos indígenas, para contextualizar el currículum escolar (Letsekha y Wiebesiek-Pienaar y Meyiwa, 2013). Por lo tanto, es primordial el rol que asume el profesor como encargado de esta mediación. Así, el tipo de relación educativa que establezca el profesor con los estudiantes, lo desafía a la búsqueda e instalación de procesos educativos participativos en cuanto a la planificación de las actividades de aprendizaje escolar en perspectiva intercultural. Lo que les permitiría a los profesores desarrollar capacidades y competencias profesionales en el ámbito didáctico, pedagógico y metodológico, para elaborar sus propios materiales de enseñanza-aprendizaje, los que concreticen de manera eficaz la articulación de los contenidos escolares y los conocimientos indígenas, susceptibles de utilizar en la educación escolar. Esto permitiría a la vez, establecer una relación educativa con los actores del medio social (padres y miembros de la comunidad) para que, en conjunto con los actores del medio educativo (profesores, directores, estudiantes), sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios, posibles de incorporar al currículum escolar. De igual forma, implica incorporar estrategias de aprendizaje colaborativo y práctico, para que los estudiantes sean actores activos en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, retomando sus conocimientos previos, para construir de manera conjunta un conocimiento que permita comprender la realidad desde diversas perspectivas (Abah, Mashebe y Denuga, 2015).

En ese contexto, la intervención educativa, desde el ámbito pedagógico-intercultural, permitiría formar a los estudiantes en actitudes y valores, en el conocimiento y respeto de las distintas sociedades y culturas, para lograr que la diversidad y las diferencias sean aspectos enriquecedores en la educación escolar (Pinillos, 2012). Esto, porque con frecuencia se tiende a concebir la integración

como un proceso que afecta únicamente al sujeto que vive en condición de minoría, como es el caso de indígenas e inmigrantes, pero es un proceso que también requiere cambios y acciones de la sociedad dominante (Pinillos, 2012). De acuerdo con Muñoz-Sedano (1997), el valor clave de los procesos de intervención educativa intercultural es la dignidad de las personas, pero también deben estar presentes otros valores basados en los derechos individuales como la libertad, los valores sociales como la igualdad, solidaridad o el respeto a los demás. Por ello, si se desea implementar un modelo de intervención educativa intercultural en las aulas, es necesario hacerlo desde el reconocimiento de las diversas culturas y fomentar la interacción y comunicación entre ellas, lo que necesariamente, requiere de métodos y actividades didácticas concretas en las aulas. Es así como, el profesor debe conocer y descubrir sus aspectos psico-socio-culturales que lo identifican y sus valores fundamentales, para gestionar la enseñanza-aprendizaje en la educación escolar (Houssaye, 1993; Legault y Rachedi, 2008).

3. Experiencias de intervención educativa intercultural en el mundo

En diferentes continentes se han implementado experiencias de intervención educativa intercultural, las que han emergido de cuestionamientos a una educación monocultural y que se han concretizado a través de perspectivas críticas. Por ejemplo, en Oceanía, encontramos el modelo del *Kaupapa Maori*, que se ha implementado en Nueva Zelanda y que tiene por finalidad el desarrollo de aspectos éticos, afectivos, espirituales y sociales de las personas maories con su entorno sociocultural. Esta experiencia ha levantado desde los propios miembros de las comunidades un conjunto de principios educativos que son necesarios que los estudiantes conozcan y dominen en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para ello, se han sensibilizado y compartido estos principios con los profesores, puesto que se reconoce que, en la actualidad son ellos quienes desarrollan este proceso de enseñanza-aprendizaje, esto considerando la cantidad de tiempo que los estudiantes pasan en la escuela. Los procesos de sensibilización de los profesores se han llevado a cabo a través de encuentros en la propia comunidad, donde se les enseñan las formas, métodos, principios y valores fundamentales que desde la cosmovisión *maori* se consideran esenciales para la formación de sus futuras generaciones (Bishop *et al.*, 2009).

Dichos principios fundamentales son: 1) *Tino Rangatiratanga*, que refiere a la autodeterminación y soberanía sobre el territorio (Bishop *et al.*, 2009; Bishop, 2010). Este principio implica que los estudiantes *maories* tomen consciencia de la importancia de tener un control significativo sobre la propia vida y el bienestar cultural de su pueblo; 2) *Taonga tuku iho*, refiere a las aspiraciones culturales, en relación a la lengua, la *episteme* propia, los valores, las costumbres y las formas de vida de sus ancestros, los cuales son legitimados tanto en el contexto familiar como escolar (Smith, 2010). Ello, releva la importancia del factor emocional y espiritual en el que deben ser formados los estudiantes, como aspectos que le permiten desarrollar su propia lógica de pensar, comprender, interactuar e interpretar el mundo en el que se desarrollan, desde una perspectiva local y global; 3) *Ako* este principio refiere a la necesidad de considerar una pedagogía culturalmente pertinente a la realidad social y cultural de los estudiantes, la que debiese desarrollarse sobre la base de prácticas de enseñanza-aprendizaje educativas propias (Bishop, 2010); 4) *Kia piki ake i nga raruraru o te kāinga*, refiere a la necesidad de poner en discusión las desigualdades socioeconómica, educativas y de oportunidades que han enfrentado los *maories* en relación a los no *maories*. Con esto se espera que, a través del reconocimiento de estas desventajas, los estudiantes puedan asumir una actitud de éxito escolar y educativo como una forma de revertir, acompañar y apoyar el bienestar del pueblo (Bishop *et al.*, 2009); 5) *Whānau* refiere al principio de valorización y reconocimiento de

la estructura familiar extendida como elemento esencial, para el desarrollo de una identidad sociocultural arraigada a sus ancestros. Esto como aspectos de responsabilidad colectiva necesarios para la supervivencia y el desarrollo de los *maoríes* (Smith, 2010); y 6) *Kaupapa* referido al principio de la filosofía colectiva, que conecta las aspiraciones propias con el bienestar político, social, económico y cultural del pueblo. En esta perspectiva, el *Kaupapa maorí* se constituye en la base para la intervención educativa intercultural y la transformación de *maoríes*, desde su propio marco de referencia, para asegurar el bienestar de la comunidad.

En África, particularmente en el Cabo Oriental, Occidental y Meridional, se han implementado experiencias de intervención educativa intercultural que busca indagar sobre los conocimientos educativos indígenas asociados a los conceptos de ciencias, para ser incorporados en los contenidos escolares de geografía, los que son contrastados con el conocimiento indígena en la enseñanza-aprendizaje, utilizando la argumentación dialógica como modelo de instrucción (Letsekha y Wiebesiek-Pienaar y Meyiwa, 2013). Es así como, a través de la incorporación de las ciencias indígenas como contenido educativo, se espera que los estudiantes logren comprender el comportamiento del espacio y tiempo desde una lógica occidental-indígena (Dervin, 2015). Esto, permitiría lograr mayores aprendizajes en Ciencias Naturales, debido a la contextualización y articulación de sus propios marcos de referencia en la educación escolar. De esta manera, se han incluido los conocimientos indígenas en el plan de estudios y en las políticas y prácticas de evaluación, durante la contextualización de las clases de Ciencias Naturales (McKinley, 2008; Dervin, 2015). Asimismo, se ha incorporado progresivamente el uso de la lengua materna, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar la comprensión de los conceptos y conocimientos en ciencias.

En Asia, en Filipinas, se implementó un modelo de intervención impulsado por el Consejo Asiático para la Cultura del Pueblo. Dicho modelo está focalizado en la transmisión de conocimientos referidos a los modos de vida, las tradiciones y la cultura de los pueblos indígenas, en los tiempos pasados y sus variaciones en la actualidad, para comprender las dinámicas y transformaciones que viven y cómo esta incide en la propia cultura (Abejuela, 2007). El modelo implementado, se caracteriza por la incorporación de conocimientos indígenas a las prácticas pedagógicas, referidos a: 1) Ciencias Integradas, que incorpora contenidos educativos asociados a las formas tradicionales de medir, el uso de hierbas, plantas botánicas, los insectos medicinales y la forma de preparar vinos, según el conocimiento tradicional (Bawagan, 2010); 2) Biología y Química, incorpora contenidos educativos referidos a la denominación y caracterización de árboles, arbustos y otras plantas encontradas en la tierra, incluso el uso de hierbas, plantas botánicas e insectos como medicina y cuidado materno-infantil. Además, incorpora el conocimiento educativo asociado a recetas indígenas o nativas, el nombre y caracterización de aves y otros animales encontrados en el aire y en tierra; y 3) Física, incorpora contenidos educativos referidos a las formas tradicionales de medición, los instrumentos musicales, los recursos naturales y las prácticas de los pueblos indígenas en sus bosques comunales.

En el contexto de América, hemos encontrado las experiencias educativas interculturales de México, donde se ha desarrollado un modelo autónomo de educación en perspectiva intercultural, a través del modelo de co-teorización intercultural (Bertely, 2009; Sartorello, 2014). Dichas experiencias de han materializado a través del desarrollo de investigación educativa en una perspectiva de acompañamiento (indígenas y no indígenas), para descubrir y construir dialógicamente y en cooperación entre ambos actores educativos y sociales conocimientos indígenas, para contextualizar la educación escolar.

Los resultados de sus investigaciones se constituyen en saberes que permiten la interconexión de formas de relación entre las visiones, perspectivas y experiencias de vida y de educación indígena y no indígena (Sartorello, 2014). También, encontramos el proyecto Diseño de materiales interculturales bilingüe, que buscan fortalecer la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Estos espacios se destinan a la apropiación y aplicación del Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché en la Amazonía peruana, y apropiado por la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes de Chiapas, en colaboración con el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), (Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico, 2017).

En tanto, en Colombia, bajo la política de etnoeducación se han diseñado diferentes iniciativas co-construidas entre el Ministerio de Educación y diferentes comunidades indígenas que tienen como base el fortalecimiento de la identidad sociocultural, el conocimiento propio y el uso de las lenguas vernáculas por parte de los estudiantes de ascendencia indígena (Castillo y Guido, 2015). También, encontramos el modelo de intervención propuesto por la comunidad *Piaroa*, y el del pueblo indígena *Kankuamo* (Mendoza, 2010). Ambos modelos, buscan integrar la educación tradicional con el sentir de la educación propia, cercana a la madre tierra. Es por ello, que se sustentan en una pedagogía comunitaria (Guevara, 2013). Así, estos modelos retoman el proyecto educativo comunitario e incorporan a la educación escolar la cosmovisión y proyecto de vida de la comunidad, enfatizando en la recuperación del territorio, la lengua y la cultura. Finalmente, en estos modelos de intervención los contenidos educativos indígenas, son seleccionados por la comunidad y giran en torno a la concepción de vida, el trabajo colectivo, la espiritualidad y la importancia del ambiente, como principios fundamentales para la formación de los niños y jóvenes.

En dichas experiencias de modelos de intervención educativa intercultural evidenciamos puntos de convergencia, como lo es la incorporación de la familia en el desarrollo e implementación de las experiencias educativas interculturales, ya sea través de reuniones de sensibilización del profesorado, estudiantes, padres, madres y el trabajo cooperativo en la indagación y sistematización de los conocimientos indígenas. Lo anterior, teniendo a la base que, la incorporación de la familia a la educación escolar es esencial para la formación de las personas. En las experiencias revisadas, también constatamos que la lengua vernácula, es un elemento principal, la que se incorpora progresivamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje. De igual manera, en dichas experiencias educativas interculturales, se propone que el currículum escolar tenga en cuenta el contexto sociocultural y que las asignaturas se sustenten en enfoques más prácticos que teóricos, de tal forma que se relacionen con las actividades cotidianas (González, 2015). Para ello, se proponen que los estudiantes en sus procesos de enseñanza-aprendizaje, tengan la oportunidad de aprender de los miembros de su comunidad, para aprender así su lengua y su cultura, de tal manera que les permita fortalecer su crecimiento personal a través del arraigo territorial.

Es así como en el contexto de La Araucanía, los procesos de intervención educativa intercultural en contexto indígena, requiere de una base de conocimientos que sistematicen categorías de contenidos educativos susceptibles de ser articulados con el conocimiento escolar, desde un enfoque co-constructivo en las respectivas territorialidades. Este proceso implica indagar con los actores del medio social para la construcción de cuadernos de relatos educativos interculturales que apoyen las prácticas pedagógicas interculturales.

4. Metodología

La metodología empleada en la co-construcción de cuadernos de relatos educativos interculturales, en el marco de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena es la investigación educativa. Esta tiene como finalidad la búsqueda y construcción de nuevos conocimientos como base para la comprensión y la explicación de los procesos educativos, para proponer pistas de acción que permitan mejorar la educación escolar (Fortin, 2010; Savoie-Zajc, 2011). Desde este enfoque de investigación educativa, hemos podido desarrollar procesos de construcción de nuevos conocimientos mediante un enfoque de co-construcción con los sujetos implicados en las problemáticas educativas. Así, pretendemos que tanto los actores del medio educativo como los actores sociales, abandonen sus propios marcos de referencia, que generalmente, se sustentan en el paradigma occidental dominante, para avanzar de manera colaborativa en otras formas de comprender y desarrollar la investigación en contextos indígenas e interculturales. Esto nos permite construir nuevos conocimientos con pertinencia social y territorial, como producto de la implicación de los actores del medio educativo y social en la investigación. Asimismo, permite comprender los sentidos y significados atribuidos por los propios participantes, respecto de la necesidad de implementar en la educación escolar otros métodos educativos de enseñanza-aprendizaje, que aseguren el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sustentado en una perspectiva colaborativa, donde los procesos auto-reflexivos y co-reflexivos se desarrollen de manera conjunta, tanto de los actores sociales como educativos, en el marco de la educación escolar.

4.1. Contexto y participantes

La experiencia de co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales en el contexto *pewenche*, ha sido desarrollada a través de reuniones sistemáticas con los actores del medio educativo y social, en espacios compartidos como la escuela. Esta experiencia se desarrolla en el marco del proyecto FONDEF ID16I10350 “Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena”, proceso en el que se han realizado jornadas de co-construcción con los actores del medio educativo y social, desde el mes de agosto a diciembre del año 2017. En dichas actividades han participado el director, el profesor mentor, el educador tradicional, un dirigente de la comunidad, dos padres y madres de familia y tres investigadores. Esto con el objetivo de identificar categorías de saberes y conocimientos educativos mapuches posibles de incorporar a la construcción del cuaderno de relatos educativos interculturales, lo que permite ofrecer una educación escolar desde una perspectiva intercultural, pertinente al contexto social, cultural y territorial en el cual se sitúa la escuela.

En relación a las formas de organización que ha asumido el equipo de participantes, para llevar a cabo la co-construcción del cuaderno de relatos educativos interculturales son: 1) cada participante asume un tema de indagación en el contexto de la comunidad. Por ejemplo, conocimientos asociados a la alimentación, historia local, cultura, toponimia, ciencias; 2) cada participante construye una narrativa de dichos conocimientos, teniendo a la base una pauta de preguntas que orientan la narración. Precisamos que dicha pauta ha sido co-construida en las reuniones previas con los participantes. Por ejemplo, en relación al poblamiento de la comunidad, emergen preguntas como: ¿Las personas de esta comunidad han vivido siempre en este territorio?, dependiendo de la respuesta de los miembros de la comunidad se desarrollaría la siguiente pregunta, ¿De dónde vienen originalmente las personas que se asentaron en este territorio?, ¿Quiénes fueron los primeros habitantes? El objetivo de esta forma de construcción del relato de conocimientos educativos mapuches, surge en

función de aportar con preguntas orientadoras, que le permita a los participantes construir la lógica de la narrativa, lo que les permite develar pistas de acción para el desarrollo de indagación en la comunidad que le permitan contextualizar sus prácticas educativas; y 3) se realizan reuniones grupales con el equipo para profundizar en los temas y contenidos educativos mapuches que desde los actores del medio educativo y social (profesor mentor, educador tradicional, padres y madres de familia, dirigentes de la comunidad), se consideran relevantes para la co-construcción del cuaderno de relatos, los que son posibles de articular con los conocimientos educativos escolares.

4.2. Análisis de la información

El análisis de la información respecto a saberes y conocimientos educativos mapuches que emerge de los procesos de indagación de los participantes en las comunidades y, en complementariedad con la información de los relatos durante las sesiones de reuniones con el equipo, es analizada a través de elementos metodológicos del análisis de contenido (Fortin, 2010). Dicho análisis se caracteriza por un razonamiento inductivo que nos ha permitido elaborar los enunciados generales y las proposiciones de categorías de conocimientos mapuches, sobre la base de lo particular a lo general, según los sentidos y significados de los propios participantes. Así el análisis de contenido se constituye en el método de tratamiento de datos cualitativos que emergen en esta experiencia de co-construcción del cuaderno de relatos educativos interculturales. Operacionalmente, el análisis nos ha permitido tratar los contenidos que emergen de la narrativa de los participantes, sea de forma explícita o latente, para descubrir los temas sobresalientes y las tendencias de estas. Esto permite darnos cuenta de cuáles son los contenidos educativos mapuches con mayor énfasis y similares en el discurso de los actores del medio educativo y social, que emergen como categorías de contenidos educativos mapuches. Este procedimiento analítico es llevado a cabo a través de la fragmentación de la información en unidades de análisis más pequeñas, proceso en el cual se le atribuye un código a cada unidad. Esto nos permite el reagrupamiento del material codificado, para posteriormente construir la categoría de conocimientos (Fortin, 2010; Gauthier, 2010). En complementariedad al análisis de contenido, hemos utilizado la etnografía la cual nos ha permitido una descripción densa y detallada del grupo de categorías que emergen del análisis de contenido.

5. Resultados

Los resultados del análisis de contenido, en complementariedad con la etnografía, nos han permitido identificar dos categorías de conocimientos educativos mapuches posibles de incorporar al cuaderno de relatos educativos interculturales. En este sentido, a continuación, presentamos los resultados que han emergido de esta experiencia de co-construcción con actores del medio educativo y social. En relación a las categorías de conocimientos educativos mapuches, hemos identificado: 1) la toponimia de espacios ecológicos culturales, territoriales y vegetación propia del territorio; y 2) las formas de instalación de la escuela en la comunidad, como contenidos educativos mapuches susceptibles de incorporar en la co-construcción del cuaderno de relatos educativos interculturales propios del territorio *pewenche*, particularmente el espacio donde se sitúa la escuela. En esa perspectiva, los contenidos de la toponimia propia del territorio y la historia de la escuela y la comunidad, constituyen contenidos educativos mapuches que son posibles de articular con la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, la que tiene como uno de sus objetivos centrales lograr que los estudiantes en Educación Básica, adquieran un sentido de identidad y de pertenencia a la sociedad. Esto implica que sean capaces de identificarse a sí

mismo, conocer su medio social y cultural propio, comunidad, familia y escuela, para lograr una implicación con ella (Ministerio de Educación de Chile, 2012).

En esa perspectiva, respecto a categoría N°1, sobre la toponimia de espacios ecológicos culturales, territoriales y vegetación propia del lugar, en la narrativa de los participantes emergen diferentes denominaciones en *mapunzugun*, las que tienen un sentido y significado particular, que da cuenta de las características del territorio. En la tabla N° 1 presentamos la toponimia del territorio.

Tabla N° 1. Toponimia del territorio

Toponimia asociada a espacios ecológicos culturales	Significado	Características del espacio
<i>Likankura</i>	Piedra de cuarzo que se encuentra en el mar	El significado epistémico de la expresión <i>likankura</i> se compone de la partícula <i>likan</i> que refiere a fuerza que se manifiesta en la relación con las personas y <i>kura</i> que refiere a piedra, que generalmente existe en el agua. Es así como desde las narrativas de los actores del medio social el nombre de la comunidad está asociado al nombre (<i>Likankura</i>) de la primera persona que se asentó en el lugar.
<i>Epelkura</i>	Piedras que están a punto de juntarse	El significado epistémico de la expresión <i>epelkura</i> se compone de la partícula <i>epe</i> refiere a una situación de proximidad en el espacio y el tiempo; <i>el</i> refiere a la idea de ordenar y/o acomodar un objeto en el espacio y tiempo; y <i>kura</i> refiere literalmente a una roca. Entonces, de acuerdo a los relatos, en el momento en que estas piedras se junten y logren 'besarse', ocurrirán fenómenos naturales que afectarán a la comunidad, ya sea mediante movimientos telúricos como aumento de lluvias, heladas entre otros.
<i>Rügolil</i>	Dueño del cerro	El significado epistémico de la expresión <i>rügolil</i> se compone de la partícula <i>rügo</i> que significa harina y <i>lil</i> que refiere a laderas, es decir, una pendiente donde existe abundantes rocas que son posibles escurrir por el cerro. Es así como desde la narrativa de los actores del medio social <i>rügolil</i> significa una ladera donde en época de invierno se observa escurrir nieve que se asemeja a la harina por su color blanco.
<i>Kelüchüñke</i>	Casas de piedras que se ubican en la cúspide del cerro	El significado epistémico de la expresión <i>kelüchüñke</i> se compone de la partícula <i>kelü</i> que significa color rojizo y <i>chüñke</i> que se asemeja a una caverna ubicada en la cúspide del cerro. Es así como desde la narrativa de los actores el medio social <i>kelüchüñke</i> significa lugar en el que los <i>pewenches</i> de la comunidad <i>rügolil</i> construían sus casas de refugio en períodos de guerra o temporada de piñones.
<i>Kelülen</i>	Cerro rojo que tiembla	El significado epistémico de la expresión <i>kelülen</i> se compone de la partícula <i>kelü</i> que significa color rojizo y <i>len</i> que significa estar o ser. Es así como desde la narrativa de los actores el medio social <i>kelülen</i> significa volcán inactivo que en su cúspide permanece de color rojizo.
<i>Pülümtuwe</i>	Cerro donde se realizaban ceremonias socioreligiosas	El significado epistémico de la expresión <i>pülümtuwe</i> se compone de la partícula <i>pülüm</i> que significa oreja u oír y <i>tuwe</i> que significa lugar desde donde es posible escuchar. Es así como desde la narrativa de los actores el medio social <i>pülümtuwe</i>

		se denomina a un cerro que según la memoria social de los participantes era utilizado, para realizar ceremonias socioreligiosas (<i>gijatun</i>). En este espacio de planicie la gente se reunía una vez finalizado el invierno.
<i>Müxümtuwe</i>	Cerro que se ubica en la cordillera	El significado epistémico de la expresión <i>müxümtuwe</i> se compone de la partícula <i>müxim</i> que significa llamar y <i>tuwe</i> que significa lugar desde donde es posible llamar (gritar) y escuchar, desde la cúspide de un cerro que queda enfrente de la comunidad. Es así como desde la narrativa de los actores el medio social <i>müxümtuwe</i> significa un lugar en el que al llamar a otras personas de la comunidad se produce un eco que facilita la comunicación desde el cerro hasta la comunidad. En ese sentido, en la temporada de recolección de piñones cuando faltaban alimentos, utensilios o ingredientes para cocinar se dirigían a dicho cerro y comenzaban a llamar a las personas de la familia, para solicitar los elementos faltantes.
<i>Wenu püchay</i>	Cerro en las alturas	El significado epistémico de la expresión <i>wenu püchay</i> , la expresión <i>wenu</i> significa lugar de altura y <i>püchay</i> significa el carácter de planicie de un cerro. Es así como desde la narrativa de los actores del medio social <i>wenu püchay</i> significa un lugar de suma importancia para la comunidad, porque en él se realizan rogativas propias para solicitar u agradecer por las cosechas (<i>jejpun</i>).

