



Educación e Interculturalidad:

Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena

Coordinadores
Segundo Quintriqueo Millán
Daniel Quilaqueo Rapimán



FONDEF
Fondo de Fomento al Desarrollo
Científico y Tecnológico



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

ISBN. 978-956-9489-53-2



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**



Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena

Coordinadores
Segundo Quintriqueo Millán
Daniel Quilaqueo Rapimán

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 y la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad / RIEDI.

ISBN: 978-956-9489-53-2

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

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena

Derechos reservados

1ª Edición, Marzo de 2019

450 ejemplares

Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad / RIEDI

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

Libro con Referato Externo

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

Í N D I C E

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

PARTE I

Decolonialidad

Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación social en clave decolonial	12
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Pía Palma-Inzunza y Álvaro Fernández-Baldor

Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional	29
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Katerin Arias-Ortega

Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la experiencia formativa de la Universidad Intercultural de Chiapas, México	51
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Joaquín Peña-Piña y Stefano Sartorello

Contenidos disciplinarios del currículo escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena	74
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Segundo Quintriqueo, Katerin Arias-Ortega y Gisèle Maheux

Evaluación educativa en el marco de prácticas pedagógicas reflexivas en aulas interculturales	93
------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------

Maximiliano Heeren Herrera

Educación mapuche y descolonización de la escuela: el análisis de un caso etnográfico de una escuela <i>lafkenche</i> de La Araucanía	108
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Laura Luna Figueroa y Roberto Contreras Canario

PARTE II

Experiencias en educación intercultural

Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco	126
----------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Marlene Opazo Jorquera y Jessica Huentemil Huentecura

La interculturalidad tiene su cátedra <i>Furilofche-Comahue</i>	141
------------------------------------------------------------------------------	------------

Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y Universidad Nacional del Comahue.

Bariloche

Educación intercultural y educación en ciencias	159
--------------------------------------------------------------	------------

Paulina Griñó Morales

Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos	177
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------

Perrine Delbury

PARTE III

Estudios de caso

Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo <i>Ikra</i> y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria	197
<i>Luis Alfredo González Monroy, Simón José Esmeral Ariza e Iván Manuel Sánchez Fontalvo</i>	
Los estudiantes <i>Ngäbes</i>: interculturalidad e interacciones comunicativas	215
<i>Rubiela Samudio de Gutiérrez y Lilia Muñoz</i>	
Experiencias previas al ingreso universitario de estudiantes mapuches en la Universidad Católica de Temuco	238
<i>Eliana Ortiz</i>	
Un estudio sobre competencia oral en <i>mapuzugun</i>. Orientaciones para el contexto escolar de La Araucanía	250
<i>Paula Alonqueo Boudon y Fernando Wittig González</i>	
La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural	264
<i>Guillermo Williamson</i>	
Análisis de la educación intercultural desde una experiencia etnográfica en contexto mapuche	287
<i>Héctor Torres Cuevas</i>	
Educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural	302
<i>Gerardo Muñoz Troncoso</i>	
Educación Superior y pueblos indígenas: algunas cuestiones éticas, políticas y epistemológicas para una investigación doctoral en territorio <i>mapuche-huilliche</i>	318
<i>Amílcar Forno</i>	
Infancia y Educación Intercultural: Co-construcción con <i>Kimche</i> al Sur de Chile	333
<i>Soledad Morales, Segundo Quintriqueo, Katerin Arias-Ortega y Rosmarie Bittner</i>	

PRESENTACIÓN

Este libro aporta una aproximación crítica y decolonial de la investigación en educación en contextos indígenas e interculturales. Surge de la necesidad por promover espacios de reflexión, discusión y análisis en vinculación recíproca con investigadores a nivel internacional, nacional y local que trabajan la línea de educación e interculturalidad. Asimismo, plantea el desafío de divulgar al contexto escolar los resultados de investigaciones empíricas y reflexiones teóricas, para aportar a una mejor comprensión y explicación de los problemas de la educación intercultural en ‘contextos de colonización’. Presenta diecinueve artículos que fueron presentados como ponencias en el IV Congreso Internacional sobre Educación e Interculturalidad, realizado el año 2017 por la Red Interuniversitaria sobre Educación e Interculturalidad (RIEDI). En este evento, se planteó la necesidad de producir nuevos conocimientos científicos y metodológicos, en perspectiva crítica, sobre educación intercultural, para favorecer el desarrollo social y el buen vivir de los pueblos. Al mismo tiempo, se propuso generar espacios de reflexión y co-construcción de conocimientos con otras instituciones y actores sociales involucrados en el desarrollo de la educación y la interculturalidad. El eje principal de las discusiones, fue la pluralidad epistemológica, como desafío para avanzar hacia un método co-constructivo en la producción de nuevos conocimientos científicos en educación para contexto indígena y no indígena.

Se constata a nivel mundial, nacional y local la urgencia de visibilizar la discusión académica y la producción de nuevos conocimientos, con la implicación de los actores sociales de los pueblos indígenas, para la contextualización de la educación escolar de las nuevas generaciones. Visibilizar la discusión académica requiere de un mayor compromiso de los investigadores con la educación propia de los pueblos indígenas y la educación escolar, planteados por las comunidades, junto a los problemas sociales y políticos asociados a las relaciones interétnicas con las instituciones sociales del Estado. Esto también es un desafío que requiere de la inclusión de actores sociales de los pueblos indígenas en los procesos de producción de nuevos conocimientos, para apoyar la resolución de problemas educativos en perspectiva global y local. Asimismo, se plantea la urgencia de vincular a los investigadores que trabajan la línea de educación e interculturalidad, a nivel nacional e internacional y los resultados de sus investigaciones, para abordar de mejor forma el estudio de la educación escolar y la política pública que la sustenta.

En la actualidad, para abordar la educación escolar de los pueblos indígenas, migrantes y grupos minorizados, en contexto de colonización, se hace necesario visibilizar la colonialidad del saber, del ser y del hacer. Puesto que, es urgente proponer estudios que permitan cambiar la educación escolar en perspectiva intercultural. Este desafío requiere visibilizar y discutir los conflictos de orden epistémico en el medio escolar, desde los saberes y conocimientos propios, articulados a la producción de nuevos conocimientos científicos. Sostenemos que la vía posible para dar respuesta a estos desafíos es avanzar hacia un pluralismo epistemológico intercultural que reconozca la *episteme* indígena tanto en la educación intercultural como en las investigaciones con los actores sociales indígenas. Esto, a su vez, plantea el reto de la pluralidad epistemológica para los actuales y futuros investigadores que realizan estudios en contextos indígenas, quienes tienen el deber ético y político de tomar consciencia de ser parte del contexto y de los problemas locales, para construir la educación intercultural con sentido y pertinencia para las personas indígenas y no indígenas.

Se observa, desde una perspectiva histórica, que la educación intercultural ha sido pensada desde la hegemonía del poder y del saber que representan a los Estados en contexto de colonización. Entonces, para descolonizarla se requiere de una intervención activa de las familias y sabios indígenas en la concepción, implementación, evaluación de proyectos educativos interculturales y eventos científicos (Congresos y Seminarios), que tengan por objeto el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes. En esta perspectiva, la interculturalidad emerge como un proyecto social, ético, político que reconoce el valor epistémico del conocimiento indígena, puesto que permite comprender y explicar los problemas educativos del siglo XXI.

El libro presenta diecinueve artículos que han sido sometidos a una selección, discusión y un proceso de evaluación de pares externos de nivel internacional, los cuales se organizan en tres partes. En la **Parte I sobre decolonialidad**, el **primer artículo** reflexiona acerca la propuesta decolonial, enfatizando en la noción de colonialidad del saber y las epistemologías decolonizadoras. La reflexión muestra que la aspiración hacia la decolonialidad en la investigación social requiere superar el paradigma positivista y las prácticas estandarizadas en la producción de conocimiento. El **segundo artículo**, analiza aportes epistémicos de conocimientos y métodos educativos sobre prácticas socioculturales como contenidos educativos y desafíos para la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional, en la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche. El **tercer artículo**, plantea la vinculación comunitaria y la necesidad del diálogo de saberes en una experiencia formativa en el medio universitario en México, con el objetivo de desarrollar habilidades, desde las dimensiones axiológicas, cognitivas y 'de la acción finalizada', para favorecer el trabajo en equipo. El **cuarto artículo**, plantea una discusión sobre los contenidos disciplinarios del

currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico intercultural en contexto indígena, para explorar su articulación con el conocimiento educativo escolar e indígena, desde un enfoque educativo intercultural. El **quinto artículo**, reflexiona sobre la evaluación educativa en el marco de prácticas pedagógicas interculturales, con el objetivo de identificar el uso de la evaluación en prácticas pedagógicas reflexivas de docentes que se desempeñan en contextos de aulas con diversidad social y cultural. Finalmente el **sexto artículo**, de esta parte, sitúa su análisis en las discusiones sobre educación indígena, las limitaciones de los actuales enfoques de EIB en Chile y Latinoamérica, y la colonialidad como componente intrínseco de la institución escolar. Para ello, analiza el caso de una escuela en territorio lafkenche de La Araucanía.

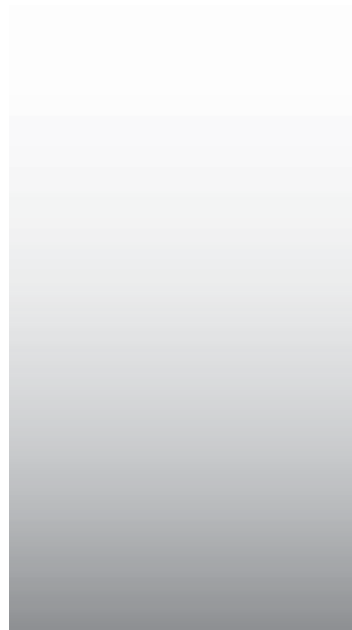
La **Parte II trata sobre experiencias en educación intercultural** en contexto indígena. En el **primer artículo** se expone la implementación de la educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco, tanto en contexto rural como urbano, como política de revitalización cultural y lingüística en la Educación Parvularia y Educación Básica. En el **segundo artículo**, se analiza la interculturalidad como experiencia de Educación Superior que busca la articulación entre el conocimiento mapuche y occidental en la Universidad Nacional del Comahue en Bariloche, Argentina. En el **tercer artículo**, se expone la educación intercultural en el marco de la enseñanza de las ciencias, para apoyar el rendimiento académico de los estudiantes indígenas. Para finalizar esta parte, **un cuarto artículo** discute sobre educación inclusiva y educación intercultural, para explorar sus limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos.

Finalmente, la **Parte III presenta estudios de caso**. Un **primer artículo** comunica resultados de una investigación empírica sobre educación intercultural en perspectiva del pueblo *Iku* como aportes al post acuerdo en Colombia, desde una acción comunitaria, para develar los significados y sentidos que atribuyen los pueblos originarios a los procesos sociocomunitarios de sus territorios. Un **segundo artículo**, presenta los resultados de un estudio sobre los estudiantes *Ngäbes* de Panamá, que explora las implicaciones sociales tales como la discriminación y deserción en estudiantes indígenas de Educación Superior. Un **tercer artículo**, presenta experiencias previas de estudiantes universitarios mapuches en la Universidad Católica de Temuco, donde se describen las características de ingreso de los estudiantes mapuches y sus representaciones sociales respecto de su educación escolar. Un **cuarto texto**, comunica resultados de un estudio que busca describir la competencia oral en *mapunzugun* (lengua mapuche), de niños entre seis a diez años. Un **quinto artículo**, presenta el análisis crítico y propositivo de la investigación en sala de clases, con encuesta de opinión, contribuyendo a la interculturalidad desarrollada por estudiantes en aulas con alta presencia mapuche. Se analizan resultados de proyectos de alumnos de educación básica, media y de jóvenes y adultos de La Araucanía. Un **sexto artículo**, a partir

de una etnografía escolar analiza la implementación de un enfoque educativo que se encuentra matizado por la dinámica interna de los actores que conforman la escuela, producto de acuerdos, desacuerdos y conflictos que forman parte de sus relaciones cotidianas. Un **séptimo artículo**, presenta los resultados de una investigación sobre la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural, donde se describe la implicación de las familias y las comunidades mapuches en la educación intercultural. El **octavo artículo**, presenta un estudio sobre educación superior y pueblos indígenas, donde se analiza las dimensiones ética, política y epistemológica en la investigación social en contexto indígena, principalmente para el estudio con estudiantes mapuches. Finalmente, el **noveno artículo**, comunica los resultados de una investigación sobre infancia y educación intercultural desde un método de co-construcción con sabios mapuches, en relación a las estrategias de enseñanza que utiliza la educación familiar.

PARTE I

Decolonialidad



Decolonialismo epistémico: hacia la definición de una investigación social en clave decolonial

Pía Palma-Inzunza¹ y Álvaro Fernández-Baldor²

Resumen

El artículo tiene por objetivo reflexionar acerca del proceso de definición de una investigación social Universitaria con pretensiones hacia la decolonialidad. La propuesta decolonial se aborda desde el grupo modernidad/colonialidad, enfatizando en la noción de colonialidad del saber y las epistemologías decolonizadoras. Posteriormente, se revisan algunas propuestas metodológicas y prácticas para superar la colonialidad presente en las instituciones académicas y en las prácticas investigativas. El método empleado consistió en la revisión bibliográfica documental. A partir del relato, se propone analizar y tensionar las implicancias de la investigación social y rescatar experiencias de este proceso para dialogar con diferentes actores interesados. Los resultados preliminares de esta reflexión nos muestran que la aspiración hacia la decolonialidad en la investigación social requiere superar el paradigma positivista y las prácticas estandarizadas en la producción de conocimiento. En este proceso, juega un papel relevante el/la investigador/a y su propio proceso de reflexión, lo que en algunos casos puede implicar actos de desobediencia epistémica.

Palabras clave: Investigación social, decolonialidad, conocimiento situado, ciencias sociales coloniales.

1 Dra. en Desarrollo Local y Cooperación Internacional, Universitat Politècnica de València, España. E-Mail: pia.palma.inzunza@gmail.com

2 Dr., Profesor Asociado, Universitat Politècnica de València, España. E-Mail: alferma2@upvnet.upv.es

Introducción

En este artículo se reflexiona respecto de los procesos de decolonialismo epistémico, para la realización de una investigación social en el contexto de la academia. Para ello, se parte desde la experiencia de definición de una propuesta de investigación doctoral que se lleva a cabo en el contexto del Programa de Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional de la Universitat Politècnica de València, España.

La propuesta se denomina '*Newen Domo. Mujeres en la defensa del territorio, voces de resistencia y poder de agencia en La Araucanía, Chile*' y busca contribuir con la identificación de iniciativas y estrategias de medios de vida mapuche, para el fortalecimiento de la agencia de las mujeres en la defensa del territorio. La investigación pretende un acercamiento metodológico que permita explorar en sus historias, experiencias y saberes aquellas narrativas que históricamente suelen ser invisibilizadas por el patriarcado y la colonialidad en sus diferentes dimensiones. En contraste, se intenta pensar desde la opción decolonial, comenzando por desentrañar la perspectiva eurocéntrica de conocimiento que nos atraviesa.

A partir de la definición de la propuesta, se ha considerado y reflexionado respecto a la necesidad de definir metodologías más pertinentes a la realidad estudiada y optar por una ruta diferente en 'el trabajo de campo'. La posibilidad de llevar a cabo una investigación social desde, la 'otra vereda', ha sido en gran parte producto de experiencias de trabajo de campo de los autores, y de las reflexiones críticas que se desarrollan en el contexto del Máster en Cooperación al Desarrollo y el Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional en la Universitat Politècnica de València, España. Estas influencias de naturaleza práctica y teórica convergen en nociones y perspectivas, tales como la investigación acción participativa (IAP), el video participativo, el reconocimiento de la perspectiva situada y la investigación militante, entre otras.

En concordancia con lo anterior, esta reflexión se centra en el proceso previo a la definición de la propuesta metodológica, con el objetivo de enriquecer lo que posteriormente será el trabajo de campo. Asimismo, se busca superar la colonialidad presente en las prácticas investigativas, lo cual va en línea con lo que Suárez-Krabbe (2011), denomina desatar las fronteras de las ciencias sociales.

La pregunta principal que pretende responder este artículo es ¿cómo llevar a cabo una investigación social en clave decolonial?. En ese sentido, se asume que se investiga desde una institución colonizadora y que nuestro lenguaje y prácticas están permeados por la hegemonía del conocimiento occidental, que excluye otras narrativas y otros saberes. Por lo tanto, para Carvalho y Flóres-Flóres (2014), tanto la Universidad Europea como Latinoamericana tienen en común la colonialidad; es decir, instituciones predominantemente blancas, segregadas y racistas, siendo

las universidades latinoamericanas herencia de las universidades europeas.

En concordancia a lo planteado por Mignolo (2014), la opción decolonial representa una forma de estar en el mundo, lo cual insta a preguntar: ¿Cómo estamos pensando nuestras metodologías?, ¿Con quiénes planteamos nuestros diseños metodológicos?, ¿Qué sentido tiene definir previamente una metodología, sin una participación y pertinencia respecto a las comunidades que se investigan?, ¿Cómo esta lógica de hacer investigación desde la universidad puede contribuir con las luchas de las comunidades con las cuales se trabaja?

Para intentar responder a estos cuestionamientos, primero se reflexiona desde el pensamiento modernidad/colonialidad, el cual entrega las dimensiones de colonialidad del poder, saber y el ser. La noción de colonialidad del poder de Quijano (2014) puede ser entendida como una jerarquización de las relaciones sociales o como patrón de poder mundial, que lleva implícito una clasificación social. En tanto, la colonialidad del ser implica la negación de la subjetividad (Maldonado-Torres, 2007) y la racialización de las diferentes poblaciones que los sitúa en lugar de ser o no ser. Finalmente, la categoría de colonialidad del saber, la cual abarca el predominio de ideas y conocimientos occidentales, y la marginación de otros saberes (Heiss, 2016).

Segundo, se hace un breve recorrido por propuestas que precisan aproximaciones metodológicas decoloniales y, 'saberes otros'. Asimismo, se enuncian algunas consideraciones para una investigación con aspiración hacia la decolonialidad. Con estos antecedentes, se reflexiona sobre las implicancias de la colonialidad en la investigación social universitaria, desde la propuesta de investigación doctoral y su relación con la educación universitaria.

1. Marco teórico

A continuación, se presenta una revisión bibliográfica en base a la literatura disponible sobre el cuerpo de pensamiento decolonial. En el primer epígrafe se pasa revista a la noción de decolonialidad de la red de pensamiento modernidad/colonialidad. En el segundo apartado se hace alusión a la noción de decolonialismo epistémico y racismo epistémico, propuesto por Grosfoguel (2011). También se abordan las implicancias de la colonialidad en la investigación social. Finalmente, se exponen algunas claves reflexivas que apuntan a decolonizar las prácticas investigativas.

1.1. Pensamiento decolonial - Proyecto modernidad/colonialidad

La perspectiva teórica respecto a la decolonialidad se vincula con la red de pensamiento modernidad/colonialidad. La red, que tuvo sus inicios a finales de los noventa, estuvo conformada por un grupo de investigadores latinoamericanos que trabajaron en función a la relación entre modernidad y colonialidad (Heiss, 2016). Esta red multidisciplinaria y multigeneracional cuenta con los aportes y reflexiones de Ramón Grosfoguel (2006), Agustín Lao-Montes (2005), Edgardo

Lander (2000) y Aníbal Quijano (1990), los semiólogos Walter Mignolo (2002) y Zulma Palermo (2000), la pedagoga Catherine Walsh (2002), los antropólogos Arturo Escobar (2005) y Fernando Coronil (2002), el crítico literario Javier Sanjinés (2005) y los filósofos María Lugones (2007), Nelson Maldonado-Torres (2007), Santiago Castro-Gómez (2005) y Enrique Dussel (1973). Y se nutre del pensamiento crítico del “marxismo, el posmodernismo, la poscolonialidad, los estudios subalternos, la filosofía de la liberación, las pedagogías críticas y la educación popular con las cuales establece punto de encuentro, contradicción y en algunos casos ruptura” (Gómez-Hernández, 2001:2).

La propuesta decolonial representa una corriente de crítica social sobre la base de un orden mundial eurocéntrico, asentado en la conquista e invención de América (Gómez-Hernández, 2001). A partir de 1492, el mundo se organizó y estableció relaciones de poder en base a la racialización, la instalación de un modelo económico capitalista y la modernidad europea. Para Mignolo, la colonialidad es la forma más general de dominación en el mundo actual (Quijano, 2007b).

Según Carvalho y Flores-Flórez (2014), el pensamiento decolonial no sólo plantea una de las discusiones más relevantes del conocimiento moderno, además aporta conceptos de colonialidad del saber, diversidad epistémica y eurocentrismo en ciencias sociales; siendo el lugar común de enunciación la condición moderna y colonizada (Gómez-Hernández, 2001).

A partir de las categorías analíticas del grupo modernidad/colonialidad, es posible reflexionar críticamente respecto a las herencias coloniales del racismo, el eurocentrismo epistémico y la occidentalización de las formas de vida, que pueden ser entendidas por la triple dimensión de la colonialidad en las categorías de colonialidad del poder, colonialidad del saber y colonialidad del ser.

Desde la categoría de colonialidad del poder de Quijano (2000), el colonialismo europeo del siglo XVI dio lugar a un patrón de dominación global enraizado en el sistema-mundo moderno y capitalista. La colonialidad del poder sienta sus bases en una clasificación racial de la población en el mundo (Heiss, 2016). Para Lander (2000), la colonialidad del poder validó la creación de instituciones que aseguraran un control de un tipo de conocimiento y que posteriormente lo legitimaran. Es así como el eurocentrismo epistémico pasa del discurso a convertirse en un poder que opera a través de instituciones como la Universidad contemporánea, defensoras del saber eurocéntrico y la legitimidad de ese conocimiento (Quijano, 2000).

Otra categoría de la colonialidad es aquella relativa al saber. Para Walsh, Schiwy y Castro-Gómez (2002), esta dimensión implica una negación de otras formas de conocer e interpretar el mundo. Los llamados conocimientos subalternos se rechazan bajo la premisa de un saber supuestamente objetivo, neutral y deslocalizado, que equivale al conocimiento científico que conocemos hasta nuestros días (Baquero, Ortiz y Noguera, 2015).

Otra categoría se refiere a la colonialidad del ser, la cual implica una negación de la subjetividad (Maldonado-Torres, 2007) y organiza el mundo situando a las poblaciones en dimensiones de ser o no ser, dependiendo de su

posición en la escala de racialización. Este tipo de colonialidad se puede observar en las llamadas, ‘exhibiciones humanas’, que operaron como instrumento simbólico del colonialismo. Para Huinca Piutrin (2013: 108), autor del artículo “Los Mapuches del Jardín de Aclimatación de París en 1883: objetos de la ciencia colonial y políticas de investigación contemporáneas”, la presencia de los mapuche, así como la de otras poblaciones indígenas, “implicó un proceso de animalización/barbarización del grupo de Mapuche, enmarcado en una geopolítica colonialista de los imperios europeos”. Esta acción de dominación colonial que experimentaron catorce mapuche, secuestrados desde Quidico³ y expuestos a los ojos de los parisinos de la época como salvajes, se legitimó y sostuvo en nombre de la ciencia, situando a este grupo de mapuche en la dimensión de no ser.

En esa línea, para Castro-Gómez (2005), el imaginario sobre un mundo social, ‘subalterno’, (oriental, negro, indio, campesino) fue producto de las ciencias sociales modernas, espacio desde donde fue posible: primero, legitimar el poder imperial; segundo, crear los paradigmas epistemológicos de las ciencias sociales; y tercero, generar identidades entre colonizadores y colonizados.

Para romper con esta tendencia, los y las pensadoras decoloniales proponen el ‘giro decolonial’, lo que implica explorar y resignificar las diferentes dimensiones articuladas en las relaciones sociales. Para Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), es necesario complementar la descolonización llevada a cabo en los siglos XIX y XX.

Para Grosfoguel (2006), la descolonización implica procesos políticos de resignificación de las relaciones de poder que se dan en un plano discursivo. En esa línea, una de las posibles alternativas para el giro decolonial se encuentra en hacer visibles los otros conocimientos y formas de producción. Para Mignolo (2003), es necesario modificar los parámetros que se dan en el debate sobre la producción de conocimiento, lo que implica tomar conciencia de la diferencia eurocéntrica que sustenta la clasificación y jerarquización del mundo.

1.2. Decolonialismo epistémico, investigación social y Universidad

Al hablar de decolonialismo epistémico e investigación social en el contexto de la Universidad, es necesario considerar la perspectiva de Castro-Gómez y Grosfoguel (2007), al indicar que la jerarquización de epistemologías constituye una forma de colonialidad de poder que establece fronteras entre el conocimiento legítimo e ilegítimo. Por ejemplo, aquel conocimiento producido al interior de las universidades y aquel que encontramos en los saberes locales. En esa línea, para Quijano (2007a), la colonialidad de saber se fundamenta en las epistemologías occidentales y las formas de producir conocimiento, ligadas a las necesidades cognitivas del capitalismo.

En tanto, existirían formas establecidas de producción de conocimiento que se manifiestan en una relación entre poder y saber. La causa y consecuencia de los saberes hegemónicos y subalternizados estaría dada por las relaciones asimétricas de poder (Lugones, 2008; Grosfoguel y Mignolo, 2008, Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007; Escobar, 2005; Walsh, *et al.*, 2002; Lander, 2000).

3 Comuna de Tirúa, Provincia de Arauco, Región del Bío-Bío, Chile.

Tal como plantea Grosfoguel (2011), el conocimiento occidental se normalizó y excluyó todo conocimiento no cristiano, que por cierto fue caracterizado como pagano. En esa línea, Grosfoguel (2011) explica que las, 'otras', tradiciones de pensamiento fueron catalogadas de bárbaras, primitivas, 'subdesarrolladas' o 'antidemocráticas', según los diferentes períodos históricos. Por lo cual, las ciencias sociales occidentales implicaban desde su formación un racismo y sexismo epistémico que fue constitutivo de las disciplinas y producción del conocimiento (Grosfoguel 2011).

Como plantea Grosfoguel (2011), el racismo y el sexismo epistémico son las formas más veladas en el sistema global que todos habitamos, caracterizado por un mundo capitalista, patriarcal, moderno, colonial occidentalizado y cristianizado. Se puede entender el racismo epistémico como:

La forma fundacional y la versión más antigua del racismo en cuanto la inferioridad de los «no occidentales» como seres inferiores a los humanos (no humanos o subhumanos). Se define con base en su cercanía a la animalidad y el último con base en la inteligencia inferior y, por ende, la falta de racionalidad (Grosfoguel, 2011:343).

Aníbal Quijano, en el artículo 'Colonialidad y modernidad-racionalidad', vincula la categoría de colonialidad del poder con la colonialidad del conocimiento (Mignolo, 2010). Para Quijano (2007a), el conocimiento constituiría un instrumento de colonización y, como tal, resulta imprescindible la descolonización epistemológica. Aquello permitiría una comunicación intercultural (Quijano, 2007a), entendida como una comunicación interepistémica (Mignolo, 2010). Lo anterior implica nuevas significaciones e intercambio de experiencias, que sirven de base para una nueva racionalidad (Quijano, 2007b).

Desde sus comienzos, el grupo modernidad/colonialidad ha venido reflexionando sobre la necesaria descolonización en nuestro ámbito de conocimiento, además de promover una reestructuración tendiente a la descolonización en ciencias sociales (Quijano, 2007a).

Para Quijano (2007a), aún estamos lejos de incorporar el conocimiento 'subalterno', por lo que para fortalecer el proyecto libertador de descolonización se requiere de la emergencia de nuevos lugares institucionales y no institucionales, desde donde los subalternos puedan hablar y ser escuchados (Castro-Gómez y Grosfoguel, 2007). En tanto, para Maldonado-Torres (2008), la posibilidad de avanzar hacia la decolonialidad constituye una necesidad ética y política para las ciencias sociales.

Una de las alternativas que plantea Grosfoguel (2011) consiste en iniciar un diálogo horizontal global desde todas las tradiciones epistémicas. Para Walsh, Schiwy y Castro-Gómez (2002), radica en deslegitimar el modelo de conocimiento colonial desde la transformación de las relaciones de poder. Por consiguiente, los y las autores hacen un llamado a indisciplinar las ciencias sociales y humanidades. Para Lander (2000), indisciplinar conlleva desatar las fronteras sobre la producción y distribución de conocimiento en las ciencias sociales.

Para Carvalho y Flóres-Flórez (2014), ante la posibilidad de transformar la desigualdad étnica y racial que existe en las universidades, es necesario contar con una gama de diversidad de saberes que puedan fortalecer los programas curriculares universitarios. Para Grosfoguel (2011), la alternativa decolonial en las ciencias sociales implica incorporar contribuciones de teóricos descoloniales, tales como Boaventura de Sousa Santos (2010), Salman Sayyid (2006), Silvia Rivera Cusicanqui (2003), Aníbal Quijano (2000), W. E. B. Dubois (1898), Ali Shariati (1986) y Silvia Wynter (1968). En esa línea, Carvalho y Flóres-Flórez (2014) proponen decolonizar los conocimientos universitarios eurocéntricos y de ahí su apuesta por el proyecto político de Encuentro de Saberes. Esta propuesta implica considerar igualmente válidos otros saberes indígenas, afros y de otras comunidades, los cuales deben ser enseñados en igualdad de condiciones a los saberes occidentales modernos.

Para Hira (2016), dado que el colonialismo es el punto más bajo de la civilización de la humanidad, es necesario el resurgimiento de un nuevo mundo de conocimiento. Desde el enfoque del marco teórico de decolonizar la mente (DMT), se considera que “el género humano debe dar una mirada crítica a cómo la producción de conocimiento (la búsqueda de la ‘verdad’) se transformaba en ideología (producción de mentiras)” (Hira, 2016:186). En ese sentido, el desafío del DMT es producir conocimientos sobre la base de experiencias humanas, con anterioridad al despliegue del colonialismo.

1.2.1. Algunas propuestas para decolonizar la investigación social en las universidades

En este apartado se hace un breve recorrido por aquellas propuestas que ponen en tensión la forma eurocéntrica de producción de conocimiento, así como alternativas para la investigación social con pretensión hacia la decolonialidad. Se prescinde de clasificar estas propuestas como metodologías, estrategias u enfoques, sino más bien destacar los esfuerzos por enlazar lo decolonial y la investigación social. Lo anterior, en línea con lo que Walsh (2013) describe como pedagogías decoloniales; es decir, que se construyen críticamente para entender, resistir, levantar y actuar con visiones diferentes y prácticas propositivas de intervención y construcción.

Investigar desde la opción decolonial implica, como lo describe Quijano (2007a), un desprendimiento del conocimiento eurocéntrico para dar cabida a formas variadas e historias locales. Para Borsani (2014), la distinción entre las ciencias ‘duras’ y las ciencias ‘blandas’ estaría dada por la dimensión personal en la práctica profesional. En esa línea, la autora critica aquellas formas en que se intenta homogenizar la investigación social a otro tipo de conocimiento científico, dado que los formatos y requisitos para hacer investigación no dan cuenta sobre lo “que nos atraviesa vivencialmente en nuestra práctica profesional, mucho menos cuando aquello que nos atraviesa tiene que ver con el dolor y con las urgencias mundanas en las que se nos va la vida” (Borsani, 2014:151).

En ese contexto, cabe mencionar alternativas como la propuesta de conocimientos situados de Donna Haraway (1995) y que implica poner en

evidencia el lugar desde donde se habla. Como postura epistemológica, asume explicitar el posicionamiento político del que parte la investigación, dado que ningún conocimiento está desligado de la subjetividad de quien lo emite.

En esa línea, Wilson (2008), propone una serie de preguntas que provocan el lado más político y de activismo en la investigación. El autor se pregunta respecto a los métodos utilizados y su contribución hacia relaciones respetuosas entre el/la investigador/a y participantes, respecto de los compromisos que asume cada una de las partes y sobre el fomento de las relaciones de reciprocidad.

Desde los estudios poscoloniales se encuentran propuestas como el Marco Teórico para Decolonizar la Mente. Este enfoque implica reconocer “que los conceptos y teorías no solo son producidos por los académicos, sino también por guías espirituales, activistas, artistas y líderes, en la lucha contra el colonialismo y su legado. Todos ellos producen conceptos para entender la realidad del colonialismo” (Hira, 2016:178).

Desde el campo de los estudios sobre el desarrollo (ED), los autores Boni, Gómez-Torres, McGee y Peris (2013) se cuestionan sobre ¿Cómo y por quién se deciden los problemas de investigación? En ese contexto, proponen una participación real de todos y todas quienes participan en el problema. Lo anterior implica que los diseños de investigación, la práctica del trabajo de campo, así como la presentación de los resultados deberían formularse desde y para los colectivos implicados.

Entre otros aportes que suman al debate sobre la forma eurocéntrica de producción de conocimientos, se encuentra la Educación Popular (EP), la antropología activista, el Proyecto Encuentro de Saberes y los Talleres de Historia Oral Andina. Es justamente este aspecto colaborativo entre actores y movimientos sociales lo que se considera una de las características esenciales en estas metodologías.

Los Talleres de Historia Oral Andina (THOA) surgen desde la lucha del movimiento indígena boliviano a partir de una autonomía discursiva que emerge desde la memoria histórica de su lucha (Neira, 2005). Para Mignolo (2002), constituye una experiencia historiográfica y de producción de conocimiento. Se parte de las narrativas del pensamiento indígena, donde cobran relevancia los mitos, más allá de las percepciones sobre los hechos acontecidos (Neira, 2005). Para Mignolo (2002), el THOA constituye un ejercicio de desalienación, tanto para el/la investigador/a como para el interlocutor, en base a una interacción consciente del reconocimiento sobre el lugar colonial que cada uno ocupa.

En tanto, la propuesta de Encuentro de Saberes consiste en una intervención teórico-política de corte transdisciplinar que contribuye sustancialmente a decolonizar el modelo de conocimiento científico, técnico y humanístico (Carvalho y Flóres-Flórez, 2014). Esta apuesta busca transformar el modelo universitario en la práctica con la inclusión de saberes indígenas y de otras comunidades. Para ello, se propone que las ciencias sociales utilicen estos referentes de saber y conocimiento como válidos, y no sólo como objetos de estudio.

Finalmente, como opciones al modelo colonial en América Latina, se han generado algunas ideas para ver, interpretar y actuar sobre el mundo que, sin ser una teoría, cuestionan el carácter eurocéntrico de los saberes sociales. Las ideas centrales de esta experiencia las describe Maritza Montero y son sintetizadas por Lander (2000:12) en el documento 'Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos', donde se identifican:

- Una concepción de comunidad y de participación, así como del saber popular, como formas de constitución y a la vez como producto de una *episteme* de relación.
- La idea de liberación a través de la *praxis*, que supone la movilización de la conciencia, y un sentido crítico que lleva a la desnaturalización de las formas canónicas de aprehender-construir-ser en el mundo.
- La redefinición del rol de investigador social, el reconocimiento del Otro como Sí Mismo y por lo tanto la del sujeto-objeto de la investigación como actor social y constructor de conocimiento.
- El carácter histórico, indeterminado, indefinido, no acabado y relativo del conocimiento. La multiplicidad de voces, de mundos de vida, la pluralidad epistémica.
- La perspectiva de la dependencia y luego, la de la resistencia. La tensión entre minorías y mayorías y los modos alternativos de hacer-conocer.
- La revisión de métodos, los aportes y las transformaciones. Las contribuciones principales a esta *episteme* latinoamericana las ubica Montero en la teología de la liberación y la filosofía de la liberación, así como en la obra de Paulo Freire (1968), Orlando Fals Borda (1977) y Alejandro Moreno (1997).

2. Metodología

El presente documento constituye un artículo de reflexión, el cual fue elaborado en base a una revisión bibliográfica documental. Tiene como objetivo analizar las posibilidades de llevar a cabo una investigación social en clave decolonial. Para ello, se utilizan diversos trabajos del grupo modernidad/colonialidad, tomando como punto de partida las nociones del proyecto decolonial o proyecto de la modernidad/colonialidad y sus autores Maldonado-Torres (2007), Grosfoguel (2006), Mignolo (2002) y Quijano (2000) y otros que han articulado explícitamente las nociones decoloniales con experiencias en la práctica: María Eugenia Borsani (2014), Julia Suárez-Krabbe (2011), Santiago Castro-Gómez (2005), Catherine Walsh (2002), Esperanza Gómez-Hernández (2001).

Las fases del proceso han sido: primero, recoger reflexiones del grupo modernidad/colonialidad; segundo, presentar algunas propuestas que enlazan la perspectiva decolonial y los enfoques críticos con la investigación social;

tercero, reflexionar a partir de estos antecedentes respecto a las implicancias en la definición de una propuesta de investigación en el contexto de la Universidad.

El objetivo inicial era buscar nuevas formas de enfrentar el trabajo de campo o, como bien ha planteado Wilson (2008), de responsabilizarse ante las relaciones y decisiones que se toman sobre los métodos de recolección de datos, forma de análisis y la manera en que se presenta la información.

Se debe considerar que el artículo reflexiona respecto a la definición de un proyecto de investigación doctoral en la Universidad Politécnica de Valencia, España. Esta reflexión representa un paso relevante en la definición del proyecto doctoral. Teniendo en cuenta que la investigación también busca deconstruir los discursos hegemónicos respecto de la identidad y la cultura.

Así como los teóricos de la decolonialidad “abogan por estrategias de investigación que recurren a entendimientos locales como base epistemológica para repensar las corrientes dominantes de investigación social” (Heiss, 2016:75), la propuesta de investigación doctoral pretende recurrir a prácticas discursivas del pueblo mapuche en la producción de conocimiento.

Es necesario indicar que este ha sido un proceso de lectura y reflexiones que nos ha llevado a plantearnos interrogantes y desafíos sobre nuestras prácticas en investigación. En el proceso, la autora se convierte en sujeto dentro de la investigación, por lo cual resulta necesario explicitar las motivaciones y posicionalidad respecto a la investigación.

3. Resultados

En este apartado se reflexiona acerca de las posibilidades de llevar a cabo una investigación social en clave decolonial. En ese contexto, se describe la experiencia y vivencia desde la perspectiva de los/las investigadores/as. Con los referentes teóricos expuestos anteriormente, se han elaborado una serie de implicaciones a tener presente y que corresponden a un proceso de reflexión para la definición de una investigación social con pretensión de decolonialidad.

3.1. Respecto a la posicionalidad

El trabajo de investigación surgió desde el ‘norte’, espacio desde donde se posicionó nuestra mirada en la diferencia colonial. La propuesta surgió desde el recuerdo sobre experiencias vividas en La Araucanía, de historias y relatos de injusticia. Nos enfocamos en las mujeres, por su situación de subordinación. Específicamente en mujeres mapuches, dado que la historia y las categorías de colonialidad han reducido su historia, negado identidades y silenciado voces.

Se parte desde la posicionalidad de la investigadora como mujer que recibió una educación occidentalizada, reglada, religiosa, colonial y, una parte de ella en el contexto de la Dictadura Militar. Durante el periodo en que se educó en la Educación Básica, se le enseñó que la colonización era sinónimo de progreso.

Posteriormente, en la Educación Media y bajo el contexto de una educación más bien laica, es que el panorama cambió un poco, aunque la historia de las mujeres y los pueblos indígenas seguían estando invisibilizados.

Lo cierto es que los aprendizajes más significativos y que hoy la llevan a emprender la investigación doctoral, han surgido del hecho de convivir con otros y otras en contextos locales en las regiones del Bío Bío y La Araucanía. En esos espacios, muchas personas marcaron su vida, sobre todo mujeres luchadoras, dirigentes y líderes que compartieron sus anhelos, sueños e ideales.

Su postura con respecto a este trabajo de investigación, centrado en mujeres, es la de contribuir al diálogo, siempre necesario, sobre otros saberes que han estado ausentes en la historia y en nuestra sociedad en general. Pretende en todo momento ser respetuosa al tratar esta temática. Sin embargo, reconoce que su educación ha sido reglada y marcada por diferencias culturales, una educación colonial y un lenguaje colonial, aspectos de los cuales no es fácil despojarse.

Finalmente, indicar que el lenguaje desde donde se construye y entiende el mundo es el del colonizador, lo cual constituye un problema que complejiza el entendimiento de ciertos aspectos en el trabajo que se pretende llevar a cabo. Por el momento, puede explicitar y evidenciar esta brecha, además de buscar alternativas con otros respecto de cómo se generarán los productos de la investigación.

3.2. Las implicancias de trabajar desde la opción decolonial

El primer cuestionamiento que surge de este proceso de acercamiento al enfoque decolonial ha sido ¿Qué significa trabajar desde la opción decolonial?, ¿Qué implicancias tiene esto en la definición de una propuesta de investigación? ¿Cómo se puede llevar esta perspectiva a la práctica? Es así como, luego de un recorrido por los lineamientos más generales del grupo modernidad/colonialidad y reflexiones posteriores, la intención es explorar y visibilizar los saberes subalterizados.

La alternativa decolonial confronta a hacer de la práctica de investigación social un proceso más agudo y reflexivo. Esta opción implica poner en evidencia las relaciones de poder, la subordinación presente en las relaciones sociales y el rol como investigadores/as. El proceso invita a ir más allá que tan solo dar voz a los participantes de la investigación. La pretensión es que la propia comunidad pueda definir o redefinir los objetivos, las metodologías y ser parte activa del proceso. En esa línea, lo anterior no concuerda con los procesos, pasos y formatos que definen las universidades. Por ejemplo, la propuesta de definición de este plan doctoral implicó la elaboración de un documento estandarizado, donde debía definir hipótesis, objetivos, metodología, medios, planificación temporal y utilidad de la investigación. En ese sentido, este tipo de prácticas hacen más difícil superar el enfoque positivista y lineal. Sin embargo, puede ser visto como una oportunidad para discutir respecto a cómo la academia puede incorporar en sus prácticas internas las propias nociones, visiones y conceptos que se discuten en las aulas.

3.3 ¿Desde dónde se investiga?

Las metodologías de investigación social:

Hasta mediados del siglo pasado estaban encuadradas estrictamente bajo el enfoque cuantitativo, dirigido por el método científico, propio de las ciencias naturales o ciencias duras, positivista, con características coherentes con el referido enfoque, como la relación sujeto-objeto, la experimentación, la objetividad, verificación, validez y confiabilidad como condiciones indispensables (Colmenares, 2011:102).

Posteriormente, la investigación asume enfoques más de naturaleza cualitativa, con diseños emergentes y flexibles, que han permitido surgir nuevo conocimiento y dar cabida a otros saberes.

En ese contexto, se referirán algunas experiencias que se vienen desarrollando en la Universitat Politècnica de València, España y que han contribuido con la experiencia personal-profesional de emprender la investigación desde otra perspectiva.

La investigadora proviene de la formación que se entrega a través del Máster en Cooperación al Desarrollo de la UPV, la cual posteriormente permite acceder al Doctorado en Desarrollo Local y Cooperación Internacional. El máster tiene como objetivo incrementar los conocimientos sobre las fuerzas económicas, sociales y políticas que explican y provocan la existencia de la pobreza y la desigualdad, así como aportar criterios de análisis de la realidad política, social, económica y cultural en la que se contextualizan los enfoques y temas de la nueva cultura de la cooperación⁴. En ese sentido, es necesario enfatizar que las metodologías, si bien no se declaran decoloniales, invitan a pensar críticamente sobre los procesos de investigación y de desarrollo. En una revisión rápida por los trabajos de fin de máster, se encuentran reflexiones críticas del desarrollo, reflexiones sobre el propio proceso de investigación, metodologías innovadoras y reconocimiento de la perspectiva situada. En esa línea, destacan algunas propuestas de aprendizaje en acción en barrios de Valencia, la propuesta de video participativo ‘toma social’ e iniciativas de cartografía social.

El proyecto de Toma Social⁵ se basa en un proceso de investigación colectiva que tiene a la base los enfoques de la innovación social y la investigación acción participativa; y la propuesta ‘Del Cuerpo a la Ciudad: Repensando nuestros territorios desde la Investigación Colectiva con Cartografía Social’, iniciativa impulsada por el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – Ingenio (CSIC-UPV) y la maestra tutora de 4º Primaria del Colegio de Educación Infantil y Primaria (CEIP) Vicente Gaos. Dicha propuesta parte de la relación entre el alumnado y el territorio, desde la reflexión-acción sobre sus propios cuerpos, hogares y barrios del distrito de Algirós en la Ciudad de Valencia, con el fin de contribuir al ejercicio del derecho a la ciudad.

⁴ Sitio web: <http://www.mastercooperacion.upv.es/objetivos>.

⁵ El proyecto Toma Social: creando video para el cambio es una iniciativa de un grupo de investigadoras activistas del Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento – Ingenio (CSIC-UPV) que surge en el marco de la convocatoria del Programa de Educación para el desarrollo, sensibilización y participación social (2015), impulsado por el Centro de Cooperación al Desarrollo de la Universidad Politécnica de Valencia. Fuente: <https://tomasocialupv.wordpress.com/>.

Todas estas iniciativas tienen en común que tanto los/las investigadores/as como los/las participantes asumen nuevos roles en el proceso investigativo. Es una manera de cambiar las relaciones de poder y de abrir el espacio académico a nuevos saberes.

Posteriormente, dentro del proceso de reflexión y comunicación para una práctica crítica, se enuncian algunos aspectos que tensionan el papel que juega la Universidad en el contexto de la emergencia de nuevos saberes⁶; estos son:

- Las prácticas a veces no tienen incentivo o reconocimiento para quienes las emprenden.
- Las prácticas requieren de la construcción de confianzas entre las organizaciones sociales y las personas involucradas, lo que a veces no se relaciona con los tiempos que tiene la academia.
- Es necesario propiciar espacios donde el propio estudiantado pueda dialogar y reflexionar sobre su propio proceso.
- Las formas y formatos en los cuales se comunican estas iniciativas son importantes para los/las propios involucrados/as y sus luchas.

Es entonces relevante manifestar y declarar el espacio desde donde aprendemos a hacer de la práctica investigativa un aspecto de importancia para contribuir con las luchas de los colectivos. Y en ese contexto, también destacar que estas experiencias emergen a partir de voluntades y de la constante búsqueda por aprender a innovar socialmente.

3.4 ¿Cómo contrarrestar el poder del colonialismo y su legado en la investigación social?

Para la definición del Plan de Investigación Doctoral se tiene en cuenta la propuesta de 'Decolonizar la Mente' (DTM). En ese contexto, el plan de investigación parte del reconocimiento que las nociones y enfoques del pueblo mapuche pueden constituir en el marco de referencia de la investigación, junto a otros enfoques y en un mismo nivel. Se considera que tanto académicos como profesionales y líderes espirituales de las comunidades mapuches son productores/as de conocimiento y que, además, estos forman parte de la experiencia colectiva de sus comunidades.

Asimismo, se reconoce que el lenguaje no es la única forma de divulgación de saberes. Por lo tanto, hay que contemplar otras formas de generación de conocimiento, acorde a las experiencias y cosmovisión del pueblo mapuche.

La investigadora comprende que la historia del pueblo mapuche forma parte de un conocimiento subalternizado y marcado por relaciones de poder que se asocian a todas las dimensiones de vida que abarcan el género, la sabiduría

⁶ Reflexiones a partir de la Jornada "Relaciones entre Universidad y Colectivos Sociales: ¿Construyendo juntos sociedades más justas y sostenibles? Experiencias y complejidades". Organizado por el Instituto de Gestión de la Innovación y del Conocimiento (INGENIO-CSIC) de la Universitat Politècnica de València. Realizado el 28 de septiembre de 2017.

y la espiritualidad. Para comprender estas relaciones, se ha decidido iniciar un recorrido bibliográfico de escritos, propuestas y expresiones culturales propias del pueblo mapuche. Por ejemplo, se utilizan referencias de autores y autoras mapuches: Chihuilaf (1999) en 'Recado confidencial a los chilenos'. Para comprender los valores de la educación mapuche, se han utilizado los escritos de la profesora Hilda Llanquinao Trabol (2009) en la tesis doctoral 'Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno'. Para el análisis de los procesos de dominación colonial, se utilizó el texto 'Los Mapuches del Jardín de Aclimatación de París en 1883: objetos de la ciencia colonial y políticas de investigación contemporáneas' de Hersón Huinca Piutrin (2013), el cual hace referencia a un grupo de catorce mapuches exhibidos en un zoológico humano en París en el año 1883. En consecuencia, se aspira a entender todo el entramado de relaciones y el poder desde la perspectiva de intelectuales, personas, dirigentes, cultores del pueblo mapuche.

También se recurre a relatos de historias de vida y conversaciones con comunidades y líderes mapuches en los territorios que son producto de experiencias laborales y personales desde el 2010 al 2013. Es precisamente en este cuerpo de pensamiento donde se encuentran ideas de resistencia al colonialismo, en historias que han sido transmitidas de generación en generación.

Finalmente, otro aspecto para considerar en el proceso de definición de la propuesta de investigación se refiere al tipo de fuente utilizada. En esa línea, Hira (2016) indica que se utilizan fuentes documentales y no documentales en lenguaje occidental, y con ello se pierden las respuestas del pueblo colonizado frente a la colonización. En ese sentido, para este caso habría que considerar que gran parte del discurso de resistencia se encuentra en el lenguaje original, es decir, en *mapunzugun* (lengua mapuche), y en 'fuentes no documentales', como la música, las artes, los ritos y la espiritualidad. Esto permite prestar más atención a los 'instrumentos de producción de evidencia empírica, y considerar que los discursos y concepciones deberían provenir de procesos decolonizadores.

4. Discusión y conclusiones

La perspectiva decolonial aporta una reflexión crítica necesaria en el pensamiento moderno, pero a la vez en nuestras prácticas y posibilidades para unas condiciones más justas. Posicionarnos desde la alternativa decolonial implica hablar de las propias experiencias de descolonización, sobre todo si se considera como un proceso de independización política. En la definición de los objetivos de investigación resulta relevante hacer notar los procesos, secuencias, visiones, percepciones y nociones respecto a las relaciones de poder y, en consecuencia, hacer evidente que dichos procesos también nos atraviesan.

En términos generales, la investigación social conlleva una relación de asimetría cultural, pues la fuerza colonizadora ha impuesto su lengua, religión, leyes, normas y educación. En ese sentido, la colonialidad en la educación universitaria y en la investigación social representa unos parámetros y formas de hacer. Todas y todos quienes se han formado en alguna Universidad, ya sea latinoamericana o europea han sido educados por el pensamiento colonizador.

En cuanto a la productividad, en investigación social ha estado orientada fundamentalmente a una formación y a un tipo ideal, donde otras formas de hacer pierden reconocimiento y legitimidad. La práctica crítica y otras formas de hacer investigación pueden representar oportunidades para acercarnos a nuestras propias historias y reencontrarnos con nuestros saberes. En base a ello, se comprende la necesidad contextualizar y transformar las prácticas investigativas, comenzando por visibilizar las motivaciones e intereses en el espacio académico. El posicionamiento situado que se ha enunciado y las trayectorias de vida configuran innegablemente las narrativas y sentidos.

En cuanto a la Universidad, resulta necesario hacer visibles las barreras institucionales que perpetúan el conocimiento hegemónico y colonial. Para ello, resulta esencial generar un diálogo de diversos actores desde la academia y desde lo local, comprometidos/as con las historias silenciadas. En esa línea, se requiere tomar distancia de los conocimientos hegemónicos que siguen sustentando la racionalidad occidental y patriarcal.

La construcción o deconstrucción de una metodología apropiada al contexto de la investigación será una decisión que deba definirse producto de un proceso de reflexión con las/los participantes. Por el momento, una de las herramientas a utilizar se constituye en el autorelato, que como tal tiene lugar, lenguaje y tiempo. Asimismo, la pretensión es que lo metodológico se convierta en algo político que permita cuestionar y tensionar lo hegemónicamente establecido. Se coincide con Mignolo *et al.*, (2014) al destacar que la decolonialidad es un proceso de búsqueda de un estar en el mundo y un hacer en ese estar, desobedeciendo y tensionando todo aquello que está construido hegemónicamente.

Bibliografía

- Ángel, S., Caicedo, J. y Rico, J. (2015). Colonialidad del Saber y Ciencias Sociales: una metodología para aprehender los imaginarios colonizados. *Análisis Político*, 85, 76–92.
- Archila, M. (2005). Voces subalternas e historia oral. *Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura*, 32, 293–308.
- Boni, A., Gómez-Torres, M., McGee, R. y Peris, J. (2013). ¿Qué conocimiento para qué desarrollo? Reflexiones desde la investigación universitaria. *Revista Española de Desarrollo y Cooperación*, 31, 97–111.
- Borsani, M. (2014). Reconstrucciones metodológicas y/o metodologías a posteriori. *Astrolabio*, 13, 146–168.
- Castro-Gómez, S. (2005). *La poscolonialidad explicada a los niños*. Colombia: Universidad del Cauca.
- Castro-Gómez, S. y Grosfoguel, R. (2007). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Siglo del Hombre, Universidad Central y Pontificia Universidad Javeriana.
- Chihuailaf, E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Recuperado en <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/MC0052769.pdf>.
- Colmenares, A. (2011). Investigación-acción participativa: una metodología integradora del conocimiento y la acción. *Voces y Silencios: Revista Latinoamericana de Educación*, 3 (1), 102–115.
- Carvalho, J. y Flóres-Flórez, J. (2014). Encuentro de saberes: Proyecto para decolonizar el conocimiento universitario eurocéntrico. *Nómadas*, 41, 131–147.
- Escobar, A. (2005). El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. En Daniel Mato (coord.), *Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización*, 17–31. Caracas: Facultad de Ciencias Económicas y Sociales, Universidad Central de Venezuela.
- Gómez-Hernández, E. (2001). Investigación decolonial desde el Trabajo Social. En *Seminario Nacional y Latinoamericano de Investigación en Ciencias Sociales. Perspectivas de la excelencia del conocimiento social en el siglo XXI*, 1–13.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 1 (4), 17–48.
- Grosfoguel, R. (2011). Racismo epistémico, islamofobia epistémica y ciencias sociales coloniales. *Tabula Rasa*, 14, 341–355.
- Haraway, D. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinvención de la naturaleza*. (Cátedra S. A., Ed.). Madrid: Universitat de València.
- Heiss, S. (2016). *El poder de las palabras. Construcción discursiva y su interrelación con las (des)igualdades sociales: un estudio del discurso de ONG de desarrollo en Colombia desde el pensamiento decolonial*. Universidad Pablo de Olavide.
- Hira, S. (2016). El largo recorrido de decolonizar la mente en Latinoamérica. *Tabula Rasa*, 25, 175–194.

- Huinca, H. (2013). Los Mapuche del Jardín de Aclimatación de París en 1883: objetos de la ciencia colonial y políticas de investigación contemporáneas. En *Ta ñ fijke xipa rakizuameluwün. Historia, colonialismo y resistencia desde el país mapuche*, 89-117. Temuco: Comunidad de Historia Mapuche.
- Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Llanquino, H. (2009). *Valores de la Educación Tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. [Tesis doctoral]. Universitat de Barcelona.
- Lorca, J. (2014). El control de los cuerpos y los saberes. *Página 12*. Recuperado en <https://www.pagina12.com.ar/diario/universidad/10-250276-2014-07-08.html>.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y Género. *Tabula Rasa*, 9, 73-101.
- Maldonado-Torres, N. (2007). Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 127-167. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Mignolo, W. (2002). El potencial epistemológico de la historia oral: algunas contribuciones de Silvia Rivera Cusicanqui. En D. Mato (Ed.), *Estudios y otras prácticas intelectuales latinoamericanas en cultura y poder*, 201-212. Caracas: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Mignolo, W. (2003). *Historias locales/diseños globales: Colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Akal.
- Mignolo, W., Lander, E., Walsh, C., Palermo, Z., Albán, A. y Vázquez, R. (2014). *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. Neuquén: Universidad Nacional del Comahue.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas Latinoamericanas*, 201-246. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.
- Quijano, A. (2007a). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*, 93-126. Buenos Aires: Siglo del Hombre Editores.
- Quijano, A. (2007b). Coloniality and Modernity/Rationality. *Cultural Studies*, 21 (2), 168-178.
- Suárez-Krabbe, J. (2011). En la realidad. Hacia metodologías de investigación descoloniales. *Tabula Rasa*, 14, 183-204.
- Walsh, C. (2013). *Pedagogías decoloniales: Prácticas insurgentes de resistir, (re) existir y (re) vivir*. Tomo I. Quito: Abya Yala.
- Walsh, C., Schiwy, F. y Castro-Gómez, S. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales. Geopolíticas del conocimiento y colonialidad del poder. Perspectivas desde lo Andino*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Wilson, S. (2008). *Research is Ceremony: Indigenous Research Methods*. Australia: Fernwood Pub.

Métodos y prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional¹

Katerin Arias-Ortega²

Resumen

El artículo tiene como objetivo exponer aportes epistémicos de saberes y conocimientos mapuches referidos a métodos educativos y prácticas socioculturales como contenidos educativos, posibles de incorporar a un currículum escolar intercultural, para avanzar hacia un diálogo de saberes interepistémicos en la escuela. Esto se constituye en un desafío para la relación educativa que establece el profesor mentor y el educador tradicional en la implementación de la educación intercultural. La metodología utilizada es la investigación educativa, donde el análisis de la información y datos se realiza desde un enfoque de complementariedad metodológica. Los principales resultados de investigación dan cuenta que existe una base de conocimientos educativos mapuches que son pertinentes de incorporar al currículum escolar, en el marco de una relación educativa entre profesor mentor, educador tradicional y los estudiantes.

Palabras clave: métodos educativos, prácticas socioculturales mapuches, diálogo de saberes, pluralismo epistemológico.

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 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

Introducción

El sistema educativo en Chile, históricamente, se ha caracterizado por implementar un círculo de minorización y desvalorización de los saberes y conocimientos educativos indígenas en el currículum escolar, presentándolos como inferiores ante la sociedad y cultura dominante. Junto con ello, les quita su validez ontológica, mediante una visión reduccionista de los conocimientos indígenas y categorizándolos como saberes que carecen de un método científico (Freyre y Ramos, 2012; Vasilanchis, 2011). Así, los contenidos educativos escolares categorizan los conocimientos indígenas como saberes que se sustentan en la experiencia y el sentido común, cuyo alcance epistémico no daría cuenta de la forma racional de construir conocimientos (Freyre y Ramos, 2012).

Este tipo de argumentos en el contexto escolar ha perpetuado la predominancia de los conocimientos escolares occidentales como únicos y válidos, para avanzar hacia la construcción de conocimientos desde una monoculturalidad del saber. Esto ha generado en el inconsciente de los individuos indígenas una desvalorización de lo propio, mediante el abandono de su propia lengua, y la vergüenza étnica que han ido construyendo en el marco de la educación escolar. Así, mediante la escolarización se ha buscado sistemáticamente que el indígena abandone lo propio, para avanzar hacia la formación de ciudadanos ‘chilenizados’ y desarraigados de su contexto social, cultural y territorial (Quintriqueo, 2010). En efecto, es en la escuela donde se construye una representación social negativa de la identidad social y cultural de los individuos, donde se asume que lo propio no se ajusta a los patrones culturales occidentales y, por lo cual, no contribuiría a una movilidad social ascendente. Desde esta racionalidad se han desarrollado los procesos de enseñanza-aprendizaje desde una mirada excluyente del medio sociocultural en el cual se sitúa la escuela, con lo cual, los aprendizajes no son útiles en el quehacer diario de los estudiantes (Freyre y Ramos, 2012).

En esa perspectiva, se observa que, históricamente, la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental ha permeado la sociedad indígena mediante sus distintas instituciones. Ejemplo de ello son la iglesia y la escuela, que han institucionalizado la transmisión de una ideología y representación social de corte eurocéntrico occidental. En el contexto escolar, esto se ve reflejado en su currículum monocultural y monolingüe, así como en las prácticas pedagógicas monoculturales, que han contribuido en la instalación de limitaciones y obstáculos, que no han permitido avanzar en la construcción de un diálogo simétrico entre las personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). Ante esta realidad de dominación y hegemonía hacia los pueblos indígenas, distintos actores sociales, como investigadores e intelectuales indígenas, han aportado con una mirada crítica que cuestiona las relaciones de poder.

En ese contexto, han emergido otras perspectivas teóricas y epistemológicas que proponen alternativas para comprender y explicar la realidad como una respuesta crítica al agotamiento de la cientificidad impuesta por la racionalidad positivista y supremacía del conocimiento eurocéntrico occidental, por sobre los conocimientos ‘otros’ (Pérez y Argueta, 2011). Dichas teorías emergentes se sustentan en claves decoloniales (Santos, 2011; Vargas, 2009), críticas (Walsh, 2014; Tubino, 2011), dialógicas (Freire, 2010; Prieto y Duque, 2009) y emancipadoras (Ramírez, Quintana, Sanhueza y Valenzuela, 2013), las cuales han relevado la urgencia de visibilizar en la sociedad y cultura, que ya no es posible educar bajo el sesgo reduccionista de una sola racionalidad (Arratía, 2011).

Desde un enfoque decolonial se cuestionan los paradigmas dominantes y se propone la producción de conocimiento desde otros marcos teóricos y metodológicos, para aproximarse a la comprensión y explicación de la realidad, para avanzar hacia la ruptura y superación de la matriz eurocéntrica occidental (Vargas, 2009; Mignolo 2007; Quijano 2000). La postura crítica propone una comprensión de la realidad desde un marco contextual de los hechos sociales, considerando los momentos históricos en los cuales suceden para cuestionar, comprender y explicar la realidad. Esto permite visibilizar los aspectos epistémicos que históricamente se han ocultado en la construcción social de la historia occidental (Mosqueda-Díaz, Vilchez-Barbosa, Valenzuela-Suazo, Sanhueza-Alvarado, 2014). De esta manera, desde una postura crítica se busca el cuestionamiento de las realidades políticas, sociales, ideológicas, económicas y culturales, que han afectado a los grupos ‘subalternos’, como lo son los pueblos indígenas.

En efecto, a través de una postura crítica se plantea la necesidad de cambiar estas realidades hegemónicas, permitiendo así una mayor libertad de pensamiento y acción en los sujetos que históricamente han sido sometidos. Desde una postura dialógica se propone explorar los espacios sociales, culturales y educativos en los cuales se producen interacciones verbales y no verbales, en contextos de dominación-dominados, para comprender la realidad desde una dialéctica de saberes que se encuentran y desencuentran en el marco del desarrollo social y cultural (Prieto y Duque, 2009). Finalmente, desde una postura emancipatoria se propone el entendimiento de la colectividad, a través de acciones concretas, como el empoderamiento e instalación de capacidades en los sujetos que históricamente han sido minorizados. Lo anterior, mediante la reflexión y acción, para lograr un pensamiento crítico y así generar un cambio sistémico en las prácticas y estructuras sociales (Ramírez, Quintana, Sanhueza y Valenzuela, 2013).

Se constata que estas posturas emergentes convergen en que todas buscan visibilizar y poner en cuestionamiento y discusión las desigualdades sociales, culturales y económicas que históricamente se han materializado entre grupos dominadores y dominados (Valladares y Olivé, 2015; Walsh, 2014; Dietz y Mateos, 2011). La finalidad de dichas posturas es reconstruir una historia en común, desde la subalternidad, lo cual permitiría aumentar el conocimiento de las personas, otorgándoles las herramientas para desafiar los poderes de dominación y, por lo tanto, lograr la emancipación de los sujetos tanto a nivel individual como colectivo. De este modo, en el ámbito educativo, surge la necesidad de reivindicar la autonomía y validez de los conocimientos propios, para la configuración de prácticas educativas pertinentes y contextualizadas a la realidad de los estudiantes desde un diálogo de saberes.

Desde esa perspectiva, el objetivo del artículo es dar a conocer resultados de investigación que exponen aportes epistémicos de saberes y conocimientos mapuches referidos a métodos educativos y prácticas socioculturales, como contenidos educativos factibles de incorporar al currículum escolar. Esta incorporación de contenidos educativos mapuches se plantea como un desafío de la relación educativa que establecen el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes en la implementación de la educación intercultural en La Araucanía, Chile.

1. Diálogo de saberes mapuches y escolares

La demanda de avanzar en un diálogo de saberes indígenas y escolares emerge en territorios colonizados, como es el caso de La Araucanía. Dichas demandas buscan el reconocimiento oficial de los saberes mapuches, su lengua, su cultura, identidad y autodeterminación, para reafirmar el diálogo intercultural entre indígena y no indígena (Briseño, 2013; Pérez y Argueta, 2011; Arratia, 2011). Así, mediante un diálogo de saberes entre sujetos mapuches y no mapuches se busca contribuir con propuestas de contenidos educativos para resolver problemas locales y globales, como el racismo, prejuicio, minorización y problemas ambientales desde epistemologías propias en el marco de la educación intercultural bilingüe (Valladares y Olivé, 2015; Briseño, 2013; Dietz y Mateos, 2011).

En el contexto escolar de La Araucanía, el diálogo de saberes propone reflexionar respecto de la forma y el tratamiento epistemológico que se ha dado a los saberes mapuches en relación al conocimiento escolar. Según Freyre y Ramos (2012), esto permitiría avanzar hacia un giro simétrico con respecto a la exclusión histórica de los conocimientos educativos indígenas en los procesos de escolarización a los que son sometidos los estudiantes (Vasilanchis, 2011). Esto implica generar las condiciones para un diálogo intercultural sobre la base de la relacionalidad, la correspondencia y la reciprocidad entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar (Pérez y Argueta, 2011).

La relacionalidad refiere a la necesidad de lograr una conexión entre los saberes científicos y los saberes mapuches para comprender y explicar cómo se construye el conocimiento desde sus propios marcos de referencia (Freyre y Ramos, 2012). La correspondencia refiere a la articulación, semejanza y coherencia que existe entre los conocimientos indígenas y escolares durante el diálogo de saberes, los cuales permiten explicar un hecho particular desde su propia lógica de razonamiento (Schmelkes, 2006). La reciprocidad refiere a un intercambio de saberes y conocimientos educativos propios, que busca un entrelazamiento con los conocimientos escolares, no como una obligación, sino más bien con la disposición de construir en conjunto con el otro (De La Torre y Sandoval, 2004). Estos aspectos permitirían recuperar, sistematizar y fortalecer el pensamiento y la práctica educativa desde una articulación de los conocimientos educativos mapuches y escolares, que permitan construir puentes de interconexión entre la *episteme* indígena y escolar. Por lo tanto, la articulación se constituye en una estrategia para avanzar con el diálogo de saberes y, de esta manera, revertir progresivamente la educación monocultural (Arratia, 2011; De La Torre y Sandoval, 2004). Estos elementos constitutivos para un diálogo

de saberes permitirían, progresivamente, la capacidad de revertir el modelo de reproducción social y de dominación hacia los mapuches.

En el contexto de La Araucanía, el diálogo de saberes mapuches y escolares permitiría la complementariedad de los marcos de referencia que poseen los estudiantes, el profesor, la escuela y la familia. Así, los conocimientos locales son posibles de vincular con los conocimientos escolares en las prácticas pedagógicas, desde una relación educativa que desafíe la hegemonía estructural y el racismo institucional de la escuela. Esto les permitiría a los estudiantes alcanzar el éxito escolar y educativo, puesto que se construirían aprendizajes significativos en el aula, que consideren su realidad social y cultural, para desde ahí comprender el contexto global. Según Briseño (2013) y Schmelkes (2006). Es decir, esto implica coinvestigar entre los distintos actores del medio educativo y social cómo se genera, dinamiza, transforma y valida el saber, para superar las disputas y avanzar progresivamente en la construcción de las condiciones propicias para las discusiones sobre asuntos de interés común (Arratia, 2011).

En esa perspectiva, para generar un diálogo de saber mapuche y escolar es necesario considerar su historia y epistemología propia, con el objetivo de reafirmar su presencia tanto en el contexto familiar, como en la escuela, donde históricamente han sido excluidos (Pérez y Argueta, 2011). De esta manera, el diálogo de saberes mapuches y escolares, desde una relación educativa, tiene como finalidad profundizar y dar sentido a los procesos de enseñanza-aprendizaje, rompiendo con la fragmentación del conocimiento. Esto significa comenzar desde el conocimiento local para comprender lo global, avanzando así con la desestructuración progresiva del contexto escolar colonial. La propuesta de diálogo de saberes mapuches y escolar no busca fortalecer un solo conocimiento como lo ha hecho históricamente la escuela, sino más bien, busca sistematizar los conocimientos locales para complementarlos con los saberes occidentales, de tal manera que puedan adquirir sentido para los estudiantes desde una educación con enfoque educativo intercultural.

2. Educación intercultural en La Araucanía

La educación intercultural 'no oficial' en Chile sienta sus orígenes en el año 1925, aproximadamente, a través de demandas sociales, las cuales fueron lideradas por intelectuales mapuches en el ámbito económico y educacional (Foerster y Montecino, 1988). En el ámbito económico, se demanda una educación en las áreas de aritmética, referidas al dominio de operaciones básicas (la adición y sustracción), como una estrategia para contrarrestar la usurpación de tierras y ganado que afecta directamente el ámbito económico de las familias mapuches (Serrano, Ponce y Rengifo, 2012). En el ámbito educacional, se demanda el dominio de la lectura y escritura, como una respuesta para eliminar el castigo físico y simbólico que sufrían los niños y jóvenes mapuches producto de no dominar el castellano (Quidel, 2015). De esta manera, la escuela en contexto mapuche se caracteriza por instalarse bajo el régimen de violencia física, simbólica, valórica y epistémica, que violenta a los niños y jóvenes mapuches en su proceso de escolarización.

Sin embargo, estas demandas educativas no prosperaron, aun cuando se

logró incorporar progresivamente el uso del *mapunzugun* en algunas escuelas, no obstante, estas sólo fueron experiencias aisladas (Quintriqueo y Muñoz, 2013; Foerster y Montecino, 1988). Así, la incorporación del *mapunzugun* en la escuela como elemento de revitalización y resistencia a la educación escolar no funcionó, ya que mediante el propio *mapunzugun* se fue avanzando en la colonización, en la transmisión de conocimientos eurocéntricos occidentales. Este proceso implicó, progresivamente, el olvido de lo propio, principalmente el desuso de la lengua vernácula.

En esa perspectiva, es solo durante el período de Alwyn (1990-1994) donde se comienzan a generar procesos formales de acercamiento entre mapuches y no mapuches para avanzar en la instalación de un sistema de educación intercultural (Turra, 2017). En el año 1993, con la promulgación de la Ley Indígena N°19.253, se constituyen las bases que establecen la educación intercultural. Sin embargo, esta se realiza bajo prescripciones específicas. Por ejemplo, cumplir con el requisito de representatividad de población mapuche en el territorio, instalándose sólo como un programa piloto en el año 1996 en algunas escuelas de La Araucanía. No obstante, con el devenir de los años se comienzan a crear marcos regulatorios y normativos que sustentan esta modalidad educativa. El Decreto Supremo 280 establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica y fija normas generales para su aplicación para el sector de aprendizaje Lengua Indígena de primero a octavo año de Enseñanza Básica. Además, del Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes (OIT), en el título VI, Educación y medios de comunicación, en los artículos 27, 28, 29, 30 y 31, expresa la necesidad de considerar a los pueblos indígenas y sus lineamientos para instalar las políticas educativas en contexto con alta densidad de población estudiantil indígena. En este mismo sentido, la Ley General de Educación manifiesta de forma explícita en el título I, Normas generales los principios y fines de la educación, artículo 3, incisos (b), (e) y (l), la incorporación de una educación que responda a los intereses de todos los estudiantes desde un enfoque de interculturalidad.

En ese mismo sentido, es en el año 2010 que se estipula el sector de lengua indígena (*mapunzugun*) como una asignatura del currículum escolar. Esta tiene incidencia en el promedio de calificaciones alcanzado por los estudiantes al final del año escolar. Sin embargo, solo es obligatorio impartirla en aquellas escuelas que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de población mapuche. Igualmente, con la implementación de la asignatura de lengua indígena, se incorpora la figura del educador tradicional, quien es definido desde la normativa como un agente educativo mapuche reconocido por la comunidad, para mediar y facilitar la incorporación de conocimientos mapuches y la enseñanza de la lengua vernácula al interior de las aulas, en conjunto con el profesor mentor (Mineduc, 2013). El profesor mentor es el profesional encargado de apoyar y monitorear el quehacer educativo del educador tradicional en el aula, tanto en el ámbito pedagógico, didáctico y como metodológico (Mineduc, 2013). La figura del educador tradicional se justifica en el desconocimiento de los profesores mentores sobre saberes y conocimientos educativos mapuches. De esta manera, educador tradicional y profesor mentor se constituyen en los actores educativos encargados de implementar la educación intercultural en la escuela, enmarcada en la implementación de la asignatura de *mapunzugun*. Esto trae consigo el desafío de hacer dialogar los saberes mapuches y escolares que cada uno porta producto de sus procesos de educación escolar, familiar y comunitaria.

3. Metodología

La metodología empleada es la investigación educativa (Bisquerra, 2004), la cual se basa en la complementariedad metodológica de los aspectos cualitativos y cuantitativos para una adecuada triangulación de la información y los datos (Corbetta, 2010; Ruiz, 2008; Bisquerra, 2004). El enfoque metodológico es descriptivo; su uso se justifica porque permite superar los problemas de validez y confiabilidad mediante la exhaustividad, análisis detallado y profundo, y del consenso intersubjetivo entre el profesor mentor y educador tradicional en la implementación de la educación intercultural (Bisquerra, 2004). También, se considera el enfoque educativo intercultural para estudiar los saberes y conocimientos educativos mapuches, para su incorporación al currículo escolar desde un diálogo de saberes mapuches y escolar. La muestra corresponde a cuatro escuelas municipales de Educación Básica en el ámbito rural, situadas en comunidades mapuches de La Araucanía. Las técnicas y procedimientos de análisis empleados son la teoría fundamentada, el análisis de contenido y la triangulación metodológica.

4. Resultados

Los resultados de investigación son analizados desde la teoría fundamentada, mediante una codificación abierta y axial de las entrevistas aplicadas a cuatro profesores mentores y cuatro educadores tradicionales en el marco de la implementación de la educación intercultural, donde emergen categorías de contenidos centrales. De esta manera, los testimonios de educadores tradicionales y profesores mentores se constituyen en una base de conocimiento que aportan con evidencias empíricas, respecto de saberes y conocimientos educativos mapuches posibles de hacer dialogar con los saberes escolares para implementar la educación intercultural en La Araucanía.

La organización de la información se realiza considerando las categorías centrales que emergen con una mayor recurrencia en los testimonios, siendo estas las siguientes: 1) Método educativo mapuche, 2) Prácticas socioculturales y 3) Saberes y conocimientos educativos mapuches.

4.1. Método educativo mapuche

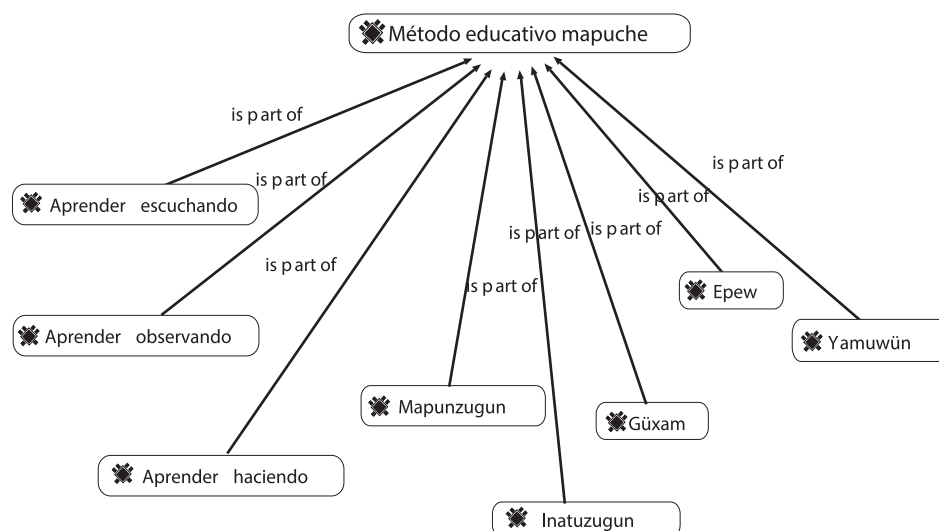
La categoría método educativo mapuche refiere a la forma de educar a los niños y jóvenes mapuches en la educación familiar, donde un adulto es el encargado de formar a los niños en base a los contenidos educativos propios desde su marco de referencia. Dicha categoría obtiene un 24,6% de frecuencia de un total de 909 recurrencias en el testimonio de los profesores mentores y educadores tradicionales, el cual se asocia a los siguientes códigos de la tabla 1.

Tabla N° 1. Método educativo mapuche

Códigos	Recurrencia	Porcentaje
Aprender escuchando	46	24,3%
Aprender observando	29	15,3%
Aprender haciendo	28	14,8%
Mapunzugun	23	12,1%
Inatuzugun (indagación)	20	10,5%
Güxam (conversación)	15	7,9%
Epew (relato fundacional)	15	7,9%
Yamuwün (respeto a las personas)	13	6,8%
Total	189	100%

Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

En la red conceptual N° 1 se presenta la categoría asociada al método educativo mapuche, que se compone de ocho códigos.



Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

La red conceptual N° 1 presenta los métodos educativos mapuches que se configuran en las formas de educar a los niños y jóvenes en relación a prácticas epistémicas propias. Es así como el aprender escuchando en la educación mapuche constituye un método reconocido en el testimonio de los educadores tradicionales, como una forma actitudinal que permite a los niños comprender los conocimientos sociales, naturales, culturales y espirituales mediante el escuchar. El aprender escuchando obtiene una frecuencia de 24,3% de un total de 189 recurrencias. En este método educativo, los ancianos son los agentes reconocidos por la comunidad como sujetos que portan la memoria social mapuche, debido a sus experiencias de vida en relación a los saberes y conocimientos educativos propios. Un educador tradicional, al referirse a métodos educativos propios, señala:

[la mamá] nos conversaba en *mapunzugun*, todo en *mapuzugun*, nos explicaba qué teníamos que hacer, nos decía que había que sembrar *poñü* (papas), *kachija* (trigo), [recolectar] *changle* (hongo comestible) y *napor* (vegetal comestible). Todas esas cosas nos iban enseñando a nosotros mediante el *mapunzugun*, (...), [la madre] lo decía una vez y después nosotras ya teníamos que hacerlo, de esa forma aprendíamos todos (ET6T [233:233]).

El relato del educador tradicional da cuenta de la importancia de desarrollar la habilidad de escuchar, ya que mediante esta práctica epistémica se adquieren los conocimientos educativos mapuches.

El aprender observando tiene una frecuencia de 15,3% en el discurso de los educadores tradicionales, lo que permite a los niños y jóvenes mapuches aprender y comprender los conocimientos educativos propios mediante su participación en prácticas socioculturales y en la relación con la naturaleza. Al respecto, una educadora tradicional señala lo siguiente:

Esos conocimientos yo los fui viviendo, fueron parte de mi vivencia desde niña, nosotros nos criamos así, íbamos a los *geykurewen*, que consiste en una ceremonia para el cambio de *rewe* (altar) de la machi. Ahí nosotros íbamos viviendo y experimentando nuestros conocimientos, los cuales así los aprendíamos. Nadie nos enseñaba, sino que lo mirábamos y los íbamos aprendiendo (ET6T [62:62]).

El testimonio de los educadores tradicionales plantea la necesidad de que los estudiantes ejerciten la observación detallada de las actividades propias de su medio social, natural y cultural durante sus procesos de escolarización para facilitar los procesos de enseñanza-aprendizaje situado en el contexto de vida.

El aprender haciendo tiene una frecuencia de 14,8% y refiere a un método educativo caracterizado por la participación directa de los niños en el quehacer. Es así como mediante esta práctica epistémica se busca que los niños y jóvenes mapuches, con la participación en prácticas socioculturales o en actividades de la cotidianidad, sean autónomos en su proceso de enseñanza-aprendizaje a través de la vivencia. Por ejemplo, el cuidado de animales y el hilado de lana. A través de estas actividades se espera que los niños y jóvenes logren comprender los conocimientos y contenidos educativos que les subyacen. Al respecto, un educador tradicional señala:

[los estudiantes] tienen la oportunidad de ir a los *gijatunes* (rogativa), de practicar los conocimientos que allí aparecen. Allí, ellos pueden conocer por qué se hace el *gijatun*, cuál es el sentido, el por qué bailar con unas ramas. Así, los niños tienen la oportunidad de observar y experimentar todos esos conocimientos, los pueden ir profundizando en la medida que participen en las ceremonias de la comunidad (ET6T [249:249]).

De acuerdo al testimonio de los educadores tradicionales, se observa que en la educación familiar mapuche el método educativo aprender haciendo se constituye en una práctica epistémica que permite involucrar a los niños y jóvenes en las actividades de la comunidad de una manera participativa. Este método

educativo da cuenta de la importancia de la experimentación en los procesos de enseñanza-aprendizaje como una estrategia para adquirir los conocimientos educativos escolares y mapuches de una manera más dinámica y acorde al marco de referencia propio.

El código *mapunzugun* obtiene una frecuencia de 12,1% como método educativo primordial, el cual a través de la oralidad se transmiten los saberes y conocimientos educativos propios, de generación en generación. Al respecto, un educador tradicional señala: “si me lo dice en *mapuzugun*, yo lo voy a tomar con mayor sentimiento. Yo creo que la enseñanza de los conocimientos mapuches debería ser en *mapuzugun*, eso es importantísimo” (ET6T [294]). Esto plantea la necesidad de que en la educación familiar a los niños se les hable en *mapunzugun*, como una forma de revertir la situación de abandono y desconocimiento de la lengua. Tal como se observa en el siguiente discurso:

Chuncaw no rume kimlayay mapuzugun pu pichikeche, ruka mew enseñan elugepe, los niños nunca van a aprender bien el mapuzugun si en la casa no le enseñan los papás, *ruka mew aziümelgele pu pichikeche* de la casa debían venir ya con ese conocimiento, pero no hay, no existe, a estas alturas ya no, ni siquiera los jóvenes que son apoderados, *kimlay mapuzugun egün* no saben hablar (ET1LH [299:299]).

De acuerdo a los testimonios, es primordial que en la asignatura de lengua indígena se practique el *mapunzugun* constantemente, evitando los procesos de traducción *mapunzugun*–castellano para generar la necesidad de aprender el *mapunzugun* como práctica cotidiana, tanto en la comunicación formal como informal. Es así como el uso del *mapunzugun* se debiese promover de manera transversal en la institución escolar, lo cual se constituye en uno de los principales desafíos de la relación educativa que establecen el profesor mentor y el educador tradicional durante la enseñanza de la lengua vernácula.

El *inatuzugun* obtiene una frecuencia de 10, 5% y corresponde a un método educativo basado en el ejercicio de aprender indagando, esto asociado a contenidos educativos sociales, naturales, culturales y espirituales como una práctica epistémica para adquirir los conocimientos educativos desde su propio marco social y cultural. Al respecto, un educador tradicional relata: “[Antes] se aprendía mediante el *inatuzugun*, el niño acompañaba a las familias y a los padres en distintas actividades, puede ser en un *xawün* (reunión), puede ser en el trabajo y esa era la forma de adquirir el *tuwün* (ascendencia parental paterna)” (PM8LT [73:73]). De esta manera, se constata desde el testimonio del educador tradicional que, mediante la indagación y observación, se adquieren los conocimientos propios. Tal como se observa en el siguiente relato:

Igual cuando tejían una manta, los niños miraban a la abuelita o la mamá. A veces, la abuelita lo hacía participar del *gürekam* (arte textil) cierto, para que teja y así pueda aprender. Bueno, yo creo que en algunas familias todavía se aprende mediante el *inatuzugun*, aprender siguiendo, mirando, escuchando y aprender haciendo (PM8LT [435:435]).

De acuerdo al discurso de los educadores tradicionales, surge la necesidad de revisar los métodos educativos que se están implementando en la

escuela para la incorporación de los conocimientos educativos mapuches en la asignatura de lengua indígena. Lo anterior, puesto que los métodos educativos escolares no necesariamente responden a las prácticas epistémicas propias del conocimiento mapuche, incidiendo de manera significativa en la tergiversación de los contenidos educativos.

El *güxam* obtiene una frecuencia de 7,9% y corresponde a la práctica de la conversación entre un adulto y los niños y jóvenes en el contexto familiar y comunitario, en el marco de una actividad y práctica de interacción durante actividades cotidianas, con el propósito de transmitir saberes y conocimientos educativos mapuches. En relación al *güxam*, una educadora tradicional señala lo siguiente:

Lo que en realidad le enseñamos nosotros a los niños, es lo que a mí me enseñaron mis padres desde niña. Por ejemplo, les enseñamos que ellos no deben ir al mediodía al río, que no deben andar jugando afuera en ese horario. Esto es porque no sé si será tradición o mito, pero desde pequeña mis padres me enseñaron que en ese horario anda el *weza kurruf* (fuerza negativa) afuera (ET1LH [41:41]).

El relato de la educadora tradicional da cuenta de la importancia de la educación familiar, que, a través de la conversación, permite educar a los niños en relación al cuidado que se debe tener con la naturaleza, para mantener una relación de equilibrio con el medio ambiente.

El *epew* obtiene una frecuencia de 7,9 % y corresponde a un relato construido por los adultos mediante el cual transmiten contenidos educativos a los niños y jóvenes, como una estrategia para aportar en su proceso de formación en cuanto a lo procedimental y actitudinal. Los *epew* generalmente son representados por animales, en donde la historia y sus comportamientos están asociados a características que pueden adquirir los seres humanos, mediante el aprendizaje central que se busca construir en los niños y jóvenes. Al respecto un profesor mentor menciona que:

El *epew*, por ejemplo, los mismos cuentos, relatos, esos iban dejando enseñanza. Hoy mismo en la primera hora estuvimos viendo un *epew* y los niños respondían cuál era la enseñanza, respondían el qué aprendimos, los niños lo asimilaban un poco a la fábula. Este trabajo los lleva a escuchar más cuentos de animales, son capaces de identificar cuál es la enseñanza que nos dejan (PM2LH [37:37]).

A lo anterior, un educador tradicional agrega que: “el *epew* es un cuento que yo lo invento o lo trato de hacer por intermedio del mensaje bíblico, que es en lo que más inspiro” (ET4RP [191:191]). De acuerdo a los testimonios, mediante los *epew* se logra la concentración de los estudiantes, así como la transmisión de mensajes y valores que promueven contenidos asociados a tener un buen comportamiento y ser buenas personas.

El *yamuwün* obtiene una frecuencia de 6,8% y refiere al respeto, como valores educativos necesarios de construir y practicar en la interacción social de los niños y jóvenes, pero también en la relación que se establece con el medio

natural y espiritual. Es así como, mediante el *yamuwün*, se transmiten contenidos educativos asociados al respeto que se debe tener, principalmente a los parientes cercanos y a las personas de la comunidad. Al respecto, un educador tradicional señala: “a los niños mapuches, lo primero que se les enseña es el respeto, el respeto a los mayores, el respeto a una dama, el respeto a todas las personas” (ET7LT [165:165]). En relación a los testimonios, mediante el *yamuwün* se enfatiza la necesidad de formar la identidad de los niños asociada a valores y contenidos actitudinales, como una forma de actuar en el medio social.

En síntesis, los métodos educativos mapuches se constituyen en prácticas epistémicas mediante la participación activa de las personas con el medio natural, social y cultural. Este proceso configura la educación de los niños y jóvenes mapuches, tras la enseñanza y el aprendizaje de los saberes y conocimientos educativos propios asociados a prácticas socioculturales.

4.2. Prácticas socioculturales

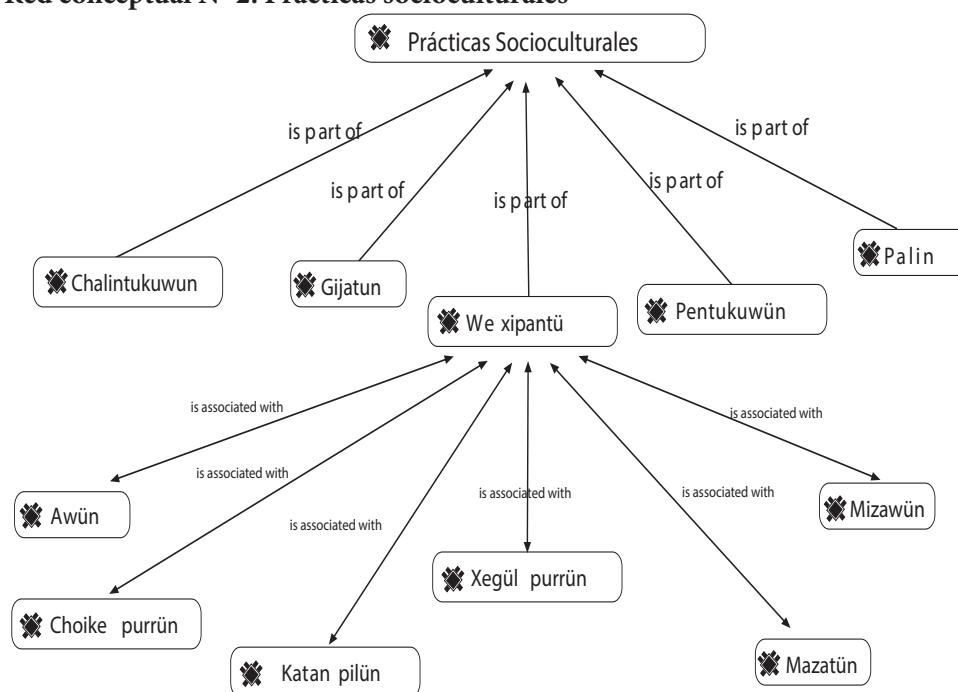
La categoría prácticas socioculturales refiere a la participación familiar y comunitaria en actividades sociales, culturales y ceremonias espirituales propias, constituyéndose en la base para la construcción del conocimiento mapuche y en una forma de transmisión de saberes y conocimientos educativos, desde su propio marco de referencia. Dicha categoría tiene una frecuencia de 8,8% de un total de 909 recurrencias en el testimonio de los profesores mentores y educadores tradicionales.

Tabla N° 2. Prácticas socioculturales

Códigos	Recurrencia	Porcentaje
<i>Chalintukun</i> (saludo)	23	33,8%
<i>Gijatun</i>	14	20,5%
<i>We xipantü</i> (año nuevo mapuche)	11	16,1%
<i>Pentukuwün</i> (saludo protocolar mapuche)	10	14,7%
<i>Palin</i> (actividad deportiva)	10	14,7%
Total	68	100%

Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

Red conceptual N° 2. Prácticas socioculturales



Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

La red conceptual N° 2 responde a la categoría prácticas socioculturales, dando cuenta de las actividades en las que participa la familia y la comunidad, constituyéndose en un espacio pertinente para la transmisión de los saberes y conocimientos educativos mapuches mediante la participación activa de niños y jóvenes.

El código *chalintukun* obtiene una frecuencia de 33, 8% de un total de 68 recurrencias y refiere a la importancia del saludo como un contenido procedimental y actitudinal que los niños y jóvenes deben dominar en su proceso de formación. Dicha práctica sociocultural se caracteriza por poseer cuatro partes principales. Al respecto, un educador tradicional relata lo siguiente: “el *chalintukun* es presentarse. El saludo tiene cuatro partes, el *chalin*, el *pentukun*, el *chalintukuwün* y el *tuwün*, que consiste en decir de dónde viene uno, de qué comunidad proviene la persona. Eso es lo que siempre les estoy enseñando, o sea, recalando a los niños que tienen que saber...” (ET1LH [163:163]). Mediante esta práctica se espera generar lazos de confianza y respeto con el otro. Es en ese contexto donde se pregunta por temas asociados a la salud, tanto individual como familiar y comunitaria.

Al respecto, el testimonio de un educador tradicional plantea lo siguiente: “bueno, ahora llego saludando a los niños con amabilidad, con una sonrisa y preguntándoles cómo están ellos, cómo está la salud. Es así como uno llega al corazón de los niños, así uno se va acercando a su corazón” (ET4RP [105:105]). De acuerdo al testimonio, se constata que es mediante este primer acercamiento

con los niños que se comienza a construir el respeto, como valor actitudinal que responde al marco social y cultural propio. El *chalintukun* se constituye en un conocimiento educativo primordial que deben tener los niños y jóvenes. Lo anterior, se refleja en el siguiente testimonio: “lo más básico, lo principal que deben aprender los niños es a saludar, el saludo, la presentación y el *pentukuwün* como le decía, eso es lo primero que se les enseña a todos los niños” (ET1LH [343:343]).

Desde esa perspectiva, el *chalintukun* y *pentukuwün* están intrínsecamente articulados en la educación familiar mapuche. En este sentido, el *pentukuwün* obtiene una frecuencia de 14,7% y refiere al saludo protocolar que se utiliza en el contexto de las relaciones sociales en el medio familiar y comunitario mapuche. La adquisición del contenido educativo está asociada a cómo hacer el *pentukuwün*, mediante la participación de niños y jóvenes en prácticas sociales y culturales, en la cual en un principio son observadores. En la medida que progresa en su formación, se les va implicando en prácticas socioculturales para ir experimentando sus saberes. En relación a dicho contenido educativo, un educador tradicional señala: “con los niños se va a la visita, para que aprendan el *pentukuwün*, por lo menos tendría que ser así. Entonces, los jóvenes van aprendiendo de eso, después ellos continúan con más tradiciones, repiten la tradición” (ET1LH [482:482]). De acuerdo al testimonio, a los niños, mediante la participación como observadores en las prácticas socioculturales, se les transmiten no solo los conocimientos educativos asociados al *pentukuwün*, sino también los contenidos educativos que les subyacen a cada una de las prácticas, tanto en la dimensión conceptual, procedimental como actitudinal.

El *gijatun* obtiene una frecuencia de 20,5% y refiere a una práctica sociocultural de carácter espiritual, mediante la cual en el contexto familiar y comunitario mapuche se busca una interconexión con los seres espirituales, siendo *Günechen* el principal. Es así como el *gijatun* es una rogativa que realiza la familia y los miembros de la comunidad para agradecer a las fuerzas espirituales, para mantener el equilibrio a nivel social, natural, cultural y espiritual. Al respecto, un educador tradicional plantea lo siguiente: “en el *gijatun*, se pide a *Günechen* con todas sus fuerzas. Se colocan banderas, para pedir buen tiempo, tiene que poner bandera blanca y celeste. En sequía, tiene que colocar una bandera blanca y una negra” (ET1LH [347:347]). Este testimonio es complementado por otro educador tradicional:

El *gijatun* se hace para pedir por el sembrado, por la salud, por las enfermedades, se pide que no haya grandes temblores, y en esa rogativa, se pide no sólo por la comunidad, sino también por el mundo, por toda la *ñuke mapu* (madre tierra), por todo el *wajontu mapu* (universo). Se pide por tantas cosas, por ejemplo, se pide que no se enojen los volcanes (ET6T [287]).

De acuerdo a los testimonios de los educadores tradicionales, mediante la práctica sociocultural de *gijatun* se busca reestablecer el equilibrio en la relación hombre-naturaleza y su medio social. También, se realiza *gijatun* en relación a desastres naturales, enfermedades, entre otras. Es una práctica epistémica de carácter espiritual, en la cual la participación de los niños está sujeta al contexto particular de cada territorialidad.

En relación al *we xipantu* (nueva salida del sol), esta obtiene una frecuencia de 16, 1% y refiere al cambio de un espacio de tiempo, en el cual comienza un nuevo ciclo y, junto con ello, trae consigo la renovación y los procesos de siembra. Al respecto, un educador tradicional relata lo siguiente:

Sí, en la celebración tratamos de inclinarnos más a lo tradicional, con un *jejipun* (rogativa mapuche) tratamos de darle a entender un poquito a los niños, le hacemos como una introducción en relación a qué se refiere el *we xipantu*, la importancia que tiene el nuevo ciclo que se aproxima. Y así hacemos la rogativa, en este caso la hacemos en el patio, al lado de un *foje* (canelo) y después, los chiquillos hacen un *choike purun* (danza del avestruz), para luego pasar a un *mizawün*, donde compartimos los alimentos, tanto con los niños, como con los apoderados y profesores. Para eso, antes se le pide a cada uno una donación, un aporte (ET1LH [232:232]).

De acuerdo al testimonio se constata que la celebración del *we xipantu* trae consigo una serie de normas, patrones y actividades que se deben desarrollar junto con la celebración de esta práctica sociocultural. Entre ellas se destaca el *awün*, que consiste en el círculo que realizan los caballos alrededor del *rewe* para espantar las fuerzas espirituales negativas que podrían estar incidiendo durante la celebración. En relación al *awün*, un educador tradicional sostiene lo siguiente: “eso se hace para que los caballos espanten los malos espíritus cerca del *rewe*. Esas vueltas que dan los caballos alrededor del *rewe*, se dan en el mismo sentido que el sol y la tierra” (ET6T [259:259]). También, destacan los bailes socioreligiosos que se realizan como una forma de demostrar el agradecimiento al ser espiritual superior, *Günechen*. Es así como, mediante la imitación al *xegül* (treile) y al avestruz, los hombres agradecen bailando alrededor del *rewe*, conocido como *choike purun*. Este baile se hace al ritmo del *tayül*, sonido del *kulxug* que se hace imitando el ritmo del baile del avestruz, que es tocado por una persona común o una machi, normalmente en cuatro momentos. Cada momento es seguido por un período de descanso de quienes bailan alrededor del *rewe*.

Lo anterior es reforzado por el relato del educador tradicional, quién señala:

Sí, eso se hace porque los *choikes* (avestruz) descansan, ellos dan primero cuatro vueltas o las seis vueltas, después se van para luego volver y comenzar a hacer la rogativa. Eso implica hincarse en la *ñuke mapu* (madre tierra) y pedir por cosas buenas para las personas. Después, los *choikes* vuelven a aparecer y comienzan a dar cuatro a seis vueltas más, y de ahí vuelven a desaparecer, ahí se continúa rogando hasta que se cumplan todas las vueltas que deben hacer los *choikes* (ET6T [277:277]).

Una vez terminada la ceremonia, esta práctica sociocultural incluye un *mizawun*, como un contexto familiar y comunitario donde se comparten los alimentos y alegrías de haber finalizado una ceremonia de renovación y el nuevo ciclo de vida, para mantener un equilibrio en la relación hombre-naturaleza.

Finalmente, el *palin* obtiene una frecuencia de 14,7% y refiere a una práctica que tiene como propósito la comunión entre los distintos miembros de

la comunidad, así como la estrechez de lazos con comunidades aledañas. Esta práctica sociocultural trae consigo una serie de patrones que se deben seguir. Al respecto, un educador tradicional señala que:

En un *palin*, en su lugar, se reciben quienes realizarán el *palin*. El grupo no llega y entran a la cancha, sino que, hay un proceso, cómo le puedo decir, es como un régimen. Por ejemplo, los que vienen de lejos a jugar al *palin* se quedan lejíto y los dueños de casa los van a recibir, no pueden llegar y entrar a la cancha. En cambio, ahora nosotros tuvimos *palin*, encuentro de *palin* de niños de diferentes escuelas y los niños invitados llegaron y entraron a la cancha, sin permiso (ET1LH [179:179]).

El análisis de los distintos testimonios que surgen en las entrevistas semiestructuradas, aplicadas a profesores mentores y educadores tradicionales, permite constatar que existe una base de conocimientos educativos mapuches susceptibles de incorporar en la intervención pedagógica que hace el educador tradicional. Dichos saberes y conocimientos educativos mapuches se encuentran presentes en la memoria social de estos agentes educativos. Sin embargo, también se evidencia el desconocimiento de los educadores tradicionales, de padres y profesores, por lo cual en el *palin* que realizan los estudiantes, no se cumplen normas culturales de vital importancia, como es el solicitar permiso a los dueños de casa. Esto permite sostener que, incorporar prácticas y métodos educativos en perspectiva intercultural, implica recurrir a la *episteme* del conocimiento propio, sustentado en el marco social y cultural mapuche, para evitar desacuerdos epistemológicos en el desarrollo de la educación intercultural. De esta manera, se podrían revertir las prácticas de invisibilización tanto de la epistemología mapuche como del educador tradicional, generando relaciones educativas cada vez más simétricas que den cuenta de un verdadero diálogo de saberes. Se constata la existencia de una multiplicidad de saberes y conocimientos educativos, tanto mapuches como escolares, que convergen a diario en la institución escolar, pero que no necesariamente encuentran vías de interconexión con cada realidad territorial.

4.3. Saberes y conocimientos educativos mapuches

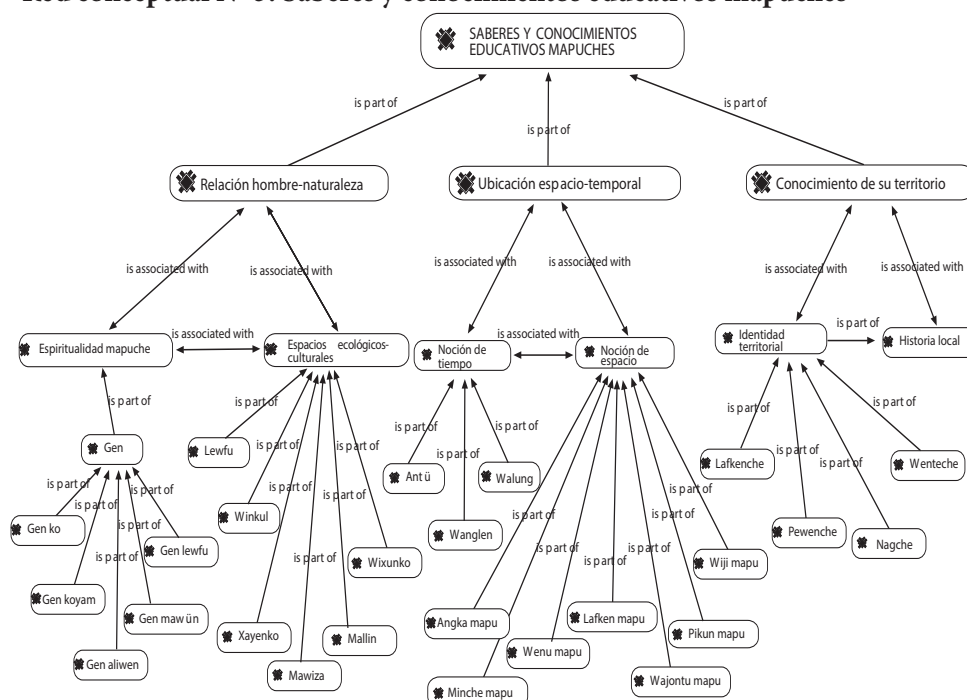
La categoría saberes y conocimientos educativos refiere a las estructuras epistémicas propias del pueblo mapuche que han sido transmitidas de generación en generación por los sabios de las familias y comunidades. En el contexto de la educación intercultural, dicho rol se atribuye a la labor que realiza el educador tradicional y obtiene una frecuencia de 13,5%, de un total de 909 recurrencias. En dicha categoría, los educadores tradicionales y profesores mentores exponen los saberes y contenidos educativos mapuches susceptibles de incorporar en las intervenciones educativas durante la implementación de la educación intercultural. Las subcategorías se consignan en la tabla nº 3.

Tabla N°3. Saberes y conocimientos educativos mapuches

Códigos	Recurrencia	Porcentaje
Relación hombre-naturaleza	88	62,4%
Conocimiento territorial	29	20,1%
Ubicación espacio-temporal	24	17,2%
Total	141	100%

Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

Red conceptual N° 3. Saberes y conocimientos educativos mapuches



Fuente: elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

La red conceptual N° 3, saberes y conocimientos educativos mapuches, da cuenta de conocimientos susceptibles de incorporar a la educación intercultural mediante las intervenciones pedagógicas, tanto del profesor mentor como del educador tradicional. La subcategoría relación hombre-naturaleza obtiene una frecuencia de 62,4 % de un total de 141 recurrencias y se compone de dos subdimensiones: espiritualidad mapuche, que refiere a la relación que establece el hombre con los distintos seres espirituales denominados *gen*, que comparten el espacio territorial con las personas y los animales en los espacios ecológicos culturales. Es así como en el testimonio de los educadores tradicionales es reiterativa la importancia de mantener una relación de respeto y equilibrio con las fuerzas espirituales que habitan y cuidan los espacios ecológicos culturales. Al respecto, en el testimonio una educadora tradicional plantea lo siguiente:

Esos *gen* son los espíritus de la naturaleza, nosotros como mapuche tenemos otra visión, creemos que la tierra nunca está sola, eso es parte de lo que nos regaló la naturaleza, nuestro *Günechen* (ser superior). Aquí en la tierra hay espíritus mapuches que murieron hace un montón de años atrás. Es por eso que cada vez que nosotros llegamos a un monte grande eso nos produce miedo [y respeto, porque] hay espíritus que están ahí, que son los dueños y es por eso que debemos de pedir permiso para poder entrar y caminar tranquilos [en los distintos lugares]. [Si alguien] quiere dormir ahí un rato, en ese lugar, si uno no hace eso entonces no puede ingresar o estar tranquilo ahí, incluso uno se puede perder en ese monte (ET7LT [171:171]).

Lo anterior, es reforzado por un testimonio al plantear que:

Nosotros le llamamos *gen mapu*, dueño de tierras, *gen koyam*, dueño de árbol, *gen ko*, dueño de agua, *gen mawun*, dueño de la lluvia, *gen lewfu*, dueño de los ríos, todas las cosas no son solas, [porque] para el pueblo mapuche todo tiene su dueño, yo no sé cómo el *wigka* (persona no mapuche) verá eso, pero para nosotros, los mapuches, la naturaleza jamás ha estado sola (ET7LT [1731:173]).

De acuerdo al testimonio de los educadores tradicionales, se puede inferir que los *gen* refieren a fuerzas espirituales que resguardan los elementos de la naturaleza para establecer la relación del equilibrio del hombre con su entorno natural. En tanto, los espacios ecológicos culturales refieren a espacios donde, según el conocimiento mapuche, habitan los seres espirituales, dueños de esos lugares, que le otorgan un sentido social, natural, cultural y espiritual como una configuración propia de la epistemología indígena.

Al respecto, en el siguiente extracto de un educador tradicional se sostiene que:

Le he enseñado a los niños qué es un *wixunko* (canal de agua), un *menoko* (humedal), un *xayenko* (estero). Les he dicho que esos lugares tienen sus cuidadoras de casa, que el agua nunca está sola, que el agua ha estado siempre acompañada de algo que la está cuidando. Por ejemplo, dentro de esas vertientes, había carneros, había chanchos, que cuidaban ese lugar, había toros que cuidaban esas vertientes. Pero con el tiempo, como se secaron [las vertientes], se fueron, porque la fuerza del hombre le ganó, le está ganando a la naturaleza o la naturaleza se está dejando dominar por nosotros (ET4RP [277:277]).

En relación a los conocimientos territoriales, esta subcategoría obtiene una frecuencia de 20,1% y refiere a los conocimientos educativos propios del territorio que han sido construidos mediante la relación directa del hombre con su medio social, natural y cultural. Es preciso resaltar que, de acuerdo a los testimonios de los educadores tradicionales, los conocimientos territoriales varían dependiendo de la identidad territorial a la cual se pertenezca. Tal como se evidencia en el siguiente testimonio: “en el conocimiento del territorio también hay diferencias, [...], hay una diferencia, en el *pikun mapu* (norte), en el *lafken mapu* (borde costero), en el *wiji mapu* (sur)” (ET1LH [195:195]). La idea anterior es reforzada por la siguiente textualidad:

Aquí en este territorio [*wenteche*] (gente del valle central), no se hacen esos bailes, aquí no se baila, porque el *lafkenche* (gente del borde costero) tiene como escudo el avestruz y en relación a ella hacen el baile. En cambio, aquí hacemos el *purriin* (baile) alrededor del *rewe* y los caballos danzan alrededor del *rewe*, en círculos y vienen terminando al sol, van dándole gracias al sol. En este caso al dios sol, así terminan los caballos de dar su vuelta todos a ese lado, van allá y vienen a terminar dando las gracias en el *rewe*. En cambio, el *lafkenche* no es así y su *gijatun* no es así. Aunque si bien el *gijatun* es comandado por una machi, ellos salen de un estero y danzan, no en círculo, sino en forma horizontal, llegan al sol, pero salen del agua (ET1LH [155:155]).

En relación a la ubicación espacio-temporal, se obtiene una frecuencia de 17,2%, asociada a las nociones de espacio vertical y horizontal que determinan la relación del hombre con su territorio. Al respecto, un educador tradicional plantea que:

Por ejemplo, para nosotros, los mapuches, bajo la tierra hay vida, a lo mejor para los *wigkas* debajo de la tierra no hay vida, [puede ser] algo sin sentido, algo muerto quizás. Por ejemplo, en el *angka mapu* (espacio vertical intermedio inferior) también hay vida o lo que significa el *wajontu mapu* (mundo), que para nosotros los mapuches es vida, o sea todo tiene vida y todo tiene su espacio. [Con respeto al] cielo, tenemos el *angka mapu*, tenemos *minche mapu* (espacio vertical inferior), *waj mapu* (macro territorialidad mapuche), que es el espacio donde estamos nosotros. A lo mejor [para los no mapuches aprender esos conocimientos les sea útil, porque] quizás ellos no los tienen, [eso de que] la tierra, el cielo, que todo tiene vida (ET6T [132:132]).

En tanto, las nociones de tiempo se han construido desde el conocimiento mapuche para organizar la vida social, cultural, económica y espiritual. Al respecto, el testimonio de un educador tradicional plantea que:

Después, cuando ya es muy tarde, [las personas] tampoco deben salir, tampoco deben salir en la noche a jugar al patio, yo no los dejaba salir, porque en esos horarios se tenía el conocimiento de que andaba el *anchimalen* (fuerzas espirituales) y ese espíritu los podía tomar a ellos y ellos se enferman (ET1LH [41:41]).

Estas nociones de tiempo también están asociadas a actividades que se realizan en la comunidad. Por ejemplo, un educador tradicional relata que:

Saber sembrar y en el tiempo adecuado, en qué luna, conocían las fases de la luna cuando era menguante, cuando era luna llena, cuando es media luna, cuando está entrando *afküyen* (fase final de la luna), conocían qué actividades hay que hacer en ese tiempo, todos esos conocimientos son riquezas (ET6T [148:148]).

De acuerdo a los testimonios de los educadores tradicionales, se evidencia un conjunto de saberes y conocimientos educativos mapuches que se podrían incorporar a la educación, articulados de forma simétrica con el conocimiento educativo escolar. Estos conocimientos son posibles de articular a las distintas asignaturas del currículum nacional, facilitando procesos educativos contextualizados y acordes a la realidad sociocultural de los estudiantes.

5. Discusión y conclusiones

En el análisis de las entrevistas aplicadas a la muestra, se constata que desde el conocimiento mapuche los niños son sujetos en formación que construyen el conocimiento en base a cuatro principios fundamentales: aprender escuchando, aprender observando, aprender indagando y aprender haciendo. Dichos principios están en directa relación con el potencial de aprendizaje de los niños con su entorno social, natural, cultural y espiritual, y con los métodos educativos propios para la formación de personas en el marco social y cultural propio (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017).

También, se evidencia que los educadores tradicionales poseen un conjunto de métodos educativos asociados al aprender haciendo, observando la realidad empírica, expresando saberes y conocimientos en *mapunzugun*, hacer *inatuzugun*, utilizar el *güxam* para la transmisión de saberes y valores propios. Además, se constata el *epew* como relato de la tradición oral que permite comprender el mundo y el *yamüwün* como un método para enseñar la valoración de los parientes, las personas en general y una relación de equilibrio con la naturaleza. Asimismo, la investigación ha permitido constatar un conjunto de saberes y conocimientos educativos asociados a la educación familiar mapuche que han recibido los educadores tradicionales. Dichos contenidos educativos son posibles de articular de manera transversal con todas las asignaturas del currículum escolar, tanto en lo conceptual, procedimental como en lo actitudinal. Estos son: 1) la espiritualidad mapuche, 2) los espacios ecológicos culturales, 3) las nociones de tiempo y espacio, 4) los conocimientos sobre el territorio y 5) los conocimientos asociados a las territorialidades, la historia local y el parentesco.

En ese contexto, el desafío para la relación educativa entre profesor mentor y educador tradicional es constituir estrategias de intervención sustentadas en la base epistémica propia de los métodos y contenidos educativos mapuches, para explorar su adecuada articulación con los métodos educativos escolares. Lo anterior, permitirá generar puentes de conexión para generar un diálogo de conocimientos educativos mapuches y escolares. Sin embargo, para que esto ocurra, sería necesario que existan ciertas condiciones. Por ejemplo, garantizar la capacidad de autonomía y decisión entre el profesor mentor y educador tradicional. Esto porque son los agentes poseedores de los saberes vernáculos y escolares, lo cual les otorgaría la autonomía para tomar decisiones durante la incorporación de los conocimientos educativos mapuches, de tal manera que se constituye en acciones sostenibles en el tiempo. Asimismo, sería necesario construir espacios de colaboración y socialización de distintas experiencias escolares y sociales, donde el aporte de los profesores, investigadores, familia y comunidad se establezca en instancias para compartir los conocimientos que cada uno posee (Valladares y Olivé, 2015). Lo anterior, con la finalidad de sensibilizar a los demás sectores sociales en la construcción de un proyecto intercultural común. No obstante, más importante aún es el reconocimiento social de los sistemas de saberes indígenas con un status epistemológico capaz de interactuar de forma horizontal con las ciencias llamadas occidentales.

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.*, 44, 1-19.
- Arratia, M. (2011). La naturaleza del saber y el saber de la naturaleza. Una aproximación pluralista a las matrices epistémicas indígenas desde la práctica pedagógica. En Zambrana (2014), *Pluralismo Epistemológico: Reflexiones sobre la educación superior en el estado plurinacional de Bolivia*, 163-185. Bolivia: FUNPROEIB.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. España: La Muralla.
- Briseño, J. (2013). La formación de profesores indígenas en conocimiento local y multilingüismo: El caso de la Licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria. *Revista de Ciencias de la Educación*, 1 (3), 34-39.
- Corbetta, P. (2010). *Metodología y Técnicas de Investigación Social*. España: Mac Graw Hill.
- De La Torre, L. y Sandoval, C. (2004). *La reciprocidad en el Mundo Andino: el caso del pueblo de Otavalo*. Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Foerster, R. y Montecino, S. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas Mapuches (1900-1970)*. Santiago: Centro Ecuménico Diego de Medellín y Centro de Estudio de la Mujer.
- Freire, P. (2010). *Pedagogía de la indignación*. (3ª Ed.). Madrid: Morata.
- Freyre, M. y Ramos, A. (2012). El giro hacia los excluidos. *Entreideias*, 1, 27-43.
- Mignolo, W. (2007). Epílogo: Después de América y Postfacio a la edición en español: Después de América 'Latina', una vez más. *La idea de América Latina. La herida colonial y la opción decolonial*, 169-181 y 201-219. Barcelona: Gedisa.
- Ministerio de Educación. (2013). *Guías pedagógicas del sector de lengua indígena. Material de apoyo para la enseñanza del mapunzugun, tercer año básico*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- Mosqueda-Díaz, A., Vilchez-Barboza, V., Valenzuela-Suazo, S. y Sanhueza-Alvarado, O. (2014). Critical theory and its contribution to the nursing discipline. *Invest Educ Enferm*, 32 (2), 356-363.
- Pérez, M. y Argueta, A. (2011). Saberes indígenas y diálogo intercultural. *Cultura científica y saberes locales*, 5 (10), 31-56.
- Prieto, O. y Duque, E. (2009). El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación. *Educación y Cultura en la Sociedad de la Información*, 10 (3), 7-30.
- Quidel, J. (2015). Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En E. Antileo, M., Cárcamo-Huechante, L. y H. Huinca-Piutrin (Eds.), *Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew. Violencias coloniales en Wajmapu*, 21-55. Temuco: Comunidad Historia Mapuche.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En E. Lander (comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 201-246. Buenos Aires: CLACSO.
- 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.
- Quintriqueo, S. y Muñoz, G. (2013). Demandes éducationnelles socio-historique et interculturel dans le contexte mapuche. En Salas, R. y Le Bonniec F., *Les Mapuche à la Mode*. Ed. L'Harmattan (en prensa).
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Lom.
- Ramírez, N., Quintana, M^a, Sanhueza, O. y Valenzuela, S. (2013). El paradigma emancipatorio y su influencia sobre el desarrollo del conocimiento en Enfermería. *Enfermería Global*, 12 (30), 410-421.
- Ruiz, J. (2008). *Metodología de la investigación cualitativa* (4^a ed.).
- Santos, B. (2011). Introducción: las epistemologías del Sur. En *Formas-Otras. Saber, nombrar, narrar, hacer*, 9-22. Barcelona: CIDOB.
- Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (28), 333-337.
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010)*. Tomo I. Aprender a leer y escribir (1810-1880). Santiago: Taurus.
- Tubino, F. (2011). *El nivel epistémico de los conflictos interculturales*. Recuperado en <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>.
- Turra, O. (2017). Historia escolar en contexto interétnico e intercultural mapuche. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 791-808.
- Valladares, L. y Olivé, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y representaciones sociales*, 10 (19), 61-101.
- Vargas, J. (2009). La perspectiva decolonial y sus posibles contribuciones a la construcción de otra economía. *Revista Otra Economía*, 4, 46-65.
- Vasilachis, I. (2011). De las nuevas formas de conocer y de producir conocimiento. En N. K. Denzin e Y. Lincoln, *Manual de Investigación Cualitativa, Vol. I. El campo de la Investigación Cualitativa*. Barcelona: Gedisa.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Nuestra América*, 4 (2), 17-30.

Vinculación comunitaria y diálogo de saberes en la experiencia formativa de la Universidad Intercultural de Chiapas, México

Joaquín Peña-Piña¹ y Stefano Sartorello²

Resumen

El artículo documenta la experiencia del proceso de vinculación comunitaria desde la perspectiva del diálogo de saberes, como componente esencial que distingue al modelo educativo intercultural en México. Recoge la experiencia de más de una década en la formación de profesionales en desarrollo sustentable, en un contexto que demanda un compromiso social con las comunidades. Se revisa brevemente la educación en México, como preámbulo para documentar el modelo de educación superior intercultural que, a diferencia del modelo convencional, incluye adicionalmente la vinculación comunitaria y la enseñanza de las lenguas originarias. La vinculación permite al estudiante desarrollar habilidades para el diálogo y la acción comunitaria, cuya aplicación en la carrera de desarrollo sustentable se guía por las dimensiones axiológica, cognitiva y de la acción finalizada. Ello favorece el trabajo en equipo, la relación teoría y práctica, la aplicación metodológica participativa y el desarrollo de habilidades para reconocer problemas y necesidades, y desplegar relaciones sociales interculturales. Se concluye que el diálogo de saberes es un elemento formativo indispensable en la formación profesional, que favorece el cambio en la visión y acción comunitaria entre los estudiantes, mediante el fortalecimiento de las relaciones interculturales.

Palabras clave: Universidades interculturales, vinculación comunitaria, diálogo, formación profesional.

1 Dr. en Desarrollo Sustentable por El Colegio de la Frontera Sur (ECOSUR) de México. Profesor de Tiempo Completo de la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH). E-Mail: joaquin_ecosur@hotmail.com

2 Dr. en Educación por la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO). Director del Instituto de Investigaciones para el Desarrollo de la Educación (INIDE) de la Universidad Iberoamericana de la Ciudad de México (IBERO). E-Mail: stepol_2000@yahoo.com

Introducción

La educación superior universitaria tiene grandes retos en la formación de recursos humanos que sirvan a la sociedad. Quienes escriben el presente artículo consideran que las universidades no pueden estar ajenas a las problemáticas que atañen a la sociedad y, por ello, debe prevalecer un compromiso social en la formación de los profesionales.

Aquí se documenta la experiencia del proceso de vinculación comunitaria, como elemento esencial del modelo educativo intercultural, en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), México y, en particular, en el programa académico de desarrollo sustentable. En este programa, el reto de los futuros profesionales demanda una perspectiva y visión amplia, por lo que implica enfrentarse al deterioro del medio ambiente, ligado a la pérdida de valoración y diálogo con la naturaleza, a la instrumentación de proyectos y programas de desarrollo con un impacto negativo, entre otros problemas originados por la falta de participación social y por la ausencia de la promoción de un diálogo de saberes entre los actores involucrados. Es por ello la importancia de compartir la experiencia de la vinculación comunitaria en la carrera de desarrollo sustentable de la UNICH, basada en el diálogo de saberes, para fortalecer la formación profesional con nuevas actitudes y valores.

El tema de la vinculación comunitaria se analiza desde la perspectiva del diálogo de saberes, como uno de los componentes esenciales que distingue al Modelo Educativo de las Universidades Interculturales en México (Casillas y Santini, 2006).

La importancia del eje de vinculación comunitaria en el sistema de las universidades interculturales destaca porque es un eje transversal que permite la formación de profesionales que promoverán acciones y capacidades de desarrollo local y la preservación del medio ambiente. Esto puede lograrse a través de un proceso educativo gradual y de complejidad creciente, que permite a la comunidad y, al mismo estudiante, reconocerse en el diálogo para dar pasos hacia procesos de autogestión.

Esta meta puede lograrse cuando el estudiante se involucra en el modo de vida comunitario a través del diálogo de saberes, cuando se apropia de su propio proceso de aprendizaje y cuando le da seguimiento y promoción a sus propias capacidades y valores, actuando en reciprocidad con la comunidad. El elemento distintivo de todo este proceso es el diálogo que se manifiesta en los valores, saberes y prácticas, y en el desarrollo de propuestas de intervención comunitaria que los mismos estudiantes logran identificar durante su experiencia de vinculación. La vinculación favorece la experiencia en la toma de decisiones, en la planeación de sus actividades y en la madurez como profesional y como persona, en una suerte de modelo integral donde todo está relacionado hacia un fin común.

Este escrito está organizado en cuatro apartados, iniciando con los antecedentes de la educación para población indígena en México, pasando directamente a la educación universitaria bajo el modelo de educación intercultural; se le da especificidad a la vinculación comunitaria como eje transversal del modelo educativo; y, finalmente, se expone la experiencia académica en la aplicación del modelo educativo en la UNICH, con las dimensiones del diálogo de saberes en el proceso de vinculación comunitaria.

1. Antecedentes

Para justificar el modelo educativo intercultural en México, es necesario ubicar la riqueza biológica y cultural que posee. México es considerado como uno de los países con mayor diversidad sociocultural y natural, debido al alto número de culturas y recursos naturales que alberga en su territorio. Ello se refrenda en la constitución política mexicana, que en su artículo 4º establece:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La ley protegerá el desarrollo de las lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado (Sámano, Durand y Gómez, 2001:106).

Destaca en ella el aporte de la población indígena, forjadora de culturas milenarias como los olmecas, mayas y aztecas, por solo citar algunas que nos dan identidad. Sin embargo, a pesar de la herencia cultural, los indígenas actuales no han sido tomados en cuenta en el proyecto nacional, guiado y avasallado por una visión criolla del desarrollo y la modernización. En el tema de la educación, su cobertura es insuficiente en todos los niveles, pero sobre todo se ha omitido su atención con una formación acorde a su contexto cultural, donde por lo general se han excluido los saberes y prácticas, sus valores de convivencia y su cultura en general.

Retrocediendo un poco en el tiempo para entender esta situación, durante el proceso de reconstrucción nacional postrevolucionario de 1920, se buscaba construir una identidad nacional común en un país multicultural. En esa época, los pueblos indígenas fueron considerados como remanentes del colonialismo debido a sus formas de vida tradicional e incluso el antropólogo Aguirre Beltrán los ubicó en las denominadas 'regiones de refugio' (Aguirre, 1991). Este, además fue el impulsor de la estrategia de integración nacional basada en un enfoque de aculturación de la población autóctona y su asimilación en la nueva sociedad. En ese momento, la educación escolar contribuyó al avance de este proceso mediante la castellanización y la prohibición de su lengua, la introducción de nuevos valores de la cultura nacional y, en no pocos casos, el despojo violento de su vestimenta tradicional y sus costumbres. Años después, Guillermo Bonfil resumió las consecuencias de esa estrategia de integración al manifestar que:

La historia reciente de México es la historia del enfrentamiento permanente entre quienes pretenden encauzar al país en el proyecto de la civilización occidental y quienes resisten arraigados en formas de vida de estirpe mesoamericana [...], la del México profundo [las culturas originarias] y el México imaginario [el México moderno] (Bonfil, 1990:10).

Durante ese período de construcción del México moderno, la agricultura fue el eje de la economía nacional al ubicarse como el país del ‘milagro agrícola’, contribuyendo así al financiamiento de la industrialización entre 1940 y 1960 (Rello, 1986). Durante ese período, eminentemente rural, se promovieron innovaciones surgidas de la revolución verde, como los agroquímicos y semillas mejoradas que ampliaron la frontera agrícola con monocultivos, dirigidas al logro de una agricultura comercial y competitiva, además de grandes avances sociales en materia de salud, educación e infraestructura.

En este proceso, los saberes y prácticas tradicionales de las comunidades rurales como elementos culturales e identidad no fueron considerados en el fortalecimiento de los programas de desarrollo, educación ni en los procesos de gestión con las comunidades (Núñez, 2004). Desde entonces, la gestión de desarrollo de las comunidades se basó en el extensionismo, una estrategia adoptada de los países desarrollados para transferir la tecnología e innovaciones a las comunidades, generadas en los centros de investigación y las universidades (Sagarpa, 2016). Dicha estrategia logró mejorar la eficiencia productiva, destacando la agricultura, al sustituir la diversidad biológica aprovechada en las comunidades rurales por monocultivos con variedades mejoradas y modernas que ofrecían una mayor producción, pero requerían el uso de agroquímicos, herbicidas y plaguicidas (Rello, 1986). El auge y éxito de una alta producción agrícola fue seguido de una crisis económica, social y ambiental en la década de 1980, favoreciendo el reacomodo del capitalismo hacia un modelo de desarrollo neoliberal, centrado en el mercado y el capital internacional (Salazar, 2004).

La sabiduría y filosofía indígena no fueron tomadas en cuenta en los planes de desarrollo y en la educación. Ello lo retoma Bonfil al considerar que:

El proyecto occidental del México imaginario ha sido excluyente y negador de la civilización mesoamericana; no ha habido espacio para una convergencia de civilizaciones que anunciara su paulatina fusión para dar paso a un nuevo proyecto, diferente de los dos originales, pero nutrido de ellos (Bonfil, 1990:10).

En este planteamiento destaca la importancia de construir una propuesta alternativa de educación y desarrollo con la inclusión y reconocimiento de la diversidad cultural, y la integración de los saberes y prácticas locales.

Ante la exclusión permanente de las culturas tradicionales, en 1994 irrumpe el levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas, un estado situado al sureste del país que dejó entrever la necesidad de retomar los derechos de los pueblos indígenas, destacando en ellos la educación, la salud y la cultura (Solano, 2012). Estos derechos fueron plasmados en los Acuerdos de San Andrés, suscritos en 1996, pero finalmente incumplidos por el gobierno mexicano, donde se establecía un reconocimiento a la autonomía, la libre determinación y la autogestión de los pueblos indígenas, garantizando el acceso a la salud, la educación y el reconocimiento de sus culturas (Solano, 2012; Sámano, *et al.*, 2001).

La coyuntura política de esos años y la presión de la sociedad para generar opciones de educación para los pueblos indígenas favorecieron en la década de

2000 la creación del sistema de universidades interculturales. Estas universidades tuvieron una propuesta formativa caracterizada por la inclusión y reconocimiento de los saberes, prácticas y valores autóctonos, así como su interacción a través del diálogo con los conocimientos académicos, mediante la vinculación comunitaria. En el caso de Chiapas, estado pionero del indigenismo mexicano, se inauguró la segunda universidad intercultural del país en 2005, ofreciendo una alternativa de educación superior que demandaba la sociedad chiapaneca.

La experiencia educativa en las primeras generaciones de profesionales egresados de las universidades interculturales fue pionera y enriquecedora, y fue plasmada por los mismos rectores que las encabezaron en su momento (González, Rosado y Dietz, 2017). Estos autores compartieron las fortalezas y debilidades del modelo durante la formación de los nuevos profesionales interculturales en los campos del desarrollo sustentable, lengua y cultura, turismo alternativo y comunicación intercultural en su etapa inicial. En estos testimonios se aprecian:

Los retos que las universidades interculturales tuvieron [...], que visibiliza los grandes rezagos e inequidades que persisten en nuestra sociedad que está llena de saberes e inteligencia originaria que no se ha sabido reconocer e incorporar adecuadamente y con respeto al desarrollo del país (González, Rosado y Dietz, 2017:19-20).

Fue un paso educativo importante la inclusión de los saberes y prácticas en el marco de la diversidad, cuya oferta se extiende en la actualidad a los estados de Chiapas, Estado de México, Tabasco, Puebla, Quintana Roo, Guerrero, San Luís Potosí, Hidalgo, Michoacán, Sinaloa y Veracruz. La nueva propuesta educativa fue acogida de manera entusiasta y con buenos resultados en las primeras generaciones; desafortunadamente, la experiencia fue interrumpida en el caso de Chiapas por intereses ajenos a la educación, que impidieron su consolidación (Fábregas, 2017).

La educación intercultural en el país, y particularmente en el caso de Chiapas, se enfrenta al reto de consolidarse como una opción educativa verdadera, necesaria ante el rezago educativo nacional y estatal, ya que la mayoría de los jóvenes no tienen la posibilidad de acceder a una Universidad convencional, no solo por la falta de una oferta acorde a su contexto sociocultural, sino por sus condiciones de vida y las situaciones sociales y políticas del contexto.

A ello hay que agregar, derivado del proceso de desarrollo y la dinámica local, que hay una acelerada fragmentación de las comunidades ocasionada en parte por el modelo de desarrollo actual; situación que se viene manifestando localmente en la pérdida de la propiedad comunal, una baja producción agrícola, el cambio en la alimentación, una alta migración de los jóvenes, la polarización social ocasionada por los partidos políticos, los programas asistencialistas del gobierno, la explosión de múltiples conflictos comunitarios y un fuerte deterioro de los recursos naturales (Peña, 2017). Estos aspectos que son identificados con frecuencia entre los estudiantes de la UNICH como problemáticas graves durante el proceso de vinculación comunitaria, afectando el desarrollo de las actividades y la continuidad del diálogo de saberes (Sartorelo y Peña, 2018). Cabe recordar que el contexto chiapaneco se caracteriza por su multiculturalidad, el cual representa una oportunidad, ya que “es un espacio de convivencia entre distintos grupos

culturales” (Barabas, 2006:14), indígenas y no indígenas, a través del diálogo de saberes.

Por lo anterior, cobra importancia la propuesta del modelo educativo intercultural, como una alternativa dirigida a fortalecer el diálogo necesario en los mecanismos de cohesión social, el manejo de conflictos y el desarrollo local con profesionales dotados de un enfoque intercultural que les permita enfrentar los problemas y necesidades en las comunidades y el territorio.

2. La educación universitaria bajo el modelo de educación superior intercultural

El Modelo Educativo de las Universidades Interculturales (Casillas y Santini, 2006) representa una propuesta alternativa en la educación. Se caracteriza, en primer término, por su enfoque intercultural, al promover una perspectiva que aporta elementos cognitivos y socioafectivos que permiten a los sujetos conocer y reconocer la cultura propia, para comprender y valorar la existencia de otras prácticas culturales, así como el logro de relaciones en un plano de igualdad, que incluye el reconocimiento y valoración de los saberes locales a la par de los saberes académicos.

De manera discursiva, la oferta educativa de las universidades interculturales resulta atractiva; sin embargo, su aplicación conlleva al involucramiento en otras dimensiones de la vida social que trascienden al espacio áulico. Al respecto,

La interculturalidad tiene que ver con las prácticas culturales y modos de vida concretos de las personas que se ponen en interacción con otras, y se va creando mediante el diálogo y la comunicación entre culturas, [y puntualiza que] la interculturalidad es una meta política a ejercer en todos los campos de la vida social (Barabas, 2006:16).

Es decir, el modelo educativo intercultural es el instrumento para construir el diálogo y con base en ello, la formación de un nuevo profesional y un nuevo ciudadano.

Siguiendo con las características del modelo intercultural de Casillas y Santini (2009), la pertinencia representa una alternativa adecuada a las necesidades de formación profesional al tomar en cuenta las características y cultura de los pueblos indígenas. Durante su puesta en marcha es flexible, en el sentido de incorporar los recursos académicos y administrativos orientados a garantizar el ingreso, permanencia, desarrollo académico y egreso de los estudiantes. Es un modelo donde el estudiante es el responsable de su propio proceso educativo, lo que significa que se define como la centralidad del proceso de aprendizaje en el estudiante, siendo capaz de utilizar diversas estrategias de aprendizaje para resolver problemas académicos mediante el enfoque ‘aprender a aprender’, y así enfrentar nuevas situaciones y nuevos aprendizajes. De ahí se pretende que el estudiante desarrolle su capacidad cognitiva y adquiera competencias con un enfoque de integralidad, que le permita insertarse en contextos laborales diversos, fortaleciendo su identidad, valores, actitudes y el despliegue de una autonomía en

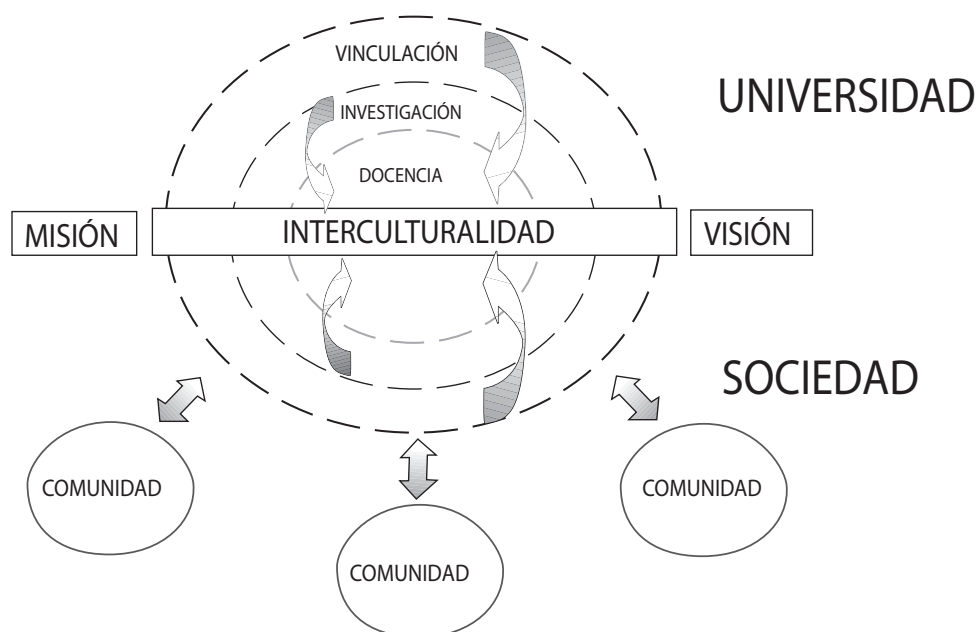
el aprendizaje. El resultado del proceso educativo debe ser la calidad, misma que va en el sentido de que el profesional cuente con el rigor académico, pertinencia social y el logro de niveles de preparación comparables a los de otras instituciones de educación superior, situación que está a expensas de las características del contexto y los conocimientos y habilidades de las personas.

Un aspecto determinante del modelo educativo intercultural, según Casillas y Santini (2009), es la vinculación teoría-práctica, relacionada directamente con el proceso de vinculación comunitaria y el diálogo de saberes, que permite su aplicación y reflexión en una comunidad con una realidad compleja en la búsqueda de soluciones que, en el proceso, tiene una amplia posibilidad de potenciar los saberes tradicionales y reafirmar los académicos (Sartorello y Peña, 2018). Este espacio de interacción demanda de un comprometido trabajo en equipo, la convivencia en la comunidad y un profundo diálogo con los actores sociales.

Queda de manifiesto que el modelo educativo promueve el ejercicio de la interculturalidad, centrado en una perspectiva crítica que atañe a las condiciones y modos de vida de la población, que trasciende a la relación y respecto entre culturas. Su alcance es más amplio, ya que cuenta con el diálogo de saberes como eje central y como campo fértil para la convivencia y el intercambio de saberes (Sartorello y Peña, 2018). Las evidencias surgidas de su análisis por diversos investigadores muestran que el diálogo de saberes en las universidades interculturales resulta por lo general en “una imposición académica de un tipo de saberes sobre otro” (Dietz y Mateos, 2013:367). Un conocimiento y diálogo que está colonizado y ostenta poder, aunque en el discurso adopta la retórica del respeto mutuo y la tolerancia en la diferencia, de manera utópica (Gasché, 2008). Sin embargo, dicho diálogo tiene la posibilidad de enriquecerse en la diversidad para impulsar su complementación (Fornet-Betancourt, 2004) y, por ello, su enriquecimiento y la construcción de un nuevo conocimiento a partir de ambos. De este modo, es importante puntualizar que “el mecanismo que pone en acción la interculturalidad, que es la forma más desarrollada del diálogo entre las culturas, es el Diálogo Intercultural” (Barabas, 2006:16); al considerar que se trata de un proceso a construir y no a partir de acciones aisladas, si lo que se busca es promover y construir a la interculturalidad en la educación.

Las universidades administran la educación bajo tres funciones sustantivas: docencia, investigación y extensión, que en el caso de las interculturales se agrega la de vinculación. El reto en estas últimas es dotarlas de un sentido de interculturalidad, desde la misión a la visión (véase la Figura nº 1). Su interacción y puesta en marcha favorece la integración de los estudiantes en los procesos de enseñanza-aprendizaje de manera disciplinaria y multidisciplinaria, con una vida académica que no solo fortalece la formación en el aula, sino también la vinculación con las comunidades.

Figura nº 1. Funciones sustantivas de la universidad y la interculturalidad



Fuente: elaboración propia (2018)

La docencia es la actividad fundamental plasmada en la misión institucional, dirigida al cumplimiento de un perfil de egreso en término de competencias, a través de los conocimientos, habilidades y actitudes que cada programa de estudios establece. Las asignaturas de cada programa académico se ubican en un mapa curricular y se organizan en cuatro ejes transversales: Formación-Disciplinar, Sociocultural, Lengua originaria y Vinculación Comunitaria.

La investigación forma parte de un proceso de construcción del conocimiento que se organiza desde los Cuerpos Académicos y que desarrolla la investigación sobre diversos temas relacionados con los programas académicos y las comunidades de vinculación, donde pueden incorporarse los estudiantes y fortalecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y la generación del conocimiento.

La extensión-difusión se concibe como un espacio principalmente comunicativo, que pone al alcance de la sociedad la oferta educativa, la difusión del conocimiento, los convenios, eventos académicos y la comunicación social de la institución.

Por su parte, la vinculación comunitaria se encarga de la organización del trabajo en comunidades. La participación de los estudiantes es fundamental y se organiza en equipos de trabajo que le dan seguimiento a una comunidad durante todo su proceso de formación profesional (4 años). Metodológicamente, utilizan la investigación acción participativa en las comunidades para indagar sobre diversos temas que demandan las asignaturas en curso, donde articulan la teoría con la práctica en interacción con la gente, generando nuevos aprendizajes y experiencia

en un contexto real. No es una investigación personal ni aislada, sino relacionada con temas derivados de los programas académicos, donde los estudiantes tienen la posibilidad de involucrarse en el tema a través de la vida real de las personas, profundizar en aspectos específicos de la vida comunitaria e incluso dirigir esa experiencia a las propuestas de desarrollo y titulación profesional.

En este proceso de vinculación comunitaria los estudiantes conocen, indagan y proponen alternativas articuladas a los saberes, prácticas y problemas de la comunidad. El diálogo de saberes es el componente principal al interactuar y convivir directamente con los actores sociales. En el proceso se busca construir y favorecer una relación horizontal, franca y solidaria, no solo en las relaciones sociales, sino también en el intercambio y construcción de conocimientos y valores.

El gran reto de las actividades sustantivas de la universidad es la aplicación del enfoque de interculturalidad, como componente distintivo del modelo educativo y de la formación profesional del estudiante. La interculturalidad está relacionada con el reconocimiento a la diversidad cultural, manifiesta a través de la interacción y la convivencia horizontal en múltiples espacios y situaciones como el aula, la comunidad, la parcela o las fiestas tradicionales. Por ello, uno de los espacios académicos que favorecen la interculturalidad es la vinculación comunitaria y, en el caso de la licenciatura en desarrollo sustentable, permite el estudio de la sustentabilidad en relación con el manejo y transformación de la naturaleza, los modos de vida comunitaria y las actividades económicas que, como procesos de aprendizaje, el estudiante va construyendo durante su formación profesional. Se procede ahora a analizar las características del eje de la vinculación comunitaria, como eje transversal y articulador del modelo educativo intercultural.

3. La vinculación comunitaria como eje transversal del modelo educativo intercultural de la UNICH

Como se ha mencionado, la vinculación comunitaria constituye un eje transversal en el modelo educativo intercultural, que está presente en todos los programas de la oferta educativa. En el programa académico de desarrollo sustentable, la vinculación tiene entre sus propósitos desarrollar una actividad académica formativa que proyecte un impulso al desarrollo comunitario, donde se incorporen los saberes comunitarios y los conocimientos académicos (Casillas y Santini, 2006). Constituye un espacio de interacción de las competencias en términos de los conocimientos, habilidades, actitudes y valores establecidos en el perfil de egreso del programa académico, entre estos, el desarrollo de una actitud crítica ante los problemas de la sociedad, el uso y conservación de los recursos naturales, el desarrollo de proyectos con un manejo amigable de la naturaleza, la valoración de los saberes y actores locales (LDS, 2007).

Adicionalmente, es necesario precisar que el eje de vinculación no es el único espacio de articulación de los conocimientos y la interculturalidad, pero sí es un espacio fundamental donde confluyen todas las asignaturas (espacio multidisciplinar), donde cada una de ellas contribuye con sus sugerencias para el trabajo en la comunidad.

En su operación, el proceso de vinculación comunitaria permite al estudiante interactuar y adquirir experiencia con actores sociales reales, con los cuales trabajará al término de su formación profesional. En esa convivencia e interacción, el estudiante retroalimenta su formación profesional, al rescatar y profundizar en la noción de comunidad. Pretende contribuir en la construcción de una nueva realidad al proveer, junto con la comunidad, soluciones a problemáticas y necesidades locales. Desde luego, la vinculación comunitaria implica la comprensión y respeto recíproco entre las partes porque es un proceso que no se reduce al simple establecimiento de las relaciones sociales, sino también a la convivencia, el acompañamiento y el fortalecimiento de los procesos de gestión comunitaria.

Como estudiantes en formación o como profesionales que interactúan con las comunidades, es indispensable diferenciar los modelos de gestión comunitaria, como el extensionismo y la vinculación, ya que a partir de ellos se define la relación con la comunidad y la interacción con los actores sociales que la integran.

3.1. Modelos de gestión comunitaria

La gestión comunitaria forma parte de los mecanismos y estrategias que las instituciones definen en su misión y visión. El extensionismo tiene el objetivo de contribuir al desarrollo económico e incremento a la productividad y al mejoramiento de la eficiencia productiva. En el caso de la vinculación, busca revalorizar los saberes y prácticas socioculturales, económicas, las capacidades y los saberes locales. La naturaleza de su alcance se define por el elemento articulador que los guía. Así, tenemos que el extensionismo se centra en la promoción de la innovación, entendida esta como el aporte de tecnología y elementos materiales que contribuyen a mejorar procesos específicos. La vinculación comunitaria es relacional, directamente con las personas, y se basa en el diálogo de saberes desde un plano horizontal, interacción e igualdad con y entre las personas, siendo un elemento determinante en la construcción de la interculturalidad.

3.1.1. El extensionismo

Desde hace décadas, el extensionismo ha sido el modelo de gestión comunitaria más comúnmente practicado por parte de las instituciones públicas y privadas, especialmente en el sector agropecuario. Se basa en una estrategia de promoción de innovaciones y prácticas de producción modernas recomendadas por los organismos nacionales e internacionales, para su aplicación en las comunidades rurales, consideradas de antemano como atrasadas o poco integradas a la modernización (Sagarpa, 2016).

En su momento histórico, dicha estrategia contribuyó al logro de una mayor productividad agrícola nacional y el bienestar familiar, pero no fue suficientemente sustentable ante el deterioro de los recursos naturales, la dependencia de insumos químicos externos para la producción, el incremento de la corrupción en los apoyos, la ineficiencia para combatir la pobreza y la consolidación del criticado ‘paternalismo’ entre la población a partir del gobierno.

En el sector educativo superior, algunas universidades públicas fueron desarrollando modelos de gestión con las comunidades, retomando el enfoque del extensionismo tradicional para tratar de cumplir con la función social de servir a la sociedad (Serna, 2004). Las universidades públicas han construido áreas denominadas de extensionismo o extensión universitaria, que en ocasiones son ambiguas, con actividad mínima o de bajo impacto, e incluso con una pretensión ‘civilizatoria’ cuando se relacionan con las comunidades, en el sentido de educar o llevar el desarrollo a la gente (Serna, 2004).

Afortunadamente, la visión del extensionismo universitario se ha ido transformando en Latinoamérica, mostrando en la actualidad una diversificación y ampliación de sus enfoques. Por ejemplo, el extensionismo universitario en Argentina se concibe de manera diversificada en las dimensiones productiva, sociocultural, académica, comunicacional y pedagógica-educativa (Menéndez, 2011); en el caso de México, se identifica como un modelo de difusión y comunicación, empresarial, educativo y como espacio de concientización de la sociedad (Serna, 2004); en Colombia, también se identifica un enfoque empresarial, social y cultural (Ortíz-Riaga y Morales, 2011). Dichos enfoques muestran la diversidad que ha adquirido el extensionismo universitario en su labor de gestión con la sociedad y, por ello, su planteamiento llega a ser ambiguo para algunas personas. Destaca en esta diversidad el enfoque de la Universidad Nacional del Litoral en Santa Fe en Argentina, que a través de sus acciones de extensión:

Promueve la *apropiación social del conocimiento* y la democratización del capital social y cultural, como aspectos claves para contribuir a la *transformación social*, integrándose de esta manera al medio social del cual se nutre y que permanentemente contribuye, consciente y comprometida con las *problemáticas sociales*, culturales, productivas de la región donde se encuentra inserta (Menéndez, 2011:22).

Ello demuestra el interés por el intercambio de conocimientos y su socialización, contribuyendo así a la interculturalidad, pero además es relevante que se dirija a la transformación social, más allá de promover las innovaciones en las comunidades, para ampliar con ello su horizonte de gestión con la sociedad. La diversidad de enfoques del extensionismo universitario demuestra una apertura hacia el diálogo de saberes, que es el elemento central que identifica al proceso de vinculación comunitaria universitaria.

3.1.2. La vinculación comunitaria

La vinculación comunitaria se dirige a una actividad formativa-educativa y su aplicación es relativamente reciente en la educación superior debido a que el sistema de universidades interculturales a nivel superior se inició en México hace poco más de diez años (González *et al.*, 2017). El diálogo de saberes, como concepto y como estrategia formativa desde la vinculación comunitaria, favorece la construcción de la interculturalidad al identificar y revalorar los saberes y prácticas en el marco de la diversidad cultural, favoreciendo en el contraste una reflexión e independencia cognitiva (Peña, 2017). En ese sentido, los saberes y prácticas de la población local son muy pertinentes y son tomados en cuenta,

a diferencia del extensionismo tradicional, y como parte del proceso formativo pueden lograr un alto reconocimiento y revaloración (LDS, 2007).

La vinculación, por su dimensión dialógica, está en posibilidades de promover un proceso de reflexión–acción determinante en los procesos educativos (Freire, 2004), al estar centrada en el acompañamiento a los actores locales mediante una relación horizontal y no en la intervención directa y vertical, sin consulta ni diálogo entre las partes, que por lo general caracterizan al extensionismo en México.

Con base en lo anterior, se puede decir que el diálogo de saberes y el proceso de convivencia y acercamiento promovidos desde la vinculación comunitaria son elementos indispensables para el logro educativo del modelo intercultural, mismo que se detalla más adelante. No se descarta ni tampoco se impide que en algunas situaciones de la vinculación se promuevan acciones o innovaciones que caracterizan al extensionismo. Por ello, es necesario mantener abierta la discusión sobre el tipo de estrategias de gestión a promover desde la Universidad con las comunidades, ante la confusión que suele prevalecer en algunos directivos, estudiantes y profesores.

Para recapitular, los antecedentes muestran la emergencia de un modelo educativo nuevo e innovador, cercano a la gente y a su contexto, donde se comparte y aprende de la comunidad, y contribuye a la formación profesional de los estudiantes en los procesos de desarrollo, lengua y cultura.

Ahora, es pertinente mostrar la experiencia concreta del modelo educativo intercultural en la UNICH y, específicamente, en el programa académico de desarrollo sustentable.

4. La vinculación comunitaria y el diálogo de saberes en la carrera de desarrollo sustentable de la UNICH

A 13 años de la aplicación del modelo educativo intercultural, y su experiencia en el programa académico de desarrollo sustentable, demuestra la importancia del diálogo de saberes como elemento central del proceso de convivencia, aprendizaje y formación integral del estudiantado con enfoque intercultural en la vinculación comunitaria. A partir de los resultados obtenidos en las primeras seis generaciones de la UNICH (2005-2010), se logró conformar un modelo educativo integral (Peña, 2017) donde se identifican diversas estrategias que actúan de manera complementaria, entre ellas la docencia y pedagogía intercultural, los conceptos articuladores para favorecer el diálogo de saberes, la dinámica del trabajo en equipo, la organización de foros temáticos para el análisis y discusión, el despliegue de viajes de estudio grupales a diversos puntos de la geografía estatal y, en algunos casos, el impulso a la gestión de alternativas y proyectos de desarrollo comunitario relacionados con algunos problemas y necesidades de la comunidad. Todos estos elementos interrelacionados contribuyeron a la formación interdisciplinaria de profesionales y fortalecieron el enfoque de interculturalidad y sustentabilidad.

Ya se ha mencionado que la vinculación comunitaria no implica una simple visita a la comunidad ni una relación de manera aislada, sino que forma parte de un proceso de relaciones sociales crecientes, organizadas de manera conjunta con las etapas de su formación profesional. La formación profesional inicia con una etapa de formación básica (1º y 2º semestre), cuando se da el primer encuentro y contacto con la comunidad. Ahí se identifican a las autoridades y a los principales actores sociales, tratando de negociar y exponer las expectativas sobre el trabajo a realizar, buscando una conexión horizontal en todo momento. Posteriormente, está la etapa de formación técnica (3º al 6º semestre), donde los equipos de estudiantes y las personas y actores sociales de la comunidad han enriquecido las relaciones sociales, y los estudiantes se han integrado a la comunidad. Hay una amplia participación de ambas partes y la reflexión sobre los problemas y necesidades de la comunidad es constante. El proceso finaliza con la formación profesional (7º y 8º semestre), cuando los estudiantes ya han sido adoptados por la comunidad y consolidan el proceso con una participación intercultural, la aplicación de un diálogo intercultural y evalúan su propio proceso de vinculación comunitaria en el marco del diálogo de saberes.

Con la aplicación del modelo educativo a lo largo de los ocho semestres desde la vinculación comunitaria, los estudiantes maduran y construyen su propia formación profesional con un enfoque intercultural a través del diálogo de saberes, donde enseñan y aprenden no solo de los docentes universitarios sino de la comunidad y su gente (véase cuadro n° 1). Como se puede observar, el modelo de gestión a través de la vinculación se aplica de manera gradual y creciente, y es en este proceso donde los mismos estudiantes han identificado tres dimensiones del diálogo de saberes: axiológica, epistémica y de la acción finalizada, que se analizan posteriormente. De igual forma, cada una de estas dimensiones sigue un proceso gradual y creciente como parte de su formación profesional, pero al vincularlas con las etapas de formación del estudiante y las etapas de gestión con la comunidad, se observa cómo contribuye dicho diálogo a la formación profesional.

Destacan en este proceso las competencias relacionadas con el desarrollo sustentable que los mismos estudiantes han manifestado, como son el compromiso hacia la naturaleza, la búsqueda del bien común, la autogestión comunitaria, el intercambio de conocimiento y otros elementos distintivos que fortalecen la visión de la sustentabilidad y la interculturalidad, en una suerte de un proceso de construcción multidisciplinaria hacia la interdisciplinariedad.

Durante la vinculación comunitaria, los estudiantes requieren una metodología basada en la investigación acción participativa para favorecer la reflexión y acción en un plano de participación e interacción horizontal con la comunidad. Como proceso educativo, conduce a los estudiantes a mirar de un modo integral a la comunidad, a revalorar sus prácticas, los saberes y las formas locales de organización, a reflexionar y encaminar el proceso hacia una transformación de la realidad, a partir de los actores sociales.

Cuadro 1. Características del proceso de vinculación comunitaria y su relación con las dimensiones del diálogo de saberes

Proceso de Vinculación Comunitaria	Inicio	Desarrollo	Finalización
Etapas del modelo educativo	Formación Básica (Semestres 1 – 2)	Formación Técnica (Semestres 3 – 4 – 5 – 6)	Formación Profesional (Semestres 7 – 8)
Dimensión Axiológica	<ul style="list-style-type: none"> - Creación de un espacio de convivencia - Prevalece el trato respetuoso - Se procura compartir - Se promueve la inter-comprensión 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un enriquecimiento personal al reconocer nuevas formas de vida - Intercambio de historias vivencias y emociones - Se busca la interacción con la gente para la resolución de conflictos - Reconocimiento e intercambio de cosmovisiones 	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de los sistemas y valores comunitarios - A través del diálogo se fortalece la integración comunitaria - Valoración y reconocimiento de los conocimientos autóctonos y modernos
Dimensión Epistémica	<ul style="list-style-type: none"> - Conocimiento de la comunidad - Intercambio de ideas - Conocimiento de algunas habilidades y conocimientos - Inicia desarrollo de capacidades 	<ul style="list-style-type: none"> - Hay un inter-aprendizaje con la gente - Se contrastan los conocimientos locales y académicos - Proceso de aprendizaje mutuo - Participación activa con la comunidad en la construcción social de conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> - Construcción y reapropiación del conocimiento - Formación de nuevos saberes - Conocimientos y experiencias que generan cambios de vida
Dimensión de la Acción Finalizada	<ul style="list-style-type: none"> - Identificación de algunas necesidades - Inicia una sinergia entre la academia y la sociedad 	<ul style="list-style-type: none"> - Búsqueda de alternativas y priorización para la satisfacción de carencias sociales - Se proponen alternativas de solución - Implica un ejercicio de responsabilidad social 	<ul style="list-style-type: none"> - Acciones concretas para el desarrollo sustentable - Proceso holístico hacia acciones conjuntas - Reinención de nuevas estrategias - Promoción de la autogestión
Etapas de Gestión comunitaria	Co-Gestión	Gestión	Autogestión
Etapas de formación estudiantil	Principiante - Novato	Aprendiz - Avanzado	Experto - Líder

Fuente: elaboración propia con base en evidencias en clase de los estudiantes de 8° semestre de la 8ª y 9ª generación (2016-2017)

Se pasa ahora al análisis de las dimensiones del diálogo de saberes en los procesos de vinculación comunitaria a partir de la experiencia y testimonios de los propios estudiantes, como parte de su proceso formativo en desarrollo sustentable.

4.1. Las dimensiones del diálogo de saberes en la vinculación comunitaria

El diálogo de saberes como eje de la vinculación comunitaria es experimentado directamente entre los estudiantes y los actores comunitarios. La experiencia y visión que los estudiantes han adquirido dan cuenta de su impacto en su propio proceso de formación profesional. Por ello, a partir de un trabajo colaborativo con estudiantes (octava generación, febrero a junio 2016, y novena generación, mayo a julio 2017), se indagaron los alcances y evidencias personales del diálogo de saberes en la vinculación comunitaria.

Con una metodología participativa, se organizó un taller presencial dirigido a la recuperación de los saberes previos de los estudiantes, como parte del proceso de vinculación en cada una de sus comunidades. Con las experiencias generadas y compartidas por los estudiantes en el colectivo a lo largo de ocho semestres, los facilitadores lograron identificar las tres dimensiones analíticas interconectadas del diálogo de saberes: axiológica, epistémica y de la acción finalizada (Sartorello y Peña, 2018), mismas que se resumen a continuación con evidencias y testimonios de los mismos estudiantes, que refuerzan el sentido que desean expresar.

Dimensión axiológica, valoral y ética

Surge de las vivencias y relaciones profundas que van más allá del diálogo común que los estudiantes establecen con los actores comunitarios, fortalecida a su vez por la convivencia profunda y la necesidad de compartir y poner en juego sentimientos, emociones y valores. Al respecto, un estudiante manifestó que el proceso de diálogo:

Se va dando de manera gradual, para poder llegar a un grado de confianza [...] el diálogo de saberes se da no solo con entablar una comunicación o hablar con otra persona, pienso yo que también se genera con los gestos, con las practicas, con el comportamiento y actitudes de cada ser humano, y lo más importante con los valores (AGH).

Lo anterior se refuerza con lo que otra estudiante menciona:

Hemos logrado interactuar con las personas de comunidad tomándolos como sujetos y no como objetos [...] nosotros no le enseñamos a la comunidad, sino más bien ellos intercambian sus conocimientos a través de charlas, talleres, historias de vida o simplemente momentos de convivencia. Porque desde los ancianos, adultos y niños podemos aprender mucho (SJFH).

Dimensión epistemológica

Relacionada con los procesos de construcción de nuevos conocimientos interculturales y con la dignificación de las cosmovisiones indígenas para la formación de nuevos saberes, haceres, sentires y técnicas. Un aspecto que destaca entre los estudiantes es la dignificación de los conocimientos indígenas rurales:

El intercambio de saberes y experiencias con los habitantes del barrio ha sido de mucha importancia para la construcción de nuestra formación, [...] muchas veces las epistemologías aprendidas en el aula no son de mucha utilidad en la comunidad, [...] los habitantes tienen probablemente más conocimiento que lo que se aprende en clase (RRV).

Otra compañera refuerza esta idea al señalar que “es necesario tomar del aprendizaje de ellos para nutrir los procesos obtenidos en clase y porque la experiencia con la que ellos cuentan es muy valiosa, inclusive igual o más que la obtenida con un título” (RBR).

Asimismo, otra joven da un paso más allá en la reflexión acerca de las relaciones entre estos dos tipos de conocimientos, cuando destaca que el conocimiento tradicional o indígena:

Se contrapone al racionalismo científico [...] que niega la existencia de métodos alternativos para la generación del conocimiento. [...] dialogar sobre los saberes tradicionales es también innovar recuperando el conocimiento ancestral, que para la modernidad es un ente sin valor (LMSM).

Dimensión de la acción social finalizada

Se refiere a las estrategias implementadas por los estudiantes en colaboración con los habitantes de las comunidades de vinculación con el fin de lograr determinados fines sociales, solucionar problemáticas específicas, propiciar cambios de vida y generar condiciones en la comunidad.

Las opiniones de los estudiantes permiten reflexionar que:

El diálogo de saberes se articula con los problemas de la comunidad [...] como por ejemplo la contaminación del suelo y del agua, dependencia gubernamental, migración y uso de agroquímicos [...] Junto con los campesinos de la comunidad se estuvieron elaborando biofertilizantes orgánicos, se realizaron talleres de concientización sobre las consecuencias de los agroquímicos a la salud, se diseñaron huertos orgánicos familiares para ayudar a la alimentación (RRV).

En este sentido, una joven señala la importancia de:

Innovar con la gente metodologías sustentables y permanentes que puedan erradicar la pobreza, no a base de apoyos gubernamentales que solo envenenan a la gente mandándoles productos industriales con una serie de aditivos que afectan al ser humano, sino de una verdadera dieta alimentaria basada en la producción y la seguridad alimentaria de las diferentes familias (JYTB).

Los testimonios anteriores dan muestra del manejo de una relación y participación más profunda con la comunidad, un diálogo donde se da un acompañamiento solidario y se despliegan valores y el intercambio de

conocimientos. La experiencia puede tener tal conexión e identificación que en algunos casos los estudiantes literalmente son adoptados por la comunidad: “nos tratan como hijos y hasta nos dan de comer” (ZALL).

La experiencia que adquirieron los estudiantes durante este proceso permite entender con certeza su profundidad y lo que implica estar involucrado en la vinculación comunitaria, con reflexiones y opiniones que abonan a una independencia cognitiva y a la interpretación de su experiencia. Por ejemplo, en un ejercicio realizado con los estudiantes de la 10ª generación en desarrollo sustentable (2014-2018)³, estos consideraron que el proceso de vinculación no corresponde a lo que ellos denominan: saqueo de información, imposición de ideas, promesas, simulación, soluciones rápidas, una política social, no tomar en cuenta a la población, una falta de participación o simplemente un acto de presencia en la comunidad.

Por el contrario, al referirse al significado de la vinculación en esos mismos estudiantes, se identificó un cambio de actitud profesional ante los procesos de gestión con la comunidad, destacando ideas como: el establecimiento permanente del diálogo de saberes, concebir a la vinculación como un proceso que debe construirse con la gente, el intercambio de experiencia-ideas-conocimientos, el aprendizaje mutuo, la generación de nuevos conocimientos, el involucramiento en el tejido social y el trabajo en equipo. Todo ello a la par de una serie de valores, como la convivencia, compromiso, confianza, el desarrollo de relaciones horizontales y el fortalecimiento del trabajo mutuo.

Estas evidencias demuestran el grado de comprensión del proceso de vinculación que alcanzaron en sus cuatro años de formación profesional, cumpliendo con una parte sustancial del perfil de egreso, como el logro de un fuerte compromiso con la comunidad ante los problemas y necesidades que los aquejan, la revaloración de los saberes-prácticas-valores de los actores sociales comunitarios, que en conjunto retroalimentan a los estudiantes y les permite conformar una perspectiva intercultural e incluyente donde se combina lo tradicional y lo moderno.

La integración de esa experiencia de los estudiantes se ve reflejada en la madurez del proceso de vinculación, manifiesto en la definición que ellos mismos construyeron sobre la vinculación y el diálogo de saberes, a partir del trabajo en equipo realizado en tres comunidades donde realizaron su proceso de vinculación a lo largo de cuatro años (véase cuadro nº 2). Destacan en las definiciones de vinculación comunitaria, las ideas de horizontalidad, diálogo, integración de saberes y el bienestar común, opuesto a lo que promueve el extensionismo. También considera la integración de conocimientos y un elemento determinante en los procesos comunitarios: la autogestión. En el caso del diálogo de saberes, se hace ver que es un elemento necesario para la construcción social del conocimiento y la comprensión holística de la realidad. Se trata de un medio para construir y reapropiarse de los conocimientos y el diseño de nuevas estrategias de reapropiación, para concluir de manera contundente en que el diálogo de saberes implica la comprensión común y la plenitud de la vida.

3 Evidencias del taller temático desarrollado en el aula como parte del Seminario de evaluación de la vinculación comunitaria, con estudiantes del 8º semestre de la licenciatura en desarrollo sustentable (9 de mayo de 2018).

Cuadro 2. Definiciones realizadas por estudiantes organizados por equipo de vinculación comunitaria de la licenciatura en desarrollo sustentable

Comunidad de vinculación y municipio	Vinculación Comunitaria	Diálogo de saberes
Comunidad Guadalupe La Providencia, Teopisca	Proceso de conexión horizontal con la sociedad y el intercambio de conocimientos, desarrollando capacidades, enriqueciendo nuevas formas de vida y nuevas relaciones a través de un diálogo de saberes y el fomento de la participación.	Es la construcción y reapropiación de conocimientos, saberes y experiencias entre sociedades, donde se reconocen los saberes autóctonos tradicionales locales y se suman los conocimientos científicos, llevando hacia la reinención de identidades culturales y al diseño de nuevas estrategias de reapropiación de la naturaleza.
Comunidad Jocolhó, San Andrés Larraínzar	Es la integración de saberes conocimientos y experiencias mediante la interculturalidad, para establecer relaciones que ayuden al fortalecimiento de una comunidad y la autogestión.	Proceso de intercambio de conocimientos, habilidades, experiencias y prácticas en un marco respetuoso, que busca mejorar a través de estrategias procesos determinados orientados al bien común y a una comprensión holística de la realidad.
Comunidad Xulumo, Aldama	Es un proceso entre diversos actores sociales con el objetivo de compartir y construir nuevos conocimientos , dirigidos al bienestar común.	Construye un aprendizaje mutuo para promover la construcción social del conocimiento mediante un intercambio de ideas, creencias, nociones, prácticas, historias, vivencias y emociones para alcanzar la comprensión común y la plenitud de la vida

Fuente: Evidencias generadas en el curso de evaluación de la vinculación comunitaria, con la participación de estudiantes del 8º semestre de la licenciatura en desarrollo sustentable (Generación 2012-2016)

5. Las dimensiones del diálogo en el marco del proceso educativo intercultural

Los resultados y las reflexiones generadas sirven de base para reorganizar estas dimensiones del diálogo, pero como parte del proceso de formación profesional en el marco del modelo educativo intercultural.

Como preámbulo, es importante destacar que el proceso de vinculación comunitaria favorece el trabajo en equipo y ofrece la posibilidad de interactuar desde un enfoque multidisciplinario, al constituirse en un espacio de integración de las asignaturas organizadas de manera vertical y horizontal. Asimismo, contribuye al vínculo entre la teoría del aula con la práctica realizada en las comunidades. De este modo, la vinculación se constituye como un espacio de confluencia entre la educación formal universitaria y la educación no formal que la población posee y genera en sus comunidades. En este proceso, el estudiante

tiene un papel protagónico en su propia formación. La vinculación comunitaria es relacional y, por ello, los estudiantes desarrollan habilidades para establecer diversas relaciones sociales con los actores de la comunidad, donde a su vez identifican valores y actitudes locales que incorporan a su propia personalidad y fortalecen diversas destrezas para la acción comunitaria al poner en práctica los recursos metodológicos y teóricos disponibles de su formación.

En todas las licenciaturas y programas de la UNICH, la vinculación comunitaria requiere de una estrategia metodológica que permita a los estudiantes acercarse a la comunidad, no solo a través del diálogo sino también mediante técnicas participativas. En este tipo de metodología se busca la participación a través de una relación horizontal, tomando en cuenta saberes y experiencias de las personas participantes, sus opiniones y propuestas, para llevarlas a una reflexión y/o acción desde la misma gente.

En el caso específico de la licenciatura en desarrollo sustentable, la vinculación acoge de manera amplia los conocimientos y prácticas tradicionales de las comunidades y las contrasta con las modernas y contemporáneas, para entender y emprender mejores acciones de diálogo y un desarrollo incluyente e integral en las comunidades, tomando como referencia los ejes político-económico, social-cultural y ecológico-ambiental.

En algunas experiencias de la UNICH, la gestión comunitaria ha causado confusión ante el desconocimiento de lo que implica el diálogo de saberes. Ante ello, algunos profesores y directivos pretenden dirigir la vinculación comunitaria hacia un solo propósito: el desarrollo de proyectos de desarrollo local. En otros casos, son los mismos estudiantes quienes promueven esta iniciativa a partir de su involucramiento profundo y el compromiso con los problemas de la comunidad. Sin embargo, dirigir el proceso de vinculación comunitaria exclusivamente al desarrollo de proyectos o la gestión de recursos y beneficios para la comunidad, puede ser bien acogido en la comunidad, pero es una aplicación limitada de lo que implica el proceso de vinculación. En ese propósito se deja de lado la construcción de conocimientos y la convivencia a partir de valores ya expuestos anteriormente, distorsionando el verdadero propósito de la gestión desde la vinculación comunitaria. Todo ello se debe en parte a la falta de comprensión del proceso, pero también de la falta de construcción y articulación teórica sobre el tema de la vinculación comunitaria (Campos y Sánchez, 2005) y, por otro lado, al desconocimiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje y a las dimensiones que caracterizan al diálogo de saberes.

Desde luego, el desarrollo de propuestas y proyectos con innovaciones y beneficios materiales es una parte de las tres dimensiones del diálogo expuestas anteriormente. Dichas propuestas, vistas de manera aislada, corresponden más bien a un enfoque de gestión basado en el extensionismo, donde el diálogo no es el componente principal. Sin embargo, es posible articular la vinculación comunitaria con el extensionismo (Peña, 2017), para complementarse y enriquecerse mutuamente.

Bajo la perspectiva intercultural, derivada de la experiencia de estudiantes y profesores, el diálogo de saberes adquiere un carácter polisémico y heurístico cuya instrumentación ubica a la vinculación comunitaria como un espacio de

interacción intercultural, en el camino hacia aspectos de mayor alcance en la formación profesional como la comprensión de la sustentabilidad. Destacan en ella el uso y conservación responsable de la naturaleza, un aspecto que trasciende a la comunidad, y su integración hacia procesos más complejos y globales del desarrollo, pero que atañen e influyen en la dinámica comunitaria.

Por otra parte, el proceso de formación profesional, a partir de la vinculación comunitaria, se enfrenta al reto de la complejidad en la formación académica del estudiante y a la necesidad de integrar los saberes y prácticas locales de la comunidad a metas específicas. Es por ello que en el programa académico de desarrollo sustentable se busca el mejoramiento de las condiciones de vida, misma que suele expresarse en la academia y algunos programas de desarrollo a través de la búsqueda de la calidad de vida, bienestar o el buen vivir, las que constituyen metas integrales y multidisciplinarias. Dichos conceptos son pertinentes y complementarios en la formación profesional en desarrollo sustentable. Mientras el bienestar contribuye a la dimensión individual y al estado del ser, el buen vivir se centra en la colectividad y en los valores y relaciones horizontales con las personas y la naturaleza, la calidad de vida en la combinación de las anteriores con la inclusión de los tres ámbitos que caracterizan al programa académico en desarrollo sustentable y por su aplicación discursiva frecuente en los programas de desarrollo (Contreras y Cordero, 1994).

La evaluación de la vinculación comunitaria es un desafío aún pendiente que demanda una reflexión permanente sobre la importancia del diálogo como elemento central en la construcción del conocimiento y en la formación de profesionales. La vinculación como proceso permite a los estudiantes involucrarse en los problemas de la comunidad, las alternativas y las potencialidades de la población, el manejo amigable de los recursos naturales, el reconocimiento de la diversidad cultural, pero sobre todo en la toma de conciencia y en la sensibilidad que se adquiere al involucrarse, a través del diálogo, en lo que sienten, dicen y hacen, como parte un modo de vida comunitario, poseedor de saberes, prácticas y valores universales.

6. El camino por andar: el diálogo de saberes como elemento formativo universitario

La experiencia de la UNICH sobre la vinculación comunitaria, en el marco del modelo educativo intercultural, deja varias lecciones y sugiere un camino por andar. La principal de ellas es que el diálogo, en cualquiera de sus dimensiones, es imprescindible para el fortalecimiento de los procesos educativos en todos los niveles, especialmente en la formación de profesionales, con una visión acorde con la horizontalidad de las relaciones sociales. Otra lección se ubica en el modelo educativo intercultural. Ahí, es necesario profundizar en una propuesta más vivencial y menos burocrática. Los procesos comunitarios tienen su propia dinámica y frecuentemente no se ajustan a los tiempos de la academia. En esta experiencia, las comunidades donde vinculan los estudiantes, marcan por lo general los tiempos para realizar actividades. Siempre se requiere de la autorización de los pobladores y sus autoridades, apegándose a su decisión. De ahí la dinámica fluye de manera colaborativa y los resultados son socializados por la comunidad. Una tercera lección se ubica en el proceso de construcción-

deconstrucción de los saberes, muy importante en su proceso de formación profesional, que surge del acompañamiento e interacción creciente a través del diálogo.

En este trabajo se apela a la interculturalidad crítica (Walsh, 2002), porque el modelo de educación intercultural trasciende a las relaciones y el respeto entre las culturas, para pasar a cuestionar el estatus hegemónico del conocimiento y ubicar a los saberes y las prácticas tradicionales como elementos que contribuyen a la decolonización del saber, y así conformar lo que ya se había mencionado anteriormente como “un nuevo proyecto, diferente de los dos originales, pero nutrido de ellos” (Bonfil, 1990:10).

Por ello, se considera que hay tres elementos que se articulan en este análisis. Primero, es necesario considerar la vinculación comunitaria como un espacio operativo para la interrelación y la diversidad entre las culturas; segundo, es un espacio que se vale del diálogo de saberes como el instrumento central para el intercambio de ideas, conocimientos y emociones en un ambiente de convivencia; tercero, su proceso se dirige al logro de manera práctica y vivencial, de la interculturalidad, que en la educación fortalece el reconocimiento y complementación de los saberes en la diversidad.

A partir de esta vivencia en la vinculación comunitaria, los estudiantes se han logrado involucrar para identificar las dimensiones que adquiere el diálogo de saberes: axiológica, epistémica y de la acción finalizada, las cuales se van conformando y madurando a lo largo de su formación profesional (cuadros n° 1 y 2). Destaca la madurez que van adquiriendo las dimensiones del diálogo de saberes, a la par de los procesos de gestión y las etapas de formación estudiantil. Por ello, al construir sus propias definiciones sobre la vinculación comunitaria y el diálogo de saberes, muestran la complejidad de los procesos donde han estado involucrados por varios años.

Esta modesta experiencia indica el gran potencial que tiene el diálogo de saberes como elemento formativo, pero también como elemento de cambio y reflexión hacia una nueva racionalidad. El estudiante que egresa de este modelo educativo dista mucho de ser el mismo al que ingresó. Hay un cambio en el modo de ser que manifiesta a su alrededor, desplegando nuevas actitudes para reconocer lo que dice, hace y piensa la gente, con habilidades para dirigirse y relacionarse en las comunidades.

En su obra, Enrique Leff (2002) sostiene que la crisis ambiental es una crisis de la civilización. Una crisis donde el conocimiento ha sido excluido y devaluado por el pensamiento eurocentrista, que ha negado a las culturas alternas. Es por ello necesaria la búsqueda de otra racionalidad, incluyente de la diversidad en su sentido más amplio, descolonizado y armonizador de las relaciones sociales. El modelo educativo puede contribuir a ese propósito, ya que el diálogo es un elemento de cambio en la vinculación comunitaria y, a su vez, es el camino hacia la interculturalidad.

Bibliografía

- Aguirre, G. (1991). *Regiones de refugio*. México: Fondo de Cultura Económica: Gobierno del Estado de Veracruz.
- Barabas, A. (2006). Notas sobre multiculturalismo e interculturalidad. *Diario de Campo*, 38.
- Bonfil, G. (1990). *México Profundo. Una civilización negada*. México: Grijalbo y Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Campos, G. y Sánchez, G. (2005). La vinculación universitaria: ese oscuro objeto del deseo. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 7 (2), 1-13.
- Casillas, L. y Santini, L. (2009). *Universidad Intercultural. Modelo educativo*. México: Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe, Secretaría de Educación Pública.
- Conteras, H. y Cordero, A. (1994). *Ambiente, desarrollo sustentable y calidad de vida*. Caracas: Universidad Central de Venezuela.
- Fábregas, A. (2017). La Universidad Intercultural de Chiapas: Una experiencia interrumpida. En, González, F., Rosado, F. y Dietz, G. (Coords.), *La gestión de la educación superior en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Universidad Autónoma de Guerrero. México: Trinchera.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Reflexiones sobre el concepto de interculturalidad*. Consorcio Intercultural: IIZ/DVV-CREFAL-CEAAL-CGEIB/SEP-Ayuda en Acción.
- Freire, P. (2004). ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gasché, J. (2008). La motivación política de la educación intercultural indígena y sus exigencias pedagógicas. ¿Hasta dónde abarca la interculturalidad? En Bertely, B., Gasché, J. y Podestá, S. (Coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito: Abya-Yala.
- González, F., Rosado, F. y Dietz, G. (2017). *La gestión de la educación superior en México. Retos y perspectivas de las universidades interculturales*. Universidad Autónoma de Guerrero. Guerrero: Trinchera.
- LDS. (2007). *Diseño curricular de la licenciatura en desarrollo sustentable*. Universidad Intercultural de Chiapas. San Cristóbal de Las Casas, Chiapas.
- Leff, E., et. al. (2002). Manifiesto por la vida. Por una ética para la sustentabilidad. En *Simposio sobre ética y desarrollo sustentable*, 2-4 de mayo de 2002. Bogotá, Colombia.
- Mateos, C. y Dietz, G. (2013). Universidades Interculturales en México. En Bertely, B., Dietz, G. y Díaz, T. (coords.), *Multiculturalismo y educación (2002-2011)*. México: ANUIES – COMIE/Colección Estados del Conocimiento.
- Menéndez, G. (2011). Los desafíos presentes y futuros de la extensión universitaria. *Revista de Extensión*, 1, 22-31.
- Núñez, J. (2004). Saberes y educación. Una mirada desde las culturas rurales. *Revista Digital eRural, Educación, Cultura y Desarrollo Rural*, 1 (2).
- Ortiz-Riaga, M. y Morales-Rubiano, M. (2011). La extensión universitaria en América Latina: concepciones y tendencias. *Educ. Educ.*, 14 (2), 349-366.

- Peña, J. (2017). La formación de profesionales en desarrollo sustentable en un programa de educación superior intercultural. *Revista de Investigación Educativa*, 25, 265-282.
- Rello, F. (1986). Agricultura con pies de barro. *Investigación Económica*, 45 (176), 213-240.
- Sagarpa. (2016). *El extensionismo rural*. Secretaría de Agricultura, Ganadería, Pesca y Alimentación. Recuperado en <https://www.extensionismo.mx>.
- Salazar, F. (2004). Globalización y política neoliberal en México. *El Cotidiano*, 20 (126).
- Sámano, M., Durand, C. y Gómez, G. (2001). Los Acuerdos de San Andrés Larraínzar en el contexto de la declaración de los derechos de los pueblos americanos. En Ordóñez, J., *Análisis interdisciplinario de la Declaración americana de los derechos de los pueblos indígenas*. X Jornadas Lascasianas. Instituto de Investigaciones Jurídicas. Universidad Nacional Autónoma de México, 103-120. Biblioteca Jurídica Virtual.
- Sartorello, S. y Peña, J. (2018). Diálogo de saberes en la vinculación comunitaria: Aportes desde las experiencias y comprensiones de los estudiantes de la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista de Investigación Educativa*, 27.
- Serna, G. (2004). Modelos de extensión universitaria en México. *Revista de Educación Superior*, 33 (131), 77-103.
- Soriano, M. (2012). La revolución zapatista de Chiapas. Guerra, paz y conflicto (desde la perspectiva de sus protagonistas). *Revista Internacional de pensamiento político*, 1 (7), 391-408.
- Walsh, C. (2002). (De)construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (ed.), *Interculturalidad y política: desafíos y posibilidades*, 115-142. Lima: Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en el Perú.

Contenidos disciplinarios del currículum escolar en el marco de un pluralismo epistemológico-intercultural en contexto indígena¹

Segundo Quintriqueo², Katerin Arias-Ortega³ y Gisèle Maheux⁴

Resumen

El artículo tiene como objeto de estudio la articulación de los contenidos disciplinarios del currículum escolar, propuesto en los planes y programas de Educación Básica, en las asignaturas de Ciencias Naturales, Historia, Geografía y Ciencias Sociales y el conocimiento educativo mapuche. El problema que aborda es el desequilibrio entre ambos conocimientos, el escolar y el mapuche, producto del carácter monocultural, hegemónico y jerarquizante del primero, que se presume como el resultado de investigaciones científicas, los cuales se constituyen como conocimiento único y verdadero en la educación escolar en relación a lo adquirido por los estudiantes indígenas en su socialización primaria. Se sostiene como tesis que los contenidos del currículum escolar transmiten un racismo epistémico en contexto indígena. La metodología es una revisión de la literatura normativa, científica y de divulgación para sustentar una reflexión teórica sobre las posibilidades de la articulación de contenidos disciplinarios y el conocimiento indígena en la educación escolar. Los resultados permiten sustentar que, desde un pluralismo epistemológico-intercultural, es posible avanzar hacia una práctica educativa y social donde se reconozca una pluralidad de posibilidades del conocer.

Palabras clave: Contenidos del currículum escolar, colonialidad del saber, pluralismo epistemológico-intercultural, contenidos educativos mapuches, interculturalidad.

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 Dr. en Educación, Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e Investigador Asociado del *Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones* (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canadá. E-Mail: squintr@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

4 Ph. D. en éducation, Fondements de l'éducation, Université de Montréal, 1996. Profesora asociada de l'Unité de recherche, de formation et de développement en éducation en milieu inuit et amérindien (URFDEMIA), de l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue, Québec, Canada. E-Mail: gisele.maheux@uqat.ca

Introducción

Históricamente, en educación se observa un problema asociado a la necesidad de realizar investigación educativa empírica y teórica, especialmente en contextos indígenas e interculturales, considerando la diversidad social y cultural. Ello, debido a que la investigación educativa en Chile es relativamente reciente, puesto que en ciencias sociales y específicamente en educación, tradicionalmente las investigaciones se han realizado desde la lógica positivista del ‘método científico’ eurocéntrico occidental. Es así como dicha *episteme* impone su hegemonía sobre los saberes y conocimientos de grupos sociales y culturales diferentes, en el contexto colonial, excluyendo la *episteme* propia⁵ de los pueblos indígenas, para explicar y comprender la realidad educativa y social (Olivé, 2009).

En la época poscolonial, dicho fenómeno permanece. En este contexto, América Latina se caracteriza por ser un territorio de conquista y colonización, que ha tenido como eje principal la transmisión de una cultura dominante mediante una educación monocultural de corte eurocéntrico occidental (Harris, 2002; Pineau, 2001). Esto fue concebido con el objetivo de materializar la homogeneización cultural y lingüística de las poblaciones en los territorios conquistados, principalmente por España, Inglaterra, Francia y Portugal (Boyer, Clerc y Zancarini-Fournel, 2013; Salaün, 2013; Akkari, 2009). Al respecto, Weenie (2008) sostiene que la experiencia escolar de las sociedades con diversidad de lenguas y culturas, especialmente en contextos indígenas, ha sido definida por relaciones coloniales.

Al mismo tiempo, se ha buscado oprimir, subyugar y marginar a las poblaciones indígenas con la constitución del Estado-Nación y la consolidación de los sistemas educativos modernos durante el siglo XIX y XX, en que se impone principalmente la lengua, los conocimientos y la cultura del conquistador (Sarangapani, 2014). Es lo que hemos presenciado con la política indigenista, con el uso de los sistemas de pensionado (internado) como estrategias de colonización a cargo de congregaciones religiosas, la alfabetización en lenguas definidas como dominantes: castellano, inglés, francés y portugués (Quintriqueo, Torres, Sanhueza y Fritz, 2017; Akkari, 2009). Esto ha traído como consecuencia el desarraigo forzado de los niños y niñas de sus familias, para someterlos al marco social y cultural eurocéntrico-occidental (Mansilla *et al.*, 2016, Commission de Vérité et Réconciliation du Canada, 2015; Llançavil, *et al.*, 2015). Es lo que se reconoce hoy día como un legado imborrable de injusticia, violencia y desarraigo cultural y lingüístico de las nuevas generaciones (Munroe, *et al.*, 2013; Bousquet, 2012; Wexler, 2006; Kennedy, 2004; Krieken, 1999; Bonfil, 1977a, 1977b).