Fuente: elaboración propia en base a los relatos co-construidos en esta experiencia

En relación a la categoría N°1 referida a la toponimia de espacios ecológicos-culturales propios de la comunidad, constatamos que estos contenidos educativos mapuches son posibles de articular con los conocimientos escolares en el marco de la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural. Dichos contenidos educativos indígenas respecto de la toponimia de espacios ecológicos-culturales son posibles de articular con el eje de geografía, el que tiene como finalidad que los estudiantes sean capaces de explorar la diversidad del mundo, reconociendo la diversidad social, cultural, religiosa y lingüística que coexisten en la sociedad. Además, desde este eje de geografía se enfatiza en la necesidad de reconocer cómo la relación entre el ser humano y su medioambiente han incidido en las dinámicas de transformación del territorio y cómo estas han afectado el medioambiente. Por ejemplo, desde primero a cuarto año de Educación Básica es posible de implementar actividades de enseñanza-aprendizaje que articulen los contenidos escolares y mapuches referidos a: 1) reconocer y usar herramientas cartográficas que permitan el reconocimiento de espacios ecológicos-culturales propios del lugar donde se sitúa la escuela, identificando su toponimia propia y el sentido y significado que se le atribuyen a esos espacios; 2) vocabulario geográfico desde el conocimiento escolar e indígena para la localización de lugares, espacios, recursos naturales con significancia cultural, profundizando en sus principales transformaciones; y 3) interrelación de los elementos físicos y humanos en el contexto local y global, para comprender su medio social y cultural.

Tabla N° 2. Vegetación nativa del territorio

Vegetación nativa del territorio	Significados y usos
<i>Küla</i>	<p><i>Küla</i> refiere a un tipo de vegetación nativa que crece en territorio conocido por su nombre común como quila. Este vegetal es utilizado como medicina tradicional mapuche. También es utilizado como forraje para los animales.</p> <p>Los actores del medio social relatan que, en sectores con abundancia de este vegetal en período de sequía se constituye en un elemento de riesgo para la familia y la comunidad, puesto que es susceptible de originar incendios forestales. Los participantes fundamentados en su memoria social, expresan que este vegetal fue la causante de un gran incendio que afectó todo el territorio de la comunidad. En ese momento, los miembros de la comunidad salvaron sus vidas recurriendo al río que existe en la comunidad.</p>
<i>Napor</i>	<p><i>Napor</i> refiere a un tipo de vegetación nativa que crece en territorio, conocido por su nombre común como yuyo. Este vegetal crece, principalmente, en espacios cultivados con trigo y papas; es utilizado para la alimentación, en complementariedad con la papa denominada <i>chira</i>, que era propia del territorio. Ambos alimentos se caracterizaban por las vitaminas y fuerzas que entregaba al organismo. Según los actores del medio social, en la actualidad este vegetal escasea en el territorio. Lo anterior, en el caso de la papa, debido a que la gente de la comunidad no lo siembra. En el caso del <i>napor</i>, debido a que la gente de la comunidad no lo consume, producto del prejuicio que subyace a este tipo de alimentación. Adicionalmente, el <i>napor</i> es utilizado como medicina cicatrizante.</p>
<i>Chinchin</i>	<p><i>Chinchin</i> refiere a un tipo de vegetación nativa que crece en el territorio. El fruto de este vegetal es similar a la mandarina (en miniatura), y era utilizado como alimento y uso medicinal.</p>
<i>Külon</i>	<p><i>Külon</i> refiere a un tipo de vegetación nativa que crece en el territorio, conocido por su nombre común como maqui. Este vegetal es utilizado como medicina, para sanar diferentes desequilibrios en el organismo de las personas de la comunidad. Por ejemplo, cuando la hoja está de color rojo es utilizada para bajar la temperatura (fiebre) de las personas. Se preparaba en una especie de jarabe, que se dejaba hervir hasta que espesara y tomara una contextura densa. Cuando se dejaba secar el fruto del <i>külon</i>, este era utilizado para los problemas intestinales de las personas, caracterizado por disminuir los cólicos y diarreas de los niños. También, las hojas de <i>külon</i> en color verdoso son utilizadas para combatir los herpes labiales que pueden tener las personas. Para ello, se mastica la hoja del maqui y el líquido que emerge de este proceso es utilizado para lavar los labios.</p>
Barba del manzano	<p>La barba del manzano refiere a un tipo de vegetal que crece sobre el troco del manzano. Este vegetal tiene uso medicinal, para combatir herpes en los labios o afecciones a la garganta. Parra ello, la gente hervía dicha barba del manzano y el líquido es utilizado para lavar los labios. Asimismo, este líquido es utilizado para beber, con el fin de eliminar las flemas, producto de un resfriado.</p>

Fuente: elaboración propia en base a codificación manual

En relación a la toponimia y vegetación propia del territorio, presentada en las tablas N° 1 y N° 2 podemos mencionar que dichos espacios y la vegetación nativa ha cambiado en la actualidad. En el relato de los participantes se enfatiza que antiguamente existía bastante vegetación y espacios ecológicos culturales como ríos que se han ido secando y perdiendo en la comunidad. Los participantes describen que, las causas de estas transformaciones naturales se reconocen por una parte, debido a la intervención del ser humano a través de las grandes empresas forestales e hidroeléctricas que han afectado directamente el territorio. Por ejemplo, debido a desviaciones de los caudales de ríos, alta forestación de pinos y eucaliptus, que afectan también el crecimiento de los vegetales nativos utilizados para la medicina y alimentación. Por otra parte, se menciona que la propia comunidad ha contribuido a la pérdida progresiva de dichos recursos, producto de un desarraigo y desvalorización de dichos espacios. Así, en el relato de los participantes se enfatiza que 'somos nosotros' (miembros de la comunidad), que no cuidamos y respetamos dichos espacios. Por ejemplo, cuando ingresamos a espacios ecológicos culturales sin pedir autorización a sus dueños (*gen*) o cuando se extraen los recursos naturales de manera indiscriminada, se podría generar una relación de desequilibrio entre el hombre y la naturaleza. De esta manera, la pérdida de la vegetación nativa y las transformaciones de los espacios ecológicos culturales, ha afectado directamente prácticas sociales y culturales mapuches, para mantener una relación de equilibrio con el medioambiente. Asimismo, ha generado un desconocimiento por parte de las nuevas generaciones de la toponimia propia del lugar y las características de éstas atribuidas a los lugares.

Respecto a la categoría N°2 sobre las formas de instalación de la escuela en la comunidad es posible de articular con el eje de historia que tiene como finalidad que los estudiantes desarrollen un pensamiento histórico que les permita desenvolverse desde un aspecto ético y crítico en el desarrollo de la sociedad, teniendo a la base un profundo conocimiento de la historia local y global de la que es parte, desde un sentido de pertenencia y arraigo a su sociedad y cultura (MINEDUC, 2012). De esta manera, la historia de la escuela y su forma de instalación en la comunidad es posible de articular, por ejemplo, desde primero a cuarto año básico a través de actividades de enseñanza-aprendizaje que articulen los contenidos escolares y mapuches referidos a: 1) nociones y habilidades básicas de pensamiento temporal respecto a la instalación de la escuela y la comunidad en el territorio; 2) reconocimiento de las especificidades propias de los individuos, según su propio marco de referencia, en tanto sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes; 3) sentido de pertenencia a las familias y comunidades, valorando la identidad sociocultural de su propia cultura; y 4) estudio cronológico de la comunidad e instalación en ese territorio, según la llegada de las primeras familias mapuches, tomando conciencia de la multidiversidad de los procesos históricos y como estos son posibles de comprender, dependiendo del posicionamiento que asume la persona que enseña y el sujeto que aprende.

En esa perspectiva, en relación a la instalación de la escuela en la comunidad, esta surge debido a la demanda de los padres y madres, para que sus hijos accedieran a la educación escolar y así aprendieran a leer y escribir. Es así como, la propia comunidad aporta con el terreno para la construcción de la escuela, con la madera, la mano de obra y la alimentación. En el relato de los participantes, se expresa que la construcción de la escuela se llevó a cabo a través de un trabajo cooperativo entre los miembros de la familia y la comunidad, quienes conciben a la escuela como un bien común, para la comunidad, tanto en

el aspecto social, educativo como económico.

En sus primeros años, la escuela era unidocente, donde todos los niveles educativos compartían la misma sala de clases. Los procesos de enseñanza-aprendizaje, eran llevados a cabo por un profesor no mapuche, quien se caracterizaba por 'ser alguien muy autoritario y castigador' con los estudiantes. Los castigos hacia los estudiantes, ocurrían, debido a la incomprensión en la relación educativa entre el profesor y los estudiantes, producto del monolingüismo del *mapunzugun* por parte de los últimos, lengua que estaba prohibida en estos espacios 'institucionales'. En relación a lo anterior, un padre de familia relata que:

“El profesor nos golpeaba y por una mala acción de un compañero, pagábamos todos. Recuerdo que nos ubicaba en un pasillo, cubierto por un techo donde todos nos ganábamos en fila para que nos aplicara los castigos. Nos daban guascazos por hablar *mapunzugun* o bien por no ajustarnos a las normas establecidas por la escuela. Recuerdo, que hasta para recibir los castigos éramos disciplinados, las personas se formaban para recibir el castigo, el cual era validado por los padres” (UH1PF).

En el relato de los participantes, también se releva que estas formas de castigo y 'formación' entregada en la escuela, las debían asumir sin cuestionamiento alguno. Asimismo, mencionan que no podían realizar quejas a sus padres, porque esto implicaba más castigo en la familia. Lo anterior, por una parte, porque para los padres era una vergüenza que los profesores los llamaran al colegio para quejarse del mal comportamiento de sus hijos. Por otra parte, porque la asistencia de sus hijos a la escuela implicaba un gasto económico para la familia, ya que debían aportar con la alimentación para el profesor y sus estudiantes. Asimismo, los padres justificaban los golpes a sus hijos y la negación de hablar el *mapunzugun* en la escuela, ya que consideraban que esto dificultaría el aprendizaje del castellano y su escritura.

Sin embargo, según los participantes relatan que las relaciones educativas entre los estudiantes, eran de cercanía y afectividad. Este tipo de relación entre estudiantes se explica porque generalmente provienen de la misma familia y comunidad, donde existe un tronco parental común. Además, porque compartían la espiritualidad mapuche. Así, se releva que no existían agresiones físicas, insultos, burlas o humillaciones entre los estudiantes.

En ese sentido, la instalación de la escuela en la comunidad, surge por el interés de los padres de familias, por entregar educación escolar a sus hijos. Esto, como una forma de defenderse de los abusos de la sociedad dominante, y de esta manera, contrarrestar la discriminación, malos tratos y usurpación de sus territorios. Sin embargo, con el devenir y arraigo de la escuela en el territorio, comenzaron a ocurrir procesos de minorización y una desvalorización de lo propio, producto de la construcción de un imaginario de subalternidad en la relación con la sociedad hegemónica. Esto trajo como consecuencia el abandono progresivo de la lengua y la cultura, tanto por los padres como por las nuevas generaciones.

6. Conclusiones

Concluimos que la co-construcción de un cuaderno de relatos educativos interculturales, se constituye en una innovación pedagógica, desde un enfoque educativo intercultural. Esta experiencia nos permite develar la riqueza y posibilidades de un trabajo colaborativo entre la familia-escuela-comunidad-universidad, para implementar intervenciones educativas interculturales, sustentadas en procesos de co-construcción.

En el desarrollo del cuaderno de relatos hemos enfrentado posibilidades y limitaciones. Entre las posibilidades, está el sentido de arraigo y pertinencia de los actores sociales en su territorio, lo que desde un enfoque de co-construcción constituye un potencial aporte para la formación de los estudiantes, tanto a nivel cognitivo como emocional. La existencia de una base de conocimientos en la memoria social favorece la implementación de la EIB. Por ejemplo, lo referido a la toponimia de espacios ecológicos culturales, vegetación, la noción de territorio y geografía, la historia local y la cosmovisión mapuche sobre el territorio y la territorialidad.

Lo anterior, permitiría la transversalización de los conocimientos educativos mapuches a las distintas asignaturas del currículum escolar, mediante el desarrollo de capacidades en los actores del medio educativo y social, para continuar con procesos de co-construcción sostenibles en el tiempo. Para ello, la familia y la comunidad se visualizan como un potencial apoyo para mejorar la calidad de la educación escolar, mediante su implicación activa en la selección de contenidos y los procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, la riqueza del medioambiente en el territorio al cual pertenecen los actores del medio educativo y social que participan en esta experiencia, permite generar procesos de aprendizaje externo a la sala de clases, para articular los contenidos del currículum escolar y los contenidos educativos mapuches.

En la experiencia de co-construcción de cuadernos de relatos educativos interculturales, la apertura de la escuela para su vinculación con la familia y la comunidad, se observa como una condición necesaria para la implementación del proyecto educativo institucional.

En tanto, las limitaciones que hemos identificado se relacionan con la desconfianza generalizada de las comunidades mapuches producto de intervenciones hegemónicas de agencias gubernamentales, no gubernamentales y empresas privadas, que en general no implican a los actores del medio social en las acciones implementadas. También, constatamos que en el último tiempo existen numerosos estudios que no han cumplido con los resguardos éticos, como es la devolución de resultados y/o la autorización de divulgación de dichos conocimientos. Asimismo, la propagación de la religión evangélica entre las familias de las comunidades ha generado conflictos intracomunitarios. Esto trae como consecuencia una desconfianza entre los agentes del medio educativo y social, para implementar un proyecto educativo intercultural, que articula contenidos educativos mapuches y el currículum escolar.

Con el propósito de contrarrestar estas desconfianzas, sostenemos que, para realizar investigación educativa en contexto indígena, es de vital importancia

orientar el trabajo investigativo considerando los principios y resguardos éticos (Smith, 2010), que en contexto mapuche consideran: 1) establecer relaciones entre los distintos miembros de la comunidad, sobre la base del respeto, tanto al medio natural como familiar, lo que permita una implicación significativa y recíproca entre los actores del medio educativo y social; 2) la capacidad de compartir con los actores que pertenecen a la misma cultura, pero a la vez, con agentes externos; 3) el respeto y las relaciones afectivas, donde las personas mantengan el control sobre las formas de relacionarse con el otro, según su propia lógica social y cultural. Por ejemplo, escoger dónde reunirse, cuándo reunirse, cuándo tratar el objeto de estudio, cuándo volver para retomar el proceso investigativo, interrumpir la reunión cuando lo estimen conveniente y en sus propios términos; 4) disponibilidad de la información para los participantes, ya que de esta manera podrán decidir qué información se hará pública y qué será confidencial; 5) la humildad necesaria de los participantes (directivo, profesores, educadores tradicionales, padres e investigadores), para compartir los nuevos conocimientos en relación al objeto de estudio. Esto porque el acto de co-construir implica recordar que el compartir el conocimiento y las experiencias es la base para entendernos mejor y fomentar la confianza en la relación de investigación; 6) el poder, la dignidad y el respeto, lo que implica considerar que cada uno de los participantes son los expertos en sus propias vidas, incluidos sus problemas, necesidades y aspiraciones; 7) la capacidad de mirar, escuchar y luego hablar, lo que nos permite desarrollar la comprensión mutua y encontrar un lugar para establecer la comunicación con los participantes. Esto considera la disponibilidad de tiempo en que se compromete cada uno, para comprender las realidades, prioridades y aspiraciones cotidianas de las personas; 8) ser respetuoso de las normas sociales y culturales del contexto de estudio, culturalmente seguro y reflexivo sobre su estado interno o externo, evitando discusiones ideológicas y políticas con los participantes; y 9) el involucramiento, refiere a ser capaz de generar vínculos de trabajo mutuo, de apego y afectividad, donde cada uno de los participantes debe involucrarse con las necesidades de las comunidades y familiarizarse con ellas para generar confianza y comunicación.

Finalmente, concluimos que aún cuando estos cuadernos de relatos educativos interculturales, no se constituyen en un material pedagógico reconocido por el MINEDUC, se configuran como herramientas y guías pedagógicas tanto para los actores del medio educativo y social de la comunidad, el cual expone saberes y conocimientos educativos propios de su contexto territorial. En este sentido, las categorías de contenido asociadas a la toponimia étnica y vegetación, nos permite evidenciar que esto no pasa solo por el reconocimiento de un lugar, significado o denominación propia de los pueblos indígenas, sino que, nos permite dar cuenta que estos conocimientos del territorio se constituyen en una manifestación cultural, que trasciende todos los aspectos de la sociedad mapuche.

En ese sentido, el cuaderno de relatos educativos interculturales, pudiese ser un aporte y apoyo en las prácticas pedagógicas, tanto a profesores, educadores tradicionales y estudiantes. Esto, porque es un recurso educativo que explicita saberes y contenidos educativos mapuches que han persistido en la comunidad y que son parte esencial de la conformación del individuo en su ámbito social, cultural, espiritual, afectivo y ético, dando cuenta de la complejidad de las relaciones del hombre con su entorno. Asimismo, el desarrollo de esta experiencia les permite a los participantes replicar su metodología, para implicar

cada vez a más integrantes de la comunidad, permitiendo instalar capacidades en los participantes, de tal manera que se transforme en una práctica educativa que trascienda y permanezca en el tiempo. Además, el desarrollo de esta experiencia les aporta a los actores del medio educativo y social, distintas formas y estrategias para profundizar e indagar sobre los mismos aspectos que aquí se tratan, y para establecer relaciones con otros temas, otras realidades o territorialidades.

Bibliografía

- Abah, J., Mashebe, P y Denuga, D. (2015). Prospect of Integrating African Indigenous Knowledge Systems into the Teaching of Sciences in Africa. *American Journal of Educational Research*, 3 (6), pp. 668-673.
- Abejuela, R. (2007). Indigenous knowledge systems and higher education in the Philippines. *Tribes and Tribals. Special Volume No, 1*, 205-213.
- Baudelot, C y Leclercq, F. (2008). *Los efectos de la educación*. Buenos Aires. Del Estante Editorial.
- Bawagan, A. B. (2010). *Towards a Culturally-Relevant Pedagogy: Importance of Culturally-Sensitive Teaching Materials and Methodology*. Asia-Pacific Education Researcher (De La Salle University Manila), 19(2).
- Beillerot, J., Blanchard-Laville, C. y Mosconi, N. (1998). *Saber y relación con el saber*. Barcelona: Paidós.
- Bengoa, J. (1996). *Pobreza y vulnerabilidad*. *Temas Sociales*, Vol. 10. Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Bertely, M. (2009). *Sembrando nuestra propia educación intercultural como derecho. Diálogos, experiencias y modelos educativos de dos organizaciones indígenas del estado de Chiapas*. México: unem/ ecidea/ cieras-Papeles de la Casa Chata/ iiap/ oei, Ediciones Alcatraz.
- Bishop, R. (2010). Diversity and educational disparities: the role of teacher education. *In Educating teachers for diversity: Meeting the challenge* (pp. 119-135). OECD.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T., and Teddy, L. (2009). Te kotahitanga: Addressing educational disparities facing Māori students in New Zealand. *Teaching and Teacher Education* 25 (5), pp. 734-742.
- Briand, J y Chapoulie, J. (1993). L'institution scolaire et la scolarisation: une perspective d'ensemble. *Revue française de sociologie*, 34 (1) pp. 3-42.
- CASEN, (2017). *Encuesta de caracterización socioeconómica*. Ministerio de Desarrollo Social, Gobierno de Chile.
- Castillo, E y Caicedo, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe. El caso colombiano*, Buenos Aires. Foro Latinoamericano de Políticas Educativas.