De acuerdo a lo anterior, se constatan problemas que requieren de investigaciones educativas empíricas y teóricas para una mejor comprensión y explicación, que contribuyan a la política pública en educación y a mejorar las prácticas educativas. Al mismo tiempo, se requieren discusiones académicas, investigaciones y publicaciones científicas que promuevan la concretización de un enfoque educativo intercultural a nivel nacional e internacional en los sistemas

⁵ La *episteme* propia refiere a la forma de concebir el orden del conocimiento, desde la lógica del conocimiento y pensamiento indígena, según su cosmovisión.

educativos escolares. Por una parte, como una forma de contrarrestar el racismo sistémico en la educación escolar en contexto indígena. Por otra parte, como iniciativas de investigación en acción y de innovaciones pedagógicas realizadas en los establecimientos escolares, que permitan a los profesores y a quienes están en la gestión educativa iniciar acciones concretas para la incorporación del conocimiento indígena a la educación escolar. Por ejemplo, mediante la participación en actividades que favorezcan la comunicación de resultados de investigación y la discusión sobre las políticas en educación, sobre experiencias exitosas de educación, desde un enfoque educativo intercultural. Esto permitiría la identificación de indicadores sobre la renovación de prácticas educativas respaldadas en experiencias y casos concretos de prácticas pedagógicas que permitan una decolonización progresiva de la educación escolar.

En Chile existe una política de educación intercultural bilingüe que permite la propuesta de actividades de aprendizaje que incorporen el conocimiento sobre el *mapuzungun* (lengua mapuche) y saberes educativos mapuches a la educación escolar. Lo anterior, es la base para avanzar hacia un pluralismo teórico y epistemológico intercultural, que surge ante la necesidad de responder a los retos de transformar la escolarización monocultural y colonial en América Latina, particularmente en La Araucanía. También, permitiría avanzar en el desarrollo de una educación pertinente al contexto social, cultural y lingüístico de los estudiantes, desde procesos de enseñanza-aprendizaje que consideren la *episteme* propia en contexto indígena (Quintriqueo *et al.*, 2016; Quilaqueo, Quintriqueo y Torres, 2016; Quintriqueo *et al.*, 2015a; Tubino, 2014; Zambrana, 2014; Santos, 2014; Quintriqueo y Torres, 2013; Caride, 2003).

La metodología utilizada considera cuatro etapas. La primera consiste en la problematización de los contenidos educativos formalizados en el currículum escolar sobre el ángulo de la monoculturalidad y el racismo explícito o encubierto 'hacia lo indígena' en la cotidianeidad de la educación escolar. La segunda etapa consiste en la problematización de la investigación en contexto indígena, ligado a una conceptualización sobre el racismo epistémico, desde un pluralismo epistemológico intercultural. La tercera etapa consiste en la identificación y reinterpretación de saberes curriculares en el marco de un pluralismo epistemológico intercultural. El objeto de estudio concierne a las Bases Curriculares del año 2012, desde primer a sexto año de Educación Básica. La técnica empleada es el análisis de contenido (Quivy y Campenhoudt, 1998), con lo cual se busca develar contenidos de orden abstracto para comprender y explicar los contenidos disciplinarios articulados a los conocimientos educativos mapuches.

¿Cómo se están pensando y desarrollando las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales desde el currículum escolar nacional? Las categorías de contenidos centrales que emergen en relación a la pregunta, se analizan y discuten en base a los artículos científicos indexados en revistas de base de datos Scielo, Scopus e ISI, con el propósito de sustentar una crítica al carácter monocultural y colonial de la educación escolar en contextos indígenas. Finalmente, en la cuarta etapa se presentan los resultados del estudio, donde se identifican pistas de acción en relación a dichas asignaturas, que permitan la contextualización de los contenidos educativos escolares a la realidad social y cultural de los estudiantes.

El objetivo del artículo es explorar contenidos disciplinarios del currículum escolar en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, susceptibles de ser contextualizados a una educación intercultural, desde un pluralismo epistemológico. Además, someter a discusión una hipótesis de articulación de saberes curriculares de las disciplinas objeto de estudio y los saberes y conocimientos educativos indígenas, mapuche en particular.

Se sostiene como tesis que los contenidos del currículum escolar permiten la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches como una forma de contrarrestar el racismo epistémico que históricamente han omitido otras formas de conocer y comprender la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva de los pueblos indígenas.

1. Contenidos educativos escolares en contexto intercultural

Los contenidos del currículum escolar refieren al conjunto de conocimientos, habilidades, actitudes y valores que deben aprender los estudiantes en su proceso de escolarización. Dichos contenidos de aprendizaje han sido seleccionados por el Estado-Nación como una decisión política que impone una epistemología única, para la formación de los niños y niñas que asisten a la educación escolar (Maheux, 2018; Turra, Catriquir y Valdés, 2017; Turpo, 2016; Bernal, 2010). Es así como los contenidos escolares se han caracterizado por no considerar la diversidad social y cultural de los estudiantes como destinatarios finales (Quintriqueo *et al.*, 2016). Asimismo, se caracterizan por su imposición sobre los conocimientos locales de grupos sociales y culturalmente diferentes (Hernández y Vargas, 2015). Esta realidad se ve reflejada de manera transversal en el desarrollo de las distintas asignaturas disciplinarias y las evaluaciones estandarizadas, que impiden a los profesores transformar las concepciones simplistas para reconocer lo complejo del conocimiento y su enseñanza en contextos de diversidad social y cultural (Lozano y Villanueva, 2016). Desde esta mirada, los contenidos escolares se organizan a través del tiempo, generando esquemas mentales, habilidades y valores, cuya selección es realizada por la sociedad y cultura dominante que ejerce una función reguladora, enmarcada por el Estado, para la formación de las nuevas generaciones (Turpo, 2016).

Las investigaciones han demostrado que, históricamente, la escuela ha cumplido una función central del proyecto colonial en Chile y actualmente del Estado, encargada de transmitir los contenidos educativos escolares como un mecanismo de exclusión por parte de la sociedad y cultura dominante hacia las sociedades indígenas (Mansilla *et al.*, 2016; Hernández y Vargas, 2015). Dicho proceso, tiene como finalidad la formación de los ciudadanos a través de un currículum escolar monocultural, el cual opera como un dispositivo que conduce sutilmente a los grupos minorizados al fracaso escolar para mantener el orden social y moral impuesto por el Estado (Quintriqueo *et al.*, 2016). En este sentido, una educación escolar monocultural eurocéntrica occidental genera en los estudiantes de ascendencia indígena un rechazo, negación y vergüenza de su propia cultura, asociado a una pérdida progresiva de su lengua vernácula y los conocimientos educativos propios (Beltrán y Molina, 2016; Quintriqueo, 2010; Bishop *et al.*, 2007; Quintero, 2003, 1998). Asimismo, estudios realizados en Latinoamérica como contexto de colonización, han arrojado la constante existencia de prejuicios y el ocultamiento de los conocimientos indígenas en los textos escolares, por

ejemplo, mediante la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales (Turra, 2009; Quinteros, 2003). Este hecho trae como consecuencia una constante construcción de estereotipos y estigmatizaciones hacia los pueblos originarios, que son transmitidos y reconstruidos en la educación escolar de niños y jóvenes indígenas.

En el caso de Chile, un estudio realizado sobre los contenidos escolares que aparecen en los textos de Historia, Geografía y Ciencias Sociales de Enseñanza Básica en catorce ediciones del suplemento educativo Icarito, da cuenta de una práctica discursiva racista hacia los pueblos indígenas, especialmente, hacia el pueblo mapuche (Merino *et al.*, 2009). Esto es relevante si se considera que los textos de estudio son herramientas pedagógicas para el trabajo escolar de los estudiantes, una referencia y guía para los profesores en el proceso de enseñanza-aprendizaje escolar (Merino *et al.*, 2009). Es así como los prejuicios y estereotipos que emergen de los textos escolares son transmitidos en la escuela, instalando modelos mentales, representaciones sociales, ideologías, valores y formas de concebir el mundo, desde la perspectiva eurocéntrica occidental que se contrapone a los saberes y conocimientos educativos indígenas. Esto, se realiza en desmedro de la identidad social, cultural y lingüística de los estudiantes indígenas, que se ven representados de manera negativa en dichos recursos educativos.

Bases Curriculares de Ciencias Naturales

Al analizar las Bases Curriculares del año 2012, se observa que la asignatura de Ciencias Naturales, desde primer a sexto año de Educación Básica, se compone de tres ejes: 1) Ciencias de la vida, compuesta de tres tópicos: el primero, refiere al estudio de los seres vivos mediante la observación y experimentación directa con el entorno natural; el segundo refiere al estudio del cuerpo humano; y el tercero refiere al cuidado del medioambiente; 2) Ciencias físicas y químicas, que refiere al estudio de los conceptos de energía y materia, sus efectos y transformaciones; y 3) Ciencias de la tierra y el universo, que refiere al estudio de los fenómenos de la Tierra y el modo en que esta se relaciona con el Universo (Mineduc, 2012a). Dichos ejes se sustentan en el uso del método científico como el único válido para comprender los distintos procesos y fenómenos en el entorno, cuya lógica del conocimiento se reproduce en la educación escolar mediante el currículum formal (Lozano y Villanueva, 2016).

Un estudio realizado en Chile por Bascopé y Caniguan (2016) sostiene que los conocimientos que se enseñan en la escuela, específicamente en Ciencias Naturales, se caracterizan por su estandarización en el marco de un programa nacional que no contempla las diversidades sociales y culturales, propias del territorio. Esto trae como consecuencia que los contenidos escolares sean percibidos como conocimientos lejanos y sin conexión con lo local, perdiendo el sentido de su uso para resolver problemas de la vida cotidiana. En relación a lo anterior, Grajales y García (2016) agregan que la formación de los estudiantes en Ciencias Naturales ha estado permeada por un pensamiento cientificista, en donde el profesor se caracteriza por comprender un mundo abstracto e impredecible como la naturaleza desde una descontextualización social, cultural y territorial (Grajales y García, 2016). Según los autores, el conocimiento científico que sustenta los contenidos escolares se constituyen en el saber hegemónico que genera procesos de sumisión y exclusión, respecto de los contenidos escolares

cotidianos, locales, indígenas y campesinos. En ese sentido, los contenidos en Ciencias Naturales son presentados como conocimientos únicos, que permiten un trabajo disciplinario en articulación con otras asignaturas, siempre y cuando, esta conexión surja entre conocimientos consignados en el currículum escolar (Lozano y Villanueva, 2016).

Bases Curriculares en Historia, Geografía y Ciencias Sociales

Por su parte, la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se compone de tres ejes: 1) la Historia, que tiene como objetivo principal profundizar en el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano; 2) la Geografía, que refiere al estudio y exploración de la diversidad del mundo, la multiplicidad de culturas y paisajes que permiten comprender la relación entre el ser humano y su medioambiente, a través del estudio de los procesos de adaptación y transformaciones de su medio social, cultural y natural; y 3) la Formación ciudadana, que tiene como objetivo principal que los estudiantes desarrollen conocimientos, habilidades y actitudes para participar en la sociedad (Mineduc, 2012b). Al analizar los ejes y contenidos escolares, se observa que son abordados desde un enfoque monocultural eurocéntrico occidental. Por ejemplo, en el eje de Historia, los estudiantes de primer a cuarto año de Educación Básica abordan la identidad personal, el sentido de pertenencia a la familia y a comunidades locales, pero enfatizando la identidad chilena como perteneciente a una patria única e indivisible. Asimismo, se constata que en quinto y sexto año de Educación Básica se trabajan los períodos de descubrimiento y conquista de América y de Chile, y el período colonial, presentando al indígena como un sujeto que existió en el pasado, el cual desapareció producto de su retraso social, cultural y lingüístico, reflejado en la pérdida de su territorio mediante La Guerra de Pacificación de La Araucanía.

2. Racismo epistémico asociado a contenidos disciplinares

El racismo epistémico en contenidos disciplinares está asociado a un enfoque único de nación, que niega la existencia de otras naciones dentro del territorio, por lo cual invisibiliza la existencia de la *episteme* indígena (Sánchez-Arteaga, Sepúlveda y El Hani, 2013). Asimismo, las Bases Curriculares promueven el estudio de los pueblos indígenas desde una perspectiva del pasado, como si fuesen pueblos que han existido en tiempos antiguos y que en la actualidad no existen. Además, son abordados mediante iconografías que transmiten prejuicios y estereotipos hacia los pueblos indígenas. Por ejemplo, en los textos escolares, los indígenas aparecen con taparrabos, descalzos, desnudos y que viven en casas de pajas (ver texto de estudio de segundo básico de Historia, Geografía y Ciencias Sociales, 2017). Estas representaciones promueven estereotipos y estigmas negativos hacia la población indígena, incidiendo en la minorización y vergüenza étnica de los niños y niñas en el sistema educativo escolar. En ese sentido, en quinto y sexto año de Educación Básica se enseña la historia presentando a los miembros de la sociedad dominante de carácter eurocéntrica occidental como los sujetos que han ganado la guerra, producto de sus capacidades intelectuales y físicas, en desmedro y minorización del indígena.

Es así como la historia en la escuela está sustentada en la formación de identidades patrias, ciudadanos respetuosos de las instituciones, autoridades y

leyes (Turra, Catrquir y Valdés, 2017). Según los autores, esta construcción se ha llevado a cabo a través de la promoción del sentido de pertenencia a una Nación única, lo que ha generado una representación desvalorizada de las formas culturales de los pueblos indígenas a través de distorsiones, estereotipos y caricaturizaciones (Turra, 2015). En la misma línea, se observa que en los contenidos escolares propuestos en Historia, Geografía y Ciencias Sociales predomina la lógica eurocéntrica, sustentada en la dimensión objetiva de la existencia de una sola cultura como válida de incorporar a la educación escolar.

En esa perspectiva, en el sistema educativo escolar en contextos de colonización, la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental está arraigada a una matriz social y cultural que ha sido heredada del proyecto colonial, donde el orden del saber es impuesto a los indígenas como una forma de concebir la verdad y al mismo tiempo ignorar o suprimir otras *epistemes* (Quilaqueo, Quintriqueo y Riquelme, 2018). Esta forma de ignorar la *episteme* indígena constituye un racismo científico, que perpetúa las estructuras del saber y del poder eurocéntrico occidental. Este tipo de racismo encuentra un espacio privilegiado en la educación escolar, debido a que la escuela en contexto indígena ha sido pensada como una estrategia para transmitir el orden del conocimiento eurocéntrico occidental, consolidando así el proyecto colonial (Conrado y El-Hani, 2010).

Las consecuencias del racismo científico en la escuela son: 1) la construcción de un imaginario inferiorizado y la atribución de una característica intelectual limitada del indígena, asociado a la jerarquización de las razas humanas; 2) la invisibilización de las culturas indígenas, las cuales no han sido consideradas parte de la sociedad moderna; 3) la prohibición, exterminación y patentamiento del conocimiento indígena en las ciencias y las tecnologías, de forma extractiva, sin ser reconocido 'por la industria del conocimiento científico', principalmente en América Latina; 4) la pérdida del saber, conocimiento y las lenguas vernáculas por efecto de una escolarización monocultural eurocéntrica occidental y monolingüe en los idiomas dominantes (español, inglés, portugués y francés); y 5) la construcción de una mentalidad indígena negadora de lo propio, que se autolimita a la emancipación, sometido a la hegemonía de las estructuras del poder colonial (Olivé, 2009).

En relación a lo anterior, Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito (2018:13) constatan que el racismo científico y académico también está arraigado en "las instituciones de Educación Superior, sea en forma explícita o encubierta, producto de la racionalidad colonial del saber y del poder que históricamente se ha transmitido en la educación escolar en contextos de colonización". Esto, debido a que "la racionalidad del conocimiento científico disciplinario es transmitido en la formación inicial docente por los formadores de formadores como un conjunto de prácticas que omiten o no consideran los saberes y conocimientos educativos propios al contexto sociocultural de los estudiantes" (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018:13). Estas son prácticas que reflejan el racismo social y epistémico en todos los niveles del sistema educativo chileno, lo cual se extiende a la educación familiar mediante la cultura escolar que han adquirido los padres indígenas. Es así como emerge la urgencia de un pluralismo epistemológico en la educación escolar.

3. Hacia la definición de un pluralismo epistemológico-intercultural

La propuesta de un enfoque pluralista de diversidad social y cultural en las escuelas como una perspectiva para contrarrestar el racismo biológico y epistémico implica reflexionar sobre el pluralismo epistemológico. Para ello, se revisa la *episteme* como una noción referida al conocimiento, a un saber o bien a una forma de nombrar la ciencia y que define las condiciones de posibilidad de todo saber. También, es una forma de estructurar el saber, el conocimiento en las palabras y las cosas, un contexto como texto objetivo y subjetivo. Es como una historia que no es propiamente de perfección creciente, sino más bien como condiciones de posibilidad al interior de ese espacio de saber, son las configuraciones que le dieron lugar a las diversas formas de conocimientos empíricos (Pérez-Gómez, 2010; Ardoino, 2005). Es así como la *episteme* no es sinónimo de saber, sino que es la expresión de un principio sobre un ordenamiento histórico de los saberes, como un orden específico del saber, la configuración, la disposición que toma el saber en una determinada época y que le confiere una positividad en cuanto saber (Pérez-Gómez, 2010). A la base de esta primera aproximación, se asume que la epistemología es el estudio crítico del conocimiento, de sus fundamentos, de sus principios, de sus métodos, de sus resultados y la manera de establecer su validez (Ardoino, 2005; Legendre, 1993); disciplina que tiene como objeto de estudio el conocimiento científico, cuyos aspectos más particulares los constituyen los problemas del conocer, del saber y los conceptos relacionados con el sentido y la inteligencia para comprender la realidad contextual (Escobar, 2015).

En ese contexto, las palabras no tienen realidad en sí mismas y se les atribuye una valoración respecto de su pertenencia a la memoria individual y social, entendiéndose como construcción social (Paredes, 2013; Quintriqueo y Torres, 2013). Es así como la *episteme* indígena refiere a la forma de ordenar los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, en el paisaje-territorio, en la visión sobre la naturaleza y los objetos materiales para dar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo y Torres, 2013). Según Pérez-Gómez (2010), para reflexionar sobre la producción de conocimiento en la investigación social, es de vital importancia tener en cuenta las siguientes dimensiones epistémicas: 1) un enfoque constructivista del conocimiento, donde toda investigación tiene sus raíces en una realidad sociocultural y, por lo tanto, en una determinada *episteme*. Asimismo, la *episteme* ocupa un lugar preponderante en la investigación y define el tipo de racionalidad del conocimiento; 2) la postura del investigador depende de la noción de *episteme* que se ocupe, define la actuación del investigador en relación al problema de la interpretación del objeto de estudio; en este sentido, el problema de la relacionalidad del investigador con los sujetos y grupos sociales advierte que los problemas no necesariamente siguen un desarrollo lineal, sino más bien multirelacional, multirreferencial y concurrente; así, es necesario articular la recurrencia a la crítica con los términos genealógicos, es decir, situar al investigador en una *episteme* e intentar descubrir su implicación con los sujetos investigados; 3) el enfoque metodológico de la investigación requiere considerar la noción de simultaneidad y pone en relación el problema de interpretación para asumir un concepto de verdad como interpretación y no como co-correspondencia, lo cual relativiza la validez de los saberes. Así, es necesario considerar la *episteme* del contexto sociohistórico de los sujetos de

estudio para avanzar a una ciencia de la implicación. En esta perspectiva, en la investigación implica considerar la *episteme* del paradigma indígena que emerge de las ontologías relacionales (Escobar, 2015; Paredes, 2013; Pérez-Gómez, 2010; Leff, 2006; Ardoino, 2005, 1993) para avanzar hacia un pluralismo epistemológico.

En ese sentido, el pluralismo epistemológico consiste en un enfoque que permite ampliar la comprensión y explicación de las desigualdades sociales y segregación cultural en la población, tanto en el ámbito educativo como social. Es así como avanzar hacia un pluralismo teórico y epistemológico intercultural implica responder a los retos de transformar la escolarización monocultural y colonial a una educación pertinente y que implique a los actores del medio educativo y social en contextos indígenas e interculturales (Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez, Morales y Sanhueza, 2017; Quilaqueo y Quintriqueo, 2017; Quilaqueo, Torres y Quintriqueo, 2016; Quintriqueo *et al.*, 2016, 2015a; Santos, 2014; Tubino, 2014; Zambrana, 2014; Quintriqueo y Torres, 2013; Caride, 2003).

El pluralismo epistemológico-intercultural en educación es concebido como una apertura, un reconocimiento y tomar en cuenta la existencia de diferentes formas de conocer, de saber y de intervenir en la realidad educativa y social, por lo cual tienen un carácter legítimo para comprender el mundo (ver también Zambrana, 2014). Esto pone en evidencia que es posible ejercitar diferentes maneras de producir conocimientos en la academia, poniendo al centro las matrices epistémicas indígenas, los actores del medio educativo y social. Por ejemplo, en contexto mapuche se asume este hecho como un acto pedagógico en la formación y afirmación sociocultural de los profesores, estudiantes, educadores tradicionales, *kimches* y padres. El propósito es avanzar en la búsqueda de nuevas pedagogías que valoricen los saberes y conocimientos indígenas, campesinos, populares, como un patrimonio para enriquecer la formación humana y una ciudadanía intercultural, de las personas indígenas y no indígenas (Zambrana, 2014; Olivé, 2009; Caride, 2003).

En ese contexto, el método co-constructivo en la educación escolar, fundado sobre un pluralismo epistemológico intercultural, se constituye en un desafío para transformar la forma de concebir los contenidos educativos, la hegemonía del conocimiento eurocéntrico occidental y el desarrollo de acciones didácticas que permitan articular el conocimiento escolar e indígena. La operacionalización de estos desafíos en la educación escolar implica a todos los niveles de la escuela y la Universidad, dado que los profesores son los actores de primera línea en la institución escolar. Un objetivo del profesorado consiste en desarrollar la capacidad para planificar el trabajo escolar, de forma que permita incorporar de forma explícita el conocimiento indígena en sus prácticas pedagógicas, en simetría con el conocimiento escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

4. Contextualización de los aprendizajes en ciencias naturales y ciencias sociales

El modelo hipotético de articulación del conocimiento mapuche y escolar que se propone está concebido para comprender los problemas de la enseñanza

y el aprendizaje en la realidad sociocultural compleja y multireferencial desde un enfoque de transdisciplinariedad. En dicha realidad, se implican sujetos en un tiempo, en un espacio y un territorio sobre el cual se construye el conocimiento social en base a *epistemes* concurrentes, euro-occidental e indígena (Salas y Quintriqueo, 2018). El objetivo es producir el interaprendizaje 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 (Salas y Quintriqueo, 2018; Quintriqueo y Torres, 2013). En este modelo, el conocimiento mapuche y el escolar coexisten de hecho en el contexto sociohistórico de las familias y comunidades mapuches. En dicho contexto, 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. Esto, permite al estudiante dialogar con las lógicas del conocimiento organizado en el sistema educativo escolar y el conocimiento indígena, para negociar las nociones de verdad.

En esa perspectiva, la ‘articulación de conocimientos’ es un proceso que busca la implicación de los actores del medio educativo y social desde, la co-construcción del conocimiento escolar educativo. El proceso de co-construcción del contenido de aprendizaje en el marco del currículo escolar implica una identificación, establecer una relación y la seriación del conocimiento cultural a enseñar, así como la articulación con los contenidos de aprendizaje de los programas de asignaturas. Así, la organización del conjunto de contenidos de un programa de estudios busca la progresión del estudiante en los diversos dominios del conocimiento para lograr el éxito escolar y educativo (Salas y Quintriqueo, 2018). Para ello, es necesario desarrollar capacidades para relacionar los conocimientos escolares y mapuches en la escuela.

Los pasos para la articulación de los contenidos que constituyen la presentación de esta propuesta son: 1) la identificación de un eje de contenido de aprendizaje; 2) la selección de objetivos de aprendizaje; 3) la conceptualización y reformulación de los objetivos de aprendizaje con referencia al enfoque educativo intercultural; y 4) la identificación de las pistas de enseñanza (acciones realizadas por el profesor) y el aprendizaje aleatorio (acciones realizadas por los estudiantes). De esta manera, en la tabla n° 1 se presenta una propuesta preliminar de posibilidades de contextualización curricular en dos asignaturas del currículo escolar. Para ello, se han seleccionado ejes temáticos vinculados con las disciplinas que abordan los objetivos de aprendizaje. Dichos objetivos de aprendizaje muestran desempeños medibles y observables de los estudiantes en relación con las habilidades científicas y los contenidos escolares desarrollados, según el nivel educativo (Mineduc, 2012a, 2012b). Los alcances del presente artículo, en relación a la propuesta presentada, ilustran el proceso aplicándolo a los ejes de contenidos educativos y los objetivos de aprendizaje, tanto en la enseñanza de las Ciencias Naturales como en Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En la asignatura de Ciencias Naturales, se ha seleccionado el nivel educativo de segundo año de Educación Básica, focalizándonos en el eje de Ciencias de la vida. Este eje incorpora temas referidos a los seres vivos y su diversidad, el desarrollo de la curiosidad por el medio natural, la obtención de alimentos y energías (Mineduc, 2012a). Para ello, se seleccionaron tres objetivos de aprendizaje consignados en la asignatura, asociado a contenidos referidos al reconocimiento

de las estructuras de las plantas, la comparación de las características corporales de los animales y las características de su hábitat. Para el abordaje de dichos contenidos en perspectiva intercultural, se proponen actividades de aprendizaje que incorporan contenidos educativos mapuches, posibles de articular con el contenido escolar. Las actividades son propuestas tanto para el profesor como para el estudiante e implican una relación directa con la familia y la comunidad para indagar, sistematizar y construir el concepto en relación a los contenidos propuestos.

En la asignatura de Historia, Geografía y Ciencias Sociales se aplica la misma lógica. Se precisa que en esta asignatura nos focalizamos en los ejes de Historia y Geografía. El eje de Historia propone despertar el interés y el entusiasmo de los estudiantes para profundizar en el conocimiento y la reflexión acerca del ser humano en la sociedad. El eje de Geografía tiene como finalidad que el estudiante explore la diversidad del mundo y la multiplicidad de culturas y paisajes, para reconocer cómo es la relación entre el ser humano y su medioambiente (Mineduc, 2012b). En relación al primer eje se seleccionan dos objetivos de aprendizaje, referidos a los modos de vida en la sociedad, desde la antigüedad hasta la fecha, y la secuenciación cronológica de las actividades cotidianas durante un día. En relación al segundo eje se seleccionó el objetivo referido a la ubicación espacio-temporal de las personas, utilizando herramientas tecnológicas.

En relación a los objetivos, se proponen actividades de aprendizaje en perspectiva intercultural, tanto para profesores como para estudiantes. Dichas actividades se estructuran en una lógica de indagación en la familia y la comunidad para sistematizar los contenidos y construir el concepto respecto al contenido abordado.

Tabla 1. Ejemplo de articulación del conocimiento escolar y el conocimiento indígena, desde un enfoque educativo intercultural

Asignatura	Eje	Objetivo de aprendizaje	Objetivo de aprendizaje intercultural	Pistas didácticas en perspectiva intercultural
Ciencias Naturales	Ciencias de la vida	Observar e identificar, por medio de la exploración, las principales estructuras de las plantas: hojas, flores, tallos y raíces.	Identificar, por medio de la exploración y el conocimiento educativo mapuche, vegetales nativos e introducidos que existen en la comunidad.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de preguntas para indagar sobre vegetales nativos e introducidos que existen en la comunidad. - Indagación en el contexto familiar sobre vegetales nativos e introducidos en la comunidad, haciendo uso de la lógica mapuche <i>matuzugu</i> (indagación por descubrimiento), en tiempos <i>fluxa kuyfi</i> (tiempos inmemoriales), <i>kuyfi</i> (antigüedad), <i>gja kuyfi</i> (hace poco tiempo) y <i>fantepe</i> (actualidad). - Sistematización sobre tipos de vegetales nativos e introducidos en la comunidad, haciendo uso de su denominación en <i>mapunzugun</i> y en castellano. - Selección de un vegetal nativo e introducido para describir sus principales estructuras y características, tanto desde el conocimiento mapuche como el conocimiento escolar. - Construcción del concepto de vegetal nativo e introducido, haciendo uso del conocimiento mapuche y escolar.
		Observar y comparar animales de acuerdo a características como tamaño, cubierta corporal, estructuras de desplazamiento y hábitat, entre otras.	Clasificar animales e insectos propios de la comunidad, según criterios basados en el conocimiento mapuche y escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de una actividad de exploración de animales e insectos que habitan en el patio de la escuela y en la comunidad. - Elaboración de una pauta de observación de los animales e insectos observados en el patio de la escuela y en la comunidad. Por ejemplo: identificación del hábitat (aéreo, terrestre, acuático), descripción de su cubierta corporal, estructuras de desplazamiento. - Indagación en el contexto familiar sobre las características propias de un animal y sus funciones dentro de la comunidad, según conocimiento mapuche y escolar, haciendo uso de la lógica del <i>matuzugu</i>. - Clasificación y comparación de animales propios de la comunidad (animales de la casa, animales del bosque), haciendo uso de su denominación en <i>mapunzugun</i> y en castellano. - Selección de un animal que habita en la comunidad, para describir sus principales estructuras de desplazamiento, tamaño, características y función que cumple en las labores cotidianas dentro de la comunidad. Por ejemplo, la función del caballo, su significado, sentido e importancia de este en el <i>gñiatun</i> (práctica socioreligiosa). - Presentación oral con respecto al concepto de animal, su hábitat y su importancia cultural, haciendo uso del conocimiento mapuche y escolar.
		Observar y comparar las características de distintos hábitats, identificando la luminosidad, la humedad y la temperatura necesaria para la supervivencia de los animales que habitan en él.	Caracterizar los ecosistemas de la comunidad, según el conocimiento educativo mapuche y el escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Planificación de preguntas y selección de imágenes: fotografías de sitios ecológicos-culturales propios de la comunidad, para indagar sobre los distintos tipos de hábitat y seres vivos que habitan en él. - Sistematización de ideas previas e hipótesis de los estudiantes sobre las características de los espacios ecológicos culturales de la comunidad como hábitat de seres vivos del entorno. - Indagación en el contexto familiar y comunitario sobre los espacios ecológicos-culturales, focalizándose en sus características e importancias para la comunidad e identificando los seres vivos que allí habitan. - Planificación que considera invitar a un <i>kimche</i> (sabio mapuche) de la comunidad a la clase, para que relate sus saberes y conocimientos educativos sobre algún espacio ecológico-cultural propio de la comunidad. Específicamente, apoyará en profundizar sus características, tipos de seres vivos que allí habitan, enfatizando su importancia natural, cultural y espiritual para la comunidad.

Historia, Geografía y Ciencias Sociales	Historia	
	Geografía	
Comparar modos de vida de la antigüedad con el propio, considerando costumbres, trabajos y oficios, creencias, vestimentas y características de las ciudades, entre otros.	Secuencian, cronológicamente, los días de la semana y las actividades cotidianas que se desarrollan en la comunidad, incorporando actividades de aprendizaje en relación a ello.	<ul style="list-style-type: none"> - Desarrollan una guía de aprendizaje donde describen en forma oral o escrita las características de los distintos hábitats que se les presentan. Luego deben colorear los distintos tipos de animales que observan y unirlos a su hábitat correspondiente. - Construcción del concepto de hábitat y su importancia para el desarrollo de los animales y vegetación nativa, haciendo uso del conocimiento mapuche y escolar, a través de un relato escrito. - Los estudiantes escuchan la historia local, contada desde los textos de estudio, identificando los principales hechos históricos que han acontecido, los principales personajes y las consecuencias que estos hechos han dejado en el territorio. - Sistematizan en un esquema conceptual la historia local escuchada. - Planificación de la visita de un <i>kinche</i> de la comunidad, para que relate la historia local desde la perspectiva mapuche. - Conocen la historia de la comunidad tomando conciencia de los principales hechos históricos que han ocurrido allí, formas de participación comunitaria, organización comunitaria y costumbres, mediante la escucha atenta del relato de un <i>kinche</i> de la comunidad. - Identifican algunos personajes históricos de la comunidad y su importancia para la vida social, familiar y comunitaria mapuche en la actualidad. - Reconstruyen el concepto de historia de su comunidad, la cual plasman en un relato escrito, contrastando el conocimiento mapuche y escolar. - Planificación de la actividad de indagación en el medio familiar y comunitario. - Elaboración de una pauta de preguntas que orienten la indagación en el medio familiar y comunitario. - Exploran en el medio familiar actividades propias de la comunidad, enfatizando en los períodos y momentos del día en el cual se desarrollan, describiendo el lugar, quiénes participan y cual es el sentido y significado de dichas actividades para la comunidad. - Secuencian cronológicamente las labores del día que realizan en el medio familiar, desde que se levantan hasta que se duermen, a partir de las labores cotidianas que realizan sus padres. - Construyen una noción de tiempo y espacio mediante la elaboración de un póster, donde representan una actividad cotidiana realizada en conjunto con sus padres.
Ubicar personas, lugares y elementos en una cuadrícula, utilizando líneas de referencia y puntos cardinales.	Reconocer espacios ecológicos-culturales, su sentido y su significado, desde el conocimiento educativo mapuche y escolar.	<ul style="list-style-type: none"> - Definición de noción de espacios ecológicos-culturales, como el <i>menoko</i> (humedal), describiendo las características geográficas de dicho espacio. - Planificación de la actividad de indagación en el medio familiar y comunitario, donde identifican personas sabias que poseen conocimientos sobre espacios ecológicos-culturales posibles de ubicar en la comunidad. - Planificación de la actividad de exploración del entorno para identificar lugares en la comunidad, por ejemplo, dónde se ubican espacios ecológicos-culturales. - Elaboración de pauta de observación para registrar las características geográficas de los espacios ecológicos-culturales. - Visitan un espacio ecológico-cultural, acompañados del profesor y de un sabio mapuche, para describir sus características geográficas. - Construyen una presentación en <i>power point</i> o <i>papelógrafo</i> que incluye un mapa y simbología propia, donde se comunican las características geográficas que distinguen un espacio ecológico-cultural y su ubicación dentro de la comunidad.

Fuente: elaboración propia (2018)

En la tabla nº 1 se observan objetivos de aprendizaje de la educación escolar, objetivo de aprendizaje intercultural y actividades de aprendizaje en perspectiva intercultural, dando cuenta de una secuencia didáctica y un proceso de articulación del conocimiento educativo mapuche y escolar, tomando como base el marco del currículum escolar actual. Esto, porque los conocimientos educativos indígenas no son excluyentes del conocimiento escolar, sino más bien se constituyen en una posibilidad de articulación de contenidos con pertinencia, local, para lograr los objetivos de aprendizaje escolar. Lo anterior, plantea el desafío de transformar la estructura del conocimiento escolar, la cultura escolar, la organización escolar, la educación y pedagogía eurocéntrica occidental. Esto debido a que, mientras desde racionalidad escolar y la pedagogía occidental los conocimientos se aprenden en el aula, de forma abstracta, transmitido desde un orden dado por categorías estables, en el paradigma indígena, el conocimiento educativo es experimentado en la realidad natural, social, cultural y espiritual, fuera del aula.

5. Discusión y conclusiones

La escuela, en tanto institución social en América y especialmente en Chile, se ha encargado de la transmisión del racismo y etnocentrismo eurocéntrico occidental en sus dependencias administrativas y estructurales, a través de sus planes, programas de estudio y textos escolares (Quintero 2003). Es así como las consecuencias de la transmisión monocultural, sea como discriminación en base a las diferencias culturales o étnicas, tiene un impacto negativo sobre el éxito escolar y educativo de los estudiantes. En ese contexto, en la actualidad visualizamos una posibilidad de contextualización de los aprendizajes en ciencias naturales y ciencias sociales, fundamentado en conocimientos educativos indígenas, como un aporte a la formación intercultural de todos los estudiantes: indígena y no indígena, desde un pluralismo epistemológico intercultural. Así, dicho pluralismo emerge como una posibilidad de contrarrestar el racismo epistémico que históricamente ha omitido otras formas de conocer y comprender la realidad objetiva, subjetiva e intersubjetiva de los pueblos indígenas en la educación escolar. Lo anterior es coherente con las políticas educativas que favorecen una educación más pertinente para los pueblos indígenas (Convenio 169 de la OIT; Ley Indígena 19.253; Declaración de Derechos de Pueblos Indígenas [ONU] 2008), donde se sostiene la necesidad de una educación con pertinencia social y cultural, sustentada en saberes y conocimientos educativos propios. El reconocimiento y la incorporación de referencias familiares como contenidos de aprendizaje, ofrecen a los estudiantes de ascendencia indígena las condiciones de pertinencia cultural, para favorecer su éxito escolar y ofrecer un currículum escolar en perspectiva intercultural, para los estudiantes no indígenas.

Para ello, proponemos la contextualización del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural como una vía para la articulación entre el conocimiento escolar y el conocimiento mapuche, lo que permitiría revertir, en una perspectiva de diálogo los esencialismos que abordan la educación escolar desde un solo lugar, como una única verdad. Entonces, la articulación se constituye en una oportunidad para que la institución escolar y el profesorado puedan transformar sus prácticas administrativas y pedagógicas monoculturales, concibiendo los procesos de enseñanza y aprendizaje desde un pluralismo epistemológico intercultural. Esto significa que el aprendizaje y la enseñanza

ocurren en una realidad sociocultural compleja y su comprensión no es posible sólo desde una sola noción de verdad y orden del conocimiento escolar. En efecto, se requiere de un trabajo colaborativo con el medio social y cultural en el cual los estudiantes están inmersos.

Así, en contextos indígenas e interculturales, la implicación progresiva del medio familiar y comunitario permitiría crear redes de relaciones educativas, para sustentar los procesos de enseñanza y aprendizaje en la educación escolar. De esta manera, tal como se presenta en las pistas de acción y planificación de las actividades de aprendizajes, constatamos que estas formas de articulación del contenido educativo mapuche y escolar, se constituyen en oportunidades de aprendizajes, para los estudiantes y el profesorado. De modo tal que ambos se planteen el desafío de transformar la educación 'encasillada sólo en la sala de clases'. De igual modo, permitiría a los estudiantes construir su propio conocimiento en la interacción con su medioambiente, con su contexto social, familiar y comunitario, siendo capaces de responder a situaciones y problemas de la vida cotidiana. Lo anterior, a través del uso de los aprendizajes que han adquirido producto de un enfoque educativo intercultural, que no separa la enseñanza del contexto sociocultural de los estudiantes.

En esa perspectiva, pensamos que aún cuando exista la posibilidad de articular los contenidos escolares con los contenidos educativos indígenas, su contextualización curricular resulta ser compleja. Lo anterior, por una parte, debido al desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos indígenas por parte del profesorado, quienes no han sido formados para desempeñarse en contextos indígenas e interculturales (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018). Por otra parte, los profesores carecen de herramientas disciplinares y didácticas para desarrollar este tipo de contextualización.

Entonces, optar por una perspectiva y práctica de articulación de dos patrimonios culturales diferentes como lo son el conocimiento curricular y el conocimiento indígena en la educación escolar, permite la construcción de nuevos contenidos educativos en perspectiva intercultural. Así, en el proceso de escolarización en contexto indígena es necesario reflexionar sobre la evaluación del aprendizaje en relación al éxito escolar y educativo de todos los estudiantes. Sin embargo, en el contexto educativo actual, el dominio de contenido por parte de los estudiantes es objeto de una evaluación formal de acuerdo a criterios estandarizados. En este sentido, la propuesta de articulación de conocimientos educativos mapuches y escolares, permite no solamente una evaluación formativa, sino también, un ajuste de los contenidos en las actividades de aprendizaje, otorgándole un sentido de pertinencia social, cultural y territorial a los estudiantes. De esta manera, un cambio en los contenidos del currículum escolar, implicaría una reflexión y posiblemente un ajuste de los estándares de evaluación, que debiera ser objeto de estudio relevante, para informar las decisiones que se tomarán en el marco de la organización escolar. Por lo tanto, una redefinición de los contenidos de capacitación del profesorado implica en principio, la adaptación de los estándares de evaluación formal en coherencia y consistencia con la articulación de los conocimientos educativos escolares y los conocimientos educativos indígenas. Así, la articulación de los contenidos educativos en el marco del currículum escolar pone en tela de juicio las herramientas para medir y evaluar los resultados de aprendizaje en relación al éxito escolar y educativo de los estudiantes en contextos indígenas e interculturales.

Bibliografía

- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- Ardoino, J. (1993). L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives. *Revue pratiques de formation: Analyses*, 25-26, 1-14.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- 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.*, 44, 1-19.
- Bascopé, M. y Caniguan, N. (2016). Propuesta pedagógica para la incorporación de conocimientos tradicionales de Ciencias Naturales en primaria. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 18 (3), 161-175.
- Beltrán, M. y Molina, A. (2016). Racismo científico y análisis de contenido en textos escolares de Ciencias Naturales. *Revista Tecné, Episteme y Didaxis*, 1725-1731.
- Bernal, C. (2010). *Metodología de la Investigación*. Colombia: Pearson Educación.
- Bishop, R., Berryman, M., Cavanagh, T. y Teddy, L. (2007). *Te Kotahitanga Phase 3 Whanaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Wellington: Ministry of Education.
- Bonfil, G. (1977a). La declaración de Barbados II y comentarios. *Nueva Antropología. Revista de Ciencias Sociales*, 7, 109-125.
- Bonfil, G. (1977b). Sobre la liberación del indio. *Nueva Antropología*, 8, 95-100.
- Bousquet, S. (2012). *Arab American Experiences in Education*. Recuperado en <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED529839.pdf>.
- Boyer, G., Clerc, P. y Zancarini-Fournel, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école* Lyon : ENS Éditions.
- Caride, J. (2003). El pluralismo teórico como argumento epistemológico en el quehacer pedagógico-social. *Pedagogía Social*, 10, 123-159.
- Commission de Vérité et Réconciliation du Canada. (2015). *Les survivants s'expriment: un rapport de la Commission de vérité et réconciliation du Canada*. Canadá.
- Conrado, D. y El-Hani, C. (2010). *Formação de cidadãos na perspectiva CTS: reflexões para o ensino de ciências*. Recuperado en http://academia.edu/817309/Formacao_de_cidadaos_na_perspectiva_CTS_reflexoes_para_o_ensino_de_ciencias.
- Escobar, A. (2015). Sentipensar con la Tierra: Las Luchas Territoriales y la Dimensión Ontológica de las Epistemologías del Sur. *Revista de Antropología Iberoamericana*, 11 (1), 11-32.
- Grajales, Y. y García, E. (2016). Diálogo de saberes en la enseñanza de las ciencias: Concepciones hombre-naturaleza. *Séptimo coloquio internacional de educación universidad el Cauca*, 1-39. 12 a 14 de octubre, Popayán, Colombia.

- Harris, H. (2002). Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education. *Canadian journal of native education*, 26 (2), 187-196.
- Hernández, Y. y Vargas, G. (2015). Hacia la construcción de conocimiento emergente para la gestión local del riesgo. *Cuadernos de Geografía*, 24 (2), 15-34.
- Kennedy, R. (2004). The affective work of stolen generations testimony: From the archives to the classroom. *Biography*, 27 (1), 48-77.
- Krieken, R. (1999). The barbarism of civilization: cultural genocide and the 'stolen generations'. *The British journal of sociology*, 50 (2), 297-315.
- Leff, E. (2006). *Racionalidade Ambiental: a reapropriação social da natureza*. Ed. Civilização Brasileira, Río de Janeiro.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal, París, Guérin, Eska.
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M. y Montañares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 28, 117-135.
- Lozano, O. y Villanueva, O. (2016). Ciencia, currículum y profesores: las ciencias naturales en la educación secundaria. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 16 (1), 1-28.
- Maheux, G. (2018). *La décolonisation de la scolarisation des populations autochtones : sens et défis*. Colloquio ACFAS. Recuperado en <https://www.acfas.ca/evenements/congres/programme/86/500/522/c>.
- 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 Mellor, D. (2009). Perceived discrimination in Mapuche discourse: Contemporary racism in Chilean Society. *Journal Critical Discourse Analysis*, 6, 215-226.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012a). *Bases Curriculares de Enseñanza Básica, Ciencias Naturales*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación de Chile. (2012b). *Bases Curriculares de Enseñanza Básica, Historia, Geografía y Ciencias Sociales*. Santiago: Gobierno de Chile.
- 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*, 48 (2), 317-337.
- Olivé, L. (2009). *Pluralismo epistemológico*. La paz: Muela del Diablo.
- Paredes, J. (2013). Pensamiento epistémico y conocimiento social: emergencias y potencialidades en la investigación social. *Revista de Estudios Sociales*, 48, 125-138.
- Pérez-Gómez, A. (2010). La naturaleza del conocimiento práctico y sus implicaciones en la formación de docentes, infancia y aprendizaje: *Journal for the Study of Education and Development*, 33 (2), 171-177.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En Pineau, P. (ed.). *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*, 27-52. Buenos Aires: Paidós.

- 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., Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2018). Identidad Profesional Docente: Práctica Pedagógica en Contexto Mapuche. *Revista Estudios Pedagógicos*, XLII (2), 269-284.
- Quilaqueo, D., Torres, H. y Quintriqueo, S. (2016). L'éducation scolaire et l'éducation mapuche: point de vue des parents de famille. *Revue internationale Enfances Familles Générations*. Recuperado en <http://efg.revues.org/1186>.
- Quintero, M. (1998). Aproximación al estudio de los programas de la enseñanza de la historia (1985-1997). Primera etapa de la Educación Básica. En *MEMORIAS del Primer Simposio de Historia Trujillana*, 53-70. CRIHES-NURR-ULA.
- Quintero, M. (2003). Racismo, Etnocentrismo Occidental y Educación. El Caso Venezuela. *Acción Pedagógica*, 9, 4-15.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: Lom.
- Quintriqueo, S. y Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 199-216.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D. y Arias, K. (2016). *Interculturalidad en la formación inicial docente: invitación a construir un diálogo intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M. y Peña-Cortés, F. (2015a). *Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Gutiérrez, M., Morales, S. y Sanhueza, S. (2017). Valores educativos mapuches: base para la educación y comunicación intercultural en la formación docente, 162-188. En Valdebenito, V. y Mellado, M. E. (eds.), *Liderazgo escolar y gestión pedagógica*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- 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.
- Quivy, R. y Campenhoudt, L. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa-Noriega.
- Salas-Salinas, S. y Quintriqueo, S. (2018). Hacia un modelo de articulación del conocimiento matemático mapuche y el escolar. XXI Jornada Nacionales Educación Matemática, Universidad de Tarapacá. Arica, Chile. (En prensa).
- Salün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Francia: Presses universitaires de Rennes.
- Sánchez-Arteaga, J., Sepúlveda, C. y El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alterización y enseñanza de ciencias. *Revista Internacional de Investigación en Educación*, 6 (12), 55-67.
- Santos, J. (2014). Conflicto y violencia (inter)cultural: la victimización del otro. *Izquierdas*, 19, 158-171.

- Sarangapani, P. (2014). Savoir, curricula et méthodes pédagogiques: le cas de l'Inde. En *Revue internationale d'éducation de Sèvres*. Colloque: L'éducation en Asie en 2014: Quels enjeux mondiaux?
- Tubino, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista contextos latinoamericanos*, 1, 1-6.
- Turpo, O. (2016). El currículo de la competencia científica en Perú y Portugal. *Comuni@cción*, 7 (2), 15-26.
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículum: Un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes educacionales*, 14, 37-49.
- Turra, O. (2015). Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia. *Revista Electrónica Educare*, 19 (3), 1-20.
- Turra, O., Catriquir, D. y Valdés, M. (2017). La identidad negada: historia y subalternización cultural desde testimonios escolares mapuche. *Cadernos de Pesquisa*, 47 (163), 342-356.
- Weenie, A. (2008). Curricular theorizing from the periphery. *Curriculum Inquiry*, 38 (5), 545-557.
- 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*, 45 (1), 17-34.
- Zambrana, A. (2014). *Pluralismo epistemológico. Reflexiones sobre la educación superior en el Estado plurinacional de Bolivia*. Bolivia: FUNPROEIB.

Evaluación educativa en el marco de prácticas pedagógicas reflexivas en aulas interculturales

Maximiliano Heeren Herrera¹

Resumen

El objetivo de este artículo es identificar el uso de la evaluación en las 'prácticas pedagógicas reflexivas' de docentes, evidenciando dimensiones curriculares y didácticas empleadas para ello en contexto de aulas interculturales. Las racionalidades de quienes llevan a cabo la evaluación influyen en su quehacer cotidiano, pudiendo ser obstaculizadores o facilitadores del proceso enseñanza-aprendizaje; por esta razón, el enfoque teórico que permitirá estudiar las prácticas evaluativas considera la propuesta de análisis de las teorías sobre prácticas pedagógicas reflexivas de Perrenoud (2001). Para ello, se tratarán las prácticas reflexivas en el quehacer del docente y la construcción de conocimiento profesional. La revisión permitirá comprender las prácticas evaluativas desde el marco de prácticas pedagógicas reflexivas en contexto de aulas interculturales, en tanto resultado de valores y acciones desde una posición dominante de la sociedad, que el profesor no puede soslayar y que repercute de forma directa en el desarrollo de su quehacer pedagógico.

Palabras clave: Práctica evaluativa, prácticas pedagógicas reflexivas, enseñanza-aprendizaje, aulas interculturales.

¹ Dr. (C) en Educación del Programa de Doctorado Estudiante de Programa de Doctorado en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile. E-Mail: maximilianoheeren@gmail.com

Introducción

El presente artículo se centra en el análisis y reflexión sobre el lugar que ocupa la evaluación en la práctica pedagógica reflexiva, considerando el contexto de aulas interculturales. El escenario actual en el que se encuentra la educación plantea una multiplicidad de desafíos para poder generar cambios en el plano de la evaluación educativa. Este trabajo profundizará en el desafío concerniente al sentido que tiene la evaluación en el desarrollo de las prácticas pedagógicas reflexivas, considerando que, en toda práctica pedagógica, la gestión del currículum, la didáctica y la evaluación son parte integral, sumado al contexto de aulas interculturales. Respecto de ello, cabe señalar que la evaluación, como dimensión pedagógica, dentro de las mediciones que lleva a cabo el Ministerio de Educación en Chile a través del portafolio del profesor, se presenta como la dimensión más deficiente en su evaluación.

Lo anterior, justifica el interés por abordar la evaluación como un reto y una oportunidad en el marco del estudio de las prácticas pedagógicas, pues se hace necesario establecer la coherencia entre los elementos definitorios de base que encierra el concepto de práctica reflexiva, su expresión en prácticas educativas y su traslado a contextos de evaluación de aulas interculturales. En ese proceso, los docentes se enfrentan a situaciones de dificultad e incluso de imposibilidad para desarrollar la evaluación formativa en el contexto de prácticas pedagógicas no reflexivas. Se considera que esta inquietud, llevada al ámbito de la evaluación, representa una oportunidad, sobre todo si se proponen pistas que contribuyan a promover mejores prácticas en los programas de formación-evaluación de profesores. Para ello, se hace necesario realizar una revisión histórica de las diferentes aproximaciones al concepto de evaluación.

La primera perspectiva respecto de la evaluación es la clásica y positivista de Tyler (1950), quien comienza la relación de la evaluación con el ámbito educativo, poniendo el foco en la determinación del grado en que se logran los objetivos en relación a los resultados obtenidos al final de un programa educativo y los objetivos que se ha fijado este. Al respecto, cabe destacar que la evaluación se configura como una instancia para medir el logro de objetivos y cómo estos afectan en la formación (Cabrerá, 2000). Este modelo evaluativo, con foco en los resultados de aprendizaje, logra mantenerse vigente en la actualidad con la ayuda de cada una de las reformas desarrolladas en el sistema educativo chileno que han validado el uso de instrumentos estandarizados. Según Elola (2010), ello genera en el docente la preocupación por medir los resultados obtenidos y determinar si fueron alcanzados los objetivos de un plan o programa educativo. Desde la cultura escolar de las instituciones educativas de Enseñanza Básica y Media en Chile, la evaluación en las aulas se ha focalizado en función de constatar los logros de aprendizajes y contenidos abordados a través del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) o la Prueba de Selección Universitaria (PSU), impuestos por el Ministerio de Educación desde las décadas de los ochenta y noventa.

No obstante, durante los años sesenta, a partir de los trabajos de Cronbach (1963), Scriven (1967), Parlett y Hamilton (1972) y Stufflebeam (1987), se comienzan a sentar las bases de la evaluación, tal como se entiende

actualmente gracias a las aportaciones de Tejada (1999) y Perrenoud (2010). Esta segunda perspectiva de evaluación se asienta no solo la comprobación de objetivos, sino también en la toma de decisiones de los cuerpos académicos de los centros educativos, por lo tanto, aún muy poco enmarcada en quienes toman las decisiones dentro de la sala de clase, es decir, una visión muy productiva. En esta perspectiva se encuentra Cronbach (1963), quien establece que la evaluación es un proceso planificado cercano al diseño de un programa de investigación, en donde se pretende pesquisar información para dar cuenta a los interesados que toman decisiones en el proceso de enseñanza. El foco sobre el cual se centra este tipo de evaluación es el proceso educativo mismo.

Scriven (1967) define la evaluación como una instancia en la cual se puede determinar el mérito o valor de algo y, en específico, aporta a la valoración del objeto evaluado y la distinción entre la función formativa y sumativa de la evaluación. Es así como se establece que la evaluación debe servir para mejorar; por lo tanto, debe llevarse a cabo en el proceso de enseñanza- aprendizaje. Con el paso del tiempo, Scriven (1967) afirma que la evaluación formativa debe focalizarse en el proceso y en las respuestas de los estudiantes más que en los objetivos propuestos, con la finalidad de tomar decisiones atinentes y pertinentes que favorezcan el proceso de enseñanza-aprendizaje de cada estudiante, centrándose en el proceso de evaluación formativa que más adelante será desarrollado con Perrenoud (2010). Según Scriven, una visión opuesta se encuentra en la evaluación sumativa, que focaliza su atención en el estudio de los resultados de aprendizaje, aunque manifiesta que esta evaluación debe considerar además los resultados no esperados y no solo aquellos que se habían planificado. 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 una etapa, sin importar lo que pase después con ese resultado (Elola, Zanelli, Olivia y Toranzos, 2010).

A la luz del planteamiento de Scriven, es posible afirmar que la evaluación formativa debe realizarse durante todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, y otorga la posibilidad de valorar permanentemente al profesor, los avances en la adquisición-construcción del conocimiento por parte de los estudiantes. En este mismo sentido, Perrenoud (2010) destaca la imbricación indisoluble del diagnóstico con una intervención diferenciada, es decir, una evaluación formativa. Ello permite a su vez tomar las decisiones más pertinentes para potenciar las actividades educativas que benefician los aprendizajes de los distintos alumnos, convirtiéndose en una herramienta posibilitadora de los aprendizajes.

Por su parte, Stufflebeam (1987), concordando con los postulados de Scriven, asevera que la evaluación debe tener por objeto esencial los procesos de mejora continua de la enseñanza, a través de la detección de las necesidades de aprendizajes de los estudiantes. Esto implica, seguir el diseño de programas de evaluación que se focalicen en el proceso y no en el resultado. Por lo tanto, se vuelve a retomar la evaluación formativa como eje movilizador de todo proceso de mejora en la dinámica de enseñanza-aprendizaje. La evaluación es una práctica sistemática que se ensambla en el proceso de enseñanza-aprendizaje, correspondiéndose con los objetivos a evaluar. Ello permite explicitar la consecución de los objetivos establecidos con antelación para tomar decisiones sobre aspectos que deben mejorarse (Jiménez y Carracedo 1993).

Los datos recogidos han de ser valorados para, con este juicio de valores, tomar decisión respecto de la enseñanza y del aprendizaje. Se evalúa con una finalidad, por lo tanto, toda evaluación tiene un carácter instrumental (Jiménez y Carracedo 1993:26).

En esta misma línea, Santos-Guerra (2007) señala que la evaluación educativa se puede considerar como un devenir generador del cambio. Es decir, un movilizador de transformaciones en la cultura escolar, posicionándose como una intervención que posibilita a los docentes la construcción de los procesos de enseñanza-aprendizaje que se están evaluando.

Cada una de estas miradas genera la posibilidad de explicar el porqué de la existencia de algunas prácticas que son aceptadas en determinados centros educativos, como la calificación por la calificación, mientras que en otros casos este tipo de situaciones serían difícilmente justificables. La cultura escolar, en este sentido, cobra una importancia vital al traducir procesos evaluativos que tributen en prácticas de enseñanza coherentes y atingentes a cada una de las realidades educativas a la que se enfrenta (Rodríguez, 2000). Además, es relevante considerar los aportes de Perrenoud en este proceso de evaluación, quien plantea que:

Cada profesor dispone de ella, como todo el mundo. Pero se dirige a un grupo y regula su acción en función de la dinámica de conjunto, del nivel general y de la distribución de resultados, más que de las trayectorias de cada alumno. La evaluación formativa introduce una ruptura, porque propone desplazar esta regulación al nivel de los aprendizajes, e individualizarla (Perrenoud, 2010:15).

El autor agrega que la evaluación es un instrumento y no un fin en sí mismo, sino que es parte de la comunidad pedagógica que puede usarla para establecer sus acciones o reorientarlas. Ello permitiría considerar cada una de las etapas del currículum escolar, permitiendo tomar decisiones antes, durante y después del proceso de enseñanza-aprendizaje para readecuar las metodologías y reorganizar la planificación curricular.

La evaluación formativa trae consigo una transformación de la pedagogía, de la concentración de quien desarrolla los procesos de aprendizaje y de un cambio paradigmático de la profesión docente (Perrenoud, 2010).

Por su parte, Elola *et al.*, (2010) proponen que la evaluación, entre las múltiples funciones que cumple, abre posibilidades de generar información de procesos de retroalimentación que favorecen la toma de decisiones fundadas para mejorar los procesos de enseñanza. Esta proposición presenta la evaluación como un insumo pedagógico necesario en cualquier proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta etapa está llena de obstáculos que requieren una atención y de una capacidad resolutive y reflexiva por parte de los profesores; sin embargo, cuando los docentes se sienten demasiado apremiados con el trabajo intra y extra aula, dejan de lado esta función de mejoramiento.

Finalmente, a la luz de las distintas perspectivas planteadas, se puede señalar que la evaluación en un principio se utilizó solo para medir aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, ofrecía información únicamente sobre los

sujetos individualmente, respecto del logro de un aprendizaje. Con el paso del tiempo, su campo de acción se extiende a los demás elementos que confluyen en el sistema educativo y se visualiza como el mecanismo facilitador en la mejora del currículum y de las distintas metodologías implementadas en las salas de clases.

1. Prácticas pedagógicas

Cada una de las acciones que desarrolle un docente dentro de una comunidad educativa responde a su quehacer pedagógico. Lo anterior, según lo señala Zuluaga (1999), exige la indagación de algunos aspectos de la práctica pedagógica, ya que este concepto se adscribe a: en primer lugar, modelos pedagógicos, tanto teóricos como prácticos, los cuales son utilizados en los distintos niveles educativos; en segundo lugar, conceptos, teorías y conocimientos que de otras ciencias sociales se han tomado y aplicado en el campo pedagógico; en tercer lugar, cómo se establecen en los discursos institucionalizados por parte de la institución educativa en relación a las prácticas pedagógicas; y, en cuarto lugar, la consideración de cuáles características de la vida social han sido consideradas en el desarrollo de una práctica pedagógica por parte de un docente.

La práctica pedagógica no solo le concierne al docente en ejercicio, sino también a quien se encuentra en proceso de formación. En este contexto, cobra sentido la manera en que un profesor se construye desde el conocimiento disciplinar, pedagógico e investigativo (Pérez, 2008); por tanto, en este escenario el docente debe comprometerse con la planeación, la reglamentación, la revisión, la evaluación y el desarrollo del aprendizaje de los estudiantes, además de la propia práctica pedagógica (De Vincenzi, 2009). Esta encuentra relacionada con el desarrollo espontáneo de la misma profesión en el ejercicio de la enseñanza desde la posición epistémica y aquellos elementos culturales que construyen al mismo pedagogo (Alzate, 2015). Lo anterior implica que el docente desarrolla su práctica en un contexto social determinado, que es la institución educativa en la que se encuentra inserto, donde se marcan las directrices e interacciones que se generarán tanto para el docente en su práctica como para el alumno (Erazo, 2009). Finalmente, las prácticas pedagógicas se van construyendo en relación a las realidades de aprendices y docentes con base en el conocimiento científico desplegado en ese contexto educativo.

Las prácticas pedagógicas se construyen en relación a la didáctica, el currículum y las distintas dimensiones pedagógicas que se implementan en el desarrollo de un proceso pedagógico con el claro objetivo de potenciar el desarrollo de aprendizaje en los estudiantes. Ello implica que el itinerario formativo de todo pedagogo contemple no solo la idoneidad disciplinar, sino que además se basa en procesos reflexivos-teóricos de la acción misma de la práctica pedagógica (Belgich, 2008).

2. Prácticas pedagógicas reflexivas

Una práctica reflexiva tiene dos enfoques desde donde puede ser definida. En primer lugar, se entenderá como una acción que debe estar articulada a los intereses del profesor y, en segundo lugar, como una manifestación de su

conciencia profesional (Perrenoud, 2001). Estas distinciones plantean una complementariedad de posiciones taxativas respecto de la definición de práctica reflexiva, lo que se evidencia en dos corrientes de pensadores respecto de esta práctica: por un lado, con una preocupación por los modelos y procesos de desarrollo profesional docente y formación de profesores y, por otro, poniendo el foco de atención en la construcción del conocimiento didáctico y profesional. Cada una de estas visiones ha sido trabajada por distintos autores que se revisarán a continuación.

Una práctica reflexiva en los docentes implicaría la habilidad de tomar conciencia acerca de su quehacer pedagógico y el contexto en que ocurre, además de la capacidad de vincular teoría y práctica, considerando distintas posturas teóricas. Lo anterior conlleva el que los docentes evalúen su propia práctica y las políticas educacionales, lo que podría tributar en una mejora de su propio proceso pedagógico. Ello supone que el docente analice las dificultades desde múltiples perspectivas, a su vez, cada nueva evidencia que surge es considerada en las decisiones que toma (Valli, 1997). Esta visión de la práctica reflexiva plantea un desarrollo de la conciencia pedagógica del docente, basada en un conocimiento epistemológico que sustenta o justifica el accionar pedagógico. Todo docente que esté consciente de la manera en que su formación práctica contribuye a su quehacer, tendrá en cuenta que este tipo de formación está asociada a una producción de conocimiento e intervención de herramientas para acompañar a los estudiantes y, en consecuencia, acompañarle en su quehacer pedagógico (Beauchesne, 1997).

Al estar un docente consciente del proceso que lleva a cabo y de los grupos con quienes trabaja dentro y fuera de la sala de clase, además de posicionarse, conoce sus procesos productivos. Lo anterior se logra a través del conocimiento de los mecanismos esenciales de la transmisión cultural (Bordieu, 1998).

Existen visiones de las prácticas reflexivas que se plantean desde la formación del profesorado, pero que, según Korthagen (2001), indican que los programas de formación de profesores estarían aún basados en una manera tradicional, lo que estaría sustentado en tres presupuestos que generarían una brecha entre la teoría y la práctica: a) las teorías ayudan a los profesores a desempeñarse mejor en su profesión; b) las teorías deben estar basadas en investigación científica; y c) los formadores de profesores deberían hacer una elección respecto a las teorías que deberían ser incluidas en los programas de formación. Cada uno de los presupuestos explicitados deja entrever la poca vinculación de la teoría con la práctica pedagógica; no obstante, la reflexión sobre la práctica del profesor debería estar vinculada a los conocimientos que emergen desde el campo investigativo, los itinerarios formativos, los futuros profesores, los profesores que se encuentran en ejercicio dentro de la propia comunidad educativa y las experiencias de otros profesores de otros contextos a nivel internacional.

Una propuesta renovadora sobre prácticas pedagógicas es recogida en la reflexión que propone Aiello (2005), en la que se argumenta la necesidad de abordar el análisis y la investigación de las prácticas de la enseñanza como un objeto de estudio, específicamente desde la etnografía, en tanto metodología emergente en este ámbito. Esta metodología, en general, alude a la comprensión de los fenómenos humanos a partir de la experiencia narrativa de sus integrantes, de la interpretación de sus puntos de vista, de la reflexión constante sobre sus

experiencias consigo mismos y con otros. En este sentido, desde una metodología cualitativa y etnográfica, el énfasis, de acuerdo a la autora, implica considerar que el conocimiento pedagógico se encontraría en la sala de clase y todo conocimiento emerge desde allí, considerando que la teoría es un proceso inacabado. Por lo tanto, en esta visión se dejan de lado los modelos educativos y la apuesta está en la práctica pedagógica.

Si se comprende la acción didáctica de un modo científico, las teorías y prácticas han de enriquecerse mutuamente, de manera que ambas estén presentes simultáneamente, bien sea en una acción planificada, bien en una respuesta nueva a un problema no previsto. Pero, para que esta simbiosis sea posible, es necesario ser consciente de la epistemología –los supuestos teóricos– que sustenta cada nueva decisión. De otro modo, la eficiencia de la acción (no entendida exclusivamente en términos propios del tecnicismo) dependería de la suerte o de una intuición basada en el instinto, lo que, en cualquiera de los dos casos, conllevaría la imposibilidad de una explicación o comprensión racional. Una vez más, hay que advertir que la defensa del conocimiento de la epistemología y de una progresiva profundización en ella no pretende evitar –puesto que no sería deseable– la incertidumbre ante lo nuevo, ni tiene como objetivo la eliminación de la también necesaria –en cuanto inédita– dimensión artística de la acción didáctica (Sierra y Arismendiarieta, 2007). Esta defensa aspira, únicamente, a lograr una mayor y mejor comprensión de las situaciones, y una conciencia mayor de las razones que avalan la constante toma de decisiones en la acción didáctica, de modo que se evite la práctica de técnicas o rutinas desprovistas del sentido que las alimenta y justifica. Por lo tanto, cada una de las dimensiones pedagógicas, currículum, didáctica y evaluación, permean la práctica pedagógica.

3. Evaluación educativa en el contexto de aulas interculturales

En el consciente de cualquier aprendiz, la evaluación genera un valor respecto de lo que se aprende, pudiendo incluso condicionar qué y cómo es que desarrolla dicho proceso de aprendizaje (San Martí, 2007). Considerando lo anterior, es que parece indispensable que uno de los aspectos que debiesen orientar la reflexión de los docentes encargados de los itinerarios formativos deban ser sus propias prácticas evaluativas, pues desde ellos se propician distintos modos de aprendizaje, pero se tiende a separar las actividades de enseñanza y aprendizaje de las de evaluación, lo que deja en evidencia la falta de integración de la evaluación al proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas de las tareas utilizadas en el aula de clases no permiten identificar el origen de las dificultades de los estudiantes, razón por la que no se les puede ayudar a superar las dificultades mediante una retroalimentación precisa. Por lo tanto, durante la evaluación de proceso, es importante enseñar al estudiante a detectar sus dificultades, comprenderlas y autorregularlas (San Martí, 2007). Lo anterior implica evidenciar la forma en que se visualiza la evaluación en el campo de la educación, pues desde ese lugar parece ser que una práctica pedagógica cobra sentido.

Según San Martí (2007), la evaluación no solo tendría la finalidad de medir, sino que además tendría relación con la manera en que se enseña, lo que aprenden los estudiantes y de qué manera estos últimos se apropian y adquieren estos aprendizajes. Si lo anterior se une a lo señalado al inicio de este artículo,

respecto del sentido que cobra la práctica pedagógica en el discurso del docente es que tiene relevancia el uso que se le asigne a la evaluación, pues es la columna vertebral del proceso de enseñanza-aprendizaje para todo quien esté inserto en el proceso de aprender. De hecho, no es posible considerar la evaluación separadamente del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Barberá (1997) señala que el proceso de enseñanza y el de evaluación son inseparables, ya que, si un método de enseñanza enfatiza el aprendizaje memorístico, la evaluación adoptará este mismo enfoque. Ello remite al desarrollo de una práctica pedagógica que puede ser o no desencadenada por una reflexión de ella misma.

Un estudio realizado en la región del Bío Bío en Chile, destaca que las prácticas evaluativas son un ejercicio común en el quehacer docente, el cual, junto a procesos tradicionales de medición de los aprendizajes, se caracteriza por aplicar procesos autoevaluativos, hacer evaluación diagnóstica, aplicar evaluación de proceso y evaluación de producto (Contreras, 2010). El cambio más importante y trascendente respecto de este estudio tiene relación con la idea de la evaluación como un eje transversal de las prácticas pedagógicas, que eventualmente pudiese transformar las prácticas de evaluación en el aula. Sin embargo, lograr esta visión pasa insoslayablemente por las competencias del profesor como gestor de la mejora a través de la evaluación. Ello pondría el foco respecto del lugar que ocupa la evaluación educativa en los itinerarios formativos de los estudiantes en la educación superior actual.

Una de las formas de evaluación que pudiesen entregar pistas sobre un proceso de evaluación inserto en prácticas pedagógicas reflexivas en contexto de aulas interculturales podría ser la retroalimentación que recibe el estudiante respecto de su proceso formativo. Al respecto, existe un estudio orientado a la retroalimentación, que señala la contradicción existente entre lo que los profesores –principiantes y experimentados– declaran como tiempo dedicado a la retroalimentación de los estudiantes y lo que realmente llevan a la práctica (Carvajal, Guerrero, Huichaqueo y Valladares, 2013). De este estudio se desprende el escaso tiempo que dedican los profesores experimentados frente a los profesores principiantes, donde estos últimos asignan más tiempo y valor a la retroalimentación, lo cual pudiese tributar en un actuar reflexivo respecto de su práctica y los instrumentos que utilizan para desarrollar dicha retroalimentación. Según Mansoor y Grant (2002), la rúbrica sería un instrumento que explicita el desempeño ideal y los diferentes estadios que pudiese alcanzar el aprendiz en su desarrollo formativo y que podría apoyar el proceso de retroalimentación de forma objetiva.

Amaranti (2010) va más allá, indicando que la retroalimentación corresponde a un diálogo entre el profesor y sus estudiantes en el que ambos analizan los resultados de una cierta evaluación comparados con los criterios previamente propuestos para llegar a un acuerdo acerca de las acciones a seguir para mejorar en cuanto a las metas de aprendizaje. Por lo que la retroalimentación, además de ser clara, debe involucrar una interacción directa entre el profesor y el estudiante.

Otra forma de evaluar que pudiese generar pistas de acción en relación a una práctica pedagógica reflexiva en contexto de aulas interculturales es la evaluación mediada por el uso de TIC's. Según lo señalado por Jiménez, Ramírez y Rico (2009), esta forma de llevar a cabo un proceso de evaluación involucraría, por un lado, que el docente tenga que regular y reflexionar constantemente sobre su práctica pedagógica, en función de la autonomía entregada a cada estudiante, pues no solo deberá monitorear y retroalimentar su trabajo, sino que además tendrá que regular el mismo en relación a las limitaciones y/u oportunidades que ofrezca la red en línea para ese estudiante. Por lo tanto, implica un proceso diferenciado para cada uno de los estudiantes que se encuentran trabajando en línea con dicho programa.

Siguiendo esta misma línea en que se propone una autorregulación del aprendizaje del estudiante a través de procesos de evaluación guiados que pudiese además estar dentro de una práctica pedagógica reflexiva, se hace referencia al portafolio del estudiante, que se instaló como parte de una práctica de los docentes. El portafolio en sus inicios se entendió como una:

Colección de trabajos del estudiante que nos cuenta la historia de los esfuerzos, sus progresos y logros en una determinada área. Esta colección debe incluir la participación del estudiante en la selección del contenido del portafolio, las guías para la selección, los criterios para juzgar méritos y las pruebas para su autorreflexión (Arter y Spandel, 1992).

El portafolio sería otra práctica de evaluación que potenciaría el aprendizaje reflexivo y crítico de aspectos teóricos que posibilitarían la percepción de los contenidos en relación a una práctica reflexiva, potenciando la comprensión de conceptos fundamentales en una asignatura. También ha sido utilizado como instrumento para un aprendizaje reflexivo y crítico dentro de materias teóricas que facilita una percepción de los contenidos acorde con la práctica reflexiva, comprobando que ayuda a comprender mejor los conceptos fundamentales de la asignatura, así como la trascendencia al contexto profesional (Olivé, 2010).

Este tipo de evaluación, en el marco de una práctica pedagógica reflexiva, desde el lugar del estudiante le permitiría desarrollar la capacidad de planificación y autogestión respecto de las sugerencias dadas por el profesor; por lo tanto, estaría potenciando un aprendizaje y toma de decisiones desde su autonomía, haciendo que este tome conciencia de su propio proceso de aprendizaje (Barberá, 2005). Desde la perspectiva del profesor, con el portafolio accede a recursos más variados que encuentran su coherencia en los estilos de aprendizaje de cada estudiante. Ello permitiría una instancia de evaluación mucho más flexible (García-Carpintero *et al.*, 2015).

Respecto de las competencias y los objetos de la evaluación, esta no se reduce solo a los saberes, sino que requiere evidenciar desempeños en la acción. En este sentido, todo proceso de renovación curricular que conlleve el diseño y la implementación de programas formativos desde enfoques de competencias requiere reconceptualizar la evaluación y la precisión de las formas en las cuales se operacionalizará, dado que, en los procesos de innovación, estos procedimientos se traducen en prácticas que no han llegado a rebasar el control, la calificación o la verificación de un saber (Otero y Nieves, 2007).

Para comprender las prácticas pedagógicas será preciso definir las como una acción que se origina y termina en el aula a través de la implementación de una compleja red de situaciones, contenidos, relaciones y expectativas que surgen desde y a partir de la vida cotidiana de la escuela y que se centran en la enseñanza y aprendizaje (Prieto y Avalos, 1995). En este sentido, el diálogo de posturas al interior del aula educativa no garantiza una transmisión de los elementos culturales en base a saberes culturales (Pino y Merino, 2010). Además, el desconocimiento sociocultural al interior de la cultura escolar, respecto de los saberes y formas de vida de comunidades indígenas, es un obstáculo para el desarrollo de una relación interétnica basada en el conocimiento de ambas sociedades (Merino y Quilaqueo, 2003).

En este sentido, la pedagogía tiene una responsabilidad esencial respecto a cómo el conocimiento productivo llega a ser recurso de intercambio cultural que enfatiza y extiende los intereses que docentes y estudiantes en el aula otorgan legitimidad (McLaren, 1998). En efecto, en las aulas interculturales se desarrollan prácticas en las que se cruzan aspectos epistemológicos, ideológicos, sociales y lingüísticos, los que se encuentran presentes en las prácticas de interacción de aula de forma tácita por el docente (Roig, 2012). El establecimiento de un aula intercultural supone un espacio donde las lenguas en interacción comparten un estatus similar y se respeta al otro de forma legítima a través de la convivencia. En otras palabras, un espacio en el que todos sean parte de la construcción de un conocimiento intercultural que, precisamente, implique un compromiso ético del discurso y la práctica pedagógica de la cultura de la diversidad (Olivencia, 2011); ello conlleva, además, un proceso de humanización en el que exista el respeto, la cooperación, convivencia y participación comunitaria (Rozenblum, 2007).

Una acción pedagógica intercultural puede interculturalizar el currículo escolar, de modo que el estudiante pueda comprender la comunidad en la que se encuentra inserto y con qué otras comunidades convive desde un punto de vista crítico y reflexivo, empatizado con aquellos que interactúa en relación a lo que es como persona social y cultural (Flecha, 2011, 2010; Escarbajal, 2010; López, 2006; Gundara, 2000). Lo anterior se ha visibilizado como una dificultad en el contexto de estudiantes extranjeros que se incorporan en aulas y desconocen el idioma del país en el que se insertan. Esta situación ha generado la reformulación de estrategias para la enseñanza y el aprendizaje del español, en búsqueda de una alternativa que se ajuste a las necesidades personales de los estudiantes (Trujillo, 2007; Lozano *et al.*, 2007, 2006; Essomba, 2006; Gineste, 2005; Castella, 1999; Díaz-Aguado y Baraja, 1993). Ello supone dar respuesta a la diversidad de necesidades del alumnado y, concretamente, las relacionadas con el acceso al lenguaje en contextos educativos multilingües (González, 2010), aun cuando en el aula se reproduce la desigualdad del poder dentro de la sociedad (Gillborn, 1995).

4. Conclusiones y propuestas

En la actualidad, aún se sigue observando la supremacía de prácticas evaluativas tendientes a la búsqueda cuantificable del aprendizaje o contenido adquirido por el estudiante. Persisten prácticas poco reflexivas en relación a las distintas modalidades evaluativas que se pudiesen poner en acción dentro de la sala de clases. Una propuesta distinta para instalar prácticas pedagógicas

reflexivas en relación a la evaluación podría ser, en primer lugar, el pensar la evaluación dentro en un aula intercultural; en segundo lugar, identificar la forma en que están impactando esas prácticas evaluativas dentro del aula y, finalmente, tomar decisiones respecto de cada una de las acciones a seguir para una práctica evaluativa tendiente a potenciar cada una los distintos estilos de aprendizaje dentro de la sala de clase.

En este artículo se proponen al menos tres formas de abordar la evaluación dentro de una práctica pedagógica reflexiva en contexto de aulas interculturales, potenciando al máximo el desarrollo de aprendizajes del estudiante e instalando la capacidad de reflexión en el profesorado como una práctica habitual dentro de su quehacer pedagógico.

Una práctica evaluativa dentro de una práctica pedagógica reflexiva sería el proceso de retroalimentación en relación al desempeño ideal y lo que ha alcanzado el estudiante luego del proceso de enseñanza, proporcionado un insumo para reflexionar sobre la práctica, el cual pudiera acompañarse de una rúbrica. Otra práctica sería el uso del portafolio en estudiantes, pues entregaría información de cada uno de los procesos de enseñanza del docente y aprendizaje del estudiante, permitiendo generar procesos de orientación respecto de la acción orientada a la enseñanza y al aprendizaje, atendiendo a la manera en que cada estudiante, de forma personalizada, comprendió el proceso de enseñanza y llevó a cabo su propio proceso de aprendizaje, generando incluso nuevas oportunidades de aprendizajes en relación a métodos en que el estudiante de forma autónoma lleva el proceso de aprendizaje a procesos más significativos para este. Finalmente, otra pista de acción se puede encontrar en procesos de enseñanza mediados por el uso de plataformas tecnológicas que permiten la reflexión constante de los procesos de enseñanza- aprendizaje, pues resulta ser una instancia facilitadora de preguntas y reorientación del trabajo pedagógico, en el caso del docente, y cognitivo, en el caso del estudiante, debido a la dinámica virtual el proceso de aprendizaje se torna más cercano con el estudiante y permite acortar la distancia de relación entre estudiante-profesor.

La existencia de tales acciones pedagógicas interculturales podría promover de forma igualitaria y contextualizada la reformulación de estrategias para los procesos de enseñanza- aprendizaje de estudiantes mapuches y no mapuches en la sala de clases. En este sentido, la educación intercultural debe promover un aprendizaje en base a las diferencias culturales, en el conocimiento y reconocimiento del otro en relación a valores de respeto en sociedades con una amplia diversidad cultural (Besalú, 1999; Essomba, 1999; Jordán, 1998; Carbonell, 1997). Desde esta perspectiva radica la importancia de que cada asignatura del sistema escolar esté cruzada por la interculturalidad (Deusdad, 2010). Al respecto (Banks y Cherry, 2004), señala que la interculturalidad debe ser tratada desde dos perspectivas. La primera, denominada 'transformadora', que permite cambios profundos en el currículum al analizar y conceptualizar los contenidos desde distintas perspectivas. De este modo, el estudiante podrá modificar y relacionar conocimientos previos desde distintos puntos de vista. La segunda estaría centrada en 'la acción ética', que tendría relación con el espacio cívico. Ello sería importante de considerar a la hora de implementar un currículum intercultural.

Bibliografía

- Aiello, M. (2005). Las prácticas de la enseñanza como objeto de estudio. Una propuesta de abordaje en la formación docente. *Educere*, 9 (30), 329-332.
- Alzate, H. F. (2015). Diseño de un material educativo computarizado para la comprensión e interpretación de los componentes del caudal ecológico y la gestión integral del río Quindío. *Revista de la Asociación Colombiana de Ciencias Biológicas*, 1(20).
- Amaranti, M. (2010). Evaluación de la Educación: Concepciones y prácticas de retroalimentación de los profesores de lenguaje y comunicación de primer año de educación media: investigación cualitativa con estudio de caso. En M. Vollmer (Presidencia), *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Buenos Aires.
- Arter, J. y Spandel, V. (1992). Using portfolios of student work in instruction and assessment. *Educational measurement: Issues and practice*, 11 (1), 36-44.
- Avalos, B. y Prieto, M. (1995). Las prácticas Pedagógicas. *Módulo Instruccional Instituto de Educación*. Universidad Católica de Valparaíso.
- Banks, J. y Cherry, A. (2004). *Handbook of Research on Multicultural Education*. (2ª ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
- Barberá, E. (1997). Hacia una metodología de la evaluación. *Revista de Educación*, 314, 321-339.
- Beauchesne, A. (1997). Formation pratique: contribution de personnes associées à la production de savoir et d'outils d'intervention en accompagnement de stagiaires. *Continuités et Ruptures dans la Formation des Maîtres au Québec*, 41-68. Les Presses de l'Université Laval.
- Belgich, H. y Chiavarino, A. (2008). *Reflexiones sobre la práctica docente en los procesos de integración escolar*. (No. Sirsi) i9789681871925).
- Besalú, X. (1999). *El currículum. Construir la escuela intercultural: Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 91-101.
- Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (1973). Los estudiantes y la cultura (Trad. M. T. López Pardina, 3a. ed.). Buenos Aires: Nueva Labor. (Trabajo original publicado en 1964)
- Bourdieu, P. y Passeron, J. (1998) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. (3ª ed.). México: Laiza.
- Cabrera, F. (2000). *Evaluación de la formación*. Madrid: Síntesis.
- Carbonell, J. (1997). Aprender sin escuela. *Cuadernos de pedagogía*, 256, 41-48.
- Carvajal, C., Guerrero, D., Huichaqueo, M. y Valladares, R. (2013). *Concepciones y Prácticas Respecto de las Estrategias Correctivas Presentes en la Retroalimentación Oral de Profesores Experimentados, Principiantes y en Formación Inicial en la Enseñanza del Inglés*. Universidad Católica de Temuco.
- Castello, M. (1999). *El conocimiento que tienen los alumnos sobre la escritura. El aprendizaje estratégico*, 197-217.
- Contreras, G. (2010). Características generales del formador de profesores que se desempeña en universidades tradicionales de la región del Bío Bío. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 9 (17), 47-63.

- Correa, J., Sierra, M. y Alzate, G. (2015). Formación de docentes participantes en el programa de educación inclusiva con calidad en Colombia. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 9 (1), 43-61.
- Cronbach, L. (1963). Course improvement through evaluation. *Teachers College Record*, 64, 672-86.
- De Vincenzi, A. (2009). Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. *Educación y educadores*, 12 (2).
- 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.
- Díaz-Aguado, M. y Baraja, A. (1993). *Interacción educativa y desventaja sociocultural: un modelo de intervención para favorecer la adaptación escolar en contextos interétnicos*. Madrid: CIDE.
- Elola, N., et. al. (2010). *La evaluación educativa: fundamentos teóricos y orientaciones prácticas*. Buenos Aires: Aique.
- Erazo-Jiménez, M. (2009). Práctica reflexiva como estrategia de desarrollo profesional: presencia y estructura en reuniones docentes. *Educación y educadores*, 12 (2).
- Escarbajal, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea.
- Essomba, M. (2008). *10 Ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J. (1999). La evaluación: su conceptualización. En Bonifacio Jiménez (ed.), *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Flecha, R. (2010). Prácticas educativas que fomentan la inclusión. Conclusiones del Proyecto Inclued. *Actas del Simposio "Diversidad Cultural y Escuela: El desarrollo de la competencia intercultural"*. Badajoz: Universidad de Extremadura.
- Flecha, R. (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.
- García-Carpintero, E., Siles, J., Martínez, M., Martínez, E., González, S. y Pulido, R. (2015). El estudiante como protagonista de su aprendizaje: la necesidad del uso del portafolio en enfermería dentro del contexto de educación superior. *Index de Enfermería*, 24 (1-2), 93-97.
- García, A. y Rodríguez, D. (2010). Notas para una evaluación pedagógica integral del escolar Sordo. *Revista de investigación*, 70, 29-55.
- Gillborn, D. (1995). *Racism and Antiracism in Real Schools*. UK: McGraw-Hill Education.
- Gineste, A. (2005). Español para árabes multilingües y multiculturales. *Cuadernos Cervantes de la Lengua Española*, 2 (3).
- González, L. (2010). Estrategias de integración en aulas interculturales: un nuevo reto educativo. En *Retos educativos en la sociedad del conocimiento*, 22.
- Gundara, J. (2000). *Interculturalism, Education and Inclusion*. London: Chapman.
- Jiménez, V. y Carracedo, D. (1993). Contribuciones de la filosofía de la ciencia a la didáctica de las

- ciencias. *Enseñanza de las ciencias: revista de investigación y experiencias didácticas*, 11 (3), 331-339.
- Jordán, J. (1999). *El profesorado ante la educación intercultural. Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*, 65-73.
- Korthagen, F. (2001). Teacher education: A problematic enterprise. *Linking practice and theory: the pedagogy of realistic teacher education*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- López, 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 "L'École que inclou"*, 11-52. Ajuntament de Torrent, Col·lecció Hort de Trenor.
- Lozano, A., Brenlla-Blanco, J., Ramos, S. y Peralbo, M. (2006). Aproximación a los estilos de enseñanza del profesorado de Educación Secundaria Obligatoria. La escala CAPE como instrumento de evaluación. *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 13, 353-362.
- Mansoor, I. y Grant, S. (2002). A writing rubric to assess ESL student performance. *Adventures in Assessment*, 14, 33-38.
- McLaren, P. (1998). *Multiculturalismo revolucionario: pedagogías de disensión para el nuevo milenio*. Siglo XXI.
- Merino, M. A. E., y Quilaqueo, D. (2003). Ethnic prejudice against the Mapuche in Chilean society as a reflection of the racist ideology of the Spanish Conquistadors. *American Indian Culture and Research Journal*, 27(4), 105-116. Moreno, T. (2012). Evaluación para el aprendizaje. Perspectivas internacionales. *Revista de evaluación educativa*, 1 (1), 1-25.
- Olivé, M. (2010). El portafolio o la carpeta de aprendizaje en enfermería como instrumento para un aprendizaje reflexivo y crítico: Una experiencia exportable a otras disciplinas. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 2, 23-33.
- Olivencia, J. (2011). La educación intercultural: un compromiso educativo para construir una escuela sin exclusiones. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (1), 13.
- Otero, I. y Nieves, Z. (2007). Demandas integradoras como alternativa evaluativa en la educación universitaria. *Revista Iberoamericana de Educación*, 56 (2).
- Parlett, M. y Hamilton, D. (1972). *Evaluation as Illumination: A New Approach to the Study of Innovative Programs*. Occasional Paper.
- Pérez, M. (2008). Aprendizaje basado en proyectos colaborativos. Una experiencia en educación superior. *Laurus*, 14 (28), 158-180.
- Perrenoud, P. (2001). Évaluation formative et évaluation certificative: postures contradictoires ou complémentaires? *Formation Professionnelle Suisse*, 4, 25-33.
- Perrenoud, P. (2010). *La evaluación de los alumnos. De la producción de la excelencia a la regulación de los aprendizajes. Entre dos lógicas*. Buenos Aires: Colihue.
- Pino, A. y Merino, M. (2010). Discriminación e identidad étnica en el discurso oral de adolescentes mapuches en contexto escolar de la ciudad de Temuco. *Discurso y Sociedad*, 4 (1), 103-119.
- Pultorak, E. (2010). *The Purposes, Practices, and Professionalism of Teacher Reflectivity: Insights for twenty-first-century teachers and students*. Maryland: Rowman & Littlefield Education.

- Quilaqueo, D. y Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, 23, 119-135.
- Rodríguez, F. C. (2000). Evaluación de la formación. Síntesis.
- Roig, B. (2012). Educación literaria. Literatura infantil y juvenil. Una propuesta multicultural. *Educação*, 35 (3).
- Rozenblum, S. (2007). *Mediación, convivencia y resolución de conflictos en la comunidad*. Barcelona: Graó.
- San Martí, N. (2007). *10 Ideas Clave: Evaluar para Aprender*. Barcelona: Graó.
- Santos-Guerra, M. (2007). *La evaluación como aprendizaje: Una flecha en la diana*. Buenos Aires: BONUM.
- Scriven, M. (1967) The methodology of evaluation. *Perspectives on Curriculum Evaluation*. Chicago: Rand McNally and Co.
- Sierra y Arizmendiarieta, B. (2007). La comprensión de la relación teoría-práctica: una clave epistemológica de la didáctica. *Revista de Educación*, 342, 553-576.
- Stufflebeam, D. (1987). *Evaluación sistemática*. Buenos Aires: Páiros.
- Tejada, J. (1999). La evaluación, su conceptualización. *Evaluación de programas, centros y profesores*. Madrid: Síntesis.
- Trujillo, M. L. (2007). Planeación estratégica de tecnologías informáticas y sistemas de información. Universidad de Caldas. Tyler, R. (1950). *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Troquel.
- Valli, L. (1997). Listening to Other Voices: A description of teacher reflection in the Unites States. *Peabody Journal of Education*, 72 (1), 67 – 88.
- Zuluaga, O. (1999). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas. *Pedagogía, discurso y poder*. Bogotá: Corprodic.

Educación mapuche y descolonización de la escuela: el análisis de un caso etnográfico de una escuela *lafkenche* de La Araucanía

Laura Luna Figueroa¹ y Roberto Contreras Canario²

Resumen

Este artículo se sitúa dentro de las discusiones sobre educación indígena, las limitaciones de los actuales enfoques de EIB en Chile y Latinoamérica, y la colonialidad como componente intrínseco de la institución escolar. Analiza el caso de una escuela en territorio *lafkenche* de La Araucanía que surge en el marco de un movimiento político y con apoyo comunitario para el fortalecimiento de la lengua, cultura e identidad de los niños. La escuela fue objeto de un estudio etnográfico en el marco del proyecto Fondecyt 110390 2011-2014. En el contexto de creciente criticismo hacia las limitaciones, tanto en el diseño como en la implementación del actual programa estatal de Educación Intercultural Bilingüe, se analiza la propuesta educativa de una escuela que ha elaborado planes y programas propios para dar cabida al mapuche *kimiün* y, en particular, cómo las prácticas en que se enseña la lengua y la cultura mapuche recrean formas de vivir, enseñar y transmitir los conocimientos propios que normalmente ocurren en el contexto comunitario y familiar. Se argumenta que el hecho de traer la comunidad a la escuela mediante la recreación de situaciones culturales no solo es una manera de apropiarse de ella, sino también se configura como un intento de descolonización de las formas en que se construye y transmite el conocimiento en la institución escolar.

Palabras clave: educación mapuche, descolonización, escuela, pedagogía.

1 Ph. D. en Antropología Social, Pontificia Universidad Católica de Chile, Campus Villarrica. Investigadora Adjunta CIIR y CJE, UC. E-Mail: lauralunaf@gmail.com
2 Mg © en Gestión Escolar, Universidad Católica de Temuco.

Introducción

La incorporación en Chile de la educación intercultural bilingüe en contexto de pueblos indígenas lleva ya dos décadas, desde que la Ley Indígena n° 19.253, del año 1993, la hizo imperativa. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe, iniciado en 1995 y desarrollado gracias al impulso del Programa Orígenes del Banco Interamericano de Desarrollo desde el año 2001, ha permitido la intervención en diversos territorios con una pluralidad de acciones orientadas al desarrollo de un enfoque educativo intercultural y bilingüe (Williamson, 2012). Sin embargo, la mayor conquista para la enseñanza de las lenguas y culturas indígenas en Chile es el Decreto 280 del año 2009, que crea la asignatura de lengua y cultura indígena.

Con la constitución del sector Lengua Indígena, la enseñanza de la cultura y lengua de la propia comunidad de origen ya no se reduce a la incorporación de elementos culturales y lingüísticos descontextualizados (sea bajo el formato de símbolos, objetos o expresiones ceremoniales), como ocurría bajo las directrices del Programa de Educación Intercultural Bilingüe creado por el Estado. La asignatura confiere a la enseñanza de la lengua y cultura indígena una nueva legitimidad al constituirse en uno de los contenidos obligatorios que los establecimientos con el 50% de niños indígenas (con el 20% desde 2013) deben impartir. La asignatura, que se imparte en cuatro contextos indígenas (mapuche, rapa nui, quechua y aymara) apunta al desarrollo de habilidades lingüísticas, tanto orales como escritas, por medio de un acercamiento a aspectos centrales de la cultura. Está concebida de manera que el trabajo en dupla del profesor de Lenguaje y de un educador tradicional, que es miembro de la comunidad local, permita la complementación entre los saberes pedagógicos del profesor y los saberes culturales y lingüísticos del educador. La dupla rescata tanto la noción de educación intercultural entendida en su calidad de articulación entre diferentes conocimientos, como la necesidad de establecer vínculos permanentes con la comunidad local y de darle participación en la educación escolar.

Pese a los importantes avances representados por la introducción en el currículum nacional de una asignatura especialmente diseñada para enseñar la lengua y cultura indígena, hay consenso entre los especialistas que su implementación presenta diversos problemas: la falta de valoración de la asignatura y del educador tradicional –muchas veces ajenos a la comunidad local– al interior de los establecimientos (Lagos, 2015; Sotomayor *et al.*, 2014; RED EIB, 2013; Treviño, 2012); la ausencia de mecanismos adecuados para generar participación de la comunidad local; la falta de pertinencia de las metodologías de enseñanza-aprendizaje (Sotomayor *et al.*, 2014; Quilaqueo y Quintriqueo, 2008); la carencia de recursos educativos adecuados (Gobierno de Chile y Gobernación Provincia Malleco, 2015; Luna, 2014; Sotomayor *et al.*, 2014; Treviño, 2012); entre otros.

Por otra parte, la destinación de una asignatura particular a la enseñanza de la lengua indígena trae aparejada una consecuencia no deseada: acaba con la posibilidad de transformar la lengua y la cultura en elementos transversales en el proceso de enseñanza, dificultando de este modo el interculturalizar otras áreas del saber a través de su enseñanza en lengua vernácula, a la vez que impide

generar un diálogo constante entre los contenidos occidentales e indígenas en igualdad de condiciones, puesto que estos últimos quedan recluidos en un único subsector (Pozo, 2014). Esto es un gran impedimento para la consecución de un real sistema de EIB, ya que el sector, en la práctica, es un subsector en los bordes del currículum de la escuela; es decir, no afecta toda la vida escolar (Williamson, 2012).

En este contexto, parece vital poner atención en aquellas experiencias de educación en contexto indígena que surgen desde una visión compartida de las limitaciones del Programa de EIB y del sector lengua Indígena, y que aspira a impactar más allá del ámbito curricular definido por la asignatura.

En este artículo, se discute el caso de una escuela en contexto mapuche, estudiada mediante una etnografía escolar, que se presenta como una alternativa a la educación intercultural promovida por el Estado y que, en oposición a esta, se define como 'educación mapuche' (Luna, 2015). El análisis de este caso entrega diversos elementos para abordar las preguntas sobre las condiciones para desarrollar una educación indígena dentro de los límites impuestos por el sistema escolar y, en particular, sobre las posibilidades que tiene la educación mapuche de decolonizar la escuela dentro de la institucionalidad vigente.

1. Marco teórico: colonialidad y aprendizaje situado

Más allá de los problemas puntuales identificados en la implementación del sector Lengua Indígena, las críticas levantadas por la literatura han apuntado a la lógica colonial que subyace a la educación escolar y que representa el problema de fondo para que los conocimientos indígenas puedan tener cabida en la escuela.

La necesidad de desenmascarar y revertir el carácter eminentemente colonial del conocimiento y del aprendizaje escolar que permanece aún con la implementación de los programas estatales de educación intercultural o educación indígena ha sido planteada por diversos autores en referencia a todo el contexto latinoamericano (véanse Murillo, 2009; Gorsky, 2008; Walsh, 2005; Lander, 2000). En este marco, en Chile, especialmente en relación al contexto mapuche, se ha señalado la necesidad de una descolonización esencialmente epistémica (Fernández y Sepúlveda, 2014; Quilaqueo *et al.*, 2014; Pozo, 2014), que se lograría, por un lado, mediante la incorporación de contenidos y saberes propios de la cultura mapuche, específicamente, los valores que en la cultura mapuche se consideran clave para la constitución social y moral de *che* (personas) y, por otro, la integración de formas de enseñanza-aprendizaje propias de la cultura mapuche, es decir, las maneras en que se transmiten los conocimientos culturales y sociales mapuches.

La incorporación de contenidos o saberes propios de la cultura mapuche en la educación escolar mapuche ha sido uno de los temas más estudiados por parte de los especialistas. La literatura hace referencia tanto a los principios educativos que están a la base de la educación mapuche –por ejemplo, el *küme che geal*, principio que plantea la necesidad de evaluar si un niño se comporta solidariamente en su entorno parental y social (Quintriqueo, 2005)– como los contenidos culturales que deben transmitirse, de la manera en que son conceptualizados por los

kimche (personas sabias respetadas por su profundo conocimiento de la cultura mapuche en contextos comunitarios). El mapudungun y la formación del *Az Che* (características particulares de una persona, determinadas por el territorio); las prácticas socioculturales como el *nguillatún* (ceremonia cultural, religiosa y social) y el *pentukuwün* o saludo son, entre muchos otros, conocimientos centrales que deben ser incorporados en los procesos educativos en contexto mapuche (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Llanquinao, 2009; Carihuentro, 2007).

En esta línea, Quilaqueo *et al.*, (2014) sugieren que la contextualización curricular debiera incorporar los marcos epistemológicos que sustentan las relaciones sociales, culturales y espirituales de las personas en sus contextos de vida familiar y comunitaria, acción que es necesario llevar a cabo no solo en las escuelas rurales, sino también en las urbanas.

Por otra parte, otra corriente de pensamiento crítica hacia los enfoques corrientes de EIB en Latinoamérica ha puesto de relieve la necesidad de repensar la educación intercultural desde un enfoque que entiende los saberes culturales, a incorporar en la educación, no como nociones, conceptos o principios adscritos a la tradición de un pueblo originario, sino como prácticas o actividades propias de la comunidad indígena donde se sitúa la escuela. Tal como han mostrado diferentes estudios, el desarrollo de prácticas de enseñanza situadas en el contexto local evita el fuerte riesgo de ‘cosificación’ de los saberes culturales indígenas, que se traen al aula de manera descontextualizada. Desde esta mirada, el tradicional enfoque intercultural, centrado en la enseñanza de contenidos culturales, reduce notoriamente el ámbito cultural validado, provocando la esencialización de la cultura y la identidad. Las posibles consecuencias de una forma estática y purista de entender la cultura se revelan en los problemáticos desajustes identitarios de algunos niños y niñas (evangélicos, por ejemplo), quienes, no logrando resignificar esos contenidos desde sus experiencias vitales, terminan distanciándose de su (supuesta) cultura de pertenencia (Luna, 2015). En este esquema, la comunidad local, con su diversidad interna, también permanece distanciada de la escuela. El foco en los contenidos que se transmiten de manera descontextualizada, que en muchos casos replica el modelo de instrucción tradicional, vertical y desligado de la experiencia práctica, es la principal causa, desde esta perspectiva del fracaso de los programas de EIB (Gasché, 2010; Jiménez, 2009). Desde este enfoque, se configura la necesidad de la construcción de una escuela que no solo inserte contenidos étnico-culturales en el currículum, sino que abra espacio a las prácticas comunitarias.

En este sentido, Jorge Gasché (2008) propone la puesta en marcha de un ‘modelo sintáctico de cultura’, el cual parte de la premisa de que los conocimientos se encuentran en las vivencias de las personas que participan de una comunidad y deben ser explicitados en el contexto escolar tras una experiencia de participación en una práctica comunitaria. En otras palabras, se vuelve necesario realizar actividades “donde tanto niños como maestros participan de acciones, asumiendo roles en los que además despliegan sus habilidades y saberes, dando contenido a la práctica reproducida” (Gasché, 2008:316).

La búsqueda de conocimientos en las actividades sociales materializa una noción de cultura más cercana a la noción de *habitus* (Bourdieu, 1977), al centrar la atención en las prácticas en cuanto formas corporalizadas de estar, ser y hacer propias de un determinado contexto. Esta mirada, también está en

línea con perspectivas constructivistas del aprendizaje y en particular con la teoría del aprendizaje situado, la que plantea que aprendemos naturalmente por medio de relaciones intersubjetivas y de nuestra participación en situaciones concretas de las 'comunidades de práctica' en que nos encontramos (Sagastegui, 2004; Wenger, 1998; Lave y Wenger, 1991). Los estudios sobre cognición situada (Rogoff y Lave, 1984) han mostrado que el desarrollo de habilidades cognitivas ocurre en la participación en situaciones de la vida cotidiana. Es en ellas que se nos presentan dilemas y desafíos que estamos interesados en solucionar y superar. Trasladar esta concepción de aprendizaje a un plano pedagógico implica, por lo tanto, diseñar situaciones de aprendizaje auténticas en el contexto escolar, como plantea Sagastegui (2004), es decir, similares a las maneras en que normalmente se aprende ante los desafíos que se presentan en la vida cotidiana.

Desde una perspectiva que entiende la cultura como práctica corporalizada y el aprendizaje como una forma de participación en situaciones reales propias de una comunidad de práctica, han sido aproximadas las prácticas de enseñanza-aprendizaje de la escuela rural *We Newen*, estudiada por medio de una etnografía escolar. Estas recrean, en el contexto escolar, formas de relación y situaciones que son propias de la vida familiar y comunitaria mapuche, revirtiendo desde adentro las formas de enseñanza, de relación y de participación propias de la cultura escolar. Esta apropiación epistemológica del espacio escolar se configura, por lo tanto, como la expresión de un intento de descolonización de la escuela desde la base social y cultural mapuche.

2. Metodología y enfoque del estudio

Este trabajo se basa en el estudio "Aprender en diferentes comunidades de práctica: estudio etnográfico comparativo de la práctica social de una 'escuela indígena' rural y una 'escuela no indígena' urbana en la Región de la Araucanía"³, que se desarrolló entre los años 2011 y 2015. La investigación consistió en la realización de dos etnografías escolares realizadas paralelamente en dos establecimientos de Educación Básica, de los cuales uno es la escuela comunitaria mapuche *We Newen*.

La etnografía en la escuela *We Newen* se llevó a cabo a lo largo de todo el año escolar 2012 mediante la permanencia en la escuela y comunidad de la investigadora y una etnógrafa asistente durante un día establecido de la semana, desde marzo hasta noviembre del mismo año. La observación participante se realizó desde los primeros momentos de la mañana en que los niños ingresaban a la escuela hasta el término de las actividades escolares en la tarde para, frecuentemente, extenderse hasta las reuniones de profesores posteriores a la jornada escolar. Se participó de una diversidad de instancias que conforman la vida escolar: clases, recreos, almuerzo, celebraciones, actividades extracurriculares, reuniones, entre otras. La observación participante de clases se focalizó en el curso del VII año, aunque hubo ocasión de observar en otros cursos, especialmente para las clases y los talleres de lengua y cultura mapuche. La posibilidad de compartir con miembros del Consejo Escolar, profesores y apoderados del colegio fuera del horario escolar también fue una fuente importante de conocimiento de la realidad local, así como del pensamiento y de la visión sobre educación y sobre la cultura mapuche de diversos agentes involucrados en el proyecto de la escuela *We Newen*.

3 Proyecto Fondecyt N° 1110390.

Asimismo, se hicieron entrevistas en profundidad con seis profesores, once estudiantes del VII año y un grupo focal con apoderados. La variedad de instancias en que se llevó a cabo la observación participante permitió abordar de manera holística la escuela como ‘comunidad de práctica’ (Wenger, 1998). Esto es como un grupo de personas que conviven regularmente y se movilizan de manera articulada e interdependiente en torno a una empresa común, movilizando también significados y conocimientos, y construyendo un repertorio compartido, hecho de símbolos, palabras, historias, ideas, rutinas, gestos, acciones, etcétera (Wenger, 1998). El foco comparativo del estudio facilitó el levantamiento y análisis de las prácticas de la escuela *We Newen* en su particularidad. En otras palabras, la exploración en profundidad de la vida de estas dos comunidades de prácticas que operan dentro de la misma estructura y con el mismo formato institucional, contribuyó a poner en evidencia el sello propio de esta escuela que tiene un *modus operandi* distintivo en muchos ámbitos, tal como se mostrará en la próxima sección.

3. La escuela comunitaria *We Newen*⁴

La escuela *We Newen*, ubicada en la Comunidad Toki Cura, es administrada por una corporación de profesores mapuches que en su mayoría residen en la misma comunidad y pertenecen al sector de mapuche lafkenche, que viven en proximidad del mar y en torno al lago Budí.

Esta área se constituyó en 1997 por decreto y en el marco de lo establecido por la Ley Indígena de 1993, en el Área de Desarrollo Indígena (ADI) del lago Budí, lo que ha implicado tanto la implementación de políticas coordinadas de parte del Estado, como un alto protagonismo de las comunidades indígenas en la ejecución de procesos de autodesarrollo apoyados por el Estado.

En buena medida impulsados por la focalización de las acciones estatales en el ADI Budí, este sector ha conocido, desde el año 2000, el levantamiento y fortalecimiento de un movimiento territorial conocido como Consejo de Werkenes del Budí, creado para levantar demandas específicas hacia el Programa Orígenes del Banco Interamericano de Desarrollo y todos los otros programas que estaban interviniendo la zona en este sector. Los profesores de la escuela *We Newen* fueron activos participantes del movimiento, promoviendo la reflexión en las comunidades sobre la necesidad de la revitalización lingüística y cultural de las comunidades de la zona, especialmente por medio de una educación pertinente (Consejo Pu Werken lof Budi, 2002). En este contexto, se enmarcan las circunstancias que llevaron a este grupo de profesores a demandar la transferencia de una escuela del Magisterio de la Iglesia Católica a la corporación que se creó con el apoyo de la comunidad Toqui Kura. Gracias al sólido sostén de la comunidad, el Magisterio traspasó en 2006 a esta la infraestructura, el terreno y rol que posibilitaba la gestión del establecimiento de parte de la Corporación.

La escuela *We Newen* se constituye desde sus inicios en torno a un proyecto educativo orientado a la entrega de una educación de calidad basada, principalmente, en el fortalecimiento de la identidad, de la lengua y de la cultura mapuche en sus estudiantes. Actualmente, junto con la implementación del sector de Lengua Indígena, en vigencia desde 2010, se utilizan también todas las horas de

4 Los nombres de la escuela, de la comunidad y de los profesores fueron sustituidos por pseudónimos.

libre disposición que la normativa vigente prevé para los establecimientos junto con los espacios extracurriculares para transmitir la cultura mapuche y reforzar el mapudungun dentro de la escuela.

El proyecto educativo de la escuela *We Newen*, surgido como proyecto comunitario, es conducido con el apoyo estable de apoderados y agentes comunitarios y en vinculación permanente con la vida de la comunidad y los sucesos en el territorio. Esta vinculación se concreta en diferentes maneras. En primer lugar, las decisiones de la escuela son tomadas por la Comisión de Educación, conformada por profesores y algunos mayores de la comunidad (*kimche*), dirigentes comunitarios tradicionales y funcionales, apoderados, representantes del Centro de Estudiantes, personal no docente del establecimiento. Por otra parte, los profesores son agentes activos en la organización y participación de eventos sociales y ceremoniales (*nguillatún*, *we tripantu*, *kamarikun*, *zaton*, *palin*, *trawun*), los que mantienen la vitalidad de las relaciones dentro del territorio del *aylla rewe*. Asimismo, los profesores, como el resto de los miembros de la Comisión, participan activamente de otros eventos e instancias de relevancia social y política tanto para el *lof* como para el *aylla rewe* (reuniones con agentes gubernamentales u otros, encuentros para la toma de decisiones sobre asuntos internos en el territorio, etcétera).

Esta vinculación hace que, tanto de forma espontánea como de manera intencional, la vida de la escuela sea permeada por situaciones, acontecimientos y cuestiones que ocurren fuera de esta y, en particular, en el espacio social y territorial próximo a esta. Las actividades de los profesores fuera del contexto escolar a veces implican activar un flexible sistema de reemplazos y ajustes en la escuela y, por otra parte, los profesores conversan con los niños sobre esos encuentros y acontecimientos, explicándoles el sentido en el marco del proyecto de autodeterminación colectiva al cual adhiere la escuela. Desde una perspectiva común de compromiso con el territorio, también los apoderados y los estudiantes abordan las situaciones que se generan ante la eventual ausencia de algún docente. Por otra parte, los adultos promueven constantemente la participación de los niños en eventos sociales y ceremoniales de la comunidad, al considerarlos un componente esencial en la formación de los niños como mapuche. Por último, el vínculo con el entorno social se materializa en las prácticas de enseñanza de la lengua y cultura mapuche, las que reproducen explícitamente prácticas sociales propias de la vida familiar y comunitaria.

En la visión de los profesores de la escuela *We Newen*, una educación que tome en serio las necesidades educativas del pueblo mapuche debe tomar distancia de los planteamientos interculturalistas de las políticas estatales, para dar cabida a una educación mapuche (Luna, 2015), basada en principios formadores propios y en la noción de *che* (persona) que rige la cultura mapuche. Esta visión se ha plasmado en la elaboración de ocho asignaturas que sistematizan los conocimientos que deben impartirse en la escuela desde una perspectiva mapuche: *Az mogen wajontu mapu mew* (cosmovisión, tiempo y espacio), *Rakizuan ka mapudungun* (pensamiento y lenguaje), *Küme mogen* (salud y buen vivir), *Aukantun ayekan* (juegos, recreación y deportes), *wentru ka domo küzaw* (manualidades artesanales mapuches), *Amulepe taiñ mogen* (historia y cultura mapuche), *Itrofil mogen* (biodiversidad), *Wenu mapu* (cosmología mapuche). Acogiéndose a la Ley General de Educación de 2009, que plantea que cada

establecimiento educacional puede formular planes y programas propios para el cumplimiento de los objetivos generales de las Bases Curriculares, así como de los objetivos complementarios, definidos por el mismo (DFL 2/2010, Art. 31), las asignaturas fueron presentadas a la Secretaría Regional Ministerial de Educación en Mayo 2017, tras un largo proceso iniciado en 2011, que ha contado con la participación activa de los profesores mapuches de la escuela, de *kimche* y otras autoridades de la comunidad, como también de especialistas en currículum de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. En la propuesta, las asignaturas de Lenguaje, Matemática, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales se impartirían sin ninguna modificación junto con las asignaturas mapuches.

Por otra parte, en este proceso de apropiación de los dispositivos legales y normativos para introducir la lógica mapuche en la educación escolar, en 2014 también se elaboró un Plan de Gestión de la Convivencia Escolar, vigente desde 2015, que explicita todas las acciones y actividades que se llevan a cabo en el establecimiento en pos de la formación del *che*. El *trawun*, el *pentukun*, el *nütram*, entre las otras prácticas que se describen a continuación, constituyen elementos centrales para la formación del ser mapuche.

4. Situaciones culturales y prácticas sociales en la escuela

En la escuela *We Newen* conviven formas de enseñanza-aprendizaje tradicionales, es decir, basadas en el modelo estandarizado centrado en el rol del profesor, en el trabajo escrito y enfocado en tareas guiadas por los libros de texto, con prácticas innovadoras que promueven una participación activa de los estudiantes mediante el aprender haciendo y el desarrollo de diferentes expresiones de la oralidad. De manera muy notoria, las primeras se concentran en las clases de las asignaturas tradicionales (Matemática, Lenguaje, Ciencias Sociales y Ciencias Naturales), mientras que a través de las segundas se transmiten en la escuela la lengua y los conocimientos culturales (Luna, Telechea y Caniguan, 2018).

En primer lugar, toda la enseñanza de temas culturales se desarrolla en la *ruka* de la escuela. Aquí se realiza el Taller de Lengua y Cultura Mapuche para los niños mayores, así como la asignatura Lengua Indígena para los niños de primero a tercero básico⁵. Los estudiantes entran instados a dejar fuera sus cuadernos y lápices, ya que se aprende de otra manera. La metodología de trabajo se centra en lo que los mismos profesores definen como didácticas propias de la educación mapuche: el *nütram* (conversación extendida), el *ülkantun* (canto), *ngülam* (consejo), la oralidad en general, el aprender haciendo y observando.

Nütram es la principal forma de transmisión del conocimiento en la cultura mapuche (Quilaqueo, 2012; Carihuentro, 2007). Consiste en escuchar atentamente a los mayores, quienes, durante una extensa charla, entregan sus saberes, valores y criterios a las generaciones más jóvenes en formato de relatos, historias cotidianas, leyendas locales y consejos. Estos últimos, consejos o *ngülam* que los mayores entregan son fundamentales para transmitir los valores, normas y

5 El sector Lengua Indígena se está implementado de manera progresiva desde el año 2010, partiendo desde el primero básico. En el año 2012, en que se realizó este estudio, por disposición ministerial debía implementarse hasta tercero básico. Sin embargo, la escuela *We Newen* realizaba talleres de lengua y cultura para los cursos mayores, a quienes curricularmente aún no correspondía la enseñanza de mapudungun.

expectativas sobre lo que es ser una buena persona o *che* (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Llanquinao, 2009; Quilaqueo y San Martín, 2008; Carihuentro, 2007).

Por otra parte, el *nütram* y el *ngülam* son permanentemente utilizadas por los profesores, particularmente para inducir la toma de conciencia en los niños acerca de su identidad mapuche y de la necesidad que actúen consistentemente, esto es, que hablen en mapudungun en sus hogares, escuchen a los mayores y participen de las ceremonias. A modo de ejemplo, en una clase, un profesor señala:

Han ocurrido muchos eventos culturales importantes y nosotros tenemos que ir haciendo *rakizuam*⁶ y esto es ir reconociéndonos como mapuche. Ir haciendo *rakizuam* es ir preguntándonos y respondiéndonos nosotros mismos, o junto a nuestras familias. Aprender por aprender no tiene sentido, debemos hacer que los aprendizajes vayan de acuerdo a nuestro ser mapuche, para que le demos sentido a todo lo que aprendemos (Notas de campo).

Por otra parte, las clases de mapudungun contemplan una variedad de expresiones de la oralidad mapuche. Siempre sentados en círculo alrededor del fogón de la *ruka*, el profesor propone rutinas de conversación e intercambio entre los estudiantes para estimular el uso del mapudungun que simulan formas de interacciones propias de la cotidianidad mapuche. Entre estas, tiene especial relevancia el *chalin* o saludo, que en la cultura mapuche es el acto social primario por medio del cual se reconoce al otro en su calidad de *che* (Course, 2008). Con el *chalin*, los profesores inician la jornada escolar recibiendo uno a uno a los niños que llegan en los furgones escolares. Sin embargo, el rito del *chalin* se repite a modo de ejercicio lingüístico en cada clase de mapudungun. Frecuentemente, el ejercicio va más allá de un saludo de reconocimiento para convertirse en un *pentukuwün*, es decir, en un intercambio de preguntas y respuestas usado preferentemente en el marco de ceremonias como fuente de información sobre el origen de las personas que interactúan (Course, 2008). La literatura que revisa las formas propias de enseñanza tradicional mapuche reconoce esta práctica como una que era utilizada para el aprendizaje sobre los conceptos relevantes en torno al origen de las personas, a saber, el lugar de origen o *tuwün*, y el parentesco o *kupal*, junto con brindar otras enseñanzas de tipo valórico (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Llanquinao, 2009). Finalmente, otra forma de interacción propiciada en las clases y que reproduce una situación de la cotidianidad familiar mapuche es el intercambio sobre los sueños o *pewma* que se tuvieron durante la noche: los sueños se comparten y se someten a la lectura de otros, especialmente de los mayores. Esta práctica tiene gran relevancia en tanto que los sueños son una forma de acceso a conocimientos o información que solo se revelan por este medio (Carihuentro, 2007). La socialización de los sueños propios y la lectura de los de otros, especialmente de parte de los mayores, es una de las instancias significativas de transmisión cultural que se recrea en clase.

El *trawün* es un espacio formal instituido dentro de la escuela que también se configura, entre otras cosas, como una práctica formativa para el desarrollo de las habilidades comunicativas de los niños, aunque sea en español. Se trata de un encuentro semanal que tiene lugar en la *ruka* y que sigue el formato de lo que sería

⁶ *Rakizuam*, en mapudungun, quiere decir pensamiento reflexivo. *Rakizuamiün* es el acto de pensar y está asociado con la capacidad de generar nuevas ideas en distintos ámbitos, la capacidad de pensar de manera autónoma (Carihuentro, 2007).

un *trawün* tradicional o reunión, el que se realiza para tomar acuerdos en torno a asuntos de implicancia comunitaria (Betancour, Geeregat y García, 2014; Course, 2008). El *trawün* de la escuela *We Newen* cuenta con la participación de todos los estudiantes, profesores y directivos, y está orientado a tratar diferentes asuntos relacionados con la convivencia en la escuela. Libremente, los estudiantes tienen la posibilidad de señalar una preocupación o un malestar, celebrar, agradecer o comentar ante toda la comunidad escolar algún acontecimiento o tema que la concierna. La mediación de un profesor o adulto entre las intervenciones de los niños y las manifestaciones de desacuerdo o apoyo a las mociones levantadas o discursos hechos generan una fluida dinámica que permite resolver las problemáticas planteadas y/o generar cohesión en torno a asuntos relevantes para la comunidad escolar. La incorporación de esta práctica en la rutina escolar permite que los niños corporalicen esta forma de deliberación comunitaria y que desarrollen la habilidad de plantear una temática y argumentar en público. La capacidad oratoria es considerada un aspecto central en la formación de personas desde el punto de vista de la formación tradicional mapuche, que busca formar personas sabias o *kimche*. Estos se constituyen como tales, en tanto son capaces de formular un discurso transmisible a las nuevas generaciones (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010), lo que debe manifestarse en las diferentes expresiones de la oralidad descritas (*ngülam*, *nütram*, etcétera).

Junto con el desarrollo de diferentes formas de intercambio oral, los niños se aproximan a diferentes expresiones de la cultura material mapuche por medio del aprendizaje del *küme küzaw* (buen trabajo); es decir, del trabajo manual asociado a la producción de artefactos y artesanía que se realiza durante las horas de la asignatura de Lengua. En la *ruka*, las mujeres realizan trabajos a telar guiados por la educadora tradicional, mientras los hombres elaboran canastos con diversas fibras vegetales (*ñocha*, chupón o coirón) con la ayuda de algún artesano del sector o modelan *metawe* (cántaros) de greda. Las actividades se desenvuelven en un clima ameno, que favorece el intercambio sobre una pluralidad de aspectos de la vida (desde cómo hay que atender a las visitas, hasta los eventos sociales y políticos donde se reunieron sus profesores y familiares) y facilita las interacciones lúdicas y el relato de adivinanzas. Para la profesora encargada, el desarrollo de habilidades lingüísticas no se logra sentando a los niños a conversar en lengua. Ellos ‘aprenden haciendo’, por lo que es importante hacerlos trabajar en la confección de artefactos con la regla de que cada objeto sea nombrado en mapudungun.

Por otra parte, el trabajo con el telar no está concebido como un mero ejercicio pedagógico, sino que está orientado a la producción de objetos y accesorios que tienen un significado real para las niñas, ya que se trata de bolsos, cojines y otros elementos de uso cotidiano. De tal manera, junto con la adquisición de técnicas tradicionales de producción, también se recrean formas de transmisión y de socialización por medio de la participación en actividades productivas que siguen vigentes en las comunidades, tanto con fines comerciales como para uso personal. Esta forma de participación es también propia de lo que ocurre en la socialización de los niños y niñas mapuches en el contexto familiar (Quilaqueo y Cárdenas, 2010; Llanquinao, 2009; Ibáñez, 2015a; Carihuentro, 2007; Sadler y Obach, 2006) y que es reproducida en la escuela.

Otra actividad que conjuga el principio del aprender haciendo con la producción de artefactos y el aprendizaje de aspectos culturales clave es la actividad de extracción del *rag* (tierra arcillosa) en un sitio aledaño en proximidad del lago. Esta es, a su vez, parte de un 'ciclo de producción' de *metawe* (jarro o cántaro) y otros utensilios mapuches que se elaboran una vez que la arcilla, tras un proceso de secado, haya adquirido la consistencia necesaria para ser trabajada en las clases de la asignatura de Lengua Indígena y en los talleres de mapudungun. En el año 2012 la actividad de extracción, se realizó en los últimos días de sol antes del invierno, durante toda una jornada escolar, ya que todos los cursos, por turnos, fueron llevados al lago para participar de ella. La educadora tradicional y un *kimche* de la comunidad se encargaron de recibir a los niños en el sitio de extracción y de explicarle, en mapudungun, los pasos y el sentido del proceso. Antes de iniciar el trabajo, se realizaron dos ceremonias. En la primera, con una rogativa se pidió permiso a los *ngen* (espíritus dueños y protectores) del lugar para extraer el material. En la segunda, se realizó un *kuyitu* (pago al dueño del espacio) con cereales, mote o *muday*.

Después las tareas se repartieron entre los hombres y mujeres: los primeros, descalzos y con sus pantalones arremangados, extraen la tierra de pozos de agua, mientras que las mujeres la tamizan para obtener un material homogéneo. El trabajo se cerró con la correspondiente ceremonia de agradecimiento. El material, que los mismos niños llevan en carretas tiradas por bueyes a una bodega de almacenamiento, no sería utilizado hasta la vuelta de la época de verano, cuando las temperaturas nuevamente permitan trabajar con las manos mojadas.

Esta actividad establece una relación permeable entre la escuela y la cultura local, no solo porque se realiza fuera del recinto escolar y en contacto con elementos centrales del entorno natural y con agentes comunitarios, sino también porque sincroniza los tiempos de la escuela con los tiempos y ciclos naturales locales. Esta práctica es similar a las que han sido descritas en relación a otras experiencias escolares indígenas en Latinoamérica, que incorporan la vida comunitaria en la escuela (Repetto, 2012; Zibechi, 2011; Murillo, 2009; Gallegos, 2008; Gasché, 2008). Sin embargo, las prácticas de recreación de situaciones e intercambios familiares y comunitarios en contexto escolar parece ser el foco central de esta experiencia de educación mapuche que quiere desafiar, desde adentro del recinto escolar, los parámetros impuestos por el sistema educativo.

5. Discusión

Las prácticas de enseñanza-aprendizaje que se desarrollan en la escuela *We Newen* son innovadoras en muchos sentidos. En primer lugar, no replican la tradicional relación adulto-niño, que se da en el contexto escolar, en que el primero tiene un rol protagónico en las actividades. La autoridad del profesor se basa en el hecho de ser una persona con más experiencia y su función es la de orientar y aconsejar, más que de instruir y evaluar. Ese rol es muy evidente en el *trawün*, donde el adulto a cargo actúa como facilitador y mediador, pero son los niños y niñas quienes, sea exponiendo como escuchando, conducen la actividad.

Por otra parte, durante las clases de lengua y cultura mapuche, las artes de la oralidad se desarrollan en contraste al énfasis en el desarrollo de habilidades

escritas dentro de la educación escolar tradicional. Es más, los conocimientos culturales se transmiten de manera situada, no desvinculados de su puesta en práctica o de su forma de expresión. Esto implica no solo aprender haciendo, sino hacer y aprender en relación a situaciones y desafíos reales, como puede ser el compartir un *pewma* y su interpretación, el resolver un asunto de convivencia con los compañeros, el hacer un trabajo de telar. Por último, los conocimientos no se enseñan de manera segmentada en diferentes categorías, como ocurre con los saberes disciplinarios y las asignaturas: en el proceso de extracción del *rag* se aprende acerca de fenómenos y recursos naturales, de espiritualidad y de técnicas de producción de vasijas.

La ruptura con el formato tradicional de enseñanza no se debe a razones pedagógicas sino epistemológicas. En otras palabras, la innovación pedagógica es el resultado, pero no la finalidad de las prácticas de transmisión cultural que buscan, más bien, la cercanía y autenticidad respecto al contexto que la originan. Lo que se anhela es introducir los saberes mapuches de una manera más fidedigna e integral en el contexto escolar, es decir, dando cabida a los saberes propios junto con la forma en que estos se expresan y se transmiten en la vida familiar y comunitaria mapuche. Lo anterior explica el por qué no se enseña desde el mismo enfoque innovador en las asignaturas escolares tradicionales. Tal como explica el *longko* y profesor José durante la entrevista: “Transmitir conocimiento tiene que ver con un modo, con una forma en que se transmite ese conocimiento, ese *kimün*”. Forma y contenido, didáctica y conocimiento, no parecen ser entidades separables desde la perspectiva de la educación mapuche. Para este profesor, cada cultura tiene su propio contenido y método de enseñanza:

Si están las competencias para transmitir el conocimiento de la cultura occidental, desde la lógica de la cultura occidental, tiene que transmitirse ahí desde esos patrones culturales, como también la cultura mapuche, existiendo las competencias del dominio del conocimiento de la lengua, tendría que transmitirse también desde esa lógica [...] cultura mapuche allí y cultura occidental allá... (Entrevista a José).

La pedagogía implementada en la escuela *We Newen* para enseñar la cultura mapuche parece entonces madurar de una reflexión no sobre la efectividad pedagógica sino sobre las relaciones de poder implicadas en la transmisión de conocimiento. Ese acto reflexivo y de toma de consciencia sobre el lugar que históricamente han asumido las lógicas dominadoras en la transmisión del conocimiento, no solo en el ámbito de los contenidos sino también de las formas de enseñanza, es clave para el desarrollo de una pedagogía crítica (Freire, 1970) y descolonizante (Wane, 2009). En sintonía con otras experiencias internacionales, como las de las escuelas maorí reconocidas por su carácter transformador y anticolonial (Lee-Morgan, 2016; Stucky, 2012; Smith, 2000), la implementación de formas propias de transmisión cultural es un aspecto central para la enseñanza de los conocimientos y valores mapuches en la escuela.

Por otra parte, los nexos con la comunidad y con el territorio son múltiples y se concretan, tal como se ha mencionado, en la presencia de *kimche* en la Comisión de Educación, la participación de profesores y estudiantes en eventos sociales relevantes del *lof* y *rewe*, y en el movimiento social y político mapuche, el apoyo y participación activa de autoridades y miembros de la comunidad en

las actividades escolares, entre otros. Sin embargo, la apuesta del proyecto *We Newen* para el desarrollo de una educación mapuche parece tener su foco en el espacio escolar y en la apropiación, no solo de las herramientas normativas para introducir la lógica mapuche, sino también de la institución escuela como *locus* para la reproducción de la cultura por medio de la generación de situaciones que traen y revitalizan prácticas familiares y comunitarias. A diferencia de otras experiencias latinoamericanas, en que la pertinencia de las acciones educativas respecto al contexto comunitario está garantizada por la participación activa de los estudiantes y de la comunidad escolar en su conjunto en las actividades sociales, políticas y productivas locales, en la escuela *We Newen*, la comunidad es traída a la escuela a través de la recreación de prácticas que conforman su *habitus*. Esas recreaciones, sin embargo, lejos de ser réplicas de lo que ocurre fuera de la escuela (lo que es imposible también dada la diversidad de vivencias dentro del mismo mundo mapuche), están activamente produciendo tanto una forma de ser mapuche, como una forma de hacer escuela. La apropiación de las instancias escolares (curriculares y extracurriculares) para introducir prácticas sociales mapuches se configura como una apropiación epistémica, ya que subvierte las formas en que se transmiten los saberes y se establecen relaciones de poder en torno a la producción y reproducción del conocimiento. Contrarresta o, por lo menos, contiene la colonialidad del saber que históricamente se ha establecido y afirmado a través de la institución escolar, perpetuando el orden hegemónico de las separaciones epistémicas, tal como afirma Lander (2003), entre lo sagrado y lo humano, entre razón y mundo, entre mente y cuerpo, recogiendo así las tradiciones judeocristiana e iluminista. En este sentido, la apropiación del espacio escolar que opera en la escuela *We Newen*, mediante la recreación de prácticas mapuches de enseñanza, aunque acotada a los contenidos culturales, puede ser leída como un intento de descolonización de la escuela, porque permite la construcción de “modos otros de saber, ser y poder” (Walsh, 2005:49).

6. Conclusiones

El caso de la escuela *We Newen* muestra que una educación pensada desde la lógica mapuche sí puede tener cabida en la institución escolar, pero requiere de una transformación de algunos aspectos centrales de la cultura escolar, particularmente, de las relaciones sociales (entre diferentes estamentos) y de las formas en que se transmiten los conocimientos. Al mismo tiempo, el cambio de las maneras en que se enseña debe sustentarse en los supuestos epistemológicos propios de la misma cultura, donde no se entiende de manera separada la didáctica de su contenido.

Este principio epistemológico, pareciera explicar porque mientras las asignaturas tradicionales (Lenguaje, matemática, Ciencias Naturales y Sociales) no se enseñan de manera diferente a como se enseñan en la mayoría de los establecimientos de Chile y del mundo (principalmente expositivas, centradas en el texto escolar y en la escritura individual, por ejemplo), la transmisión del conocimiento de la lengua y cultura mapuche se realiza por medio de prácticas que rompen con el modelo pedagógico tradicional. Esta ruptura se debe a que traen al contexto escolar no solo contenidos (mapuche) sino también las formas a través de las cuales estos normalmente se enseñan en el ámbito comunitario. Estas prácticas están dirigidas, por un lado, a inducir la corporalización de una

identidad mapuche en los niños y, por otro, a dar cabida a una manera más auténtica de transmitir la lengua y cultura, desafiando los formatos de relación y de enseñanza propios de la cultura escolar que, tal como señala Ibañez (2015b), son un importante obstáculo para el éxito de la educación intercultural en Chile.

Por lo tanto, en la escuela *We Newen* la enseñanza de la lengua y cultura mapuche sobrepasa los límites y esquemas impuestos por el programa de Educación Bilingüe, tanto en términos de contenidos como de formatos, para convertirse en un componente transversal de las prácticas educativas que, tanto durante las actividades académicas como en las dinámicas de la vida escolar, apuntan a transmitir la forma y el sentido del ser mapuche. La educación mapuche que se hace en la escuela adquiere una dimensión descolonizadora al atreverse a cuestionar y transformar las maneras en que se construye, legitima y transmite el conocimiento en el contexto escolar.

Bibliografía

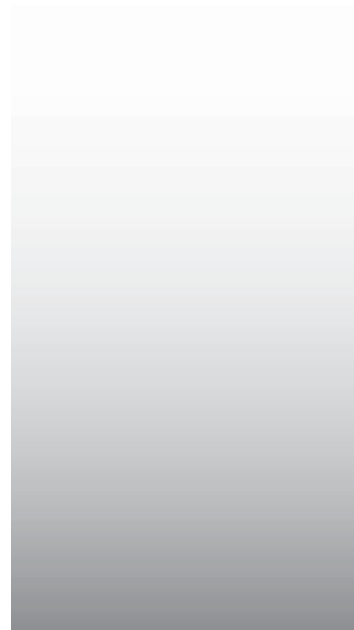
- Betancour, S., Geeregat, O. y García, M. (2014). Mapuche people. Discursive and Communicative Practices for a New Order. *Signo y Pensamiento*, 33 (64), 62-77.
- Bourdieu, P. (1977). *Outline of a Theory of Practice*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuche que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche con mención en currículum currículum y comunidad educativa*. [Tesis de Magister]. Santiago: Universidad de Chile.
- Course, M. (2011). *Becoming mapuche: person and ritual in indigenous Chile*. Champaign: University of Illinois Press.
- Fernandez, B. y Sepúlveda, B. (2014). Pueblos indígenas, saberes y descolonización: procesos interculturales en América Latina. *Polis*, 13 (38), 7-15.
- Freire, P. (2002). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Gallegos, C. (2008). El currículo de primaria basado en actividades como instrumento de mediación entre la cultura local y global: Una experiencia educativa en la Amazonía Peruana. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, 221-253. Quito: Abya Yala.
- 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 Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Eds.), *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, 279-365. Quito: Abya Yala.
- Gasché, J. (2010). De hablar de interculturalidad a hacerla. *Mundo Amazónico* 1, 111-134.
- Gobierno de Chile y Gobernación Provincia de Malleco. (2015). *Lineamientos para una política de educación intercultural - Provincia de Malleco. Por una educación pertinente e inclusiva*. Temuco: Gobierno de Chile y Gobierno Provincia de Malleco.
- Gorski, P. (2008). Good intentions are not enough: a decolonizing intercultural education. *Intercultural Education*, 19 (6), 515-525.
- Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 323-335.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015a). La diversidad en la construcción de mundo de niños y niñas de dos culturas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (1), 357-368.
- Ibáñez-Salgado, N. (2015b). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 323-335.
- Jiménez, Y. (2009). *Cultura comunitaria y escuela intercultural: más allá de un contenido escolar*. México: CGEIB-SEP.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52 (1), 84-94.

- Lander, E. (2000). Ciencias Sociales: Saberes coloniales y eurocéntricos. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO.
- Lave, J. y Wenger, E. (1991). *Situated Learning: Legitimate Peripheral Participation*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Lee-Morgan, J. (2016). Marae-ā-kura: A culturally specific decolonising strategy in schools. En Hutchings, J. y Lee-Morgan, J. (Ed.), *Decolonisation in Aotearoa: Education, Research and Practice*, 65-77. Wellington (NZ): NZCER Press.
- Llanquinao, H. (2009). *Valores de la educación tradicional mapuche: Posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. [Tesis doctoral]. Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara*, 47 (4), 659-667.
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M. y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de “recursos educativos”. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 221-240.
- Luna, L., Telechea, C. y Caniguan, N. (2018). Mapuche education and situated learning in a community school in Chile. *Intercultural Education*, 29 (2), 203-217.
- Murillo, L. (2009). This Great Emptiness We Are Feeling: Toward a Decolonization of Schooling in Simunurwa, Colombia. *Anthropology & Education Quarterly*, 40 (4), 421-437.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis*, 13 (38), 205-223.
- Pu Werken Lof Budi Consejo. (2002). *Demandas y propuestas de las comunidades del territorio lafkenche, para la elaboración de un Plan Indígena en el Área de Desarrollo Indígena del Budi*. Puerto Saavedra.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: racionalidad apoyada en la memoria social de los Kimches. *Revista Atenea*, 505, 79-102.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 91-110.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 26, 2-17.
- Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. *Estudios Pedagógicos*, 34 (2), 151-168.
- Quintriqueo, S. (2005). Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P., *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, 191-248. Santiago: Frasis.
- Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2010). Educación intercultural en contextos mapuches: hacia una articulación entre el conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia. En Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S. (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche*, 89-126. Neuquén, Chile: Educo.

- Repetto, M. (2012). Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 10, 131-155.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in México. En Levinson, B., Foley, D. y Holland, D., *The cultural production of the educated person. Critical ethnographies of Schooling and local practices*, 301-324. Albany: University Press.
- Rogoff, B. (1984). Introduction: Thinking and Learning in Social Context. En Rogoff, B. y Lave, J. (Eds.), *Everyday cognition. Its development in social context*, 1-8. Cambridge: Harvard University Press.
- Rojas, A. (2008). La importancia del proceso de apropiación educativa en Tatutsi Maxawaxi. En Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R., *Educando en la Diversidad Cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*, 83-111. Quito: Abya Yala.
- Sadler, M. y Obach, A. (2006). *Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años*. Santiago: FOSIS.
- Sagástegui, D. (2004). Una propuesta por la cultura: el aprendizaje situado. *Sinéctica*, 24, 30-39.
- Smith, G. H. (2000). Māori education: Revolution and transformative action. *Canadian Journal of Native Education*, 24 (1), 57-72.
- Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida D., Hasler, F., Mariano, H., Mayo, S. e Ibaceta, V. (2014). *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector Lengua Indígena Mapuzugun*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación n° FT 11258. Santiago: Ministerio de Educación.
- Stucky, P. (2012). A Māori Pedagogy: Weaving The Strands Together. *Kairaranga*, 13, (1), 7-15.
- Treviño, E. (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural. Desafíos de implementación del Sector Lengua Indígena en Chile*. Santiago: Mineduc/Unicef/CPCE.
- Walsh, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad/Inter-culturality, knowledge and decolonialism. *Signo y Pensamiento*, 4-46.
- Wane, N. (2009). Indigenous Education and Cultural Resistance: A Decolonizing Project, *Curriculum Inquiry*, 39, (1).
- Wenger, E. (1998). *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. Nueva York: Cambridge University Press.
- Williamson, G. (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. Notas y observaciones críticas. *Perfiles Educativos*, 34 (138), 126-147.
- Zibechi, R. (2011). La compleja descolonización de la escuela. En Meyer, L. y Maldonado, B. (Eds.), *Comunalidad, Educación y Resistencia Indígena en la era global*, 261-273. Oaxaca: CSEIO.

PARTE II

Experiencias en educación intercultural



Experiencias de educación intercultural en el Departamento de Educación Municipal de Temuco

Marlene Opazo Jorquera¹ y Jessica Huentemil Huentecura²

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en la educación municipal de Temuco-Chile ha llevado a cabo políticas educativas, según la normativa del Ministerio de Educación. Se quiere dar a conocer cómo se ha implementado la lengua y cultura mapuche en el currículum escolar, compartiendo experiencias pedagógicas interculturales rurales y urbanas. El programa se implementa tanto en modalidad de taller como asignatura de Lengua y Cultura Indígena (ALCI). En el caso de la ALCI, se consideran cuatro horas según el Decreto N° 280 (2009). La experiencia de llevar a cabo políticas de revitalización cultural y lingüística en la educación parvularia y compartir experiencias con la aplicación de un diagnóstico en el contexto rural y urbano, teniendo como objetivo conocer las prácticas interculturales en lo cultural y en lo lingüístico a nivel de la educación parvularia. El diagnóstico fue aplicado por la educadora de párvulos y apoyado por la educadora tradicional (ET). La modalidad del instrumento fue oral y visual.

Palabras clave: intercultural, lengua mapuche, cultura mapuche, educadores, comunidad.

1 Coordinadora Educación Intercultural Bilingüe. Departamento de Educación. Municipalidad de Temuco. Profesora de Estado en Castellano. Universidad de La Frontera. Mg. en Ciencias de la Comunicación. Universidad de La Frontera. E-Mail: mopazo@temuco.cl

2 *Machi* Jessica Huentemil Huentecura. *Lof Kuzuko Metrenko*. Educadora Tradicional. Departamento de Educación. Municipalidad de Temuco.

Introducción

La educación, según el informe Delors (1996), es concebida como un tesoro. Esta concepción sobre la educación es la guía para la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile, el cual se formalizó en 1996. En ese mismo año, el Departamento de Educación Municipal (DAEM) de Temuco instala el PEIB en las once escuelas rurales que están bajo su administración. Con lo cual, se incorpora el saber sobre la lengua y cultura mapuche en el currículum escolar. Las escuelas rurales implementan el Taller de Lengua y Cultura Mapuche bajo la modalidad de la Jornada Escolar Completa (JEC), bajo la Ley N° 19.532 (1997). Esta acción educativa intercultural es liderada por los directores y profesores de las once escuelas rurales, como: Collimallin, Reducción Monteverde, Raluncoyán, Lircay, Mañío Chico, Boyeco, Conoco Chico, Tromen Bajo, Tromen Alto, Mollulco y Botrolhue. El objetivo fue implementar el conocimiento y lengua mapuche en el contexto de la Ley Indígena N° 19.253 (1993).

La Jornada Escolar Completa (JEC) permite disponer de horas de libre disposición y, en este contexto, las escuelas rurales, con una población escolar mapuche superior al 90%, implementan un taller de *mapunzugun* desde 1998. El DAEM de Temuco implementa la normativa vigente y, así, las escuelas rurales reformulan los proyectos educativos institucionales (PEI). El taller fue implementado con dos horas pedagógicas, una vez a la semana, principalmente por profesores mapuches, hablantes del *mapunzugun* (lengua mapuche), y profesores no mapuches que se desempeñan en el nivel de Educación Básica. El objetivo del taller es enseñar la lengua y cultura mapuche, propiciar la autoimagen positiva de los estudiantes de ascendencia mapuche y no mapuche. Esta propuesta educativa es compleja de implementar, debido a los mitos y prejuicios necesarios de derribar (Quidel, 2005).

La promulgación del Decreto N° 280 (2009) norma la implementación del sector de Lengua y Cultura Indígena (ALCI) en establecimientos que poseen un 50% de estudiantes de ascendencia mapuche. En esta experiencia, existen once escuelas rurales del DAEM que implementan la asignatura de Lengua y Cultura Indígena. Una modificación en el decreto en el año 2013 ofreció la posibilidad de incorporar la ALCI en establecimientos urbanos con una matrícula de estudiantes mapuches superior al 20%. A partir del año 2014, se implementa el taller de *mapunzugun* en los liceos municipales y progresivamente en los niveles de transición NT1 y NT2 de Educación Parvularia. Asimismo, la implementación de la EIB incorpora la participación de sabios ancestrales, educadores tradicionales (ET) y agentes de la comunidad educativa. Se suman a este proceso los padres y las familias, debido al interés por el aprendizaje de sus hijos(as) sobre el conocimiento de la lengua y la cultura mapuche en los procesos educativos escolares.

En ese contexto, el objetivo del artículo es dar a conocer la aplicación de un diagnóstico para el nivel de Educación Parvularia en catorce establecimientos y seis salas cunas, con el objetivo de conocer las prácticas culturales y lingüísticas de la lengua y cultura mapuche en las aulas de educación inicial o preescolar.

1. Marco de referencia teórico

El Departamento de Educación Municipal de Temuco, en el marco de las políticas educativas en Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y bajo la normativa vigente, como la Ley Indígena N° 19.263, Art. 28 (1993), reconoce a los mapuches como un pueblo originario y mandata el uso y conservación de su lengua y su cultura en la educación escolar. La promulgación de la Ley General de Educación es coherente con el principio de interculturalidad, en el cual “el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (LGE, 2009: Párrafo 1°, artículo 3°, letra l). En este contexto, el Ministerio de Educación (Mineduc) incorpora un nuevo sector de aprendizaje al currículo nacional a partir del año 2010, como es la Lengua y Cultura Indígena. La formalización de este nuevo sector de aprendizaje se sustenta legalmente en el Decreto N° 280 del 22 de septiembre de 2009, emanado del Mineduc, el cual establece que todos los establecimientos del sistema educativo chileno pueden incorporar dentro de su plan de estudios esta nueva asignatura. Con la promulgación de la Ley de Inclusión se consideran grandes cambios al sistema educativo. Entre sus principios está el de no discriminación arbitraria e inclusión, el cual pretende “asegurar que la educación sea un verdadero derecho social al cual todos puedan acceder” (Ley N° 20.845, 2015).

La implementación de la educación intercultural en escuelas urbanas y rurales ha significado capacitar a los agentes educativos y la comunidad escolar respecto de los fundamentos y beneficios que significa aprender una lengua y cultura indígena, en el caso de La Araucanía, la mapuche en particular. En ese marco, con el Decreto N° 280 (2009), el plan de estudios es modificado para ofrecer cuatro horas de la asignatura de lengua y cultura indígena. Este nuevo requerimiento implica una modificación del plan de estudios y conlleva el compromiso de los docentes para lograr los objetivos del programa.

El DAEM implementa el sector de Lengua y Cultura y Indígena a partir del año 2010 en once establecimientos rurales de la comuna de Temuco. El año 2014 incorpora la primera escuela municipal urbana, ‘Villa Carolina’, e implementa la enseñanza del *mapunzugun* como asignatura. Así, progresivamente hasta el año 2017, se suman diecisiete establecimientos municipales urbanos con ALCI, cinco liceos con taller, quince establecimientos con niveles de transición (NT11 y NT2) y seis salas cunas y jardines con taller de *mapunzugun*; lo que convoca a veinte profesores interculturales hablantes del *mapunzugun*, diez profesores mentores, veintidós educadores tradicionales y ocho profesores mentores de Educación Media con apoyo de seis ET. Los talleres de *mapunzugun* en Educación Parvularia, con un total de 43 educadoras de párvulos y apoyo de dieciocho ET. En el año 2017, suman los siguientes establecimientos urbanos que imparten la asignatura de Lengua y Cultura Indígena: Mundo Mágico, Los Trigales, Campos Deportivos, Llaima, Villa Carolina, Pedro de Valdivia, Standard, Santa Rosa, Amanecer, Los Avellanos, Labranza, El Trencito, Liceo Gabriela Mistral, Villa Alegre, Millaray, Andrés Bello, Manuel Recabarren y, como taller, en los siguientes establecimientos: Alonso de Ercilla, Arturo Prat y jardín de Párvulos Monteverde.

Es así como el sector de Lengua y Cultura Indígena es impartida

por un docente con estudios de pedagogía en educación intercultural a nivel universitario. La mayoría de los docentes son hablantes del *mapunzugun*. Los profesores interculturales tienen una carga docente completa, debido a la cantidad de horas de ALCI y la cantidad de cursos por establecimiento. Debido a esto, el Mineduc propone la figura del profesor(a) mentor(a) para colaborar en la implementación del *mapunzugun* y cumplir con la demanda. El profesor(a) mentor(a) es quien presenta una actitud positiva hacia la lengua y cultura mapuche. Sin embargo, no es hablante del *mapunzugun*, por lo tanto, para suplir esta ausencia del conocimiento cultural mapuche, el Mineduc propone incorporar al aula al Educador Tradicional (ET). El educador tradicional es una persona sabia, hablante del *mapunzugun* y validada por la familia y la comunidad mapuche. La modalidad y decisiones pedagógicas del quehacer docente son entregadas por el equipo directivo, la Unidad Técnica Pedagógica (UTP), el Mineduc y el Programa Intercultural del DAEM, quienes orientan y capacitan al profesor(a) mentor(a) y educador (a) tradicional.

La colaboración del ET es valiosa, en tanto permite incorporar la lengua y cultura mapuche en la educación escolar. Se conforma una dupla pedagógica entre el profesor(a) mentor(a) y el ET, quien cumple el rol de un *kimche* (sabio), legitimado por el *lof* (comunidad mapuche) y/o comunidad educativa (Quidel, 2006).

A continuación, se presenta el plan de estudios correspondiente de 1° a 4° año para establecimientos que se encuentran acogidos al régimen de Jornada Escolar Completa.

Tabla 1. Horas lectivas entre colegios que imparten ALCI y los que no imparten esta asignatura

Asignaturas	Horas anuales (horas pedagógicas) JEC Con Lengua Indígena	Horas anuales (horas pedagógicas) JEC Sin Lengua Indígena
Lenguaje y Comunicación	304	304
Lengua Indígena	152	----
Matemática	228	228
Historia, Geografía y Cs. Sociales	76	114
Ciencias Naturales	76	114
Artes Visuales	76	76
Música	76	76
Educación Física y Salud	76	152
Orientación	19	19
Tecnología	38	38
Religión	76	76
Libre disposición	247	247
Total Tiempo escolar	1444	1444

Fuente: Unidad de Currículum y Evaluación. Mineduc. Tabla construida en base a Decreto 2960 del 2012.

La implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en escuelas urbanas y rurales con el Decreto N° 280 del año 2009, ha significado

la modificación del plan de estudios para dictar dicha asignatura. Esto conlleva una actualización docente para generar estrategias metodológicas pertinentes para una articulación con las otras asignaturas del currículum escolar. En los liceos municipales, la opción curricular está como Taller de Lengua y Cultura Mapuche o Interculturalidad. Entre los liceos que imparten el taller se encuentran el Liceo Pablo Neruda, Instituto Superior de Comercio Tiburcio Saavedra, Liceo Tecnológico de La Araucanía, Instituto Superior de Especialidades Técnicas de Temuco y Liceo Gabriela Mistral. En cada uno de ellos se aborda la interculturalidad bajo la metodología profesor mentor y educador tradicional.

Una de las experiencias más significativas a nivel de la educación intercultural es la implementación del Taller de Lengua y Cultura Mapuche en la Escuela Especial Ñielol, la única a nivel país en un establecimiento educativo diferenciado. La escuela atiende a niños con capacidades diferentes, quienes participan del taller en actividades como danzas, canciones, juego del *palin*, construcción de huerto de hierbas medicinales, artesanías, entre otros. Lo fundamental es el apoyo de profesores, profesionales especialistas, *kimche* y miembros de las familias. Es así como la comunidad educativa aporta hacia la igualdad de oportunidades de los *pu pichike che* (las personas pequeñas).

La experiencia del programa intercultural del DAEM lleva a cabo políticas de revitalización cultural y lingüística en el ámbito educativo formal, basadas principalmente en las políticas educativas que entrega el Ministerio de Educación y la forma de orientar los contenidos educativos mapuches, explicitados en los programas de estudio de lengua y cultura indígena.

Los programas y proyectos que surgen a la luz de la normativa vigente para la EIB son un aporte al currículum escolar y los recursos asociados para su implementación dependen de la gestión de la unidad educativa.

El fin último de un programa de mantención es alcanzar la fluidez en la utilización de la lengua indígena. Si esto no es posible, al menos se puede lograr un sentimiento de valoración de la lengua y su relevancia como medio de mantención de la identidad cultural (Catrileo, 2005:10-17).

La Ley de Subvención Escolar (SEP) se promulga en el año 2008, cuyo fundamento es el mejoramiento de la calidad y equidad de la educación subvencionada del país. A partir de la Ley SEP, se da inicio a la implementación del plan de mejoramiento (PME), que consiste “en un instrumento a través del cual se planifica y organiza el mejoramiento educativo” y establece las metas de aprendizaje y las acciones a desarrollar, indicando los recursos asociados (Ley N° 20.248, 2008). El DAEM de Temuco mandata a los establecimientos, según la ley, a que incorporen una acción intercultural en el contexto del PME. Estas acciones forman una contribución en diferentes áreas y dimensiones, lo que permite adquirir recursos pedagógicos y didácticos pertinentes y contextualizados para la asignatura de Lengua y Cultura Indígena. Asimismo, permite realizar capacitación o perfeccionamiento en EIB. Por ejemplo, realizar pasantías interculturales. En las escuelas, con la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, la educación intercultural se explicita en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y el sello de la lengua y cultura mapuche se materializa en la visión y misión de PEI en establecimientos municipales.

La identidad de los PEI en los establecimientos con *mapunzugun* declaran transmitir el saber, lengua ancestral y ceremonias, a través de la enseñanza de conocimientos y saberes propios y contribuir a la formación valórica e intercultural de la comunidad educativa. Según Catrileo (2005: 10-17), “un proyecto educativo de revitalización que incluya la dimensión intercultural y multicultural contribuirá en el fortalecimiento de la identidad, el respeto, el aprecio y valoración recíproca dentro del proceso de vida de grupos humanos diferentes”.

Una de las ceremonias a nivel nacional que se ejecuta en el DAEM es la celebración del *We Txipantü* (año nuevo mapuche), la cual se realiza en todos los establecimientos municipales y que data de la promulgación del Decreto N° 158 (1998), en donde se declara el 24 de junio como Día Nacional de los Pueblos Originarios. En esta fecha, la educación municipal celebra el *We Txipantü* con actividades pedagógicas, culturales y comunitarias. Además, la EIB en la educación municipal se evidencia en forma permanente en las diferentes actividades de diversidad cultural, lingüística y de participación por parte de la comunidad educativa y comunidad urbana y rural de la educación municipal de Temuco.

El DAEM de Temuco publica el libro intercultural *Azümkantuaiñ Fill Mogen Kimün* como un recurso didáctico contextualizado que recoge experiencias pedagógicas y didácticas que se generan desde los establecimientos. El libro intercultural es un texto que constituye un valioso material para la orientación de los agentes educativos, educadores tradicionales y comunidad. El contenido del texto, basado en experiencias de aprendizajes interculturales en aquellos establecimientos que dictan la asignatura de Lengua y Cultura Indígena u ofrecen el taller sobre Lengua y Cultura Mapuche, hace referencia a la importancia de la lengua, cultura y cosmovisión mapuche, ofreciendo un apoyo didáctico y fuente de consulta para la comunidad y ciudadanía. Las unidades de aprendizaje incluyen la cosmovisión mapuche, división del territorio, la familia, épocas del año, formación de la persona, formas de vida y expresiones artísticas, entre otros temas. Comprenden orientaciones para los niveles en educación inicial o preescolar, básica y media. Asimismo, el libro fue reconocido e incorporado como material de consulta en el PEIB del Mineduc a través de plataforma institucional³.

2. Educación intercultural en la educación inicial y preescolar en la comuna de Temuco

En el contexto de las políticas educativas para la EIB, el DAEM propicia el proyecto para la implementación de la EIB y fortalece alianzas de colaboración con instituciones. Las experiencias de aprendizaje intercultural en el DAEM de Temuco cuentan con una trayectoria de más de veinte años, tanto en establecimientos municipales rurales como urbanos que imparten la enseñanza del *mapunzugun*, basadas principalmente en las políticas educativas que entrega el Ministerio de Educación y la forma de orientar los contenidos culturales mapuches, explicitados en los Programas de Estudio de Lengua y Cultura Indígena. En este contexto, en el 2017 la Municipalidad de Temuco y CONADI firman un convenio interinstitucional para la implementación de la educación intercultural en la educación inicial y preescolar. Se focalizan veinte establecimientos, de los

³ Para consultar el libro *Azümkantuaiñ Fill Mogen Kimün*, visite el siguiente link: <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro-Educacion-Intercultural-Azumkantuin-Fill-Mogen-Kimun.pdf>.

cuales catorce son de nivel de transición 1 (NT1), nivel de transición 2 (NT2) y, el resto, se componen de seis salas cunas/jardines de la Unidad Atención a la Infancia del Departamento de Educación Municipal.

La contextualización del currículum desde la EIB, tomando las bases curriculares de la Educación Parvularia, busca dar cumplimiento a la normativa vigente. Los seis jardines infantiles y/o salas cunas implementan el conocimiento de la lengua y cultura mapuche en el aula bajo la metodología de la educadora de párvulos y con el apoyo de la educadora tradicional.

3. Metodología

Esta investigación se sustenta desde la mirada del paradigma interpretativo, el cual tiene como propósito interpretar y recoger la información respecto de las prácticas culturales y lingüísticas, desde el contexto de las escuelas con niveles de T1 y T2 y jardines infantiles y salas cunas. El paradigma interpretativo “se basa en el proceso de conocimiento, en el cual se da una interacción entre sujeto y objeto que no pretende hacer generalizaciones a partir de los resultados obtenidos” (Hernández *et al.*, 2003:13). Para complementar lo anterior, Flick (en Angrosino, 2015) sostiene que la investigación cualitativa pretende acercarse al mundo de ‘ahí fuera’ (no en un entorno de investigación especializado), para entender, describir y algunas veces explicar fenómenos sociales, desde el interior de maneras diferentes de comprender la realidad. Además, profundizar, explorar y valorar los fenómenos o situaciones desde la perspectiva del participante o los participantes en un contexto natural.

Para esta investigación, se seleccionó el estudio de caso como estrategia de investigación cualitativa, para la selección de un escenario desde el cual se intenta recoger información pertinente para dar respuesta de la investigación. Las escuelas participantes son catorce y seis jardines infantiles, lo que corresponde a catorce escuelas con nivel de transición 1 y nivel de transición 2, con niños entre las edades de 4 a 6 años, y seis salas cunas/jardines, con niños entre edades que fluctúan entre los 2 a 3 años 9 meses. Los participantes por los niveles fueron alrededor de diez a quince niños(as).

Se diseñó un instrumento denominado ‘Prueba de diagnóstico’, el cual se validó con los aportes de evaluadores pares de Educación Parvularia. El diagnóstico intercultural para este nivel tuvo como objetivos: 1) Recoger información respecto a los conocimientos previos de la lengua y cultura mapuche de los párvulos entre 2 a 5 años en contexto urbano y rural de la comuna de Temuco; y 2) Apreciar la diversidad de las formas de vida de familias y niños de otras comunidades y culturas, conociendo algunas expresiones verbales, prácticas, juegos, relatos y costumbres (Bases Curriculares de Educación Parvularia, 2002).

El diagnóstico fue aplicado por la educadora de párvulos y apoyado por la educadora tradicional. La modalidad del instrumento fue a través de una prueba de diagnóstico con preguntas orales y visuales. Se aplicó entre diez a quince estudiantes entre los 2 y 5 años de edad para el nivel medio menor, medio mayor, nivel transición 1 (NT1) y nivel de transición 2 (NT2). Para el NT1 se consideraron seis preguntas, de las cuales tres eran visuales y tres orales. En

este contexto, una de las preguntas del diagnóstico del NT1 fue: ‘Pronuncia una palabra en *mapunzugun*’. Para el NT2, se consideraron seis preguntas de las cuales dos eran visuales y cuatro orales. Una de las preguntas para el NT2 fue: ‘Saluda en *mapunzugun*’ (Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural, Conadi, 2009). En este marco de aprendizajes significativos, se presenta un extracto de resultados del Diagnóstico Intercultural para la Educación Inicial y Preescolar, aplicados en el contexto del convenio interinstitucional de la Municipalidad de Temuco y CONADI.

Figura 2. Establecimientos que participaron en evaluación diagnóstica

Establecimientos urbanos y rurales		Jardines de Atención a la Infancia
Boyeco	Mundo Mágico	We Antü
Mañío Chico	Campos Deportivos	Vista Verde
Mollulco	Villa Carolina	Volcán Lascar
Collimallin	Pedro de Valdivia	Villa Los Ríos
Millaray	Liceo Gabriela Mistral	Los Castaños
LLaima	Especial Ñielol	Sala Cuna Mañío Chico
Los Trigales	Párvulos Monteverde	

Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco, 2017.

De los catorce establecimientos, solo cuatro se encuentran en contexto rural: Boyeco, Mollulco, Collimallin y Mañío Chico. De las seis salas cunas y/o jardines, dos son rurales: *We Antü* y sala cuna Mañío Chico.

Figura 3. Matrícula en NT1, NT2, salas cunas y jardines infantiles

Establecimiento	NT1	NT2	Atención a la Infancia	Matrícula
Boyeco	28	30	We Antü	54
Millaray	28	31	Vista Verde	52
LLaima	--	63	Volcán Lascar	52
Mollulco	09	21	Sala cuna Mañío Chico	21
Collimallin	08	07	Villa Los Ríos	106
Los Trigales	29	38	Los Castaños	103
Mundo Mágico	106	105		
Campos Deportivos	74	93		
Villa Carolina	21	39		
Pedro de Valdivia	20	14		
Gabriela Mistral16	22			
Mañío Chico	09	11		
Párvulos Monteverde	89	88		
Especial Ñielol	12 (1° Bás.)			
Se aplica en 1° Básico				

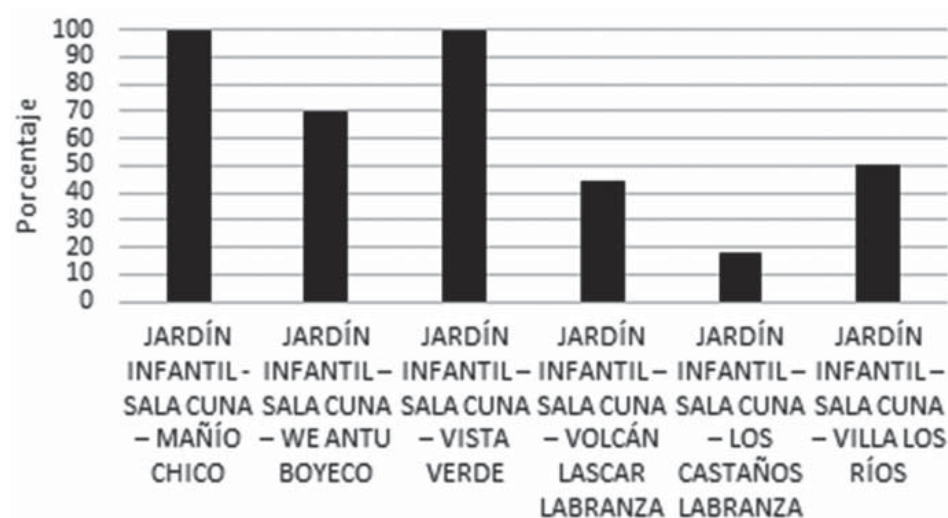
Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco, 2017.

Las preguntas abordaban la oralidad, como pronunciar una palabra en *mapunzugun*, contar hasta cinco en *mapunzugun*, realizar el saludo mapuche e identificar dos elementos culturales: la vestimenta y la araucaria.

4. Resultados

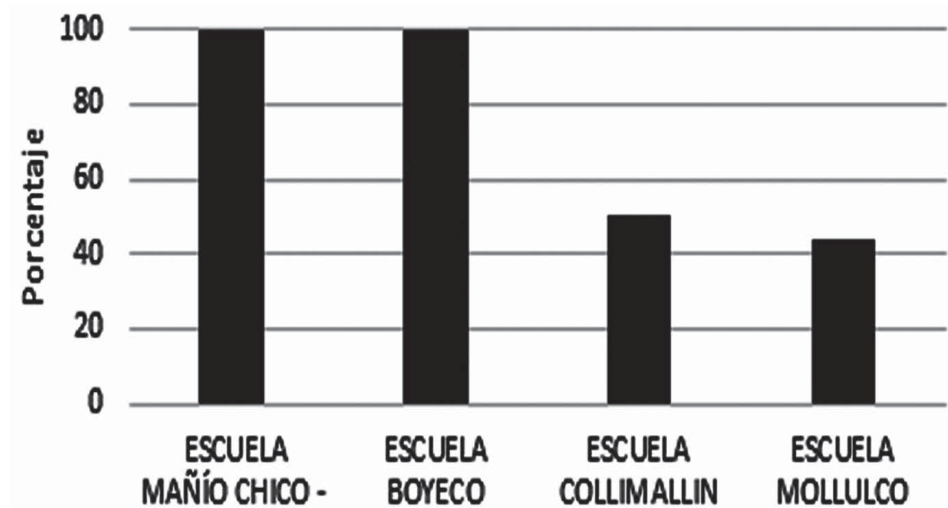
A continuación, se presenta un extracto de los resultados respecto al conocimiento de la lengua y cultura mapuche que evidencian los párvulos entre 2 a 5 años, de los niveles medio menor, mayor, NT1 y NT2 de la Educación Municipal rural y urbana de la comuna de Temuco.

Gráfico n° 1. Respuesta a pregunta Pronuncia una palabra en mapunzugun



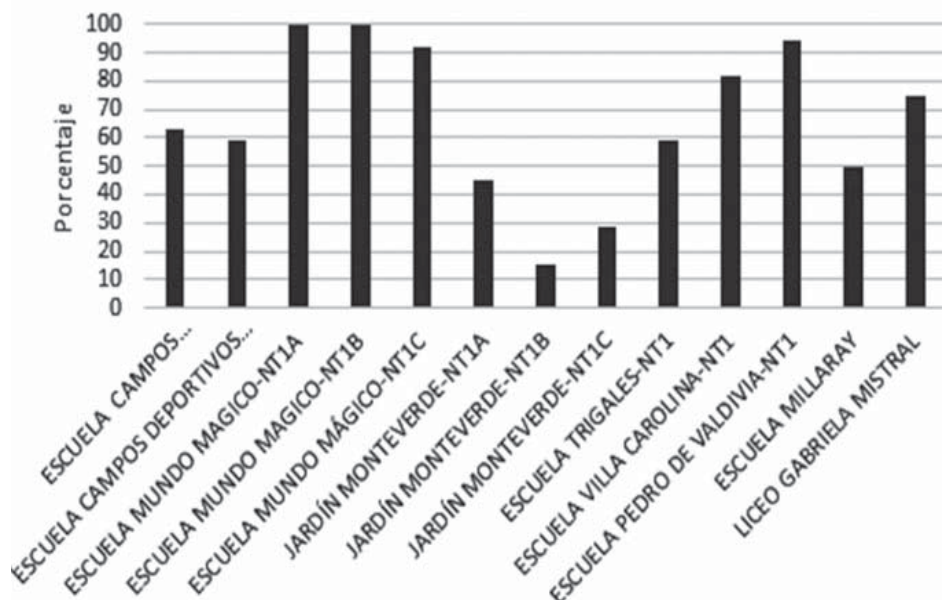
Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

Gráfico n° 2. Respuesta a pregunta 'Pronuncia una palabra en mapunzugun'



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

Gráfico n° 3. Respuesta a pregunta ‘Pronuncia una palabra en *mapunzugun*’ en establecimientos urbanos

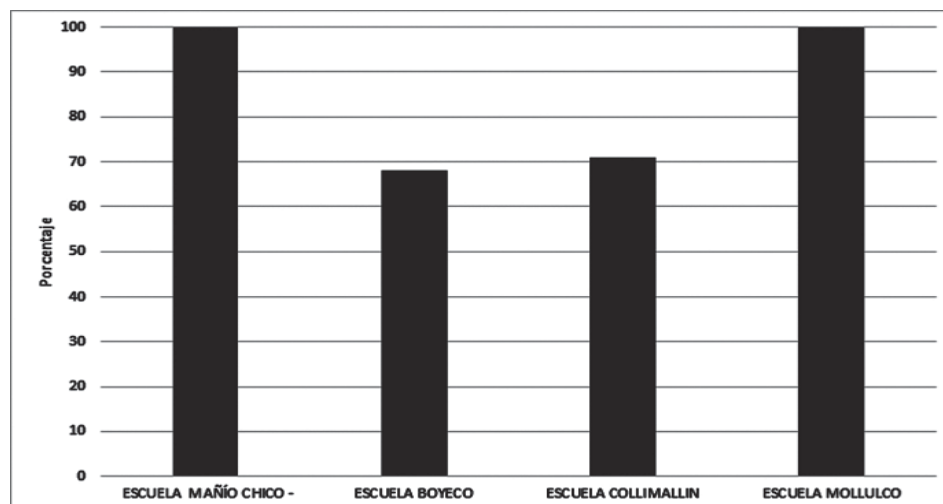


Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

Las experiencias pedagógicas interculturales implementadas, según la normativa vigente en los establecimientos municipales de la comuna de Temuco, han permitido enseñar la valoración por la lengua y cultura mapuche a los niños y niñas que cursan la educación inicial y preescolar, asimismo, apreciar la diversidad de las formas de vida de familias y niños de otras comunidades. La participación de educadoras de párvulos, docentes, equipo directivo, educadores tradicionales, familias, agentes educativos, entre otros, han sido los mediadores para incorporar el saber ancestral mapuche a los establecimientos educativos. Según Catrileo (2010:43), “es importante destacar también que aumenta el número de personas e instituciones nacionales y extranjeras en torno a una mejor valoración e interés por adquirir un mayor conocimiento acerca de la lengua mapuche”.

El diagnóstico se aplicó al nivel de transición 2 (NT2) en establecimientos rurales y urbanos. A continuación, se presenta un extracto de los resultados respecto del conocimiento de la lengua y cultura mapuche que evidencian los párvulos del NT2 de la educación municipal rural y urbana de la comuna de Temuco.

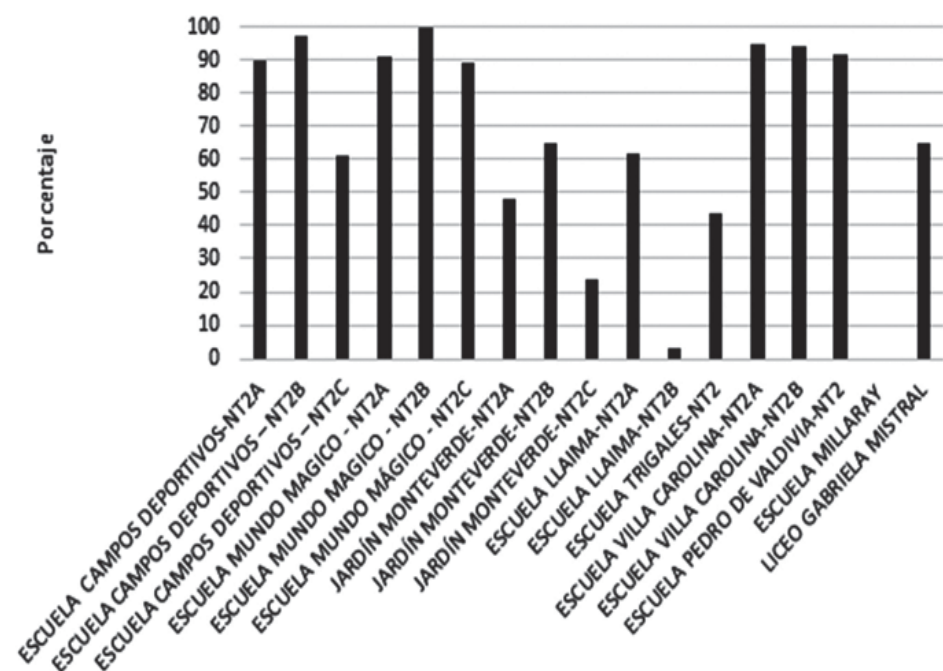
Gráfico n° 4. Resultados a la pregunta ‘Saluda en *mapunzugun*’, aplicada a estudiantes de NT2 de escuela rural



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

De un total de once escuelas rurales de la comuna de Temuco, solo cuatro imparten el nivel de transición 1 y 2.

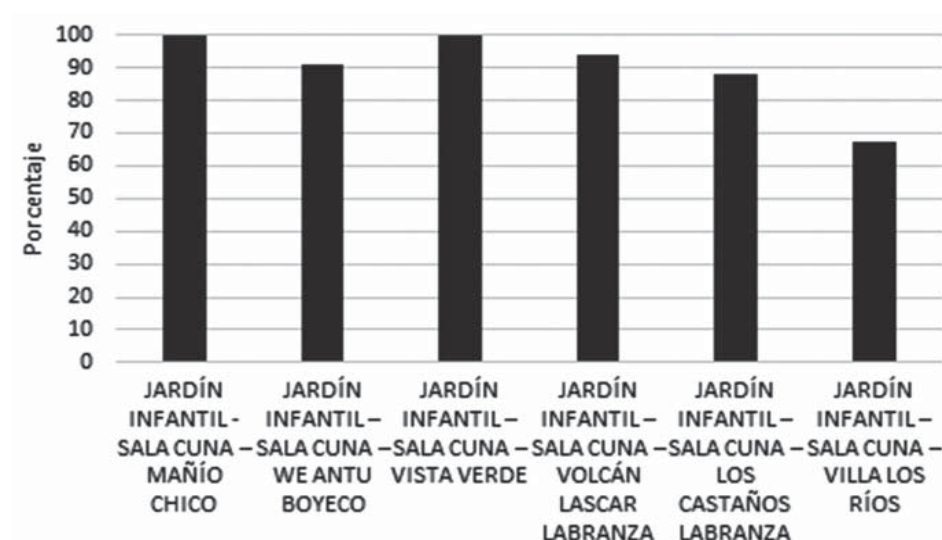
Gráfico n° 5. Resultados a la pregunta ‘Saluda en *mapuzungun*’, aplicada a estudiantes de NT2 de establecimientos urbanos



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

Destacar el grado de conocimiento en prácticas culturales y lingüísticas en los niveles T2 en contexto urbano. Según Catrileo (2010:43), “esta nueva visión contribuirá al conocimiento, respeto y mayor consideración de la cultura y lengua indígena de una sana comunicación intercultural”.

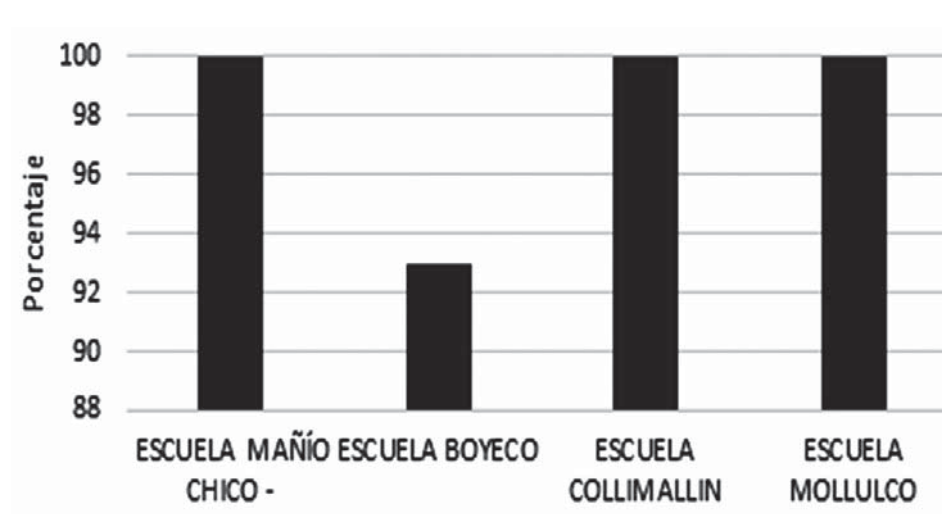
Gráfico n° 6. Resultados a pregunta ‘Identifica la vestimenta mapuche’



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

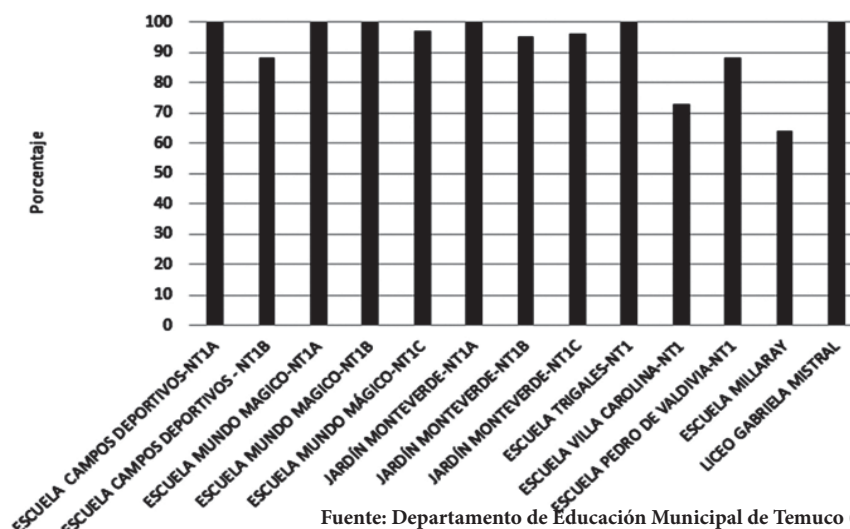
De las seis salas cunas, la mayoría logra sobre el 90% identificar la vestimenta mapuche.

Gráfico n° 7. Resultados a pregunta ‘Identifica la vestimenta mapuche’ en escuelas rurales



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

Gráfico n° 8. Resultados a la pregunta ‘Identifica la vestimenta mapuche’ en establecimientos urbanos



Fuente: Departamento de Educación Municipal de Temuco (2017).

La mayoría de los establecimientos participantes, sobre un 80%, identifican la vestimenta mapuche.

5. Discusión y conclusiones

Para la educación municipal de la comuna de Temuco, presentar experiencias pedagógicas interculturales en donde se evidencian escuelas urbanas, escuelas rurales, liceos y jardines y/o salas cunas con implementación de la enseñanza del mapuche *kimün* y *mapunzugun*, son aprendizajes de experiencias educativas pertinentes y contextualizadas, en pos de la construcción para una formación de ciudadanía intercultural.

Los resultados evidencian presencia de la lengua y cultura mapuche en dos jardines y/o salas cunas niveles medio menor, medio mayor y heterogéneo de Atención a la Infancia, uno urbano y rural. El 100% de los estudiantes, al solicitárseles que pronuncien una palabra en *mapunzugun*, logra hacerlo. Esto es una motivación para la revitalización del *mapunzugun*. En el NT1, dos establecimientos rurales, Mañío Chico y Boyeco, frente a la misma pregunta logran también un 100% de pronunciación de palabras en *mapunzugun*. A la luz de los resultados, se infiere que el capital cultural y lingüístico mapuche está presente en las familias y niños(as). Se transmite y desarrolla, siendo la oralidad el medio de transmisión de la lengua y cultura mapuche.

Referente a los resultados respecto al saludo en *mapunzugun* aplicado al nivel de NT2, el 100% logra saludar, lo cual es valioso y alentador para la implementación de la lengua y cultura mapuche en Educación Parvularia. Se destaca la habilidad lingüística de los niños y niñas del NT2 en responder ‘el saludo mapuche’ en el colegio Mundo Mágico.

Los resultados a la identificación de la vestimenta mapuche, cuatro niveles de salas cunas, sobre el 80%, logra identificar la vestimenta. En el NT1 de escuelas rurales, tres logra el 100% en la identificación de la vestimenta y en los establecimientos urbanos un promedio de 80% logra el objetivo.

La aplicación de este instrumento en los niveles de educación parvularia evidencia la progresión positiva de la incorporación de la lengua y cultura mapuche, donde niños(as) conocen prácticas culturales y lingüísticas básicas, como el saludo, e identifican la vestimenta mapuche. Además, el instrumento es perfecto y permitió difundir la implementación de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en la educación inicial. Los resultados expuestos permiten describir la implementación de la lengua y cultura mapuche en la educación escolar.

La implementación de la lengua y cultura mapuche incorpora la participación de sabios mapuches y agentes de la comunidad educativa, agentes claves para el apoyo intercultural y en una relación pedagógica dual se potencian en el aula, tanto la educadora de párvulos como la educadora tradicional. Este proceso es asumido, paulatinamente, por los padres y familias, y observan el interés de sus hijos(as) por el conocimiento sobre la lengua y cultura mapuche en los procesos educativos escolares. Se evidencia la revitalización del *mapunzugun* y la participación de las familias en su transmisión oral, en donde los niños(as) son capaces de responder un saludo e identificar prácticas culturales mapuches. Hay que destacar las ceremonias y actividades culturales mapuches desarrolladas durante el año escolar que se realizan en los establecimientos, como: el *We Txipantu*, *Txafkintu* (intercambio), *palin* (juego), *Txawiin* (encuentro), que contribuyen a fortalecer la lengua y cultura mapuche. Dichas actividades son lideradas por las familias, las cuales están compuestas por padres y apoderados jóvenes que promueven y apoyan estas iniciativas culturales y lingüísticas.

Actualmente, el PEIB en Temuco ha implementado la lengua y cultura mapuche en un 100% en contexto rural y un 80% de los establecimientos urbanos, lo que permite propiciar generaciones de estudiantes que portarán un conocimiento de lengua y cultura mapuche. También hay familias y comunidades educativas que se sensibilizan frente al entusiasmo de sus hijos(as) por aprender y valorar la lengua y cultura mapuche.

La dotación docente en el PEIB de Temuco incorpora a especialistas para la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, los cuales tienen como desafío articular la asignatura de *mapunzugun* con las demás áreas del currículum escolar, lo que conlleva que los profesores deben estar en constante actualización curricular, metodológica y perfeccionamiento docente, para dar cumplimiento a la normativa ministerial y logros de aprendizajes propuestos por cada establecimiento.

Los principales logros del PEIB de Temuco han sido implementar la lengua y cultura mapuche en un 90% con establecimientos que han reformulado su PEI, su Proyecto de Mejoramiento Educativo (PME) y el Manual de Convivencia, impulsando a agentes y comunidades educativas a conocer y valorar la lengua y cultura mapuche. Este proceso es un inicio a la formación intercultural, considerando los contextos educativos diversos y de esta forma avanzar, aprender y contribuir a la formación de ciudadanos interculturales.

Se concluye que: 1) es fundamental que los docentes y agentes educativos de las escuelas enseñen en base a los valores y conocimientos del contexto para una educación intercultural; 2) los equipos directivos, docentes, educadores y comunidad educativa deben propiciar a través de estrategias el articular el saber, conocimiento y lengua mapuche con el currículum escolar; 3) los docentes de lengua y cultura mapuche deben estar en permanente perfeccionamiento y actualización, para interactuar y motivar a estudiantes en contexto tecnológico; y 4) el o la educadora tradicional, como agente cultural dependiente del Mineduc, debe ser capacitado, orientado y guiado para trabajar en aula, especialmente liderazgo

pedagógico, instrumentos de evaluación, dominio de grupo, impostación de la voz, resolución de conflictos y el conocimiento de la normativa interna de un establecimiento.

Asimismo, se sostiene que los principales desafíos de la implementación de la EIB son: 1) el profesor(a) mentor(a) y el educador tradicional, a nivel metodológico, pedagógico, cultural y lingüístico, deben disponer de los tiempos para planificar y evaluar el desarrollo de la clase y socializar lo aprendido; 2) la experiencia educativa intercultural al implementar una “Dupla Pedagógica”, compuesta por un Profesor(a) y educador(a) tradicional en el aula, viene a enriquecer el nexo y diálogo entre los saberes del currículum y saberes de la lengua y cultura mapuche, donde el acompañamiento pedagógico (Profesor(a) y cultural-lingüístico (Educador (a) Tradicional) son fundamentales para una co-enseñanza, que enriquece las prácticas de enseñanza -aprendizaje de los estudiantes, agentes de la comunidad educativa, otros agentes y espacios asociados a la EIB; y que además viene a valorizar el pronombre dual en *mapuzugun* como: *iñchiw* nosotros(as) dos; *eymu* ustedes dos y *feyengu* ellos(as) dos; vivenciado y valorando la Dupla Pedagógica también desde el *Mapuche Kimün*; y 3) a pesar de los desafíos presentes en la implementación, el programa de EIB en el DAEM de Temuco pretende ser un ejemplo, aporte dado el compromiso de los diferentes agentes educativos, autoridades y sabios mapuches hacia el continuo proceso de la educación intercultural.