- Castillo, E y Caicedo, J. (2010). Las luchas por otras educaciones en el bicentenario: de la iglesia-docente a las educaciones étnicas. *Nómadas*, 33, pp. 109-127.
- Castillo, E y Guido, S. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía? *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 17-43
- Dervin., F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality, *European Journal of Teacher Education*, 38, (1), pp. 71-86.
- Forquin, J. (1993). *Escola e cultura. As bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar*. Porto Alegre: Artes Médicas
- Fortin, M. (2010). *Fondements et étapes du processus de recherche* (2e éd.). Montréal : Chenelière Éducation.
- Gauthier, B. (2010). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*, (2e éd.). Presses de l'Université du Québec,
- González, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, pp. 75-95.
- Grosfoguel, R. (2011). Decolonizing Post-Colonial Studies and Paradigms of Political-Economy: Transmodernity, Decolonial Thinking and Global Coloniality. *Transmodernity. Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*. Vol. 1, (1), pp. 1-38.
- Guevara, S. (2013). Interculturalidad y política educativa en Colombia. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/04/130415.pdf>
- Houssaye, J. (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- Legault, G y Rachedi, L. (2008). *L'intervention interculturelle*. Quebec: Gaetan Morin Editour. 2^e édition
- Letsekha, T., Wiebesiek-Pienaar, L. y Meyiwa, T. (2013). *The development of context-relevant teaching tools using local and indigenous knowledge: reflections of a sociologist, a sociolinguist and a feminist scholar*. (Paper presented at the 5th World Conference on Educational Sciences, Sapienza University, Rome, Italy, 6-8 February
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M., Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, pp. 117-135.
- McKinley, E. (2008). From object to subject: Hybrid identities of indigenous women in science. *Cultural Studies in Science Education*, 3(4), pp. 959-975.
- Meirieu, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Editorial Octaedro Rosa Sensat.
- Mendoza, C. (2010). La educación indígena ika, kankuama, nasa, wayúu y mokaaná fortalecen la interculturalidad en Colombia. *Revista Educación y Humanismo*, 12 (19), pp. 148-176.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012). *Bases Curriculares de Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Gobierno de Chile.
- Muñoz Sedano, A. (1997). *Educación intercultural. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2013). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. Ediciones: Organización Cátedra UNESCO - diálogo intercultural de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Universidad Nacional de Colombia.
- Organización de las Naciones Unidas para la Ciencia y la Cultura. (2017). *Diálogo intercultural, Competencias Interculturales: marco conceptual y operativo*. Colombia: Ediciones de la Universidad Nacional de Colombia, Cátedra UNESCO

- Pinillos, Á. (2012). *Knowledge, Experiments, and Practical Interests*. In Knowledge Ascriptions Oxford University Press.
- Poblete, R. (2018). El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles Educativos*, vol. 60, (159), pp. 51-65.
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En (Eds) Antileo, E., Carcamo-Huechante, M., Calfio, L y Huinca-Piutrin, H. Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. *Violencias coloniales en Wajmapu*. Ediciones: Comunidad Historia Mapuche. Temuco.
- Quintriqueo, S y Muñoz, H. (2015). Demandes éducatives éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche, pp.95-122. (Ed) Salas, R., y Le Bonniec. *Les mapuche à la mode. Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. Editorial L' Harmattan, Paris.
- Quintriqueo, S, Quilaqueo, D, Lepe-Carrión, P, Riquelme, E, Gutiérrez, M, Y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en Educación Intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17, pp. 201-217.
- Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago de Chile: LOM Editores.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Morales, S., y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: desafíos para construir un diálogo intercultural*. Ediciones: Universidad Católica de Temuco.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de cultura económica.
- Sartorello, S. (2014). La co-teorización intercultural de un modelo curricular en Chiapas, México. *RMIE*, Vol. 19 (60), pp. 73-101.
- Savoie-Zajc, L. (2011). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti et S. Savoie-Zajc (dir.) *La recherche en éducation: étapes et approches* (3e éd.) (p. 123-148). Saint-Laurent, Québec: Éditions du Renouveau Pédagogique.
- Smith, K. (2010). Transnational teaching experiences: An under-explored territory for transformative professional development. *International Journal for Academic Development*, 14, (2), pp. 111-122.
- Velasco, S. (2016). Racismo y educación en México. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 61 (226), pp. 379-408.

Educación intercultural en Latinoamérica: el caso mapuche en Chile¹

Segundo Quintriqueo² y Katerin Arias-Ortega³

Resumen

El artículo presenta una reflexión teórica respecto de experiencias de educación intercultural en Latinoamérica, especialmente en Chile. El problema que se plantea es el desarrollado un sistema de educación escolar y formación del profesorado, fundamentado en la colonialidad del saber y del poder, que limita la toma de consciencia sobre el valor de otras *epistemes* para comprender la educación escolar. Sostenemos que interculturalidad es una propuesta ética, epistémica y política, para construir sociedades democráticas que reconozcan las pluralidades sociales y culturales que cohabitan en contextos de colonización. En este sentido, se discute la necesidad que la formación inicial y continúa de profesores, favorezca la adquisición de competencias didácticas y de conocimientos educativos fundamentados en la pedagogía y *episteme* indígena, para contextualizar la educación escolar. Concluimos que: 1) la educación intercultural que toma como base la *episteme* indígena es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural; 2) la pedagogía y educación indígena constituyen un aporte epistémico para sustentar el currículum escolar intercultural; y 3) la educación desde un pluralismo epistemológico intercultural, nos plantea el desafío se incorporar contenidos, métodos y finalidades educativas a la formación de futuros profesores y en la formación continua, lo que permita articular la pedagogía indígena y educación escolar, mediante un enfoque educativo intercultural.

Palabras clave: Educación intercultural, *episteme* indígena, pedagogía y educación indígena, Formación Inicial Docente, enfoque educativo intercultural

1 Agradecimientos al proyecto FONDECYT N° 1181531 Sentido del lugar como conocimientos educativos y territoriales mapuches para una educación intercultural y al proyecto FONDEF N° ID16110350 Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena.

2 Dr. en Educación, Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, Chile. Investigador Titular del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII); investigador del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UC Temuco e investigador asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA), de l'Université Laval, Québec, Canadá. Línea de investigación: educación e interculturalidad. E-Mail: squintri@uct.cl

3 Dra. en Educación del Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco (UCT). Profesora del Departamento de Psicología, Facultad de Ciencias de la Salud, de la UCT. Magister en Educación, mención currículum y evaluación. Profesora de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche. Investigadora Joven del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). E-Mail: ariaskaterin@gmail.com

Introducción

La realidad en Latinoamérica evidencia que existen alrededor de 40 millones de indígenas, 10% de su población total, pertenecientes a más de 600 pueblos con sus respectivas lenguas, cosmovisiones y formas propias de organización social (Vásquez, 2015). Así, la diversidad constituye una riqueza para los países, particularmente en el ámbito de la educación.

En el caso de Chile la población estimada es de 17.000.000 habitantes, de los cuales 2.185.792 afirman pertenecer a algún pueblo indígena, equivalente al 12,8% del total de población del país. El pueblo indígena predominante es el mapuche con 1.745.147 personas, equivalente al 9,9% del total de la población nacional (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [CASEN], 2017). Este hecho impone el desafío de convertir a la escuela en un espacio educativo intercultural. En el contexto de nuestro estudio, la escuela debería asegurar a los estudiantes mapuches, el acceso a oportunidades de aprendizaje, desde el conocimiento educativo propio y el escolar (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009). La articulación de estos conocimientos debe ser de modo sistemático y pertinente a la realidad de los estudiantes, de acuerdo con sus costumbres, valores y cosmovisión propia.

En ese contexto, tanto en Latinoamérica como en Chile, históricamente se ha desarrollado un sistema de educación escolar de carácter colonial que ha sido crucial en la conformación de los Estados nacionales. Así, la educación escolar ha sido empleada para la producción del 'imperio colonial', vinculada al orden moral, social y del saber (Quijano, 2000). El orden moral y social es asumido en términos de creencia religiosa occidental, asociada al progreso de la ciencia y la razón, en lealtad a las instituciones dominantes y colonizadoras (Sarangapani, 2014). El orden del saber está ligado a la *episteme* eurocéntrica occidental, en una relación hegemónica con el conocimiento indígena, expresada en un desacuerdo epistemológico. Por lo tanto, el dominio político del colonizador, históricamente se ha vinculado a su capacidad para decidir lo que se considera conocimiento y formas legítimas de evaluación. Así, el conocimiento en el ámbito de la educación se convirtió en un 'instrumento vital de la hegemonía occidental', convirtiendo a los indígenas en grupos subalternos, como agentes subversivos, sucios y desprovistos intelectualmente dentro de las estructuras del colonialismo (Quijano, 2000).

Desde principios del siglo XX en Latinoamérica se han implementado políticas de educación intercultural (EIB), que han buscado avanzar en el reconocimiento y valoración de la diversidad cultural, lingüística y étnica al interior de los sistemas educativos (Mateos y Dietz, 2014). Esto ha posibilitado la habilitación de programas especiales para la formación de profesores de origen indígena y no indígena, con el propósito de contar con profesionales capaces de entregar una educación intercultural, contextualizada y coherente con las necesidades de los pueblos indígenas (Gasché, 2013). Sin embargo, un aspecto que resulta conflictivo, es que los diferentes programas universitarios, en general, han limitado el impacto del enfoque educativo intercultural a la formación de profesores para contextos indígenas. Esto, porque se ha conservando una

formación monocultural eurocéntrica occidental, para los estudiantes no indígenas, lo que repercute directamente en la minorización del indígena. Lo anterior puede estar influenciado por cuatro condiciones: 1) por ser lo intercultural un campo de investigación y de prácticas recientes, que ha sido tratado de manera marginal en los sistemas educativos, en el medio social y universitario; 2) por persistir una lógica social, económica y política dominante que busca conservar la monoculturalidad y el colonialismo en las prácticas educativas; 3) por la falta de voluntad de la estructura sociopolítica para confrontar el racismo sistémico institucionalizado en el sistema educativo escolar y en la sociedad en general; y 4) por la persistencia de la colonialidad en la estructura institucional en la educación escolar y en la formación de profesores, particularmente en La Araucanía (Dasen, 2002; Mampaey y Zanoni, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2017).

En el caso de Chile, estos cuatro factores se han conjugado, provocando que el impacto y comprensión de la interculturalidad queden minorizados e invisibilizados al interior de los sistemas educativos escolares y universitarios. Hasta la fecha en el sistema universitario chileno existen dos programas destinados a la formación de profesores interculturales para contextos indígenas: el programa de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche, de la Universidad Católica de Temuco y el programa de Pedagogía Básica Intercultural Bilingüe, de la Universidad Arturo Prat. Otras iniciativas de visibilización de lo indígena en el medio universitario, son acotadas a experiencias puntuales que quedan minorizadas y al margen de la política universitaria de formación de profesores. Esto ha conducido a que la formación de profesores, pero también de otras profesiones, se caracterice por un desconocimiento del contexto sociocultural donde se desempeñarán profesionalmente. Esta situación no es exclusiva de la realidad chilena, siendo observable en territorios donde habita población indígena y no indígena y en los nuevos escenarios multiculturales que surgen por la inmigración en Chile y en el mundo (Akkari, 2009; Godlewska *et al.*, 2010; Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018).

En la actualidad, a pesar de que existen políticas educativas que favorecen una educación más pertinente para la población indígena (Convenio 169 de la OIT; Ley Indígena 19.253 de 1993; Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas (Organización de Naciones Unidas [ONU], 2008), persisten algunos problemas: 1) la educación intercultural es pensada sólo para los indígenas; 2) los saberes y conocimientos educativos indígenas se incorporan al currículum escolar de manera funcional a los intereses del Estado, ajustándose a la estructura del saber y del poder de la cultura escolar; 3) la *episteme* del conocimiento indígena no se considera en todos los niveles de la educación escolar; 4) en las normativas sobre EIB, no se explicita la necesidad de una Educación Superior pertinente para estudiantes indígenas y no indígenas; y 5) existe una ausencia de académicos e investigadores científicos de ascendencia indígena en los centros de investigación universitarios en educación, asociado a una falta de formación de recursos humanos para investigar con metodologías decoloniales.

1. Colonialidad en la formación de profesores en La Araucanía

La educación en La Araucanía está arraigada al período colonial de Chile, donde congregaciones religiosas y las escuelas normales escolarizaron al mapuche en la hegemonía del ser y del saber eurocéntrico occidental, inferiorizándolo y

suprimiendo tanto su lengua vernácula como sus conocimientos propios (Flores y Azócar, 2006; Quilaqueo *et al.*, 2016). Así, la escolarización del mapuche se realiza con la finalidad de concretar el proyecto colonial, moldeando su mente para negar y avergonzarse de lo propio. Para que posteriormente, transmita entre los suyos la superioridad de la estructura colonial y el orden del conocimiento eurocéntrico occidental. Así, la educación colonial es realizada por el profesorado como un actor central, sea de ascendencia occidental o indígena, encargándose de la transmisión de valores europeos reconocidos como válidos históricamente (Poblete, 2003).

A nivel mundial se observa que los indígenas son considerados inferiores, razas insuficientemente evolucionadas y limitados intelectualmente, para responder a las exigencias disciplinarias del conocimiento colonial (Camino-Esturo, 2017). Es la razón por la cual, en contextos de colonización los niveles más altos de educación, son otorgados sólo a las clases sociales con mayores recursos, donde no se observa, mayoritariamente, la presencia de estudiantes de ascendencia indígena (Egaña, 2000). En este contexto histórico y social se sustentaron las bases del devenir de la escuela del siglo XX y los principios activos de la educación actual. Entonces, la escuela surge como una institución que estructuraría sus objetivos de enseñanza por medio de bases extranjeras, que desconocen la existencia de pueblos indígenas y que se regulan y norman bajo un conocimiento único en territorios indígenas. Es así como los estudios universitarios en la actualidad son el reflejo de la estructura colonial de los contenidos disciplinarios, de los sistemas educativos escolares y la hegemonía de dichos conocimientos.

En este sentido, la formación de profesores en La Araucanía ha estado marcada por un colonialismo arraigado a la práctica de formadores de profesores, sustentado en categorías de conocimientos hegemónicos sobre el conocimiento educativo mapuche y en la colonialidad del saber y del poder. De esta manera, la formación en Educación Superior ha traído enraizada la copia de modelos extranjeros, fundada en la admiración a lo europeo y el menosprecio de los conocimientos de los pueblos indígenas (Labarca, 1939; Sarangapani, 2014). Estos modelos educativos responden a contextos sociales y culturales diferentes al nacional y regional, lo que ha traído consigo la instalación de itinerarios formativos que no reconocen la diversidad social y cultural. Es así como, las prácticas pedagógicas monoculturales eurocéntricas occidentales, en todos los niveles del sistema educativo escolar, limitan el pensamiento crítico y reflexivo de los futuros profesores (Ferrada *et al.*, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2016; Arias-Ortega *et al.*, 2018), perpetuando una educación colonial en contexto mapuche.

En esa perspectiva, la educación colonial se refiere a los contenidos, finalidades y métodos eurocéntricos occidentales que utilizan los profesores, para moldear a los indígenas en la forma de pensar propia del colonialismo que continúa arraigado en los sistemas educativos: la estructura de la organización escolar, social, política y económica (Camino-Esturo, 2017). La dinámica colonial de la escolarización contemporánea a menudo es menos visible, debido a que los educadores pueden ser inconscientes de su arraigo a conductas hegemónicas, que surgen de las mentalidades coloniales y los sistemas de estructuras dominantes. Sin embargo, en contexto de familias y comunidades mapuches, persiste una educación familiar donde se transmiten métodos, saberes y conocimientos

educativos susceptibles de ser incorporado a la educación escolar, en perspectiva intercultural.

2. Origen, desarrollo y perspectiva de la educación intercultural

En el contexto Latinoamericano, los orígenes de la educación intercultural se remontan a principios del siglo XX en respuesta a demandas sociales y educativas de los movimientos indígenas (Fajardo, 2011). Este proceso se desarrolló inicialmente por misiones evangelizadoras, especialmente en los pensionados (internados) y escuelas misionales, en cuyas experiencias educativas se consideró la lengua vernácula de los pueblos indígenas. Por una parte, con el objetivo de evangelizar e imponer la cosmovisión eurocéntrica occidental. Por otra parte, para responder a la visión eurocentrista, con la finalidad civilizatoria del Estado de cada país, siendo un instrumento para el aprendizaje de la lengua hegemónica y oficial de las principales colonias: española, portuguesa, inglesa y francesa (Quintriqueo *et al.*, 2017). Esta visión eurocéntrica como punto de partida de la modernidad se suscribe al período de invasión y conquista de América desde 1492, con lo cual se inicia un período de desarrollo económico, político, social y cultural, que puso a Europa en el centro del mundo. De este modo, la modernidad se presenta como un determinado nivel de desarrollo logrado por los países europeos y hacia el cual debían dirigirse los países del Sur. Estos últimos, a juicio de los europeos, no habían logrado un nivel de civilización (Dussel, 1994; Quijano, 2000), lo que sirvió de argumento para la imposición de la superioridad de la civilización europea frente a los pueblos indígenas en contextos de colonización (Hegel, 1974; Mignolo, 2002). En este sentido, “sostenemos que la interculturalidad en América Latina se origina simultáneamente en diferentes contextos y desde hace varios siglos, a través de los múltiples movimientos sociales, comerciales, culturales y de cooperación entre los diferentes pueblos y naciones en el mundo” (Quintriqueo *et al.*, 2014, p. 205).

En ese contexto, según Fajardo (2011), en Latinoamérica se identifican tres etapas de desarrollo de la educación intercultural: 1) la educación intercultural bilingüe surge como una alternativa para contrarrestar la política de castellanización implementada por los Estados. Esta primera etapa es apoyada por organismos internacionales como el Instituto Lingüístico Vernáculo de dependencia evangélica, promovido por Estados Unidos (López y Küper, 2000). Así, el bilingüismo es un enfoque de asimilación lingüística que surge como un binomio que se considera ‘indisoluble’. Sin embargo, las reivindicaciones de los movimientos indígenas no cuestionan el carácter asimilacionista lingüístico, porque su interés era apropiarse de la lengua hegemónica, para defender sus derechos en la relación con la sociedad dominante. Específicamente en el caso mapuche, la apropiación del castellano tenía como objetivo defenderse de la usurpación de sus tierras; 2) en los años 70 del siglo pasado surge la educación intercultural bilingüe desde un enfoque de mantenimiento de las lenguas indígenas y de sus hablantes. Lo anterior, se justifica porque el aprendizaje de la lengua hegemónica (castellano, portugués, inglés y francés), no fue suficiente para superar procesos de exclusión, discriminación y el racismo; y 3) a partir de los 90 con las demandas sociales indígenas surge un lenguaje común en Latinoamérica y se habla de educación intercultural, que busca un lugar en la estructura del sistema educativo y una incorporación de saberes y conocimientos propios de las familias y comunidades al currículum escolar. En las tres etapas, observamos

que la educación intercultural es demandada, planificada y desarrollada sólo para estudiantes de ascendencia indígena o que están arraigadas a familias y comunidades rurales.

3. La educación intercultural bilingüe en Chile

Los orígenes de la educación intercultural bilingüe en Chile, sienta sus bases, aproximadamente, en el año 1925, a través de demandas de organizaciones mapuches, de intelectuales y profesores indígenas, quienes vivieron el trato discriminatorio en la educación escolar (Foerster y Montecinos, 1988; Cañulef *et al.*, 2002; Turra, 2016). Dichas, demandas buscaban que se impartiera la educación en su lengua vernácula (*mapunzugun*), además de incorporar saberes y conocimientos propios al sistema educativo escolar y que se les enseñaran conocimientos de aritmética y de la lengua castellana, para contrarrestar los abusos cometidos por los colonos, como lo era la usurpación de sus tierras (Foerster y Montecino, 1988). Así, las demandas mapuches se focalizaron en la búsqueda de soluciones y acciones para enfrentar las prácticas discriminatorias, las burlas y castigos físicos que recibían los niños en la escuela, como una forma de reprimir el uso de su lengua vernácula (Quidel, 2015). Según Turra (2016), estas demandas mapuches hacia 1930 no lograron su objetivo, porque el Estado instaló escuelas coloniales como mecanismos de dominación y control en los territorios indígenas, obviando estos requerimientos. Así, las escuelas tenían como finalidad 'civilizar' y 'alfabetizar en castellano' a la población mapuche. Este aspecto profundizó aún más las relaciones asimétricas entre Estado y sociedad mapuche. Es así como, sólo hasta el período en que Chile vuelve a la democracia (en el período del presidente Patricio Alwyn 1990-1994), se puso atención a dichas demandas.

En ese período se logra generar en Chile la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253 de 1993, como primer marco legal y normativo que sustenta de manera oficial la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Posteriormente, se ve robustecido por la Ley General de Educación del año 2009 y por el Decreto N° 2960 de 2012, que aprueba el Plan de Estudio y Distribución de horas para el sector de Lengua Indígena. Además, los Decretos N° 520, N° 18.956, N° 1.479 y N° 1.623, que establecen los Planes y Programas propios de primero a cuarto año de Educación Básica; las Guías pedagógicas del Sector de Lengua Indígena, en los cuales se explicitan los contenidos educativos mapuches y sus formas de incorporar al sistema educativo escolar. También, el Decreto Supremo 280, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y fija normas generales para su aplicación (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2010). Finalmente, se crea la figura del educador tradicional (miembro de la comunidad mapuche), hablante de su lengua vernácula, quien tiene, además, dominio de sus conocimientos propios, que ingresa a la sala de clases, para en conjunto con un profesor mentor implementar la EIB.

4. Pedagogía y educación indígena como aporte a la educación intercultural

La pedagogía y educación indígena, refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje que son llevados a cabo en el medio familiar y comunitario, desde un marco referencial propio, para la formación de los niños y jóvenes. Según Cajete (1994), la pedagogía indígena se sustenta en: 1) una educación arraigada a

los elementos materiales e inmateriales que componen el universo; 2) la historia se comprende como un proceso cíclico donde existen niveles de significados acorde a la etapa de vida de cada individuo; 3) la oralidad permite transmitir los saberes y conocimientos propios a las nuevas generaciones; 4) el arte y las prácticas socio-religiosas se constituyen en fuentes de conocimiento que estructuran los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través de los valores espirituales y culturales; 5) el aprendizaje se produce a través de la participación de los niños y jóvenes en las prácticas socioculturales, en las relaciones entre los individuos, la comunidad humana y la comunidad natural; 6) los mapas del mundo son creados a través de la narrativa, la memoria social e histórica, mediante la cual se le atribuye un sentido al lugar; 7) el aprendizaje se desarrolla a través del hacer, sentir, escuchar y entender, reflexionando sobre lo que se está haciendo; y 8) el aprendizaje construye confianza en uno mismo, mediante la relación afectiva con el lugar y con las personas (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En este sentido, los procesos educativos indígenas se caracterizan por: a) la observación como una práctica que permite aprender y comprender la interconexión que existe entre el hombre y su medioambiente; b) la experiencia subjetiva como la exploración de relaciones multidimensionales entre los seres humanos y sus mundos internos y externos, puesto que la educación es una actividad social y comunal; y c) las dimensiones mística, visionaria y artística (Cajete, 1994).

En el caso mapuche, a partir de los resultados de nuestras investigaciones, proponemos el *kimeltuwün* como acción educativa, en tanto pedagogía y educación mapuche para concretar los principios de la educación intercultural. El *kimeltuwün* es entendido como un proceso de aprendizaje propio del contexto social y cultural de los estudiantes que comprende seis etapas: 1) se inicia en el centro con un *zugu*, idea o interés, que contribuyen a lograr el conocimiento y comprensión de la realidad a través del *rakizuam* o razonamiento crítico; 2) *zuam* considera una intención y necesidad de gestionar o aprender algo; 3) *tukulpa zugu* es expresar ideas basadas en la memoria social como parte de la construcción del conocimiento y un tema deseable de ser analizado, aprendido y comprendido; 4) *konünpa zugu* es resituar un contenido de enseñanza en las primeras explicaciones cognoscitivas del sujeto de aprendizaje acerca de los contenidos seleccionados como una forma de compartir conocimientos y experiencias; 5) *günezuum* es la evaluación y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos; y 6) *kimün* es la construcción de un nuevo conocimiento para comprender la realidad, que constituirá un nuevo *zugu* del *kimeltuwün* (Quintriqueo et al., 2015).