Bibliografía

- Angrosino, M. (2012). *Emografía y Observación Participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Catrileo, M. (2010). *La Lengua Mapuche en el siglo XXI*. Valdivia: Gráfica Andros.
- Catrileo, M. (2005). Revitalización de la lengua mapuche en Chile. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 28, 10-17.
- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. *La educación es un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el Siglo XXI*. Madrid: Santillana.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Chile.
- Ministerio de Educación. (2009). *Orientaciones curriculares para una educación parvularia intercultural*. Santiago: Chile.
- Quidel, J. (2005). Una educación compleja de implementar debido a los mitos y prejuicios que hay que derribar. *Antropología y Sociedad: Una relación compleja*.
- Quidel, G. (2006). *La enseñanza del mapudungun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC-Orígenes*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Azümkantuaiñ Fill Mogen Kimün. (2017) Departamento Educación Municipal de Temuco. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Chile.
- Opazo Jorquera, Marlene (2002) Algunas Orientaciones Curriculares para la Educación Intercultural Bilingüe en Contextos Mapuche”. MINEDUC. Chile
- Opazo Jorquera, Marlene (2002) Guía Didáctica para la Enseñanza de la Cultura y Lengua Mapuche. MINEDUC. Chile
- Programa de Educación Intercultural Bilingüe. (2017) Departamento de Educación Municipal de Temuco. Chile
- webgrafía**
<http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/File/2017/Libro-Educacion-Intercultural-Azumkantuaín-Fill-Mogen-Kimun.pdf>
-

La interculturalidad tiene su cátedra *Furilofche*-Comahue

Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche¹ y Equipo de Investigación B185 en Interculturalidad de la Universidad Nacional del Comahue, sede Bariloche²

Resumen

Se comparte una experiencia de aula en Educación Superior que se está llevando a cabo en *Furilofche warria mew* desde el año 2016. Se trata de una acción concertada y colaborativa a cargo de integrantes del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política y de docentes del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. La asignatura fue promovida en el marco de un proyecto de investigación de esta sede universitaria en Bariloche, con la idea de crear un espacio abierto a diferentes voces que trabajan el tema, tanto activista como académico. Su objetivo es abordar el marco conceptual y el legal, las propuestas pedagógico-didácticas en la región y los modos de llevar adelante una práctica intercultural con sentido reflexivo, político y emancipador. Los contenidos y actividades didácticas están organizados a partir de la Ordenanza municipal 2641/15, que proclama a Bariloche 'Municipio Intercultural'. Esta permite discutir las diversas concepciones de la noción interculturalidad desde un punto de vista crítico, distinguiéndola de otras nociones como el multiculturalismo y la interculturalidad funcional. A su vez, y de modo transversal, se trabajan los ejes Cosmovisión, Identidad, Historia, Legislación y los desafíos que implica la interculturalidad como herramienta de descolonización para toda la sociedad.

Palabras clave: Interculturalidad, formación docente, diálogo, trabajo colaborativo.

1 El Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política (EAMyCP) es una organización política mapuche que impulsa políticas interculturales en Bariloche. Contacto EAMyCP: Sanmartiniano Painetil. E-Mail: sanmartiniano50@hotmail.com

2 Contacto del Grupo de Investigación en Interculturalidad y Educación de la Universidad Nacional del Comahue Bariloche, Argentina. Paula Ramírez. E-Mail: paularamirez@bariloche.com.ar

Introducción³

El tópico de la interculturalidad en la escena universitaria ha cobrado importancia menor en comparación con otras dimensiones que la involucran al interior del campo educativo, al menos en el Puel Mapu. En efecto, al recoger los antecedentes de esta temática, se cuenta principalmente con experiencias del Gulu Mapu, como de países latinoamericanos. Esta vacancia se explica por razones históricas de construcciones de aboriginalidad (Briones, 1998) desde el estado en Argentina, país que siempre se pensó como una nación sin indios, al menos, desde que las élites articuladoras del estado nación en el siglo XIX pretendieron exterminar a los indígenas mediante el genocidio de la mal llamada Campaña al Desierto (Lenton, 2014; Delrio, 2010) y luego por la sucesiva aplicación de políticas indigenistas tendientes a su blanqueamiento (Briones, 2002); es decir, apostaron a que por intermedio de diferentes dispositivos los indígenas dejaran de ser y/o reconocerse como tales.

En síntesis, las políticas educativas interculturales⁴, en tanto instancia de reconocimiento de la diversidad, no se ocupan en operar modificaciones en la estructura económico-social que mantiene a los indígenas sobreviviendo en condiciones de desigualdad y asimetría, antes bien actúan como un dispositivo más, entre otros, de control, regulación y gestión de una diferencia tolerable (Briones, 1998); afín a una matriz de producción de la diversidad solo en su versión multicultural (Stella 2012; Ramos y Delrio 2005).

La Modalidad de EIB (Educación Intercultural Bilingüe) provincial opta y construye en su hacer una política educativa que asume la perspectiva intercultural como encuentro armónico entre culturas. En los hechos, se produce la incorporación dispar en estima entre lo tehuelche y mapuche, y en términos culturales opera delimitando límites fijos que demarcan estáticamente una frontera entre ambos. Al tiempo que se presume una noción de cultura que identifica –y selecciona– un *quantum* de rasgos y prácticas para cada colectivo que se asumen como tradiciones ancestrales, se los escinde del presente como también de su convivencia con otros colectivos en el espacio social; a lo sumo, se confina su procedencia al ámbito rural.

La interpelación estatal construye la diferencia indígena desde tópicos culturales que no amenazan la estructura social vigente, ni cuestionan la subalternidad histórica en las que han sobrevivido los indígenas en espacios urbanos como rurales y en el pasado como en el presente. El corolario, estas apelaciones inhiben a los indígenas como sujetos políticos (Diez, 2004) y despolitiza el hecho educativo en sí, en tanto, desdibuja las contradicciones y conflictos que engendra (Montesino, 2010).

Se cuestiona que las políticas de bilingüismo lo asumen como traducción

3 Los planteos que se retoman en este acápite fueron inicialmente desarrollados por una de las autoras de este artículo, Fabiana Nahuelquir, cuando prologó el libro: Canales, C. y Rea, C. (Eds.). (2017). *Claro de Luz. Descolonización e "Interculturalidades indígenas" en Abya Yala, siglos XX-XXI*. Santiago de Chile: Ediciones IDEA-USACH.

4 Se contextúan dichas políticas fundando el análisis en distintas instancias de observación con participación y registro, a saber: Participación en Talleres de Interculturalidad organizados por la modalidad EIB de la Provincia de Chubut.

término a término. Al asociar literalidad con diálogo simétrico, subyace una noción de traducción como establecimiento de equivalencias, soslayando la lógica que la organiza. Esta simplificación reduce cultura a lengua y acota esta solo a un idioma. Estas decisiones, junto a otras, dan cuenta de un reconocimiento de la diversidad desde afuera e impuesta verticalmente. En el trabajo por pareja pedagógica, por implicancia, se comprime el rol de los denominados idóneos en la cultura preponderantemente a su competencia lingüística y, luego, a la de informante en saberes discretos. En Chubut, los *kimche* ocupan un rol lateral y, dentro de las dinámicas institucionales, quedan marginados producto de poner en primer plano, la burocracia ministerial, por su falta de formación docente. Esta (des)calificación se tradujo inicialmente en la precarización contractual y salarial con la que fueron incorporados al sistema. La desjerarquización no involucra solo a las personas, también a sus conocimientos y contribuye a que diferentes actores los equiparen, y a sus prácticas, con materias especiales, como Plástica y Música. Esta equiparación deja a la práctica intercultural aislada y distanciada del resto de las prácticas escolares. Se restringe su presencia a un día por semana y por un par de horas o a actividades específicas y oficialmente delimitadas como ‘el día de la diversidad’, sin interpelar al conjunto social en su concepción de cómo enseñar, cómo aprender, ni lo que se conciba por conocimientos; desestima las interacciones sociales que todo ello supone.

Aquella circunstancia determina un tratamiento afuncional del conocimiento indígena, y por implicancia de las personas que lo portan, que se descontextualiza de su origen, pero también de la realidad social donde se lo transmite. Estas dinámicas derivan en que la interculturalidad opere desde lógicas escolarizadas –sedimentadas e instituyentes en la constitución de subjetividades– antes que como oportunidad de cambiar modos de enseñar-aprender y, así, contribuir al cambio social. En su hacer, la interculturalidad testimonia lo fragmentarias y focalizadas que resultan estas políticas, el corto y débil alcance que sostienen, la discontinuidad que imprimen entre educación intercultural como práctica y como derecho de los pueblos originarios (Diez, 2004). Antes bien, la EIB opera, en la estructura del Sistema como en las prácticas micro, aislada, diferencial y discrecionalmente, aunque gestionada desde retóricas que apelan a la ética y la moral colectiva (Novaro, 2003; Novaro, 1999).

Las consecuencias más notorias de las modalidades de gestión de la diversidad desde políticas educativas son que, finalmente, ponen en evidencia que al tomar decisiones sobre cómo aplicar los recursos –económicos, humanos, etc.– se apela al criterio ‘etnia’ de modo perverso, en tanto, se oculta que simultáneamente son modos de producir y recrear procesos de diferenciación que van acompañados con otros de discriminación y subalternización (Montesinos, 2010). En la práctica, la ‘administración’ de los recursos –en el presupuesto ministerial– profundiza la inferioridad y desigualdad con la que se destrata a los pueblos originarios. Sin embargo, se apela a la etnia como criterio legitimado, desde visiones multiculturalistas, para justificar en la gestión pública (Sieder, 2004) gastos en un rubro dedicado a la discriminación positiva.

En Gulu Mapu, se registran antecedentes que describen la relación entre Universidad e interculturalidad, desde diferentes ángulos. Así, los presupuestos que operan cuando se esgrime la interculturalidad como política educativa son los que propone repensar Diego Sepúlveda (2013). Introduciéndonos en la

experiencia particular de la Universidad de la Frontera, presenta dos dimensiones de una misma realidad. Según su mirada, el mapuche no sufre cambios de identidad, asimilación o invisibilizaciones desde que entran y mientras desarrolla su formación en las diferentes carreras, antes bien y, por el contrario, logra progresar sólidamente en llevar parte de la sabiduría mapuche al ambiente universitario (Sepúlveda, 2013). Esto obedece, en parte, a que el saber mapuche es incluido implícitamente por parte de los profesores. Sin embargo, esta decisión de inclusión no está garantizada, más bien se oculta, en las mallas curriculares. Una de las consecuencias a las que arriba el autor abrevia en la tesis de que, mientras no se produzcan definiciones políticas claras y decisivas respecto la implementación de la interculturalidad como herramienta de transformación social, seguirán siendo los estudiantes mapuches y sus docentes quienes caminen hacia esta transformación.

El autor Juan Ñanculef (2013) defiende que el conocimiento mapuche es también ciencia. Para sostener su tesis, desarrolla las singularidades que caracterizan la epistemología del conocimiento mapuche y, en este proceso, no se trata para él de poner en equivalencia ciencia occidental y ciencia mapuche; por el contrario, su empeño consiste en jerarquizar los modos de producción de los conocimientos ancestrales que, transmitidos por siglos, resguardan sus claves de entendimiento. Diferentes posicionamientos hegemónicos han instalado la desvalorización de los saberes ancestrales mapuches, negándoles el reconocimiento de sus propias políticas de producción. Esta situación derivó en su negación y silenciamiento contraria a la vigencia y valor con los que los conocimientos mapuches son asumidos según fue corroborado. Los diferentes ángulos de análisis que desarrolla el autor invitan a reflexionar sobre la ausencia de inclinaciones éticas y políticas, como también la falta de instrumentos teóricos adecuados para justipreciar los marcos epistemológicos mapuches en el ámbito universitario/académico/científico.

Carolina Jorquera (2013) posiciona su argumento en la tensión existente entre los modos de producir, validar y enseñar conocimientos indígenas y no indígenas en un contexto como el de la enseñanza institucionalizada. Concluye respecto de la incommensurabilidad que es preciso reconocer entre sabidurías indígenas y las (im)posibles teorizaciones acerca de ellas, por parte de alguna intelectualidad, si no se advierten antes las limitaciones estructurales que poseen la modernidad, el pensamiento científico y las instituciones educativas como parte de un mismo proyecto histórico y epistemológico que ha subalterizado a esas 'otras sabidurías'.

Silvana Leiva (2013) parte de la premisa de que las identidades étnicas se producen en contextos de interacción y contactos con otros. En estas instancias, las fronteras son producidas y, en ello, ciertos diacríticos comunican, informan y delimitan sentidos de unidad y diferencia en el contexto de las interacciones sociales. Dicho proceso, emplazado en la escuela, la convierte en un espacio conflictivo, de disputas y resistencias respecto de lo que el sistema educativo pretende imponer a los estudiantes mapuches. En esta distorsión de sentidos y valores que se imponen desde el Estado chileno, Leiva subraya el rol de los intelectuales indígenas, a saber: asumir el compromiso de ejercerlo no desde una lógica individual y competitiva sino, antes bien, vuelta hacia una práctica colectiva de la mano –o sin olvidarse– de las disputas y debates que puedan generarse en

espacios académicos como las universidades.

Pedro Canales Tapia (2013) recapitula tres décadas del movimiento indígena en América Latina y los pasos de su propia intelectualidad en ella. Recorre el tránsito comprometido por deconstruir la colonialidad aún existente en diferentes ámbitos sociales, en tanto esta refiere a las relaciones jerárquicas de poder entre grupos, conocimientos y formas de vida que suponen y generan desigualdad. Dichos intelectuales interpelan al estado y al resto de la sociedad no indígena al reconocimiento y visibilización de su cultura, territorios y demandas sociales y políticas desde adentro del mundo de la academia.

Estos aportes han enriquecido, desde sus preocupaciones y temáticas, las premisas de lo que se entiende por interculturalidad. A partir de ello, se asume este concepto como una noción polisémica y, a la vez, como un espacio en disputa, que contiene múltiples sentidos según sea quien lo enuncia y lo que proponga, tal como se evidencia tanto en las prácticas como en la bibliografía sobre el tema. Lo que por interculturalidad se conciba tiene directa relación con cómo se la construya y desde dónde: el estado, las organizaciones sociales, intelectuales indígenas. En tanto, proyecto político, epistémico y ético para toda la sociedad, la interculturalidad constituye una búsqueda utópica⁵.

Según lo desarrollado hasta aquí, la noción de interculturalidad ha comenzado a interpelar procesos formativos hegemónicos en la Universidad al poner en cuestión la construcción de la verdad, la legitimidad de los saberes y el control de las vidas en el sentido de priorizar determinados modos de vida a costa de ir, activamente, invisibilizando otros. Dicha invisibilización o negación de voces diversas lleva a interrogar los modos de colonialidad del saber, del poder y de la subjetividad. En virtud de esto, se cierra este acápite con algunas interrogantes que se plantea un grupo de docentes de la Universidad Nacional de Comahue, desde el Centro Regional Universitario: ¿qué prácticas y discursos producen y sostienen la situación y condición monocultural de los ámbitos universitarios?, ¿cómo contribuir a modificar esa realidad en un sentido otro, cada vez más abierto y plural, en pos de la construcción de conocimientos *otros* y en el marco de *otras* relaciones e interacciones sociales?, ¿qué sujeto, qué saber y qué poder están implícitos y explícitos en los dispositivos de la formación universitarios y, a su vez, configurando experiencias monoculturales especificables? En este amplio planteo, también se preguntan: ¿qué lugar tienen las trayectorias históricas, las narrativas identitarias, los desplazamientos biográficos en los procesos de formación de los estudiantes universitarios?

El contexto en que se formulan aquellas preguntas es el Centro Regional Universitario Bariloche, que se encuentra en la urbe homónima, una ciudad turística, ampliamente desigual, jerárquica y fragmentada. Nació constituida sobre el genocidio del pueblo mapuche y tewelche, y su compleja conformación es también el resultado de un proceso de migración europea. Detrás de las representaciones de un lugar naturalmente idílico, subyacen sedimentados los efectos del funcionamiento de una estructura social que desplaza la diferencia y la desigualdad hacia lugares determinados para no cuestionarlas y establecer cotidianamente relaciones sociales de subordinación, invisibilización y

⁵ Proyecto de Investigación PIN 04/B185 denominado "Sujetos, sentidos y significados de la interculturalidad en la formación docente. Hacia la elaboración de dispositivos didácticos otros", período 2014-2017, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

sometimiento (Nahuelquir, Ceballo, Fernández y Ramírez, 2015).

Algunos sectores aún interpelan a la sociedad barilochense respecto del grado de negación ante ciertas violaciones a los derechos humanos a lo largo de la historia, y que persisten en la actualidad, en tanto es un tema del que, como ha quedado demostrado ante últimas represiones estatales, no existe disposición abierta a la reflexión. Es en este sentido que la sociedad aprueba enunciaciones, visibilizaciones y legitimaciones de algunas violencias (como las de las dictaduras de los setenta) y no de otras como las de la mal llamada Conquista del Desierto o el asesinato de Rafael Nahuel en manos del Estado. Es en este tejido social donde se formulan las preguntas por la interculturalidad en el ámbito universitario.

Cuando se piensa la interculturalidad en la Universidad, se parte de que la negación actual del genocidio a los pueblos originarios, sostenida desde los discursos hegemónicos, no culminó con los hechos históricos de la mal llamada Campaña al Desierto, sino que opera como latencia potencial del estado (Lenton, 2014). Negación que, en tanto construcción simbólica, prosigue invisibilizando la responsabilidad estatal. Esta característica condiciona a la fecha las posibilidades de pensar espacios pedagógicos didácticos desde una perspectiva intercultural.

Prestar atención y reflexión sobre las concepciones y prácticas del territorio, como a los conocimientos ancestrales del pueblo mapuche-tewelche en el proceso educativo, se cree, abre un espacio dentro de la Universidad para una proliferación de saberes bajo el supuesto de abreviar en el cuestionamiento de los fines y principios que orientan la formación. Este desplazamiento supone el cuestionamiento de aquellos conocimientos instituidos, así como, la construcción de nuevas conexiones de sentidos en torno al conocimiento, al ser, estar y tener, cambios en los modos de percibir y de entender, y otros tópicos de reflexión en torno a lo que son las relaciones sociales interculturales y el rol que ellas cumplen. Por ello, además de qué se aprende en la Universidad, se cuestiona cómo se hace (Ramírez, Ceballo y Nahuelquir, 2016). En esta dirección apunta este trabajo.

Se explicitan aquí las primeras aproximaciones a la temática y, por lo mismo, se inicia un camino por el que se cuestionan los propios supuestos acerca de los modos de enseñar y aprender. Por lo demás, se concuerda asumir que forma parte de esta tarea transgredir, irrumpir y trascender aquellas certezas que por lo pronto obturan las condiciones para implicarse en una perspectiva intercultural de construcción de conocimientos. Afín a esa constatación es que se considera precisa una reflexión que identifique los supuestos desde donde se parte, porque son estos los que operarán en las instancias de reflexión, diseño y ejecución de experiencias que pretendan colaborar en la construcción de una didáctica intercultural que parta por reconocer las derivas de la relación del estado con los pueblos originarios.

1. Inicios y expectativas

El cuerpo del mapuche también es territorio mapuche.

Andrea Despo (actriz)

*El conocimiento mapuche sana. Con el mapuche Kimün
estamos sanando este territorio, nos estamos sanando.*

Adriana P. Pinda (Machi y poeta)

*No somos pocas/os quienes estamos buscando caminos para
educar(nos) en el Territorio Mapuche Ancestral que habitamos.
¿Cómo vamos a educar(nos) sin territorio? ¿Cómo nos vamos
a curar sin hacer circular el Mapuche Kimün?*

Segundo Encuentro Intercultural en Furilofche/Bariloche.

La experiencia que se comparte en este artículo constituye un nuevo espacio formativo en curso, relacionado con la búsqueda de una educación otra⁶. Se está concretando desde el año 2016, en los Profesorados en Educación Física y Ciencias Biológicas del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB), de la Universidad Nacional del Comahue (UNCo). El equipo docente está conformado por integrantes del equipo de investigación en 'Interculturalidad y Formación' de este centro universitario y del Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política de Bariloche (EAMyCP).

El propósito es construir colectivamente a la fundamentación teórica, pertinencia social y sentido político en la formación de docentes en el territorio, lejos de los universalismos y esencialismos que caracterizan las prácticas docentes hegemónicas, sino acercándose a los procesos descolonizadores.

Los inicios marcaron una irrupción de un colectivo artístico y una organización social (Mamül Müley ka EAMyCP) en un espacio académico de formación docente (CRUB, UNCo).

Durante el intercambio, tuvo lugar una apertura a partir de la cual pensar una cátedra en donde el conocimiento esté descentrado, no focalizado en lo académico o al menos en lo que la academia considera la erudición. Surge aquí la importancia de focalizar en lo que todas y todos tienen para compartir. Esto también lleva a otros ejercicios, que son fundamentales, como el de la palabra. Existe un camino andado para compartir y reconstruir. El desafío de plantear una cátedra implicó para el grupo un ejercicio de colaboración entre los integrantes del EAMyCP. Se destaca que colectivamente al grupo le facilitó repartir temáticas,

⁶ Con *otras/otros* se alude a conocimientos que critican las relaciones de poder coloniales, es decir, aquellas relaciones jerárquicas que suponen desigualdad entre seres humanos, grupos y conocimientos, planteando su transformación. La descolonialidad como herramienta conceptual posibilita visibilizar los dispositivos de poder y las estrategias para construir otras relaciones de poder, de saber y de ser (Walsh, 2007).

si bien cada uno se encargaba del desarrollo de una en particular, concretamente significó que cada uno traiga experiencias y conocimientos de las biografías personales, comunitarias y colectivas. De esta manera, para el EAMyCP se puede observar que existe muchísimo *kimün*, lo que demanda una organización significativa en pos de sistematizar lo que se sabe, se siente, se piensa (EAMyCP, 2015).

Al interior del equipo de investigación del CRUB, se atendió a la oportunidad de profundizar la práctica educativa intercultural a partir de producir desplazamientos en la forma de entender y de hacer la academia. En ese proceso descolonizador (Walsh, 2012), el intercambio y colaboración con una organización política en territorio se considera que resulta indispensable. En ese sentido, se acuerda que:

El ámbito de influencia de este pensamiento se expande y proyecta en el mundo académico y en las luchas de la sociedad, y su vocabulario trasciende autorías y se incorpora a las causas y debates, como moneda corriente y patrimonio de dominio público. Podrán ocurrir desgastes en el curso de estas apropiaciones, pero sin dudas se ha instalado una cuestión que erosiona la creencia ciega en los valores eurocéntricos tan arraigada en el quehacer universitario e inaugura una percepción más lúcida del estrecho vínculo entre racismo, eurocentrismo, capitalismo y modernidad propio de la articulación que llamamos 'colonialidad' (Segato, 2015:63).

Esta afirmación sucede cuando la academia se cierra en sí misma y se convierte en una negación de toda propuesta intercultural. La existencia de un trabajo colaborativo, en este sentido, entre activistas y académicos, se considera indispensable para abrir la posibilidad de la interculturalidad.

2. El programa de la asignatura *Furilofche-Comahue*

Lo que podría ser llamado un programa de una asignatura al uso y costumbre académico, es aquí un programa producido interculturalmente. A continuación, se detalla cada elemento que compone el mismo.

2.1. Fundamentación

En la fundamentación del programa de la cátedra se plantea que no existe consenso respecto a su significado, la interculturalidad es una noción polisémica y constituye un espacio en disputa que contiene múltiples sentidos según sea quien la enuncia y la proponga, tal como se evidencia en las experiencias interculturales y en la bibliografía sobre el tema. Lo que la interculturalidad sea tiene directa relación con cómo se la construya y desde dónde: el estado, las organizaciones indígenas, los espacios culturales integrados por personas con distinta pertenencia.

Desde la perspectiva de los autores, la interculturalidad constituye un proyecto que da lugar a un diálogo genuino entre culturas en contextos de poder, poder asociado a los significados que estructuran la vida social

y las prácticas culturales, en una lucha por la diferencia en la definición de la vida social.

Desde una perspectiva amplia y crítica, la interculturalidad constituye un proyecto político que atraviesa los diferentes ámbitos de la vida social –educación, salud, justicia, etc.–, siendo una búsqueda utópica que compromete a toda la sociedad, y no únicamente a un grupo en particular. Por ello se requiere una formación más pertinente a la realidad social y culturalmente diversa que se habita, y en todos los niveles del sistema educativo.

Su visibilización en los diferentes ámbitos de la sociedad, en nuestro país y la región, aumenta día a día junto con la proliferación de experiencias, investigaciones y debates en torno al tema en comunidades, instituciones y academias. Sin embargo, a la fecha, existe una vacancia en su tratamiento durante la formación docente y una demanda creciente por parte de estudiantes, docentes y comunidades, en función de contar con instituciones educativas que atiendan a la diferencia cultural propia de la sociedad en la cual estas instituciones están insertas.

En el CRUB, 'la interculturalidad' está incluida como contenido analítico en algunas asignaturas. En el programa de la materia Didáctica General (carreras de los Profesorados en Educación Física, Ciencias Biológicas y Matemática), se incluye el tema desde hace cinco años en la primera unidad correspondiente a la presentación de la didáctica general y su agenda actual. Esta inclusión está justificada en la posición sostenida por la cátedra respecto a la didáctica general, entendida como campo de conocimiento dedicado a la reflexión y la organización de la enseñanza desde una perspectiva multidimensional y en tanto práctica social.

Dichas inclusiones dan cuenta de que, desde una perspectiva crítica, la noción de interculturalidad constituye un nuevo tema para la agenda de la formación docente, en tanto es una herramienta para un cambio en las prácticas de enseñanza.

La interculturalidad como proyecto educativo, ético, político, social y cultural requiere un trabajo sostenido de mediano y largo plazo, tanto desde los diseños curriculares y planes de estudio como en las aulas, abriendo y profundizando el diálogo entre pares y con los estudiantes, y dando lugar a nuevos vínculos con el conocimiento en las prácticas de enseñanza. Partiendo de entender las subjetividades y los conocimientos como construcciones históricas atravesadas por ejes de poder, de saber y de ser (Walsh, 2012), las propuestas didácticas desde esta perspectiva se reorientan hacia la escucha del otro y la revisión de las propias ideas, supuestos y aprendizajes previos. Se trata de propiciar un proceso permanente de reaprendizaje personal y colectivo, procurando la producción de conocimientos de un modo colaborativo, en el que se articulan actores sociales de diversas pertenencias.

Se considera que la construcción colectiva de conocimientos en torno a la interculturalidad, articulando las producciones que generan las organizaciones sociales y la Universidad, mediante un diálogo no exento de tensiones y conflictos,

brinda fundamentación teórica, pertinencia social y sentido político al proceso formativo de docentes en territorio.

En ese sentido, resulta indispensable la apertura de espacios de formación en los cuales se visibilice y aborde esta temática y sus distintas concepciones y propuestas desde un enfoque crítico, con el propósito de presentar y ampliar el debate y, a su vez, atendiendo a la necesidad de pensar-repensar y hacer-rehacer la interculturalidad constantemente y, en contexto, como con toda construcción teórica y propositiva. Por ello, esta asignatura tiene el propósito de generar la problematización del tema, a partir del acercamiento de nociones teóricas y de su uso crítico para la comprensión de nuestra realidad actual y la imaginación de proyectos futuros. Los contenidos propuestos en el programa apuntan a considerar un panorama general del asunto, desde una perspectiva local, crítica e interdisciplinaria y focalizando en el ámbito educativo. Los soportes conceptuales están organizados en torno a las concepciones de interculturalidad y la construcción de la diferencia, las tensiones entre las diversas posiciones acerca de la interculturalidad, las propuestas y experiencias de trabajo intercultural y, por último, los desafíos planteados a partir de dichas experiencias.

Los soportes metodológicos en esta propuesta de enseñanza y aprendizaje están pensados teniendo en cuenta las características de los dispositivos didácticos interculturales⁷, apuntando a la construcción de saber, subjetividad y poder mediante relaciones de igualdad y atendiendo a la pluralidad propia de la existencia de alteridades históricas.

2.2. Objetivos de la asignatura

- Aportar un panorama actualizado acerca de la noción de interculturalidad desde diversas perspectivas teóricas y de experiencias denominadas interculturales en Bariloche y la región, promoviendo el aprendizaje como acción reflexiva, ética y política.
- Propiciar la problematización del tema a partir de la construcción de interrogantes subjetivos y cotidianos por parte de los estudiantes, tendiendo a establecer relaciones de interioridad con el contenido trabajado, elaborando los propios puntos de vista.
- Contextualizar e historizar la interculturalidad desde la pluralidad de miradas para proyectar acciones viables en un sentido propositivo.
- Abrir un espacio de intercambio intercultural para atender a la producción de conocimientos sobre el tema, articulando acciones de las organizaciones sociales, EAMCP, y de la Universidad, CRUB.
- Posibilitar el escuchar y el ser escuchados en los encuentros, conversando

⁷ Proyecto de Investigación PIN 04/B185, denominado “Sujetos, sentidos y significados de la interculturalidad en la formación docente. Hacia la elaboración de dispositivos didácticos otros”, período 2014-2017, Universidad Nacional del Comahue, Bariloche.

en un clima de colaboración y diálogo, intercambio de conocimientos y análisis de experiencias diversas, tanto académicas como comunitarias.

2. 3. Propuesta metodológica

Esta propuesta formativa abre un espacio de intercambio y construcción intercultural, resignificando el conocimiento y autoconstruyendo a los sujetos en situación de interacción.

Se parte de tener en cuenta que el contenido de enseñanza no es independiente de cómo es presentado, sino que la forma de presentación y el lugar de enunciación producen una transformación en ese conocimiento (Edwards, 1985). Por ello, se propiciará la reflexión conjunta y colaborativa acerca de la problemática que aborda la materia, contando con la presencia de integrantes del EAMyCP y del equipo de investigación sobre Formación e Interculturalidad del CRUB.

A partir de una concepción de formación como un itinerario abierto y plural, se propone trabajar en encuentros teórico prácticos con modalidad de taller. En el mismo se crean las condiciones para construir conocimientos y potenciar a los sujetos participantes, anudando sus experiencias a la problematización de lo hegemonícamente instituido en relación al tema de la asignatura.

El grupo heterogéneo, en cuanto a las diversas carreras que cursan los estudiantes y de las trayectorias personales, propicia la formación intercultural buscada. En ese sentido, las estrategias y actividades didácticas focalizan en la problematización del tema, mediante construcción de interrogantes a partir de las lecturas propuestas y de los saberes y experiencias de cada participante, en un proceso de reconsideración crítica constante, individual y colectivo. En ese sentido, se solicita a cada estudiante un 'diario de ruta' del cursado de la materia, a modo de ejercicio reflexivo, de lo más significativo trabajado en cada clase, anudado a la propia experiencia.

La propuesta metodológica también contempla la realización de una 'salida de campo', obligatoria, en parejas, consistente en una observación participante o entrevista en el marco de experiencias interculturales.

Los materiales bibliográficos y documentales pueden tener diversos formatos (escrito y audiovisual). Además de la bibliografía ya citada en relación a la elaboración del programa de la materia, forman parte de la lectura obligatoria y de consulta para las/os estudiantes los siguientes autores: Moyano, 2017, 2013, 2007; Nahuelquir, Ramírez y Marín, 2014; Leyva, 2011; Hall, 2010; Mato, 2008; Díaz, Rodríguez y Villarreal, 2008; Cassiani, 2007; Freire, 2006; Dussel, 2005; Foley, 2004; Candau y Gabriel, 2001; Quijano, 2000; Kincheloe y Steimberg, 1999; McLaren, 1997; Briones, 1995.

2. 4. Evaluación y condiciones de acreditación

La evaluación, en tanto valoración de todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, se realiza a lo largo del cursado de la asignatura, tanto por parte de los docentes como de los estudiantes. En este caso, se lleva a cabo en forma grupal e individual, y en momentos precisos (al promediar el curso y al finalizarlo). También se realiza en aquellos momentos en que es necesario hacerlo a los fines de apoyar la construcción de conocimientos propuesta.

La aprobación de la materia requiere, en coherencia con los propósitos y objetivos planteados en este programa, la asistencia a clase, la lectura del material sugerido, la participación activa en las actividades grupales e individuales propuestas y la elaboración de un informe final con coloquio.

3. Las clases como espacio pedagógico intercultural

En esta experiencia de cátedra, con el propósito de generar la problematización y el debate del tema interculturalidad en la Universidad, se organizan los contenidos y actividades didácticas a partir de la Ordenanza Municipal 2641/15. Esta normativa permite comenzar a discutir las diversas concepciones de la noción de interculturalidad desde un punto de vista crítico, distinguiéndola de otras nociones como el multiculturalismo y la interculturalidad funcional (Candau, 2010; Segato, 2007; Briones, 1998). A su vez, y de modo transversal, se van trabajando los ejes Cosmovisión, Historia, Identidad y Legislación, planteados en la ordenanza, y los desafíos que implica para todas/os y cada una/o.

En los encuentros, se van recorriendo propuestas y experiencias de educación intercultural de aquí y de la región, analizándolas con las herramientas conceptuales que aportan varias disciplinas. Estos aportes están siendo articulados por una perspectiva didáctica atenta a las escenas de enseñanza y aprendizaje otros, y que se organizan en términos de tensiones, enfatizando la dimensión política del asunto. Algunas de esas tensiones son: interculturalidad funcional-interculturalidad crítica, interculturalidad para algunos-para todas/os, educación intercultural-interculturalidad como proyecto político utópico para toda la sociedad, intraculturalidad-interculturalidad y reconocimiento-redistribución.

En términos de estrategias didácticas, se orientan por la creación de condiciones para la construcción de conocimientos por parte de las/os participantes de la cátedra, estudiantes y docentes, donde se vayan anudando sus experiencias y los aportes de la asignatura, mediante la formulación de interrogantes, reflexiones y elaboraciones propias, conversando. La escucha y la palabra son puestas en valor para conocer y conocerse dentro de este espacio educativo.

La escritura académica, soporte habitual del conocimiento en ámbitos de formación sistemáticos, que apunta al distanciamiento y a la permanencia, acarrea el problema, entre otros, de no representar al *zuam* (lógica) mapuche. De ahí la necesidad de trabajar en la propuesta formativa con soportes diversos, como la oralidad, el cuerpo, el habitar otros espacios saliendo del aula convencional, además

de propiciar escrituras más abiertas a la expresión plural de interpretaciones de la realidad, entendida esta como posibilidad y horizonte de futuro.

En este sentido, salir del edificio de la Universidad y realizar un encuentro en la *Ruka Mapuce Furilofce*, con la idea de trabajar Cosmovisión, posibilitó vivenciar otra forma de construir conocimiento de un modo más integral, dando mayor apertura a la reconsideración de lo propio y lo ajeno, y generando una nueva mirada. Esta actividad propició la construcción mutua por alternancia de miradas en un diálogo no tanto hablado como sí corporal, afectivo, sensible.

Fundamentalmente, estas experiencias propician el poder recrear y reconstruir modos otros y propios de ejercer la política, tales como *pu trawün*, parlamentos, ceremonias. Estas instancias emergen como alternativas posibles para que la palabra circule y las decisiones se nutran de horizontalidad y múltiples voces (niñas/os, jóvenes, mayores, etc.). Es aquí que se da lugar a formas otras de saber y conocer.

Los interrogantes acerca de qué es lo propio, qué es lo ajeno y quién define sus límites en cuanto a 'lo cultural', se recrean en el espacio de la cátedra en cada una/o de sus participantes. En los relatos familiares y comunitarios que se comparten, es evidente la existencia de un diálogo permanente entre culturas diversas, las distintas maneras de ver el mundo en general, asuntos no escritos y, en todo caso, no tomadas en cuenta en la formación de docentes ni en los demás niveles del sistema educativo. Se considera que son voces que pueden y tienen que escucharse en las aulas, hacia la construcción de la interculturalidad.

Una de las cuestiones que surgen en las/os futuras/os docentes es el tema de concebir el conocimiento que se construye como 'herramienta para mejorar sus prácticas. Quizás esto aún requiere de un ejercicio de descolonización previo, para salir de esta noción utilitarista de conocimiento como herramienta. Se considera que esta búsqueda de 'herramientas', como visión funcional, lleva a reconstruir la interculturalidad como cuestión del pueblo mapuche y no como una temática que involucra a todas/os y que implica pensarse a sí mismas/os. Si bien se entiende que se torna ambicioso generar una mirada diferente en una asignatura cuatrimestral como esta, se cree que un gran avance gira en torno a problematizar las implicancias en el aula, en la biografía personal, en las experiencias colectivas y comunitarias.

Esta búsqueda en la educación superior de trayectorias diversas y a contrapelo de las habilitadas por la formación y la producción de conocimientos dominantes, se considera que requiere un cambio de matriz, una descolonización que afecta al conjunto de las/os involucradas/os en estos procesos, quienes desean un vivir más vivible para todas/os.

4 ¿Qué implica descolonizar en este territorio?

Trabajar la *interculturalidad*, desde la perspectiva que se asume, supone la construcción conjunta de conocimientos, la descolonización y la reconstrucción de las lógicas *otras*, aquellas que intenta invisibilizar la mirada hegemónica por tratarse de lógicas descentradas y no jerárquicas. En lo que atañe a la cátedra, se

hace hincapié en la lógica educativa-cultural, pero en el marco más general de una sociedad no capitalista-patriarcal. En *Furilofche Warria* implica, concretamente, comprometerse con procesos de recuperación, producción y circulación del *Mapuche Kimiün*, el conocimiento del pueblo mapuche.

Como plantea la Ordenanza del Consejo Deliberante de San Carlos de Bariloche N° 2641/15, que proclama a esta ciudad Municipio Intercultural, se afirma que la interculturalidad es una herramienta de descolonización. En ese sentido, esta noción está permitiendo revisar las relaciones entre saberes, poderes y subjetividades en el marco de una construcción horizontal y colaborativa de una propuesta educativa *otra* durante la formación de docentes en la Universidad.

Como equipo de trabajo intercultural, se está conformando un espacio 'inter', es decir, un espacio que no está adentro ni afuera de una Universidad ni de una organización, el espacio intermedio en el que tiene lugar la creación y en el cual las decisiones se toman en forma conjunta a partir del diálogo, profundizando la participación.

No se podría afirmar que en esta sociedad no se dialoga. Sin embargo, se entiende que no todo diálogo es intercultural y que ningún diálogo es inocente, ya que siempre se parte de intereses y posicionamientos, explícitos o no, de los sujetos sociales que dialogan en un contexto histórico determinado. El punto de partida de este diálogo, de este caminar reflexionando juntas/os, es la igualdad como condición política sin la cual no sería posible construir algo nuevo, inédito y viable en el proceso de creación colectiva. Se dialoga reconociendo las diferencias, de filiaciones, de género, de pertenencia comunitaria, de experiencias de vida, de formación, etc., y denunciando las desigualdades de orden socioeconómico, articulando reconocimiento y redistribución en función de revisar constantemente las condiciones para que tal diálogo intercultural se concrete.

Aquí 'el otro' es un sujeto social y no, para decirlo en los términos de la academia, un 'objeto de estudio'. El 'objeto de estudio', en todo caso, es *lo nuevo* a construir conjunta y colaborativamente, sin fijar de antemano una meta o un producto definitivo, cerrado, inexorable. Más que un objeto de estudio, se tiene un *problema* a atender juntas/os, sobre el cual reflexionar, despensando y repensando, desaprendiendo y aprendiendo, poniendo en juego experiencias, prácticas, sentimientos, creencias, ideas y aportes teóricos provenientes de diversos campos de conocimiento. En otras palabras, se está poniendo el cuerpo-territorio en el diálogo (*piwke, longko, kimiün*), lágrimas, sudor, risas, raíces y alas.

Este diálogo no está exento de tensiones y conflictos generados en la interacción misma y que, en ese sentido, resultan inevitables. La tarea no es cómoda ni fácil, porque no se trata de un encuentro entre esencias, ni se trata de que alguien pierda autonomía e identidad durante el proceso dialógico. Se considera que se trata de atender a cómo performativamente nos vamos creando y recreando con las/os demás, personal y colectivamente, en un proceso permanente de acordar el caminar en este espacio común donde la pluralidad de voces resulta indispensable.

En el andar de la cátedra, como en la sanación de una herida profunda, vivir este proceso creativo está requiriendo tiempo, cuidados, paciencia, esfuerzos y grandes alegrías. La teoría y la práctica son parte del mismo proceso de construcción de conocimiento y de las relaciones de interioridad con el conocimiento. Esa relación de interioridad, no deja afuera al sujeto social, sino que incluye su subjetividad y su manera de entender y explicar el mundo al aprender. No hay recetas para educar(nos) de esta manera. Cada experiencia intercultural será singular, una creación propia de un colectivo concreto, situacional y comprometida políticamente.

5. Pensarnos a nosotras/os mismas/os

Frente a una historia que lleva a replantearse cuestiones como quiénes somos y de dónde venimos, suelen ser la incertidumbre y la angustia sensaciones que priman. En este sentir opera cierta culpa o asunción de responsabilidad frente a una historia mapuche contada por el propio pueblo, en donde el reconocimiento del genocidio y el rol de los sectores ‘privilegiados’ han consolidado la disposición territorial actual. No se entiende pertinente crear estrategias de descolonización a partir de generar culpa y/o responsabilidades en las personas, más aún cuando la opresión se identifica en el accionar de un Estado-nación-territorio.

Por esto, “asumir un compromiso con la tierra” y, por añadidura, contribuir a la descolonización, es tarea inexorable. El espacio territorial que se habita cuenta con elementos tangibles e intangibles que deben respetarse y asumirse como propios por la presencia de fuerzas (*pu newen*), que son vitales para el *kimiün ka rakizuam* mapuche (EAMyCP, 2015). Frente a este gran desafío, de crear condiciones de posibilidad para descolonizar ciertas estructuras sociales que se encuentran materializadas en el discurso hegemónico, visibilizar la necesidad de descolonizarnos es vital.

Bibliografía

- Briones, C. (1995). Hegemonía y construcción de la “Nación”. Algunos apuntes. *Papeles de trabajo*, 4, 33-48.
- Briones, C. (1998). *La alteridad del “Cuarto Mundo”. Una deconstrucción antropológica de la diferencia*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Briones, C. (2002). Mestizaje y blanqueamiento como coordenadas de aboriginalidad y nación en Argentina. *Runa*, XXIII, 61-88.
- Canales, P. (2013). Descolonización e intelectualidades étnicas en Abya Yala, 1980-2010. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e “Interculturalidades indígenas” en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 45-61. Santiago: IDEA-USACH.
- Candau, V. (2010). Educación Intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, XXXVI (2), 343-352.
- Candau, V. y Gabriel, C. (2001). *La cuestión didáctica y la perspectiva multicultural: una articulación necesaria*. Brasil: Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro.
- Cassiani H. (2007). La interculturalidad: una búsqueda desde las propuestas educativas de las comunidades afrodescendientes en Colombia. *Educación y Pedagogía*, XIX (48).
- Delrio, W. (2010). Del no-evento al genocidio. Pueblos Originarios y políticas de estado en Argentina, *Eadem Utraque Europa*, 6 (10/11), 219-225.
- Díaz, R., Rodríguez, A. y Villarreal, J. (2008). Caminos interculturales y educación: el pueblo mapuche y las políticas educativas en la provincia de Neuquén, Patagonia, Argentina. En Hirsch, S. y Serrudo, A. (comps.), *La Educación Intercultural Bilingüe en Argentina*. Buenos Aires: Noveduc.
- Díez, M. (2004). Reflexiones en torno a la interculturalidad. *Cuadernos de Antropología Social*, 19, 191-213.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la Filosofía de la Liberación*. México: UAM.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política. (2015). *Tayñ Nor Zungun Miawal*. Bariloche: Editorial Municipal Bariloche.
- Espacio de Articulación Mapuche y Construcción Política. (2016). *Ficha de Cátedra elaborada para la Cátedra Interculturalidad y Educación de la Universidad Nacional del Comahue*. Bariloche: Universidad Nacional del Comahue.
- Foley, D. (2004). El indígena silencioso como una producción cultural. *Cuadernos de Antropología Social*, 19.
- Freire, P. (2006). *Pedagogía de la Autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI.
- Hall, S. (2010). El espectáculo del “otro”. *Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. Colombia: Envión.
- Jorquera, C. (2013). Sistemas educativos y lógica del conocimiento: Validación, educabilidad y borraduras de la diferencia. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e “Interculturalidades indígenas” en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 159-165. Santiago: IDEA-USACH.

- Kincheloe, J. y Steimberg, S. (1999). *Repensar el multiculturalismo*. Barcelona: Octaedro.
- Leiva, S. (2013). Institución escolar e identidad étnica: rol del intelectual indígena. Debates y desafíos. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e "Interculturalidades indígenas" en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 167-175. Santiago: IDEA-USACH.
- Lenton, D. (2014). Apuntes en torno a los desafíos que derivan de la aplicación del concepto de genocidio en la historia de las relaciones entre el estado argentino y los pueblos originarios. En Lanata, J. (Comp.), *Prácticas Genocidas y Violencia Estatal en perspectiva transdisciplinar*, 32-51. San Carlos de Bariloche: IIDyPCa-CONICET-UNRN.
- Leyva, X., et. al. (2011). *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado*. Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- Mato, D. (2008). No hay saber "universal", la colaboración intercultural es imprescindible. *Alteridades*, 18 (35), 101-116.
- Mato, D. (2015). *Educación Superior y Pueblos Indígenas en América Latina. Contextos y experiencias*. Buenos Aires: EDUNTREF.
- MacLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredador*. Madrid: Paidós.
- Moyano, A. (2007). *Crónicas de la Resistencia Mapuche*. San Carlos de Bariloche: Edición del autor, Tejada Gómez 7373.
- Moyano, A. (2013). *Komütuum. Descolonizar la Historia Mapuche en Patagonia*. Buenos Aires: Alum Mapu.
- Moyano, A. (2017). *A ruego de mi superior cacique, Antonio Modesto Inakayal*. Viedma: Fondo Editorial Rionegrino.
- Nahuelquir, F. (2017). Prólogo. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e "Interculturalidades indígenas" en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 167-175. Santiago: IDEA-USACH.
- Nahuelquir, F., Ramírez, P. y Marín, G. (2014). Desde una Didáctica colonial a una Didáctica otra. En *II Congreso de Estudios Poscoloniales. III Jornadas de Feminismo Poscolonial. "Genealogías críticas de la colonialidad"*. CABA: IDAES, UNSAM, CLACSO, SUR GLOBAL, 9 al 11 de diciembre.
- Nahuelquir, F., Ceballo, M., Fernández, C. y Ramírez, P. (2015). Taller con Miguel. Construyendo una propuesta didáctica otra. En *VIII Seminario Internacional Políticas de la Memoria "Memoria. Verdad. Justicia. Debates y políticas de memoria en Argentina"*. Buenos Aires: Centro Cultural de la Memoria Haroldo Conti.
- Nanculef, J. (2013). La academia y la ciencia Mapuche. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e "Interculturalidades indígenas" en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 177-198. Santiago: IDEA-USACH.
- Novaro, G. (1999). Diversidad cultural y conocimiento escolar: el tratamiento de los indios en los contenidos educativos. *Cuadernos de Instituto Nacional de Antropología y Pensamiento Latinoamericano*, 18, 297-314.
- Novaro, G. (2003). Las experiencias en educación intercultural y bilingüe, reflexiones desde un enfoque antropológico y social. En *Sistematización de experiencias en Educación Intercultural Bilingüe en la Argentina*. Buenos Aires: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América latina. En Lander, E. (Comp.), *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*, 201-246. Buenos Aires: FLACSO.
- Ramírez, P., Ceballo, M. y Nahuelquir, F. (2016). Una experiencia de trabajo intercultural en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue. En *Segundo Congreso Internacional Los Pueblos Indígenas de América Latina, siglos XIX- XXI: Avances, perspectivas y restos*. La Pampa: Universidad Nacional de la Pampa.
- Segato, R. (2007). *La Nación y sus Otros. Raza, etnicidad y diversidad religiosa en tiempos de Política de Identidad*. Buenos Aires: Prometeo.
- Sepúlveda, D. (2013). La universidad, los Mapuche y el estudio de la historia. En Canales, P. y Rea, C. (Eds.), *Claro de Luz. Descolonización e "Interculturalidades indígenas" en Abya Yala, siglos XX-XXI*, 255-265. Santiago: IDEA-USACH.
- Walsh, C. (2007). ¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales. *Nómadas*, 26.
- Walsh, C. (2012). *Interculturalidad crítica y (de)colonialidad. Ensayos desde Abya Yala*. Ecuador: Abya-Yala.

Bibliografías complementarias

- Consejo Municipal de San Carlos de Bariloche. (2015). *Ordenanza Municipal 2641/15, Bariloche Intercultural*. Recuperado en <http://www.concejobariloche.gov.ar/index.php/informacion-institucional/bariloche-municipio-intercultural>.
- Gobierno de la Provincia de Río Negro, Argentina. (2012). *Ley Orgánica de Educación, N° 4819*. Recuperado en https://educacion.rionegro.gov.ar/contenidosmultimedia/wp-content/uploads/2013/01/Nueva_Ley_de_Organica_de_Educacion.pdf.
- Gobierno de la República Argentina. (2006). *Ley de educación Nacional N° 26206*. Recuperado en <https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>.
- Organización Internacional del Trabajo. (1989). *Convenio 169*. Recuperado en https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---americas/---ro-lima/documents/publication/wcms_345065.pdf.
- Ruka Mapuce Furilofche. (2012). *Propuesta a la Ley de Educación Provincia de Río Negro*.

Educación intercultural y educación en ciencias

Paulina Griño Morales¹

Resumen

Este artículo examina la intersección entre interculturalidad y educación en ciencias a través del análisis de las experiencias documentadas en investigación en educación. Los resultados indican que, primero, han sido realizadas en Occidente; segundo, apuntan a mejorar las estrategias de enseñanza en el marco de la pedagogía culturalmente relevante que nació como parte de la educación multicultural en Estados Unidos; tercero, las experiencias documentadas han sido realizadas donde estudiantes indígenas representan una minoría cultural; cuarto, estas experiencias utilizan las diferencias epistemológicas que existen entre conocimiento occidental e indígena, y cómo estas diferencias dificultan la comprensión de la ciencias naturales en estudiantes indígenas. La investigación en educación intercultural y educación en ciencias en América Latina es limitada. En general, las experiencias documentadas intentan vincular el conocimiento indígena de profesores indígenas con la práctica de enseñanza de estos profesores en las aulas de clases. El foco de la investigación en educación intercultural ha estado puesto en lengua y políticas educativas. En consecuencia, este campo de estudio describe pedagogías ejemplares para compensar el bajo rendimiento académico de estudiantes indígenas, en vez de documentar la enseñanza de la naturaleza en comunidades indígenas, para articularla con paradigmas occidentales de estudiar el mundo natural.

Palabras clave: Educación indígena, interculturalidad, educación en ciencias.

¹ Ph. D. en Enseñanza y Formación de Profesores. Institución: Department of Teaching Learning and Sociocultural Studies, College of Education, University of Arizona. E-Mail: pgrino@email.arizona.edu

Introducción

Este artículo examina las experiencias de educación en ciencias en contextos de interculturalidad documentadas como investigación en educación. Este análisis considera literatura académica de educación en ciencias en ambientes rurales y/o indígenas, teórica y empírica para encontrar elementos comunes y de conflicto. La literatura en relación a la educación en ciencias y educación indígena ha sido principalmente desarrollada en Occidente en países tales como Estados Unidos y Canadá, entre otros, y ha conceptualizado y descrito una desconexión entre ciencia y las formas tradicionales de entender la naturaleza, también llamada ciencia nativa (Abrams *et al.*, 2014; McKinley y Gan, 2014; Cajete, 2000), para explicar el bajo rendimiento académico de estudiantes indígenas en ciencias, y la baja representación de población indígena en carreras profesionales científicas. Estas experiencias han sido ejecutadas utilizando la educación multicultural, pedagogía culturalmente relevante y educación indígena en Estados Unidos, como marco de trabajo.

En América Latina, la educación indígena ha sido conceptualizada como educación intercultural, modelo que ha sido implementado en la mayoría de los países como educación intercultural bilingüe. La mayoría de la investigación ejecutada dentro de este marco ha sido desarrollada poniendo énfasis en la lengua y en el resultado de políticas educacionales que dieron forma y estructura a este modelo de educación (Loncón y Hecht, 2011; López, 2009b).

Este artículo comienza con una breve historia de la educación multicultural en EEUU y la pedagogía culturalmente relevante, debido a que ambos marcos de trabajo sentaron bases para conducir la investigación en educación en ciencias con estudiantes no occidentales. Luego, se presenta una breve historia y análisis de la educación intercultural en América Latina, para terminar con una reflexión de la educación en ciencias entre comunidades indígenas en la región.

1. Educación multicultural y el comienzo de la educación intercultural

La educación multicultural ha sido definida como prácticas educativas desarrolladas para incluir las experiencias de minorías raciales en el sistema escolar y así compensar injusticias sociales que tales minorías enfrentaban en contextos escolares. La investigación en educación ha discutido este modelo desde distintas perspectivas, incluyendo prácticas educativas, como la enseñanza, y la misma investigación que usa este marco conceptual (Banks, 2015b; Dietz, 2012; Nieto, 2000; Sleeter y Grant, 2009a). Una de las conclusiones generales de estos análisis es que la educación multicultural ha evolucionado en el tiempo enfocándose en raza, cultura, conflictos de género, clase social y otros grupos minoritarios para incluirlos en los sistemas educativos (Sleeter y Grant, 2009). El origen de la educación multicultural se encuentra en el movimiento social de los derechos civiles durante los años sesenta en Estados Unidos, cuando la población afroamericana y otros minorías raciales demandaron una educación más relevante y alineada con tales grupos, determinando el comienzo de la educación multicultural en el sistema escolar (Banks, 2015; Dietz, 2012; Sleeter y

Grant, 2009a). El principal objetivo de este modelo ha sido incluir estudiantes que provienen de minorías raciales dentro del sistema de educación. Naturalmente, este objetivo ha evolucionado de acuerdo al momento histórico y ha continuado cambiando, ampliándose y adaptándose a las condiciones actuales.

Un aspecto relevante para este trabajo es teorizar acerca de la enseñanza de las ciencias dentro de este paradigma. El multiculturalismo dentro de la disciplina científica recomienda la inclusión de estudiantes para enriquecer la práctica científica incorporando diferentes puntos de vista, perspectivas, lenguas, pensamientos y culturas. Por lo tanto, el multiculturalismo dentro de la educación en ciencias incluye la perspectiva de los estudiantes para enriquecer la enseñanza de las ciencias y, así, mejorar su aprendizaje. Se debe reconocer que la ciencia que ocurre en la escuela enseña conceptos científicos que gobiernan el mundo natural y que, a su vez, provienen de una disciplina que ha sido desarrollada en occidente (Lee y Buxton, 2010). Como consecuencia, la enseñanza de las ciencias también refleja tales perspectivas occidentales, incluso en aulas multiculturales.

Respecto a la enseñanza de las ciencias en contextos diversos, la literatura académica dentro de la educación multicultural ha tomado diferentes enfoques. En su mayoría, estos enfoques están basados en las necesidades de los estudiantes que tienen diferentes antecedentes raciales, sociales, o culturales. Algunas de las recomendaciones de tales estudios son: primero, los profesores deben reconocer y deconstruir creencias para no tener preconcepciones respecto a sus estudiantes, particularmente aquellas creencias relacionadas con la raza o género que pueden influir el aprendizaje o resultados del aprendizaje; segundo, la literatura también sugiere que los profesores deben ser culturalmente conscientes y competentes respecto a la cultura de los estudiantes (Castagno y Brayboy, 2008); tercero, la investigación ha enfatizado la idea de construir puentes entre la ciencia y los estudiantes a través de la lengua y/o la cultura. En otras palabras, la implementación y uso de la lengua de los estudiantes o sus prácticas culturales construye un puente que conecta el contenido científico a los estudiantes, lo que debería facilitar el aprendizaje de las ciencias (Lee y Buxton, 2010).

Las pedagogías culturalmente responsables, un marco de trabajo desarrollado dentro de la educación multicultural (Gay, 2010; Ladson-Billings, 1995), ofrecen un gran campo de desarrollo respecto educación indígena y la enseñanza de las ciencias. Esta literatura incluye recomendaciones acerca de cómo incluir estudiantes indígenas en ciencias (Hamlin, 2013; Aikenhead y Michell, 2011; Bull, 2010; Gay, 2010; Brayboy y Castagno, 2008a; Castagno y Brayboy, 2008).

1.1. Pedagogía culturalmente responsable

Definidas como una estrategia pedagógica en respuesta al constante bajo rendimiento de las minorías estudiantiles. Esta pedagogía atribuye este rendimiento a las diferencias en lengua, valores y culturas que los estudiantes traen a la escuela y que no razonan con la lengua, valores y cultura de los grupos dominantes que se enseñan en la escuela (Castagno y Brayboy, 2008; Belgarde, Mitchell y Arquero, 2002). Por lo tanto, estas pedagogías, aunque desarrolladas teóricamente, abogan por minorías estudiantiles y su educación conceptualizando que la escolaridad debiera ocurrir a través de los ojos de los estudiantes para

evitar la alienación de ellos desde el sistema escolar y, así, lograr más acceso al conocimiento y a la educación (Gay, 2010; Castagno y Brayboy, 2008).

Incluyendo la cultura de los estudiantes dentro de la sala de clases, la escuela se transforma en parte de la comunidad, lo que sugiere que lo que los estudiantes aprenden en la escuela resulta relevante y estrechamente relacionado a sus vidas (Savage *et al.*, 2011; Castagno y Brayboy, 2008; Banks *et al.*, 2005). Este modelo sugiere que la enseñanza debería ocurrir a través de las prácticas culturales de los estudiantes en vez de ser el contenido enseñado de forma aislada y separada de la vida de los estudiantes (Banks *et al.*, 2005; Belgarde *et al.*, 2002). Dentro del campo de educación indígena, la pedagogía culturalmente relevante ha sido descrita como una técnica pedagógica para mejorar la educación de los estudiantes indígenas. La literatura enfocada en este modelo se basa en la idea que la escolaridad no ha alcanzado las expectativas de la población indígena ni sus necesidades educativas. Por el contrario, esta escolaridad ha contribuido a la pérdida del conocimiento indígena, lenguas y cultura, resultando en la alienación de estudiantes de sus comunidades para perseguir otras metas, o bien, del sistema educativo para mantener su cultura (Aikenhead y Michell, 2011; Castagno y Brayboy, 2008).

Para resumir, este modelo propone un cambio en el paradigma educativo (Lee, 2011). En vez de implementar una educación dentro del sistema occidental, este modelo motiva una educación que se enmarca dentro de epistemologías indígenas para promover valores, culturas y lenguas indígenas (Lee, 2011; Castagno y Brayboy, 2008). La inclusión de perspectivas indígenas dentro la escolaridad supone la representación de población indígena en una sociedad que ha ignorado tales perspectivas. Por lo tanto, esta implementación se traduce en una educación transformadora, donde los estudiantes son centrales en vez sujetos de la cultura occidental (Lee, 2011).

Este cuerpo de literatura entre educación indígena y educación en ciencias se ha enfocado en aprendizaje, implementación curricular, educación de profesores y enseñanza de las ciencias; sin embargo, cabe mencionar que esta investigación ha sido desarrollada en los contextos occidentales. A continuación, se presenta un breve análisis de los focos que ha puesto la investigación empírica en relación a este tema. En general, la investigación se ha enfocado en tres áreas: primero: la documentación de la dicotomía que existe entre las formas indígenas de explicar y comprender la naturaleza, y la ciencia desarrollada en occidente (Hamlin, 2013; O'Hern, 2010); segundo, se enfoca en las estrategias de enseñanza para construir un puente entre ciencia nativa y ciencia occidental (Lee *et al.*, 2011; Savage *et al.*, 2011; Ogunniyi, 2011, 2007a, 2007b; May, 2005); tercero, la percepción de los profesores de aula acerca de la enseñanza de ciencia nativa (Chinn y Hana'ike, 2008; Shizha, 2008, 2000; Michell, 2007a).

1.1.1. La tensión entre ciencia occidental y ciencia nativa en el aula

Hamlin (2013) y O'Hern (2010) realizaron estudios para explorar la dicotomía entre conocimiento indígena y ciencia occidental en el aula. Hamlin (2013) examinó cómo el conocimiento tradicional podía ser identificado en la comunidad para crear experiencias culturalmente responsables para estudiantes mayas (México). Los investigadores realizaron una minietnografía para identificar

dónde este conocimiento está presente en la comunidad como prácticas que pueden ser usadas por el profesor para conectar la escolaridad a la comunidad. Como resultado, Hamlin (2013) presentó un marco de trabajo con pasos a seguir por el profesor para determinar el conocimiento y prácticas de la comunidad.

O'Hern (2010), en su tesis doctoral, exploró la dicotomía entre ciencia occidental y conocimiento indígena entre comunidades escolares rurales y urbanas en Kenia, África, documentando las prácticas de los profesores y conduciendo entrevistas con profesores y estudiantes. El investigador concluyó que, a pesar de que el conocimiento tradicional está, sin duda, presente en las comunidades, este no forma parte de las aulas de clases. Además, la dicotomía entre conocimiento occidental y conocimiento indígena expresada por profesores y estudiantes reveló la perspectiva marginalizada del conocimiento indígena cuando se compara con ciencia occidental. Como en Chile y algunos otros países de la región, Kenia cuenta con estándares y un currículum nacional que determinan lo que se enseña en las escuelas, limitando las oportunidades que los profesores tienen para desarrollar conexiones entre la ciencia y el conocimiento indígena, como experiencias de enseñanza. Además de documentar la desconexión que existe entre ciencia occidental y conocimiento indígena, estos dos proyectos de investigación intentaron documentar la relación que hay entre estos dos conceptos en comunidades locales y cómo se traduce en la escuela.

1.1.2. Foco de enseñanza para incorporar conocimiento indígena en salas de clases

La investigación que incluye perspectivas indígenas en lecciones de ciencias ha encontrado que las relaciones entre educadores y la comunidad (incluir miembros de la comunidad dentro de una lección, por ejemplo) son altamente relevantes para implementar una lección de ciencias de forma exitosa. Lee et al., (2011) realizaron un estudio acerca de cómo el conocimiento indígena puede ser incorporado en clases de ciencias enfocándose en el desarrollo de lecciones acerca del concepto del tiempo en Taiwán. Esta lección incluyó ancianos de la comunidad para construir un puente entre la comunidad y la escuela, elemento que se ha reportado como un factor clave para el éxito de una lección. Savage et al., (2011) documentaron profesores que implementan pedagogías para desarrollar escuelas y salas de clase culturalmente responsables como parte de un programa de desarrollo profesional. Este equipo de investigación encontró que las relaciones estrechas entre profesores y estudiantes benefician el aprendizaje.

Otro caso de interés es lo que Ogunniyi (Hewson y Ogunniyi, 2011; Ogunniyi, 2011, 2007a, 2007b) y su equipo de investigación han realizado en Sudáfrica en relación a la enseñanza de las ciencias. Esta investigación estudia la argumentación como técnica de enseñanza que se implementa durante un curso de desarrollo profesional para profesores. Los estudios han evaluado resultados de implementación de esta estrategia en la sala de clases con estudiantes, han documentado la visión de los profesores y su efecto cuando enseñan ciencia (Ogunniyi, 2011), así como la posición y perspectiva de los profesores cuando implementan esta estrategia (Ogunniyi, 2007a, 2007b) y, en un reciente artículo, el equipo de investigación documentó desafíos y oportunidades cuando utilizan esta técnica de enseñanza (Hewson y Ogunniyi, 2011). En general, han encontrado resultados positivos al implementar la argumentación como técnica de enseñanza.

De este conjunto de experiencias de investigación se puede concluir que incluir un miembro de la comunidad se traduce en prácticas de enseñanza que apoyan el proceso de construir un puente entre ciencia y conocimiento indígena. También, la disposición que el profesor tenga respecto a la comunidad, incluyendo relaciones entre él y miembros de la comunidad, impactan el desarrollo de este puente. Finalmente, una estrategia de enseñanza que le permita al profesor conocer y conectarse con la comunidad resulta en enseñanza efectiva de las ciencias. Por lo tanto, la comunidad aparenta ser de apoyo sustancioso para construir un puente que conecte las ciencias y el conocimiento indígena.

1.1.3. Perspectiva de los profesores cuando incluyen conocimiento indígena en el aula

El tercer foco de investigación está puesto en la perspectiva de los profesores frente a estos temas. Shizha (2008, 2000) realizó estudios en Zimbabue para explorar cómo los profesores incluyen conocimiento indígena y lenguas en la enseñanza de las ciencias. Sus resultados, principalmente, muestran los miedos y preocupaciones de los profesores junto con una resistencia para usar lenguas nativas cuando enseñan ciencias. En su interpretación, tales miedos y preocupaciones provienen de los estándares nacionales, además de las sistémicas presiones sociales de ser parte de un grupo dominante. Lo que resulta interesante de estos estudios es que ambos analizan profesores sin mayor intervención que la presencia del investigador. Además, este estudio otorga voz a los participantes de la investigación a través de entrevistas y oportunidades para reflexionar en la enseñanza. Estos factores no son comunes en este tipo de investigación, pues estas han sido principalmente desarrolladas a partir de una experiencia de desarrollo profesional.

Una experiencia similar fue realizada por Michell (2007) en su tesis doctoral con comunidades cree (o cri) en Canadá. El investigador construyó narrativas acerca de experiencias previas que impactaron las estrategias actuales de enseñanza de los participantes y se enfocó en documentar aquellas estrategias que resultaron ser altamente sensibles a los enfoques utilizados por la comunidad cree y, particularmente, a los estudios de la naturaleza definidos por dicha comunidad. Similarmente, Chinn y Maika'i Hana'ike (2008) realizaron un estudio en conjunto con un profesor nativo (de aula) para documentar su éxito en el rendimiento académico de sus estudiantes en Hawaii, EEUU. El profesor mostró que sus expectativas en relación a sus estudiantes y sus capacidades de conectar la ciencia a la vida real de sus estudiantes, así como sus expectativas como modelo a seguir. Los investigadores enfatizaron también las estrategias de enseñanza que le dieron la oportunidad a los estudiantes de conectar las ciencias a tareas domésticas.

Chinn y Hana'ike (2008) enfatizan que el profesor y los estudiantes compartían, de alguna manera, la misma cultura, lo que le permite al profesor ser identificado como modelo a seguir. Esto se complementa con el desarrollo de relaciones estrechas entre profesor y estudiantes, además de altas expectativas que tiene el profesor respecto a sus estudiantes. Estos factores han sido reportados en la literatura como fundamentales para implementar pedagogías culturalmente relevantes (Castagno y Brayboy, 2008). Además, parece primordial la habilidad del profesor de conectarse con la comunidad (estudiantes u otros miembros) y las estrategias de enseñanza que utiliza para articular conexiones entre ciencia y prácticas locales de la comunidad, como las tareas domésticas.

2. Educación indígena y ciencia nativa

La educación indígena en Estados Unidos ha sido desarrollada con el propósito de descolonizar la educación a la que la población indígena ha sido sujeta. Históricamente, en este país, las escuelas indígenas se fundaron como parte de un esfuerzo para asimilar a la población indígena dentro de la sociedad estadounidense. Fue a través de la escolaridad que las lenguas y los sistemas económicos, políticos y sociales fueron transformados a formas de vida occidental, lo que llevó a la pérdida de conocimiento cultural, ancestral y lingüístico de tales pueblos (García, 2011; Stewart, 2008).

Actualmente, la educación indígena en este país demanda el derecho a autonomía y soberanía educativa (McCarty, 2005). Aunque aún existe una consistente marginalización de estudiantes indígenas en el sistema educativo, hoy el movimiento de educación indígena ha alcanzado importantes metas, como escuelas lideradas por las comunidades, lo que ha relocalizado el control de tales escuelas y reubicándolas en las manos de la población indígena, facilitando la revitalización de la lengua (García, 2011; Brayboy y Maughan, 2009; Cajete, 1994).

Cuando se examina la literatura en relación a la educación indígena y la educación en ciencias, aparecen conceptos como el conocimiento indígena (Aikenhead y Michell, 2011; Castagno y Brayboy, 2008), conocimiento ecológico tradicional (Chinn, 2009; Aikenhead y Ogawa, 2007) y ciencia nativa (Cajete, 2000). A su vez, aparecen también conflictos teóricos entre estos conceptos y la ciencia occidental (Aikenhead y Michell, 2011; Chinn, 2009; Brayboy y Castagno, 2008b; Aikenhead y Ogawa, 2007; Cajete, 1994). Estos conflictos han sido estudiados para explicar el bajo rendimiento académico que presentan los estudiantes indígenas en relación a las ciencias naturales, lo que a su vez explica la baja representación de estos estudiantes en carreras científicas. Desde la perspectiva indígena, la educación en ciencias representa una forma de colonizar el conocimiento indígena y, para descolonizarlo, la educación en ciencias necesita ser transformada a la enseñanza de formas indígenas de entender y vivir en la naturaleza, en un esfuerzo de demandar tal conocimiento (Chinn, 2009; Castagno y Brayboy, 2008).

La ciencia nativa (Cajete, 2000) y el conocimiento ecológico tradicional (Carter y Walker, 2008; Snively y Corsiglia, 2000) son dos constructos asociados particularmente al mundo natural dentro un espacio ecológico, mientras que conocimiento indígena (Castagno y Brayboy, 2008; Aikenhead y Ogawa, 2007), formas de conocimiento indígena (Aikenhead y Michell, 2011) y sistemas indígenas de conocimiento (Tippins, Mueller, Van Eijck y Adams, 2008) son conceptos epistemológicos que incluyen cómo el conocimiento y las prácticas han sido construidas dentro de una cultura.

La literatura académica ha documentado cómo estos conceptos son diferentes o similares entre sí (Aikenhead y Michell, 2011; Snively y Corsiglia, 2005, 2000; Carter, 2004) y cómo pueden ser conectados en la sala de clases de modo que estudiantes indígenas puedan participar de ambos mundos: formas indígenas de entender la naturaleza y ciencia occidental. Por lo tanto, desde la perspectiva indígena, la educación en ciencias debería responder a ambas formas

de conocimiento: occidentales e indígenas. Pedagógicamente, este paradigma propone la enseñanza desde perspectivas indígenas y, bajo este marco, el uso de lenguas indígenas resulta fundamental. Finalmente, y más allá de comparaciones, resulta fundamental reconocer las dinámicas de marginalización del conocimiento indígena y sus formas en la historia de colonización del continente para entender las dinámicas actuales.

3. Educación en ciencias y estudiantes no occidentales

Un aspecto relevante para la educación en ciencias es cómo mejorar la participación de estudiantes indígenas en ciencias. Esta pregunta se ha enfocado en analizar y recomendar formas de enseñanza en vez de analizar el currículum escolar y/o las formas en las que se enseña ciencias. La literatura ha recomendado construir un puente entre la cultura de los estudiantes y la cultura de la sala de clases, culturas que han sido documentadas como en permanente conflicto cuando se trata de estudiantes no occidentales. Este puente resultaría en mejores resultados de aprendizaje, además de mejorar la participación de estudiantes en ciencias (McKinley y Gan, 2014).

Si se piensa en la ciencia como una práctica occidental, la enseñanza de las ciencias se transforma en la transmisión de una cultura dominante, desarrollando un conflicto de aprendizaje en estudiantes no occidentales. En este caso, estos estudiantes deben negociar sus visiones respecto a la cultura de donde provienen y la cultura científica. Esto se traduce en enculturación, si la visión de estudiantes razona con la cultura científica; asimilación, si la visión de estudiantes no razona con las ciencias y afecta una de las dos culturas. La situación ideal, entonces, es aquella donde hay una conexión entre ambas culturas, por el que los estudiantes pueden transitar desde un lugar al otro (McKinley y Gan, 2014; Aikenhead y Jegede, 1999; Cobern y Aikenhead, 1997).

Como fue mencionado antes, este tipo de literatura ha sido desarrollada principalmente en occidente, bajo tales perspectivas y marcos teóricos; por lo tanto, no necesariamente interpreta o explica el contexto de los profesores de ciencias en comunidades indígenas. Además, la mayoría de las investigaciones realizadas se han enfocado en dar recomendaciones para implementar una enseñanza ejemplar, lo que no representa otras prácticas de enseñanza de las ciencias y tampoco responde a los conflictos actuales de la educación en ciencias y estudiantes que pertenecen a minorías raciales y/o culturales.

4. Educación intercultural

En América Latina, los marcos de trabajo en relación a la educación para minorías raciales han tomado una perspectiva y forma diferente. Una de estas perspectivas ha sido la educación intercultural, un marco de trabajo que también se usa en Europa y se ha implementado en varios países del continente de acuerdo al contexto histórico, político y económico de cada país (Dietz, 2012). En general, las políticas y programas educacionales han usado la educación intercultural bilingüe para educar estudiantes indígenas en dos lenguas: español y una lengua indígena (Dietz, 2012; Loncón y Hecht, 2011; López y Küper, 2000).

La siguiente sección describe brevemente la historia de la educación intercultural, algunos conflictos y desafíos teóricos descritos en la literatura, así como algunos casos de implementación de la región. Asimismo, se incluye una sección que analiza la enseñanza de las ciencias dentro de la educación intercultural.

4.1. Historia de la educación intercultural

Es comúnmente aceptado que el origen de la educación intercultural en América Latina es en educación rural a comienzos del siglo XX. La educación rural fue diseñada para promover la alfabetización en español fuera de las áreas urbanas y, por lo tanto, enseñar a leer y escribir en español a la población indígena (Dietz, 2012). Como consecuencia, las escuelas rurales se transformaron en lugares de asimilación cultural, donde las lenguas indígenas y prácticas locales fueron olvidadas para aprender un lengua oficial (López, 2009a).

Ha sido argumentado que la educación intercultural bilingüe fue desarrollada para incluir estudiantes indígenas en la educación hegemónica, en vez de desarrollar una educación que considera la diversidad cultural de la región (Williamson y Flores, 2013). Así, la educación intercultural bilingüe ha funcionado como un sistema de colonización de la población indígena al implementar como lengua de instrucción exclusivamente el español. El resultado ha sido la pérdida constante de lenguas indígenas y culturas, y su reemplazo por portugués o español, dependiendo del país (Dietz, 2012; López y Küper, 2000).

Por otro lado, ha sido documentado también que las escuelas rurales han servido como lugares de resistencia y soberanía educativa, a medida que movimientos indígenas han demandado una educación en su lengua junto con liderazgo y administración de sus escuelas (Williamson y Flores, 2013), más escuelas se han convertido en espacios de discusión y de reunión de la comunidad. Como respuesta, durante la década del setenta, las escuelas bilingües en la mayoría de los países permitieron la educación en dos lenguas: una lengua indígena y español, de modo de mejorar el aprendizaje, medido como rendimiento escolar. Esta iniciativa fue sustentada en el discurso de educación multicultural y diversidad cultural, principalmente motivado por agencias de cooperación internacional. Esto representa el comienzo histórico de la educación intercultural bilingüe en muchos países de América Latina (Dietz, 2012; Loncón y Hecht, 2011).

De acuerdo a Williamson y Flores (2013), las escuelas interculturales bilingües fueron fundadas con el propósito de desarrollar una nación con una lengua y cultura. En muchos países de la región, la población indígena fue forzada a abandonar sus tierras y vivir en áreas urbanas, lo que llevó a estudiantes indígenas a buscar nuevas oportunidades educacionales, transformando a las escuelas rurales en caminos hacia el estilo de vida urbana. Además, las instituciones religiosas jugaron un rol importante en la educación de esta población, fundando escuelas en zonas rurales que se transformaron, eventualmente, en espacios para eventos sociales, marginalizando religiones y creencias indígenas.

Dietz (2012), en su análisis de multiculturalismo e interculturalidad en educación, explica cómo la interculturalidad ha sido desarrollada desde los estudios étnicos y culturales, lo que ofrece una perspectiva desde el campo de la

antropología y la educación, en vez de la educación o pedagogía. A este proceso le llamó 'pedagogización de la multiculturalidad', para explicar la implementación de este dentro de las escuelas que atienden población indígena. Este proceso es diferente al desarrollo de la educación multicultural en Estados Unidos, que comenzó con un movimiento social que demandó igualdad de oportunidades en educación para todos; en cambio, la educación intercultural se desarrolló desde la academia, que analizó la educación a la luz de la diversidad cultural. Como consecuencia, en América Latina la educación intercultural es adoptada como práctica educativa para las comunidades indígenas y, luego, se transforma en educación intercultural bilingüe.

De acuerdo a los objetivos de este modelo, cabe destacar que, en sus orígenes, la educación intercultural pretendía aumentar la alfabetización en español de la población indígena. A medida que pasa el tiempo, la influencia de movimientos indígenas es más visible y va cambiando el objetivo al rescate y promoción de lenguas y prácticas culturales. Una fuerte crítica que se le ha hecho a este modelo es que ha sido implementado para la población indígena, en vez de en conjunto con esta. Esto hace que esta educación sea aquella que los estudiantes reciben, lo que sugiere que no son necesariamente participantes activos de la misma. Finalmente, este modelo es implementado en zonas rurales y no en zonas urbanas, sugiriendo un cierto grado de segregación escolar (Dietz y Mateos, 2011).

4.2. Educación intercultural bilingüe: conflictos y desafíos

Además de ser un modelo de educación implementado para la población indígena, otro conflicto documentado en la literatura es respecto a la noción de 'bilingüe'. Específicamente, la idea de bilingüe como dos lenguas no representa la vasta diversidad de lenguas indígenas en América Latina. El conflicto, entonces, supone dos realidades: indígena y no indígena, y fuerza a conceptualizar y describir la educación de una forma binaria. Además, en zonas social y económicamente privilegiadas, la educación bilingüe corresponde a la educación en inglés y español, entiendo el inglés como una lengua de élite (Loncón y Hecht, 2011).

Loncón y Hecht (2011) detallaron los avances relevantes que la educación intercultural bilingüe ha tenido. Entre ellos, mencionan que esta educación promueve: el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, equidad respecto a tales diferencias, diálogo entre culturas, valor a la diversidad y reconocimiento y valor a las identidades étnicas. Sin embargo, la implementación de la educación intercultural bilingüe en las escuelas y salas de clases se ha reducido a enseñar características de la lengua y/o de la cultura, limitando el uso del lenguaje a horas y situaciones específicas. Por lo tanto, la implementación de este paradigma no ha alcanzado, necesariamente, los objetivos para los cuales fue propuesto.

También ha sido señalado que las escuelas interculturales y rurales han servido como lugares de resistencia. En estas escuelas, las comunidades indígenas han demandado lengua y cultura a través de la práctica de la escolaridad (Quilaqueo y Torres, 2013; Piamonte y Palechor, 2011; Hirmas, Hevia, Treviño y Marambio, 2005). Este tipo de escuelas han servido como lugares donde profesores y educadores se han organizado para promover su lengua y otras prácticas culturales; tal es el caso de Chiapas y Oaxaca en México y Nicaragua, entre otros ejemplos.

En territorio mapuche, algunas de las escuelas se han transformado en espacios físicos donde las comunidades se reúnen y organizan, aunque los esfuerzos institucionales sean opuestos a este hecho (Quilaqueo y Torres, 2013). En esta región, Quilaqueo y Torres (2013) documentaron desafíos epistemológicos de la escolaridad en contextos indígenas. Estos analizaron aspectos relevantes de la interculturalidad y de la educación intercultural en las escuelas, y concluyeron que a pesar de que el conocimiento social y cultural mapuche ha sido explícitamente extraído del currículum nacional, profesores mapuche han implementado y enseñado parte de este conocimiento, ejerciendo su derecho de soberanía educativa.

Alvarez-Santullano (2011), en su capítulo ‘Saberes y representaciones en escuelas con educación intercultural’, explicó la enseñanza de conocimiento indígena marcado por el siguiente conflicto. Por un lado, la enseñanza incluye hierbas medicinales, juegos, canciones y algunas celebraciones tradicionales; sin embargo, por otro lado, la historia mapuche y otros aspectos relevantes han sido excluidos de este tipo de actividades y representa una fuente de conflicto para otras partes de la comunidad. Por ejemplo, se explica que los estudiantes pueden representar cómo la tierra mapuche fue tomada, para poder analizar aspectos relevantes a la historia; sin embargo, aparece como conflicto cuando es presentado a la comunidad donde la escuela está ubicada. Así, y desde esta experiencia, el autor explica que profesores indígenas deben encontrar formas de enseñar la historia mapuche en formas que se pueda articular con el currículum nacional y no represente conflicto en la comunidad.

Una situación similar ha sido descrita en Perú, donde profesores han reportado que el currículum intercultural se ha transformado en folklórico, donde las comunidades educativas pueden participar en ceremonias tradicionales; sin embargo, la historia u otros contenidos relacionados con la colonización no son completamente abordados. En este contexto, los profesores juegan un rol relevante en decidir cómo el currículum formal y oficial se conecta al contexto local de forma de desarrollar la identidad de los estudiantes (Hirmas *et al.*, 2005).

4.3. Implementación de la educación intercultural bilingüe: algunos casos

Luis Enrique López (2009) identificó a Perú, Chile, Guatemala y México como países en la región que han implementado la educación intercultural bilingüe basada en políticas desde arriba hacia abajo, vale decir, políticas educativas desarrolladas desde las instituciones en vez de políticas educativas desarrolladas desde o en conjunto con comunidades educativas. La filosofía, implementación y resultados de este tipo de políticas no son las mismas que aquellas implementadas desde abajo o con la participación activa de quienes implementan tales políticas. En general, los modelos más autónomos tienen por objetivo desarrollar una educación significativa para sus estudiantes, mientras que aquellos modelos gubernamentales tienden a presentar perspectivas más técnicas y de compensación. El caso de Perú y México fueron reportados como países con educación intercultural bilingüe gubernamental; sin embargo, han sido capaces de implementar programas innovadores y, además, representan países con una gran historia de educación intercultural.

Por otro lado, Bolivia y Ecuador fueron clasificados como países con programas de educación intercultural bilingüe basados en políticas desde abajo, autónomos, en los que tales políticas educativas han sido vinculadas a movimientos sociales. En ambos países, organizaciones indígenas educacionales comenzaron a tener mayor influencia en políticas educativas, lo que apoyó el desarrollo de programas educacionales sólidos, que contemplan más que la enseñanza y aprendizaje de una segunda lengua, sino que buscan el fortalecimiento de identidades indígenas a través de la escolaridad (López, 2009b).

En general, el desafío de la educación intercultural bilingüe es el ejercicio de la soberanía educativa. Hasta el momento, este modelo se diseña e implementa como esfuerzos gubernamentales o de agencias de cooperación internacional, quienes presentan un modelo educativo a ser implementado con estudiantes y/o comunidades indígenas. Este modelo reconoce y otorga cierto valor a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos indígenas de Latinoamérica; sin embargo, no reconoce las relaciones sociales de marginalización de estos pueblos en la región y transforma el modelo en uno monocultural con limitada participación de las comunidades en el desarrollo de tales políticas.

5. Educación intercultural y educación en ciencias

Hasta ahora, este artículo ha presentado la educación intercultural como un acercamiento a la educación indígena en América Latina. La investigación realizada respecto a educación intercultural y educación en ciencias es extremadamente limitada. Existen pocos y muy específicos ejemplos que son relevantes para este artículo. Estas experiencias fueron hechas en Perú (García, 2010) y Chile (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Ambos artículos sugieren que la educación en ciencias implementada en escuelas rurales debería tener componentes en la lengua indígena y en español; también debería construir conocimiento científico a partir de prácticas rurales y presentes en las comunidades, además de promover el diálogo entre los miembros de la comunidad que enriquezca el conocimiento.

Ubicando a las ciencias como una cultura hegemónica, García (2010) exploró tensiones entre ciencia occidental y conocimiento indígena en el contexto de un curso de educación de profesores. A través de este artículo, el autor demanda que las formas de conocimiento indígenas deben ser integradas en la educación de profesores, particularmente para aquellos que servirán en comunidades indígenas y, a su vez, estos programas deberían incluir experiencias para que los profesores en formación puedan aprender cómo integrar diferentes perspectivas en la enseñanza de las ciencias.

Quintriqueo, *et. al.*, (2011) realizaron un estudio para describir el proceso por el cual los profesores articulan conocimiento mapuche y conocimiento científico. Estos profesores fueron parte de un programa de desarrollo profesional dirigido por el equipo de investigación y tuvo tres componentes: conocimiento disciplinar, conocimiento cultural mapuche y conocimiento respecto a los métodos de enseñanza. El equipo de investigación encontró que los procesos por los cuales los profesores articulan estos conocimientos son relacionados a: 1) el desarrollo profesional técnico, 2) la contextualización curricular y 3) la

percepción del impacto esta experiencia de desarrollo profesional. Por lo tanto, estos procesos debían estar basados en: 1) fuertes relaciones entre el profesor y profesores nativos que les permita reflexionar en su práctica, 2) una relación que permita el diálogo entre diferentes conjuntos de conocimientos, 3) participación apropiada de la comunidad indígena en el sistema educativo y 4) esfuerzos que conecten la educación cultural de aquellos estudiantes mapuches.

A través de un estudio similar con profesores mapuches, Quintriqueo, Quilaqueo y Torres (2014) sugirieron un modelo de educación intercultural bilingüe que incorpora conocimientos mapuches de carácter social y cultural, incluyendo la familia mapuche dentro de la escolaridad. El objetivo de su trabajo fue describir métodos de enseñanza mapuche, así que documentaron cómo los profesores mapuches educan a sus estudiantes basándose en la familia y la escolaridad.

Como fue mencionado, la investigación realizada en la intersección de educación intercultural y educación en ciencia es limitada; sin embargo, y similarmente a la educación multicultural y a las pedagogías culturalmente relevantes, para implementar la enseñanza de las ciencias en escuelas indígenas, parece fundamental desarrollar un diálogo entre la comunidad, la escuela y los profesores que permita a los estudiantes participar de ambos lados: cultura indígena y prácticas científicas.

6. Conclusiones

La educación multicultural, pedagogías culturalmente relevantes, educación indígena y la educación intercultural han conceptualizado e informado la práctica de la educación para población indígena en el continente. Todos estos marcos de trabajo tienen diferentes orígenes y objetivos educacionales, y se han desarrollado de manera diferente entre sí; sin embargo, todos demandan una educación culturalmente responsable y sensible a la diversidad cultural.

La educación multicultural, ciertamente, ha informado el desarrollo de las pedagogías culturalmente relevantes y la educación indígena en EEUU. La educación intercultural en América Latina, implementada como educación intercultural bilingüe en muchos países, ha conceptualizado la educación indígena en esta parte del continente. La educación intercultural ha sido desarrollada como un esfuerzo para incluir estudiantes indígenas en escuelas hegemónicas y viene principalmente de la educación rural implementada en América Latina a principios del siglo XX (Dietz, 2012). En teoría, la educación intercultural conceptualiza salas de clases como espacios donde hay intercambio cultural (Williamson y Flores, 2013); así, este modelo propone una pedagogía que trabaja con la diversidad cultural para desarrollar salas de clase enriquecidas por dicha diversidad.

Los resultados indican que la mayoría de estas investigaciones: primero, han sido ejecutadas en el mundo occidental; segundo, apuntan a mejorar la estrategias de enseñanza en el marco de las pedagogías culturalmente relevantes que nacieron como parte de la educación multicultural; tercero, han sido realizadas dentro de comunidades educativas en las que estudiantes indígenas representan una minoría cultural, puesto que las investigaciones apuntan a documentar

estrategias de enseñanza ejemplares para mejorar el aprendizaje de las ciencias en tales estudiantes; cuarto, estos proyectos de investigación utilizan como marco teórico las diferencias que existen entre el conocimiento occidental e indígena, y cómo estas diferencias epistemológicas dificultan la comprensión de la ciencias naturales en estudiantes indígenas.

La investigación en educación intercultural y educación en ciencias en América Latina es insuficiente. Existen experiencias documentadas que, en general, vinculan conocimiento indígena de profesores indígenas con conocimiento occidental. A pesar del vasto desarrollo en educación intercultural, el foco ha estado puesto en lengua y políticas educativas para implementar este modelo. Se hace necesario, en consecuencia, continuar documentando las diferencias epistemológicas entre conocimiento indígena en los distintos contextos de América Latina y la ciencia occidental que se enseña actualmente, no solo para mejorar el aprendizaje de las ciencias en estudiantes indígenas, sino para articular efectivamente los paradigmas alternativos para estudiar la naturaleza con el paradigma occidental de las ciencias.

Bibliografía

- Abrams, E., Yore, L., Bang, M., Brayboy, B., Castagno, A., Kidman, J., Yen, C. (2014). Culturally Relevant Schooling in Science for Indigenous Learners Worldwide Stressing the all in Science Literacy for all. En Abell, S. y Lederman, N. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, II (2). Nueva York: Taylor and Francis.
- Aikenhead, G. y Jegede, O. (1999). Cross-cultural science education: A cognitive explanation of a cultural phenomenon. *Journal of Research in Science Teaching*, 36 (3), 269–287.
- Aikenhead, G. y Michell, H. (2011). *Bridging Cultures Indigenous and Scientific Ways of Knowing Nature*. Don Mill, Ontario: Pearson Canada.
- Aikenhead, G. y Ogawa, M. (2007). Indigenous knowledge and science revisited. *Cultural Studies of Science Education*, 2 (3), 539–620.
- Alvarez-Santullano, P. (2011). Saberes y representaciones en escuelas con educación intercultural. En Loncón, E. y Hecht, A. (Eds.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago.
- Banks, J. (2015). Multicultural Education: History, Development, Goals, and Approaches. *Cultural Diversity and Education: Foundations, Curriculum and Teaching* (6ta ed.), 42–67. Pearson.
- Banks, J., Cochran-Smith, M., Moll, L., Richert, A., Zeichner, K., LePage, P. y McDonald, M. (2005). Teaching Diverse Learners. En Darling-Hammond, L. y Bransford, J. (Eds.), *Preparing Teachers for a Changing World. What Teachers Should Learn and Be Able to Do*, 232–274. San Francisco: Jossey-Bass.
- Belgarde, M., Mitchell, R. y Arquero, A. (2002). What Do We Have to Do to Create Culturally Responsive Programs? The Challenge of Transforming American Indian Teacher Education. *Action in Teacher Education*, 24 (2), 42–54.
- Brayboy, B. y Castagno, A. (2008a). How might Native science inform “informal science learning”? *Cultural Studies of Science Education*, 3 (3), 731–750.
- Brayboy, B. y Castagno, A. (2008b). Indigenous Knowledges and native science as partners: a rejoinder. *Cultural Studies of Science Education*, 3 (3), 787–791.
- Brayboy, B. y Maughan, E. (2009). Indigenous Knowledges and the Story of the Bean. *Harvard Educational Review*, 79 (1), 1–21.
- Bull, C. (2010). Cultural Integration at Northwest Indian College: An Experience of Cultural Restoration. En Boyer, P. (Ed.), *Ancient Wisdom, Modern Science. The Integration of Native Knowledge in Math and Science at Tribally Controlled Colleges and Universities*. Lincoln, NE: Salish Kootenai College Press.
- Cajete, G. (1994). *Look to the Mountain: An Ecology of Indigenous Education*. Durango, CO: Kivaki Press.
- Cajete, G. (2000). *Native Science. Natural Laws of Interdependence*. Santa Fe, Nuevo México: Clear Light Publishers.
- Carter, L. (2004). Thinking differently about cultural diversity: Using postcolonial theory to (re)read science education. *Science Education*, 88 (6), 819–836.
- Carter, L. y Walker, N. (2008). Traditional Ecological Knowledge, Border Theory and Justice. En Tobin, K. y Milne, C. (Eds.), *Cultural studies of science education: The confluence of Ecojustice, Place-Based (Science) Education and Indigenous Knowledge Systems*. Springer.

- Castagno, A. y Brayboy, B. (2008). Culturally Responsive Schooling for Indigenous Youth: A Review of the Literature. *Review of Educational Research*, 78 (4), 941–993.
- Chinn, P. (2009). Authentic science experiences as a vehicle for assessing orientation towards science and science careers relative to identity and agency: A response to “learning from the path followed by Brad.” *Cultural Studies of Science Education*, 4 (3), 639–647.
- Chinn, P. y Hana'ike, D. (2008). A Case Study of David, a Native Hawaiian Science Teacher: Cultural Historical Activity Theory and Implications for Teacher Education. En Tippins, D., Mueller, M., Van Eijck, M. y Adams, J. (Eds.), *Cultural studies of science education: The confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education and Indigenous Knowledge Systems*. Springer.
- Cobern, B. y Aikenhead, G. (1997). Cultural Aspects of Learning Science. *International handbook of science education*, 39–52. Dordrecht, The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, Interculturalidad y Diversidad en Educación. Una aproximación antropológica*. Mexico: Fondo de Cultura Económica.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Garcia, J. (2011). *A Critical Analysis of Curriculum and Pedagogy in Indigenous Education: Engaging Hopi and Tewa Educators in the Process of Praxis*. Purdue University.
- García, F. (2010). Experiencias del aula bilingüe que cuestionan la supremacía de las ciencias desde las visiones indígenas. *Revista Guatemalteca de Educación*.
- Gay, G. (2010). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practices*. Nueva York: Teachers College Press.
- Hamlin, M. (2013). “Yo soy indígena”: identifying and using traditional ecological knowledge (TEK) to make the teaching of science culturally responsive for Maya girls. *Cultural Studies of Science Education*, 8 (4), 759–776.
- Hewson, M. y Ogunniyi, M. (2011). Argumentation-teaching as a method to introduce indigenous knowledge into science classrooms: opportunities and challenges. *Cultural Studies of Science Education*, 6 (3), 679–692.
- Hirnas, C., Hevia, R., Treviño, E. y Marambio, P. (2005). *Políticas educativas de atención a la diversidad cultural: Brasil, Chile, Colombia, México y Perú*. Santiago: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe.
- Ladson-Billings, G. (1995). Toward a Theory of Culturally Relevant Pedagogy. *American Educational Research Journal*, 32 (3), 465–491.
- Lee, H., Yen, C. y Aikenhead, G. (2011). Indigenous Elementary Students' Science Instruction in Taiwan: Indigenous Knowledge and Western Science. *Research in Science Education*, 42 (6), 1183–1199.
- Lee, O. y Buxton, C. (2010). Science Instruction and Student Diversity. En Banks, J. (Ed.), *Diversity and Equity in Science Education. Research, Policy, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press.
- Lee, O. y Buxton, C. (2010). An Overview of Student Diversity and Science Outcomes. *Diversity and Equity in Science Education. Research, Policy, and Practice*. Nueva York: Teachers College Press.

- Lee, T. (2011). Teaching Native Youth, Teaching about Native Peoples. Shifting the Paradigm to Socioculturally Responsive Education. En Ball, A. y Tyson, C. (Eds.), *Studying Diversity in Teacher Education*. Maryland: Rowman & Littlefield Publishers.
- Lomawaima, K. y McCarty, T. (2006). *To Remain an Indian*. Nueva York: Teachers College Press.
- Loncón, E. y Hecht, A. (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*.
- López, L. (2009a). *Interculturalidad, Educación y Ciudadanía. Perspectivas Latinoamericanas*. FUNPROEIB Andes y Plural.
- López, L. (2009b). *Reaching the unreached: indigenous intercultural bilingual education in Latin America. Commision Background Study for EFA Global Monitoring Report*.
- López, L. y Küper, W. (2000). *Intercultural Bilingual Education in Latin America: Balance and Perspectives*, 40. Alemania: GTZ.
- May Goulet, L. (2005). *Creating Culturally Meaningful Learning Environments: teacher actions to engage aboriginal students in learning*. University of Regina. Recuperado en http://journals.cambridge.org/abstract_S0165115300023299.
- McCarty, T. (2005). Indigenous Epistemologies and Education, Self-Determination, Anthropology, and Human Rights. *Anthropology and Education Quarterly*, 36 (1), 1–7.
- McKinley, E. y Gan, M. (2014). Culturally Responsive Science Education for Indigenous and Ethnic Minority Students. En Abell, S. y Lederman, N. (Eds.), *Handbook of Research on Science Education*, II. Nueva York: Taylor and Francis.
- Michell, H. (2007). *Nihithewak Ithiniwak, Nihithewatisiwin and Science Education: an exploratory narrative study examining Indigenous-based science education in K-12 classrooms from the perspectives of teachers in Woodlands Cree Community contexts*. University of Regina.
- Nieto, S. (2000). Placing Equity Front and Center: Some Thoughts on Transforming Teacher Education for a New Century. *Journal of Teacher Education*, 51 (3), 180–187.
- O’Hern, D. (2010). *Indigenous and Western knowledges in science education: An ethnographic study of rural and urban secondary schools and classrooms in Kenya*. [Tesis]. State University of New York at Buffalo.
- Ogunniyi, M. (2007a). Teachers’ Stances and Practical Arguments Regarding a Science-Indigenous Knowledge Curriculum: Part 1. *International Journal of Science Education*, 29 (8), 963–986.
- Ogunniyi, M. (2007b). Teachers’ Stances and Practical Arguments Regarding a Science-Indigenous Knowledge Curriculum: Part 2. *International Journal of Science Education*, 29 (10), 1189–1207.
- Ogunniyi, M. (2011). Exploring Science Educators’ Cosmological Worldview through the Binoculars of an Argumentation Framework. *South African Journal of Higher Education*, 25 (3), 541–553.
- Piamonte, M. y Palechor, L. (2011). Interculturalidad: logros y desafíos en el proceso de formación de maestros/as indígenas del suroccidente colombiano. *Nómadas*, 34, 109–118.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e Interculturalidad: Desafíos Epistemológicos de la Escolarización Desarrollada en Contextos Indígenas. *Alpha*, 37, 285–300.

- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. y Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educ. Pesqui.*, 965–982.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. y Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educ. Educ.*, 14 (3), 475–492.
- Savage, C., Hindle, R., Meyer, L., Hynds, A., Penetito, W. y Sleeter, C. (2011). Culturally responsive pedagogies in the classroom: indigenous student experiences across the curriculum. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 39 (3), 183–198.
- Shizha, E. (2000). *Indigenous knowledge and languages in the teaching and learning of science: A focus on a rural primary school in Zimbabwe*. [Tesis]. University of Alberta.
- Shizha, E. (2008). Indigenous? what indigenous knowledge? Belief and Attitudes of Rural Primary School Teachers Toward Indigenous Knowledge in the Science Curriculum in Zimbabwe. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 37.
- Sleeter, C. y Grant, C. (2009). *Making Choices for Multicultural Education. Five Approaches to Race, Class, and Gender* (Sexta Ed.). Wiley: John Wiley & Sons.
- Snively, G. y Corsiglia, J. (2000). Discovering Indigenous Science : Implications for Science Education. *Science Education*, 85 (1), 6–34.
- Snively, G. y Corsiglia, J. (2005). Response to Carter's postmodern, postcolonial analysis of Snively and Corsiglia's (2000) article "Discovering science." *Science Education*, 89 (6), 907–912.
- Stewart, S. (2008). Deconstructing Chinn and Hana'ike: Pedagogy Through an Indigenous Lens. En Tobin, K. y Milne, C. (Eds.), *Cultural studies of science education: The confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education and Indigenous Knowledge Systems*. Springer.
- Tippins, D., Mueller, M., Van Eijck, M. y Adams, J. (2008). Cultural studies of science education: The confluence of EcoJustice, Place-Based (Science) Education and Indigenous Knowledge Systems. *Cultural Studies of Science Education*, 3. Springer.
- Williamson, G. y Flores, F. (2013). *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Temuco: Universidad de la Frontera.

Educación inclusiva y educación intercultural: limitaciones y desafíos en el marco de una educación para todos

Perrine Delbury¹

Resumen

Para enfrentar el panorama de la diversidad del alumnado, se observan en Chile políticas educativas inconexas, dirigidas a poblaciones específicas con metas y enfoques distintos. La educación inclusiva, considerada como heredera del movimiento internacional 'Educación para Todos', focaliza en los estudiantes con dificultades de aprendizaje identificadas por un diagnóstico médico. Entre otras, la educación intercultural, aquella educación para el alumnado de otras culturas, focaliza esencialmente en los estudiantes provenientes de los pueblos originarios. Para aportar conocimiento sobre esta fragmentación de la política educativa, este trabajo contrasta los marcos legislativos de las políticas educativas inclusiva e intercultural, y discute las limitaciones que comparten por ser ambas construidas desde una perspectiva monocultural hegemónica. Concluye destacando los aportes de cada una e invita a unir las fuerzas ideológicas para deconstruir el principio de normalidad como marco normativo y buscar nuevas bases para una educación que sea realmente para todos.

Palabras clave: Educación inclusiva, educación intercultural, análisis crítico del discurso.

¹ Master of Science in Biology (ODU, VA, EEUU). Doctorante en el Programa de Educación en Consorcio (UBB, UCT, UCM y UCSC). Universidad del Bío Bío. E-Mail: pdelbury@cdegaulle.cl

Introducción

Históricamente excluyente, el sistema escolar tradicional se ha enfocado en las últimas tres décadas en la educación como derecho, abriendo sus puertas a los niños y niñas, independientemente de sus características sociales, culturales, raciales, físicas, mentales, religiosas o políticas. Fuertemente impulsada por el campo de la educación especial, la propuesta estratégica para seguir los principios de Declaración de Educación para Todos (UNESCO, 1990) nace en la Conferencia de Salamanca (UNESCO, 1994), bajo el nombre de educación inclusiva. Se define como un proceso de aprendizaje a vivir entre sujetos diversos y diferentes desde una perspectiva de respeto y dignificación dentro de las escuelas. La idea directriz es identificar las barreras de distinto tipo que limitan la presencia, el aprendizaje y la participación de todos los estudiantes, como las creencias, actitudes, culturas, políticas, prácticas, material o falta de material (Booth, Ainscow, Black-Hawkins, Vaughan y Shaw, 2002), y poner particular énfasis en aquellos grupos de estudiantes que podrían estar en riesgo de marginalización, exclusión o fracaso escolar, al mismo tiempo que resignifica de la noción de diversidad (Eicheta y Ainscow, 2011).

En paralelo, las demandas de las comunidades étnicas por una educación libre de discriminación y que se adecúe a sus concepciones respectivas del mundo han tenido como respuesta ‘el compromiso de Rabat’ de la UNESCO, a raíz del cual “se elaboran orientaciones generales para la educación intercultural, basadas en las investigaciones, publicaciones y experiencias ya realizadas” (UNESCO, 2006:9), con el fin de “establecer y mantener el equilibrio entre la conformidad con sus principios rectores generales y las exigencias de contextos culturales específicos” (UNESCO, 2006:10). Aunque algunos autores usan el concepto de educación inclusiva como modelo de gestión de la diversidad cultural en la escuela, relacionado en particular al fenómeno de inmigración (Leiva, 2013; Essomba, 2006) y que la UNESCO hace de la educación intercultural una estrategia parte de la educación inclusiva (UNESCO, 2008), la comunidad científica y las políticas educativas tienden a designar por educación inclusiva los programas destinados al alumnado con discapacidades y por educación intercultural los programas destinados al alumnado de los pueblos originarios.

En Chile, por un lado se observa una política educativa general que “se construye sobre la base de los derechos de la constitución y se inspira, entre otros, sobre los principios de equidad, diversidad, integración e inclusión, e interculturalidad” (Ley General de Educación, 2009, artículo 3) y, por otro lado, dos políticas específicas, una que focaliza en los estudiantes con capacidades diferentes (Ley de Inclusión, 2015; Decreto 170, 2010) y otra que focaliza en los estudiantes provenientes de los pueblos originarios (Ley Indígena, 1993). Con el objetivo de aportar conocimiento sobre las orientaciones de las políticas educativas de inclusión y de interculturalidad, este trabajo analiza las grandes líneas, las representaciones de los sujetos y la interpretación de los factores contextuales por parte del enunciador de estas políticas. La tesis fundamental es que, a pesar de inspirarse de los principios mencionados anteriormente y de su declarada

intención de educar sin discriminar, la política nacional educativa mantiene y refuerza la discriminación a través de sus discursos ‘inclusivo’ e ‘intercultural’ sin modificar su posición de rechazo a la diferencia. La metodología usada es el análisis crítico del discurso desde la perspectiva de Van Dijk (1994). Después de las precisiones metodológicas, se analizan ambas políticas y se reflexiona respecto a la búsqueda de una transformación real del sistema educativo.

1. Perspectivas metodológicas

El análisis crítico del discurso (ACD, en adelante) es un enfoque del análisis del discurso (AD) que apunta a cómo el discurso se impregna de abuso de poder, dominación y control mediante un cuestionamiento de los aparentes conocimientos verdaderos, de un análisis de las diferentes formas discursivas y que “permite elucidar las estrategias de uso, de legitimación y de construcción de la dominación enmarcadas en el abuso de poder” (Van Dijk, 1994:7). Para Foucault (1970), el discurso se entiende como un sistema de pensamiento en un contexto sociohistórico que hace que ciertos conceptos se definan de cierta forma y sean regulados por quienes emitan esas definiciones. Para Bourdieu (1982), es una utilización de la lengua y una comunicación de creencias dentro de una interacción social, un constructo hecho a partir de las representaciones de la realidad que tiene la persona o el grupo de personas que lo propone y que dirige a un interlocutor.

Los discursos sobre el mundo social, aunque se presenten como científicos, constituyen casi siempre estrategias de imposición simbólica que develan el sometimiento por la fuerza interna de la razón (Bourdieu, 1988). “Hay una intención de acción, sin embargo, no significa que el autor controle las representaciones que el mismo tiene de la sociedad, y puede simplemente ser prisionero de sus propias representaciones” (Seignour, 2011:32). En ese sentido, un discurso es una acción que no excluye violencia. Lo positivo siendo que, al ser expuesto, el discurso ya no pertenece solamente al locutor y se vuelve objeto de estudio, permitiendo así que se haga visible el sentido que se les da a los problemas de sociedad (Foucault, 1970).

El corpus de textos escogidos está detallado en la tabla nº 1 y es constituido de documentos normativos a disposición pública en el sitio oficial del Ministerio de Educación, asumiendo que son efectivamente el marco regulador e ideológico que prescriben los programas educativos de los establecimientos escolares.

Tabla 1. Corpus de textos usados para el análisis

Educación inclusiva	Educación intercultural
Ley General de Educación 20370 (2009)	
<ul style="list-style-type: none"> - Ley de Inclusión 20845 (2016) - Página de presentación de la ley de Inclusión (sitio del MINEDUC) : www.leyinclusion.cl - Decreto 170 (2009) - Decreto 83 (2015) 	<ul style="list-style-type: none"> - Ley Indígena 19253 (1993) - Página de presentación de la educación intercultural (sitio del MINEDUC): www.peib.cl - Decreto 280 (2009)

Siguiendo a Van Dijk (2001), se optó por tres niveles del ACD: primero, los significados globales del discurso que son las grandes líneas de las políticas educativas de inclusión y de interculturalidad, con un interés particular por las medidas que tienen impacto en el aula de clase; segundo, los significados locales (léxico, semántica, expresiones y coherencia entre proposiciones) que son el resultados de la selección de lenguaje que realiza el enunciador del discurso en función de las representaciones mentales que tiene de sí mismo, del destinatario del discurso y de la relación entre ellos; y, tercero, se estudian los modelos contextuales en los cuales nacen estas políticas educativas. La intención es de contrastar las políticas más que detallarlas, dado que un análisis completo requeriría varios años de trabajo. A lo largo del trabajo, se hará referencia a investigaciones que profundizan algunos de los temas abordados.

2. Análisis

2.1. Los significados globales

Una política educativa reúne las soluciones del Estado en relación a la definición, organización, distribución y producción de la educación. Al fijar unas preocupaciones y un lenguaje, establecen no solo un programa político, sino un programa ideológico construido a partir de la representación que tiene de los objetos o sujetos de sus políticas educativas en el que todos se ven envueltos (Contreras, 1997). Esa forma determinada de representación del Estado y del objeto de su normativa se reproduce luego a todos los estratos del mundo educativo e influye sobre el discurso de los directores en sus establecimientos, de los maestros en sus aulas de clase y de los académicos en la academia (Van Dijk, 1999). Las siguientes dos tablas dan cuenta de las grandes líneas de la política educativa de educación inclusiva y de educación cultural.

Tabla 2. Las grandes líneas de la política educativa de inclusión

Objetivo de la política educativa	Permitir a todos los niños y todas las niñas de estudiar en las escuelas regulares que reciben subvenciones del Estado, independientemente de sus características y sin proceso de admisión. (LGE y Ley de Inclusión)
Sujeto de la política educativa	Los estudiantes que precisan ayudas y recursos adicionales, ya sean humanos, materiales o pedagógicos, para conducir su proceso de desarrollo y aprendizaje, y contribuir al logro de los fines de la educación. Se presentan como estudiantes con necesidades educativas especiales. (LGE y Decreto 170)
Medidas principales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa principal: Programa de Intervención Escolar. (Decreto 170) 2. Entrega de una subvención por cada estudiante de los establecimientos escolares que postulan a la apertura de un Programa de Intervención Especial. (Decreto 170) 3. Formación docente en DUA para 1 y 2 básico. (Decreto 83)
Enfoque general de la política educativa	Atender las necesidades educativas especiales (NEE) de los estudiantes. (LGE y Decreto 170)

Criterios de integración	Un diagnóstico por un profesional competente (de la psicología, psiquiatría, medicina, fonoaudiología). (Decreto170)
Personas involucradas	Educadores diferenciales y otros profesionales de la salud y de la mente según la necesidad. (Decreto170)
Repercusión para la aula de clase regular	El alumno integrante del PIE comparte su tiempo entre el aula regular y el aula de recursos (con un mínimo de 8 horas en aula regular). (Decreto170) Un educador diferencial o un profesional de la Salud pueden acompañar el alumno en algunas asignaturas del aula regular. (Decreto170)

Tabla 3. Las grandes líneas de la política educativa de interculturalidad

Objetivo de la política	Adecuar la educación regular a las necesidades y las demandas de los Pueblos Originarios. (Ley Indígena)
Sujeto	Los niños y niñas, jóvenes y adultos que reconocen la diversidad cultural y de origen y en la cual se enseñan y transmiten la lengua, cosmovisión e historia de su pueblo de origen, estableciendo un diálogo armónico en la sociedad. (LGE y Ley Indígena)
Medidas principales	<ol style="list-style-type: none"> 1. Programa principal: Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). (LGE) 2. Contextualización de planes y programas de estudio 3. Talleres de interculturalidad 4. Asignatura de Lengua Indígena: su implementación es obligatoria en las escuelas que registran un mínimo de 20% de matrículas de estudiantes de ascendencia étnica y optativo para el alumno y su familia (Decreto 280) 5. capacitación docencia en lenguas indígenas (página de presentación)
Enfoque general de la política	Una educación intercultural bilingüe para los pueblos indígenas en aquellas zonas o escuelas con fuerte porcentaje de población de origen étnico y una orientación general intercultural a la educación general. (Ley Indígena)
Criterios de integración	La ascendencia étnica de las 8 etnias (Atacameño, Diaguita, Aymara, Mapuche, Rapa Nui, Quechua, Colla, y Yamana) definida por el artículo 2 de la Ley Indígena. (Ley Indígena)
Personas involucradas	Un profesor de lengua indígena de enseñanza básica y un educador tradicional. (página de presentación)
Repercusión para la aula de clase regular	Presencia ocasional de un educador tradicional

Ambas políticas tienen a la base un supuesto básico: los problemas de rendimiento en el aula de clase vienen del alumno y estos problemas son debido a dificultades de aprendizaje o de adaptación. En el caso de la política de inclusión, numerosos supuestos se suman: 1) las dificultades de aprendizaje o de adaptación son discapacidades; 2) estas discapacidades son ligadas a una condición, un trastorno o un síndrome; 3) el diagnóstico es 'un proceso de indagación objetivo' y una herramienta fiable para nombrar una condición, un trastorno o un síndrome; 4) la condición, el trastorno o síndrome tienen síntomas fijos que entregan

información sobre las deficiencias de aprendizaje; 5) las deficiencias pueden ser compensadas por medidas, llamadas Necesidades Educativas Especiales (NEE, en adelante) que eliminan las dificultades; y 6) las NEE se atienden con una subvención económica.

En la política de interculturalidad, las discapacidades son reemplazadas por dificultades de expresión oral y adaptación cultural, las cuales son ligadas a problemas propios de expresión oral y cultural, suponiendo que la ascendencia étnica se determina por geografía, herencia o adopción. Los problemas de expresión oral y cultural pueden compensarse con la asignatura de lengua indígena y con talleres culturales, y, para finalizar, al igual que las NEE, los problemas de expresión oral y cultural se atienden con una subvención económica.

La diversidad en general es interpretada como una vulnerabilidad. Efectivamente, la diversidad se traduce en diferencias (capacidad para los unos, etnia para los otros) que se entienden como vulnerabilidades y que, por lo tanto, necesitan compensaciones (las NEE para los unos, una educación bilingüe para los otros) para poder adaptarse al sistema escolar tradicional. Operan con una lógica de compensación en la cual los estudiantes son 'objetos' de medidas y las medidas son para salvarlos o por lo menos para que se adapten. La educación intercultural ha sido interpretada como una forma políticamente aceptable de educación para el indígena y para compensar las deficiencias (Chiodi, 1990), de la misma forma que la educación inclusiva ha sido interpretada como una forma políticamente aceptable de educación para estudiantes con discapacidad, para lo mismo. En ambos casos, los y las alumnas de ambos grupos entran a la escuela regular con la etiqueta de 'problema' para la organización escolar y de 'desafío pedagógico' para los profesores.

Ambas políticas son de atención especial a un grupo especial. El problema de la educación se asume como un problema de rendimiento exclusivo de los estudiantes (y no de los profesores, de los recursos u de otros factores). Por ley, son considerados grupos de estudiantes especiales (Ley 20.370, 2009, artículo 23). Si la época de segregación de los estudiantes etiquetados como especiales en escuelas especiales y atendidos para especialistas (Gardou, 2012) parece llegar lentamente a su fin, los programas tipo PIE y PEIB, a pesar de funcionar dentro de los establecimientos regulares, siguen siendo medidas especiales para estudiantes que siguen siendo considerados especiales. Este proceder tiene dos consecuencias importantes sobre las prácticas sociales: por un lado, demuestra que el Estado chileno no se ha apropiado su diversidad, en el sentido que "no cuestiona la incapacidad de su normativa a enfrentar a los nuevos desafíos de la heterogeneidad de sus educandos" (Dietz, 2012:15), sino que mantiene una ley general alrededor de la cual orbitan otras leyes y decretos para los grupos especiales; por otro lado, son políticas que etiquetan a los estudiantes (Villalobos-Parada *et al.*, 2014) por asumir que su pertenencia a un grupo marginalizado significa automáticamente un bajo rendimiento escolar. Este bajo rendimiento está entendido como un déficit que, siendo diagnosticado o identificado, permite el ingreso en un programa de tratamiento.

En la medida que el pilar del sistema de aseguramiento de la calidad se basa sobre una medición de estándares, el rendimiento es la más alta preocupación de los establecimientos educacionales y los esfuerzos por realizar adaptaciones

curriculares o diversificar el tipo de logro escolares de los estudiantes es en vano; la diversidad es evaluada como un problema, más que como una oportunidad de formación (Peña, 2013) y el aprendizaje se confunde con ‘capacidad de aprendizaje’, es decir, una capacidad individual que se cultiva en el tiempo que florecería mejor bajo ciertas condiciones naturales más que sociales, siendo, desde una perspectiva discursiva, una buena estrategia retórica para negar las diferencias y desigualdades del Otro (Peña, 2016). La condición impuesta al alumnado con capacidades distintas o de ascendencia étnica para que accedan a la educación general ha sido su pertenencia a un programa que vigila su capacidad de aprendizaje y que provee los instrumentos para mejorar su rendimiento escolar.

Concretamente, no se proponen a los estudiantes de ascendencia étnica o de capacidades distintas la conservación de sus características diferentes, sino que se les proponen recursos y herramientas para normalizar sus características (Matus y Hayes, 2015). La propuesta de inclusión es en realidad un programa de medidas integradoras de discapacidades: las prácticas inclusivas, como la diferenciación, el trabajo en el aula de recursos, las asistencias informáticas y humanas, etcétera, tienen por objetivo adaptar el alumnado diverso a una educación estándar e uniforme. De la misma manera, un alumno de ascendencia étnica tiene la obligación de aprender el castellano, mientras que un alumno de cualquier otro origen no tiene obligación de aprender la lengua indígena de su región. El establecimiento necesita una matrícula mínima de 20% de estudiantes con ascendencia étnica para implementar la asignatura indígena, siendo además opcional, limitada a la escuela básica, dirigida a niños y niñas de padres que no adquirieron el mapudungun como lengua materna (Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor y Allende, 2016), y solamente posible mediante una solicitud formalmente en el momento de la matrícula para las familias elegibles: múltiples barreras que contrastan con la obligatoriedad de la asignatura del castellano y que tienen como consecuencia notable que la asignatura de lengua indígena esté ausente de las zonas urbanas a pesar de la alta concentración de estudiantes de ascendencia indígena y que se podría definir como contacto entre una lengua dominante y una lengua minorizada (Zuñiga, 2007).

Según Cruz (2015), es una forma de pensar en la educación intercultural como una educación de tránsito mientras los individuos de las culturas minoritarias se adaptan a los valores y criterios de la cultura dominante. Focaliza esencialmente sobre el sentido de pertinencia y de pertenencia de los individuos a ese proyecto común de modernización, globalización y competitividad de ‘nuestra cultura occidental’ (Walsh, 2009). Subyace una visión monocultural y monolingüe del concepto de interculturalidad propuesto solo para los indígenas (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005), lo que Ferrão (2010:340) identifica como una ‘perspectiva funcional de la interculturalidad’. No toca las causas de la asimetría y desigualdad sociales y culturales, tampoco ‘cuestiona las reglas del juego’, por eso es perfectamente compatible con la lógica del modelo neoliberal existente (Tubino, 2005).

Se observa una ausencia (o casi ausencia) de trabajo con el alumnado que no pertenece a los programas de inclusión o de interculturalidad. En el caso de la educación inclusiva, queda meramente en manos del profesor de aula la implicación del resto de los estudiantes al proyecto de integración de los estudiantes del PIE en el aula regular, lo que resulta en un abanico de posibilidad de discursos

que dependen de numerosos factores como la sensibilidad, la formación y la experiencia (Tenorio, 2005). En el caso de la educación intercultural, se plantea la necesidad de que la identidad tiene que ser reforzada, sin embargo, la identidad es en función del otro y en relación al otro.

Como lo observa Riedemann (2008), cabe preguntarse porque se consideró que la mejor forma de revalorizar las raíces de Chile sea desarrollando la educación intercultural bilingüe en zonas de alta población indígena, ni se entrevé cuál es el aporte de los pueblos originarios hacia la educación general. No se aborda el tema de convivencia, de reflexión colectiva o de participación, requisito esencial para una verdadera transformación del mundo escolar. Si bien un objetivo del enfoque intercultural hacia la educación general es de diseñar un plan estratégico para la implementación de una política de educación intercultural nacional, formando ciudadanos con competencias interculturales, no se especifica cuáles son las habilidades o actitudes asociadas a estas competencias: ¿conocer una lengua indígena?, ¿aprender las matemáticas desde otros saberes, como la etnomatemática?, ¿quiénes y cómo se definen las competencias interculturales? Son iniciativas que permiten reducir o evitar conflictos, pero hacen poco para desafiar el racismo existente y los esquemas de exclusión (Tubino, 2005) o para transformar mentalidades que, por lo general, no entienden cómo reproducen la discriminación.

2.2. Los significados locales

La relación que establece el enunciador de las políticas, el Estado, con los sujetos de estas políticas, el alumnado con discapacidad y el alumnado de ascendencia étnica, se asemeja a una polarización de ‘nosotros’ versus ‘ellos’. En la página de presentación de la educación intercultural en los siguientes términos, el Estado establece su relación con los pueblos originarios:

El Ministerio de Educación, a través de la Ley General de Educación (20.370), la Ley Indígena (19.253) y el Convenio 169 de la OIT, ha velado por la inclusión, en plenitud, de los Pueblos Indígenas que habitan territorio chileno a través de una nueva relación con propuestas reales de participación, que superen toda forma de discriminación, marginación y racismo, intentando recompensar con ello la deuda histórica que el Estado y la sociedad chilena mantienen con las culturas originarias (OIT, 2017).

Se considera que los pueblos originarios ‘habitan territorio chileno’, aludiendo a que las personas de origen étnico no son chilenos y que ocupan un territorio que no es de ellos, una perspectiva curiosa, considerando su más de diez mil años de existencia en América del Sur. Se refleja aún más en la oposición Estado y la sociedad chilena versus culturas originarias de la última parte de la frase, polarizando la relación a ‘nosotros los chilenos’ versus ‘ellos’. Se encuentra esta polarización en otro párrafo:

Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los

niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinentes a su realidad (Decreto 280, 2009).

El sello de diferencia está atribuido a los niños y niñas de culturas indígenas, mientras los niños y niñas chilenos de habla castellano no necesitan ser nombrados, pues son la referencia. Notamos además que la escuela solamente ‘asegura el acceso a oportunidades de aprendizaje’ de la lengua indígena, mientras que el castellano es obligatorio (y de paso el deber del Estado se transformó en un acceso a oportunidades de aprendizaje). El castellano está establecido como el idioma de referencia para todos los chilenos y cualquier otro idioma es considerado diferente.

En el caso de la educación inclusiva, la mera elección del concepto ‘inclusión’ expresa una intencionalidad: es un movimiento unidireccional, de fuera por dentro, aludiendo a que lo normal es la escuela regular y es donde hay que aspirar a estar. No son los establecimientos de educación especial o técnicos o vocacionales quienes abrieron sus puertas. La polarización ‘nosotros’ versus ‘ellos’ es establecida mediante la idea de que la normalidad es una naturaleza que unos gozan, una propiedad deseable que los que carecen de ella deben buscar por sí mismos. Quien adhiere al paradigma de normalidad tiene el poder de incluir, y si el Estado no otorga explícitamente la identidad de autoridad moral de definir quién es normal y quién no lo es, se apoya del campo hegemónico de la salud para resolver el asunto.

En términos culturales, la exclusión y la inclusión son mecanismos de opresión que niegan la diferencia o desconocen la alteridad; en el orden económico, son la imposibilidad de construir una sociedad y, en términos políticos, a determinados temas y a un conjunto de acciones puntuales y temporalmente definidas (Pardo, 2013). La intención de incluir produce una forma de hacer política, de actuar en las salas de clases y espacios educativos y, en general, de pensar la sociedad, que “está anclada en formas disímiles de pensar la diferencia, la normalidad y el sujeto” (Matus y Rojas, 2015:48). Según sostienen Lissi y Salinas (2012:219), la inclusión no “puede erradicar el significado de la diferencia en un grupo minoritario que no encaja en el mundo diseñado para la mayoría”.

Las representaciones que el enunciador tiene de los sujetos tienen una connotación negativa. En el Decreto 170 se define al alumno con capacidades diferentes como uno con “Necesidades Educativas Especiales transitorias o permanentes, además de regularizar los requisitos, los instrumentos, las pruebas diagnósticas y el perfil de los y las profesionales competentes que deberán aplicarlas”. A lo largo del decreto, desfilan los términos discapacidad, especial, rango límite, limitaciones, disfasia, déficit, multidéficit, hiperactividad, hipercinético, trastornos reforzando con cada uno el supuesto de que los seres humanos tienen, de hecho o en potencia, alguna limitación en su funcionamiento corporal, personal o social asociado a una condición de salud y que es susceptible de identificar científicamente (Infante, Matus y Vizcarra, 2011). El título II es una larga lista de distintos diagnósticos tomados de la Clasificación Internacional del Funcionamiento de la Discapacidad y de la Salud (CIF), publicado por la OMS a fines de los años setenta.

Subordinar la diversidad a un solo atributo contribuye a invisibilizar y reducir la complejidad de lo que somos (Matus y Haye, 2015) y facilita el acudimiento a estereotipos. Para Foucault (1984), el diagnóstico es una práctica discursiva hegemónica que organiza a los cuerpos: los ordena, los comanda, los determina; práctica que además invita a la medicalización de cualquier comportamiento. Si este decreto puede ser descrito de alguna manera, es como un reglamento que ordena y organiza los cuerpos a través de una racionalidad científica (Peña, 2013): el discurso biomédico de la deficiencia que lidera el campo de la medicina. Con la salud y la educación usando un mismo sistema de representaciones y de significaciones políticas en torno a la deficiencia y la normalidad, la hegemonía discursiva queda en evidencia.

Para conocer más sobre las consecuencias de la implementación del Decreto 170 en los establecimientos escolares, las investigaciones de Peña (2016; 2013), Villalobos-Parada *et al.*, (2015, 2014), López (2014), López, Julio, Pérez, Morales y Rojas (2014) y Ramos (2013) aportan valiosas informaciones. Nos limitaremos a establecer que esta modalidad escogida para recibir al alumnado con capacidad diferente en el aula de clase no necesariamente permite su inclusión (Ossa, 2014). En los textos de la educación intercultural, un párrafo del Decreto 280 llama la atención por su descripción de los niños y las niñas que viven en comunidades indígenas:

Las niñas y niños que viven en comunidades letradas también llegan a la escuela con algunas habilidades en el lenguaje escrito. Los más pequeños conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas, helados y otros artículos. Las niñas y niños en cuyos hogares se leen cuentos, toman libros y los hojean en la dirección correcta; reconocen que los temas escuchados están representados en las palabras impresas y no en las ilustraciones; preguntan e imitan leer, entre otras actividades (Mineduc, 2009).

Este interpela la presencia de las palabras ‘signos del tránsito’, ‘rótulos’, ‘logotipos de bebidas’, ‘helados’ en un decreto oficial del Estado en lo que parece un intento de vincular la idea de que ciertas comunidades aisladas de los pueblos originarios privilegian la oralidad a la cultura escrita. El Estado hace creer que leer en la dirección correcta y distinguir ilustraciones de letras son logros importantes que hay de mencionar en un decreto. La siguiente frase ‘aquellos que poseen una lengua indígena oral, distinta de la lengua mayoritaria y letrada, no disponen de la misma fuente de familiarización con la escritura’, levanta cualquier ambigüedad sobre la intención de este párrafo y califica de analfabetas a las comunidades aisladas de los pueblos originarios.

En oposición a las representaciones que tiene el enunciador de los sujetos, el modelo mental que tiene el Estado de sí mismo es el de salvador. El Estado, a través del sistema educativo, se posiciona como garante del “respeto, protección y promoción de los derechos humanos” (Ley 20.845, 2016, artículo 1), de la eliminación de “todas las formas de discriminación arbitraria que impidan el aprendizaje y la participación de los y las estudiantes” (Ley 20.845, 2016, artículo 1) y como promotor de la diversidad en general (Ley 20.845, 2016, artículo 1) como deber (Ley 20.845, 2016, artículo 2).

La invocación a los derechos humanos condiciona al niño como individuo racional, libre o rodeado de adultos responsables, capaces de tomar decisiones racionales por él o ella, concepto profundamente ideológico que se relaciona con la constitución de la nación chilena, pero que no necesariamente está compartida por otras culturas. Por otro lado, un garante de los derechos humanos provee condiciones de equidad a todos y todas las niñas, independiente de su origen, sus características, su religión, su clase social; es decir, no impone su modelo de integración o asimilación y no polariza su relación con sus sujetos como ‘nosotros’ versus ‘ellos’. Otra identidad que da el Estado es la de detenedor de soluciones para el ‘bienestar y la construcción de identidad’ de los niños y niñas de ascendencia indígena:

Las niñas y niños al ser bilingües poseen acceso a dos sistemas de códigos o formas de representación de la realidad. Esto les permite, a la vez, constatar y practicar dos formas de describirla y pensarla. La conciliación de ambos códigos en su constitución identitaria fomenta la autoestima, y desde el punto de vista social les permite integrar la vida familiar y la escuela de manera complementaria, lo que les aporta herramientas tanto para entender creativamente el mundo en que viven, como para adaptarse con mayor facilidad a los cambios (Mineduc, 2009).

Acá se encuentra una información dada por sentada o argumento de carga (Van Dijk, 2001): ser bilingüe es bueno para la salud mental, además de una audaz reducción de ‘la constitución identitaria’ al hecho de ser bilingüe. Estos argumentos buscan justificar la creación de la asignatura de lengua indígena como medida suficiente para que los niños y las niñas puedan ‘entender creativamente el mundo en que viven’ y puedan adaptarse mejor. El Estado se posiciona también como reparador de la justicia, como lo muestra la última frase del primer párrafo de la página de presentación: ‘intentando recompensar con ello la deuda histórica que el Estado y la sociedad chilena mantienen con las culturas originarias’.

Para Walsh (2011), la justicia reparativa implica aceptar que el racismo y la discriminación existen en el presente enraizados en el Estado. Sin embargo, esa “cultura de la compasión” (Tubino, 2002:73) hace correr el riesgo de producir un paternalismo estatal y de consolidar los prejuicios étnicos y culturales. La perspectiva reparativa “no [puede solo preocuparse] con la inclusión de sujetos tradicionalmente excluidos, sino también con la necesidad de remediar, enfrentar y transformar el orden de desigualdad e inequidad histórico-social” (Walsh, 2011:207). Un justiciero iniciador de la relación, pues “ha velado por la inclusión, en plenitud, de los Pueblos Originarios”, y tiene “nuevas propuestas”, propone “una nueva relación”, con “participación real”, “intentando recompensar” (Decreto 280, 2009), queriendo mostrar una intención de acercarse al ‘otro’. No se menciona las demandas de profesores, intelectuales y representantes indígenas, registradas desde 1920, por una educación diferente de la educación estándar (Riedemann, 2008).

2.3. El modelo contextual

El sistema educacional chileno se caracteriza por la descentralización administrativa del sistema educacional, el fortalecimiento de la autonomía

de las unidades educativas (incluido el diseño curricular) y la privatización de los servicios educativos (Orellana, 2009). Esta política generó un modelo neoliberal de asignación de recursos a través de subvenciones e incentivos a actores privados, con la finalidad de que se incorporaran a la gestión de la educación, traspasando, paralelamente, el gasto y la responsabilidad, en muchos casos, a los usuarios o destinatarios del sistema educativo (Orellana, 2009). Se asumió que la entrega de fondos a privados encargados de proveer la educación, sin mayor control regulatorio sobre el uso de esos dineros, llevaría a una autorregulación de la calidad del sistema a través del principio neoliberal de la libre elección, propio del libre mercado (Peña, 2016). Sin embargo, fue el aumento de la desigualdad entre los establecimientos escolares a principio de los noventa lo que dio el escenario para el nacimiento de políticas educativas dirigidas a los niños y las niñas de grupos en situación de riesgo escolar (Peña, 2013), teniendo como consecuencia la caracterización de los sujetos receptores de subvención como estudiantes necesitados (Peña, 2011). Es posible considerar, entonces, que los discursos educativos de inclusión y de interculturalidad son la representación de un modelo económico capitalista y social neoliberal imperante. Son construidos desde una lógica que reconoce la diferencia de capacidad y de cultura, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional y volviéndola funcional a este orden (Muyulema, 2001).

La ola de reformas educativas y constitucionales de los noventa reconocen el carácter diverso de las personas y el carácter multiétnico y plurilingüístico de los países dentro de una lógica multiculturalista y funcional (Walsh, 2009), al servicio de un proyecto que sigue siendo el mismo proyecto capitalista dentro de una ideología neoliberal. Esto permite explicar la modalidad de acción de las políticas educativas, sin embargo, falta entender la ideología detrás de la caracterización de la diferencia, es decir, de dónde viene la idea implícita de que son los estudiantes con capacidades diferentes y los de ascendencia étnica los que son diferentes a nosotros.

Para aportar con elementos de respuestas, se analiza el modelo contextual global desde una mirada histórica e epistémica. Si se reúnen todos los criterios de exclusión que son objetos de políticas de compensación, se obtiene la lista de las características que son sujetas a una atribución de valor (raza, clase social, sexualidad y género, aptitud física y mental) y su desvío a la normalidad (ascendencia étnica, clase social baja o nómada, mujeres, intersexos, transexuales y homosexuales, discapacidad física o mental). El reflejo contrario es el estudiante varón, de piel clara, físicamente y mentalmente apto, productor, responsable de sus acciones, capaz de reflexión (en el sentido racional), proveniente de una casa (con dirección) y potencial futuro padre de familia. Este no necesita ser nombrado, no necesita compensación, pues es referente de la historia escolar. Una perspectiva que refuerza la ideología de normalidad del discurso hegemónico, ideología que opera sustentada en la lógica binaria de pares contrapuestos, proponiendo una identidad deseable para cada caso y oponiendo su par por defecto, lo indeseable, lo que no es ni debe ser. El otro de la oposición binaria es su imagen velada, su expresión negativa, siendo siempre necesaria la corrección normalizadora (Rosato *et al.*, 2009).

Según Skliar (2000), se puede localizar la génesis del problema de la deficiencia en los siglos XVIII y XIX. De la misma manera que por el género, las diferencias físicas y mentales son objetos de investigación médica y profesional

por la clase alta europea. En la Europa moderna, la clase dirigente naturalizó sus discursos de clase, raza, sexo/género y capacidad física e intelectual en un patrón de orden estructural patriarcal y heteronormado a través del sistema binario de asignación de sexo, estatuto civil y registro de bienes, y los refinó con los filósofos y científicos de la Ilustración (teoría de la subjetividad, de la cientificidad y racionalidad). Es interesante notar que, en este período de colonialismo, los mismos atributos que se usaban para las personas discapacitadas en Europa empezaron a ser usadas para calificar a los indígenas a través de discursos normativos, tales como, la ausencia de lenguaje, inteligencia primitiva, inmadurez afectiva y cognitiva, comportamientos agresivos, peligrosos, entre otros (Skliar, 2000).

Los textos de los colonialistas europeos que se refieren a la naturaleza de los africanos, de las tribus indígenas o de los hispanos se parecen a los textos que tratan sobre la psicología de los sordos o la inteligencia de los deficientes mentales, consolidando el argumento de paternalismo y medicalización que forman parte del mismo discurso colonialista. Luego se propagaron con la colonización y se legitimaron con el nacimiento de los Estados-Naciones en los tiempos llamados 'poscoloniales'. Hoy, las normas y valores sobre cuerpos y mentes completos, autosuficientes, disciplinados y bellos siguen constituyendo la base de los discursos, las prácticas y la organización de las instituciones especiales (Skliar, 2000). Por lo tanto, la interpretación del Estado sobre el problema de la educación se basa en los supuestos de existencia de la discapacidad y del analfabetismo, herencias de la historia de colonización de Latinoamérica. Estos discursos hegemónicos influyen en las prácticas sociales y en todos los niveles del mundo educativo.

3. Reflexiones finales

Aunque la intención de las políticas educativas de inclusión y de interculturalidad es favorecer o empoderar al alumnado con discapacidad y de ascendencia étnica, surgen dos problemas. Primero, se focalizan en los grupos culturales minoritarios o subalternizados, concentrándose solamente en mitigar la desigualdad y la injusticia resultante de la dominación cultural (Cruz, 2015). Pertenecen a un régimen de políticas destinadas a "tratar la diversidad" (Dietz y Mateos, 2011:27), pero no tienen como fin mejorar los intercambios entre culturas, pues permiten a los grupos coexistir con los grados de desigualdad internalizados (Cruz, 2015). No se construyen las posibilidades para el diálogo entre culturas, el respeto y el aprendizaje mutuo, la horizontalidad de las relaciones, la interculturalidad. Sin duda, constituyen ciertos límites y condiciones que inciden en las prácticas sociales de los individuos involucrados (Peña, 2016) o en las prácticas pedagógicas de los profesores en sus aulas.

Segundo, estas acciones se basan sobre una definición de la cultura, como noción estática y que acaba subsumiendo las complejas diferencias, traslapes e intersecciones "raciales", "étnicas", de "género", "culturales", "subculturales" y de "estilo de vida" (Dietz y Mateos, 2011:27), algo virtualmente intrínseco a los genes de la gente y que los distingue y separa para siempre (Vertovec, 1998). La apropiación por parte de grupos hegemónicos de este tipo de discurso esencialista de la diferencia genera nuevas ideologías de supremacía grupal que justifican los privilegios de un culturalismo que apenas se diferencia del 'nuevo racismo cultural'

(Giroux, 1994). En este sentido, el reconocimiento y el respeto a la diversidad se convierte en una nueva estrategia de dominación, que apunta no a la creación de sociedades multiculturales más equitativas y más simétricas, sino al control del conflicto y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos, ahora ‘incluyendo’ a los grupos históricamente excluidos en su interior.

Los esfuerzos del Estado de posicionarse como garante del derecho a una educación para todos y todas entran en contradicción con el trato legal diferenciado de los establecimientos escolares, según su régimen de financiación, permitiendo a los colegios particulares seguir lucrando y a los colegios con proyectos educativos de especial o alta exigencia seguir seleccionando sus estudiantes (Ley 20.845, 2016, artículo 7; Ley 20.370, 2009, artículo 12). De la misma manera, la coexistencia de una ley que promueve la inclusión y de otra que da la posibilidad a las familias de elegir la escuela donde quieren que sus hijos estudien (Ley 20.370, artículo 8) atenta contra una escuela realmente inclusiva, pues la segunda sirve a la ideología de un mercado y reduce drásticamente las oportunidades de mezcla social.

Cabe notar que, para cumplir con la Ley de Inclusión, dos de los tres requisitos son de orden económico: eliminación del financiamiento compartido y erradicación del lucro; el tercer requisito es la admisión sin previa selección. En otras palabras, una escuela que cumple estos requisitos podría considerarse inclusiva sin siquiera abordar los temas de calidad de enseñanza o de convivencia escolar.

En el caso de la educación intercultural, la posición del Estado como promotor de los derechos indígenas entra en contradicción con su lógica capitalista. ¿Puede el Estado realmente conciliar un discurso educativo promotor de los derechos indígenas con el usufructo de sus bienes? Dadas las tensiones históricas en relación a la recuperación de tierras, de cuidado del medioambiente y de las diferencias en cosmovisión, y que en particular se han agudizado en los últimos diez años, la posición que escoge, como se vio en la sección anterior, es la de dueño de las recetas para el bienestar.

Se puede notar que este discurso no está tan alejado de lo que Serrano, Rengifo y Ponce de León (2013:251) describieron del sistema educativo del fin del siglo XIX: al Estado no le preocupaba mayormente que los mapuches se ‘sintieran’ chilenos cuanto que se transformaran en ‘ciudadanos industriales’. El carácter monocultural de la educación que no reconoce a las culturas originarias se ha fundamentado en la formación del Estado-Nación chileno en el siglo XIX y se mantiene hasta hoy (Quintriqueo, 2009). Resulta curioso haber escogido el nombre de ‘interculturalidad’ para una política educativa que se dirige exclusivamente a estudiantes de ascendencia étnica y que emana de la cultura hegemónica. Entre ruptura con el pasado, moda o horizonte para el futuro, la elección de este término ha llamado la atención y ha sido objeto de debate a nivel nacional y latinoamericano (Quilaqueo y Torres, 2011; Walsh, 2009; Riedemann, 2008; Quilaqueo *et al.*, 2005). El consenso que se observa es que en la actualidad el diálogo entre culturas todavía no existe y, en Chile, este término se usa en su sentido multicultural y asimilador, o sea, la coexistencia de grupos culturales independientemente del grado de desigualdad entre ellos (Cruz, 2015).

A nivel nacional e internacional, los estudios interculturales en educación han permitido conceptualizar términos complejos como cultura, multiculturalidad, etnicidad, interculturalidad e identidad, entre otros (Dietz, 2012; Cuche, 1996), aportes valiosos para el campo de los estudios sobre las capacidades humanas, entendiendo que una capacidad diferente no es finalmente más que una cultura diferente. Por otro lado, los estudios de inclusión escolar han aportado, con ejemplos y experiencias de relación interpersonal, casos prácticos y simulaciones de cómo abordar la diferencia sin caer en ningún tipo de compasiones o razonamientos clasistas en prejuicios. Lissi y Salinas (2012:227) hacen una pregunta: “¿de qué nos sirve una escuela ‘diseñada’ para que todos los niños aprendan, en el sentido de incorporar estrategias metodológicas diversificadas, contar con especialistas y hacer adecuaciones, si en ella unos son simplemente estudiantes y los otros son ‘niños de integración’, ‘niños diferentes’, ‘niños con problemas’?”.

Estas conclusiones ya son conocidas por los investigadores de las áreas de educación inclusiva y educación intercultural. En ambas áreas, se estudian los mecanismos de opresión y de discriminación dentro del ámbito escolar, las percepciones y actitudes de los actores de la escuela sobre la diversidad, el currículo oculto, entre otros campos, y llegan a resaltar las mismas limitaciones y frustraciones a los discursos políticos de inclusión y de intercultural. Desafiar esta formación discursiva es una tarea extensa que empieza con la desventaja de ser identificado por la cultura hegemónica como diferentes. No se está diciendo que la lucha de la educación inclusiva y de la educación intercultural es la misma, sino que las políticas educativas se apoyan sobre el mismo discurso hegemónico para existir (Leonardo y Broderick, 2011). La zona de convergencia de los esfuerzos de ambos campos investigativos es la deconstrucción de la normalidad como ideología enraizada en el sistema educativo.

En otras palabras, la educación para todos y todas es una invitación permanente a desnaturalizar las características de la normalidad, un campo de investigación recién empezando en Chile (Matus y Haye, 2015; Infante *et al.*, 2011); cuestionar los conceptos de capacidad de aprendizaje, de rendimiento escolar, de convivencia escolar, pero también el rol y la función de la escuela, sin olvidar los discursos escolares sobre la inteligencia, la responsabilidad, la autonomía, la belleza, la cultura, el trabajo, la sanidad y el éxito. Unir fuerzas no se trata de hacerle perder su identidad, su denominación o sus referencias a cada una, sino que permite poder desafiar juntos las representaciones sociales instaladas en el mundo educativo, aportar criterios justos para la evaluación de las políticas educativas en adecuación con la realidad de la humanidad y reafirmar el carácter político de la educación, en la medida en que los supuestos del Estado hacia la diversidad son posturas ideológicas.

Bibliografía

- Booth, T., Ainscow, M., Black-Hawkins, K., Vaughan, M. y Shaw, L. (2002). *Index for inclusion*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education.
- Bourdieu, P. (1988). Espacio social y poder simbólico. *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París: Fayard.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística*, 33, 391-414.
- Chiodi, F. (1990). Avances, problemas y perspectivas de la pedagogía bilingüe intercultural. *La educación indígena en América Latina. México-Guatemala-Ecuador-Perú-Bolivia*. Quito: PEBI / Abya Yala.
- Contreras, J. (1997). *La autonomía del profesorado*. España: Morata.
- Cruz, E. (2015). La interculturalidad en las políticas educativas interculturales. *Praxis y Saber*, 6 (12), 191-207.
- Cuche, D. (1996). *La notion de culture dans les sciences sociales*. París: La Découverte.
- Dietz, G. y Mateos L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Secretaría de Educación Pública.
- Dietz, G. (2012). *Multiculturalismo, interculturalidad y diversidad en educación. Una aproximación antropológica*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Echeita, G. y Ainscow, M. (2011). La educación inclusiva como derecho: marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*.
- Essomba, M. (2008). *Diez ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina. Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- Foucault, M. (1970). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Foucault, M. (1984). *Diálogo sobre el poder*. Madrid: Alianza.
- Gardou, C. (2012). *La société inclusive, parlons-en!* París: Erès.
- Giroux, H. (1994). Living Dangerously: identity politics and the new cultural racism. En Giroux, H. y McLaren, P. (Eds.), *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, 29-55. Nueva York: Routledge.
- Infante, M., Matus, C. y Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *UNIVERSUM*, 26 (2), 43-163.
- Leiva, J. (2013). *Gestión de la diversidad cultural en contextos de participación comunitaria*. Barcelona: Octaedro.

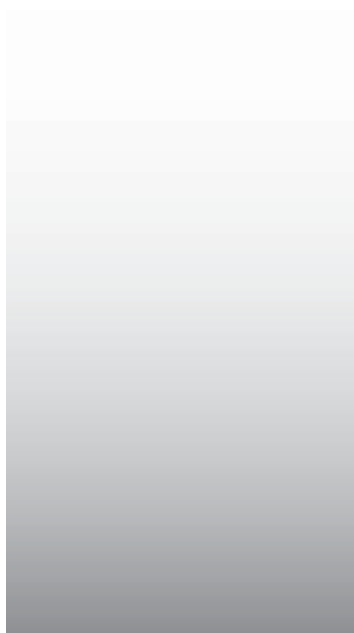
- Leonardo, Z. y Broderick, A. (2011). Smartness as property: a critical exploration of intersections between whiteness and disability studies. *Teachers College Record*, 113 (10), 2206–2232.
- Lissi, M. y Salinas, M. (2012). Educación de niños y jóvenes con discapacidad: Más allá de la inclusión. En Mena, I., Lissi, M., Alcalay, L. y Milicic, N. (Eds.), *Educación y Diversidad. Aportes desde la Psicología Educacional*, 198-237. Santiago: Ediciones UC.
- López, V. (2014). Discriminación y segregación: Efectos de la integración escolar sobre los proyectos de vida de estudiantes egresados de escuelas municipales que participaron en proyectos de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 69-83.
- López, V., Julio, C., Pérez, M., Morales, M. y Rojas, C. (2014). Barreras Culturales para la Inclusión: Políticas y Prácticas de Integración en Chile. *Revista de Educación*, 363.
- Matus, C. y Haye, A. (2015). Normalidad y diferencia en la escuela: Diseño de un proyecto de investigación social desde el dilema político-epistemológico. *Estudios pedagógicos*, 41, 135-146.
- Matus, C. y Rojas, C. (2015). Normalidad y diferencia en nuestras escuelas: a propósito de la Ley de Inclusión Escolar. *Docencia*, 56, 47-56.
- Ministerio de Educación. (2005). *Orientaciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado en <http://www.peib.cl/>.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 170: Fija normas para determinar los alumnos con necesidades educativas especiales que serán beneficiarios de las subvenciones para educación especial*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Ministerio de Educación. (2009). *Decreto 280: Establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Ministerio de Educación. (2009). *Ley General de Educación N° 20.370: Ley que establece la educación general*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Ministerio de Educación. (2015). *Decreto 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y educación básica*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Ministerio de Educación. (2015). *Ley de Inclusión Escolar N°20.845: De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Ministerio de Educación. (2017). *Página de presentación de la educación cultural*. Recuperado en <http://www.peib.cl/>.
- Ministerio de Educación. (2017). *Página de presentación de la ley de Inclusión*. Recuperado en <https://leyinclusion.mineduc.cl/>.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley Indígena N° 19.253: Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea corporación nacional de desarrollo indígena*. Santiago: Biblioteca Nacional del Congreso.
- Muyulema, A. (2001). De la cuestión indígena a lo indígena como cuestionamiento. En Rodríguez, I. (Ed.), *Convergencia de tiempos. Estudios subalternos/contextos latinoamericanos: Estado, cultura, subalternidad*, 327-363. Amsterdam: Rodopi.

- Orellana, M. (2009). *Cultura, ciudadanía y sistema educativo. Cuando la escuela adoctrina*. Santiago: DIBAM.
- Ossa, C. (2014). Integración escolar: ¿cambio para el alumno o cambio para la escuela? *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 13 (25), 153- 164.
- Pardo, N. (2013). *Cómo hacer análisis crítico del discurso. Una perspectiva latinoamericana*. Bogotá: OPR-Digital.
- Peña, M. (2011). Privatización de la educación en Chile y sus consecuencias en los sujetos que se educan. *Polis*, 30.
- Peña, M. (2013). Análisis Crítico de discurso del decreto 170. *Psicoperspectivas*, 12 (2), 93-103.
- Peña, M. (2016). Ellos contra nosotros: un Análisis Crítico de Discurso desde los sostenedores privados y los niños segregados en la Educación Chilena. *Polis*, 15 (45), 385-403.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago: Frasis.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, 37, 285-300.
- Quintriqueo, S. (2009). Posibilidades y limitaciones de la educación intercultural en contexto mapuche. *Revista CUHSO*, 17 (1), 21-33.
- Ramos, L. (2013). Educación Especial y Educación Inclusiva en Chile: ¿en punto de estancamiento? *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 7 (2), 37-46.
- Riedemann, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, 25, 169-193.
- Rosato, A., Angelino, A., Almeida, M., Angelino, C., Kippen, E., Sánchez, C., Spadillero, A., Vallejos, I., Zuttión, B. y Priolo, M. (2009). El papel de la ideología de la normalidad en la producción de discapacidad. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, XX (39), 87-105.
- Seignour, A. (2011). Méthode d'analyse des discours. L'exemple de l'allocution d'un dirigeant d'entreprise publique. *Revue française de gestion*, 2 (211), 29-45.
- Serrano, S., Rengifo, F. y Ponce de León, M. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I: aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Santiago: Penguin Random House.
- Skliar, C. (2000). Discursos y prácticas sobre la deficiencia y la normalidad. Las exclusiones del lenguaje, del cuerpo y de la mente. *Códigos para la ciudadanía. La formación ética como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Santillana.
- Tenorio, S. (2005). La integración escolar en Chile: perspectiva de los docentes sobre su implementación. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3 (1), 823-831.
- Tubino, F. (2005). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. *Encuentro continental de educadores agustinos*. Recuperado en <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.
- Tubino, F. (2002). Entre el multiculturalismo y la interculturalidad: más allá de la discriminación positiva. En Fuller, N. (Ed.), *Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades*, 51-76. Lima: Red para el desarrollo de las Ciencias Sociales.

- UNESCO. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. Recuperado en http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF.
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales*. Recuperado en http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Recuperado en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001478/147878s.pdf>.
- UNESCO. (2008). *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro, una breve mirada a los temas de educación inclusiva: aportes a las discusiones de los talleres*. Recuperado en http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Policy_Dialogue/48th_ICE/CONFINTED_48_Inf_2_Spanish.pdf.
- Van Dijk, T. (1994). Análisis crítico del discurso. Discurso, Poder y Cognición Social. Conferencias de Teun A. Van Dijk. *Cuadernos*, 2 (2).
- Van Dijk, T. (1999). El análisis crítico del discurso. *Anthropos*, 186 (6), 23-36.
- Van Dijk, T. (2001). La multidisciplinariedad del análisis crítico del discurso: un alegato en favor de la diversidad. En Wodack, R. y Meyer, M. (Eds), *Método del análisis crítico del discurso*, 143-177. Barcelona: Gedisa.
- Vertovec, S. (1998). Multi-Multiculturalisms. En Martiniello, M. (ed.), *Multicultural Policies and the State: a comparison of two European societies*, 25-38. Utrecht: Utrecht University.
- Villalobos-Parada, B., Carrasco, C., López, V., Bilbao, M., Morales, M., Ortiz, S., Olavarria, D., Ascorra, P. y Alaya, A. (2014). Inclusión y violencia: prevalencia de victimización entre pares en estudiantes que participan en programas de integración escolar. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 8 (2), 161-178.
- Villalobos-Parada, B., López, V., Bilbao, M., Carrasco, C., Ascorra, M., Álvarez, J., Ayala, A., Olavarria, D. y Ortiz, S. (2015). Victimización del personal de la escuela hacia estudiantes referidos a proyectos de integración escolar. *Psychology, Society, and Education*, 7 (2), 133-152.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. Seminario “*Interculturalidad y Educación Intercultural*”, organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, C. (2011). Acción reparativa en perspectiva afroreparativa. *Pueblos afrodescendientes y derechos humanos: del reconocimiento a las acciones afirmativas*, 197-242. Quito: Pila Avendaño.
- Zúñiga, F. (2007). Mapudunguwayami am? ‘¿Acaso ya no hablas mapudungun?’ Acerca del estado actual de la lengua mapuche. *Estudios Públicos*, 105, 9-24.

PARTE III

Estudios de caso



Educación intercultural desde la perspectiva del pueblo *Ikɨ* y sus aportes al postacuerdo desde la acción comunitaria

Luis Alfredo González Monroy (Ph. D.)¹, Simón José Esmeral Ariza (Ph. D.)²
e Iván Manuel Sánchez Fontalvo (Ph. D.)³

Resumen

En tiempos decisivos del postacuerdo y construcción integral de la paz en Colombia, se presentan avances de una investigación que se desarrolla en la Comunidad *ikɨ* de la Sierra Nevada de Santa Marta, cuyo objetivo es develar los significados y sentidos que atribuyen los pueblos originarios a los procesos sociocomunitarios en sus territorios. La metodología propuesta es la etnografía doblemente reflexiva, mediante la realización de estancias dialógicas con docentes y autoridades tradicionales. La dinámica es el intercambio de experiencias y acciones de diálogo, que implican la construcción de sensibilidades y conocimientos a partir de la reflexión y sistematización del plan de vida y su relación con el proyecto educativo comunitario, trascendiendo en las prácticas pedagógicas, lo propio y lo diferente, respetar las claves de la felicidad de los otros, asumiendo una actitud crítica respecto a lo que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe la dignidad humana; actuar frente a aquello que excluye, silencia y permite la injusticia. Los currículos comunitarios interculturales conectan con los territorios para garantizar una formación pertinente, que fomente la equidad, la justicia y reconciliación, que propicie el debate científico y genere conocimiento desde los pueblos, como escenario para crear espacios interculturales y de paz en la acción comunitaria.

Palabras clave: educación intercultural, currículo, paz, justicia territorial, acción comunitaria.

1 Contacto: dunkarinca@gmail.com
2 Contacto: simonesmeral@gmail.com
3 Contacto: ivamas24@hotmail.com

Introducción

Teniendo como punto de partida los nuevos modelos emergentes de investigación, en los cuales las comunidades son sujetos activos y protagonistas de su propio desarrollo histórico, como en el caso de la investigación dialógica, doblemente reflexiva (Esmeral, 2015), y el trabajo comunitario-participativo, se presentan avances de la investigación que se viene desarrollando, considerando las realidades sociales y comunitarias, los principios generales de la nación *ikɬ*⁴ para la educación de su pueblo, así como también sus bases fundantes y los componentes que han de constituirse como principios generales en la construcción de una educación intercultural en la era del postacuerdo, como un aporte para la paz y la justicia territorial en Colombia, desde la mirada de la comunidad de Kankawarwa (asentamiento *ikɬ*), situada en la cuenca media del río Fundación, Resguardo arhuaco, Municipio de Fundación en el Departamento del Magdalena en la región Caribe colombiana.

El estudio ha requerido la revisión de la literatura en el marco de la línea de investigación educación intercultural, que se desarrolla en el grupo de investigación ‘Calidad Educativa en un Mundo Plural’ – CEMPLU de la Universidad del Magdalena, categorizado en ‘A’ en el sistema de COLCIENCIAS⁵, elaborando un estado del arte ligado a la contribución de la interculturalidad, orientada hacia la construcción de conocimientos en pro de generar un compromiso con la formación, en una racionalidad científica emergente y en la responsabilidad ética de tener sentido, coherencia e identidad con la educación territorial de los pueblos en Colombia y América Latina; así como también, contribuir con los procesos de paz y justicia territorial, convivencia y tolerancia. Para ello, se ha logrado construir un tejido sistémico desde la interculturalidad con las áreas de Pedagogía, Currículo, Didáctica y Pensamiento Pedagógico contemporáneo en línea con el pluralismo epistemológico del sur.

Los estudios y obras revisadas connotan un proceso académico humanista, que se caracteriza por recoger la voz de los actores en sus propios escenarios, apoyando las prácticas pedagógicas decoloniales y socioeducativas de inclusión e interculturalidad, cuyo afán es orientar la comprensión del pluralismo y la multiculturalidad en todos sus órdenes, con una postura abierta y flexible, acorde con la dinámica de vida del colectivo participante de dichos procesos investigativos que, con mucho respeto, enriquecen, pero que a la vez cuestionan los debates educativos y sociales, haciéndolos más interesantes, como es la educación intercultural en nuestra región latinoamericana y en particular en Colombia, en tiempos del postacuerdo con las FARC-EP⁶ y los diálogos con el ELN⁷ en Quito (Ecuador), puesto que, pueden exigir distintos enfoques y reflexiones sobre las ideologías implícitas en este ejercicio académico.

4 *Ikɬ*: Nombre con el cual se autodenomina el pueblo arhuaco.

5 Departamento Administrativo de Ciencia, Tecnología e Innovación. Promueve las políticas públicas para fomentar la Ciencia, Tecnología e Innovación (CT+I) en Colombia.

6 Fuerzas Armadas Revolucionarias de Colombia – Ejército del Pueblo.

7 Ejército de Liberación Nacional.

La ecología de saberes va de la mano con nuevas formas de construcción de conocimientos en las ciencias sociales y humanas, y por supuesto la educación. De allí que se vuelva relevante desentrañar los significados e impulsar nuevas formas de investigar, nuevos enfoques metodológicos, epistemológicos y teóricos en el campo educativo e intercultural, asumiendo así un compromiso con el bien común de las comunidades y pueblos culturalmente diversos, respetando las identidades y apostando por el desarrollo de competencias ciudadanas que permitan hacer nuevas lecturas de las realidades locales más fehacientes.

Desde estos postulados, hay un acercamiento a algunos estudios surgidos de tesis doctorales y maestrías en este campo de estudio, pero también de los resultados de proyectos etnoeducativos elaborados por las comunidades del macizo montañoso de la Sierra Nevada de Santa Marta; haciendo, además, una reflexión desde una mirada comprensiva e interpretativa sobre sus realidades sociales y sus ejes identitarios étnicos y culturales.

Tomando como punto de partida fundamental el hecho de que, en Colombia, la educación en las escuelas de las comunidades indígenas ha venido tomando nuevos rumbos y ha acompañado los esfuerzos y luchas de dichos pueblos, al mismo tiempo que, la comunidad académica nacional se ha venido interesando en sus problemáticas socioeducativas, han ido emergiendo investigaciones, así como de proyectos etnoeducativos comunitarios indígenas. En lo referente a las tesis doctorales, se pueden mencionar, entre otras, la de Sánchez Fontalvo (2006), 'Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia'. En esta se plantea que el profesorado que labora en instituciones educativas ubicadas en comunidades indígenas y afrocolombianas, con claros signos de marginalidad socioeconómica, han de ser formados en prácticas de interculturalidad cuya base sea la relación entre el plan de vida y el proyecto educativo comunitario, propiciando trabajo curricular más acorde a su cosmovisión.

Otro aporte lo representa Agreda (2009) en su tesis, 'La dimensión histórico-filosófico desde donde se estructura la educación en el pueblo indígena Inga del Valle de Sibundoy, Putumayo- Colombia, 1950-2006'. En tanto, Llanquinao (2009) aborda acuciosamente los 'Valores de la educación tradicional mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno', donde la investigadora asume como elemento fundamental, para la mejora de la calidad educativa de los niños y niñas mapuches, aspectos importantes como la construcción de identidad y el sentido de pertenencia cultural para evitar el riesgo de que las nuevas generaciones pierdan la oportunidad de conocerlos, comprendiendo y rescatando los principales valores y las maneras particulares como educa el pueblo mapuche.

De nuevo en Colombia, Green (2011) hace hincapié de forma inconmensurable, pero a la vez sigilosa y mesurada, de 'los Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra/*Anmal gaya burba: Isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggegala*'. En esta tesis se resalta la importancia que tiene la tradición oral en los pueblos originarios de América, de un modo particular el de la cultura cuna/tule, ubicada en la serranía del Darién, colombo-panameño; en la cual, se profundiza sobre el uso de un camino pedagógico, donde se han denominado significados de vida como base fundante del ser y de la sociedad del pueblo tule.

Más cercano a nuestra realidad geográfica-sociocultural, se puede encontrar la tesis doctorales de Esmeral (2015), quien aborda desde preceptos de experiencia ilustrada, en una relación armónica gracias a la política nacional de etnoeducación con los tres pueblos originarios de la Sierra Nevada de Santa Marta (*kogi, wiwa e ikɿ*), los asuntos de la educación de las comunidades indígenas, desde la perspectiva de lo dialógico y sustentada en la doble reflexividad, como acercamientos enriquecedores en los cuales se vislumbran las luchas y procesos de reivindicación emancipada por una vida digna, poniendo de relieve la necesidad de trabajar por una educación que surja de lo local y se abra a los desafíos de las relaciones con otras culturas para poder transformar desde la *praxis* del diálogo sociocultural la educación misma, de tal modo que esta sea pertinente con sus realidades, su legado y responda a sus expectativas en medio de un mundo cada vez más global e intercomunicado. De igual modo, González (2015), con su trabajo doctoral titulado 'Las escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural', plantea los criterios dialógicos que orientan la construcción de un currículo intercultural y con acepciones de vías que conduzcan a la paz y justicia territorial en un país de múltiples y disímiles complejas localidades y ricas cosmovisiones.

Por otra parte, se resalta en el ámbito de las maestrías, destacados aportes como los de Sonia Rodríguez (2011), con su trabajo titulado 'La política educativa (etnoeducación) para los pueblos indígenas en Colombia, a partir de la constitución de 1991', en el cual se delinea parsimoniosamente el eventual cambio de concepción de una nación homogénea como fundamento de la nacionalidad colombiana, propuesto en la constitución de 1886, girando hacia una noción más heterogénea de una nación pluricultural y multiétnica establecida en la Carta Magna.

Desde luego, se mantiene una mirada crítica en términos que la interculturalidad no es posible en sociedades asimétricas y fragmentadas por la injusticia social y las desigualdades, como se presenta en Colombia. Es decir, con la protesta y la propuesta, los diversos colectivos sociales, entre ellos los pueblos originarios, lograron la participación de todos los sectores de la población nacional en la construcción de la Constitución Política de 1991, la cual logró que se expusieran en el país los conceptos de diversidad étnica y cultural, los derechos humanos y la democracia participativa e inclusiva; conceptos, cuyo significado, para la conformación de una democracia intercultural, se convierten en un modelo de desarrollo incluyente de las diferencias y la equidad para todas y todos.

De igual modo, Sánchez, Aguirre y Ochoa (2015), con su trabajo 'La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales', de un modo particular en la Sierra Nevada de Santa Marta, destacan el fortalecimiento de la identidad cultural como elemento fundamental para perpetuar las costumbres, tradiciones y cosmovisiones del pueblo kankuamo, frente a su relación con el entorno, articulando la educación propia con los estándares nacionales, teniendo como horizonte educativo la formación de niños y niñas que amen su territorio y logren mantener en el tiempo sus ejes identitarios.

Son también referentes de antecedentes en educación intercultural los proyectos etnoeducativos comunitarios elaborados e implementados por las

comunidades indígenas ubicadas en la vertiente norte de la Sierra Nevada de Santa Marta: *SHAMA ZHGUI* del pueblo wiwa, *GA 'KUNMUNI'KUMA* del pueblo ikt̃ (arhuaco) y el elaborado por la comunidad kággaba de *MULKWAKUNGWI*.

En Colombia, y de un modo particular, en la SNSM⁸, se ha venido implementando por más de veinticinco años un estilo de educación bilingüe-intercultural, la cual ha sido denominada como 'etnoeducación'. En términos de Enciso, Serrano y Nieto (1996), es una educación resultante de la discusión y concertación con los pueblos originarios, acorde con sus realidades sociales y culturales, en la que se evidencia la producción de textos escolares, guías educativas y otros documentos; asimismo resalta la normatividad que se ha venido elaborando sobre etnoeducación, asunto que ha sido reconocido por otras naciones.

Uno de esos grandes logros se encuentra en la promulgación de la Constitución Política de Colombia de 1991, la cual en el ámbito educativo se desarrolla mediante la Ley 115 de 1994, también conocida como Ley General de Educación, en la cual se promulgan los aspectos fundantes que han dado fortaleza a lo que se conoce como etnoeducación en Colombia.

Este tipo o modelo educativo alcanzó una relevancia de gran significado en Colombia y ha permitido, de alguna manera, la necesidad de atender con personal idóneo dicho proyecto y poder adelantar algunas investigaciones, como esta, con la cual se pretende dar mayor impulso a dichos procesos, esta vez, desde las realidades dialógicas de las propias comunidades. En tal sentido, es necesario indicar que en los escenarios educativos comunitarios se devela la necesidad de promover la formación de docentes y directivos surgidos de las propias comunidades donde predomina la lengua materna y la escuela favorece el bilingüismo ikt̃ (lengua de los ikt̃)-castellano, situación imperiosa en las escuelas. Al respecto, aduce Trillos (1995):

...en la Sierra, es el bilingüismo un producto de la situación colonial; este bilingüismo no puede ser asimilado a cualquier dualismo lingüístico. En este caso, la posesión de dos lenguas no es solamente la posesión de dos herramientas, sino la participación en dos reinos síquicos y culturales diferentes. Aquí, los dos universos simbolizados por las dos lenguas están en conflicto. Este tipo de bilingüismo, forzosamente, deja secuelas conflictivas en la personalidad del hablante.

En relación al objeto de estudio, se ha realizado un ejercicio *emic*⁹ que ha valorado las voces de los actores sociales de estas comunidades y su interacción, al compás del trabajo de análisis crítico e introspección de una apuesta por la educación que permea su plan de vida, en aras de hacerlo realidad en la construcción de un currículo que se reclama desde la óptica y utopía de la comunidad como propio, inserto en un mundo interconectado y globalizado que exige diálogo intercultural, en el marco de los encuentros y desencuentros culturales, sociales, políticos y económicos de sus realidades vivenciadas, teniendo en cuenta la Ley de Origen, su cosmovisión, las tradiciones ancestrales del pueblo ikt̃, así como también las constantes luchas de las comunidades indígenas de la

8 SNSM: Sierra Nevada de Santa Marta.

9 De la dicción *phonemics* (fonología), entendido, en este caso, como el punto de vista del participante.

Sierra Nevada de Santa Marta que, en la búsqueda emancipada del reconocimiento de los espacios, legitiman su autonomía para conservar, proteger y recrear sus bienes ancestrales como el territorio, la lengua, la cultura, usos y costumbres, dado que, son los elementos para comunicarse y dirigirse a los padres espirituales y, a través de estos conductos, garantizar la supervivencia de su cultura como pueblo, quienes han sido vulnerados en el devenir histórico, desde la conquista de ultramar, pasando por las negaciones de la república, la colonización y los actores armados del conflicto (guerrillas, paramilitares, BACRIM, mafias de las drogas ilícitas, etcétera).

Es por ello que, ante la problemática planteada, como la masiva colonización que trajo como consecuencia el despojo de su territorio y con ello los atropellos a su realidad sociocultural, el pueblo *ikɬ*, llamado también arhuaco, con la orientación de sus mamos¹⁰ y autoridades tradicionales¹¹, tomaron un nuevo camino reivindicativo, tomando la educación como estrategia de lucha incesante por la defensa de sus derechos colectivos, sus tierras, su autonomía y su particular manera de mirar y vivir en el mundo.

La investigación al interior de la comunidad de Kankawarwua se desarrolló mediante cuatro ‘encuentros de inmersión investigativa’ a los que Esmeral (2015b:77), en su tesis doctoral, denomina ‘estancias dialógicas’ entendidas estas según el autor, como: “unos encuentros convivenciales prolongados y progresivos con la comunidad, en los cuales, lo dialógico ocupa un papel preponderante en los escenarios de inmersión”; estancias que se proponen desarrollar durante varios encuentros prolongados y dialogantes con los miembros de la comunidad.

La comunidad *ikɬ* de Kankawarwua es un asentamiento poblacional relativamente nuevo, el cual fue construido con el apoyo del gobierno nacional con el objeto de preservar el cordón ambiental de la región. Está constituido por familias de la misma cuenca en los antiguos territorios que los colonos-campesinos de otras regiones del país habían mantenido por más de cien años y, en épocas recientes, se habían disputado las FARC-EP (Frente 19), el ELN y las AUC¹². Se encuentra territorialmente ubicada en la vertiente sur de la Sierra Nevada de Santa Marta, la cual, desde la distribución geoespacial del territorio colombiano en su desagregación político-administrativa, se encuentra dividida entre tres Departamentos: Guajira, Magdalena y César, y por supuesto que dentro de cada Departamento la distribución territorial en diversos municipios.

Kankawarwa fue denominado así por la tradición como el lugar en el cual los padres espirituales dejaron como sitio de consulta para la toma de decisiones, dado que allí reposa la sabiduría ancestral. Su ubicación geográfica en la pirámide serrana se encuentra en su lado occidental, a unos 16 kilómetros de la entrada al corregimiento de Santa Rosa de Lima, en la vía que conduce a Santa Clara y el Cincuenta, a una altura aproximada de 300 msnm¹³.

10 Autoridad tradicional: el sabio, el que puede hacer de puente entre las realidades locales, materiales, cotidianas y las espirituales, fuerzas y principios que orientan y dirigen el universo.

11 Cabildos, comisarios, cabos, secretarios... (heredados de la colonia).

12 Movimiento de autodefensa, surgido inicialmente contra las guerrillas colombianas, autodenominado Autodefensas Unidas de Colombia.

13 Metros sobre el nivel del mar.

El pueblo *ikɬ*, al igual que todas las comunidades indígenas de Colombia, ha venido siendo víctima de atropellos en su dignidad como comunidad ancestral (prehispánica), desde hace más de 500 años. En un principio fueron los colonizadores europeos quienes intentaron someterlos mediante la espada, la cruz y la lengua, luego la colonización y explotación de su territorio. Sin embargo, se advierte que esta comunidad también ha tenido algunos períodos de sosiego, tiempos en los cuales han reforzado los significados de su mundo y sus representaciones. Pero desde mediados del siglo XX sus territorios han sido objeto de nuevas recolonizaciones. De una parte, el complejo montañoso fue irrumpido por personas que fueron exiliadas por la violencia bipartidista que el país padeció y, hacia finales del siglo, se les conoció como los serranos y su finalidad consistió en reelaborar sus proyectos de vida, desde la agricultura y la ganadería de pequeña escala (Castro, Restrepo y Vence, 2013).

El pueblo *ikɬ* ha tenido que soportar el peso de un nuevo tipo de educación, impuesta por el Estado a través de la institución escolar, la cual desde sus inicios estuvo ligada a escenarios como conventos, monasterios e iglesias, permeando su sistema de educación y/o crianza ancestral, que conllevó a la negación de su identidad originaria. Este pueblo ha sido capaz de interactuar de manera recíproca con sus hermanos menores (no indígenas), mediante una educación que no ha respondido a las reales necesidades, expectativas y requerimientos de su pueblo, así como tampoco a las exigencias planteadas por las dinámicas interculturales. De allí, la necesidad de plantearse unas interrogantes como ruta orientadora de este trabajo dialógico-investigativo, doblemente reflexivo:

- ¿Cuáles son los significados y sentidos que atribuyen las comunidades *ikɬ* a los procesos educativos que se desarrollan en sus territorios en el marco de sus prácticas socioculturales, familiares, espirituales y escolares, frente a las exigencias surgidas de las relaciones interculturales en la era del postacuerdo de paz en la Sierra Nevada de Santa Marta?
- ¿Qué puede aportar la educación intercultural en la era del postconflicto para el aclimatación y desarrollo de la paz y justicia territorial en un país multicultural como Colombia?

Responder a estas interrogantes ha permitido redactar en concertación con la comunidad participante tres objetivos específicos, los cuales aún siguen resignificándose, en la medida en que el estudio avanza y las estancias de reflexión y análisis se siguen llevando a cabo. A este corte, se expresan de la siguiente manera:

- Explorar hermenéuticamente el concepto que el pueblo de Kankawarwua tiene de la educación intercultural, desde su diario vivir en relación con sus planes de vida y los procesos socioeducativos.
- Construir colectivamente los criterios dialógicos de la educación del pueblo de Kankawarwua en los cuales fundamentan su autonomía, integralidad e identidad, y sus aportes a los procesos de paz y justicia territorial en la era del postacuerdo en Colombia.
- Visibilizar las posibilidades de las prácticas pedagógicas de los docentes

para reconocer en el currículo su propio plan de vida favorecedor de su integridad, permanencia cultural y territorial en tiempos de reconciliación en Colombia.

1. Marco de referencia teórico

Durante el transcurrir de los años ochenta, del pasado siglo, tal como lo expresan Esmeral y González (2015:18), los desplazamientos de jóvenes y familias indígenas a la ciudad de Santa Marta y otras ciudades vecinas, en la consecución de educación para sus hijos, a costa del desarraigo y la pérdida de identidades:

...motivó para que se procuraran unos procesos que permitieran, desde lo que en esos momentos se denominó como Etnoeducación un acercamiento a las comunidades indígenas de la vertiente norte de la SNSM para que desde sus territorios y al interior de ellos se lideraran procesos con miras a la búsqueda de una educación acorde con sus realidades sociales, políticas, económicas, religiosas y de saberes y conocimientos ancestrales que han sabido mantener, preservar y transmitir de generación en generación mediante procesos formales de transmisión oral.

Los procesos de educación formal, que se implementan en los territorios de las comunidades indígenas, han jugado un papel preponderante en su organización como sociedades prehispánicas, dado que, les ha permitido mantener su unidad social. Por esta razón, se resalta la importancia que, para estos procesos, tiene el reconocer sus dinámicas sociales, organizacionales y culturales, y la influencia que estos ejercen sobre los niveles de vida local y nacional.

Respecto de la educación, es pertinente recordar que en el año de 1987 se firma el concordato entre la Santa Sede (Estado de El Vaticano) y el Estado Colombiano, el cual permaneció hasta los finales del siglo XX. Dicho concordato planteó las normas y directrices que impulsó la iglesia católica como mecanismos para mantener y preservar el orden social establecido por un Estado eminentemente hegemónico, inspirado en las doctrinas que se impartían desde la religión oficial del Estado para la extensión de la civilización y la nacionalidad hacia los ‘salvajes’ selváticos e indios andinos, antiguos vasallos suyos (Jimeno y Triana, 1985). Uno de los aspectos relevantes contenidos en el concordato, que afectó grandemente a las culturas indígenas, es el referido a la obligatoriedad de la enseñanza de la religión católica en las universidades, colegios y escuelas.

Otro dato importante que se puede citar es el contenido en textos de la normatividad existente y sobre la cual se plataformó el esquema del servicio educativo, contenido en la Ley 89 de 1980, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciéndose a la vida civilizada”; asimismo, el Decreto 74 de 1898. Otro de los referentes legales que reviste alguna importancia, en este sentido, es la Ley 89 de 1890, “por la cual se determina la manera como deben ser gobernados los salvajes que vayan reduciendo a la vida civilizada”; el Decreto 074 de 1898, el cual en su artículo primero indica que la legislación general de la república no regirá entre los salvajes que vayan siendo reducidos a la vida civilizada. De la misma forma, se define que el gobierno, de común acuerdo con la autoridad eclesiástica, determinará la manera como han

de ser gobernados, ya que, según la ley, los indígenas fueron concebidos como menores de edad y que, como tales, debían tener un tutor. Ese tutor no podría ser otro que la Iglesia, para la cual, las comunidades indígenas eran concebidas como parte de la misión civilizadora iniciada en la conquista y continuada en los procesos de colonización. Así permaneció hasta los años cincuenta del pasado siglo XX; a partir de la siguiente época se adoptan los planes del Estado Colombiano.

No es nada fácil, desde esta perspectiva, bosquejar un constructo epistémico que denote con claridad qué se quiere expresar con procesos educativos escolares en contextos multiculturales, en los cuales se construye la interculturalidad, en particular en las comunidades indígenas de la Sierra Nevada de Santa Marta, ya que se encuentran múltiples definiciones; tantas, cuantos teóricos se han ocupado del tema de los procesos organizacionales en contextos de sociedades nacionales. Sin embargo, más que la definición, (¿se visibilizan?) las etapas que describen lo que es la administración de los procesos organizacionales en el ámbito de la prestación del servicio educativo, más aún de la educación formal escolarizada.

Las aspiraciones de las comunidades indígenas y, por supuesto, la preocupación de los estados, los cuales se encuentran, desde antes de su constitución como tales, en torno al desarrollo social, económico, cultural y político, requieren necesariamente de la concreción de acciones en las que necesariamente juegan un papel protagónico la cultura y la educación. Esta concertación no puede concretarse si no se cuenta con el recurso humano preparado para asumir las competencias que implican la concertación y colaboración desde las realidades culturales diversas.

Ante estas realidades que implican autonomía, identidad, interculturalidad, inclusión y supervivencia como pueblos y culturas, no queda otra alternativa que hacer los esfuerzos necesarios y suficientes para que con inteligencia y decisión se profundice en el desarrollo de los procesos educativos en estas comunidades. Es necesario hacer un esfuerzo por conocer las realidades actuales de los procesos educativos organizacionales que se dan en las comunidades indígenas, evaluar dichos procesos y hacer una mirada prospectiva a su consolidación, de tal manera que pueda lograrse un impacto significativo en el perfeccionamiento y contextualización de la educación formal escolarizada en comunidades indígenas.

Las circunstancias de la globalización en América Latina impactan en la transformación de los valores, costumbres y tradiciones, y demás aspectos sociales y culturales, lo cual, al parecer, restringe las posibilidades de suscitar y consolidar una esfera pública plural donde los pueblos originarios puedan participar en la vida cultural, aspecto necesario para la vida pública. Lo contrario, perpetuará identidades de resistencia en pro del mejoramiento de la calidad de vida de los sectores de población más segregada y fraccionada de los estados nación.

Por consiguiente, es menester e inminente el diálogo intercultural y asumir un aprendizaje permanente de la convivencia y los proyectos de paz y justicia en los territorios, de un modo particular en esta época, a la que se ha denominado del postacuerdo, respetándonos y enriqueciéndonos recíprocamente. Son estos valores fundamentales para las relaciones entre pueblos y culturas. Los estados y la sociedad civil han de asumir con consciencia que, mediante el diálogo, se puede negociar lo conveniente y no conveniente y que, las políticas públicas favorezcan

la participación de todos los grupos poblacionales que puedan ser afectados por la oleada descomedida e imperceptible de la información, la comunicación y la tecnología. Asimismo, estar preparados y ser garantes de quienes quedan fuera del acceso de esos medios y tomar medidas al respecto.

Comprender la dimensión social y civil de las culturas y pueblos, desde una perspectiva interpretativa de su realidad y ética, es la mejor manera de comprenderlos en su cosmogonía. Es una plataforma significativa para plantear en perspectiva la interculturalidad, sin eximir los inconvenientes. Se indagan procesos que reconozcan los rasgos respetables, indeseables y aquellos que se generalizarían como universales en las culturas existentes. El diálogo intercultural puede ser uno de esos procesos. Cortina (1997:214-215) afirma que “solo del diálogo intercultural, de la comprensión profunda de los intereses de personas con distintos bagajes culturales, pueden surgir los materiales para construir una sociedad justa, tanto política como mundial”.

Kymlicka (2004:54) reconoce que usualmente se expresa que este matiz de la interculturalidad es crecientemente necesario, dado los ímpetus de la globalización. Es de esclarecerse que, en nuestros tiempos, hay un nivel de interdependencia más sobresaliente entre miembros de diferentes pueblos. Es evidente que ningún pueblo es realmente autosuficiente. Todos necesitan ser capaces de tratar con personas que no pertenecen a su propio grupo y deben, por lo tanto, aprender a tratar con la multiculturalidad.

Para comprender el discurso de la educación intercultural, en el marco de este estudio, en primera instancia se cita a Tubino (2003), quien sustenta que la incapacidad de los Estados latinoamericanos de esgrimir equitativamente los conflictos identitarios ha alcanzado márgenes nocivos e intolerables. La polarización progresiva de las diferencias sociales y culturales, así como la incapacidad del modelo neoliberal para atender las demandas sociales de la gente, hacen de América Latina un continente en clara ebullición.

Por su parte, Sánchez Fontalvo (2006) sostiene que las democracias deben ser interculturales y, para ello, tienen como primera tarea descolonizar culturalmente los espacios públicos del debate político. Los espacios públicos del debate democrático deben ser culturalmente inclusivos y socialmente diversos.

En consecuencia, la interculturalidad no puede ser posible en una sociedad asimétrica y fragmentada. Debe propiciar el intercambio recíproco de bienes y valores culturales y, para ello, habilidades personales que propicien intercambios interculturales positivos, apuntando con ello a:

Un fenómeno que se domicilia cada vez más en lo social. Hay algo que no es susceptible de negociación, llámese derechos humanos o dignidad de las personas. Con frecuencia la interculturalidad se ha invocado para fragilizar esos referentes en lugar de convertirlos en el contenido sustancial de lo intercultural (García, 2002:185).

En consonancia directamente con el objeto de estudio, se vislumbra que el diálogo intercultural implica la construcción de sensibilidades y conocimientos a partir de la reflexión y sistematización del plan de vida y su relación con el proyecto

educativo comunitario, permitiendo trascender en las prácticas pedagógicas, lo propio y lo diferente, reconocer lo propio en lo ajeno, respetar las claves de la felicidad de los otros, asumiendo una actitud crítica respecto de aquello que no favorece la exaltación de la vida o que inhibe o niega la dignidad humana; actuar frente a aquello que excluye, silencia y permite la injusticia social de los pueblos originarios. Se considera que los currículos comunitarios interculturales conectan con los territorios para garantizar una formación pertinente, que fomente la equidad, la justicia y reconciliación, propicie el debate científico y genere conocimiento desde los pueblos como escenario para crear espacios interculturales y de paz en la acción comunitaria en épocas del postacuerdo y un eventual avance que vislumbre desde la academia el postconflicto.

No se puede desconocer que la educación intercultural y un currículo nutrido desde esta perspectiva están traslapados por la gestión administrativa que, en la actual coyuntura neoliberal y homogenización de los sistemas de evaluación, se centra en la presentación de resultados encaminados a la ampliación de cobertura y la obtención de buenos resultados en las pruebas estandarizadas, nacionales e internacionales. Actuación que lleva a las comunidades de los grupos étnicos y culturales a su deshumanización, pues no se les reconoce su alteridad y policromía sociocultural. Se tiene entonces que la escuela se está configurando en una organización de un estado indolente con indicios homogenizantes y lineamientos hegemónicos, y ejerce sobre estas poblaciones un adoctrinamiento en sus formas de pensar o de darle sentido a las cosas de sus realidades inmediatas. Esta situación se podría etiquetar como un asimilacionismo, al cual se les someten de manera forzada, sin darse cuenta, sin enterarse, como señalan González y Sánchez (2016).

De este modo, se comprende que al interior de las comunidades coexisten una infinidad de maneras de ver el mundo, desde las creencias cosmológicas, los vínculos de parentesco y/o las vocaciones laborales. Ante esta serie de circunstancias, a la sociedad y sus múltiples procesos educativos no les queda otra alternativa que tejer redes de reflexión intracomunitaria para vigorizar su tejido social, en un ejercicio de dialogar con sus pares a un mismo nivel de expectativas y aspiraciones. Las pedagogías decoloniales se presentan entonces como una oportunidad de libertad y emancipación frente a las actitudes monoculturales y dominantes de un Estado que muchas veces se muestra como indolente.

Este esfuerzo por construir, de la mano de las comunidades violentadas por el conflicto colombiano, una propuesta curricular intercultural para la paz, tiene como fuente el análisis procesual y emancipatorio del sistema educativo colombiano, haciendo énfasis en las voces de las personas que hacen parte de la escuela. Asumiendo, junto con lo anterior, una postura sociocrítica y altruista en el marco de los procesos de construcción de paz, que suscite en los docentes repensar desde una perspectiva dialéctica y praxeológica la promoción del plan de vida de las comunidades educativas, en las cuales sus miembros se reúnen para reconocerse entre sus pares a través del diálogo, para luego elaborar cooperativamente el currículo que les da la posibilidad de representar sus saberes ancestrales y la relocalización de sus tradiciones en ambientes de diversidad, bajo principios de equidad y justicia social.

En tal sentido, currículo intercultural y prácticas pedagógicas bifurcan en dos aspectos fundamentales: el proyecto educativo comunitario y su relación con el plan de vida de la comunidad. Es trascendental la aproximación al currículo de la escuela y la comunidad educativa para afrontar con éxito y pertinencia su realidad sociocultural, sus necesidades y expectativas en condiciones de vulnerabilidad y víctimas de un conflicto armado; y una apuesta de mejora de los procesos educativos a través de un currículo que fortalezca su identidad cultural, procesos interculturales y la consolidación de la paz y la justicia en sus territorios.