Entre las metodologías del conocimiento educativo mapuche se destacan: 1) *inatuzugu*, que significa indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; 2) *nampülkan*, es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como una forma de interpretar y construir la memoria individual y social, para aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; 3) *mümülkan*, refiere a la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos respecto de un objeto (intelectual, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y 4) *zapilüwün*, refiere a una necesidad de cultivarse en el conocimiento, contribuyendo al

aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, lo cual encierra intereses, contenidos y finalidades educativas (Quintriqueo *et al.*, 2015).

Por su parte, los métodos identificados son: 1) *gübam*, que consiste en la estructuración de un proceso de aprendizaje-enseñanza intencionado, para aumentar progresivamente el capital cultural de los niños, en base a saberes y conocimientos educativos propios y ajenos; 2) *wewpin*, se refiere a una técnica discursiva caracterizada por un proceso de discusión y contraposición de ideas, saberes y conocimientos, con el objeto de lograr una síntesis, donde se imponen los mejores argumentos discursivos, que están latentes en la memoria individual y social; 3) *wixankontuwün* es una forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes, de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos progresivamente; 4) *nüxam* consiste en una conversación estructurada en base a un contenido central, formal y cotidiano, cuyo fin es lograr aprendizajes y enseñanzas sobre el parentesco, la historia y la relación de las personas con el mundo, sustentado en el pasado y el presente, según la memoria individual y social; y 5) *pentukuwün*, se refiere a un discurso y a una práctica sociocultural, formal e informal, donde se encuentran dos o más personas de la red de parentesco de la comunidad, o bien de otras territorialidades, con el fin de intercambiar saberes y conocimientos sobre el parentesco. Como se puede observar, en la educación familiar mapuche, el hilo conductor es el conocimiento sobre el territorio asociado a la valoración, el conocimiento y reconocimiento de los parientes por la línea paterna, *küpan*, y la línea materna, *tuwün* (Quintriqueo *et al.*, 2015).

Los contenidos y métodos educativos identificados anteriormente, son posibles de ser incorporados a la escuela mediante la educación intercultural, como un proceso de construcción participativa entre la escuela, la familia y la comunidad (Quintriqueo *et al.*, 2015). La metodología que proponemos para concretar la contextualización curricular es el Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena. La intervención educativa, se define como una acción consciente y voluntaria que tiene como propósito modificar o influir una situación específica (Legendre, 1993). Desde una perspectiva pedagógica, consiste en una acción que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta, ya sea positiva o negativa sobre los estudiantes (Lacourse y Maubant, 2009). En su dimensión didáctica, significa una acción planificada y fundamentada, cuyo propósito es buscar una mejor calidad de los aprendizajes (Oliva, 1996; Nault, 1998). Así, la acción planificada implica la existencia de un objeto de colaboración fundado en una unidad de base o un contenido común, un problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir *et al.*, 2002).

El Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena tiene como principal desafío superar el desconocimiento de los profesores con respecto al contexto sociocultural de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar para todos los estudiantes: mapuches y no mapuches. Además, mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción del currículum intercultural y mejorar el compromiso de los profesores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de

validar esta acción pedagógica en la escuela. En consecuencia, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a un objeto de colaboración. Este proceso debe expresar de manera explícita, las necesidades e intereses de los padres y de la comunidad con respecto a la educación de sus hijos, lo cual favorecerá la formación intercultural de las nuevas generaciones de mapuches y no mapuches en La Araucanía.

5. Discusión y conclusiones

La educación intercultural articulada a la *episteme* mapuche en el caso de Chile es pertinente y factible de abordar, desde un enfoque educativo intercultural, el cual favorece y permite la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar. Según Quilaqueo *et al.*, (2014), la utilización de este enfoque consiste en abandonar el razonamiento lógico eurocéntrico, en el cual se nos ha formado, para comprender el mundo. Esto, porque la educación intercultural se interesa en la producción subjetiva de la cultura por el mismo sujeto (Abdallah-Preteuille, 1992), permitiendo conocer y reconocer la cultura propia y la de los otros sujetos que están en interacción constante, respetando ambos saberes y teniendo presente que cada uno tiene una lógica propia para comprender el mundo (Tubino, 2005).

En esa perspectiva, en contexto indígena y particularmente en las familias y comunidades mapuches, el territorio, el sentido del lugar asociado al parentesco y los espacios ecológicos-culturales, constituyen fundamentos para la formación de persona, desde una pedagogía y educación indígena (Cajete, 1994; Quintriqueo *et al.*, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Es así como la pedagogía y educación indígena constituyen un aporte epistémico para sustentar un currículum escolar basado en un enfoque educativo intercultural, que permita contrarrestar la monoculturalidad y el racismo como característica de la educación escolar en contexto de colonización (Cajete, 1994). Para ello, es necesario que los profesores sean capaces de ajustar los ciclos de enseñanza a las necesidades y especificidades propias de sus estudiantes, así como en la consideración de los métodos y contenidos educativos indígenas (Cajete, 1994; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). La finalidad es que los procesos educativos llevados a cabo en la escuela, permitan generar relaciones de reciprocidad y experiencias en conjunto entre profesores, estudiantes, educadores tradicionales (sabios), familia y comunidad.

Asimismo, el enfoque educativo intercultural que toma como base la *episteme* indígena, facilita la comunicación entre profesor-estudiante, estudiante-estudiante y otros actores del medio educativo y social, puesto que genera espacios de interrelación y un quiebre paradigmático de la estructura, rutina y espacio de enseñanza impuesto por la escuela. Además, reconoce que se aumenta la colaboración y participación de miembros de familias y comunidades, lo que permite finalmente mejorar el éxito escolar y educativo de los estudiantes (Fägerstam, 2013). Mediante la colaboración, la escuela utiliza el entorno local como un espacio de conocimiento que facilita el aprendizaje, a través de la exploración y experimentación, constituyéndose así, en un enfoque dinámico, creativo y didáctico, donde la construcción de conocimientos tiene un lugar fuera del aula, considerando la *episteme* propia de los actores sociales en la educación escolar (Fägerstam, 2013). Entonces, desde un enfoque educativo

intercultural, sostenemos que es posible articular los contenidos disciplinarios de las asignaturas de Ciencias Naturales, Lengua Indígena (*mapunzugun*, lengua mapuche), la enseñanza de la Historia, Geografía y Ciencias Sociales, Música y Artes Visuales con contenidos y métodos educativos de la pedagogía mapuche para contextualizar la educación escolar, en perspectiva intercultural.

El modelo de articulación del conocimiento mapuche y escolar que proponemos está concebido para comprender los problemas de enseñanza-aprendizaje en la realidad sociocultural compleja y multirreferencial, desde un enfoque de transdisciplinariedad. En dicha realidad se implican sujetos en un tiempo, un espacio y un territorio sobre el cual se construye el conocimiento social en base a *epistemes* concurrentes, para producir el inter-aprendizaje sobre la realidad sociocultural como ‘condiciones de posibilidad’, para conocer las diferencias, dar sentido y significado a un contenido de aprendizaje, en oposición a la confusión y homogeneización (Quintriqueo y Torres, 2012; Salas y Quintriqueo, 2018). En este modelo, el conocimiento mapuche y el escolar coexisten de hecho en el contexto socio histórico. Así, la articulación de conocimiento parte desde la intersubjetividad que porta cada sujeto, desde la memoria social, para avanzar en un aprendizaje sobre la estructura del conocimiento educativo, lo cual permite al estudiante dialogar con las lógicas del conocimiento escolar, para negociar las nociones de verdad. Es así como la ‘articulación de conocimientos’ es un proceso que busca: 1) la implicación de los actores del medio educativo y social en la co-construcción del conocimiento escolar; 2) desarrollar capacidades para relacionar los conocimientos a enseñar; y 3) acompañar la progresión del estudiante en los diversos niveles de dominio del conocimiento, para lograr el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes: mapuches y no mapuches (Salas y Quintriqueo, 2018).

En esa perspectiva, pensar la educación intercultural desde un pluralismo epistemológico, se constituye en un desafío para los agentes del medio educativo y social (profesor, padres y miembros del medio familiar y comunitario), el cual permita contrarrestar el monoculturalismo en la escuela y la hegemonía del conocimiento escolar. Así, desde un pluralismo epistemológico se propone un conocimiento y pensamiento que implica reconocer que existe una multiplicidad de singularidades y especificidades propias para comprender y explicar el mundo (Zambrana, 2014). Esto, en el contexto de la educación intercultural, nos plantea el desafío de concebir la escuela como un espacio donde convergen distintas formas de pensar, concebir y comprender la realidad educativa, en oposición al pensamiento colonial y universal (Walsh, 2014). Desde un pluralismo epistemológico la educación intercultural nos lleva al horizonte abierto de una interculturalidad emancipadora y a una pluralidad de saberes, para avanzar hacia una decolonización del conocimiento escolar (Caride, 2003; Ardoino, 2005; Castellano y Hinestroza, 2009; Zambrana, 2014). De esta manera, la educación intercultural pone el acento en los significados, valoraciones, los saberes y conocimientos de los sujetos, asociados a la memoria individual y social que poseen.

En este sentido, nos planteamos el desafío de avanzar en: 1) establecer una relación cercana con los actores del medio social (padres y miembros de la comunidad), para que en conjunto sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios, posibles de incorporar al currículum escolar, desde un

enfoque educativo intercultural; 2) construir material educativo para las distintas asignaturas, basado en saberes y conocimientos educativos propios que han sido sistematizados en el medio social; 3) establecer una articulación entre el saber mapuche y escolar en las actividades de enseñanza y aprendizaje; 4) incorporar estrategias de enseñanza colaborativas, co-constructivas y prácticas, para que los estudiantes participen activamente en su proceso de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos producto de su educación familiar y comunitaria; y 5) integrar conocimientos geográficos y territoriales mapuches a la educación formal, como un potencial para resolver problemas contemporáneos, desde una perspectiva de arraigo en el territorio como un componente central en la construcción de la identidad sociocultural.

Concluimos que la interculturalidad es un paradigma que pretende ser una propuesta ética, epistémica y política con el objetivo de construir sociedades democráticas en contextos de colonización. Esta constatación se sustenta en la necesidad de aprender de la biodiversidad en clave intercultural, para superar la monoculturalidad, tanto en el contexto escolar como familiar y comunitario. Lo anterior es un desafío para trabajar desde epistemologías con marcos de referencias, recorridos históricos, reflexiones lógicas y educativas distintas, desde la relación de saberes educativos mapuches y aquellos establecidos en el marco del currículum escolar.

En esa perspectiva, significa superar la estandarización y privilegiar más el sentido y significado de los aprendizajes escolares, para aceptar que existen otras formas de pensar, sentir, conocer y concebir la realidad desde posturas divergentes. Esto, permitirá desenvolverse en la complejidad de la sociedad actual, como resultado de un currículum escolar intercultural para todos y no sólo para los indígenas. Planteamos que es necesario llevar a cabo un proceso de formación inicial y continua de los profesores, favoreciendo el desarrollo de competencias didácticas y la adquisición de saberes y conocimientos educativos que se fundamentan en la pedagogía, educación y *episteme* indígena. Sostenemos que esto permitirá realizar un aporte auténtico al paradigma de interculturalidad en contextos de colonización en Latinoamérica y especialmente en el contexto de La Araucanía. En esta perspectiva, la educación intercultural en contexto indígena, no pasa sólo por incorporar sus conocimientos culturales y saberes propios al currículum escolar, sino que, es necesario además, comprender los procesos emocionales que subyacen a las dinámicas sociales, culturales, medioambientales y espirituales, expresadas conductualmente en el contexto educativo. Esto implica el reconocimiento de la importancia de las normas sociales y culturales, que pueden diferir entre los sujetos pertenecientes a distintas culturas y que se evidencian en las relaciones interculturales.

Finalmente, pensamos que desde un pluralismo epistemológico intercultural, es necesario que la educación intercultural se proponga el fortalecimiento de la identidad social y cultural de cada uno de los estudiantes, profesores y educadores tradicionales, al menos en cuatro pasos: 1) la descentralización de los contenidos escolares monoculturales, a través de las prácticas pedagógicas en el aula, proceso en el cual el profesional debe ser capaz de establecer vínculos de interconexión respecto a él y sus estudiantes, delimitando sus propios marcos de referencia como portador de culturas diferentes; 2) incorporación de contenidos, métodos y finalidades educativas

mapuches en los itinerarios formativos en la formación de futuros profesores de distintas disciplinas del currículum escolar, sustentados en su propia *episteme*, para construir una relación de saberes desde la pedagogía indígena y occidental en la educación escolar; 3) formar a los futuros profesores capaces de implicarse y reconocer al otro, para situarse en el lugar y realidad de sus estudiantes, desde una perspectiva de implicancia con los problemas de la familia y la comunidad donde se sitúa la escuela; significa ser parte de los problemas y de la solución; y 4) formar para la mediación, donde el profesor asegure procesos de intercambios de puntos de vistas con los actores del medio educativo y social, con la finalidad de llegar a una negociación basada en el diálogo de saberes, para mejorar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sean mapuche o no mapuche.

Bibliografía

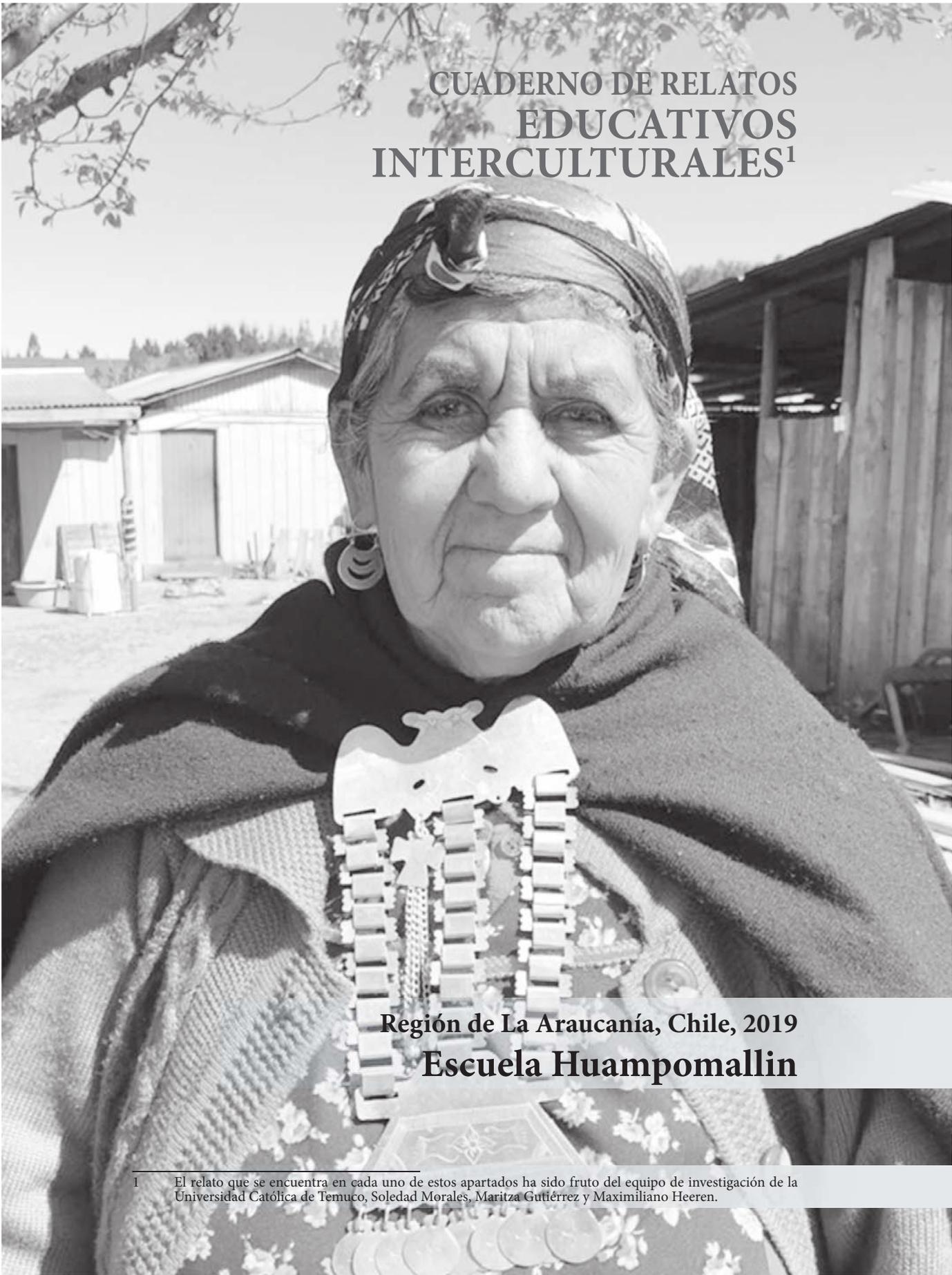
- Abdallah-Pretceille, M. (1992). *Vers une pédagogie interculturelle*. Anthropos, Paris.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève, Suiza.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Centro de publicaciones educativas y material didáctico.
- Arias-Ortega, K., Quintriqueo S. y Valdebenito V. 2018. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, e164545.
- Cajete, G. 1994. *Look to the mountain: An ecology of indigenous education*. Kivaki Press, St., Durango.
- Camino-Esturo, E. (2017). La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos da FUCAMP*, 16: 61-79.
- Cañulef, E., Fernández, E., Galdames, V., Hernández, A., Quidel, J., y Ticona, E. (2002). *Aspectos generales de la educación intercultural bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación.
- Caride, J. 2003. El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Revista interuniversitaria*, nº10 Segunda época. Diciembre 2003, pp. 123-159.
- CASEN. (2017). *Encuesta de caracterización socioeconómica Chile*. Gobierno de Chile.
- Castellano, A, y Hinestroza, J. (2009). Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales. *Revista de Ciencias Sociales*, 15: 681-692.
- Dasen, P. (2002). *Approches interculturelles: acquis et controverses*. En *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation?* editado por Dasen, P. y Perregaux, pp.7-28. Chr. Boeck Supérieur. Belgique.
- Mateos, S y Dietz, G. 2014. Los estudios interculturales en la Universidad Veracruzana: hacia un primer balance CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, número conmemorativo, 57-79.
- Dussel, E. (1994). *Historia de la filosofía y filosofía de la liberación*. Bogotá: Ed. Nueva América.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Fagerstam, E. (2013). High school teachers' experience of the educational potential of outdoor teaching and learning. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*. (2 marzo) <http://dx.doi.org/10.1080/14729679.2013.769887>

- Fajardo, D. (2011). Educación intercultural bilingüe en Latinoamérica: Un breve estado de la cuestión. *Revista LimaR Estudios sociales y humanísticos*, año 9, vol. IX, N° 2.
- Ferrada, D., Villena, A., Turra, O. (2015). *Transformar la formación, las voces del profesorado*. Universidad Católica de la Santísima Concepción, Concepción.
- Flores, J. y Azócar, A. (2006). Fotografía de capuchinos y anglicanos a principios del siglo XX: la escuela como instrumento de cristianización y chilénización. *Memoria Americana*, 14, 75-87.
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuches (1900-1970)*. Ediciones CEM, Santiago.
- Gashé, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” e implementada en el Perú, México y Brasil. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, n° 13, julio - diciembre 2013, pp. 17-31.
- Godlewska, A., Moore, J. y Bednasek, D. (2010). Cultivating ignorance of Aboriginal realities. *The Canadian Geographer/Le Géographe canadien*, 54: 417-440.
- Hegel, G. (1974). *Pensamiento y lenguaje en Hegel*. Ponencia presentada en el 10° Congreso Hegeliano Internacional, Moscú.
- Labarca, A. (1939). *Historia de la enseñanza en Chile*. Imprenta Universitaria, Universidad de Chile, Chile.
- Lacourse, F., y Maubant, P. (2009). L'intervention éducative: un cadre conceptuel pertinent pour une lecture compréhensive de la pratique enseignante. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 12:3-8.
- Legendre, R. 1993. *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin Éditeur limitée.
- Lenoir, Y., Larose, F., Deaudelin, C., Kalubi, J.-C y Roy, G. (2002). L'intervention éducative : clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Esprit critique*, 4:1-32.
- López, L., y Küper, W. (2000). La educación intercultural bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, N° 20.
- Mampaey, J., y Zaroni, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staffs discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37:928-946.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, editado por D. Mato, pp. 201-212. Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales y Comisión de Estudios de Postgrado, FACES, Universidad Central de Venezuela. Caracas.
- MINEDUC. (2009). *Ley General de Educación. Gobierno de Chile*. Biblioteca del Congreso nacional. (20 abril) <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>.
- MINEDUC. (2010). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Actualización. Ministerio de Educación. Chile.
- ONU. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Suiza: Naciones Unidas.
- Nault, T. 1998. *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.
- OIT. (1989). Organización Internacional de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Ministerio de Educación. Chile.
- Oliva, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica materiales para el diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Editorial Playor.

- Poblete, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli Chile. *Revista Estudios Pedagógicos*, 29:55-64.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Colonialidad del saber y eurocentrismo*, editado por Lander, pp. 201-246. UNESCO-CLACSO. Buenos Aires.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18:153- 165
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14:15-31.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Sanhueza, S., y Friz, M. (2017). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Alpha*, 45:235-254.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos Mapuches: retos de la doble racionalidad educativa. Aportes para un enfoque de educación intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., and Peña-Cortés, F. (2015). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17:201-217.
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*, editado por Antileo, E., Carcamo-Huechante, M., Calfio, L y Huinca-Piutrin, H. Comunidad Historia Mapuche. Temuco.
- Salas, S. y Quintriqueo, S. (2018). *Configuración epistémica de un diseño didáctico situado en contexto mapuche*, en prensa.
- Sarangapani, P. (2014). Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l Inde, en *Revue internationale d'éducation de Sèvres* (05 junio) <http://ries.revues.org/3848>
- Tubino, F. (2005). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales Latinoamericanos. *Cuadernos Interculturales*, 5: 83-96.
- Turra, O. (2016). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação y Sociedade*, 38: 791-808.
- UNESCO. (2008). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Suiza: Naciones Unidas.
- Vásquez, J. (2015). Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia de trabajo. En Quilaqueo, Quintriqueo y Peña-Cortés (2015), *Interculturalidad en contextos de diversidad sociocultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Walsh, C. (2014). *Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos*. Quito: Impresión Zapateándole al mal gobierno.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*. Cochaabamba: FÜNPROEIB Andes.

PARTE II
Relatos Testimoniales
de Experiencias de Profesores
de Aula y Educadores Tradicionales





CUADERNO DE RELATOS EDUCATIVOS INTERCULTURALES¹

Región de La Araucanía, Chile, 2019
Escuela Huampomallin

¹ El relato que se encuentra en cada uno de estos apartados ha sido fruto del equipo de investigación de la Universidad Católica de Temuco, Soledad Morales, Maritza Gutiérrez y Maximiliano Heeren.

PARTICIPANTES

- Laura Lepin Educadora Tradicional
- Teresa Llanconao Abuela de la comunidad Pajal
- María Elba Carilao Madre de estudiante
- Rosa Paillal Madre de estudiante
- Edith Antivil Apoderada de estudiante
- Moisés Curiche Profesor del establecimiento
- Luis Pérez Director del establecimiento
- Soledad Morales Investigadora Universidad Católica de Temuco
- Maritza Gutiérrez Investigadora Universidad Católica de Temuco
- Eliana Ortiz Doctora en Educación Universidad Católica de Temuco
- Maximiliano Heeren Estudiante Doctorado Universidad Católica de Temuco

INTRODUCCIÓN

Este cuaderno de relato es el resultado de una sistematización de saberes mapuches propios del territorio donde se sitúa la escuela Huampomallin. Este ha sido elaborado con la participación de los actores del medio educativo (director, profesores, educador tradicional, profesionales, estudiantes), del medio social (*kimche*, abuelos, padres y madres de familia) e investigadores, vinculados a esta escuela. La construcción de este cuaderno se llevó a cabo desde una metodología orientada a la generación de un diálogo inductivo intercultural con los participantes de las jornadas de trabajo en la escuela.

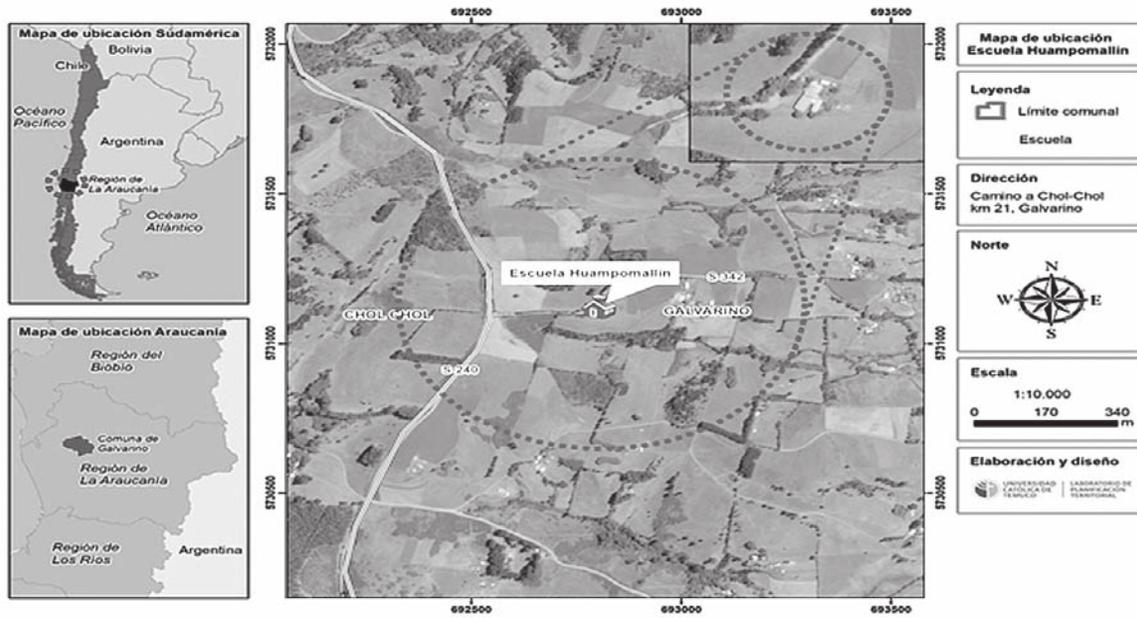
La finalidad del cuaderno de relato es contribuir a la contextualización de los contenidos escolares, desde un enfoque educativo intercultural.

Se inicia cuando los miembros del equipo de investigación presentan los aspectos centrales del proyecto que delimitan el marco de las jornadas de trabajo a la que han sido convocados los participantes de esta escuela. Posteriormente, se realiza una socialización de resultados de investigación desarrolladas por el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), en un lenguaje claro y cercano al contexto de vida de los participantes de las jornadas de trabajo. A través de lo anterior, se profundizó en la comprensión de otros contextos educativos que permitió el avance en el levantamiento de temáticas para la construcción del cuaderno de relatos educativos interculturales, con la implicación de todas las personas mencionadas.

FICHA ESCUELA

Nombre Escuela:	Huampomallin
Dirección:	Camino a Chol-chol km. 21, Galvarino de La Araucanía
Teléfono:	9-89228581
E-mail contacto:	escuelahuampomallin@galvarinochile.cl
Director(a):	Luis Pérez
Sostenedor	Dependencia Municipal Ilustre Municipalidad de Galvarino
Matrícula total de estudiantes :	43 Niños/as
Tipo de escuela	Escuela multigrado
Profesor intercultural	Moisés Curiche
Educadora tradicional	Laura Lepin
Participación de comunidad en escuela:	Reunión de padres y apoderados Centro de padres Actividades de colaboración Talleres de formación Actividades de integración, recreación y esparcimiento
Presencia de <i>kimches</i>, autoridades tradicionales, educadores tradicionales, otros:	Si
PEI (DOCUMENTO)	Si
Énfasis del proyecto educativo:	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo integral • Excelencia académica • Interculturalidad
Participación en proyectos:	Si
Infraestructura	<ul style="list-style-type: none"> • Biblioteca • Sala de usos múltiples • Sala de computación con internet • Cancha de deportes
Programa de formación complementaria	<ul style="list-style-type: none"> • Programa de orientación • Convivencia escolar • Prevención de drogas y alcohol • Promoción de la vida sana
Apoyo al aprendizaje:	<ul style="list-style-type: none"> • Reforzamiento en materias específicas • Psicólogo(a) • Proyecto de Integración Escolar
Deportes:	<ul style="list-style-type: none"> • Fútbol • Vóleibol • Básquetbol
Horario de clases semanal	Lunes a viernes 8:30 a 14 horas

UBICACIÓN TERRITORIAL DE LA ESCUELA



Fuente: Laboratorio de Planificación Territorial. Universidad Católica de Temuco

IDENTIFICACIÓN

Nombre profesor(a)	Moisés Iván Curiche Curiqueo
Curso	7°- 8° Básico
Asignatura	<i>Mapuzugun</i>
Unidad	3
Tema Programado	<i>Mapuche Iael</i> (Alimentos mapuches)
Tiempo Estimado	3 clases
Horario	Lunes y martes.
Establecimiento	Escuela Municipal Huampomallín
Objetivo de Aprendizaje	Elaborar textos escritos acerca de la importancia del valor de la cultura y la lengua mapuche en un contexto intercultural.

OBJETIVOS, ACTIVIDADES Y EVALUACIÓN

Clase N°	Objetivo de la clase	Actividades	Evaluación
1	Producen textos orales en <i>mapuzugun</i> sobre experiencias personales, locales, comunitarias y/o culturales mapuche.	<ul style="list-style-type: none"> Se realiza saludo y <i>pentukun</i> en <i>mapuzugun</i> La educadora tradicional invita a las y los estudiantes a recordar alguna experiencia personal importante que quisieran compartir con sus compañeras y compañeros; también puede ser alguna situación local o comunitaria, por ejemplo, la participación en un <i>gijatun</i> u otra ceremonia o evento cultural mapuche, experiencias personales ocurridas en la familia (hogar), frente alguna situación laboral, se les consulta si ayudan a trabajar a sus padres ¿En qué? El docente consulta si apoyan a cocinar en sus respectivos hogares ¿En qué?... se escucha respuestas socializando el tema. Se les consulta que alimentación mapuche (mapuche <i>iael</i>) han preparado en sus hogares se escuchan comentarios y se realiza pequeña conversación. Se invita a los estudiantes a formar grupos de trabajos de 4 integrantes, con la finalidad de preparar una alimentación mapuche En grupos definen el mapuche (.) <i>iael</i>, que prepararan en la próxima clase. Identifican y definen ingredientes escribiéndolos cada uno en <i>mapuzugun</i>. Definen en <i>mapuzugun</i> el alimento mapuche que realizarán Ordenan y planifican trabajo (cada grupo investiga en su hogar la receta correspondiente para realizar el alimento seleccionado) El docente invita al grupo curso a ser responsable y cumplir con los compromisos y responsabilidades tratadas en cada grupo. 	Pauta de observación

		<ul style="list-style-type: none"> • La educadora finaliza la clase despidiéndose en <i>mapuzungun</i> 	
2	Preparar alimentos mapuche	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora realiza <i>chalin zugu</i> y <i>pentukun zugu</i> • El docente (.) entrega las normas y pautas de trabajo. • Los estudiantes revisan y preparan ingredientes con la cual realizarán la respectiva alimentación mapuche en forma grupal • Inician sus trabajos (.) reconociendo los ingredientes con su respectivo nombre mapuche. • Los estudiantes cocinan guiados y supervisados por la educadora tradicional y docente. • Cada grupo registra los pasos en la ejecución de cada alimento mapuche. • Cuando finalizan cada preparación, presentan de manera grupal los mapuche <i>iael</i>, luego se realiza un <i>mizawun</i> como una manera de degustar cada preparación. • Finalmente, los estudiantes ordenan aula y utensilios utilizados. • El docente presenta el trabajo que realizarán la siguiente clase. 	Pauta de observación
3	Escribir recetas de alimentos preparados	<ul style="list-style-type: none"> • La educadora realiza <i>chalin zugu</i> y <i>pentukun zugu</i> • El docente realiza <i>chalin zugu</i> e inmediatamente guía a recordar la actividad de la clase anterior. Tras escuchar sus comentarios el docente invita a desarrollar la actividad de la clase • Los mismos grupos que realizaron las actividades de la clase anterior escribirán de manera ordenada las recetas de los mapuches <i>iael</i>, definiendo ingredientes y pauta de preparación. • Cada ingrediente debe estar en <i>mapuzungun</i>, como el nombre del mapuche <i>iael</i>. • En grupo responden preguntas en forma escrita en relación a las experiencias vividas. • Se realiza un <i>nutxamkan</i> en relación a las actividades trabajadas. • Se finaliza la clase recibiendo comentarios de los estudiantes de la actividad realizada. 	Pauta de observación

PRESENTACIÓN DE LA EXPERIENCIA

La elaboración del Cuaderno de Relatos interculturales se enmarcó en la propuesta metodológica correspondiente al sector de lengua Indígena, en el tercer nivel de aprendizaje. Para ello, se ha planificado la actividad de preparación de alimentos propios del contexto donde se sitúa la escuela porque, el establecimiento cuenta con un alto porcentaje de estudiantes de ascendencia mapuche que conviven y practican en su diario vivir con muchas prácticas sociales y culturales propias a su cultura, junto a estudiantes que no son de ascendencia mapuche (minoría mayoritaria). Por ello, para trabajar el objetivo de aprendizaje propuesto en el programa de estudio de séptimo año de Educación Básica, en la tercera unidad: *“Elaborar textos escritos acerca de la importancia del valor de la cultura y la lengua mapuche en un contexto intercultural”*. Así, nos hemos propuesto lograr dicho objetivo mediante una actividad práctica que los estudiantes realicen con su familia y hogar, como es el preparar alimentos mapuches. Es una actividad donde los estudiantes se implican, se colaboran, en relación a conocimientos que está en sus propias familias; los materiales (ingredientes) están al alcance de su hogar, siendo una actividad práctica y motivante para los estudiantes.

En conjunto, entre la educadora tradicional, las conversaciones con la sabia de la comunidad y el profesor de aula, pudieron guiar dicho trabajo, puesto que poseen los conocimientos para ello. De esta manera, los estudiantes podrán elaborar textos (recetas y relatos de experiencia propias), por medio de una actividad práctica como es el cocinar, lo que deberán desarrollar en grupo. Además, es un conocimiento que está presente en el contexto de los estudiantes, (padres, abuelos, hermanos...), lo que le permitirá desarrollar la actividad práctica de mejor manera. Con respecto a elaborar textos es un contenido que se realizó en el Sector de Lenguaje y Comunicación en niveles anteriores, por lo que los estudiantes ya tienen dominio sobre el contenido.

En cada clase se buscó que los estudiantes sean capaces de comunicar y argumentar en relación a los saberes y conocimientos sobre la alimentación mapuche. Para ello, se realizó exposiciones orales y trabajos en grupo. De esta manera, aprovechar la capacidad de trabajar en equipo apoyándose mutuamente, corrigiendo errores o buscando la solución de cada construcción de manera cooperativa, puesto que, estas habilidades están inserta en su contexto cultural y social en la cual ellos se desenvuelven, ya que las comunidades y familias mapuches conviven cooperativamente, desarrollan *mingako, kejuntun*, (trabajar de manera conjunta en el *lof*, ayudarse entre vecino). Por último, mencionar que las actividades están propuestas para fortalecer y desarrollar habilidades de los estudiantes y así lograr unos aprendizajes más significativos en ellos.

Relato de la Escuela Huampomallin: Alimentación mapuche

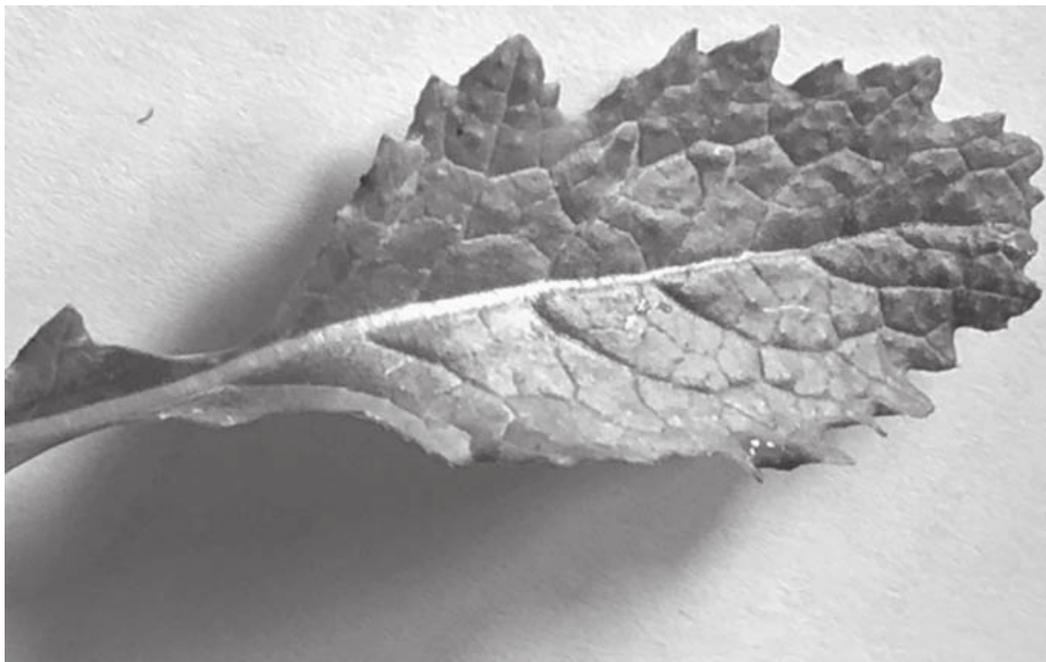
En las familias mapuches la alimentación ha cambiado a lo largo del tiempo, producto de la relación con la sociedad *wigka* (no mapuche) y las nuevas formas de vida de la sociedad mapuche. Por eso mismo, en la actualidad es posible ver en nuestros hogares que nos alimentamos con productos que encontramos y adquirimos en locales comerciales en el medio urbano. A pesar de estos cambios es importante señalar que en nuestro territorio se mantiene vigente el conocimiento de la alimentación mapuche. Un tipo de alimentación que ha acompañado a nuestras familias por siglos y que les ha permitido satisfacer su desarrollo físico y nutricional.

El relato que se encuentra en cada uno de estos apartados ha sido fruto del trabajo con el equipo de investigación de la Universidad Católica de Temuco, Soledad Morales, Maritza Gutiérrez y Maximiliano Heeren, quienes visitaron la casa de la Sra. Teresa Llancaño Lepilaf, lugar donde se desarrolla la conversación para profundizar aspectos propios de la alimentación mapuche, donde se encontraban su hija Sra. Elba Carilao y su nieto Francisco Carilao Curihual. Lo anterior, se fue complementando con los relatos que emergieron de parte de los padres en la Escuela Huampomallin.

Productos y comidas mapuches

Para las familias mapuche uno de los productos que se utiliza para acompañar la preparación de comidas es el *napor* o yuyo. El *napor* es descrito como una verdura de hojas verdes, que crece entre las siembras y que es confundido por los que no tienen conocimiento como maleza (ver foto N°1). Una forma de emplear el *napor* es en la preparación de los porotos, señalándose los siguientes procedimientos: primero se cuece el poroto, después se cuece el trigo y se muele, para luego incorporar el *napor*. También se come frito, en tortillas y ensaladas. Sin embargo, su consumo ha disminuido debido a tres factores: 1) por el uso de pesticidas en la agricultura, lo que contamina al *napor*; 2) por ser extraído de las siembras de trigo; y 3) por la incorporación de productos como la acelga en la preparación de diferentes recetas, en particular sopas. Un consejo que se entrega si se piensa usar el *napor* es recolectarlo antes que comiencen a ser fumigadas las siembras. Al respecto, se señala que el *napor* no se encontró en abundancia este año, argumentando que la causa de su escasez es la aplicación de un líquido que destruye la maleza del campo. Sumado a ello, se manifiesta en los relatos que la época en la que más se encuentra el *napor* es en invierno y que, antiguamente, se iba a buscar con un *Chaiwe* (canasto) a cualquier hora del día. En la recolección de éste alimento se utiliza un cuchillo y se corta su raíz, pues nos indican que lo que se consume del *napor* son sus hojas en preparaciones como sopas, donde se combina con papas y locro. También se puede comer con harina tostada.

IMAGEN N° 1: NAPOR



Verdura silvestre conocida como yuyo. Este tipo de maleza es consumida como alimento; se colectan brotes y luego son consumidas en distintas comidas mapuche. Este alimento ha sido eliminado a través del uso de líquidos químicos y está disminuyendo progresivamente.

Otro de los alimentos que se consume en la dieta mapuche es el *millokin*, conocido como poroto molido. Se desarrolla la cocción del poroto, se escurre el agua y luego se muele con molino, pero antes las abuelitas lo molían con piedra y luego se hacen las pelotitas y las dejaban en una bandeja y ahí se comía con ají. Se come durante todo el año y el poroto araucano es especial para eso, es el que más se consume; ese poroto es blanco y tiene pintitas rojas. Una variación del *millokin* es que se pueden hornear y/o se le puede echar chalota, cilantro, ají o se puede comer con ensaladas. Este alimento se usa en los *ngillatun*, actualmente el *millokin* casi no se consume, pero en las actividades de *We tripantu* en la escuela aún se prepara.

IMAGEN N° 2: POROTO



Esta leguminosa es parte del proceso de siembra, recolección y alimentación de la dieta mapuche en la comunidad de *Lipun*.

Un tercer alimento que se releva en los relatos sostenidos con la comunidad dentro y fuera de la Escuela Huampomallin, es el *yiwíñ kofke*, la llamada sopaipilla que se elabora a partir de la unión de la harina de trigo, sal, levadura y, en algunas ocasiones de zapallo. La harina se obtiene del trigo y es la base para hacer la masa, de ahí se hacen las sopaipillas y se fríe en manteca de chancho en una olla de fierro. Una vez frita la masa, se puede consumir con ají y pebre. Este alimento se lleva a todas las actividades y ceremonias mapuche e incluso, si se visita algún pariente y se consumen durante todo el año.

IMAGEN N° 3: YIWIN KOFKE



Estudiante de la Escuela Huampomallin, friendo sopaipillas que fueron elaboradas por ellos mismo, para que sean compartidas con sus compañeros con otras preparaciones para acompañar (ver imagen N° 4).

IMAGEN Nº 4: ACOMPAÑAMIENTO DE YIWIÑ KOFKE



Estudiante de la Escuela Huampomallin, acompañan su *yimiñ kofke* con dos tipos de ensaladas o “pebre”. En este caso, se presenta un tipo de pebre a base de tomate, cebolla y cilantro y una ensalada elaborada con papas, zanahoria y cilantro. En el extremo superior derecho se encuentran huevos de campo cocidos.

Otra preparación que es parte de la alimentación mapuche es el *mülxün*, para prepararlo se lava el trigo y luego se echa a cocer entero, con toda su cáscara, agregando unos pocos de porotos para que quede más rico, después se cuelean y se pasa por el molino y antiguamente se molía con piedra. Se come con ají y algunas personas le ponen manteca de chanco, al momento de servirlo. Se como durante todo el año y no se asocia a alguna celebración en especial, las personas de la comunidad han mantenido la costumbre de hacer le *mülxün*.

El *fükün*, es trigo crudo molido que se usa para hacer cazuela, este trigo se calienta suavemente, solo para deshidratarlo y que quede quebradizo, luego se muele hasta que queda convertido en fragmentos pequeños y que posteriormente se utiliza en diferentes preparaciones, pero principalmente en cazuela.

IMAGEN N° 5: TÚKUN



Estudiantes de la Escuela Huampomallin, prepararon una cazuela en la que se encuentra el *tükun* (locro) como uno de los ingredientes. Esta preparación se acompaña de cilantro como se puede observar en el extremo superior.

Mürke es un cuarto alimento señalado y es lo que se conoce como harina tostada, que se produce en una callana que sirve para tostar el trigo. Este proceso dura, aproximadamente, 30 minutos y se tuesta el trigo. El trigo tostado al punto de dorado se retira y se muele con molino. La harina tostada se consume todos los días con agua y azúcar, solo con agua, con chicha y en algunas ocasiones con leche. En la conversación se indica que usa mucho durante la jornada de trabajo de los hombres.

El *mürke* también se usa para hacer *mananko*, que es un preparado de cebolla frita en manteca de chanco, a la que se le incorpora la harina tostada y esto se come en las mañanas.