2. Metodología

Para el objeto de estudio, particularidades de la investigación, su naturaleza (lo ontológico), fundamentación epistemológica y pretensión comprensiva y, al mismo tiempo, transformadora de una comunidad milenaria en tiempos de globalización y cambios de paradigmas frente a conflictos sociales en los que se posiciona de manera altruista esta apuesta académica, se consideró la perspectiva cualitativa de la investigación socioeducativa, de corte dialógico doblemente-reflexivo, encaminada a la producción social comunitaria, en el ámbito de la educación, al interior de la comunidad indígena de Kankawarwa, de tal manera que potenciara sus planes de vida y propiciara los espacios enriquecedores de convivencia y diálogo intercultural.

La metodología, congruente con la dialéctica y praxeología expresada en los objetivos planteados y considerando el fenómeno de estudio percibido, sentido y vivenciado por la comunidad, pudo permitir acercamientos comprensivos de índole inductivo-progresivo, a partir de la información empírica, enriquecida esta por la relación intercultural, dialógica e igualitaria entre el equipo de investigación y la comunidad participante, recordando a partir de estas premisas el planteamiento del pluralismo epistemológico del sur; un equilibrio entre posturas de conocimientos distintas, pero complementarias, en aras al reconocimiento de la alteridad en contextos multiculturales.

Estos acercamientos permitieron seleccionar, de común acuerdo, los instrumentos necesarios que se aplicaron en la recogida de la información. De igual manera, se definieron las condiciones de permanencia de dichos equipos en la comunidad, para buscar formas respetuosas de compartir la vida en el medio (habitación, alimentación, participación en los centros ceremoniales, espacios donde se establece el fuero, la escuela y, cuando fuere permitido, en algunos rituales que tengan injerencia en los demás asuntos comunitarios), lo cual posibilitó un proceso de recolección de la información más emergente, *emic* y naturalista sobre la comunidad, sus vivencias, su forma de vida, sus prácticas en la resolución de conflictos, etc.

Durante el desarrollo de estos procesos se realizaron ocho encuentros de inmersión investigativa denominados 'Estancias dialógicas'¹⁴, entendidas

¹⁴ Término utilizado por los investigadores para designar el proceso humano de encuentro de los equipos investigadores y la comunidad activa en la que se producen y construyen saberes, y se participa reflexivamente en los quehaceres de la cotidianidad. Esta secuencia, estas estancias dialógicas, no son del todo secuenciales, dado que por las propias características de la investigación y de los mismos actores dialogantes, pueden interconectarse las unas con las otras, de tal modo que permitan el desarrollo de los procesos sociales comunitarios que vayan surgiendo durante el recorrido social-investigativo.

como redes humanas en las que se tejen saberes y quehaceres; dinámicas temporoespaciales en las cuales los equipos de trabajo permanecieron en la comunidad seleccionada, como escenarios de convivencia, en los cuales se recolectó, concertadamente, y se evaluó la información recogida y los resultados del trabajo de cada equipo en el contexto empírico de la investigación. Las estancias dialógicas, por su misma dinámica, producen, mediante el ejercicio de convivencia dialógica, construcciones, deconstrucciones y reconstrucciones de sus propias realidades sociocomunitarias, surgidas de sus experiencias praxeológicas. Estas estancias dialógicas tienen como base primordial lo ‘doblemente reflexivo’, dado que, en estos procesos investigativos de tipo social, existen diversas interpretaciones y puntos de vista que han de surgir, tanto de los miembros de la comunidad involucrada, como de los investigadores.

La metodología implementada en esta investigación es una combinación resultante de elementos empíricos y teóricos; empíricos como la observación participante, el diario de campo, las notas de observación, la entrevista intencional no estructurada, las asambleas dialógicas, los diálogos nocturnales en la casa ceremonial, las consultas en ‘la loma’¹⁵, los diálogos personales, las reuniones espontáneas alrededor del fogón, las de concertación, revisión y reflexión. Asimismo, reconociendo que los denominados métodos teóricos, “permiten la construcción y desarrollo de la teoría científica, y son el enfoque general para abordar los problemas de la ciencia” (Hernández, 2006:32), dado que permiten ampliar el conocimiento existente en cuanto a los asuntos fundamentales del hecho estudiado. Es decir, mediante ellos se busca lograr una interpretación conceptual e histórico-social de las realidades educativas desde, en, para y con las comunidades indígenas. Estos se han considerado importantes, por cuanto “crean las condiciones para ir más allá de las características fenoménicas y superficiales de la realidad, comprender los hechos y profundizar en las relaciones esenciales y cualidades fundamentales de los procesos no observables directamente” (Hernández, 2006:33).

3. Resultados

Ante la pregunta, ¿qué papel ha de jugar la escuela, en la comunidad indígena *iktt*, para ser cada vez más correspondiente con su plan de vida?, se logra develar que esta comunidad propende por trabajar en el desarrollo de valores que apuestan por el compromiso frente a diversos casos de injusticia social y marginación, puesto que obstaculiza un trato equitativo e incluyente del pluralismo cultural: cooperación, respecto activo y valoración como riqueza de las identidades culturales. Valores que hacen hincapié en la promoción de los procesos de construcción y afianzamiento de la propia identidad (étnica, cultural y cívica compartida) y la vigorización de la autoestima y autoconcepto. Valores que posibilitan un proceso democrático del pluralismo cultural: crítica ante el dogmatismo, crítica y autocrítica, antiethnocentrismo.

En este sentido, emergen algunos objetivos generales, que podrían ser abordados en la educación intercultural cuyo horizonte se sitúa en el postacuerdo colombiano. A continuación, se enuncian:

¹⁵ Lugar ceremonial en el cual se hacen consultas espirituales, según la cosmovisión de la comunidad.

- Promover diferentes, pero correlacionadas formas de relaciones, que permitan la convivencia desde el respeto activo y enriquecedora de las distintas realidades culturales.
- Desarrollar un proyecto educativo comunitario basado en el intercambio recíproco de bienes y valores culturales, de frente a cualquier tipo de violencia estructural y fratricida, discriminación y marginación, que adopte un talante de compromiso en la apuesta contra las actitudes estereotipadas, prejuicios y xenofobia.
- Ofrecer un modelo cultural que, si bien es cierto, fortalece la identidad étnica cultural propia, no descuida en ningún momento el modelo paralelo cultural plural, sensible a la diversidad de la sociedad.
- Suscitar procesos de formación permanente del profesorado en educación intercultural en sus propias comunidades educativas.
- Coordinar actividades interculturales de manera fehaciente y altruista con instituciones que estén desarrollando proyectos de actuación en esta dimensión más amplios (universidades, centros de investigación, grupos de investigación, instancias de gobierno).
- Es la propia comunidad educativa, desde su realidad, necesidades, intereses y sueños la que ha de establecer los objetivos educativos prioritarios que iluminarán la toma de decisiones y asunción de responsabilidades de los individuos que la componen y de qué manera llevarlos a la práctica.

De igual modo, la interculturalidad en el seno de la institución educativa solo será potente e incidirá en la medida que impregne, transversalice y afecte los diferentes contextos y espacios socioculturales de la institución y comunidad educativa, y esto se viva sin que el discurso intercultural, sea mera ‘retórica’ educativa, sino que, se evidencien/permeen las propuestas educativas y proyectos que incidan en el clima de la comunidad educativa. Para ello, se requiere entonces que:

- Las madres, padres, autoridades tradicionales y líderes estén colaborando.
- Los docentes desarrollen actividades de manera cooperativa, en equipo buscando traducir el discurso intercultural en criterios y principios de acción aterrizados a la realidad; favorecedores de agrupamientos del alumnado que faciliten y potencien la acción entre ellos, utilizando las didácticas que faciliten aprendizajes significativos desde sus realidades; criterios y sistemas de evaluación que atiendan la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones, otorgando así un enfoque plural a las áreas, trabajando con las familias.

4. Discusiones y conclusiones

La educación intercultural apunta a superar obstáculos como los sistemas económicos injustos, políticas discriminatorias, aparatos escolares que apoyan actitudes racistas, que generan violencia, dificultan el desarrollo integral de las personas, la igualdad de oportunidades y las posibilidades relación e intercambio entre los miembros de los distintos grupos étnicos y culturales (López, 2001). Con ella se pretende hacer frente a la globalidad de las dimensiones que implica la desigualdad por motivos relacionados con la diversidad cultural y, para ello, los principios que la sustentan habrán de dirigirse en esa dirección, intentando contextualizar los valores que la configuran en los factores determinantes de la sociedad donde se desarrolla (Essomba, 2006).

En este contexto, somos conscientes de que la puesta en marcha de la educación intercultural requiere enfrentar una serie de dificultades políticoeconómicas devastadoras (López, 2001b), y la ausencia de una formación intercultural del profesorado, así como también, propuestas curriculares concebidas desde una visión etnocéntrica y homogeneizante, lo cual, insta tomar medidas educativas que además de urgentes, sean congruentes con los contextos locales, sin olvidarse de la aldea global.

De otra parte, la educación intercultural trabaja por el reconocimiento del derecho a la diferencia y a la lucha contra todas las formas de discriminación y desigualdad social (Candau, 2004), que intentan promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a universos culturales distintos y trabajar conflictos presentes en estos escenarios diversos. Una educación que desarrolla procesos interculturales no ignora las relaciones de poder presentes en los contextos multiculturales; antes, por el contrario, los identifica y procura las estrategias adecuadas para abordarlos. Se trata de un proceso permanente, siempre inacabado, marcado por la deliberada intención de promover relaciones democráticas entre personas y grupos de identidades culturales distintas y no solamente una coexistencia pacífica.

La educación intercultural es un proceso complejo que exige problematizar las visiones hegemónicas que configuran nuestras sociedades y los procesos educativos. Está comprometida con el impulso de la relación entre grupos sociales y culturales, enfrenta la conflictividad inherente a estas relaciones. Favorece procesos de negociación cultural, de construcción de identidades de frontera, híbridas, mutantes, plurales y dinámicas.

Para lograrlo, es menester promover una educación para el reconocimiento del otro, para el diálogo entre los diferentes, favorecer la construcción de un proyecto educativo comunitario, en el que personas distintas se sientan reconocidas como sujetos y actores sociales.

En América Latina, la educación en el marco intercultural tiene grietas serias (Tubino, 2003b). Estas han de ser parte sustantiva de la cultura democrática y participativa que se genere en la escuela. La cultura política y la cultura de los derechos humanos de las sociedades democráticas debe interculturalizarse, pues o es intercultural o no es democrática.

En los pueblos originarios, la escuela es un agente importante de interpretación y transformación que siente la necesidad de hacer del currículo intercultural un ejercicio permanente en el diario vivir de la comunidad educativa, que impregne transversalmente las prácticas pedagógicas y otras acciones formativas, que impliquen además de la didáctica, la propia búsqueda constante de desarrollar su propia pedagogía; la que mejor potencie en sus actores educativos la capacidad de vivir juntos como indígenas y en relación a otras culturas, el cual es un pilar político que propiciará en las personas el desarrollo de capacidades para indagar y comprender su territorio y más allá de sus límites, a través de reflexiones críticas, pero también propositivas que les favorezca a actuar sobre su desarrollo. De esta manera, se pueden promover razonamientos respecto a cuáles serían las mejores maneras de revolverse los conflictos en la escuela, la comunidad y el mundo; generar inquietud por los asuntos públicos, esfuerzo para trabajar por ellos en equipo con personas distintas; facilitar espacios que animen a resignificar el proyecto educativo comunitario, como lo afirman Esmeral, González y Sánchez (2018:63):

...la institución escolar, en especial la escuela, puede jugar un papel destacado, permitiendo que haya una profundización en las realidades de interés compartido hacia la fuerza pública y los grupos subversivos, de tal forma que pueda vincularse el conocimiento recreado en las aulas, con el fin de adoptar su carácter beneficioso para el conjunto de la sociedad.

Finalmente, se deja a consideración de la comunidad académica, algunas preguntas detonantes que podrían vigorizar el debate alrededor de un currículo intercultural pertinente con los territorios y los avatares del postacuerdo que inicia su camino en Colombia:

- ¿Cómo se puede situar el currículo en un contexto que atienda la diversidad del medio social y cultural?
- ¿Qué relevancia tiene para las necesidades del contexto lo que se enseña?
- ¿En qué medida la metodología que se utiliza favorece la reflexión personal y colectiva, las interacciones entre el alumnado, el compartir tareas?
- ¿En qué medida se emplean estrategias didácticas y materiales curriculares diversificados que favorezcan los distintos modos de conocer del alumnado?
- ¿Cuál es el carácter transversal del currículo intercultural en los territorios donde se abonó el conflicto colombiano?

Bibliografía

- Agreda, A. (2009). *La dimensión histórico-filosófico desde donde se estructura la educación en el pueblo indígena Inga del Valle de Sibundoy, Putumayo*. [Tesis doctoral]. Bogotá.
- Candau, V. (2004). *Formación en/para una ciudadanía intercultural. Aportes desde América Latina*. Valencia: Sociedad Española de Pedagogía.
- Castro, S., Restrepo, J. y Vence, C. (2013). Desplazamiento forzoso de la comunidad Kogui en la Sierra Nevada de Santa Marta. *Derechos humanos en Colombia*. Recuperado en <http://ejederechoshumanoscolegiosancarlos.blogspot.com.co/>.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del Mundo. Hacia una teoría de la ciudadanía*. Madrid: Alianza.
- Enciso, P. (1996). *Evaluación de la calidad de la educación indígena en Colombia*. Bogotá.
- Esmeral, S. (2015). *Escenarios, expectativas y desafíos de la educación en comunidades indígenas frente a sus planes de vida y las interpelaciones de la interculturalidad*. [Tesis doctoral]. Santa Marta.
- Esmeral, S. y González, L. (2015). *Criterios dialógicos de las realidades socioculturales en el Caribe colombiano*. Bogotá: KIMPRES.
- Esmeral, S., González, L. y Sánchez, I. (2018). *Sentidos y significados de justicia, paz y gobernabilidad*. Santa Marta: Unimagdalena.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas*. Barcelona: Graó.
- Fernández, J. (1999). Paulo Freire: una propuesta de comunicación para la educación en América latina. *Razón y Palabra*, 13 (4).
- García, J. (2002). *Multiculturalidad e inmigraciones*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- González, L. (2015). *Las escuelas del retorno después del desplazamiento forzado en Colombia. Significados y sentidos dialógicos de un currículo intercultural*. [Tesis doctoral]. Santa Marta.
- González, L. y Sánchez, I. (2016). *Interpelaciones interculturales en el currículo de las escuelas del retorno. referentes para vislumbrar el postconflicto en Colombia*. Santa Marta: Unimagdalena.
- Green, A. (2011). *Significados de vida: espejo de nuestra memoria en defensa de la madre tierra/ Anmal gaya burba: Isbeyobi daglege nana nabgwana bendaggega*. [Tesis doctoral].
- Hernández, E. (2006). *Metodología de la investigación: Cómo escribir una tesis*. Valparaíso: Pontificia Universidad Católica.
- Jimeno, M. y Triana, A. (1985). *Estado y minorías étnicas en Colombia*. Bogotá: Cuadernos del Jaguar y Funcol.
- Kymlicka, W. (2004). *Estados, Naciones y Culturas*. Córdoba: Almuzara.
- Llanquinao, H. (2009). *Valores de la educación tradicional Mapuche: posibles contribuciones al sistema educativo chileno*. [Tesis doctoral]. Barcelona.
- López, L. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Unesco.

- Rodríguez, S. (2011). *La política educativa (Etnoeducación para los pueblos indígenas)*. Bogotá.
- Sánchez, F., Aguirre, W. y Ochoa, J. (2015). La identidad cultural como elemento clave para profundizar en los procesos educativos que apunten a la convivencia en sociedades multiculturales. *Praxis*, 11, 61-75.
- Sánchez, I. (2006). *Educación para una ciudadanía democrática e intercultural en Colombia*. [Tesis Doctoral]. Barcelona.
- Trillos, M. (1995). *Multilingüismo en la Sierra Nevada de Santa Marta*. Cervantes: Thesaurus.
- Tubino, F. (2003). *Comentarios sobre la ponencia de Kymlicka. Estados multiculturales y ciudadanos*

Los estudiantes *Ngäbes*: interculturalidad e interacciones comunicativas

Rubiela Samudio de Gutiérrez¹ y Lilia Muñoz²

Resumen

Actualmente, la juventud autóctona *ngäbe* que se educa en la provincia de Chiriquí, República de Panamá, elige la Universidad Autónoma de Chiriquí por su cercanía con la comarca y porque es una Universidad pública. Se presume que aún existen implicaciones sociales, tales como: discriminación, deserción, escasa integración en actividades universitarias y la poca valoración de su idiosincrasia; las que se convierten en indicadores, cuya existencia o ausencia de las mismas, deberá indagarse con la población. Interesa comprender cómo son los procesos de interacción comunicativa de los estudiantes *ngäbes* en un contexto de interculturalidad y cuáles son sus implicaciones en las transformaciones identitarias. Este estudio tiene como contexto la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad mencionada. Es un enfoque cualitativo con diseño etnometodológico, fenomenológico, no experimental y con bases epistemológicas en la hermenéutica y en la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas (2010). La población estudiantil en estudio procede del área comarcal y se ve inmersa dentro de una cultura mayoritaria. Se realiza un paseo inferencial sobre los efectos de la conquista y la fuga de los antepasados hacia las montañas, el abandono de sus tierras fértiles y planicies costeras, escape que se suscitó por la necesidad de sobrevivencia.

Palabras clave: Interculturalidad, interacción comunicativa, transformaciones de identidad, cultura.

1 Dra. en Ciencias de la Educación, Rubiela J. Samudio Gutiérrez Universidad Autónoma de Chiriquí, República de Panamá. E-Mail: Judy03sam@gmail.com; rubielajudith@hotmail.com

2 Dra. en Aplicaciones de la informática, Lilia Muñoz. Universidad Tecnológica de Panamá Asesora durante la investigación doctoral. E-Mail: lilia.munoz@utp.ac.pa

Introducción

Desde la colonización, los pueblos aborígenes de América han luchado por su diversidad, por sobrevivir en un mundo mayoritario, por mantener su lengua y por preservar su sabiduría ancestral. Los hermanos de la etnia *ngäbe buglé*, en la provincia de Chiriquí, República de Panamá, aspiran a ser reconocidos dentro de los estados latinoamericanos para poder ejercer sus derechos en igualdad de condiciones y, sobre todo, que se les respete su identidad.

Se desarrolla la investigación doctoral, ‘Transformaciones identitarias: interculturalidad e interacciones comunicativas en los estudiantes *ngäbes*’ de la Facultad de Ciencias de la Educación, de la Universidad Autónoma de Chiriquí (UNACHI); estudio que ahonda en dos dimensiones: interculturalidad y comunicación. Se enfoca esta investigación desde la perspectiva cualitativa y se espera trascender en aras de que los procesos de enseñanza y de aprendizaje que reciben los estudiantes puedan realizarse en un marco multicultural, con placentera interacción comunicativa y con valorización de sus raíces aborígenes. El problema surge porque se desea conocer **cómo son los procesos de interacción comunicativa de los estudiantes *ngäbes*** en un contexto de interculturalidad. Entonces, se pretenden analizar procesos de interacción comunicativa en el contexto intercultural de estos estudiantes, quienes asisten a la Facultad de Ciencias de la Educación en el Campus de la UNACHI, y sus implicaciones en las transformaciones identitarias.

Los elementos referenciales y el análisis de los resultados requieren una investigación cualitativa, por el hecho de querer develar algunos aspectos que subsisten en las prácticas comunicativas en un determinado escenario; surge este estudio, dentro del también conocido paradigma hermenéutico interpretativo. Los estudiantes *ngäbes*, quienes son parte primordial de las unidades de análisis, darán a conocer sus debilidades y fortalezas en relación con su cosmovisión. Se enrumba desde el supuesto siguiente: los espacios interculturales donde exista una mejor interacción comunicativa han de tener un proceso de integración mucho mejor, lo que va a generar que las personas de la etnia *ngäbe*, a pesar de ser de otro contexto cultural, no les va a afectar su proceso de aprendizaje. La actual investigación se fundamenta en las transformaciones identitarias, interculturalidad e interaccionismo comunicativo de los estudiantes *ngäbes*, la cual ha de trascender en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Se visualiza la dimensión cultural porque la mayoría de los países latinoamericanos que actualmente tienen grupos autóctonos, tales como México, Guatemala, Perú, Bolivia, entre otros, han firmado acuerdos en foros internacionales sobre aspectos identitarios y derechos de los pueblos indígenas, donde se reconoce la identidad. Además, se adoptan (o debieran darse) una serie de medidas para desarraigar la opresión o la discriminación que han padecido y a quienes se les ha obstaculizado el ejercicio de sus derechos y participación política.

Los hallazgos permiten aportar estrategias a la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Chiriquí para educar dentro

de escenarios donde existe diversidad, considerando las transformaciones identitarias. Se señala la necesidad de rediseños de programas en la facultad en estudio y, en consecuencia, en otras unidades académicas donde se da mayor afluencia de estudiantes *ngäbes*.

En la figura nº 1 se pueden apreciar accesorios utilizados en los vestuarios de los *ngäbes*.

Figura nº 1. Accesorios del vestuario *ngäbe*



Fuente: Cortesía de Daniel Pedrol (en la foto), aspirante a Doctor en Antropología, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Catalunya, España.

1. Marco histórico

Los *ngäbes buglés* pertenecen a un grupo autóctono que merece ser conocido en el contexto americano, porque representan nuestra idiosincrasia: son parte de la panameñidad. De los siete grupos indígenas actuales de la República de Panamá, el más numeroso es el de los *ngäbes buglés* con 204,258 personas, cuya tasa de crecimiento es de 2.63 %, según informes de el Instituto Nacional de Estadística y Censo (INEC) de la Contraloría General de la República; y su comarca tiene un área de 6968 km². Sus comunidades están entre montañas y colindan con la provincia de Chiriquí, con la región montañosa de Bocas del Toro, con el sector del Litoral Caribe y con las riberas del río Cricamola; además, limita con la provincia de Veraguas. Si bien es cierto, el bilingüismo se encuentra bastante difundido, la lengua familiar y comunal es el *ngäbere* (lengua *ngäbe* de la región comarcal de la provincia de Bocas del Toro y provincia de Chiriquí) y

el *sabanero* o *buglere* (lengua de los *ngäbes* del área comarcal de la provincia de Veraguas). En territorios apartados, las arraigadas tradiciones de los ancianos, por lo general, coartan los deseos de adolescentes y jóvenes que desean entrar en costumbres latinizantes. Su esencia cultural fundamentada en la religión, mitología y organización social sigue latente, aunque inevitablemente para quienes residen cerca a las comunidades latinas siempre se da la impronta de la aculturación y, por ende, las transformaciones identitarias.

En el contexto histórico, cronistas de las primeras décadas de la conquista señalan que en el istmo de Panamá existían pueblos aglutinados, liderados por caciques en Chiriquí y Veraguas. Con la colonización hubo un abrupto y rápido descenso del aborígen en todo el istmo panameño, debido a las enfermedades con las que se enfrentaron y para las cuales no estaban preparados. Dice la antropóloga María Eugenia Ibarra que en el siglo XVI “la viruela, el sarampión y la fiebre neumónica diezaban poblaciones en Nicaragua y en Panamá” (Ibarra, 1998:20). Sobre el mismo tema señala Reina Torres (1999:398) que “terminado el siglo XVI significó el exterminio o decadencia de los grupos indígenas, realmente aborígenes del Istmo”. Para fines del siglo XVIII, los sobrevivientes huyen hacia las montañas, fenómeno que pareciera confuso poder comprender la razón por la que abandonaron las tierras fértiles, los hermosos valles y las planicies costeras; pero se deduce que este escape se suscitó por la necesidad de sobrevivencia. Según estudios realizados por el antropólogo Francisco Herrera (1982:65), “el éxodo a la selva, se debió a las incursiones bélicas de aborígenes Mosquitos procedentes de Nicaragua”. El antropólogo Philipe Young (1993:32), señala que:

Los habitantes de la montaña permanecieron relativamente aislados debido a la falta de colonización, misiones u otras formas de contacto directo prolongado. Entre los Guaymíes que han ocupado las áreas montañosas, han permanecido las principales características de la estructura social tradicional.

Los *ngäbes* y los *buglés* físicamente se parecen mucho, aunque su lenguaje es diferente. Con el paso de los años vieron decaer su agricultura de sustento y tuvieron que volver hacia las planicies:

Este movimiento responde a la necesidad de buscar trabajo asalariado en las fincas de latinos (..) de Volcán y Boquete donde se cultivan verduras o se da la siembra y cosecha de café; o en las haciendas azucareras de la costa. La emigración es masiva y consiste en una mano de obra no calificada (Linares, 1981:32).

También, en los últimos años se sabe que emigran entre 10,000 a 13,000 personas por temporada a las fincas cafetaleras de Costa Rica. Esto trae consigo retrasos en la educación de los niños.

En su comarca, son comunes aún los ritos y tradiciones, como las balserías y chicherías, actividades dadas a conocer por misioneros, quienes se han internado en las selvas para convivir con ellos. La balsería es un juego que dura cuatro días, es exclusivamente masculino, donde se demuestra la fortaleza al tirarse la balsa o maderos redondos en las pantorrillas. La chichería es llevada a cabo por etapas y comprende el consumo de chicha (bebida fermentada), cantos, algún

sobreviviente alcanzado por un rayo y la participación del *sukia* o *chaman* (Young y Bort, 1977). En estos ritos sociales llama la atención la belleza del colorido de sus trajes y accesorios: caracoles de mar, chácaras, chaquiras y atuendos con pieles de animales, plumaje de pavo real y aves silvestres.

A partir del 7 de marzo de 1997, fecha en que se creó la comarca *Ngäbe Buglé*, la organización política autónoma ha renacido y está manejándose en conjunto con autoridades gubernamentales nacionales elegidas por ellos, de forma democrática. Esto es un logro para que haya más respeto hacia sus territorios o para darse a conocer nacionalmente. Desde la visión gubernamental se pretende hacer creer que existe equidad con el aborigen, pero la realidad es otra, lo que se percibe es el abandono porque aún persisten escuelas ranchos, los caminos de acceso están en pésimas condiciones, hay carencia de puentes, se evidencia la desnutrición, se hacen difíciles las giras médicas para prevenir enfermedades transmisibles propias de la región, la participación ciudadana es muy escasa y tampoco se promueven actividades de interculturalidad.

La República de Panamá tiene una población estimada de 4.058.372 habitantes. El 12,3 % de los panameños se reconoce como pertenecientes a los pueblos indígenas. Las comarcas y territorios indígenas representan más del 24% del territorio nacional. “Panamá se une al reto establecido en la Conferencia Mundial de los Pueblos Indígenas: la integración de estas minorías debe ser una prioridad en todas las agendas gubernamentales para que la sociedad avance en su desarrollo” (Rondulfo, 2014:20). Estas transformaciones sociales permiten el derecho a la educación sin distinciones de clases y conllevan la necesidad de una interculturalidad con pertenencia, fundamentada por la enseñanza participativa y el aprendizaje significativo, siempre que se dé en un contexto donde impere la equidad, la ética y la democracia.

2. Marco referencial

Se fundamenta este estudio en aspectos epistemológicos del filósofo alemán Jürgen Habermas para contraponer el ámbito de la acción comunicativa. Referente a los grupos étnicos, afirma lo siguiente:

La tradición cultural tiene que permitir una relación reflexiva consigo misma; tiene que despojarse de su dogmática hasta el punto que no puede quedar excluido que las interpretaciones alimentadas por la tradición puedan ser puestas en cuestión y ser sometidas a una revisión crítica (Habermas, 2010:102).

Se deja entrever el asunto de la institucionalización para comprender la cultura de los pueblos autóctonos y reafirma lo siguiente: “la tradición cultural tiene, finalmente, que interpretar el mundo de la vida de modo que la acción orientada al éxito quede exenta de los imperativos a los que la supeditaría un entendimiento que hay que renovar comunicativamente” (Habermas, 2010:103). En razón de lo antes expuesto, la etnicidad desarrolla la pertenencia social, la cual debe ser respetada por los grupos en convergencia.

Se ve inmerso dentro del paradigma interpretativo porque el objeto de

estudio incurre en una transformación cultural, en la que afloran tensiones de pensamientos, necesidades, intereses, habilidades, conocimientos, experiencias o expectativas, vistas desde la racionalidad que no siempre son correspondientes, porque son parte de la complejidad de la realidad social. Se recurre al legado de Basil Bernstein y también de Pierre Bourdieu (Bourdieu, 2001; Bernstein, 1989; Luckman y Berger, 1986) en que la concepción entre el proceso de socialización y el código lingüístico no difiere de la realidad establecida; se aborda esta situación que implica incorporarle un doble factor multicultural: por un lado, los interaccionismos comunicativos y, por otra parte, la indagación de los patrones culturales que definen la idiosincrasia de los *ngäbes* en el contexto seleccionado dentro de la Universidad.

Como el proceso de culturización y socialización se logra mediante la comunicación, este estudio se fortalece en teorías de Eduard Sapir, quien define al lenguaje como: “un método exclusivamente humano, y no instintivo, de comunicar ideas, emociones y deseos por medio de un sistema de símbolos producidos de manera deliberada. Estos símbolos son ante todo auditivos, y son producidos por los llamados órganos del habla” (Sapir, 1954:4). Este antropólogo da a conocer un método innovador para la clasificación lingüística, ya que cada lengua lleva aparejada una forma de pensar, es inseparable su organización con la realidad sensible y se infiere en que el lenguaje determina el pensamiento. Entonces, esto explica que el léxico de las lenguas responde y moldea la cosmovisión cultural del grupo, percibida desde la familia y la sociedad, influida por la naturaleza (que también puede ser artificial, depende del contexto, porque el hombre es capaz de crear naturalezas construidas en espacios citadinos, como los ámbitos urbanos).

El vocabulario del hablante se configura de acuerdo con la estructura de los significados, mostrando una especialización y especificación lingüística. A medida que evoluciona el hombre, la realidad cambia frente a sus ojos (por las transformaciones que se dan en el entorno). La cultura, que dará a conocer el hablante, por lo general, es construida y aprehendida y se va entretejiendo en una urdimbre de diversas influencias. Se asume que, al darse un bilingüismo, aumenta la complejidad para el usuario de la lengua. Para el hablante *ngäbe* que recién se integra a la cultura hispanohablante es muy difícil entender términos castellanos. Este es el caso de la palabra ‘usted’, la cual no existe en su lenguaje y, por eso, el docente debe saber la razón por la cual el alumno autóctono lo va a tutear y entender que no es un irrespeto, ese es su estilo, conforme a la traducción mental que hace de los signos lingüísticos.

Retomando los antecedentes, para la época de 1960, el psiquiatra austriaco Paul Watzlawick dio a conocer estudios de sociolingüística, algunos en conjunto con Janet Beavin Bavelas y Don Jackson, denominando su producción textual como *Teoría de la Comunicación Humana*, publicado en 1970. Aquí hay conceptos que señalan a los “individuos en su nexos social y en su interacción con otros seres humanos donde el vehículo de esa interacción es la comunicación. Esta puede ser o no la medida en que debe aplicarse una teoría de la comunicación humana” (Watzlawick, Beavin y Jackson, 1991:155). Ciertamente, existen coincidencias de definiciones en la comunicación que señalan la vertiente interpersonal o relacional en todos los aspectos, ya sea en el campo académico, empresarial e informativo. El diálogo es el vínculo entre seres humanos con el entorno físico o simbólico en el que se está inmerso.

Benveniste (1977:7) escribió su conocida obra *Lingüística General*, en la cual enfoca lo siguiente: “el horizonte de los lingüistas se ha ampliado. Todos los tipos de lenguas adquieren títulos iguales como representaciones del lenguaje”. Se refiere este texto a que los sistemas lingüísticos aceptados por una comunidad se consolidan desde la interacción de la vida mental y de la vida cultural. El lenguaje, desde su área cerebral específica, conduce emisiones que lleva al individuo a expresarse de diversas formas, ya sea utilizando el habla, la escritura o los gestos, entre otras, entonces, podría establecerse que su demostración se basa en el trinomio: lengua, cultura y personalidad. Al respecto, el referido lingüista Émile Benveniste (1977:42) dice:

El lenguaje no ofrece en ninguna de sus manifestaciones una sustancia, sino solamente acciones combinadas o aisladas de fuerzas fisiológicas, psicológicas, mentales; y como no obstante todas nuestras distinciones, toda nuestra terminología, todas nuestras maneras de hablar están moldeadas por esta suposición involuntaria de una sustancia, no es posible negarse, ante todo, a reconocer que la teoría del lenguaje tendrá por tarea más esencial desenmarañar qué es de nuestras distinciones primeras.

Se establece que el lenguaje es una combinación de fuerzas donde aún no se ha determinado exactamente cuál elemento prevalece sobre el otro; es un proceso mental comunicativo donde, simultáneamente, se producen los sonidos por medio de los órganos fonadores. A su vez, Jürgen Habermas (2010), en vías de la racionalización del mundo, establece propiedades entre el ámbito de la acción comunicativa frente a la tradición cultural, y conceptualiza que en los actos del habla opera el mundo objetivo, el mundo social y el mundo subjetivo, necesarios los tres para que se puedan dar procesos de entendimiento según la pertenencia cultural. Se deja entrever el asunto de la institucionalización (percibida por la influencia de la cultura mayoritaria), la que impone situaciones críticas que reprimen o minimizan la cultura de los pueblos autóctonos; hechos que no deben ser aceptados, porque cuando surgen exigencias se derivan incertidumbres o desasosiegos y no se ofrecen soluciones.

El filósofo alemán enfatiza, en el capítulo titulado *Talcott Parsons: problemas de construcción de la teoría de la sociedad*, lo siguiente:

El margen para la formación de compromisos se caracteriza porque la integración total representa un caso límite raro y que nunca se alcanza. Especialmente las sociedades complejas tienen que absorber, contrarrestar o buscar mecanismos para dejar en suspenso los continuos conflictos que surgen entre la exigencia de consistencia y los imperativos funcionales (Habermas, 2010:730).

Aquí se argumenta que nada debe imponerse, puesto que el conocimiento se da sin presiones y que se debe estar preparado ante los conflictos para actuar con valores. Es acertado recordar que ciertos estudiantes de la etnia en estudio poseen una creencia religiosa, denominada *mama tatda*, y los docentes universitarios deben saberlo para que sus diagnósticos o actividades evaluativas no transgredan sus creencias.

Otro que abordó el tema comunicativo del lenguaje universal fue Noam Chomsky, uno de sus analistas asevera que su legado está claro: “el individuo está dotado de la facultad de hablar, es capaz de expresarse en su propia lengua con corrección e interpretar y entender lo que otro individuo de su comunidad lingüística le pueda comunicar” (Alconchel, 2004:3). Es decir, el ser humano posee la facultad de hablar y conocer la lengua. Es lo que llama Chomsky la ‘competencia lingüística’. En su obra *Teoría de la Gramática Universal*, este lingüista postula y correlaciona el tema de las lenguas indígenas y dice que todos los lenguajes humanos están contruidos sobre una base estructural común. Por consiguiente, argumenta: “lo que la lingüística debería tratar de proveer sería una caracterización abstracta de una gramática particular y universal que sirviera como guía y marco de trabajo” (Chomsky, 1981:2).

En sus postulados, Chomsky habla de los universales lingüísticos que subyacen en las lenguas naturales. Dos características se realzan: la gramática universal y la teoría de la reacción y el ligamento. Correlacionando el tema, el estudiante *ngäbe*, cuando ingresa a la Universidad, puede llevar diversa formación lingüística de su segunda lengua, el español, eso depende de las competencias educativas según el sistema panameño, ya sea, de premedia o media; y debido a su bilingüismo, es probable que el acento se note forzado e incluso a algunos hablantes se les puede percibir cambios fónicos debido a la inexistencia de sonidos castellanos que no conocía en su lengua materna, tal es el caso de la *f*: en vez de *café*, quizás mencionará *capé*. ¿Conoce el docente universitario esta realidad cultural? ¿Apoya a su alumno en la formación lingüística o lo estigmatiza? Quizás algunos aún siguen creyendo que hace uso de un dialecto, cuando no es así: esa es su lengua.

Retomando precedentes teóricos, el concepto de la racionalidad y la comunicación evolucionan a la par del mundo investigativo, de la lingüística y de las ciencias sociales, afianzados en la teoría de la acción comunicativa. “La praxis ritual pertenece ya a una forma de vida sociocultural, en la que con el habla gramatical ha surgido una forma superior de comunicación” (Habermas, 2010:686). Se entiende que en la interacción todo interlocutor debe conocer que el lenguaje contempla una parte que identifica lo material o perceptible, denominado el significante, y otra parte interna o contenido mental, que es el significado. La racionalidad surge de este saber descriptivo, porque para los docentes, poder comprender a los estudiantes *ngäbes*, fiel ejemplo de su origen, es valioso el autoconocimiento de cómo es su intervención en su proceso cognitivo. Ellos suelen ser callados, por naturaleza, su tono de voz es suave, muchas veces hay que interpretarles el silencio. Sus vestuarios (tanto las camisas de los hombres y los vestidos largos de las damas, llamadas *naguas*) poseen diseños geométricos hechos a mano por las mujeres. ¿Tienen acaso esos zigzags alguna simbología ancestral? ¿Será acaso el origen mítico del hombre, con alguna valoración de las serpientes? ¿Podría ser que el usual tono rojo de las *naguas* represente la sangre derramada durante la conquista? Resulta interesante analizar la forma en que los estudiantes preservan su tradición asistiendo a clases con sus coloridos atuendos. Es lo que Habermas reconoce como autopresentaciones expresivas, las que se manifiestan aquí en un lenguaje corporal a través de sus vestimentas.

La realidad del estudiante que se incorpora a la Universidad es compleja.

Tal es el caso que mentaliza un sistema numérico muy distinto al sistema decimal. Esto se pudo comprobar cuando se le solicita a un estudiante *ngäbe* que anote su número de teléfono y puede responder ‘mejor anótelos usted porque aún me confundo al escribir’.



Fuente: Cortesía de Daniel Pedrol (primero de la izquierda arriba), aspirante a Doctor en Antropología, Universitat Rovira i Virgili, Tarragona, Catalunya, España.

Si se atan cabos, en esta investigación hay influencias de estudiosos que analizan la dominación de los hombres a los otros, dadas por Max Weber, la fenomenología de Husserl, la antropología de Levi-Strauss, la semiología de Barthes, el estructuralismo de Goldmann, la formulación austiniana de los actos del habla. ¿Por qué hay dominación de una cultura a otra, cuando hay que respetar los derechos humanos y considerar todas las manifestaciones que los caracterizan?

El doctor en Medicina, Víctor Rivera Man, quien ha realizado múltiples giras a la comunidad Ngäbe, comentaba al respecto: ¿sabía usted que en el repertorio *ngäbere* o *biiglere* no existe el término ‘gracias’? De allí es que a muchos hispanohablantes les resulta inaceptable que al tratar un autóctono y al hacerle un favor no le respondan ‘¡gracias!’. Por ello, es común escuchar términos peyorativos en relación con la supuesta ingratitud de los aborígenes. Pero, ¿acaso existen en las Provincias de Chiriquí, Veraguas o Bocas del Toro centros de divulgación de la idiosincrasia, del sistema semiológico e identidad cultural de nuestros hermanos autóctonos para poder entenderlos? La respuesta es no.

Al continuar ahondando en otros antecedentes, se encuentra la teoría autopoética de Maturana (2004), donde la convivencia da forma al individuo,

versus la teoría alopoiética (término con prefijo griego *alo*, que significa otro o 'diferente'), que conceptúa el hecho de la creación de la personalidad por efecto de influencias diferentes a uno mismo, es decir, por influjo del contexto. Todas estas teorías convergen para poder analizar e interpretar la realidad que vive y siente cada uno de los estudiantes de la etnia *ngäbe* al incorporarse en el sistema universitario. La interculturalidad involucra las relaciones que se dan en un ámbito donde fluctúan dos o más culturas; situaciones que se permean en el trato continuo porque es imprescindible la comunicación o porque se percibe en la convivencia social, ya sea por trabajo, estudio o por cercanía de residencias. Este tema también permite valorizar la intracultura. Atrae analizar el nivel de permanencia, si estos estudiantes tienen satisfacciones o molestias, si se conjeturan supuestas discriminaciones. También interesa saber en el estudio, si hay en ellos empoderamiento de la entidad educativa o comprender lo que sienten si consideran que no se les toma en cuenta por la cultura mayoritaria.

Desde el plano educativo, uno de los principales tópicos se contextualiza: “La comunicación lingüística y la tradición cultural que a ella afluye, solo emergen como una realidad con derecho propio frente a la realidad de la naturaleza y de la sociedad” (Habermas, 2010:79). Esto indica que al entrar en este campo de la racionalización, hay que saber internalizar el papel de la comunicación, ya que está implícita la realidad que las manifestaciones lingüísticas poseen, inconfundiblemente una marca subjetiva, porque todo lo que se expresa de forma verbal o no verbal refiere un mundo de connotaciones o denotaciones ya inmersas desde la cultura. Entonces, en el ámbito educativo, donde se sobreentiende el predominio de lo teórico, lo cognoscitivo que aparentemente eleva el mundo objetivo, no se pueden soslayar las interacciones comunicativas porque son fundamentales para la socialización.

3. Justificación de la investigación

Se presume que aún existen implicaciones sociales, tales como: discriminación, deserción, escasa integración en actividades universitarias y poca valoración de la idiosincrasia cultural hacia los estudiantes *ngäbes*, problemáticas que se convierten en indicadores de estudios, cuya existencia o ausencia debe ser indagada entre la población. El estudio sobre sí mismo genera un gran aporte científico y se justifica porque va a redundar por medio de beneficios a los estudiantes *ngäbes* para lograr su permanencia exitosa, mientras dure su carrera universitaria. Para los latinos o el grupo de hispanohablantes, será valioso el estudio cuando se den a conocer los resultados, permitiendo que estos generen cambios de conducta, en aras de evidenciar demostraciones altruistas y solidarias con el grupo minoritario.

La UNACHI recibió su acreditación el 12 de julio de 2012, la cual tiene una vigencia de seis años; actualmente, se prepara para revalidar la acreditación institucional. Entonces, el estudio cobra interés porque entre los parámetros de acreditación y evaluación gestionados por el Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA, 2013:4), resalta en la visión de sus metas “la formación integral de los individuos, a fortalecer la identidad cultural centroamericana”. A su vez, el Sistema Centroamericano de Evaluación y Acreditación de la Educación Superior, ha gestionado una política de integración y supervisión regional de la

calidad educativa que ha sido del agrado de todos. Estas entidades han delegado funciones al Consejo Centroamericano de Acreditación de la Educación Superior (CCA) y, entre sus propósitos, dice que es necesario “el progreso en el mejoramiento de la calidad de la Educación Superior, por medio de mecanismos efectivos de comunicación y divulgación multicultural y multilingüe”. (Tünnermann, 2005:17). Entre esos términos se aprecia la sugerencia de que las universidades deben contribuir a la pertinencia e integración de todos. Entre los programas y objetivos estratégicos de la vida estudiantil, se sugiere en la línea de acción: “el establecimiento de un plan de incorporación, adaptación y permanencia, incluyente y equitativo para estudiantes de primer ingreso” (CSUCA, 2013:13). Estos aspectos preparan a la Universidad para que tenga las estrategias oportunas en vías del empoderamiento de todos los estudiantes y con el fin de que estos logren sus metas profesionales.

La humanización, comunicación e interculturalidad son los ejes que apuntan hacia una educación superior de calidad, cuyo producto es la verdadera socialización e integración de los grupos. Es necesario innovar con una docencia centrada en las características individuales de los participantes, con disposición afectiva entre las partes: docente y alumno. Se sabe que la empatía es fundamental para que se dé el aprendizaje auténtico. Cada día hay que tender puentes, el mundo se mueve por pasiones hacia ideas y valores. Es trascendental la interrelación entre educación, pedagogía, currículo y didáctica. Las transformaciones identitarias direccionan las energías, la sabiduría, para visualizar la idiosincrasia y el multiculturalismo. Como aporte a la disciplina de las ciencias sociales, se basa en un problema educativo con un diseño etnometodológico porque pretende dar respuesta a un fenómeno. Los asuntos sociales relacionados con la interacción y el nivel de pertenencia dentro de un área o espacio, señala la identidad del ser. Sobre esto Maturana (2004:118) dice:

¿Cuándo surge lo humano? Lo humano surge con el lenguaje, pero no solamente con estar haciendo lo que el lenguaje es. Ustedes me habrán oído decir que el lenguaje es un modo de convivir en coordinaciones de coordinaciones conductuales consensuales. (...) Las distintas culturas como distintas redes cerradas de conversaciones son distintos modos de convivir en las coordinaciones del hacer y el emocionar. Por esto, dos conductas que parecen la misma desde el punto de vista de los movimientos o relaciones externas en que ocurren, son distintas acciones desde el punto de vista de las emociones que las sustentan. Yo sostengo que es la emoción lo que define a la acción, no el hacer que involucra.

Se refiere el reconocido filósofo a las costumbres sociales y las transformaciones que se van suscitando en el comportamiento, determinan acciones distintas. Ciertamente, pueden coincidir dos culturas juntas, pero cada una actúa de facto influenciada por las emociones. Para la disciplina lingüística y para especialistas del lenguaje, los hallazgos permiten comprender a los discentes del grupo minoritario y conlleva a innovar con estudios similares, porque en el istmo de Panamá existen siete etnias de aborígenes.

4. Enfoque metodológico

Las modificaciones de la identidad de los grupos minoritarios surgen por el influjo de una fuerza social y por la interacción comunicativa de los aprendientes *ngäbes*, quienes asisten a la Facultad de Ciencias de la Educación. Esta población fue partícipe de un estudio cualitativo con un diseño etnometodológico, fenomenológico y no experimental. Los resultados del estudio han de trascender en la enseñanza y el aprendizaje. Fue relevante determinar si el docente, administrativo y otros compañeros pertenecientes a la cultura latinizante desarrollan respeto, solidaridad, ética, compañerismo y trabajan académicamente con firmes conceptos y conocimientos según lo que quiere lograr, ya sea dentro de la facultad, en las escuelas, o dentro de los diversos programas. Los hallazgos revelan que la unidad académica debe hacer aportes significativos por ellos, si se trabaja siguiendo altos preceptos para lograr los fines de la educación panameña. El método cualitativo se sintetiza en:

La necesidad de adoptar una postura metodológica de carácter dialógico en la que las creencias, las mentalidades, los mitos, los prejuicios y los sentimientos, entre otros, son aceptados como elementos de análisis para producir conocimiento sobre la realidad humana. Por lo dicho, problemas como los de descubrir el sentido, la lógica y la dinámica de las acciones humanas concretas se convierten en una constante desde las diversas búsquedas calificadas de cualitativas (Sandoval, 2002:34).

Con respecto al diseño, es etnometodológico, porque sigue lineamientos del padre de esta corriente sociológica, Harold Garfinkel (1968), quien refiere que este diseño enfoca ‘los modos prácticos con que las personas entienden el mundo en el que viven, sus conocimientos en las conversaciones mundanas, en el trabajo, la escuela o en el hogar, en definitiva, sus quehaceres comunes que se realizan sin prestar atención’. Se amplía el concepto del llamado etnométodo, el cual hace indagaciones sobre el mundo social visto desde la cotidianidad, a partir del contexto donde ocurren eventos del diario vivir que son del interés del investigador, entre ellos los fenómenos educativos. Alan Firt (2010), como etnometodologista, señala:

Las prácticas del sentido común a través de las cuales los miembros de la sociedad coordinan, estructuran y entienden sus actividades diarias. Mediante acciones prácticas localizadas, las personas se encargan de crear y sostener el orden social. En esencia, la etnometodología está interesada en la acción social, la intersubjetividad y la comunicación lingüística, tópicos hallados en el corazón de la pragmática.

Es fenomenológico porque se desvincula del diseño de una teoría y se acerca al mundo conocido. Para algunos, este tipo de indagación requiere un análisis de los fenómenos y no es imprescindible que el observador tenga las experiencias de los tópicos que le interesan, entre ellos, se podrían citar como ejemplo la marginalidad, la soledad o la maternidad. Adolfo Rocca (2012:5), estudioso de la fenomenología de Jean Paul Sartre, argumenta lo siguiente: “la constitución de nuestra identidad tiene lugar desde la alteridad, desde la mirada del otro que nos objeta (y nos objetiva); un otro que nos seduce y al que seducimos, al que miramos y por el que somos vistos”. Lo anterior, nos acerca al mundo subjetivo de nuestros semejantes, quienes, en un momento dado, claman por una solución a sus problemas.

Es no experimental porque se hace la observación del fenómeno, en su contexto, para después analizarlo. Es exploratoria porque se está privilegiando el uso de técnicas cualitativas desde una dimensión nueva en cuanto al fenómeno. De la cosmovisión del informante y de las experiencias intersubjetivas, se obtienen las señales e indicaciones para interpretar la diversidad de símbolos lingüísticos. El primer paso metodológico es la simplificación o selección de información para hacerla más manejable. Las tareas de reducción de datos constituyen procedimientos racionales que, usualmente, consisten en la categorización y codificación; permitiendo el reconocimiento y diferenciación de las unidades de significado. Con esta estrategia se realiza la selección del material recaudado, en función de criterios teóricos y prácticos, esquematizado según las notas de campo.

Con relación a las interacciones comunicativas, ha sido trascendental conocer por referencias directas con los estudiantes cómo son sus estilos comunicativos con administrativos, con profesores, con otros estudiantes que no son de su etnia. Se han interpretado sus respuestas para valorar si la comunicación con la cultura latinizante, en el contexto universitario, representa un choque para el logro de sus metas. Se determina la importancia de las interacciones comunicativas en el entorno universitario. A partir de los hallazgos, es posible comprender los procesos y estructuras sociales, sus preferencias comunicativas. Este énfasis en lo cualitativo radica en que se creen que temáticas como la cultura, la identidad y los códigos de significación influyen trascendentalmente en los grupos humanos involucrados.

Entre los instrumentos usados, se tiene la observación externa o no participante. Para tal efecto, se creó una ficha que posee el lugar, hora, fecha; además se anota el evento donde se revelan interacciones comunicativas y, posteriormente, sin dejar pasar mucho tiempo, se transcribe y se interpreta. La observación también se realizó dentro del contexto aulístico, por la visita a las clases con nota firmada por el Decano de la facultad. Para las entrevistas en profundidad, así como para el grupo focal, fue primordial diseñar y redactar el consentimiento informado del código bioético, necesario en la investigación cualitativa. Se les leyó a los participantes el propósito de la investigación, también conocieron los derechos de confidencialidad. Los informantes consideraron oportuno cada uno de los objetivos y procedieron a firmar el documento para iniciar con la actividad. Para la redacción del modelo se fundamentó en preceptos éticos y el código de conducta, según el APA (2010), y también se consideraron los principios que rigen la Declaración de Singapur en cuanto a las investigaciones. El análisis de la información se procesó con la herramienta informática Atlas.ti 8, para entonces sintetizar, ordenar y organizar los datos recopilados y presentar los resultados de la investigación.

4.1. Análisis de ciertas categorías

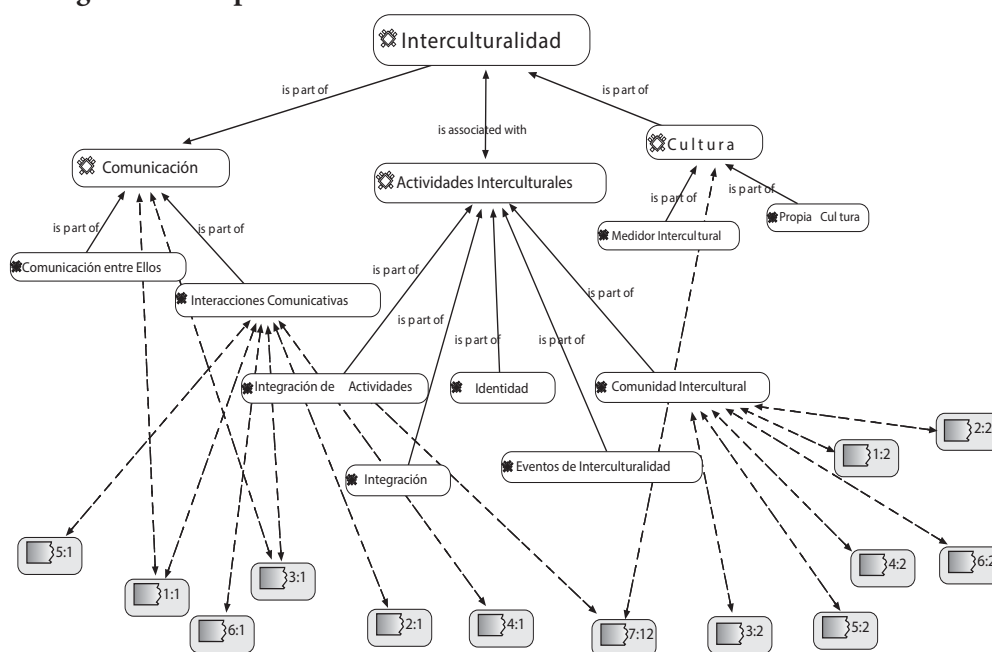
Dentro de las categorías reiterantes que sirvieron para recoger la evidencia empírica, se consideraron las siguientes: interculturalidad, interacción comunicativa y transformaciones identitarias. Pero hubo otras emergentes que permitieron dar forma a los objetivos planificados, para que se suscitara un estudio con un paradigma constructivista interpretativo o hermenéutico, dentro de un escenario de educación superior. En este apartado se discuten las principales categorías.

4.1.1. Interculturalidad

La interculturalidad hace referencia a la relación, al diálogo, a la interacción dinámica entre culturas (Jiménez, 2005). Desde “una perspectiva de inclusión y equidad nos dice que seamos conscientes y actuemos sobre aquello que nos favorece a todas las personas y colectivos, y que impide u oculta la dignidad humana” (Sánchez, 2017:20). En este estudio, se analizó cada categoría planificada y las emergentes, así como como la relación entre culturas, lo cual implicó contacto, discusión, diálogo, debate y consenso. La interculturalidad va más allá de pasar del hecho de la realidad porque trasciende al fondo de la diversidad cultural, al interior de una sociedad, al encuentro profundo entre las culturas. La interculturalidad pasa del simple reconocimiento de la diversidad a la relación activa entre las culturas. El concepto intercultural o interculturalismo implica una interacción dinámica, contacto e interferencias entre culturas.

En este escenario, un análisis realizado con los datos obtenidos en los documentos primarios fue el concepto de interculturalidad. Para ello, se establecieron las diferentes citas y códigos en cada uno de los documentos analizados. Se estableció una familia de datos bajo este parámetro y dio como resultado la red semántica que se aprecia en la figura nº 3.

Figura nº 3. Representación de la red semántica de interculturalidad



Fuente: Elaboración propia.

Esta red contiene las relaciones asociadas a la interculturalidad. Se puede apreciar que hay dos números en cada código, el primer valor indica cuántas citas o fragmentos de texto están asociadas al código y el segundo valor, con cuántos otros códigos o conectores están asociados.

4.1.2. Comunicación

La comunicación es uno de los aspectos que más se evidencia en los documentos primarios y solamente se liga la característica entre los estudiantes *ngäbes* y no con los del grupo occidental. Al respecto, uno de los entrevistados contestó:

Los chicos latinos se sienten superiores y no acatan lo que dicen los profesores que deben integrarnos, por eso, nuestro limitante es que no nos es fácil interactuar con ellos, son muy pocos los que nos aceptan en los trabajos escolares. Son dos culturas distintas que realmente no interactúan.

En cuanto a las interacciones comunicativas, algunos de los entrevistados se han acoplado bastante bien, principalmente con los servicios académicos, de biblioteca y cafetería, que según ellos, son espacios donde se sienten más a gusto. Evidencia de esto se puede observar en el siguiente fragmento, extraído de una de las entrevistas a profundidad: “Con los profesores todo se desenvuelve bien, en lo que yo observo, el problema se da más es con los compañeros latinos. Todos los demás funcionarios son buenos en sus trabajos y en sus relaciones sociales”. En esta cita, se puede entender, que realmente la problemática se da con los compañeros de clases, es decir, los occidentales, latinos o quienes, en lengua *ngöbere*, también son llamados los *suliás* o *suliales* por los jóvenes autóctonos.

4.1.3. Actividades interculturales

Las actividades interculturales son otro de los conceptos que se pueden visualizar en la red semántica. Se evidenció la marcada falta de divulgación sobre actividades interculturales que se realizan en la Universidad. En el siguiente fragmento, producto de una de las entrevistas, se puede apreciar el sentir de uno de los estudiantes:

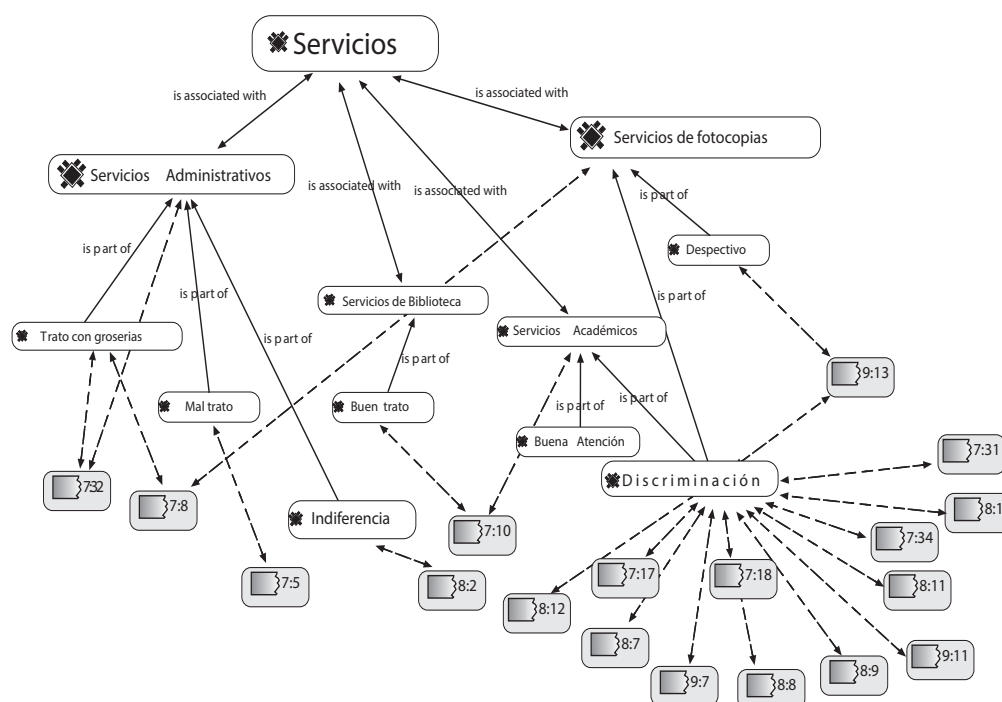
Ellos, mis hermanos de raza, con el hecho de ser estudiantes universitarios se sienten felices. Los estudiantes en este campus se sienten satisfechos, solo en caso de que tengan rencores por el hecho de que alguien los ha menospreciado, entonces pueda que no se sientan a gusto. La verdad, esporádicamente se leen circulares sobre alguna actividad de interculturalidad, pero no provienen de la Universidad, sino del director de danzas indígenas que organiza un pequeño grupo.

4.1.4. Discriminación

La discriminación es una práctica cotidiana que consiste en dar un trato desfavorable o de desprecio inmerecido a determinada persona o grupo, que a veces no se percibe, pero que en algún momento se ha causado o recibido. Hay grupos humanos que son víctimas de la discriminación todos los días por alguna de sus características físicas o su forma de vida. El origen étnico o nacional, el sexo, la edad, la discapacidad, la condición social o económica, la condición de salud, el embarazo, la lengua, la religión, las opiniones, las preferencias sexuales,

el estado civil y otras diferencias pueden ser motivo de distinción, exclusión o restricción de derechos.

Figura nº 4. Representación de la red semántica de servicios



Fuente: Elaboración propia.

Por su parte, los pueblos originarios de Panamá no escapan de esta realidad, siguen enfrentando graves problemas de discriminación y falta de cumplimiento de sus derechos básicos, problemas que se presentan en muchas áreas del saber y la educación no está exenta de esta realidad. En este contexto, en la figura nº 4 sobre la red de servicios, se evidencia una relación directa con las prestaciones o asistencias de la oficina de la fotocopidora, así como también las instalaciones académicas, donde hay fragmentos de texto, 13 citas en específico, relacionadas con la discriminación.

Un ejemplo se detecta en el siguiente texto, obtenido de una de las entrevistas realizadas a los estudiantes: “El ejemplo claro en el propio salón, si nosotros no podemos expresarnos de forma clara en la charla, es allí donde se evidencia el problema al querer apartarse de nosotros, y no nos toman importancia y sí, nos sentimos discriminados”. Este escenario no solo se presenta en el aula de clase, sino también en áreas de servicios, como el de la fotocopidora, y en algunos servicios administrativos.

4.2. Triangulación de datos

Para contrastar los resultados, se realizó una triangulación de datos. La triangulación de datos hace referencia a la utilización de diferentes estrategias y

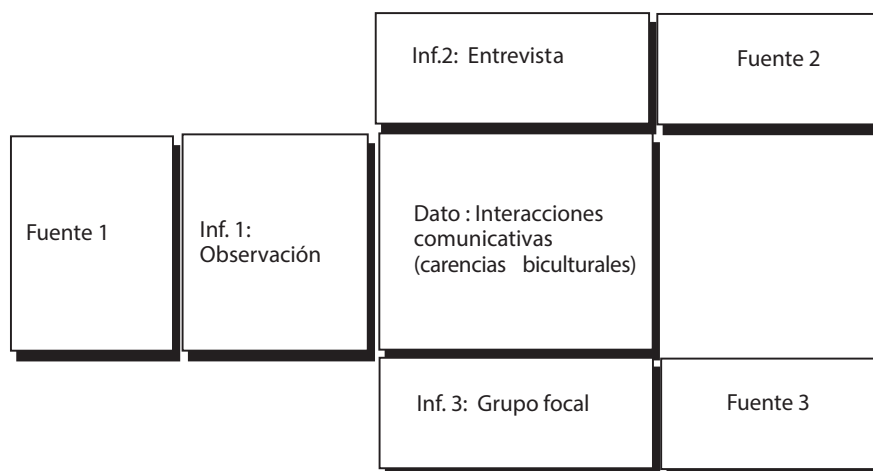
fuentes de información sobre elementos reiterantes o constantes que se perciben a través de la recogida de datos, lo cual, permite establecer semejanzas con la información recabada. La triangulación de datos puede ser: a) temporal, que se refiere a datos recogidos en distintas fechas para comprobar si los resultados son constantes; b) espacial, cuando los datos recogidos se hacen en distintos lugares para comprobar coincidencias; y c) personal, cuando existen diferentes muestras de sujetos.

La triangulación se produce cuando existe concordancia o discrepancia entre estas fuentes. Se pueden triangular informantes/personas, tiempos y espacios/contextos (Donolvo, *et. al.*, s.f.). Héctor Mora (2004:20) señala que:

Toda investigación en el marco de la “ciencia normal”, busca establecer un conjunto de procedimientos técnicos que garanticen que los datos recogidos/construidos y las explicaciones o interpretaciones se aproximen a la realidad social. O sea, buscan garantizar ciertas cuotas de verdad o rigor respecto a lo que se dice del mundo.

A continuación, se encontraron datos categóricos que tienen coincidencia en la investigación realizada en este artículo. Otro especialista que aborda la triangulación en una investigación cualitativa es Danilo Donolvo (s.f.:3), quien asevera que “el hablar de triangulación y más aún el recurrir en una investigación a los procesos de triangulación no es una cuestión que pueda resolverse con la enunciación de una frase. Requiere de conocimiento, de tiempo y de recursos para implementarla y luego de gran agudeza para interpretar los resultados en las variadas y a veces contradictorias maneras en que se presentan”. No basta con señalar en un estudio que se realizaron triangulaciones, se debe ver cómo se hizo y desde qué perspectiva.

Figura n° 5. Triangulación de datos según categoría establecida #1

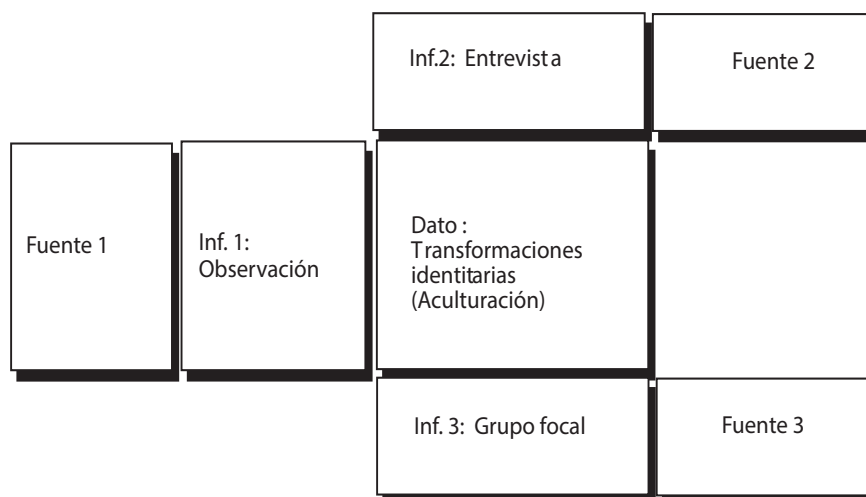


Fuente: Elaboración propia.

Se presentan en las figuras n° 5 y n° 6, los resultados de las observaciones y los datos que coinciden de grupo focal. Los resultados revelaron que no existe

una interacción comunicativa positiva, a su vez, se interpreta al dominio de una sociedad monocultural con poder sobre el grupo minoritario.

**Figura n° 6. Triangulación de datos según categoría establecida:
 Transformaciones identitarias**



Fuente: Elaboración propia.

Según se desprende de la triangulación de los datos, se nota una evolución hacia la aculturación. Si bien es cierto, esto quizás para muchos es lo ideal; pero realmente, no se puede dejar que se pierda la cultura *ngäbe*. Las sociedades hegemónicas han tratado de obligar a una aculturación, como prueba se citan las palabras del expresidente de los Estados Unidos, Ronald Reagan (citado por Esmeral, 2016:43): “los programas educativos bilingües (...) solo sirven para mantener la lengua materna de los estudiantes e imposibilitan la adquisición adecuada del inglés impidiendo el acceso al mercado laboral”. Las transformaciones o modificaciones de la identidad siempre van a ocurrir, ya sea manifiestamente o de forma latente; pero hay que luchar para que la identidad siga siendo orgullo de los jóvenes en estudio. Según se constató, puede darse caso de chicos aculturados externamente, pero con un gran arraigo y valorización de su procedencia.

5. Discusiones

La Provincia de Chiriquí, ubicada en el sector oeste de Panamá, cuenta con un centro de estudios superiores de carácter estatal es la Universidad Autónoma de Chiriquí, que acoge en sus aulas a los estudiantes de la comarca *Ngäbe Buglé* y se ha preocupado por llevar la educación a pueblos colindantes al área étnica antes descrita, es el Centro Regional Universitario de Oriente (CRUCHIO), así como una extensión al área comarcal, ya que desde 2016 funciona la sede universitaria en la comunidad de Llano Ñopo con ciertas ofertas académicas de acuerdo con sus necesidades. El mismo campus universitario posee dos facultades que tienen un alto índice de estudiantes de esta etnia: la Facultad de Ciencias de la Educación y a la Facultad de Humanidades. En relación con lo antes expresado, durante al

momento de incursionar en el estudio el interés era investigar **cómo se dan los procesos de interacción comunicativa de los estudiantes ngäbes** en un contexto de interculturalidad.

La reflexión conllevaba a otra interrogante: ¿se estaría educando sin considerar las características culturales? Indudablemente, existen grandes diferencias en estos grupos porque cada individuo ve el mundo según la percepción del contexto; cada quien le da una denotación o connotación a los hechos y fenómenos según el ambiente circundante, así como la influencia de la lengua materna. Entonces, se requieren analizar los procesos de interacción comunicativa de estos estudiantes en un contexto intercultural, por sí mismos y comprender cómo se sienten en la Universidad Autónoma de Chiriquí, en la convivencia e integración cotidiana. Los resultados dejan entrever que sí existen implicaciones en cuanto a las modificaciones de la identidad de los estudiantes *ngäbes* que asisten a la Facultad de Ciencias de la Educación de la UNACHI.

Desde el inicio, se indagó si se ha dado una completa transculturización o si esta es rechazada por la mayoría de los participantes aborígenes al querer mantener su identidad. Según Sautu, Boniolo, Dalle y Elbert (2005:40), “la investigación cualitativa surge un supuesto ontológico con el cual el investigador obtiene respuestas de la realidad subjetiva y múltiple”. A la vez, se entiende con estos autores que los conceptos y categorías emergentes se obtienen en forma inductiva a lo largo de todo el proceso de investigación. En fin, el investigador descubre poco a poco o según sus predicciones, la formación de procesos y sus evoluciones.

6. Conclusiones y recomendaciones

Como elemento importante a considerar en el análisis final, se dio coincidencia entre los resultados obtenidos. A continuación, se plasman en la tabla nº 1 los objetivos que se plantearon, la conclusión a la que se llegó y la recomendación respectiva:

Tabla nº 1. Objetivos, conclusiones y recomendaciones

Objetivos	Conclusiones	Recomendaciones
Analizar procesos de interacción comunicativa en un contexto intercultural de los estudiantes <i>ngäbes</i> de la Facultad de Ciencias de la Educación en el Campus de la UNACHI y sus implicaciones en las transformaciones identitarias.	Se analizaron procesos de interacciones comunicativas en diversos contextos de la facultad en estudio y se notaron implicaciones negativas que dejan entrever la segregación de la que son objeto los estudiantes <i>ngäbes</i> , sobre todo, por sus compañeros del grupo mayoritario. Lo anterior, trae modificaciones culturales de los estudiantes <i>ngäbes</i> , de tal forma que la aculturación tiende a seguir el patrón del grupo al que llegan, por la hegemonía o tendencia monocultural; entonces, la incorporación de los estudiantes <i>ngäbes</i> a esta sociedad no es fácil, ya que las actitudes recibidas, repercuten latentemente en su interior al sentirse menospreciados.	Se sugiere que el Departamento de Psicología de la facultad haga sesiones con los grupos de estudiantes occidentales para que mejoren su comportamiento con el grupo minoritario y se demuestren mejores interacciones comunicativas.
Identificar las formas de comunicación entre las dos culturas mayoritarias en el contexto del Campus de la UNACHI.	Se identificaron comunicaciones entre grupos occidentales, comunicación entre estudiantes <i>ngäbes</i> y no fue frecuente la comunicación bicultural.	Se sugiere tender puentes de cordialidad para mejorar los valores entre los estudiantes que asisten a la Facultad de Ciencias de la Educación, para que sea más evidente el trato solidario. Hay que intensificar formas tradicionales de afectividad, como el saludo de 'buenos días' al llegar a una instancia, sonreír para propiciar acercamientos de amistad y otras manifestaciones gestuales, como la mirada hacia el interlocutor o con el grupo al que se incorpora el hablante.
Distinguir el estatus actual de la interculturalidad de los estudiantes <i>ngäbes</i> en la Facultad de Ciencias de la Educación.	La interculturalidad puede ser positiva o negativa. En este estudio se percibió que existe discriminación hacia los estudiantes <i>ngäbes</i> : en el aula no son integrados y, según entrevistas, algunas veces se les prohíbe el uso de su propia lengua en el contexto de la facultad. También se han vulnerado sus derechos identitarios, en ciertas ocasiones, al prohibirles el uso de sus vestimentas culturales en las prácticas profesionales.	Planificar por parte de las autoridades de la Facultad un programa de interculturalidad con bastante urgencia, desde la creación de una oficina con un mediador cultural que use muy bien la lengua <i>ngäbere</i> , así como la aprobación y promoción de una licenciatura en educación bilingüe intercultural, la cual llenaría una necesidad en el campus universitario, en CRUCHIO y en extensiones universitarias en área comarcal.
Diagnosticar la percepción que tienen los estudiantes <i>ngäbes</i> sobre la interacción comunicativa en las distintas instancias de esta Facultad y, por ende, en la Universidad.	Se diagnosticó, a través de grupo focal y en entrevistas en profundidad, que existe autoestima baja por gran parte del estudiantado <i>ngäbe</i> . Además, no existe una satisfacción completa por parte de la comunicación que le extiende la UNACHI en actividades de interculturalidad. También hay cierto descontento con el grupo en estudio, ya que su percepción es que no han sido tratados en iguales condiciones que al grupo occidental.	Sería recomendable que el departamento de Psicología trabajara más con ambos grupos para mejorar las situaciones de coexistencia comunicativa. Que jóvenes <i>ngäbes</i> con buen índice académico sean tomados en cuenta en actividades de interculturalidad. Que se estipulen normas o se den seminarios de inducción al personal que labora en oficinas, como fotocopadoras y otras, para que mantengan un trato con equidad.

<p>Comprender cómo se sienten los estudiantes indígenas en el contexto universitario (intraculturalmente) y si estarían dispuestos a integrarse en más actividades que difundan su patrimonio cultural</p>	<p>La investigación, integrada al paradigma hermenéutico, permitió comprender situaciones que adolecen porque la voz de algunos jóvenes se quebraba al aceptar el menosprecio del que son objeto. Se pudo observar dentro del aula que algunas veces no se les daba oportunidad de hablar al querer hacerlo o la terminología usada por el docente era súper elevada, lo que permite entender que no existe una comprensión adecuada del concepto 'educación intercultural' por todos los facilitadores, porque realmente existen grandes diferencias, producto de la cosmovisión que trae cada individuo y esto es trascendental para poder hacer adecuaciones a las clases, de tal forma que se disminuya la deserción de los estudiantes <i>ngäbes</i>.</p>	<p>Trabajar fuertemente, especialmente, con los estudiantes autóctonos que están integrándose a la Universidad, dándoles una inducción a la lengua castellana en el momento en que ingresan a la Universidad; y clases optativas de lengua <i>ngäbere</i> para que se adapten más y se dé una educación bilingüe de calidad. Planificar que más estudiantes <i>ngäbes</i> de la Facultad sean invitados a participar en actividades de interculturalidad, porque actualmente solo se consideran dos grupos relativamente pequeños, ya organizados, y a los demás no se les toma en cuenta.</p>
<p>Conocer, a través de ellos mismos, cómo se promueve el desarrollo de competencias comunicativas de los indígenas <i>ngäbes</i> en el ámbito universitario.</p>	<p>Se conoció, a través de grupo focal y entrevistas en profundidad, que ellos tienen necesidades comunicativas en su propia lengua y no se promueve el aprendizaje de esta. Al haberse dado algún curso, se sabe de fuentes fidedignas, según entrevistas abiertas, que la inscripción ha sido a un precio muy alto que ellos no pueden pagar. Se conoció que no existe un espacio de comunicación en lengua <i>ngäbere</i> en la radio universitaria, tampoco hay divulgación en esta lengua en el contexto de la facultad donde se realizó el estudio.</p>	<p>Para lograr que haya educación placentera con verdadera armonía es imprescindible el respeto por la cultura y esto atañe al lenguaje del autóctono, el cual permite acrecentar la identidad y mejoraría la autoestima. Se sugiere un mediador cultural que colabore en el departamento de Psicología para que, en su propia lengua, escuche las necesidades de los jóvenes y sea el intermediario de sus necesidades. Que la editora universitaria promueva en lengua <i>ngäbere</i> una revista semestral, por lo menos. Esto permitiría aportaciones textuales de índole social, académica o cultural de los jóvenes <i>ngäbes</i>. Las redacciones irían con su correspondiente traducción para otros lectores. Que haya un mural informativo de las actividades de interculturalidad.</p>

Elaboración propia.

Bibliografía

- Alconchel, M. (2004). Chomsky, la Gramática Generativa. *Revista digital investigación y educación*, 3 (7).
- Benveniste, É. (1977). *Problemas de Lingüística General*. México: Siglo XXI.
- Bernstein, B. (1989). *Clases, código y control*. España: Akal.
- Bourdieu, P. (2001). *Poder, derecho y clases sociales*. España: Desclee the Brower.
- Chomsky, N. (1981). *Bosquejo de una teoría de Gramática Básica*. Dordrecht: Foris Publications.
- CSUCA. (2013). *Tercer plan para la integración regional de la Educación Superior centroamericana PIRESC III*. León, Nicaragua: CSUCA.
- Esmeral, S. (2016). *La educación en comunidades indígenas*. Colombia: Editorial Unimagdalena.
- Firth, A. (2010). *Discurso y sociedad*.
- Garfinkel, H. (1968). *Estudios en Etnometodología*. México: Pearson Education.
- Habermas, J. (2010). *Teoría de la Acción Comunicativa*. España: Trotta.
- Herrera, F. (1982). *Foro sobre el pueblo Guaymí y su futuro. Incursiones misquitas y elementos históricos de la Comarca*. Panamá: Centro de estudios y Acción Social Panamá.
- Linares, O. (1981). Economía política de los grupos Guaymí: Contraste histórico con los Kuna. *Revista Panameña de Antropología*, 3, 10-39.
- Luckman y Berger. (1986). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorortu.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer*. Chile: JC.
- Mora, H. (2004). *Criterios de validez y triangulación en la investigación social cualitativa*. Temuco: Escuela de Antropología.
- Rocca, A. (2012). Sartre: Teoría Fenomenológica de las emociones. *Nómadas*, 36 (4).
- Rojas, M. (1998). Las epidemias del viejo mundo de los indígenas de Costa Rica antes de la conquista española: ¿Mito o realidad? *Mesoamérica*, 36, 593-618.
- Rondulfo, M. (2014). *Panamá se involucra con la identidad de los pueblos originarios*. España: El País.
- Sánchez F. (2017). *La interculturalidad desde la perspectiva de la inclusión socioeducativa*. Colombia: Unimagdalena.
- Sandoval, C. (2002). *Investigación cualitativa*. Bogotá: ARFO.
- Sapir, E. (1954). *El lenguaje*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Sautu, R., Boniolo, P., Dalle, P. y Elbert, R. (2005). *Manual de Metodología*. Buenos Aires: CLACSO.
- Torres, R. (1999). *Panamá indígena*. Panamá: Autoridad del Canal de Panamá.

- Tünnermann, C. (2005). *Los procesos de evaluación y acreditación de la calidad*. SICEVAES.
- Watzlawick, P., Beavin, J. y Jackson, D. (1991). *Teoría de la Comunicación Humana*. España: Herder.
- Young, P. (1993). *Etdeballi: Un viaje al corazón del pueblo Ngäbe*. Panamá: Acum.
- Young, P. y Bort, J. (1977). *Etdeballi: La relación de humanidad ritual entre los Guaymíes*. Fundación interamericana de alfabetización.

Experiencias previas al ingreso universitario de estudiantes mapuches en la Universidad Católica de Temuco, Chile

Eliana Ortiz¹

Resumen

El artículo presenta como tesis que en los procesos de inserción universitaria existen obstaculizadores en la dimensión académica y socioafectiva relacionados con las experiencias previas a la Universidad y que pueden influir en el éxito o fracaso en los procesos de formación. El objetivo es describir las condiciones de ingreso universitario de estudiantes de origen mapuche de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y las creencias que subyacen de las representaciones sociales respecto de su experiencia escolar, en tanto condición de ingreso universitario. La metodología se adscribe a la investigación educativa en un paradigma interpretativo. Para la recolección de información se usó la técnica de entrevista y escala tipo Likert. El análisis se realizó con análisis de contenido y estadística descriptiva. Los resultados develan que las experiencias previas al ingreso universitario de los estudiantes son diversas y que están relacionadas con la discriminación, lo que influye en la inserción y progresión en la formación profesional. Asimismo, se constata que los estudiantes desarrollan diferentes estrategias, bien sea de asimilación o de resiliencia. Esto se justifica en la necesidad de lograr el éxito académico, sin embargo, estas estrategias inciden en la pérdida o mantención de la identidad sociocultural.

Palabras clave: Estudiantes mapuches, condiciones de ingreso universitario, formación inicial de profesores.

¹ Dra. en Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, de la Universidad Católica de Temuco, Chile. E-Mail: emarortiz@gmail.com

Introducción

El problema que se aborda en este artículo se sustenta en la exclusión de los conocimientos de los grupos minorizados en un sistema de educación monocultural, que invisibiliza las perspectivas epistemológicas que subyacen de las experiencias universitarias de los estudiantes de origen indígena. En particular, el problema se contextualiza en la formación inicial de profesores de estudiantes mapuches de la Universidad Católica de Temuco (UCT) en La Araucanía.

En Chile, se evidencia que el acceso universitario aumentó entre los años 2014 y 2016. Para el año 2015, según el Consejo Nacional de Educación (CNE), el total de estudiantes en educación superior a nivel nacional fue de 1.152.125, distribuidos en 262 carreras. Las regiones con mayor concentración de matrícula en programas de educación son la región Metropolitana con un 47%, la región del Bío Bío con un 13% y la región de Valparaíso con un 10,9%; la región de La Araucanía reporta una matrícula en educación del 7%, es decir, 8.694 estudiantes (Consejo Nacional de Educación).

El Ministerio de Educación Nacional (Mineduc) no reporta específicamente el porcentaje de ingreso de estudiantes indígenas a la Universidad. Sin embargo, diferentes universidades de La Araucanía han reportado un incremento significativo de estudiantes indígenas matriculados en programas de pregrado. En el año 2017, en la Universidad de la Frontera (UFRO) el 20% de los estudiantes se autoidentificaron como mapuches, siendo el 19% estudiantes del área de Educación y Ciencias sociales (UFRO, 2017). En el año 2016, el 21% de estudiantes de la Universidad Autónoma se identificó como pertenecientes a pueblos originarios. En la UCT, el 2016, el 27,61% de los estudiantes se identificó como pertenecientes a pueblos originarios; de este porcentaje, el 28,67% pertenece a la Facultad de Educación (UCT, 2016).

El ingreso y la permanencia de los estudiantes de culturas minorizadas en la educación superior es complejo y consecuencia de la suma de diferentes factores, entre otros, del sistema de educación monocultural (Mampaey y Zanoni, 2015), en el cual se impone el estilo occidental y hegemónico. La educación monocultural mantiene una distancia epistemológica entre la formación escolar-profesional y los saberes y conocimientos propios de los estudiantes de origen indígena (Quintriqueo, 2010), expresado a través del currículo, los textos escolares (Merino, 2012) y las prácticas pedagógicas (Turra, Valdebenito y Torres, 2015), en lo cual puede evidenciarse un racismo explícito o implícito (Van Dijk, 2006).

Las experiencias escolares previas al ingreso universitario, sumadas a las condiciones mencionadas, incrementan las tensiones de los estudiantes de origen indígena. Estas no solo se presentan en el área académica, también en lo socioafectivo (Ortiz y Riquelme, 2017), y están relacionadas con las oportunidades para desarrollar competencias básicas (Treviño, 2006), así como con las oportunidades de aprendizaje que perciben los estudiantes y sus perspectivas de futuro profesional (Bishop, Berryman, Tiakiwai y Richardson, 2003). Respecto de las tensiones socioafectivas, pueden estar relacionadas con la discriminación percibida tanto en la escuela como la Universidad, las redes y relaciones que el

estudiante logra construir y sostener en la Universidad (Dietz y Mateos, 2008) o con problemas relacionales con pares o profesores (Milne, Creedy y West, 2016).

Las tensiones que experimentan los estudiantes mapuches pueden incidir en el éxito o fracaso en la Universidad. Se asume como tesis que, a mayores tensiones en el proceso de formación profesional, mayor probabilidad de frustración, deserción o fracaso de los estudiantes. Debido al escenario complejo descrito, se hace necesario explorar las condiciones de ingreso de los estudiantes de origen mapuche a la Universidad, concretamente este artículo se contextualiza en las experiencias de los estudiantes mapuches de nueve carreras de educación que cursan entre primero y quinto año en la Universidad Católica de Temuco.

1. Marco teórico

Se entiende como experiencias universitarias el conjunto de vivencias que el estudiante enfrenta durante su formación profesional (Benckendorff, Ruhanen y Scott, 2009; Murcia, 2009). Estas experiencias no se limitan a los asuntos académicos, de hecho, las experiencias socioafectivas también contribuyen un aspecto decisivo para el éxito o fracaso en los programas universitarios (Garrett-Lewis, 2012). En efecto, aspectos como la identidad, la percepción de respeto, la percepción de la institución, las redes, entre otros, influyen en el rendimiento académico y en la motivación del estudiante para alcanzar el éxito en su formación.

Desde el punto de vista educativo, es posible evidenciar las causas que influyen en la deserción (fracaso) o en la retención (éxito) de los estudiantes universitarios (Himmel, 2002). Un ejemplo de ello es el modelo de Tinto (1975), en el que se señalan diferentes factores académicos y no académicos que influyen en las experiencias de los estudiantes universitarios y que pueden agruparse en tres momentos clave: primero, la etapa previa a la Universidad, donde hay factores como los antecedentes familiares, las destrezas y habilidades y la experiencia escolar; segundo, las expectativas de los estudiantes respecto a la institución universitaria y a su propio desempeño académico; tercero, en la incorporación a la vida universitaria y sus experiencias, tanto académicas formales (currículo oficial) y no formales (extracurriculares), como sociales respecto de las redes y relaciones con sus pares y profesores, y que, finalmente, refiere a la integración académica y social que el estudiante logre en la Universidad. Se espera que en este punto de recorrido en la Universidad, el estudiante haya decidido completar su ciclo de formación profesional (Tinto, 1975, 2016). El modelo Tinto permite afirmar que una mayor y mejor interacción con los factores sociales, previos y durante su proceso de formación universitaria, le significará al estudiante una disminución de las tensiones en las experiencias universitarias y, por tanto, existe una mayor probabilidad de éxito académico.

En el caso de los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, la experiencia universitaria presenta varios desafíos. Esto, debido al proceso de aculturación que implicó la colonización desde la cultura dominante, la reducción de tierras que les obligó a los pueblos indígenas a migrar hacia las zonas urbanas (González *et al.*, 2017) y la exposición constante a un sistema de educación monocultural y colonizador (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016). De hecho, los estudiantes de grupos minorizados viven la constante tensión por la necesidad de identificación con su grupo étnico y, a la

vez, con el grupo dominante con el que está en contacto (Suleiman, 2002). En este sentido, es posible observar las estrategias de aculturación de los estudiantes universitarios indígenas, bien sea en la Universidad o desde una perspectiva de su historia escolar.

Desde la psicología, se pueden evidenciar cuatro estrategias de aculturación, las cuales dependen de diferentes variables, tanto culturales como psicológicas. Las estrategias también se componen de las actitudes y los comportamientos que surgen en la convivencia intercultural cotidiana (Berry, 2006). Desde la perspectiva del 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) la 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; y d) la marginación, que surge por poco interés de mantener la identidad cultural y por sostener relación con otros. Aquello puede ser como el resultado de la imposición de la cultura dominante o por haber experimentado racismo o discriminación (Berry, 1974). Por tanto, se ha de comprender que las experiencias universitarias de estudiantes de grupos indígenas no son homogéneas, sino que son diversas y complejas.

En los grupos dominantes y mayoritarios, es posible observar estrategias que son usadas para imponer ciertas formas o restringir la aculturación (Berry, 1991). El escenario deseado es que la cultura dominante sea abierta hacia la diversidad cultural y esté 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; y d) ser multicultural, cuando esta diversidad es deseada por todos los grupos (Berry, 1980). En este contexto, es importante la reacción de la comunidad educativa que pertenece al grupo mayoritario respecto de la incorporación de estudiantes indígenas universitarios, tanto para su ingreso como para la permanencia de estos en la formación profesional.

Al respecto, se ha constatado que, históricamente, para los estudiantes indígenas la experiencia escolar y en la Universidad ha sido marcada por la discriminación, el racismo, la inequidad de oportunidades académicas y de relaciones enmarcadas por los estereotipos (Lewthwaite, Osborne y Boon, 2015). Los estereotipos son las creencias y generalizaciones consensuadas respecto de las características y valores de un grupo social y sus integrantes (Smith, 2006). Los estereotipos son la antesala de la discriminación. La discriminación refiere a aquellos tratos diferenciados, por lo general injustos, hacia una persona en el contexto cotidiano solo por pertenecer a un grupo étnico o social específico (Ojeda y González, 2012). El racismo es uno de los tipos de discriminación justificado por la idea de que hay una raza superior a otra (Lea, 2000), puede ser abierto u oculto, explícito e implícito; de igual forma, puede presentarse en las interacciones cotidianas entre individuos, o bien, puede ser institucional, reflejado en la invisibilización de las personas de los grupos minoritarios (Van Dijk, 2006).

Desde el punto de vista de la sociología, se puede afirmar que la etapa universitaria para estudiantes indígenas se complejiza por los procesos de socialización. Rocher (1992:132-133) ha definido la socialización como:

El proceso por cuyo medio la persona humana aprende e interioriza, en el transcurso de su vida, los elementos socioculturales de su medio ambiente, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de experiencias y agentes sociales significativos y se adapta así al entorno social en cuyo seno debe vivir.

De acuerdo con Rocher, la socialización requiere unos conocimientos o contenidos que se constituye en la manera de pensar y actuar de una persona o grupo de personas. En consecuencia, desde el punto de vista psicológico, los conocimientos o contenidos de la sociedad y la cultura llegan a ser parte de la personalidad del individuo y, desde el punto de vista sociológico, los individuos se adaptan al entorno social en el que se desenvuelven. Es decir, que cuando el individuo pertenece a una sociedad o colectividad determinada, necesariamente se implica con los demás miembros y comparte formas de pensar y actuar, lo que incluye una identificación colectiva. Esta identificación se produce a nivel biológico, como las actitudes corporales de un grupo determinado a nivel afectivo, como la forma de expresar o reprimir los sentimientos y, a nivel mental, tal como la apropiación de aspecto como la ideología.

Los procesos de socialización se adquieren a través del aprendizaje y de la interiorización del otro. Además, surgen con mayor intensidad en el período de la infancia y la adolescencia. Es en la infancia en donde las personas tienen más cosas que aprender y son aptos para repetir, imitar, recibir recompensas o castigos. Los agentes socializadores más influyentes son los padres o cuidadores, quienes enseñan y modelan los contenidos deseables de aprender de acuerdo a la sociedad en las que estén inmersos. En la medida que el niño crece, la escuela, los maestros y pares se convierten en agentes socializadores importantes. Aunque el proceso de socialización más intenso sucede en la infancia y en la adolescencia, en la etapa adulta se presentarán períodos específicos en las que el proceso de socialización es intenso. Por ejemplo, la adquisición de nuevos conocimientos técnicos y profesionales, el cambio de ritmo de trabajo y adaptaciones a nuevos métodos, entre otras situaciones en las que se requieren de la socialización en diferentes ámbitos, como el universitario.

En el caso de los estudiantes mapuches, se puede afirmar que la trayectoria en el sistema de educación, obligatorio (primaria y secundaria) y universitario ha significado un proceso de aculturación y socialización. Para la educación familiar mapuche, la acción educativa se denomina *kimeltuwün*, ello implica la enseñanza y aprendizaje entre dos personas que tienen la intención de abordar el contenido de aprendizaje (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). El *kimeltuwün* supone una relación de respeto entre los miembros de la familia y las comunidades mapuches, considera la concepción de la persona al interior de la familia y la comunidad, y la formación de la persona sustentada en el conocimiento. Se espera de quien aprende, una actitud de escuchar para aprender lo que se enseña y se espera de quien enseña, que sea capaz de entregar una buena formación valórica mediante el consejo (*ngülam*).

La perspectiva mapuche de la educación difiere de la perspectiva de la escuela, en la que se producen estándares de excelencia escolar basada en las jerarquías, tanto de las áreas del conocimiento como en el desempeño de los estudiantes (Perrenoud, 2008). Aquello impulsa las comparaciones formales, como es el caso de la evaluación del docente al estudiante, e informales, las cuales se producen en la valoración docente y de los pares.