IMAGEN N° 6: MÜRKE (HARINA TOSTADA)



Locro, tipo de trigo molido y tostado, que se utiliza en preparaciones como tortillas y es ampliamente comercializado en el mercado local. Lo anterior se obtiene, mediante el uso de la callana (ver imagen N° 7).

IMAGEN N° 7: CALLANA



Callana, herramienta con la que se tuesta el trigo conocido como locro.

Respecto de las preparaciones señaladas, se dice que el *millokin*, *yiwin kofke* y *mülxün* son alimentos con un uso similar al pan. En este sentido, el *millokin* se prepara con porotos y arvejas, en tanto el *mülxün* y *yiwin kofke* con trigo. A su vez el *tükiün* ha sido históricamente un complemento en la preparación de cazuelas, aunque se indica que ha sido reemplazado por el uso del arroz. Mientras que el *mürke* se reconoce como uno de los principales alimentos consumidos por los niños.

Respecto de la importancia de la enseñanza de este tipo de preparaciones, la Sra. Teresa manifiesta que es mapuche y, que le gustaría que se enseñe para que perdure en el tiempo, argumentando que, una de las ventajas es que las personas se enfermarían menos, porque son alimentos más sanos y provienen de la huerta. Se reconoce que las ventajas del uso de alimentos frescos, recién sacados de la huerta y que no tienen sustancias químicas extrañas, pues el abono es natural, proveniente de sus mismos animales. La Sra. Teresa nos reseña su propia alimentación. En este sentido, nos advierte que, en la mañana, consume mate con un poco de pan con huevo y ají. Una vez que llega la hora de almuerzo, puede consumir una sopa, porotos o pantrucas con arvejas. Este último es un guiso que es muy consumido, mientras esté la época de las arvejas y, al finalizar el día, nuevamente, mate con algún trozo de carne que sea parte de lo que se cría en el campo. Respecto del mate, nos indica que lo consumen todo el tiempo.

Al preguntar por productos de mar, evidencia que se compran y que, en algún momento se obtenían peces de agua dulce desde una laguna que existía cerca del lugar donde viven, pero ahora no se puede, porque el lugar donde se iba a pescar esta contaminado y sucio.

Al consultarle a la señora Teresa por la existencia de preparación de alimentos dulces, ella relata que antiguamente no se preparaban cosas dulces, lo único dulce eran las frutas naturales, pero hoy día ya se hacen calzones rotos, dulces, panqueques, pero antiguamente no se hacía nada de eso.

Respecto del postre, la manzana es la que más se consume, porque es lo que les provee la tierra, pero no se consumen productos dulces elaborados por ellos, pues la base de su dieta responde a comidas saladas que se acompañan de ensaladas de lechuga, repollo y acelga, entre otras.

En algunas celebraciones familiares se come un cerdo asado. Los alimentos proteicos que en general se consumen son las carnes de pollo, cerdo, ganso, pavo y huevos, porque es lo que se produce y, nos advierte que éste último alimento tiene su máxima producción desde agosto a septiembre.

Contexto territorial Escuela Huampomallin

IMAGEN N° 8: TERRITORIO DE LA COMUNIDAD DE LIPUN



**Territorio de la comunidad Mapuche Lipun en la comuna de Galvarino.
Paisaje ubicado a kilómetros de la Escuela Huampomallin.**

IMAGEN N° 9: TERRITORIO DE LA COMUNIDAD DE LIPUN



IMAGEN N° 10: ESCUELA HUAMPOMALLIN



**Frontis de la Escuela Huampomallin.
En la esquina inferior derecha se encuentra la investigadora Soledad Morales Saavedra.**

IMAGEN N° 11: ESCUELA HUAMPOMALLIN



Espacio recreativo, cancha de tierra y pasto, ubicada en el frontis lateral izquierdo de la Escuela Huampomallín. En el centro de la fotografía se encuentran estudiantes.

IMAGEN N° 12: ESCUELA HUAMPOMALLIN



Espacio recreativo y deportivo, cancha de tierra y pasto, cercado por árboles ubicados en el entorno de la Escuela Huampomallin.

IMAGEN N° 13: ESCUELA HUAMPOMALLIN



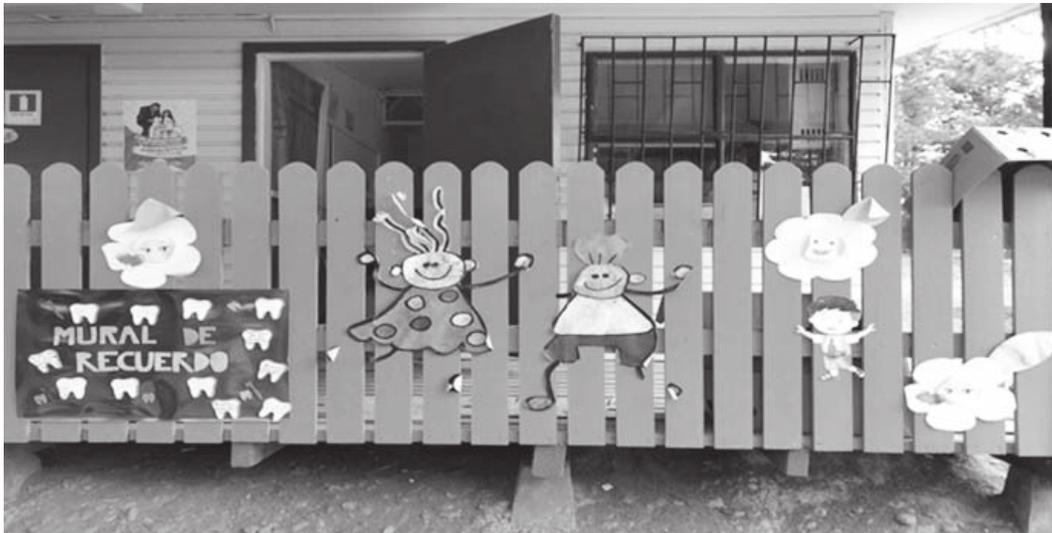
Espacio recreativo compuesto por mesas de ajedrés, taca taca y mesa de ping-pong. Este patio techado se encuentra entre las salas de clases, de la Escuela Huampomallin.

IMAGEN N° 14: ESCUELA HUAMPOMALLIN



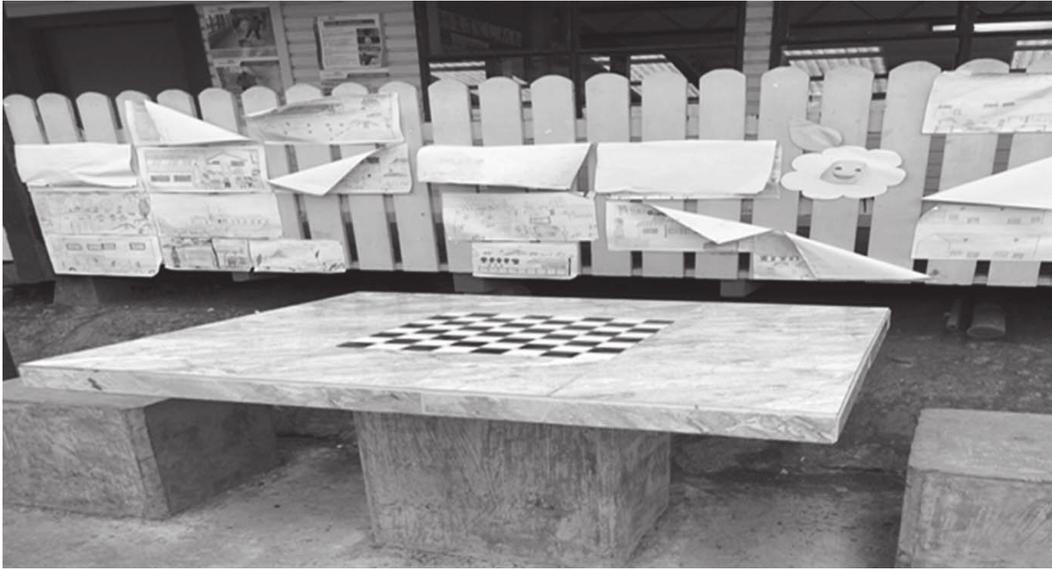
Cerca de madera con trabajos de Lenguaje de los estudiantes. Este espacio está ubicado a la derecha del espacio techado de la Escuela Huampomallin.

IMAGEN N° 15: ESCUELA HUAMPOMALLIN



Mural del recuerdo, ubicado a la derecha del espacio techado de la Escuela Huampomallin.

IMAGEN N° 16: ESCUELA HUAMPOMALLIN



Mesa de ajedrez, ubicado a la derecha del patio techado de la Escuela Huampomallin, en la cerca de madera se encuentran trabajos de artes visuales de los estudiantes.

IMAGEN N° 17: RUKA DE LA ESCUELA HUAMPOMALLIN



Ruka (casa) inspirada en la arquitectura mapuche, ubicada en la esquina anterior de la Escuela Huampomallin. Dicha arquitectura es de forma cónica y posee una base circular que esta construida con materiales de origen vegetal y está revestida con paneles de aluminio, internamente, está armada por troncos.

IMAGEN N° 18: CELEBRACIÓN EN ESCUELA HUAMPOMALLIN



Estudiantes compartiendo preparaciones propias de la comunidad Mapuche.

IMAGEN N° 19: SIEMBRA CERCADA DE LA ESCUELA HUAMPOMALLIN



Patio posterior de la Escuela Huampomallin. Este es un espacio en el que se cultivan distintos tipos de plantas como laurel, matíco, entre otros vegetales..

IMAGEN N° 20



Vía de acceso y salida de la Escuela Huampomallin. En la izquierda de la fotografía, Francisco Carilao Curihual, estudiante de la escuela y a la derecha el doctorando, Maximiliano Heeren.

IMAGEN N° 21



Espacio interior de la casa de la Sra. Teresa Llacanao Lepilaf. En el centro, una pequeña vasija con cenizas para generar calor. En la esquina derecha se encuentra la Sra. Teresa hilando, detrás se encuentra la investigadora Maritza Gutiérrez, en el centro de la fotografía, la investigadora Soledad Morales y a la izquierda se encuentran las hijas de la Sra. Teresa.

La experiencia de intervención educativa se analiza en el siguiente manuscrito de autoría del Director de la Escuela Don Luis Pérez Fredes, la educadora tradicional señora Laura Lepin Lepin y el profesor Moisés Curiche Curiqueo, titulado “Experiencias pedagógicas con enfoque educativo intercultural en la Escuela Huampomallin”.

Experiencia pedagógica intercultural en la Escuela Huampomallin

Luis Pérez Fredes¹, Laura Lepin Lepin² y Moisés Curiche Curiqueo³

Introducción

En el presente trabajo se describe una innovación pedagógica realizada en el marco del pilotaje del Modelo de intervención Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena (FONDEF ID16I10350). La intervención contó con la implicación de los actores del medio educativo (Coordinador de Educación Intercultural de la Municipalidad de Galvarino, Director del establecimiento escolar, profesores, educadora tradicional y los estudiantes) y los actores del medio social (padres y sabios de la comunidad). El contenido educativo central que está a la base de la innovación es la alimentación mapuche conocidas y utilizadas por las familias y comunidades de la territorialidad.

¿Por qué trabajamos la interculturalidad, qué es, qué entendemos por interculturalidad?

La Escuela Municipal Huampomallin de la comuna de Galvarino, se encuentra inserta en contexto de comunidades mapuches, donde alrededor del 98% de sus estudiantes son mapuche, los que conviven diariamente con prácticas tradicionales y otras propias de la sociedad chilena occidental. Por lo anterior, se hace imperante realizar una educación intercultural que valore el patrimonio cultural propio, que se contextualice a la realidad local y prepare a los estudiantes para desenvolverse en el contexto de vida actual. Para responder a estos desafíos, se construye el Proyecto Educativo “Valora la persona en toda su plenitud, entrega una formación integral, formando niños y niñas capaces de relacionarse consigo mismo, con los demás y con su entorno”. Por medio de este proyecto se promueve una educación con enfoque intercultural, buscando que la escuela sea una entidad que trascienda en el desarrollo cultural de la comunidad. Para esto, se propicia un cuerpo profesores de excelencia académica, comprometidos con su labor, los cuales aplican estrategias pertinentes socioculturalmente, como marcos que orientan el quehacer educativo y entregan una respuesta efectiva a las necesidades educacionales de nuestros estudiantes.

Comprendemos la interculturalidad como un proceso de interacción entre personas de diferentes culturas, promoviendo la igualdad, integración y convivencia armónica entre ellas, donde existe una clara comunicación, respeto y valor por el otro. La realidad es que padres, familiares y vecinos en general, trabajan fuera de la comunidad, debiendo desplazarse por temporadas y que parte de nuestros estudiantes replicarán este modelo de trabajo en su adultez. Es por esto que, comprendemos que deben aprender a desenvolverse en contextos

1 Director de la Escuela Huampomallin

2 Educadora Tradicional de la escuela Escuela Huampomallin

3 Profesor de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Escuela Huampomallin

socioculturales diversos, desde su propia identidad y ser mapuche. Por esta razón, la Escuela Municipal Huampomallín tiene como principal propósito ser una entidad que trascienda en el desarrollo cultural de la comunidad, considerando su identidad mapuche, buscando implementar estrategias coherentes que orienten el quehacer educativo y puedan responder efectivamente a las necesidades educacionales de nuestros estudiantes. Lo anterior, para posibilitar un íntegro desarrollo como personas con capacidad de adaptación a los cambios y desafíos que depara el futuro.

La oferta educacional es de 1° a 8° año básico, acorde al currículo nacional, el cual ha incorporado el sector de Lengua Indígena (*mapunzugun*) de manera progresiva en el Plan de Estudios de nuestro establecimiento, de acuerdo al decreto N°280, que modifica el decreto N° 40 de 1996. En este decreto se indica que, a partir del año 2010, los establecimientos con 20% o más estudiantes de ascendencia indígena deben incorporar el sector de Lengua Indígena, el cual incidirá en la promoción de los estudiantes, constituyéndose en una actualización significativa del proceso de enseñanza y aprendizaje. Este hecho ha reafirmado un trabajo que se viene realizando desde hace décadas por parte de familias y comunidades mapuches, en búsqueda del desarrollo cultural, tanto personal de los estudiantes como del *lof che* (comunidad), fortaleciendo su identidad cultural y social.

El establecimiento cuenta con un Programa de Integración, teniendo sobre el 50% de estudiantes con Necesidades Educativas Transitorias y/o Permanentes, quienes aprenden de manera concreta, visual o kinésica. En este contexto, comprendemos que existen diversos ritmos y estilos de aprendizajes, lo que hace necesario adecuar actividades, las que requieren ser más flexibles con las debilidades y fortalezas de los estudiantes, con el fin de otorgar a todos ellos la posibilidad de construir aprendizajes significativos.

Análisis de la experiencia

Comentarios de Luis Pérez Fredes (Director del establecimiento)

En primer lugar, quiero hacer presente que la misión de esta Unidad Educativa es: Desarrollar en nuestros estudiantes competencias cognitivas, habilidades, destrezas y valores, a través de una educación de calidad, pertinente, desafiante y coherente, adaptada a su realidad cultural y social, para así formar educandos autónomos, capaces de continuar estudios en otras instancias educativas e integrarse de manera responsable a nuestra sociedad.

Por ende, corresponde al colegio en concomitancia con padres y apoderados, ayudarles a descubrir caminos que les permitan en conjunto potenciar sus talentos, construir sus vocaciones, respaldados con el afecto, el respeto en el diálogo y la fuerza del ejemplo. Es así, que en mi calidad de Director, se está llano a apoyar y ejecutar todo tipo de iniciativas que fortalezcan un íntegro desarrollo de nuestros estudiantes. Ejemplo de esto es la reciente actividad realizada por mi colega Moisés Curiche Curiqueo y la Educadora Tradicional Sra. Laura Lepin Lepin, la cual dio lugar la participación de varios actores de la familia y la comunidad, logrando los objetivos propuestos, denotando una línea clara del quehacer educativo, lo que nos deja plenamente satisfechos e insta a continuar en

la misma senda.

Comentarios Laura Lepin Lepin (Educatora tradicional)

Es conveniente enseñar y conversar con los niños en la escuela acerca de las comidas mapuches, para que los niños conozcan acerca de estos alimentos, ya que, en algunos hogares su utilización se ha ido perdiendo.

Acá en la escuela se logró llevar a la práctica el aprender a realizar cuatro tipo de alimentos propios de la cultura mapuche, encontrándonos con estudiantes muy motivados y contentos por la actividad que desarrollaron.

Mostraron gran motivación por desarrollar un buen trabajo, realizando una degustación hacia todos los profesores y luego un *mizawun* a nivel de grupo de sala, compartiendo entre todos los alimentos preparados.

Fue una experiencia muy enriquecedora, logrando aprendizajes importantes en los estudiantes, ya que ellos aprendieron conocimientos sobre su propia cultura.

Importante fue contar con el espacio y apoyo del Director, profesores, padres y los estudiantes, expresado de diversas formas. Con mi colega de trabajo estamos muy contentos y motivados de seguir innovando por el bien de nuestros estudiantes, siendo necesario y conveniente, desde mi perspectiva, que en todos los colegios se pudiese trabajar de esta forma.

Comentarios de Moisés Curiche Curiqueo (Profesor de aula)

Tener la posibilidad de desarrollar este tipo de trabajo pedagógico es muy grato y enriquecedor como profesor, ya que se ponen y descubren nuevas habilidades propias de los estudiantes que muchas veces no se detectan en una clase habitual. Esto es relevante al considerar que son ellos los futuros líderes y encargados de guiar a sus *lof* (comunidad).

Las expectativas fueron altas, cumpliéndose a cabalidad, ya que logramos formar equipos de trabajo. Los estudiantes, desarrollaron actividad en grupos, respetaron normas e ideas, todos conluyeron de buenas maneras sus respectivos trabajos, demostrando responsabilidad y compromiso. Se lograron aprendizajes pedagógicos, se reforzaron y practicaron saberes propios mapuches fortaleciendo la identidad cultural de cada uno de los estudiantes.

Con respecto a planificar la actividad, fue un esfuerzo extra que significó asumir nuevas responsabilidades, ya que no se contaban con los espacios pertinentes que contarán con la seguridad necesaria para realizar este tipo de trabajo. Por último, señalar que se evidenció la motivación de los estudiantes por la acción, con ganas de trabajar, mostrando responsabilidad y compromiso frente a sus respectivos grupos de trabajo y frente al objetivo pedagógico a lograr.

Unidad Didáctica ‘Mapuche *Ayekawe*’

Nataly Huenchunao Huenchunao¹

Introducción

El presente trabajo de planificación y ejecución de una unidad didáctica, surge en base a un trabajo de co-construcción que se genera en el marco del proyecto FONDEF ID16I10350. Surge de la necesidad de aplicar una unidad didáctica con enfoque educativo intercultural y una forma de intervenir el proceso educativo para dar sentido cultural propio a los contenidos educativos. Es decir, desde la lógica de enseñanza-aprendizaje propiamente mapuche. Para ello, se consideró fundamental la participación de los padres y familias, pues son ellos quienes se encargan de transmitir el conocimiento educativo mapuche a las nuevas generaciones de niños. De esta forma, se hace necesario generar cambios y planificar una unidad didáctica incorporando a las familias en el aprendizaje del conocimiento cultural mapuche, desde el aula, para realizar una contextualización del currículum escolar desde un trabajo colaborativo con los agentes educativos de la escuela, la familia y la comunidad.

Durante las primeras conversaciones que surgen en las reuniones enmarcadas en el proyecto, cada profesor y educador tradicional selecciona un contenido que sea posible de aplicar en los espacios de la escuela donde cada uno desarrolla su trabajo de aula. Una vez que se selecciona el contenido se inicia con la planificación de la unidad escogida. Se realizan tres reuniones con el equipo de investigadores para evaluar qué contenidos trabajar. Posteriormente se planifica la unidad, se indica en esta planificación como estrategia de intervención fundamental la incorporación de los padres al trabajo de aula, para apoyar la enseñanza y aprendizaje de sus hijos. Se revisa la planificación con el equipo de investigación, para analizar los contenidos a trabajar en relación a los instrumentos musicales mapuche *Ayekawe*. En la última reunión, se revisan los detalles los objetivos, los contenidos y métodos educativos finales de cada planificación y, se fija la fecha de aplicación.

La unidad didáctica *Filke ayekawe* (variedad de instrumentos musicales), se aplicó en el colegio América de Vilcún, de dependencia municipal, el cual se encuentra ubicado en la comuna de Vilcún, a 39,8 km al noreste de la ciudad de Temuco, en la IX Región de La Araucanía. El colegio se encuentra inserto en un contexto urbano, cuenta con 637 estudiantes, el 22,7% corresponde a niños (as) mapuches. De la población del colegio el 45% de los estudiantes provienen del sector rural y el 55% del sector urbano.

¹ Profesora en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche. Magister en Psicología Educacional, Universidad de La Frontera.

La planificación específicamente se trabajó con estudiantes de tercer año A de Educación Básica y sus respectivos padres. Este curso cuenta con una matrícula de 20 estudiantes, sus edades fluctúan entre 8 y 10 años. Las familias de los niños mapuches viven en comunidades aledañas a la localidad de Vilcún. La unidad fue aplicada en tres clases, la primera centrada principalmente en trabajar con los conocimientos previos de los estudiantes en relación al contenido educativo seleccionado. En las dos clases siguientes los estudiantes trabajan de forma práctica, dibujan los instrumentos musicales, describen sus características, identifican en qué prácticas culturales mapuches son utilizadas. La última clase trabajan con el apoyo de sus padres y familiares.

En las siguientes páginas se entrega una bitácora de las tres clases desarrolladas, donde la profesora quien aplica esta unidad, describe los principales detalles de cada clase, enfatizando en la tercera, donde tienen participación directa los padres de los estudiantes del curso.

1. Desarrollo: Bitácora de clases

1.1. Primera clase

Al iniciar la clase número 1 de la unidad didáctica, se presenta la canción *rayüle xapi* (cuando florezca el ají) en *mapunzugun*, para que los niños la escuchen. Una vez escuchada la canción, se pregunta a los niños ¿Qué entendieron? Algunos responden que conocen las principales palabras que aparecen, como *xapi* (ají), *kolkopiw* (copihue). Posteriormente, se vuelve a poner la música una vez más, para que los niños logren aprenderla de forma más significativa. Nuevamente, se pregunta a los niños ¿Qué dice la canción? ¿Qué instrumentos lograron identificar al escuchar la canción? Ellos responden que lograron identificar el *kulxun* () y la *xuxuka* ().

Luego la profesora explica el significado de la canción y los instrumentos que allí aparecen, mencionando que la canción habla de la amistad de dos personas que se encuentran una vez al año, sólo cuando florece el ají y el copihue, destacando que se utilizan los instrumentos; *kulxun*, *xuxuka* y *kaskawija* (). Desde la pizarra los estudiantes copian la letra de la canción en sus cuadernos.

Junto a la profesora, los estudiantes reproducen la canción en *mapunzugun* y luego se les invita a cantar de forma grupal frente a sus compañeros. Ellos, eligen a sus compañeros para pasar a cantar la canción.

Posteriormente, se muestran y se describen las características de los tres instrumentos que se utilizaron en la canción *rayüle xapi*. Los estudiantes observan y mencionan las características que ellos conocen de cada uno de los instrumentos. Además, surge una conversación en la cual los estudiantes mencionan los momentos en que ellos han participado de las ceremonias de rogativa (*gijatun*) y han observado el uso que se les da a esos instrumentos.

La profesora, al mismo tiempo en que va conversando sobre las características de los instrumentos, va registrando en la pizarra las ideas de sus estudiantes. Posteriormente, cuando la conversación termina, se solicita a los

estudiantes escribir en sus cuadernos las características de cada instrumento, y además, dibujar cada uno de ellos.

Finalmente, la profesora modela el sonido de los instrumentos frente a sus estudiantes, para que cada uno alcance a tocar los instrumentos, se ordenan por turnos. Se termina la clase cantando la canción, mientras tres estudiantes seleccionados al azar tocan los instrumentos.

1.2. Segunda clase

La profesora inicia la clase preguntando a los niños ¿Qué fue lo último que trabajamos? En ese momento surge una lluvia de ideas de los estudiantes, entre las que se encuentran las siguientes ideas: una canción, sobre la *xuxuka*, sobre el ají y el copihue, se habló de las formas y de qué están hechos los instrumentos.

Luego se llega al consenso que se trabajó en base a una canción con la temática del ají y el copihue, en la cual se utilizaron tres instrumentos. Luego se desafía a los estudiantes para que en grupos pasen frente a sus compañeros a cantar la canción aprendida en la clase anterior. Ellos muy entusiasmados pasan al frente y cantan la canción, haciendo uso de los instrumentos.

Posteriormente se escribe en la pizarra las siguientes interrogantes ¿Qué es el *kulxun*? ¿Qué es la *xuxuka*? ¿Qué es la *kaskawija*? En grupos de tres personas copian en sus cuadernos las preguntas y responden. Se explica a los estudiantes que estas preguntas deben ser respondidas en base a la clase anterior, más sus conocimientos previos, desde sus familias y comunidades. Se dejan 30 minutos para que ellos trabajen en función a las interrogantes planteadas. Se entrega una cartulina a cada equipo de trabajo, donde plasman ahí sus conocimientos mapuches en relación a los instrumentos musicales que aparecen en la canción.

Una vez transcurrido el tiempo entregado, se comienza a conversar con cada grupo. Luego se pide a los estudiantes exponer sus avances frente a sus compañeros y profesora. En ese instante cada grupo expone sus avances, destacando principalmente el conocimiento mapuche adquirido en clases. En este espacio, destacan los estudiantes mapuches que han tenido experiencias previas en rogativas y actividades desarrolladas en sus comunidades, en las cuales se ha utilizado mapuche *ayekawe*.

Para finalizar la clase, todos los estudiantes cantan la canción aprendida, mientras que tres estudiantes se ofrecen y tocan los instrumentos, junto a los otros que cantan en voz alta. Una vez que terminan de cantar, todos los estudiantes quieren tocar los instrumentos. Sin embargo, por el tiempo no se puede continuar con esta parte de la clase. Antes de finalizar, se pide a los estudiantes que inviten a sus padres para la tercera clase, para que les apoyen terminar sus trabajos en equipo. Se les explica que la idea que los padres vengan es para participar y apoyar a sus hijos en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para formalizar la colaboración, se entrega a cada estudiante una invitación formal, para que se las entreguen a sus padres.

1.3. Tercera clase

Se inicia la clase saludando a los estudiantes y a algunos padres presentes en *mapunzugun*. Se explica de forma general la modalidad de trabajo, se les dice a los padres que ellos se encuentran en la sala de clases para apoyar a los estudiantes en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde el conocimiento mapuche. Se recalca que ellos como adultos, cuentan con conocimientos sobre los instrumentos musicales mapuches, y que la idea es que ellos trabajen con los grupos de estudiantes formados en la clase anterior.

Posteriormente, los padres se presentan diciendo sus nombres y explicando a los niños el conocimiento que ellos tienen. En primer lugar, se presenta un joven, hermano de una de las estudiantes, quien menciona que él no es mapuche, pero que tiene muchos amigos que son mapuches, y que por eso conoce sobre la cultura mapuche. También agradece el espacio que se le otorga para compartir con los estudiantes y algunos padres.

Posteriormente, se presenta una madre que relata que ella no es mapuche, pero que conoce sobre la cultura y que, lo que más le llama la atención es la forma en que son tratadas las personas mapuches, pues se dice que son 'todos terroristas'. Sin embargo, ella considera que esto es prejuicio de la gente, ya que ella siempre ha convivido con personas mapuches y asegura que no son ni violentos, ni flojos, ni terroristas. Al contrario, son personas de esfuerzo al igual que todos. En base a los conocimientos que ella tiene de los instrumentos, menciona que sólo los ha visto, pero que no ha tenido la oportunidad de tener mayor conocimiento, pero menciona tener la mejor disposición para participar de la clase.

Finalmente, una mamá de un estudiante se presenta y se identifica como persona mapuche. Sin embargo, relata que de alguna forma ha perdido parte de sus conocimientos lingüísticos, porque sus padres no se los han transmitido. Ella explica a los estudiantes que la gran mayoría de los adultos ha dejado de enseñar el conocimiento mapuche a sus hijos y esto, solamente para que no sean discriminados como lo fueron ellos en sus tiempos. Los estudiantes escuchan muy atentos el relato de la mamá, pues se sorprenden que las personas sean discriminadas por su origen.

Posteriormente, la madre explica oralmente cómo y en qué momentos se utilizan los instrumentos. Mientras tomaba el *kulxun* en sus manos, relató a los estudiantes que este instrumento es sagrado, pues sólo lo utilizaban las autoridades tradicionales mapuches, principalmente las *machi* y que eran utilizados en las ceremonias culturales y religiosas como el *jejipun* (rogativa). También relata que su padre es *lonko* (dirigente) de su comunidad y que antiguamente vivían en otro sector, pero que han recuperado tierras, y que, por eso, ahora viven cerca de Vilcún.

Luego de la participación de la madre, la profesora invita a los estudiantes y sus padres a seguir trabajando. Mientras desarrollaban el trabajo en equipo, una de las madres servía mate a los niños que quisieron tomar en ese momento. En la sala de clase se sintió un ambiente acogedor, donde el aprendizaje de los estudiantes fue significativo.

Una vez terminado los trabajos, cada grupo expuso frente al curso sus aprendizajes en relación a los instrumentos musicales mapuches trabajados, principalmente destacan las características y el significado cultural de cada instrumento.

Para avanzar en el trabajo, se invita a los padres y estudiantes a buscar la mejor forma de evaluar el desarrollo de este trabajo. Se solicitó a los padres que sugirieran formas de evaluar desde el conocimiento mapuche. De este modo, cada padre sugirió que se construyera una pauta de observación, donde se pudieran ver los siguientes aspectos: respeto al otro, participación de los estudiantes en las conversaciones y en la exposición oral, demostrar dominio del contenido trabajado en clases. En este proceso, también se incorporó la opinión de los estudiantes, quienes coincidieron en que el respeto y escuchar al otro, es fundamental. En ese mismo instante hicieron una autocrítica, diciendo que a veces ellos no escuchan cuando un compañero está hablando, dicen que solo escuchan a los adultos, y que les cuesta escuchar con respeto.

Para finalizar, algunos padres entregaron unas palabras para evaluar la actividad. En ese momento y espacio se menciona principalmente que el trabajo con las familias ayuda a crear lazos de confianza con la escuela. Además, remarcan que su colaboración contribuye a que los estudiantes se sientan más apoyados y motivados, pues ellos como padres no habían tenido la oportunidad de involucrarse directamente en el aprendizaje de contenidos en el aula.

También, critican la escasa participación de los demás padres en la actividad, pues consideran que hubiese sido mucho más provechoso que participaran todos y principalmente las personas mapuches. Consideran que las personas que asistieron tienen menos conocimientos mapuches en relación a otros padres del curso que son hablantes del *mapunzugun*.

Por último, la profesora jefe del curso 3° A, quien se incorporó en la mitad de la actividad, menciona lo importante que es trabajar en equipo y recalcar que es necesario utilizar nuevas metodologías de enseñanza-aprendizaje. En este caso puntual, menciona que esta forma de trabajo incluso aliviana la labor pedagógica del profesor en el aula, ya que hay más adultos que pueden monitorear las actividades de los estudiantes.

2. Conclusión

En base a la unidad didáctica planificada, se puede concluir que en primer lugar se realizaron modificaciones a la planificación original, esto debido a que originalmente se utilizan tres instrumentos musicales; *kulxun*, *xuxuka*, *püfijka*. Sin embargo, en la práctica se trabajó con tres instrumentos musicales mapuche, pero se cambió la *püfijka* por la *kaskawija*. Este cambio se realizó debido a que en la canción 'rayüle xapi' se utiliza específicamente estos instrumentos. En la práctica este cambio no afectó lo medular de la planificación.

La primera clase se realizó de acuerdo a lo planificado. Sin embargo, faltó tiempo para el cierre de la clase. Esto se generó debido a que el entusiasmo de los estudiantes por manipular los instrumentos musicales fue muy grande, ya que todos querían tocarlos, principalmente el *kulxun* y la *xuxuka*. En este aspecto, se destaca que la enseñanza-aprendizaje se logra mayoritariamente con materiales concretos, que los estudiantes puedan manipular; solo de esta forma los estudiantes se sienten mayormente motivados para adquirir conocimientos. Aun así, llama la atención que los estudiantes se vuelven más inquietos al tener materiales concretos. Sin embargo, esto genera aprendizajes significativos en los estudiantes con respecto al contenido educativo trabajado en clases.

Al quedar sin tiempo para el cierre de la clase, se decide que al iniciar la segunda clase se realizarían las preguntas con los conocimientos previos que tuvieran los niños.

La segunda clase, se realiza en base a lo planificado, solo que se hace un pequeño cambio al inicio. Se entregan las preguntas impresas a los estudiantes ¿En qué ceremonias se utilizan dichos instrumentos? ¿Quiénes son las personas que utilizan dichos instrumentos? ¿Para qué se utilizan dichos instrumentos? ¿Cuál es el significado cultural de dichos instrumentos? ¿Qué valor cultural tienen dichos instrumentos?

Los estudiantes comienzan a responder en base a sus conocimientos previos, la mayoría coincide en que las personas que utilizan los instrumentos son solo los *lonko* y *machi*. Principalmente mencionan conocer el *kulxun* y la *xuxuka*, relatan que se usan en ceremonias de rogativas. En estas primeras interrogantes, se destacan principalmente los niños mapuches, quienes relatan desde sus experiencias de vida. Sin embargo, los niños urbanos no mapuche, solo conocen instrumentos y mencionan que sirven para tocar y cantar.

Al continuar la clase, los niños se reúnen en grupo y responden las interrogantes. Posteriormente continúan trabajando de forma grupal, respondiendo las preguntas y luego se entrega una cartulina, para que plasmen sus principales conocimientos mapuches sobre los instrumentos.

Esta clase tampoco se logra terminar, queda pendiente la finalización o exposición de sus aprendizajes. Al finalizar, algunos estudiantes cantan la canción aprendida, de forma grupal y otros tocan los instrumentos.

La tercera clase se realiza de acuerdo a lo planificado. En el desarrollo de la clase los padres coinciden en que es muy importante que sean considerados en este tipo de actividades, pues relatan que ellos sólo son citados cuando sus hijos tienen una mala conducta o cuando ocurre algo particular. Señalan que nunca han sido invitados al colegio para participar en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes, respecto de su propia cultura. En este sentido, es muy importante que los profesores consideren otros espacios para que los padres puedan participar activamente de la enseñanza-aprendizaje de sus hijos. La especial participación de los padres en esta etapa de enseñanza-aprendizaje, refleja que los niños se sienten motivados, tienen mayor disposición para el aprendizaje. Los estudiantes se sienten orgullosos que las personas responsables y a cargo de sus cuidados sean capaces de participar y colaborar en la enseñanza-aprendizaje, en este caso de su propio curso.

Otro aspecto importante de recalcar, corresponde a la incorporación de esta metodología de trabajo en otros espacios pedagógicos. Así, es fundamental que los otros actores de la educación como son los padres (mapuche y no mapuche) y sabios de la comunidad comprendan que esta forma de trabajo puede ser incorporado en otras asignaturas, no solamente en la asignatura de *mapunzugun*.

ANEXO 1

PLANIFICACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA

Nombre de Profesor/a: Nataly Huenchunao Huenchunao

Núcleo temático: Instrumentos musicales mapuches (*Kulxug, Xuxuka, Pifüllka*)

Curso: Tercer año Básico A.

Tiempo estimado en horas pedagógicas: 6 horas pedagógicas.

Asignatura que se articulan: Lengua Indígena- Lenguaje y Comunicación.

Fecha de aplicación: Agosto de 2018.

Objetivo de aprendizaje de Lengua Indígena	Objetivo intercultural:
	<p>Conocer características de los instrumentos mapuches identificando el sentido y significado del <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>, para la celebración de prácticas socioculturales.</p> <p>Objetivo de aprendizaje (Bases curriculares) Cantar y tocar instrumentos mapuche</p> <p>Objetivo de Lenguaje y Comunicación: - Comprender textos aplicando estrategias de comprensión lectora, por ejemplo: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, releer lo que no fue comprendido, subrayar información relevante en un texto.</p>
Contenido	<ul style="list-style-type: none"> • Instrumentos musicales mapuches –<i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i> • Características, sentido y significado de los siguientes instrumentos: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>. • Estrategias de comprensión lectora: relacionar la información del texto con sus experiencias y conocimientos, releer lo que no fue comprendido, subrayar información relevante en un texto.
Habilidades científicas a desarrollar	<p>Los estudiantes observan y reconocen el uso de los siguientes instrumentos: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>Los estudiantes comprenden en qué ceremonias se usan de los siguientes instrumentos: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>Los estudiantes valoran <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>Los estudiantes reproducen sonidos utilizando instrumentos musicales (usan-...)</p>
Metodología	<p><i>Kimeltuwün:</i> específicamente el <i>güxam</i> (aprender conversando), <i>guneytun</i> (aprender observando) y <i>kimkintun</i> (aprender haciendo, producción de texto en relación) en relación a los siguientes instrumentos: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>La familia colabora en el desarrollo de las metodologías de <i>güxam</i> y <i>kimkintun</i>.</p>

Actividades	Clase No 1
<p>En esta sección usted debe identificar y fundamentar las tareas que están a cargo del Educador/a tradicional, el profesor/a y cuáles son de responsabilidades del o la estudiante.</p>	<p>La profesora introduce la clase escuchando una canción a través de un video sobre <i>Rayile trapí</i></p> <p>Luego la profesora pregunta a los niños ¿Podrían decir qué se trata la canción?</p> <p>¿Qué instrumentos lograron identificar en la canción?</p> <p>En relación a las preguntas se genera una conversación guiada junto a los estudiantes. (10 minutos).</p> <p>Una vez escuchadas las respuestas de los estudiantes, la profesora presenta el <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>, explica sus características, el sentido y significado para la cultura mapuche, según el objetivo de aprendizaje.</p> <p>Se realiza una conversación guiada sobre la comprensión de los estudiantes sobre los instrumentos musicales.</p> <p>Los estudiantes redactan en sus cuadernos las principales características del <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i> a partir de la conversación guiada.</p> <p>Dibujan en sus cuadernos el <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i> y colorean de acuerdo al sentido de cada instrumento.</p> <p>Los estudiantes copian en sus cuadernos la canción <i>Rayile txapi</i> escrita en la pizarra (25 minutos).</p> <p>Para finalizar la clase la profesora realiza demuestra el uso de los instrumentos y su significado, se invita a los niños a cantar, utilizando los instrumentos trabajados durante la clase: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>Finalmente se solicita a los niños indagar en sus familias acerca de los siguientes instrumentos: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>, a través de las siguientes preguntas orientadoras que serán entregadas en formato impreso:</p> <p>¿En qué ceremonias se utilizan dichos instrumentos?</p> <p>¿Quiénes son las personas que utilizan dichos instrumentos?</p> <p>¿Para qué se utilizan dichos instrumentos?</p> <p>¿Cuál es el significado cultural de dichos instrumentos?</p> <p>¿Qué es valor cultural tienen dichos instrumentos? (25 minutos)</p> <p>Los estudiantes redactan una bitácora de la clase con las siguientes preguntas orientadoras: ¿Qué aprendí hoy?, ¿Qué me costó más? ¿Cómo se puede mejorar esta clase?</p>
	<p>Clase 2</p> <p>La profesora introduce la clase repasando la canción <i>Rayile txapi</i> (10 minutos).</p> <p>Una vez terminada la canción, la profesora pide a sus estudiantes que socialicen el trabajo de indagación realizado por sus estudiantes en el contexto familiar y/o comunitario. <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>.</p> <p>En una cartulina los estudiantes dibujan los instrumentos musicales y escriben las principales definiciones o características recopiladas en sus comunidades.</p>

<p>La profesora pregunta a los niños <i>¿Chem anta Kulxug? ¿Chem anta Xuxuka? ¿Chem anta Pifüllka?</i> Los estudiantes con la ayuda de la profesora comunican oralmente utilizando mapuzugun o castellano sus aprendizajes, luego cada estudiante redacta sus respuestas en sus cuadernos.</p> <p>Los estudiantes se despiden cantando la canción <i>Rayile Txapi</i>. Finalmente se pide a los estudiantes que inviten a sus padres a cantar y tocar instrumentos para la clase siguiente.</p>
<p>Clase 3</p>
<p>La profesora inicia retomando las características de los instrumentos <i>Kulxug, Xuxuka, Pifüllka</i>. Los estudiantes observan imágenes de los instrumentos musicales trabajados en clases y asocian con los nombres que reciben en <i>mapuzugun (10 minutos)</i>.</p> <p>La profesora realiza una conversación guiada en base a las preguntas planteadas <i>¿Chem anta Kulxug? ¿Chem anta Xuxuka? ¿Chem anta Pifüllka?</i>. Para profundizar en el tema se invita a los estudiantes y a sus padres a presentar oralmente lo que saben con respecto a los instrumentos musicales.</p> <p>Cada estudiante junto a sus padres plasman en una cartulina sus principales conocimientos, conceptos y sentido que le atribuyen a cada instrumento musical.</p> <p>Para finalizar se invita a los padres presentes y sus hijos a cantar y tocar instrumentos musicales.</p> <p>Para cerrar la clase padres, estudiantes y profesora realizan una conversación libre sobre los instrumentos musicales. Posteriormente, la profesora y los padres co-construyen una pauta de evaluación de los aprendizajes de los estudiantes. Preguntando a los padres qué aspectos evaluaría usted, cómo nos vamos a dar cuenta de que se lograron los aprendizajes.</p>
<p>Evaluación</p> <ul style="list-style-type: none"> • Se evaluará la construcción plasmada en la cartulina sobre el concepto, sentido y significado de: <i>Kulxug, Xuxuka ka Pifüllka</i>. • La profesora aplica la pauta de evaluación co-construida con los padres.

ANEXO 2



Fotografía de padres que participaron de la tercera clase de instrumentos musicales mapuche.

Unidad Didáctica: *Fill zugu txipakelu Mapuche kimün mew-* Relatos fundacionales

Adrian Huichalao¹ y Héctor Lincoqueo²

Introducción

Es de importancia aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser, lo cual forma parte de desarrollo humano (Delors, 1994). En la actualidad, se ha requerido de una educación integral que también aborde ciertas prácticas socioculturales que constituyen parte de la vida del ser humano. En este sentido, la educación intercultural forma parte de un enfoque educativo que busca resguardar dichos aprendizajes y formas de vida, como de las respectivas representaciones y comprensiones del mundo. Con el propósito de favorecer dichos pilares de la educación y desde un enfoque educativo intercultural es que se desarrolló un trabajo colaborativo entre profesores de escuela y educadores tradicionales, quienes forman parte del quehacer educativo en el contexto escolar y el equipo de investigadores del proyecto FONDEF ID16I10350. En conjunto, se trabajó desde un enfoque co-constructivo del Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena, se implicaron en la planificación de la unidad de aprendizaje y en analizar la progresión de la innovación educativa realizada por el profesor.

Las distintas personas que se desempeñan enseñando en el contexto escolar, corresponden a educadores tradicionales y profesores, los que previamente a este proyecto vienen implementando una educación intercultural en diversos contextos escolares (urbanos, rurales, públicos y particulares subvencionados).

El trabajo colaborativo se implementó por medio de reuniones en las que se realizan exposiciones por parte los participantes, quienes comparten sus experiencias, buscando a posteriori el diseño y creación de nuevas propuestas educativas interculturales, reconociendo así las prácticas pedagógicas actuales y sus posibles nuevas propuestas a implementar.

Cada participante compartió sus experiencias desde el contexto escolar o académico en que están situados y desde allí, se proponen diversos contenidos a enseñar, relevando aquellos contenidos curriculares y a su vez los conocimientos y saberes mapuches propios del territorio en que se encuentran insertos los establecimientos educacionales donde se desempeñan.

1 Profesor en Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche.
2 Educador Tradicional de la escuela Trañi-Trañi, comuna de Temuco.

En las diversas reuniones se complementaban los contextos académicos por medio del estado del arte y el mundo escolar como parte de la praxis que vivencian los educadores tradicionales y profesores. En este sentido, siempre es necesario que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de aprender y que ese aprender sea significativo, en tanto alude a su realidad, a sus experiencias y a su forma de comprender el mundo.

Por lo anteriormente dicho, a continuación se expone una planificación con enfoque en educación intercultural, la cual se implementó en la Escuela intercultural Trañi Trañi, la que se ubica en el sector rural del mismo nombre, a 12 kilómetros por la zona Oeste de Temuco. La escuela cuenta con una matrícula de 75 estudiantes, los cuales en su mayoría son de ascendencia Mapuche, pertenecientes a los sectores aledaños a la Escuela.

La planificación fue diseñada y creada para ser implementada para los cursos (combinados) de 5° y 6° años de Educación Básica, en la asignatura de Lenguaje y Comunicación; y Lengua y Cultura Indígena: *Mapunzugun*.

PLANIFICACIÓN UNIDAD DIDÁCTICA

Escuela: Escuela Intercultural Trañi Trañi

Nombre de Profesor/a: Adrian Huichalao Pichun

Nombre de Educador/a tradicional: Héctor Lincoqueo Nahuelfil

Núcleo temático: *Fill zugu txipakelu Mapuche kimün mew*- Relatos fundacionales

Curso: 5° Año Básico

Tiempo estimado en horas pedagógicas: 6 horas pedagógicas.

Asignatura que se articulan: Lengua y cultura Indígena: *Mapunzugun* - Lenguaje y Comunicación.

Fecha de aplicación:

Objetivo de aprendizaje	<p>Objetivo intercultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relevar relatos orales fundacionales, desde los contextos Mapuche y chileno. <p>Objetivo de aprendizaje Lengua y cultura indígena: Mapunzugun.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Analizar y recopilar diferentes <i>piam</i> y <i>epew</i> (relatos fundacionales) propios de la cultura Mapuche. <p>Objetivo de Lenguaje y Comunicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Producir textos orales planificados de diverso tipo para desarrollar su capacidad expresiva (narraciones).
Contenido Indique qué contenidos pretende abordar, teniendo presente el grado de profundidad que corresponde al curso seleccionado para trabajar	<ul style="list-style-type: none"> - Significado y característica de <i>piam</i>, <i>epew</i> y leyenda. - Textos orales - Textos escritos
Habilidades científicas a desarrollar	<ul style="list-style-type: none"> - Producir textos (redacción, selección de información, extraer información implícita y explícita). - Expresión oral. - Analizar <i>piam</i>, <i>epew</i> y leyendas.
Metodología	<p>La metodología se desarrollara por medio de <i>Wiñokintun</i> (indagar <i>piam</i> y <i>epew</i> presentes en el <i>lof che</i>). Así también por medio del <i>Rekuluwün</i> (indagar <i>piam</i> y <i>epew</i> entre los <i>futakeche</i>). Se recurrirá también al <i>Güttxam</i> (proceso de indagación por medio de la conversación), al <i>Ina ramtun</i> (investigar a través del <i>güttxam</i> <i>piam</i> presente en el <i>lof mapu</i>) y al <i>Günezuaam</i> (reflexionar sobre la información, desde lo implícito y explícito presentes en los <i>piam</i> recopilados). Investigación bibliográfica, en los libro del estudiantes a cerca de las leyenda.</p>
Actividades En esta sección usted debe identificar y fundamentar las tareas que están a cargo del Educador/a tradicional, el profesor/a y cuáles son de responsabilidades del o la estudiante.	<p>Clase N° 1</p> <p>Inicio:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se presenta el objetivo de forma escrita y se analiza (Objetivo: Relevar relatos orales fundacionales, desde los contextos Mapuche y chileno). - El docente guía la clase activando los conocimientos previos por parte de los <i>pichikeche</i>, por medio de preguntas: -¿Qué es un <i>piam</i>?, ¿qué es un <i>epew</i>? - ¿Qué diferencia existe entre un <i>piam</i> y un <i>epew</i>? <p>Desarrollo:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El docente y educador tradicional relatan, primero un <i>epew</i>: '<i>Gürü ñi malle txapial egu</i>'. Posteriormente relatan un <i>piam</i> extraído del <i>lof</i>: '<i>Nawelbuta ñi txalkan</i>'. - Se pregunta a los <i>puchike che</i> sobre las semejanzas y diferencias entre el <i>epew</i> y <i>piam</i> relatados. - Se destaca y explica desde lo conceptual; que el <i>epew</i> es de tipo normativo para el ser humano mapuche y que éste (<i>epew</i>) debe dejar enseñanzas para la vida. Por su parte, el <i>piam</i> explica fenómenos naturales o sucesos históricos del pasado. - Se instruye a los <i>puchike che</i> a crear e 'inventar' <i>epew</i>, considerando la personificación de los animales, enseñanzas de normas y conductas para la vida, según el <i>Mapuche kimün</i>. - Una vez creados los <i>epew</i>, algunos <i>puchike che</i> comparten en

	<p>gran grupo. Cierre: - Se solicita a los <i>puchike che</i> recopilar <i>piam</i> que sean contados y conocidos por sus familias. - Se realiza cierre de la clase, solicitando a los estudiantes síntesis de ésta.</p>
	<p>Clase N° 2</p>
	<p>Inicio: - Se da a conocer el objetivo de la clase. - Se realizan preguntas dirigidas a los <i>pichikeche</i>: ¿Qué diferencia existe entre un <i>piam</i> y un <i>epew</i>?, ¿qué diferencia existe entre <i>piam</i> y leyenda? Desarrollo: - El docente realiza pregunta: ¿Existen semejanzas entre leyenda y <i>piam</i>? - Los <i>pichikeche</i> son designados de forma aleatoria para compartir sus respectivos <i>piam</i> indagados y recopilados en el interior de sus familias y/o <i>lof</i>. - Se guía a los <i>pichikeche</i> en la comprensión de semejanzas entre <i>piam</i> y leyenda. Cierre: - Se les pide a algunos estudiantes que expliquen con sus propias palabras las diferencias y semejanzas que encuentran en ambos relatos,</p>
	<p>Clase N° 3</p>
	<p>Inicio: - Se presenta el objetivo de la clase de forma oral y escrita. - Los <i>puchike che</i> analizan el objetivo presentado. Desarrollo: - El educador tradicional y docente guían a los estudiantes en el proceso de traducción, interpretación y redacción de sus respectivos <i>piam</i> en <i>mapunzugun</i>. - Se les pide a los estudiantes que re-escriban el <i>piam</i> anteriormente recopilado al interior de sus familias y/o <i>lof</i>. - Posteriormente, los estudiantes realizarán <i>güttxam</i> en torno a los <i>piam</i> recopilados. - Exponen sus respectivos <i>günezuum</i> respecto de la importancia de realizar <i>allkutun</i> frente a los diversos relatos, en éste caso: los <i>piam</i>, relatados por los <i>futakeche</i> del <i>lof</i>, las leyendas chilenas y los <i>epew</i> que destacan lo formativo del ser <i>che</i>-persona. Cierre: En gran grupo desarrollan síntesis de las actividades desarrolladas en torno a los diversos tipos de textos orales y también escritos posteriormente.</p>
<p>Evaluación Su propuesta de evaluación debe ser coherente con la metodología de trabajo elegida para lograr los objetivos de aprendizaje.</p>	<p>Redacción y producción del <i>piam</i> recopilado. <i>Günezuum</i> (reflexionar sobre la información, desde lo implícito y explícito presentes en los <i>piam</i> recopilados). - Expresión oral (<i>ngüttxam</i> desde el <i>mapuche kimun</i>) - Analizar <i>piam</i> y leyendas (<i>ngünezuum</i> desde el <i>mapuche kimun</i>)</p>

2. Desarrollo

La propuesta educativa intercultural a simple vista, le pareció a los estudiantes algo que ya era conocido y quizás dominado por ellos y ellas, puesto que la escuela donde se implementó dichas planificaciones tiene un enfoque educativo intercultural desde su origen.

En cada una de las clases se fue generando aprendizaje, puesto que cada uno de los participantes de la comunidad escolar debía aportar con sus saberes. El educador tradicional, los padres de familias, el *lof che* (personas del territorio), las autoridades tradicionales Mapuche y profesores se encontraban reflexionando sobre *epew* y *piam*.

En la primera clase, el docente expuso el objetivo a desarrollar, guiando la óptima comprensión de éste e identificó los conocimientos previos por parte de los estudiantes en torno a dicho objetivo planteado, realizando las siguientes preguntas: ¿Qué es un *epew*?, ¿Qué es un *piam*?

Los conceptos clave de la clase fueron: *epew* y *piam*. Dichos conceptos refieren a contenidos educativos comprendidos como parte del *mapuche kimün* (saber y conocimiento mapuche). Desde el conocimiento mapuche, los estudiantes señalaron que el *epew* corresponde a un 'cuento' y que el *piam* corresponde a 'sucesos verdaderos, que ocurrieron en algún momento de la vida'.

El docente relata el *epew*: "*Gürü ñi malle xapial egu*" (El zorro y su tío León), enfatizando en las características y cualidades de los personajes presentes en el *epew*, en este caso el *Gürü* y *xapial*. Luego, se preguntó a los estudiantes ¿Qué características marcan a éstos personajes? Ello, señalaron que el malle (tío paterno) había actuado de mala forma para con su sobrino el *Gürü*, ya que no compartía su alimento, dejándole a su sobrino solo las sobras. De ahí que *Gürü* habría querido darle un lección al malle *Txapial*, por haberle hecho sentir tan mal, tantas veces, al no compartir el alimento cuando aún él era pequeño. También señalaron que el *Txapial* no pensó llegar a edad adulta y que así también el *Gürü* dejaría de ser un cachorro. Los estudiantes reconocieron que *Gürü* habría pensado muy bien en la estrategia que buscaría llevar a su malle hasta un árbol y amarrarle, puesto que le habría dicho que 'la tierra se dará vuelta y el que no esté bien amarrado caerá'.

Posteriormente, se relató un *piam*, cuyo nombre es: '*Nawelbuta ñi txalkan*' (Trueno del Nahuelbuta). Una vez relatado el *piam*, el docente puso hincapié en que los estudiantes identificaran el contexto en que se desarrolló y qué busca explicar este *piam*. Los estudiantes señalaron que el *piam* busca explicar los sonidos naturales y extraños que surgen de la cordillera Nahuelbuta, cuando se le escucha desde el territorio *Nagche* (oriente de la precordillera de la costa); el sonido del *Txalkan* (trueno) de Nahuelbuta viene a indicar que se anunciará alguna novedad. Además, que en los distintos territorios del pueblo Mapuche existen *piam* como este que explican fenómenos de la naturaleza; en este *piam* se asocia al sonido del *Txalkan* que anuncia *magüñ* (inundaciones).

Como actividad a desarrollar de forma individual por parte de los estudiantes, es que se les instruyó para que crearan sus propios *epew*, considerando las características y atributos de éste. A continuación, de forma voluntaria, algunos estudiantes expusieron sus creaciones. Fue allí que algunos estudiantes mostraron dificultad para relacionar y asociar a los animales y aves con las características y personificaciones del *che* (persona).

Cabe señalar que los estudiantes aportaron unos a otros para crear los *epew*, para relatar y en algunos casos para representarlos, pese a que la actividad era de tipo individual.

El docente explicó cada uno de los conceptos, precisando de la siguiente manera:

- El *epew* es un relato fundacional mapuche que fue creado para normar la vida social y cultural, donde los animales y aves personifican actitudes y actos de personas. Los actos y actitudes representan modelos y anti-modelos del *che*/persona. Se busca por medio del *epew* formar un ideal de persona.
- El *piam* es un relato fundacional mapuche que busca explicar sucesos o fenómenos naturales, así también normar la relación entre el ser humano y la naturaleza, por medio del *ekunwün zugu* (relación de respeto entre naturaleza y seres humanos).

El profesor instruye a los estudiantes a que indaguen un *piam* al interior de su familia o *lof* y que lo registren para compartir en la siguiente clase. Ante ésta instrucción, algunos estudiantes señalan que no cuentan con dicho conocimiento en sus hogares y que no conocen ningún *piam*, por ende, no podrían desarrollar dicha actividad.

En la segunda clase el profesor presentó y recordó el objetivo de la clase. Por medio de una lluvia de ideas recuerdan un conjunto de contenidos abordados en la clase anterior (*epew* y *piam* como conceptos centrales). La clase se centra en el *piam* y se agrega la leyenda como concepto e idea.

El docente preguntó al grupo curso: ¿Qué entienden por *piam*? ¿Qué entienden por leyenda? Los estudiantes señalan que 'el *piam* es parte de historias pasadas, miradas desde la visión mapuche, que explican sucesos naturales o fenómenos ocurridos antiguamente. Con respecto a la leyenda, se refieren diciendo que también explica sucesos ocurridos en el pasado de la naturaleza.

Posteriormente, se preguntó a los estudiantes sobre las semejanzas existentes entre *piam* y leyenda. Ante lo cual, señalan que 'los *piam* y leyendas son similares, porque ambos explican sucesos o fenómenos de la naturaleza', como conclusión del grupo.

Se invitó a algunos estudiantes a exponer sus *piam*, por lo que relataron según sus indagaciones al interior de sus familias o *lof*, según las diversas fuentes orales que compartieron con ellos(as) los *piam*. Sus exposiciones fueron con ánimo y entusiasmo. Así mismo comentaron los distintos expositores que les

pareció interesante darse cuenta que sus padres, abuelos, vecinos, autoridades tradicionales tienen conocimientos sobre los *piam*, como también de historias relacionadas al mismo *lof* en el que viven. Indicaron de lo anterior, que no se habrían dado cuenta antes, que sus familiares y miembros de la comunidad supieran y conocieran parte de la historia común del *lof* y del pueblo Mapuche.

El educador tradicional expuso sobre el concepto *piam*, señalando: ‘el *piam* es parte de nuestro *mapuche kimün*, se transmite a través del *mapuche zugun*. Cuando ha sucedido un hecho antiguamente, se relata y transmite de generación en generación y entonces, forma parte de la memoria de todos como pueblo. En él se explican sucesos ocurridos, sobre todo referidos a sucesos naturales, como por ejemplo un diluvio, terremotos’.

Por su parte el profesor explica que: ‘la leyenda es un relato oral que se transmite en castellano - español -, en el que se narran hechos fantásticos del pasado, es de tipo popular, lo que hace referencia a un tipo de narración que se presenta entre las personas del pueblo, en éste caso chileno-criollo-popular’.

El profesor realiza pregunta dirigida a cada estudiante, en el que se solicita que identifique semejanzas entre *piam* y leyenda, con el propósito de verificar sus comprensiones al respecto. Se pregunta ¿Qué semejanzas encontramos entre leyenda y *piam*? Los estudiantes señalaron que ‘ambos, corresponden a relatos de tipo oral, ambos están en la memoria colectiva, popular y ambos vienen a explicar sucesos o fenómenos naturales del pasado’. Así finalizó la clase.

En la tercera clase, los estudiantes analizan objetivo de la clase, señalando sus comprensiones más avanzadas sobre *epew*, *piam* y leyenda. Recuerdan las diferencias y semejanzas entre leyenda y *piam*. Destacan, haberse dado cuenta de la importancia de los relatos orales en general y cómo estos forman parte de la memoria histórica del pasado, sobre la naturaleza y la vida del ser humano, de cómo estos relatos orales son contados y heredados de generación en generación.

El profesor dio instrucciones para desarrollar la actividad de la clase, la cual consistió en interpretar, traducir y redactar en *mapunzugun* y castellano el *piam* recopilado en la familia y la comunidad. Se instruye también para hacer las consultas y solicitar ayuda al educador tradicional y al profesor.

Se desarrolló un *gütxam* (conversación) entre los estudiantes, guiados por el educador tradicional. Allí se conversó sobre el origen y procedencia de sus respectivos *piam* recopilados. Destacaron que varios de ellos se sintieron sorprendidos de lo mucho que saben y conocen sus padres, los *futakeche* (ancianos y ancianas) y autoridades tradicionales Mapuche del *lof* (territorio).

Los estudiantes exponen sus *piam* recopilados y hacen *günezuam* (metacognición) de sucesos o fenómenos naturales que explican cada *piam* relatado. Comentan sobre la importancia del uso del *mapunzugun* y que en varias ocasiones sus testimonios, poseedores del *piam*, les costó explicar en castellano-español los conceptos que son entendidos y expresados, desde el *mapunzugun*.

Al final de la clase, se agradece a los estudiantes la buena disposición que fueron mostrando progresivamente en la implementación del contenido interdisciplinario e intercultural. Los estudiantes también agradecieron al educador tradicional y al profesor por las clases desarrolladas. Destacaron el haber aprendido y entendido sobre cada uno de los relatos trabajados en clases, las intenciones de los textos existentes y revisados, más aún volvieron y destacaron sobre el real conocimiento que adquirieron en torno a las clases y los saberes con que contaban las personas de su familia y el *lof*.

3. Reflexión.

De la experiencia de intervención educativa, con enfoque educativo intercultural, cabe destacar algunas reflexiones en torno a su implementación.

Se observó que los estudiantes mostraron algún grado de dificultad para comprender la personificación por parte de los animales y aves, respecto de las personas. Se sabe desde el *mapuche kimün* que desde la observación del entorno se conoce la realidad que rodea al ser humano. Desde siempre el pueblo mapuche ha generado saberes y conocimientos relacionados a las distintas áreas de la vida y la visión del mundo. Sin embargo, de ello se puede decir que en la actualidad esa capacidad de observación del espacio en que se habita, ya no es relevante, y de ahí quizás para los estudiantes resulte complejo advertir, o evidenciar ciertas conductas de los animales y aves que representan o personifican al ser humano en los relatos.

Respecto al trabajo colaborativo entre estudiantes en el contexto de la sala de clases, cabe señalar que fue un acto innato del cual se observó gran capacidad de colaboración mutua, entre pares. Lo anterior revela el interés de los estudiantes por comprender y entender el mundo, desde una mirada colectiva y co-constructiva en que se prestan ayuda unos a otros.

En el momento de solicitar a los estudiantes que investigaran un *piam* al interior de sus familias o *lof*, estos señalaron que no contaban con personas que conocieran *piam*. No obstante a sus resistencias, se dieron cuenta que sus familias, adultos de la comunidad, conocidos como *futake che* y autoridades tradicionales mapuche, sí cuentan con aquel conocimiento sobre el *piam* y saber relacionado lo mismo. Tuvieron entonces que reconocer que en el interior de sus familias y *lof* existe un saber y conocimiento que no siempre es evidente para ellos, pero que está presente en la memoria y que se transmite hasta hoy de forma oral, como en antaño. Esto significa que los saberes y conocimientos mapuche están resguardados por los adultos mapuche, ya que los estudiantes comentaron que sus padres o abuelos fueron quienes contaron los *piam* que ellos requerían indagar.

La participación del educador tradicional resultó relevante en cada clase, en tanto expuso su *mapuche kimün*, lo que apoyó y guió en el transcurso de las clases. Allí, también ocurre un proceso de co-enseñanza, entre el educador tradicional y el profesor, como una forma de trabajo colaborativo al mismo tiempo. Es así como, la finalidad de las intervenciones en clases van en pos del aprendizaje de los estudiantes, frente a cada contenido que se aborda y en este caso, con la

mirada de una educación intercultural, en que dialogan los saberes, las disciplinas y los conocimientos de la memoria social de las personas que participan del acto mismo de enseñar y aprender.

Existiendo distintas percepciones al momento de implementar progresivamente las clases con enfoque educativo intercultural. Por una parte, estaba la percepción de los estudiantes, quienes en principio escuchaban con distancia y algo de desinterés, como también con cierta resistencia al aprendizaje, en torno a las actividades propuestas en clases. Sin embargo, con el transcurso de las clases, fueron mostrando mayor interés, compromiso y anhelo de aprender más sobre los diversos relatos orales trabajados en clases. También, fue relevante la percepción de los padres ante las intervenciones, ya que desde la casa también pudieron aportar en la co-construcción del aprendizaje de sus hijos e hijas, compartiendo sus saberes en torno a los *piam*, ya conocidos y heredados de sus generaciones previas.

Es así como aprendimos que la escuela no es el único espacio donde sucede el proceso de enseñar y aprender, puesto que la implementación de las clases demostró que el saber y conocimiento están presentes tanto en la escuela como en las familias de los estudiantes, y quizás más aún, en los *futake che* que poseen gran variedad de saberes de diversas áreas de la vida Mapuche.

La intervención educativa sobre la implementación de la educación intercultural, permite ir adquiriendo de forma permanente experiencias en la enseñanza y aprendizaje para que los niños y niñas, el educador tradicional, el profesor respecto de sus propias prácticas, los padres de familias y comunidad educativa en general, se impliquen en la educación escolar. El aprendizaje resultante es que, siempre que se intervenga desde la co-construcción, se debe considerar a los actores del medio educativo (directivos, profesores, educadores tradicionales) y los actores del medio social (padres, sabios y miembros de la comunidad), en los actores de enseñanza y aprendizajes. Esto, permite relevar los diversos saberes, conocimientos y praxis presentes en la vida de las personas que integran el *lof*.

Desde mi propio aprendizaje como profesor puedo indicar que al realizar un trabajo de co-construcción se logra aprendizajes más significativos y pertinentes en los estudiantes. El desafío sobre el cual hay que seguir trabajando es posicionar la co-construcción bajo un enfoque educativo intercultural al interior de la escuela, donde ocurra la ecología de saberes y de esta forma, lograr la igualdad en la valoración de los saberes y conocimientos a los cuales tienen derecho a acceder todos los estudiantes, sean mapuche o no mapuche.

Bibliografía

Delors, Jacques (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La Educación encierra un tesoro*. México: El Correo de la UNESCO, pp. 91-103.

En la actualidad en La Araucanía, desde investigaciones realizadas en el Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), se constata que uno de los problemas para implementar la educación intercultural es el desconocimiento de saberes y conocimientos educativos mapuches por parte de los profesores y educadores tradicionales que se desempeñan en escuelas rurales y urbanas en Chile. Consideramos que las principales causas del problema son: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico del sistema educativo chileno; 2) el carácter colonial del conocimiento educativo que persiste en la negación histórica de los conocimientos indígenas en el currículum escolar en los niveles del sistema educativo chileno; y 3) la Formación Inicial de Docentes sustentada en la colonialidad del saber, del ser y del hacer con lo que presenta un carácter descontextualizado de la realidad social y cultural de los estudiantes en contexto indígena e intercultural. En la actualidad se requiere una transformación social, educativa y política que apoye la educación intercultural desde un enfoque de co-construcción.

**AGRADECIMIENTOS AL PROYECTO
FONDEF ID16110350 Y FONDECYT 1181531**

ISBN: 978-956-9489-54-9