2. Metodología

El estudio se inscribe a la metodología de la investigación educativa (Sandin, 2003) y al paradigma interpretativo (Bisquerra, 2004). 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, la cual se aborda desde el enfoque crítico, dialógico y participativo, que reconoce la importancia del pluralismo epistémico y metodológico (Dietz y Zuany, 2008) y, por tanto, se contrapone a la racionalidad monocultural, buscando nuevas formas de comprender la construcción de conocimientos (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2015).

2.1. Contexto de la UC Temuco

La UC Temuco está ubicada en una región de Chile con riqueza cultural y social, por la diversidad del territorio, en el que coexiste el grupo mayoritario chileno, el minoritario involuntario indígena mapuche y los grupos minoritarios emergentes representados en las distintas colonias de migrantes (Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013). Esta riqueza social y cultural contrasta con la pobreza multidimensional de la región, que históricamente se ha mantenido. Esto se traduce en que una mayor proporción de personas no alcanzan a cubrir sus necesidades básicas, incluyendo la educación de calidad y con pertinencia, especialmente entre las comunidades mapuches (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2015; Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional, 2013). Socialmente, las relaciones en la región han sido tensas entre chilenos, en tanto grupo mayoritario, y mapuches, en tanto grupo minoritario involuntario debido al racismo y a la discriminación (Merino, Quilaqueo y Saiz, 2008).

El ingreso de estudiantes de origen mapuche a la Facultad de Educación ha incrementado moderadamente entre los años 2011 a 2016, de un 25,81% a un 28,67% (Sistema de Información Institucional UCT, 2018). En el período señalado ingresaron 713 estudiantes mapuches en primer año. El 2017, el ingreso de estudiantes mapuches para las carreras de educación se mantuvo en un 28,35%. De acuerdo al estudio realizado por Ortiz y Arias (s.f.), el 80% de estudiantes proviene de niveles socioeconómicos bajos, es decir, que el 48% proviene del quintil 1 y el 32% del quintil 2. El 13% de los estudiantes pertenece a un nivel socioeconómico intermedio y solo el 7% a un nivel socioeconómico alto. Cabe mencionar que la mayoría de estudiantes proviene de los territorios más cercanos a la ciudad de Temuco y, en una menor proporción, de las zonas rurales.

Respecto a la preferencia de matrícula, se observa que entre los años 2011 y 2016 la mayoría de estudiantes de origen mapuche prefirió la carrera de Pedagogía en Educación Diferencial, con un 24,2% de los estudiantes, seguido por la carrera de Pedagogía en Inglés con 20,5%. Las carreras con menor matrícula son Pedagogía Media en Ciencias Naturales y Biología con un 1,5% y Pedagogía en Lengua Castellana y Comunicación con 5,1% de los estudiantes mapuches.

Las condiciones académicas de ingreso universitario pueden medirse a través del acumulado de las notas de la enseñanza media (NEM), al que se le asigna un puntaje de acuerdo a una escala determinada por el Mineduc, siendo 850 puntos el puntaje máximo. De acuerdo a la base de datos de la UC Temuco, se ha constatado que el puntaje promedio de los estudiantes mapuches, en general, es de 540 puntos, siendo puntaje mínimo de 356 puntos y el máximo de 764 puntos. Solo el 2% de los estudiantes ingresó a la Universidad con los puntajes en el rango de 300, el 33% de estudiantes ingresó con puntajes en el rango de 400, 34% en el rango de los 500 puntos, el 26% en el rango 600 puntos y solo el 5% de los estudiantes ingresó en el rango de los 700 puntos. La carrera que reporta el promedio de puntaje más alto es Pedagogía en Inglés, con 570 puntos, y la carrera con promedio de puntaje más bajo es Pedagogía en Educación Física, con 507 puntos.

Como se ha descrito, se observa que existe cierta apertura de la Universidad para el ingreso de estudiantes de procedencia indígena, sin embargo, en términos porcentuales el aumento de ingreso año a año podría resultar no tan significativo, porque en los últimos años el porcentaje de ingreso de estudiantes mapuches a la Facultad de Educación prácticamente se mantuvo. Se observa, además, que el ingreso de estudiantes mapuches se ha incrementado de manera más significativa en otras facultades, por ejemplo, en la Facultad Técnica.

2.2. Los participantes

Los participantes se organizaron en dos grupos. Un primer grupo de doce estudiantes mapuches de la Facultad de Educación, quienes entregaron los relatos de su experiencia universitaria a través de una entrevista semiestructurada. Además, desde la perspectiva de la complementariedad metodológica, participó un segundo grupo de 69 estudiantes, quienes aportaron a la investigación a través de una escala de creencias. La selección de los participantes del estudio fue de naturaleza intencional, no probabilística (Bisquerra, 2004), orientada teóricamente en función de criterios definidos; y se realizó a través del acceso a estudiantes con el método bola de nieve. Los estudiantes que participaron en el estudio se identifican como estudiantes de origen mapuche y pertenecen a nueve carreras de pedagogía de la Facultad de Educación que cursan entre primer y quinto año.

El guion de la entrevista estuvo conformado por 27 preguntas que indagaron por la identidad del estudiante, la percepción de cómo otros le reconocen, su experiencia pasada en la escuela y las perspectivas como futuros profesionales. La escala estuvo conformada por 89 preguntas que indagaron acerca de su identificación cultural y las experiencias académicas presentes de los estudiantes en la Universidad y pasadas en la escuela básica y media. Metodológicamente, el análisis preliminar de las entrevistas se realizó a través

del análisis de contenido (Noguero, 2002). El análisis preliminar de la escala de creencias se realizó desde una aproximación cuantitativa a la investigación social (Levin y Levin, 2004), en el cual se utilizaron estadísticos descriptivos, análisis de comparación y de correlación.

3. Resultados

Los análisis de las entrevistas permiten evidenciar algunos componentes que develan la perspectiva de la experiencia académica y socioafectiva vivida en el pasado, tanto en la educación básica, como en la educación media (Ferrão, 2013). De acuerdo a la codificación abierta y axial, la historia escolar reporta una frecuencia de 45% dentro de la subcategoría denominada perspectiva. Los componentes que describen la historia escolar se relacionan con experiencias tensas explícitas y experiencias tensas implícitas.

Los estudiantes manifiestan diferentes tensiones en las experiencias escolares causadas por estereotipos y discriminación explícita de administrativos, profesores o compañeros. Una muestra de ello es lo que declara la participante:

En la educación básica fue muy complicado porque mi hermano y yo íbamos juntos a la escuela y éramos como los únicos mapuches porque los demás mapuches iban a la escuela del campo y como nosotros estábamos más cerca de la ciudad íbamos a esa escuela... cuando decían nuestros apellidos, todos nos decían ¡tú eres mapuche! ¿Por qué no te vistes como mapuche? ¿Por qué no hablas como mapuche?... como que todos nos sacaban en cara, si hacen esto o aquello (EPE4).

Otro estudiante afirma:

En el caso de la enseñanza básica, por lo menos en mi etapa de enseñanza se marcó el tema de la discriminación respecto de mi apellido... cuando mencionaban mi nombre y apellido se generaban burlas. Primordialmente eso, obviamente después había un tono, o sea un aspecto del color de piel igual, en el sentido que también lo marcan mucho y le empiezan a decir 'negro' o cosas así... otro aspecto distintivo era el idioma y la vestimenta (EPE8).

La discriminación explícita puede presentarse a través de las burlas, principalmente de los propios compañeros respecto de su nombre-apellido, el aspecto físico, comentarios que resaltan el origen de los estudiantes, el tono de los comentarios y por la reproducción de los imaginarios de los medios de comunicación.

De igual forma, las experiencias escolares tensas pueden ser vinculadas con acciones implícitas de discriminación, como la folclorización:

En básica, recuerdo que una vez se conmemoró el *we tripantu* por cumplir no más, por un tema de convivencia escolar. Pero el tema de generar que los estudiantes se reencuentren con su identidad es muy escaso. No se hablan de esos temas, no les importa si los estudiantes se sienten o no identificados con la cultura... si hay ceremonias es para cumplir y que

los estudiantes se sientan involucrados y no por educación de identidad (EPE3).

En la media se hablaba de ser Mapuche, pero desde la ignorancia. Era un colegio arribista... eran temas folclorizando la cultura (EPE6).

Además de la folclorización, los estudiantes perciben invisibilización y un discurso de la interculturalidad, pero que se aborda desde una dinámica superficial (Atta-Alla, 2012):

Yo creo que la educación chilena es discriminatoria, no solo con la cultura Mapuche, porque al marginar ya tu historia estás discriminando. En la enseñanza básica a mí nunca me hablaron de Calfucura... entonces yo creo que desde ahí si se está discriminando tu historia y pone nuestra historia que puede ser verdad pero que no es bien contada del todo (EPE9).

Los profesores tienden a reprender a los estudiantes, pero de manera que no alteren el curso de la clase. Las burlas se hacen cuando los estudiantes están en la sala. Por ejemplo, en clase de historia se hacía alusión a pueblo mapuche, salían de repente ciertos comentarios, o cuando se organizaban celebraciones tradicionales... no solo [molesta] el tema de la burla de los aspectos culturales, sino también, el hecho de no estar interesado ni tener las ganas de aprender (EPE12).

En complemento, a través de la escala de creencias se indagó por las experiencias de los estudiantes en los procesos formativos previos a la Universidad, específicamente la percepción de discriminación en la escuela. De acuerdo a los análisis en la subdimensión 'discriminación en la historia en la escuela', un mayor puntaje se relacionó con una mayor percepción de discriminación en la escuela. En su valoración original, el rango es de 4, siendo el puntaje mínimo 1 y el máximo 5, con un promedio de 3,19. De acuerdo a la clasificación de resultados, todos los estudiantes del estudio experimentaron algún tipo de discriminación en su historia escolar, el 58% de ellos lo percibió en un nivel alto y el 39% en un nivel medio.

La subdimensión 'discriminación en la historia en la escuela' presenta una correlación positiva con las dos dimensiones del estudio. En primer lugar, en la dimensión socioafectiva ($r_s = 0,654$, $p < 0.05$), es decir, que al aumentar su historia de discriminación en la escuela aumenta su resiliencia, asimilación o doble inmersión 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 generada por la doble racionalidad educativa (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016). Al respecto, los estudiantes mencionaron en las entrevistas que algunos de ellos, efectivamente, se aculturizaron asimilando la cultura mayoritaria:

De estar más arraigada a la cultura yo hubiera sufrido más... pero de chica viví y estudié en Santiago y era una cultura diferente... es ahora que comparto con personas verdaderamente mapuche (EPE2).

Otros estudiantes aprendieron a convivir con las tensiones y procuraban hacer caso omiso a los comentarios, no entrar en polémicas y procurar acudir al diálogo.

En segundo lugar, la subdimensión 'discriminación en la historia en la escuela' presenta una correlación positiva académica ($r_s = -0,297$, $p < 0.05$), es decir, que al aumentar su historia de discriminación en la escuela disminuye la posibilidad de progreso y éxito del estudiante en su itinerario formativo. Adicionalmente, la subdimensión discriminación en la historia en la escuela se correlaciona con otras subdimensiones: a) tensión en la experiencia ($r_s = 0,592$, $p < 0.05$), es decir, al aumentar su historia de discriminación en la escuela aumenta las experiencias universitarias tensas para el estudiante; y b) percepción de discriminación en la escuela ($r_s = 0,612$, $p < 0.05$), es decir, al aumentar su historia de discriminación en la escuela, aumenta la percepción de discriminación en la Universidad.

4. Conclusiones

Respecto al ingreso de estudiantes de origen mapuche a la Universidad, se evidencia una apertura de la Universidad en relación a la oportunidad de inserción que se refleja en el incremento de matrícula de estudiantes mapuches a la Facultad de Educación. En referencia a las condiciones académicas de estudio, se evidencia que los puntajes NEM para el ingreso a la Universidad no son los más altos. Esto podría explicarse a través de la relación que existe entre los puntajes obtenidos con el contexto social de pobreza multidimensional de La Araucanía, la falta de cobertura y calidad de educación de los colegios en zonas rurales o ciudades intermedias y, en general, como 'producto' de un sistema de educación y evaluación monocultural en contexto de diversidad social y cultural.

Por otra parte, es de resaltar que en este estudio no se han comparado las condiciones de ingreso de los estudiantes no mapuches. Sin embargo, de acuerdo a la base de datos de la UC Temuco, se puede observar que el promedio de notas (NEM) generalizado de estudiantes mapuches y no mapuches, en los últimos tres años, es 559 en 2017, 564 en 2016 y 568 en 2015. Estos promedios podrían no diferenciarse mucho de los promedios de ingreso de estudiantes mapuches analizados en el estudio. Es posible, entonces, afirmar que las condiciones de ingreso son variadas en la Universidad y que los puntajes bajos no están exclusivamente relacionados a los estudiantes mapuches.

Asimismo, se puede constatar que las experiencias académicas y socioafectivas de la escuela están relacionadas con la discriminación explícita e implícita, lo que influye en los procesos de inserción y progresión en la formación profesional. Algunos de los estudiantes han desarrollado estrategias de asimilación que inciden en la pérdida de su identidad y otros desarrollaron estrategias resilientes para lograr el éxito en la educación básica.

Es decir, se constata, de acuerdo al modelo de Tinto (1975), que la historia académica es un factor clave que incide en las experiencias universitarias. En este estudio, dicha incidencia es diversa, dependiendo de las estrategias usadas por los estudiantes mapuches para socializarse (Rocher, 1992) y aculturizarse (Berry,

2006). Algunos de los estudiantes que percibieron discriminación explícita o implícita en la escuela optaron por ignorar los hechos discriminatorios y asimilarse a la cultura dominante, perdiendo con ello algunas de sus características, en tanto estudiantes indígenas. Otros estudiantes lograron integrarse a la cultura escolar, manteniendo sus características culturales, lo que les permitió desarrollar una doble racionalidad.

Bibliografía

- Atta-Alla, M. (2012). Egypt Education System: A Monocultural Education in a Multicultural Society. *Journal of Sociological Research*, 3 (2), 476–488.
- Benckendorff, P., Ruhanen, L. y Scott, N. (2009). Deconstructing the Student Experience: A Conceptual Framework. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 16 (1), 84–93.
- Berry, J. y Annis, R. (1974). Acculturative Stress: The Role of Ecology, Culture and Differentiation. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 5 (4), 287–298.
- Bishop, R., Berryman, M., Tiakiwai, S. y Richardson, C. (2003). Te Kōtahitanga: The experiences of Year 9 and 10 Māori students in mainstream classrooms. *Report to the Ministry of Education*. Nueva Zelanda.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2015). *Región De La Araucanía, Síntesis Regional*. Recuperado en <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2015/08/Informe-Araucan%C3%ADa-final.pdf>.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2008). Los estudiantes indígenas en las universidades latinoamericanas: ¿nuevos sujetos, nuevos enfoques? *Cuadernos Interculturales*, 6 (10), 11–14.
- Dietz, G. y Zuany, R. (2008). Los estudios interculturales: ¿cómo investigar con un enfoque intercultural? *Entreverando*, 10, 94–95.
- Ferrão, M. (2013). Educación Intercultural Crítica. Construyendo Caminos. *Pedagogías Decoloniales: Prácticas Insurgentes de Resistir, (Re) Existir y (Re) Vivir*, 145–161. Quito: Abya Yala.
- Garrett-Lewis, C. (2012). Black Students' Experiences in College: Exploring California State University, Sacramento Barriers through Their Standpoints. *McNair Scholars Journal*, 13.
- González, R., Lickel, B., Gupta, M., Tropp, L., Luengo, B., Mora, E. y Bernardino, M. (2017). Ethnic Identity Development and Acculturation Preferences Among Minority and Majority Youth: Norms and Contact. *Child Development*, 88 (3), 743–760.
- Himmel K. (2002). Modelos de análisis de la deserción estudiantil en la educación superior - Retención y movilidad estudiantil. *Revista Calidad en la Educación*, 91–108.
- Lea, J. (2000). The Macpherson Report and the Question of Institutional Racism. *The Howard Journal*, 39 (3), 219–233.
- Lewthwaite, B., Osborne, B. y Boon, H. (2015). Seeking a Pedagogy of Difference: What Aboriginal Students and Their Parents in North Queensland Say About Teaching and Their Learning. *Australian Journal of Teacher Education*, 40 (5).

- 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.
- Merino, M. (2012). Educación docente e integración cultural en programas de estudio de universidades chilenas. Un estudio de caso. *Encuentros en Educación*, 13, 111–129.
- Merino, M., Quilaqueo, D. y Saiz, J. (2008). Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Signos*, 41 (67), 279–297.
- Milne, T., Creedy, D. y West, R. (2016). Integrated systematic review on educational strategies that promote academic success and resilience in undergraduate indigenous students. *Nurse Education Today*, 36, 387–394.
- Murcia, N. (2009). Vida universitaria e imaginarios: posibilidad en definición de políticas sobre educación. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7, 235–266.
- Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *Revista de Educación*, 4, 167–179.
- Ortiz, E. y Riquelme, E. (2017). Experiencias de estudiantes mapuches en formación inicial docente en contexto de diversidad y educación. *Psicología Escolar e Educacional*, 21, 621–628.
- Perrenoud, P. (2008). La construcción del éxito y del fracaso escolar (4ta ed.). Suiza: Morata.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9 (26), 337–360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncón, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162), 1050–1070.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo Curricular monocultural en contexto mapuche*. Estudios pedagógicos. 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, 131–146.
- Sandin, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*. España: Mc Graw Hill.
- 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.
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research. *Review of Educational Research*, 45 (1), 89–125.
- 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.
- Turra, O., Valdebenito, V. y Torres, A. (2015). Teaching Competencies for Performing in school Vulnerability Contexts in Chile. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 197, 1236–1241.
- Van Dijk, T. (2006). *Discurso de las élites y racismo institucional*. Medios de comunicación e inmigración. Murcia: Convivir sin racismo.

Un estudio sobre competencia oral en mapuzugun. Orientaciones para el contexto escolar de La Araucanía

Paula Alonqueo Boudon¹ y Fernando Wittig González²

Resumen

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio que tuvo por objetivo describir la competencia oral en *mapuzugun* de niños entre 6 y 10 años, que asisten a escuelas rurales en la región de La Araucanía. Participaron en el estudio 99 niños procedentes de cuatro escuelas con programa de Educación Intercultural Bilingüe, quienes respondieron un cuestionario de competencia lingüística en *mapuzugun*. Los resultados del estudio mostraron que la mayoría de los participantes tienen un bajo nivel de competencia, el que se manifiesta principalmente en el dominio léxico y expresiones de saludo, con mayores habilidades en comprensión que en producción. A partir de los resultados, se propone una descripción de niveles de competencia en *mapuzugun* de complejidad creciente. Finalmente, se plantean reflexiones en torno al proceso de enseñanza del *mapuzugun* en contexto escolar.

Palabras clave: *Mapuzugun*, competencia lingüística oral, escolares mapuches.

1 Dra. en Psicología. Departamento de Psicología. Universidad de La Frontera. Temuco. Este trabajo forma parte de la investigación realizada en el Proyecto Fondecyt N°1130504. E-Mail: paula.alonqueo@ufrontera.cl

2 Dr. en Lingüística. Departamento de Lenguas y Traducción. Universidad Católica de Temuco. E-Mail: fwittig@uct.cl

Introducción

Desde todos los sectores sociales existe consenso respecto de la delicada situación por la que atraviesa la lengua mapuche en relación a su vitalidad y proyección en el tiempo. Esta condición de lengua ‘en peligro’ o ‘minorizada’ surge como resultado de una serie de procesos históricos, cambios culturales y políticas lingüísticas que han favorecido el desplazamiento del *mapuzugun* en beneficio de la lengua dominante incluso al interior de los espacios comunitarios y familiares. El quiebre de la transmisión intergeneracional que se ha evidenciado en las últimas décadas, junto con la migración urbana y la escolarización de la población mapuche han conducido a que un porcentaje amplio de personas mapuches no conozcan ni entiendan el *mapuzugun*.

Lo anterior se ve directamente reflejado en los resultados de estudios recientes como el de Zúñiga y Olate (2017). Este trabajo muestra una disminución sostenida en el porcentaje de hablantes con competencia activa en *mapuzugun* en el último decenio. Los hablantes activos de la lengua, a su vez, se concentran entre personas de mayor edad, con residencia en las zonas rurales de La Araucanía y algunos territorios específicos de regiones aledañas. Como se puede advertir, la escasa presencia del *mapuzugun* en el contexto familiar se ha transformado en un serio obstáculo para que niñas y niños mapuches adquieran un dominio activo de la lengua en sus interacciones cotidianas.

En ese escenario, la escuela aparece entre los contextos de mayor relevancia para promover el aprendizaje de la lengua mapuche en la población infantil mapuche, y desde ahí contribuir a la revitalización del *mapuzugun*. Creado en la década de 1990, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) ha transitado por distintas fases, partiendo por una educación con pertinencia cultural orientada al reconocimiento y valoración de las culturas indígenas, hasta llegar en los últimos años a un posicionamiento más directo en el plano lingüístico mediante la creación del Subsector de Lengua Indígena. Sin embargo, pasadas más de dos décadas desde su implementación, los distintos actores involucrados coinciden respecto de los escasos resultados que exhibe el programa en el aspecto lingüístico-comunicativo (Loncón, Castillo y Soto, 2016). Uno de los desafíos pendientes propuestos por investigadores y organismos técnicos apunta a la necesidad de promover el desarrollo progresivo de estas habilidades en los niños mapuches.

Este trabajo se basa en los resultados de un estudio que tuvo por objetivo describir la competencia oral en *mapuzugun* de niños mapuches que asisten a escuelas rurales en la región de La Araucanía³. Los hallazgos del estudio permiten avanzar en la comprensión de un proceso complejo como es el aprendizaje progresivo del *mapuzugun* y pueden servir de insumo para educadores, profesores y directivos en la planificación y evaluación de sus prácticas docentes. El texto se organiza en tres apartados. En la primera parte se presenta una síntesis actualizada

³ Una presentación más detallada de la investigación puede consultarse en Alonqueo, Wittig y Huenchunao (2017) y Wittig y Alonqueo (2018).

de los estudios sobre la enseñanza del *mapuzugun* en contexto escolar a la vez que se especifican los principales conceptos del enfoque teórico asumido. La segunda parte presenta de manera esquemática el diseño metodológico y los resultados generales de la investigación, dentro de los cuales se incluye una caracterización de la competencia oral en *mapuzugun* desglosada en niveles de gradualidad creciente. A partir de estos resultados, en la tercera sección se proponen algunas orientaciones generales para la enseñanza formal del *mapuzugun* en contextos escolares con características sociolingüísticas similares a los considerados en la investigación.

1. La enseñanza del *mapuzugun* en contexto escolar

Una revisión a la bibliografía reciente pone de manifiesto que la enseñanza de la lengua mapuche en contexto escolar es un fenómeno complejo, con obstáculos y posibilidades de diversa índole. Una de las dificultades más señaladas hace relación con la efectiva concreción de los objetivos relativos a la dimensión lingüística del PEIB (Williamson y Flores, 2015). En ese sentido, Espinoza (2016) plantea que ha existido una escasa atención al componente bilingüe del PEIB, tanto para el *mapuzugun* como para las demás lenguas indígenas que cubre dicho programa. En esta misma línea, Quintrileo, Yáñez y Valenzuela (2016) realizan una evaluación crítica de las Bases Curriculares para el subsector Lengua Indígena y destacan la escasa atención que se otorga al componente comunicativo en la enseñanza del *mapuzugun*, situación que se complementa con una visión estática y estereotipada de la cultura mapuche en los programas de estudio.

La dimensión política también ha sido objeto de análisis por parte de los investigadores. Hace una década, Álvarez-Santullano y Forno (2008) plantearon que la enseñanza de la lengua mapuche en contexto escolar tendrá resultados significativos en la medida que la escuela cuente con un proyecto educativo que apunte a la revalorización de la identidad político-cultural por parte de toda la comunidad educativa. Más recientemente, Lagos (2015) sostiene que el PEIB ha tenido un efecto paradójico, pues reproduce las asimetrías culturales y lingüísticas, en desmedro de los propósitos declarados por la política oficial. Frente a esta situación, Rojas, Lagos y Espinoza (2016) ponen en entredicho el papel de la escuela en la revitalización de la lengua. En su lugar, apuntan a los espacios tradicionales de transmisión, centrados en la oralidad y los vínculos familiares y comunitarios, como los contextos más efectivos para la adquisición del *mapuzugun* en las nuevas generaciones. Lo anterior se ha proyectado en una diversidad de iniciativas autónomas de educación formal, tal como se puede consultar en Williamson y Flores (2015).

Por otra parte, algunos trabajos han puesto énfasis en las estrategias didácticas que permitan superar al menos en parte los obstáculos curriculares y de gestión señalados en los párrafos anteriores. En esta línea, Ibáñez (2015) se enfoca en el papel central de la 'tríada cultural contextual', compuesta por profesores, educadores tradicionales y apoderados para un aprendizaje significativo del *mapuzugun* en los ciclos escolares iniciales. En relación a estrategias y recursos didácticos, Luna, Benavides, Gutiérrez, Alchao y Dittborn (2014) abogan por la utilización de estrategias de 'cognición situada' para el aprendizaje del *mapuzugun*. El papel de los géneros discursivos orales ha sido abordado, entre otros, por Relmuan (2005) y Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2017); en tanto que en

Caniguan y Caniullan (2015) se proponen algunas estrategias para la revitalización de la lengua mapuche en población escolar mediante la incorporación de los juegos lingüísticos.

La enseñanza de la lengua mapuche también ha sido objeto de estudios que se plantean desde los principios del modelo socioeducativo mapuche. Trabajos iniciales, como los de Catriquir y Durán (2007) y Quidel y Pichinao (2007), coinciden en que el propósito central de esta práctica sociocultural es que los niños lleguen a ser culturalmente competentes, mediante la participación en prácticas culturales comunitarias. Lo anterior pone de manifiesto la existencia de propósitos, espacios y prácticas educativas diferentes de las que normalmente se proyectan en el contexto escolar. En esa línea, un estudio recientemente realizado con hablantes de *mapuzugun*, apoderados de escuelas rurales, señala que estos perciben que el conocimiento mapuche transmitido en la escuela difiere del conocimiento familiar mapuche (Quintriqueo, Riquelme, Morales, Quilaqueo y Gutiérrez, 2017). El concepto de doble racionalidad educativa (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016) recoge de modo certero las dificultades socioculturales que deben sortear los niños mapuches en el contexto escolar para poder alcanzar aprendizajes significativos orientados al logro escolar, como también a su proceso de socialización cultural. La dimensión lingüística es del todo relevante en este punto, pues mientras los saberes educativos escolares han estado históricamente asociados a la lengua castellana y a la escritura, los saberes educativos mapuches se asocian al *mapuzugun* y a la oralidad. La coexistencia de estas dos lógicas educativas supone obstáculos que el diseño institucional de la educación intercultural bilingüe en Chile de momento no ha podido resolver.

Como se ha podido apreciar, los estudios referidos apuntan a dificultades de diverso tipo en la implementación de las políticas y programas de enseñanza de lengua mapuche en el contexto escolar. Parece necesario, entonces, explicitar algunas nociones que, en su conjunto, constituyen el enfoque adoptado en la investigación base de este artículo. Si bien en dicho estudio se proponen objetivos de carácter descriptivo y un diseño de alcance exploratorio, se asume un enfoque hacia el proceso de enseñanza de una lengua indígena en contexto escolar que traspasa el plano objetivo de la evaluación de rendimientos y la definición de niveles de progreso en el aprendizaje de la lengua. En particular, la dimensión oral y contextual del instrumento, los criterios para la validación de las respuestas, además de los criterios de selección de las escuelas y la inclusión de antecedentes familiares, responden a una perspectiva sociocultural sobre el proceso de adquisición de la lengua. En los párrafos que siguen se explicitan los conceptos centrales que articulan dicho enfoque.

En primer término, la noción de competencia asumida en este estudio se enmarca en el enfoque sociocultural heredero de la tradición de Hymes (1972). Dentro de este marco, la competencia comunicativa comprende no solo el uso de habilidades lingüísticas, sino también cognitivas y sociopragmáticas. En otras palabras, el desarrollo de esta habilidad compleja requiere que los hablantes en etapas iniciales de adquisición aprendan a vincular aspectos específicos de sus repertorios idiomáticos en uso (lenguas, dialectos y registros) con distintos parámetros de las situaciones comunicativas en que se ven involucrados de manera cotidiana (Saville-Troike, 2005).

De acuerdo con De León (2009), un enfoque apropiado para abordar el proceso de adquisición de lenguas en comunidades indígenas es el modelo de socialización lingüística infantil propuesto, entre otros, por Ochs y Schieffelin (1995). En este marco, el desarrollo lingüístico de los niños indígenas se entiende como el resultado de las actividades socioculturales cotidianas y la estimulación explícita o implícita para aprender las lenguas presentes en los espacios intra y extracomunitarios. La socialización lingüística comprende dos procesos simultáneos: por una parte, la adquisición de las lenguas como herramientas para la comunicación cotidiana, aunque normalmente con funciones sociales diferenciadas; y, por otra, la socialización y construcción identitaria a través del uso interactivo de las mismas lenguas.

Los contextos sociolingüísticos de las comunidades indígenas no son uniformes. Tal como señala Sichra (2003) en relación al contexto andino, un aspecto relevante es la presencia de adultos con distintos tipos y niveles de dominio de la lengua indígena. La diversidad de contextos es el resultado de procesos sociohistóricos específicos de cada comunidad, en un marco general de desplazamiento y asimetría funcional, pero también con expresiones de resistencia y valoración de la lengua indígena que se ven reflejadas en las condiciones locales de uso y transmisión (Zimmermann, 1999).

En el caso del *mapuzugun*, trabajos recientes resaltan el dinamismo de las comunidades mapuches de La Araucanía, cada vez más conectadas a los espacios urbanos, no solo desde el punto de vista geográfico sino también en relación a las múltiples actividades que las personas desarrollan entre un espacio y el otro, tornándose a veces bastante difusa la separación entre estos. Ello repercute a nivel sociolingüístico, modificando las pautas tradicionales de socialización y transmisión de la lengua, de modo tal que en algunos casos la escuela adquiere mayor relevancia respecto de otros agentes familiares o comunitarios (Henríquez, 2016; Wittig y Olate, 2016). A su vez, también como resultado del quiebre de la transmisión intergeneracional de la lengua, es cada vez más frecuente que en comunidades donde el *mapuzugun* mantiene cierto nivel de vitalidad, la generación de padres y abuelos utilizan en mayor o menor medida el *mapuzugun* entre ellos, mientras que al dirigirse a los niños optan por el español (Olate, Alonqueo y Caniguan, 2013).

Pese a lo anterior, a nivel de políticas públicas se han propuesto tres perfiles de competencia lingüística en la población infantil mapuche de las regiones del sur de Chile (Ministerio de Educación, 2011). El perfil mayoritario correspondería a niños sin competencia previa en *mapuzugun*, y que entrarían en contacto con la lengua solo al ingresar al sistema escolar. Un segundo perfil equivaldría a niños que han desarrollado algún nivel de competencia, sobre todo a nivel de la comprensión. El último de los perfiles propuestos estaría representado por grupo minoritario que ha desarrollado altos niveles de competencia en *mapuzugun* y que se circunscribe a territorios específicos.

Un último punto en este breve recorrido hace relación con el papel de la oralidad en la socialización lingüística de comunidades indígenas. La oralidad es central para la tradición cultural de estas comunidades, función que se vehicula a través de la memoria colectiva, la conversación y los discursos sociales (Colombes, 1997). Siguiendo a Yanai (2000:100), se puede afirmar que “la oralidad, al menos

en el caso mapuche, no es simplemente una manera de transmitir conocimientos e informaciones, sino una manera diferente de entender el mundo y la vida; es una singular forma de ser (o de vivir)". En esta misma línea, Quidel (2014) profundiza en los fundamentos ontológicos de la oralidad mapuche y muestra de qué manera conceptos nucleares, como *zugu*, *zugun* y *nütram*, permiten articular una epistemología construida desde la palabra y el diálogo con todas las formas de vida, no únicamente las humanas.

Estas concepciones han tenido escasa presencia en el espacio escolar, cuyo horizonte responde más bien a las formas del conocimiento occidental y la cultura letrada. Por contraparte, la oralidad mapuche mantiene funciones específicas en el ámbito de la educación familiar y en la vida sociopolítica de las comunidades (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2017). Estas tensiones entre oralidad y escritura se proyectan como una manifestación específica de la doble racionalidad educativa, sin perder de vista que ambas dimensiones configuran un continuo en el desarrollo de habilidades comunicativas de los niños.

2. Diseño metodológico

El estudio tuvo por objetivo describir la competencia oral en *mapuzugun* de escolares mapuches de la región de La Araucanía. Para ello, se seleccionaron cuatro escuelas rurales con PEIB, ubicadas en las comunas de Angol, Imperial, Padre Las Casas y Vilcún, que presentan niveles medios y altos de vitalidad sociolingüística (Conadi-Utem, 2008). Se contó con la participación de 99 niños entre 6 y 12 años, a quienes se les aplicó un instrumento de evaluación denominado Cuestionario de Competencia Lingüística en *Mapuzugun* (CCLM). En la elaboración de este instrumento se consideró el principio de validez ecológica que busca reproducir condiciones similares a las interacciones cotidianas en las cuales emerge el uso (la competencia) lingüístico de los niños.

Los ítems del cuestionario se definieron y organizaron con un criterio de complejidad creciente, asumiendo que ciertas habilidades lingüístico-comunicativas, como responder expresiones de saludo y reconocer unidades léxicas de uso frecuente, son menos complejas que comprender enunciados referidos a procesos numéricos o comprender y recontar un fragmento narrativo. Como complemento a este cuestionario, se recabaron antecedentes socioculturales del grupo familiar de cada participante: presencia de hablantes, participación en prácticas culturales mapuches y en prácticas religiosas no mapuche.

El instrumento fue aplicado de manera individual en *mapuzugun* por una hablante nativa de la lengua en dependencias de cada escuela y tuvo una duración aproximada de 30 minutos. Para las respuestas, además de indicaciones verbales convencionales –preguntas e instrucciones– se utilizaron láminas, figuras humanas y de animales, propios del entorno cotidiano de los niños, tal como se muestra en las tablas n° 1 y n° 2. En todos los ítems del cuestionario se evaluó comprensión y producción; y dentro de las respuestas válidas se consideró –aunque con puntuaciones diferenciadas– el uso del castellano, el *mapuzugun* o una mezcla de ambas lenguas. Para relacionar el rendimiento alcanzado por el participante y los niveles de competencia en *mapuzugun*, se puntuaron las respuestas de los niños en base a ejemplos y rúbricas. De este modo, cada participante obtuvo una

puntuación total ponderada para comprensión y producción, a partir de la cual se les asignó en una de las categorías de competencia lingüística definidas para esta investigación (ver tabla nº 1).

Tabla 1. Niveles de competencia lingüística

Nivel de Competencia	Puntaje	Dimensión lingüístico-comunicativa
Sin competencia	0	-
Inicial 1	1 – 15	Léxico y saludos
Inicial 2	16- 30	Inicial 1 + directivos
Intermedia 1	31- 45	Inicial 2+ Términos espaciales o temporales o numéricos
Intermedia 2	46 -65	Inicial 2+ Términos espaciales y temporales y numéricos
Avanzada	66 -100	Intermedia 2+ Narración

3. Resultados

Los datos socioculturales recopilados muestran una realidad heterogénea. En el plano sociolingüístico, hay presencia importante de hablantes en el entorno familiar inmediato de los niños. Ello implica que están expuestos –en unos territorios más que en otros– a un *input* lingüístico en *mapuzugun*, independiente de si posteriormente se verifica o no el desarrollo de una competencia activa en los niños. A su vez, las familias participan con frecuencia en prácticas culturales y religiosas mapuches, como visita a *machi* y participación en *ngillatun*, eventos que favorecen el uso de la lengua y la socialización cultural dentro de parámetros intraculturales. Entre los participantes coexiste, igualmente, un grupo minoritario de familias en las cuales no hay hablantes o no se practica el uso de la lengua, las que por lo general participan de prácticas religiosas no mapuche (sobre todo evangélica) y prefieren acudir únicamente a la medicina occidental.

3.1. Niveles de competencia: visión general

Los resultados obtenidos por los niños en la evaluación de la competencia muestran un bajo desempeño general en la lengua mapuche (ver tabla nº 2). La gran mayoría de los participantes registró un bajo nivel de competencia, tanto en comprensión y producción. En los términos de esta investigación, lo anterior implica que la competencia oral en *mapuzugun* de este grupo mayoritario se restringe a expresiones de saludo y unidades léxicas de uso cotidiano.

Por contraparte, un grupo reducido de participantes logró mejores desempeños, calificando en los niveles Inicial 2, Intermedia 1 y 2. En otras palabras, solo este grupo de participantes ‘destacados’ logra mostrar un manejo adecuado en directivos y un manejo relativo en los ítems de espacio, tiempo o número. De hecho, en el nivel Intermedio 2, que agrupa todos estos ítems, solo registraron casos en comprensión. Esta situación también se repite en los dos casos que califican en el nivel de competencia Avanzada, que incorpora el manejo de la narración. En concreto, los dos participantes lograron una comprensión adecuada del fragmento narrativo, pero su relato lo hicieron en castellano. Este panorama general presenta variaciones asociadas a los tramos de edad y la escuela de procedencia de los participantes, que por motivos de espacio no se desarrollan en este trabajo (para más detalle, Wittig y Alonqueo, 2018).

Tabla 2. Niveles de Competencia en Comprensión y Producción

Nivel de Competencia	Comprensión (% f)	Producción (% f)
Sin competencia	1 (1)	5 (5)
Inicial 1	86 (85)	85 (84)
Inicial 2	4 (4)	5 (5)
Intermedia 1	1(1)	5 (5)
Intermedia 2	6 (6)	0
Avanzada	2 (2)	0

3.2. Niveles de competencia y su progresión

En esta sección se ilustra la progresión de los niveles de competencia en *mapuzugun* de los participantes, desde Inicial 1 hasta Avanzada (ver tablas n° 1 y n° 2).

Inicial 1

Este nivel se caracteriza por un manejo relativo de léxico y saludos. En la primera dimensión, corresponde al reconocimiento auditivo y producción oral de palabras en *mapuzugun* referidas a categorías generales, como personas, alimentos, utensilios y elementos naturales. En cuanto a expresiones de saludo, se observa comprensión y producción de baja complejidad (*mari mari lamngen*) y logran responder, aunque de manera parcial, los enunciados de complejidad media (*Kümelkaleymi?* y *Chumley tami pu che?*).

Inicial 2

Este nivel de competencia se caracteriza por mejores desempeños en el nivel léxico y expresiones de saludo, pero el elemento que marca la distinción entre este nivel y el anterior es la capacidad para responder a peticiones cotidianas (directivos), lo que se manifiesta en la ejecución de la acción utilizando correctamente los elementos materiales referidos en los enunciados (*Küpalnge kiñe wanku!* y *Yemamüllmeaymi*).

Intermedia 1

Este nivel incluye desempeños altos en las dimensiones de léxico y saludos. Por ejemplo, en saludos logran comprender y también responder en *mapuzugun* a los distintos enunciados, incluyendo los de mayor complejidad, como en 2 y 3:

(2) *Petu mongeley tami laku?*

“¿Cómo están tus abuelos?” o “¿tienes abuelos?”.

(3) *Chumley tami pu che?*

“*Kumelkaleygün*”.

El elemento distintivo de este nivel de competencia es el manejo relativo de términos espaciales, numéricos o temporales, con una comprensión adecuada de enunciados simples e incluso producción parcial en *mapuzugun*:

(2) *Chew püle müley tami ruka?*

“¿Dónde vives?” En *mapunzugun* sería: “yo *tañi ruka* kilómetro 13, Cajón”.

(3) *Doy müley trewa kam kawellu mew?*

“¿Quiénes son más? Son los caballos”.

Intermedia 2

Este nivel de competencia presupone un buen manejo en léxico, saludos y directivos. A su vez, agrega un buen manejo en términos espaciales, numéricos y temporales:

(2) *Chew püle müley ufisa, man püle kam wele püle?*

“*Man püle*, ¿dónde están las ovejas? *Man püle*”.

(3) *Doy müley trewa kam kawellu mew?*

“*Kawell, meli kawell*”.

Avanzada

En este nivel los desempeños en saludos, léxico y directivos son óptimos. A su vez, en las secciones de términos espaciales, numéricos y temporales se registran respuestas adecuadas a preguntas de mayor complejidad.

(2) *Iney wuneley?*

“¿Quién nació primero? Ese, porque es más grande, por eso puedo saber”.

(3) *Chümull lichitukefuymi moyo ñuke mew?*

“¿Cuándo dejé de mamar? A los *meli*”.

Lo que caracteriza al nivel que denominamos ‘avanzada’ son las habilidades narrativas, las que en esta muestra solo se observaron a nivel de comprensión. En el ejemplo se aprecia la correcta identificación de los elementos centrales del relato, aun cuando no hay producción en *mapuzugun*.

(2) “Que un niño estaba con un sapo, después se quedaron dormidos, después el sapo ya no estaba, y luego gritaban y gritaban, y después lo fueron a buscar y encontraron muchos sapos y el niño se llevó uno y estaban contentos y se fueron”.

4. Reflexiones

En este trabajo se han presentado resultados generales de un estudio acerca de la competencia oral en escolares mapuches de la región de La Araucanía. Varias preguntas emergen a partir de la revisión de los resultados y su relación con los contextos en los que se llevó a cabo el estudio: ¿cómo es el repertorio lingüístico de los niños?, ¿se puede hablar de un repertorio bilingüe a pesar de los bajos desempeños generales?, ¿este repertorio se encuentra activo o se encuentra latente?, ¿cuáles son los formatos de enseñanza más adecuados para activar los recursos de dicho repertorio?, ¿qué tipos de recursos lingüísticos activa el formato oral? Las reflexiones que siguen se proyectan a partir de un enfoque sociocultural sobre el proceso de adquisición de lenguas indígenas en situación de contacto asimétrico descrito más arriba.

En primer lugar, se debe tener en cuenta que *mapuzugun* y castellano constituyen un repertorio bilingüe en desarrollo (Hetch, 2013; Sichra, 2005). Ambas lenguas coexisten en términos de antagonismo y complementariedad (Godenzzi, 2007). Es decir, conviven en los espacios sociales de mayor relevancia para la vida social de los niños (la familia, la comunidad y la escuela), aunque con distinta funcionalidad y valoración. Dicha coexistencia implica también la exclusión de la lengua mapuche por medios explícitos o implícitos, en una lógica similar a la doble racionalidad que históricamente ha excluido los saberes mapuches de la escuela y restringido el uso de la lengua en dicho espacio (Quilaqueo, Quintriqueo, Riquelme y Loncón, 2016). Frente a esta tensión, los propósitos y las estrategias específicas respecto de la enseñanza del *mapuzugun* debiesen tener en cuenta la situación actual e histórica del bilingüismo en cada territorio, en sintonía con lo planteado por Alvarez-Santullano y Forno (2008).

Para ello convendría identificar a los distintos agentes en el espacio familiar-comunitario, sus trayectorias bilingües, las representaciones sobre ambas lenguas y el papel de estas dentro de la vida familiar, como se explora en Antimil (2016) y Wittig y Farías (2018). De este modo, se podría comprender a qué usos del *mapuzugun* están expuestos los niños, más allá del espacio escolar, y cuáles son las representaciones que circulan en su entorno sobre la transmisión de la lengua y su papel dentro de procesos más amplios de socialización y construcción de la identidad. Hay que tener en cuenta que los contextos sociolingüísticos de las zonas rurales, sobre todo en la región de La Araucanía, se caracterizan por una alta heterogeneidad y un permanente dinamismo. Dicho de otro modo, las prácticas comunicativas y los procesos de transmisión de la lengua que realizan los agentes de socialización no están predeterminadas. En consecuencia, la escuela puede jugar un rol en la transmisión y uso interactivo del *mapuzugun* en el contexto familiar de los niños a través de sus agentes específicos, como profesores, educadores tradicionales y apoderados (Ibáñez, 2015).

Desde el plano cognitivo y evolutivo del aprendizaje del *mapuzugun*, los niños manejan con distintos niveles de dominio diversos recursos lingüísticos de ambas lenguas. En la presentación de los resultados, se observó que los niños que disponen de recursos léxicos básicos pueden activar estrategias que les permiten ‘echar mano’ a pistas semánticas, cognitivas y pragmáticas para sus propósitos comunicativos. En el análisis se observan fenómenos significativos, como

mezcla de códigos para construir el enunciado, la traducción como apoyo para la comprensión, la activación de procesos metacognitivos y pistas contextuales. De esta forma, estrategias didácticas que favorezcan el uso de pistas léxicas y pragmáticas permitirán a los niños no solo comprender y producir enunciados en *mapuzugun*, sino también aplicar estos aprendizajes en situaciones comunicativas en su entorno familiar y comunitario.

En segundo lugar, parece que la oralidad es la dimensión que debe sustentar el proceso de enseñanza inicial del *mapuzugun* en contextos con vitalidad lingüística intermedia. Las propuestas centradas en las competencias de lectura y escritura del *mapuzugun* por lo general están dirigidas a contexto escolares generales (Catrileo, 2005), contextos rurales con escasa vitalidad (Lara, 2012) y población adulta urbana (Vergara, 2016).

En el contexto rural de La Araucanía, los espacios sociales de uso y transmisión de la lengua mapuche se caracterizan por un predominio sin contrapeso de la oralidad. Incluso, se puede afirmar que las prácticas asociadas a la literacidad en castellano tienen una escasa presencia en los hogares rurales mapuches. Esto significa que los escenarios propios de la vida familiar-comunitaria propician la activación y uso del *mapuzugun* en los niños a través de la oralidad.

La importancia de la oralidad radica en que no es solo un soporte para el proceso de enseñanza, sino que también permite una mejor conexión entre la familia y la escuela, contribuyendo así a superar la doble racionalidad antes descrita. Esta idea permitiría resolver ciertas tensiones asociadas a la implementación en aula del subsector lengua indígena. Es así como las propias comunidades han refrendado como criterio de valoración y selección de educadores tradicionales las competencias orales en *mapuzugun* por sobre el manejo de la escritura (Castillo *et al.*, 2016).

La oralidad mapuche también se puede asociar a un conjunto de ventajas cognitivas que incluyen la multimodalidad sensorial y kinésica, con lo cual se potencia el aprendizaje situado y *encarnado* de la lengua. Los parámetros de diseño y evolución del instrumento utilizado en esta investigación se fundamentan en este planteamiento.

En último término, la oralidad y la conversación constituyen la base de los principios que sustentan el modelo socioeducativo mapuche. La ejecución oral e interactiva de los géneros discursivos tradicionales (*epew*, *ngulam* y *nütram*, entre otros) permite una relación dialógica con el entorno natural y social (Quidel, 2014), y desde ahí se sostienen la formación del *che* (Course, 2017) y los procesos de comunalidad (Golluscio, 2006). Esta dimensión cultural fundada en la oralidad parece central al momento de planificar procesos de revitalización y enseñanza de la lengua.

Bibliografía

- Alonqueo, P., Wittig, F. y Huenchunao, N. (2017). Lleupeko tuwün: Un estudio exploratorio sobre niveles de competencia en mapuzungun en niños mapuche de la Araucanía. *Alpha*, 44, 119-135.
- Alvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Antimil, J. (2016). Colonialismo y procesos sociolingüísticos en territorios del Ngulumapu. En Canales, P. (Ed.), *Zuamgenolu. Pueblo Mapuche y Estado Nacional Chileno. Siglos XIX-XX*. Santiago: Universidad de Santiago de Chile.
- Caniguan, J. y Caniullán, F. (2015). ¡Awkantu, awkantu küpay ta Mapuchedungun! El juego lingüístico: una herramienta para la revitalización de lenguas. *Linguapax*, 3, 97-108.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de caso. *Literatura y Lingüística*, 33, 391-414.
- Catrileo, M. (2005) Revitalización de la lengua mapuche en Chile. *Documentos Lingüísticos y Literarios*, 28, 10-17.
- Catriquir, D. y Durán, T. (2007). Kimeltuwün zugu: Modelo educativo mapunche. En Durán, D. (Ed.), *Patrimonio cultural mapunche*, III, 443-454. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Colombres, A. (1997). *Celebración del lenguaje. Hacia una teoría intercultural de la literatura*. Buenos Aires: Ediciones del Sol.
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y Universidad Tecnológica Metropolitana. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X región*. Santiago: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Course, M. (2017). *Mapuche ñi mongen. Persona y sociedad en la vida mapuche rural*. Santiago: Pehuén.
- De León, L. (2009). *La llegada del alma*. México: Casa Chata.
- Espinoza, M. (2016). Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo*, 53 (1), 1-16.
- Godenzi, J. (2007). El español de América y el español de los Andes: universalización, vernacularización y emergencia. En Schrader-Kniffki, M. y Morgenthaler, L. (Eds.), *La Rumania en interacción: entre contacto, historia y política*. Frankfurt: Vervuet-Iberoamericana.
- Golluscio, L. (2006). *El pueblo Mapuche: Poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, A. (2013). Niñez, escolarización y lengua indígena. Una mirada antropológica sobre la diversidad lingüística en la escuela. *Revista de Educação Pública*, 22 (49/2), 405-419.
- Hymes, D. (1972). On Communicative Competence. En Pride, J. and Holmes, J. (Eds.), *Sociolinguistics. Selected Readings*, 260-293. Harmondsworth: Penguin.

- Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 41 (1), 323-335.
- Lagos, C. (2015). El programa de educación bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52 (1), 84-94.
- Lara, M. (2012). *Aprender a leer y escribir en lengua mapudungun, como elemento de recuperación y promoción de la cultura mapuche en la sociedad del siglo XXI*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Loncón, E., Castillo, S. y Soto, J. (2016). *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*. Santiago: UNICEF y MINEDUC.
- Luna, L., Benavides, P., Gutiérrez, P., Alchao, M. y Dittborn, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: un estudio de caso de la implementación del nuevo sector de aprendizaje lengua indígena desde un análisis de “recursos educativos”. *Estudios Pedagógicos*, 40 (2), 221-240.
- Ministerio de Educación. (2011). *PEIB-ORÍGENES estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ochs, E. y Shieffelin, B. (1995). The socialization on grammatical development. En MacWhinney, P. (Ed.), *The Handbook of Child Language*, 73-94. Oxford: Blackwell.
- Olate, A., Alonqueo, P. y Caniguan, J. (2013). Interactividad lingüística castellano/mapudungun de una comunidad rural bilingüe. *Alpha*, 13, 265-284.
- Quidel, J. (2014). importancia de las lenguas en el proceso de reconstrucción del conocimiento propio de los pueblos indígenas. En Campos, C. y Rivadeneira, M. (Eds.), *El diálogo de saberes en los estados plurinacionales*, 123-138. Quito: Secretaría de Educación Superior, Ciencia, Tecnología e Innovación.
- Quidel, J. y Pichinao, J. (2007). Txemümkagen püchükeche mapun kimeltunmew. Formación de los niños y niñas en la educación mapunche. En Durán, T. (Ed.), *Patrimonio cultural mapunche*, III.
- Quintrileo, E., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos*, 23 (1), 45-61.
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Morales, S., Quilaqueo, D. y Gutiérrez, C. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71).
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Riquelme, E. y Loncón, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía: ¿doble racionalidad educativa? *Cadernos de Pesquisa*, 46 (162), 1050-1070.
- Quilaqueo, D., Fernández, C. y Quintriqueo, S. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *Universum*, 32 (1), 159-173.
- Relmuán, M. (2005). *El contexto de uso en seis tipos de discurso mapuche y su posible inserción en el aula y la formación docente*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.
- Rojas, D., Lagos, C. y Espinoza, M. (2016). Ideologías lingüísticas acerca del mapudungun en la urbe chilena: el saber tradicional y su aplicación a la revitalización lingüística. *Chungará*, 48 (1), 115-125.

- Saville-Troike, M. (2005). *Etnografía de la comunicación*. Buenos Aires: Prometeo libros.
- Sichra, I. (2003). *La vitalidad del quechua. Lengua y sociedad en la provincia de Cochabamba*. La Paz: PROEIB Andes/Plural Editores.
- Shira, I. (2005). El bilingüismo en la teoría, la idealización y la práctica: ¿dónde lo encontramos? Una reflexión sociolingüística sobre el concepto de contacto de lenguas. V *Encuentro de Lenguas Aborígenes y Extranjeras*. Universidad Nacional de Salta.
- Vergara, A. (2016). *Aprender lenguas indígenas hoy en día: el caso del mapudungun en Santiago de Chile; entre revitalización, enseñanza/aprendizaje y transmisión familiar*. La Clé des Langues, Lyon, ENS de LYON/DGESCO.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del Arte de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Universidad de La Frontera.
- Wittig, F. y Alonqueo, P. (2018). El *mapuzungun* en niños mapuche de La Araucanía. Reflexiones sobre la adquisición de la lengua a partir de un estudio de medición directa. *Literatura y Lingüística*, 38, 213-230.
- Wittig, F. y Fariás, I. (2018). Trayectorias sociolingüísticas intergeneracionales. Una categoría para el análisis de procesos de transmisión y desplazamiento del *mapuzugun*. *Atenea*, 517, 123-138.
- Wittig, F. y Olate, A. (2016). El *mapuzugun* en La Araucanía. Apuntes en torno al desfase entre la politización de la lengua y la heterogeneidad sociolingüística local. *Universos*, 13, 119-134.
- Yanai, T. (2000). Oralidad mapuche, ¿qué aprendemos de este otro modo de pensar y de ser? *Scripta Ethnologica*, 21, 91-104.
- Zimmermann, K. (1999). *Política del lenguaje y planificación para los pueblos amerindios: Ensayos de ecología lingüística*. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana-Vervuert Verlag.
- Zúñiga, F. y Olate, A. (2017). El estado de la lengua mapuche, diez años después. En Aninat, I. (Ed.), *El pueblo mapuche en el siglo XXI: propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas en Chile*, 343-374. Santiago: Centro de Estudios Públicos.

La investigación en aula como principio didáctico aplicado a la educación intercultural¹

Guillermo Williamson²

Luz...

Cuando mis lágrimas te alcancen

la función de mis ojos

ya no será llorar;

sino ver.

León Felipe, en *Colofón*

¡El perfume del surco llama al sembrador!

Gabriela Mistral, en *Educación Popular*

Resumen

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es leída y estudiada, generalmente, desde la integración de la pedagogía, cultura y lengua indígena a la cultura escolar: lo indígena penetrando la escuela oficial que se deja permear por el territorio. Son escasos los estudios del camino inverso: como pedagogías de la educación formal, tributarias de tradiciones pedagógicas variadas, contribuyen al conocimiento estudiantil de sus comunidades, lengua y cultura, sin que necesariamente se transformen en instrumento de dominación cultural. Se presenta el análisis crítico y propositivo de la investigación en sala de clases, con encuesta de opinión, contribuyendo a la interculturalidad desarrollada por estudiantes en aulas con alta presencia mapuche, investigando temas de su interés. Se analizan resultados de proyectos de estudiantes de educación básica, media y de jóvenes y adultos de La Araucanía, en territorios mapuches o interculturales, durante varios años y diversas cohortes: los enfoques entre modalidades educativas son diferentes, enfatizan temáticas de actualidad del interés de los investigadores, varía la presencia de la lengua indígena, estudian temas poco incluidos en el currículum oficial pero de presencia en la EIB, contribuye al conocimiento por estudiantes de sus comunidades y contextos interculturales, aunque con limitaciones en los análisis y con riesgos culturales e ideológicos en la aplicación.

Palabras clave: Investigación, interculturalidad, pedagogía, sala de clases, didáctica.

1 Estas reflexiones son parte de un proyecto de investigación que estudia el papel de los docentes con investigación en sala de clases: "Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes" (2016-2018), Universidad de La Frontera (UFRO), DIUFRO DI16-0046. La investigación corresponde a un estudio sobre los resultados del Proyecto de Investigación + Desarrollo, que impulsa la investigación en sala de clases con encuesta de opinión "Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión-NEPSO", Proyecto de I+D UFRO FID08-0001.

2 Dr. en Educación por la Universidad Estadual de Campinas, Brasil. Profesor Asociado de la Universidad de La Frontera - Departamento de Educación. Agradecimientos: Proyecto "Metodología de Investigación en Sala de Clases: el impacto en el desarrollo personal y profesional de los docentes". Universidad de La Frontera - Vicerrectoría de Investigación y Posgrado / Proyecto DIUFRO DI16-0046. E-Mail: guillermo.williamson@ufrofrontera.cl

Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) ha transitado como un concepto polisémico en la escuela³: se entiende como educación que integra contenidos culturales indígenas o la lengua indígena en el currículum, como escuela organizada según principios indígenas, como acto que representa costumbres indígenas locales e incluso como escuelas de gestión indígena. A ello se suma la confusión con la educación multicultural, agregando los migrantes transnacionales y personas con necesidades educativas especiales. La EIB tiene muchas maneras de conceptualizarse que corresponden a diferentes formatos de educación con contenidos culturales o lingüísticos en el currículum y la pedagogía (Williamson, 2004).

En términos generales, la EIB se concibe en un sentido unidireccional, es decir, en los modos en que la pedagogía, la cultura o la lengua de un pueblo o de un territorio indígena se integran a la escuela, lo que de alguna manera tiene un supuesto de esfuerzo por equilibrar, con cierta armonía, el conocimiento pedagógico y el currículum indígena con el oficial. En otras palabras, la cultura subordinada con la dominante, en cierto sentido, es un esfuerzo de conciliación dialéctica. Independientemente de las intenciones y voluntades de actores individuales o incluso colectivos que intentan, de buena fe, lograr ese equilibrio armónico, ello no es más que una falacia, pues el poder del currículum no es visible en los documentos a los que acceden docentes, estudiantes, familias o comunidades. El poder se esconde en la institucionalidad estatal, en el parlamento, en la burocracia y, sobre todo, en las fuerzas políticas que se disputan la hegemonía ideológica, cultural, del conjunto de la sociedad. El contenido principal del currículum está determinado desde el estado en el contexto institucional de la descentralización privatizadora y municipalizante, desde los sostenedores de los establecimientos educacionales e ideológicos de la libertad de enseñanza. Por eso, los esfuerzos de las últimas décadas en incorporar lengua y cultura indígena al sistema escolar, con horas asignadas en una asignatura formal, con educadores tradicionales, es una conquista de las resistencias culturales de los pueblos y sus aliados.

Sin duda que es relevante, conveniente y positivo para todos los estudiantes del sistema el integrar las visiones sociales de mundo (cosmovisiones) de los pueblos indígenas, pues constituyen significados respecto del mundo y del ser humano que amplían las concepciones dominantes de la sociedad humana y natural producto de la organización capitalista globalizada de la vida social y de la construcción de la humanidad. La enseñanza de las lenguas indígenas reconstituye la propia noción de enseñanza y de lengua pues, independientemente de la cantidad de hablantes nativos, la palabra proviene de otro mundo cultural autónomo del anglosajón, español, latín o griego que constituyen las bases fundamentales del castellano dominante, lo que amplía las estructuras cognitivas de la comunicación, modificando las nociones de lenguajes comunes desde la pragmática de su uso a la de los sentidos contextualizados de la palabra.

3 En este trabajo el concepto “escuela” debe entenderse, según el contexto del texto, indistintamente como escuela básica o como sistema educacional formal.

Cuando, en el caso chileno, a la asignatura Lengua Indígena (ALI) se le asignan cuatro horas en el currículum, su valor de uso (enriquecimiento del aprendizaje cultural y lingüístico) tiene un alto costo desde la perspectiva de su valor de cambio (educación de mercado); es decir, el costo de oportunidad financiera que tienen estas cuatro horas, comparadas con cuatro horas de Matemática, Lenguaje, Ciencias de la Naturaleza o Sociales, es muy alto para la concepción dominante de economía educacional sustentada en la competencia y en los aportes del estado en relación a rendimientos estandarizados.

Desde esta perspectiva, la ALI no solo es una conquista educacional indígena, sino una conquista política de una concepción de educación pública que conquista un lugar de sentidos en una educación de mercado capitalista neoliberal, que integra la cultura y lengua local, que emerge de la autonomía social constructora de lenguajes, sentidos, visiones sociales de mundo, en definitiva, de cultura. Es una conquista contracultural en los espacios de dominación hegemónicos desde las comunidades locales entrando a las comunidades educativas. Es una expresión de la posibilidad, aunque limitada y condicionada, de espacios de currículum, no solo intercultural sino transcultural, lo que Padilha (2004) adjetiva de intertranscultural.

Pero este currículum lo que intenta es llevar a la sala de clases la cultura, la pedagogía y el currículum indígena (el que se vive en la comunidad como presente y como memoria colectiva), lo que, evidentemente, no constituye una educación indígena (educación propia) sino una integración del contenido cultural de los pueblos y las comunidades a la enseñanza y el aprendizaje escolar formal y oficial, regido por normas del Estado. Es educación intercultural, en algún grado, en territorios interculturales (la escuela), a veces en territorios indígenas (*Lof Mapu*, *Ayllu* o comunidad), a veces en contextos monoculturales, pero no educación indígena, que es la que se vive en otros espacios y territorios de autonomía no estatales. La cuestión es cómo la pedagogía y el currículum (cultura) indígenas pueden permear y afectar la pedagogía y el currículum escolar.

Las reflexiones que se han presentado hasta aquí apuntan a la dirección de la comunidad hacia la escuela, es decir, de la integración de la pedagogía y el currículum indígenas en la sala de clases; que, desde otra lectura de relaciones de poder verticales y monoculturales, sería lo que mismo que decir aquello que la escuela deja que la permee. Sin embargo, dado que la escuela y la sala de clases constituyen espacios pedagógicos interculturales, también es interesante preguntarse por la dirección inversa: ¿la cultura escolar puede contribuir, con sus recursos pedagógicos, al fortalecimiento de la identidad indígena a partir del conocimiento de la comunidad respecto de temas que son de interés de los estudiantes?, y si es así, cómo. Concretamente, este trabajo se pregunta, de un modo autocrítico y crítico, por la posibilidad de que la investigación en sala de clases, con encuesta de opinión, pueda contribuir a fortalecer la adscripción cultural, la identidad y la lengua originaria de los pueblos indígenas, así como indagar en el modo en que se expresa en la sala de clases.

1. Unas reflexiones de contexto histórico y conceptual

“Las cosas, de sabidas, se callan y de calladas, se olvidan”, dice el refrán

popular. ¿Qué se calla u olvida? El debate sobre la interculturalidad entre el Estado y los pueblos indígenas, como el mapuche, no es propio de Chile ni de la cultura occidental, sino que es universal. La tensión entre las culturas dominantes en el mundo y las de los pueblos indígenas se extiende a todos los territorios donde han sobrevivido culturas y lenguas originarias que han ido siendo expulsadas desde sus espacios ancestrales de vida a las periferias de las sociedades y los territorios que son, justamente hoy, donde están los recursos naturales, los *commodities* del mercado que sustentan el capitalismo neoliberal. Los expulsaron de las tierras agrícolas a las periferias de las ciudades, a las montañas y bosques que no valían nada por ser naturales de verdad. Hoy los pueblos defienden estas tierras que han pasado de ser bienes con valor de uso a recursos naturales con un valor de cambio inimaginable: el petróleo, los minerales, la tierra, el agua, la madera, las hierbas medicinales. En ese contexto surge el sustrato básico de cualquier encuentro cultural entre una cultura mayoritaria y la de los pueblos indígenas. No constituyen una relación cualitativa entre desiguales, sino entre pocas culturas mayoritarias y muchas culturas minoritarias, pero que, desde el punto de vista de los contenidos fundantes y cosmogonías dominantes, son iguales en valor a las de las múltiples cosmovisiones indígenas.

El debate de Habermas y Ratzinger (2007) respecto a razón y religión, termina, inesperadamente, en la afirmación de Ratzinger de que lo que constituye el mundo hoy y a futuro es la interculturalidad y no la unidad cultural de la humanidad, como afirma Habermas. La interculturalidad es expresión de la imposibilidad de que la democracia, los derechos humanos, la política y la racionalidad aseguren la unidad del ser humano en el planeta, por ser estos valores de la cultura judeocristiana moderna (y del pensamiento laico), aunque una de las seis (entre ellas las de los pueblos indígenas y tribales) más extensas y consolidadas del mundo. Lo que finalmente une a los seres humanos en comunidad no es la política, como plantea Habermas, sino lo social, lo prepolítico, defiende Ratzinger.

Este debate sitúa la discusión en un campo efectivo de esfuerzo por la interculturalidad, que no es integrar el contenido cultural indígena en el contenido cultural judeocristiano ni este en aquel, sino construir, desde ambos polos, porque en la práctica y pese a los sincretismos, lo son, un saber compartido, mutuamente comprensivo y comprensible, de beneficio y utilidad práctica en la dimensión social de la vida, en territorios compartidos.

En esta lógica o sentido, el camino de construcción de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) no supone un punto de partida sino dos, tampoco muchos puntos de llegada sino uno común con aristas diversas. La EIB es un desafío político asociado a demandas políticas de los pueblos, pero, siendo eso cierto, su sentido primario es el de hacer prácticos esfuerzos de construcción de saberes comunes generados desde dos o más puntos de partidas culturales, sociales, lingüísticos y espirituales diferentes que permitan el diálogo y la construcción corresponsables de los territorios y todas sus formas de vida. La actitud no es la de colocar el eje en la integración insumisa o rebelde, aplacada por el otro en la educación, sino la de entender que cada cultura definirá su propio sistema y concepto de educación, pero que, aquellos que comparten territorios de vida, deben sobrevivir y proyectarse coexistiendo y ojalá conviviendo, deben descubrir en sus propias culturas los modos pedagógicos de descubrir al otro construyéndose mutuamente. No se trata de colonizar a nadie ni a nada, sino

de descubrir en lo propio caminos de contacto, de diálogo, de construcción que permitan una relación cooperativa y constructiva común, en el plano social de la producción, transmisión y aplicación de conocimiento desde la identidad de cada uno, como ser individual, social y colectivo.

2. Discusión sobre la investigación como principio y método pedagógico intercultural

Del análisis de las fuentes de información para este texto, se desprende una serie de dudas y preguntas que emergen de los proyectos de aula y sus contextos, que se convierten en desafíos pedagógicos y nuevas preguntas que darán origen a otras investigaciones y reflexiones. No se responden aquí, pues emergen de la investigación y en particular de las reflexiones que surgen del análisis de los proyectos considerados para este trabajo. Sin embargo, es necesario hacer una breve reflexión previa: una revisión bibliográfica respecto de la investigación en educación muestra que las publicaciones sobre los estudiantes como investigadores son muy escasas, particularmente en las disciplinas de las ciencias sociales, utilizando metodologías propias.

Una gran cantidad de enfoques de investigación educativa refieren a los quehaceres docentes, en general asociados a los aprendizajes estudiantiles o a la metacognición de sus prácticas (en relación a sí mismos), varios de ellos con un objetivo de innovación, mejoramiento o transformación educativa: investigación formativa (Ramírez y Hernández, 2014), el profesor como investigador que convierte su práctica en reflexión (Becker y Marques, 2007; Mc Kernan, 1999), investigación-acción como proceso en que el docente se investiga a sí mismo a partir de un análisis crítico de los procesos pedagógicos del que es actor (Kemmis y McTaggart, 1992) y como medio al desarrollo y aprendizaje profesional (Elliot, 1996). Otros enfatizan la investigación como indagación cualitativa para conocer la complejidad de la escuela y la sala de clases, para el mejoramiento de la práctica educativa, como actores adultos que la observan con ojo crítico, ilustrado y directo (Eisner, 1988).

Hay perspectivas que enfatizan el papel de la comunidad como investigadora asociada a los procesos de cambio social, político y educacional, reconociendo el aporte de la cultura local como conocimiento válido: la investigación participativa (Durstón y Miranda [Comp.], 2002; Rodríguez, Gil y García, 1996; Rodrigues, 1983), la investigación acción participativa (Fals, 1986), la investigación acción participativa intercultural (Williamson, 2002). La investigación participativa, en sus diversas versiones, se constituye como proceso social, cultural y político liberador de la opresión de las clases dominantes y los grupos hegemónicos de la sociedad, aunque no desde una perspectiva cuantitativa sino cualitativa y, **más aún, sociopolítica crítica: su** eje epistémico plantea que en todos los procesos sociales deben generarse conocimientos, pero en una perspectiva concientizadora, crítica y con impacto en la transformación social a diversas escalas. Reconoce como un primer eje el que la producción de conocimiento no es neutral, siempre responde a la situación y a los intereses de los sujetos que lo producen desde su base social. El otro eje es la acción, una investigación que se funde con la *praxis* para transformar el mundo (Ortiz y Borjas, 2008).

El potencial de la investigación participativa apunta a la producción de conocimiento, articulando de manera crítica los aportes de la ciencia y del saber popular, con el fin de reorientarlos hacia la acción transformadora de la realidad. A través de sus técnicas, la IAP desencadena intercambios constructivos entre investigador y comunidad en los que se abordan conjuntamente todas las etapas del proceso investigativo y de intervención social. A partir de un diálogo que concede un rol activo a la comunidad, estimula su participación en el diagnóstico y resolución de sus necesidades, poniendo fin a la imposición de lógicas externas que se apropian de la evaluación local y cultural (Durstun y Miranda, 2002:7).

Sin embargo, estos enfoques, más o menos participativos, no reconocen como sujeto principal de investigación, como investigadores protagonistas, a los estudiantes, ni a los docentes como sus colaboradores, ya que los primeros (centrados en la escuela) enfatizan al docente y los segundos (centrados en el territorio) enfatizan a la comunidad. Menos lo hacen las investigaciones clásicas que siguen el método científico sustentado en el distanciamiento entre sujeto y objeto de estudio. Evidentemente, este breve resumen de enfoques de investigación no es exhaustivo, no es un complejo estudio del arte ni pretende abarcar todas las modalidades posibles de investigación; sin embargo, los autores presentados, en su mayoría, son reconocidos como investigadores y autores de relevancia para proponer perspectivas y enfoques particulares, los que colocan al docente o a la comunidad en el centro del proceso de investigación, desplazando a los estudiantes a una posición secundaria e incluso, en algunos casos, son invisibilizados como investigadores y visibilizados, a lo más, como fuente de información. La investigación debe colocar al estudiante en el centro del proceso de aprendizaje y al maestro como su compañero de descubrimiento, para que juntos alcancen la efectiva autonomía intelectual, es decir, pasen de objeto de estudio a sujetos productores de conocimiento capaces de observar, analizar, interpretar (Grolli, Azambuja y Gazzola, 2004) y transformar la realidad: único camino posible para que la educación, como sea que se manifieste, permita la construcción cultural, intercultural e indígena, alejándose de métodos y didácticas subordinadoras.

En el caso de las ciencias sociales y particularmente de la educación, el Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (NEPSO) que impulsa la Universidad de la Frontera en Chile⁴ y que se desarrolla de modo autogestionado hace ya una más de una década, enfatiza la investigación con encuesta de opinión centrada en el protagonismo de los estudiantes, en sus aprendizajes de contenidos, desarrollo cognitivo y formación ciudadana (D'Imperio *et al.*, 2010), así como en la búsqueda de la construcción libre del pensamiento. En el caso de las ciencias de la naturaleza existe en Chile y en la misma Universidad el Programa Explora del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conicyt)⁵, que incentiva la investigación teniendo como protagonistas a los estudiantes. Por otra parte, el Ministerio de Educación promovió durante varios años el Programa de Educación en Ciencias basada en la Indagación (ECBI), que hoy se desarrolla desde una Fundación con el mismo objetivo⁶. Sin embargo, en ciencias sociales no hay un programa oficial de esas envergaduras que estimule la formación de científicos sociales a partir de su formación en metodologías de investigación social. En este

4 Desde el año 2006 hasta el año 2015 se desarrolló en una Red de seis países iberoamericanos. Actualmente, se lleva a cabo en Brasil y Chile.

5 Sitio web: <https://www.explora.cl/>.

6 Sitio web: <http://www.ecbichile.cl/home/>.

campo se instala este proyecto NEPSO y la metodología de investigación en sala de clases con encuesta de opinión.

Es el proyecto que fundamenta este capítulo y la experiencia a la que refiere; por ello, el análisis que se hace de las investigaciones desarrolladas por los estudiantes busca conocer si contribuyen solo al aprendizaje de contenidos disciplinarios del currículum, al desarrollo cognitivo, a la formación ciudadana o si también aportan al fortalecimiento de su identidad indígena, a partir de la búsqueda de respuestas a preguntas formuladas por ellos respecto de sus comunidades, es decir, del contenido de sus proyectos (objetivo de este texto).

Lo que otorga una dimensión intercultural a esta metodología sin el fundamento y objetivo expresos de interculturalidad es el papel activo y determinante de los estudiantes indígenas (mapuche) de definir por sí mismos el problema a investigar. En el Proyecto NEPSO, en esta investigación y en el texto, los estudiantes indígenas definen temas que son de su real preocupación, expresando significados emergentes de sus propias vivencias, realidades, intereses, cultura, saberes. La interculturalidad no está definida por el tema sino por quien lo determina, no está definido por el currículum, aunque a veces puedan ser incentivados por sus docentes a estudiar problemas asociados a temas globales del currículum; sino por la decisión de los estudiantes, con apoyo de sus profesores, de qué es lo que se debe aprender porque se quiere aprender. En ese sentido, sin que sea algo extrapolable al sistema educacional en su conjunto, el planteamiento de currículum crítico de Apple (1979) adquiere vigencia en cuanto son los sujetos del aprendizaje los que determinan sus contenidos culturales a través de una metodología que ofrece el profesor para ese efecto. Esto es interesante: ¿puede el profesor ofrecer una metodología 'vacía' de contenido a los estudiantes para que estos resuelvan qué investigar y, en consecuencia, qué aprender?, ¿acaso el propio método no es ya un contenido cultural? Ese es un desafío de la investigación en sala de clases cuanto principio didáctico práctico.

La metodología de investigación con encuesta de opinión es un contenido cultural que se aprende en el mismo acto en que se investigan temas que no están definidos en esa metodología. Así opera, en cuanto proceso de aprendizaje, como una forma de acceder al conocimiento de la realidad y de aprender contenidos del currículum oficial o del indígena (consecuentemente excluyendo o invisibilizando otras). ¿Es posible, entonces, que con un método no indígena pueda aprenderse del mundo indígena y acceder a conocimientos sobre este que sean válidos como para afirmar un saber cierto? Ese es un desafío de la investigación en sala de clases en cuanto método de acceder al conocimiento aprendiendo el mundo. La práctica social demostrada es que una gran cantidad de los profesionales y académicos indígenas han conocido su cultura e inclusive lengua, al menos de modo inicial, no desde la práctica cultural en las comunidades sino desde su inserción en la ciencia que entrega el mundo académico, apropiándose de modo crítico muchas –pero no todas las veces– de sus contenidos y metodologías de investigación y enseñanza.

En consecuencia, es un principio, método y recurso de aprendizaje que se fundamenta en una epistemología de las ciencias, en este caso, cuantitativa (al utilizar el instrumento de encuesta de opinión), que intenta aproximarse a una realidad de significaciones cualitativas (sentidos atribuidos y expresiones

de opinión). Aquí la cuestión es la validación de un concepto de ciencia social, levantada bajo paradigmas naturalistas o positivistas, y de investigación formales, entre varias (al menos las cualitativas o mixtas).

¿Qué se puede entender por enfoque positivista (también llamado cuantitativo, empírico-analítico, racionalista), que es fuertemente criticado por la teoría pedagógica crítica, popular y descolonizadora? Veamos para seguir debatiendo(nos):

Sus postulados básicos son la concepción de la realidad (natural y social) como dada. Esta tiene existencia propia, más allá de los sujetos. Esta realidad que es gobernada por leyes naturales y sociales se estructura de forma ordenada. Las leyes a las que se hace referencia deberían ser descubiertas a través de la investigación científica, de forma tal poder explicar, predecir y controlar los fenómenos. Se sustenta sobre el supuesto de causalidad. Esta indagación de estas leyes supone la aplicación del método científico de acuerdo al modelo hipotético-deductivo (y lo elementos que este implica, por ejemplo, hipótesis científica verificable) que posibilita la generalización de resultados. A su vez, la aproximación por parte del investigador al conocimiento debe tender a la objetividad. El objetivo de la investigación es generar una teoría con carácter universal (Abero *et al.*, 2015:44).

Pero analizada la investigación en sala de clases, no como un recurso aislado, con valor en sí misma, sino como proceso pedagógico asociado al desarrollo de los pueblos indígenas, a la transformación de los territorios. Siguiendo a Freire (1983), su carácter de apoyo a la interculturalidad tendría que ver con la intencionalidad (para la liberación o dominación), con la participación de los actores de las comunidades en la investigación (los estudiantes como protagonistas), con el salto de un conocimiento ingenuo a uno crítico sobre su territorio y los problemas que estudian. Sin duda que la investigación del mundo, de hechos que son de interés de los estudiantes –en este caso, indígenas– constituye un acto de conocimiento dialógico entre ellos y el mundo, de modo cooperativo entre profesores y estudiantes. La tensión objetividad-subjetividad se resuelve porque se conoce el mundo a partir de una actividad cognoscitiva, cultural, pedagógica y política si se orienta a mejorar y cambiar el mundo.

Al respecto, plantea Paulo Freire⁷ (1983:35-36):

Para mí, la realidad concreta es algo más que hechos o datos tomados más o menos en sí mismos. Ella es todos esos hechos y todos esos datos y más la percepción que de ellos esté teniendo la población envuelta en ellos. Así la realidad concreta se me da en la relación dialéctica entre objetividad y subjetividad (...) mi investigación sólo tiene sentido si mi opción política (...) es por la liberación de los grupos y de las clases sociales oprimidas. Cuanto más, en una tal forma de concebir y practicar la investigación, los grupos populares van profundizando, como sujetos, el acto de conocimiento de sí en sus relaciones con su realidad, tanto más van pudiendo superar o van superando el conocimiento anterior en sus aspectos más ingenuos. De este modo haciendo investigación, educo y

⁷ La traducción del portugués al español es de responsabilidad del autor de este capítulo.

me estoy educando con los grupos populares (...) investigar y educar se identifican en un permanente y dinámico movimiento.

En este sentido, Freire plantea que la cuestión central no está en el método o instrumento para conocer el mundo de un modo sistemático, sino en el proceso de investigación –sin complicarse con la discusión entre métodos objetivos o subjetivos, pues la realidad tiene de ambas estrategias y categorías de recolección, registro, análisis de información e interpretación de ella–, su sentido de liberación o dominación, si son los actores sociales (los estudiantes indígenas, en este caso) los que se preguntan y buscan respuestas junto a sus profesores y la colaboración de sus comunidades, pues, si bien los estudiantes investigan, los profesores cooperan, las comunidades apoyan con sus opiniones y respuestas a los estudiantes y su proceso de conocimiento; incluso, posteriormente asumen sus sugerencias y propuestas tomando decisiones de mejoramiento real.

Pero también supera la tensión investigación-educación al señalar que ambos procesos son intrínsecos, unitarios, vinculados: al investigar se aprende (se educa cooperativamente) y, por tanto, ambos procesos o dimensiones son, pedagógicamente, una misma unidad educativa. La cuestión es ¿qué se aprende? Va a depender del contexto liberador o conservador en que se desarrolle la investigación, del problema que se investigue, del papel de los estudiantes en el proceso y su relación con los profesores, el análisis crítico y si la interpretación final de los resultados efectivamente significa un paso de un conocimiento ingenuo a uno crítico explicativo superior.

La investigación en sala de clases que tiene como protagonista a los estudiantes ya es en sí un acto de cambio e innovación pedagógica, pues traslada el eje que sustenta el proceso pedagógico del profesor al estudiante, lo que no es común en el sistema educacional con rasgos autoritarios, formalísticos, adultocéntricos y racionalistas. Este ya es un acto transformador, sea con la metodología que sea.

Metodológicamente puede tener entre varios objetivos el producir conocimiento científico: la investigación clásica busca generar conocimiento acerca de hechos de la realidad así como sobre los cambios del sistema objeto de investigación como totalidad, procurando hacer generalizaciones explicativas; o puede tener otro objetivo, el de contribuir a la resolución de problemas prácticos de interés social, que es el caso de la denominada investigación aplicada, es decir, busca entender la realidad para transformarla.

Pero, ¿agotan estas opciones las posibilidades de observar, registrar, interpretar y transformar el mundo? Sin duda que no, la noción de ciencia occidental está asociada al uso de instrumentos que intermedian entre el investigador y el mundo, entre su ojo observador y el objeto o fenómeno observado, entre la pregunta que se hace ante el asombro y la respuesta que busca ante la necesidad, que no es más que la de conocer para sobrevivir y proyectarse como ser humano. Sin embargo, este mismo proceso lo han vivido los pueblos originarios del mundo de otro modo: conocen la realidad a partir de una observación directa y de la experimentación, no en modelos sino en campo, por el análisis conclusivo de diversos datos que permiten entender y explicar fenómenos micro y universales necesarios para su existencia histórica y para el desarrollo tecnológico de la época.

En realidad, hay dos cuestiones que diferencian el modo moderno de observar, experimentar y explicar el mundo y el modo ancestral: la tecnología alcanzada por la cultura en cada época (¿qué es más importante para la historia del ser humano: el descubrimiento de la 'palanca' por los pueblos antiguos o 'internet' por la sociedad contemporánea?, es una pregunta absurda pues cada una responde a su época y cada descubrimiento es base de uno posterior) y tiempo (este sí, pues hace milenios acumular conocimiento era cuestión de siglos, que pasaban de generación a generación en la investigación, experimentación y difusión hasta que se podía llegar a conceptos confiables para las necesidades de la época, pero hoy este proceso es expansivo y rápido para llegar a conceptos confiables). Con esto se quiere señalar que cada época contiene la tecnología y el tiempo que requiere, porque la ha podido generar para producir las condiciones de existencia de su población y de su reproducción y trascendencia histórica. Hoy la interculturalidad, como fenómeno manifiesto de la época, requiere de los tiempos y tecnologías de esta época para responder a las exigencias liberadoras contemporáneas de sus pueblos y comunidades, teniendo como condición específica que efectivamente contribuya a fortalecer la cultura, existencia e identidad de los pueblos. En caso contrario, los tiempos y tecnologías no pueden ser interculturales pues los pueblos no se suicidan, salvo que sean masacrados y con ello sus propias tecnologías desaparezcan y se impongan las del dominador.

Pero, ¿esta investigación debe negar una epistemología indígena de los modos de conocer o puede ampliar las opciones de construir saberes o complementarla respecto de una pregunta común? No necesariamente, al menos teóricamente o como hipótesis, podría afirmarse que ambos modos de producir conocimiento (el indígena de los pueblos y el dominante en la sociedad científica o escolar) alcanzan niveles de desarrollo propios a partir de la producción autónoma de sus métodos de conocer y sistematizar el conocimiento y que, eventualmente, una misma persona podría manejar adecuadamente ambas epistemologías para comprender un mismo fenómeno, desde enfoques o perspectivas diferentes, o utilizarlos de modo independiente para conocer hechos o procesos u objetos diferenciados para cada uno, con un mismo o diferente objetivo de investigación o para resolver problemas que impliquen conocerlos para transformar las condiciones que los producen. Ese es un desafío de la investigación en sala de clases como expresión de una epistemología y concepción de las ciencias en el currículum.

En cuanto al problema de investigación, objeto de estudio, puede ser enunciado como una afirmación (hipótesis) o como una interrogación (pregunta). Puede surgir de la teoría o de una interrogante que se hace a partir de un problema del medio, de elementos teóricos que constituyen su campo epistemológico o desde cuestiones prácticas de su preocupación. Lo importante no es solo el conocer la realidad y sus dinámicas y explicaciones, sino su impacto en la transformación del medio. Engels y Marx (1986:128) lo plantean: "los filósofos se limitaron a interpretar el mundo de diferentes maneras; pero lo que importa es transformarlo"⁸. El sentido final de la respuesta a las preguntas que hace Nogueira ([Org.], 2000), ¿ciencia para qué?, ¿ciencia para quién?, debe responderse señalando que el sentido de la ciencia es entender el mundo para transformarlo: mejorarlo en la dirección de un mundo armónico, justo, bello, bueno y que sus principales objetivos de investigación deben estar al servicio de

8 Traducción nuestra.

las mayorías empobrecidas, excluidas, que sufren, que son explotadas y a todos aquellos que, en cualquier condición social, ética, cultural o incluso de clase (en el capitalismo) no pueden experimentar la felicidad de que sus potencialidades, las de cada una, se hagan realidad y experimenten placenteramente sin afectar a otros, sino amorosamente.

Hay que despejar una cuestión. Desde el punto de vista ideológico y político no todo estudio de carácter positivista necesariamente debe ser funcional al sistema capitalista y al pensamiento dominante racista, colonialista y discriminador. Responde a un paradigma que puede ser concebido desde diversos enfoques y que se ha modificado en el tiempo.

Es interesante retomar una nota al pie de página que expone Harnecker, en el Chile de 1971, durante la Unidad Popular, referida a la necesidad política de investigar de modo sistemático y objetivo la realidad para poder tomar las decisiones políticas correctas que lleven a la transformación social. Para ello, cita a Mao Tse-Tung (Mao Zedong):

Plantear como tarea, delante del partido, ese estudio sistemático y completo de la realidad que nos rodea. Someter a encuestas (investigaciones) y a un estudio minucioso, según la teoría y el método marxista-leninista, las actividades de nuestros enemigos, las de nuestros amigos y las nuestras, en el terreno económico, financiero, político, militar, cultural y en el de la vida de los partidos políticos; luego sacar las conclusiones lógicas y necesarias. Con este fin dirigir la atención de los camaradas a las encuestas y a los estudios concernientes a los hechos reales. Hacerles comprender que la tarea fundamental de los órganos dirigentes del P. C. consiste en dos cosas importantes: conocer la situación tal cual existe y saber aplicar bien la política. Ello significa respectivamente, conocer el mundo y transformarlo. Nuestros camaradas deben comprender que quien no ha hecho encuestas no tiene derecho a hablar (en Harnecker, 1971:15).

El utilizar metodologías de la escuela formal para conocer el mundo cultural comunitario por parte de estudiantes indígenas en cooperación con sus profesores ¿es otro modo de colonialismo que se valida desde la práctica pedagógica, interesante, innovadora, fundamentada, sistemática hegemónica en desmedro de las formas tradicionales de conocer instaladas en los territorios de vida de esos estudiantes? En lo general y a escala societal se respondería que sí; en la escala local se diría que 'depende', pues dependiendo del modo de gestión más o menos participativa, del currículum más o menos flexible, de la pedagogía más o menos activa y constructivista, de la didáctica más o menos contextualizada, puede o no constituirse en un proceso de aprendizaje, fortalecimiento o reconocimiento de la identidad cultural. Aun así, no corresponde a los métodos indígenas de conocer que se sustentan en la observación permanente y sistemática, en el diálogo y conversación, en el aprendizaje y transmisión de saberes intergeneracionales, en la experimentación en el mundo real y no en laboratorios que representan ese mundo. Pero en la historia los pueblos amplían sus modos de conocer y no los congelan. En ese sentido, puede que se esté en presencia en una época de ampliación de los modos de conocer que permitan la existencia de los pueblos. No se sabe: es una hipótesis que solo la práctica y la historia comprobará, más aún con la masificación de la digitalización de la sociedad. Este es un desafío político de

la investigación en sala de clases como expresión de una cultura hegemónica que se impone en los territorios locales desde los territorios pedagógicos, corriendo el riesgo histórico de validar un solo modo de conocer.

Finalmente, ¿los estudiantes indígenas que viven y vivirán en contextos interculturales deben aprender solo desde la pedagogía indígena la realidad indígena para conocerla y transformarla, al menos en estructuras y sentidos culturales de organización de la vida personal y comunitaria? o ¿deben ser capaces de manejar diversas estrategias cognitivas y metodológicas para conocer su propio mundo? ¿Es posible conocer lo principal de una cultura (cosmovisión, espiritualidad) con un método de descubrimiento exógeno a esta? Cualquier fenómeno, acto o sentido humano puede ser conocido desde múltiples categorías, metodologías, enfoques y territorios, por lo cual, la respuesta debería ser que sí. Sin embargo, una metodología de origen racional, positivista, conlleva un sentido en sí misma que puede ser asumida como verdadera si no se asocia a un pensamiento crítico respecto de ella misma y por aquellos que la usan, determinando sus limitaciones y riesgos. Ese es otro desafío intercultural de la investigación en sala de clases como principio metodológico exocultural para conocer una realidad endocultural.

No estamos en condiciones de responder fehacientemente esas y otras muchas preguntas que han resultado de la discusión de esta metodología aplicada a la educación en contextos interculturales y populares, con buenos resultados de aprendizajes e incluso impactos de cambio a escala local. Cada una de ellas puede dar origen a un estudio y análisis complejo en otra investigación. Esas cuestiones son las conclusiones de los resultados del estudio y del análisis, son preguntas emergentes de la investigación respecto de la metodología, son preguntas que se levantan desde el quehacer y las investigaciones, al fin, exploratorias, en debate consigo misma, con crítica y autocrítica.

3. Metodología

Se analizará esta metodología de investigación a partir de la información arrojada por tres establecimientos: de educación básica, media y de jóvenes adultos, entre los años 2006 y 2016, con estudiantes predominantemente del pueblo mapuche (cuya lengua es el mapudungun), de la región de La Araucanía, Chile. El propósito es analizar la importancia pedagógica de la investigación, de los propósitos del currículo nacional y de la experiencia didáctica de Metodología de Investigación en Sala de Clases con Encuesta de Opinión, en el marco del Proyecto Nuestra Escuela Pregunta Su Opinión (2006-2017) (Williamson e Hidalgo, 2015), presentando aprendizajes y reflexiones en torno a la cuestión de la interculturalidad: el aprendizaje de la lengua mapudungun, de la formación de la cultura e identidad mapuche de los(as) estudiantes en un contexto no mapuche de educación (escuela) y en territorios interculturales. El objetivo propuesto es reflexionar críticamente sobre una cuestión didáctico-política compleja en el espacio y tiempo pedagógico de establecimientos con estudiantes indígenas en territorios mapuches: la investigación en aula con encuesta de opinión, como didáctica propia de la pedagogía no indígena y de carácter cuantitativa, ¿contribuye o no a la interculturalidad en las comunidades educativas escolares, en territorios predominantemente mapuche?

La metodología particular para escribir este trabajo y responder a la pregunta que le da sentido consideró revisión y sistematización de fuentes documentales generadas por los estudiantes y sus docentes a partir de las investigaciones en sala de clases. Las fuentes de información son: 25 presentaciones (*Power Point*) en congresos anuales del Polo NEPSO, Chile, entre los años 2006 y 2016, resultantes de 25 Proyectos de Investigación en Sala de Clases de estudiantes de: a) educación básica (Escuela Millalevia, Chequenco, Ercilla); b) educación media (Complejo Educacional Maquehue, Padre Las Casas); y c) educación de personas jóvenes y adultas (CEIA Lefxarv, Nueva Imperial). El rango de estudiantes participantes de los 25 proyectos es entre 10 y 15, es decir, un promedio de 12 a 13 estudiantes por proyecto, dependiendo del año (no hay un dato exacto sobre cada proyecto).

Complementariamente, para efectos de los análisis, conocer o profundizar mejor en los proyectos o comprender los contextos, se utilizaron minutas y actas de reuniones de Comunidad Autogestionadas de Aprendizaje y Proyecto NEPSO, entre los años 2006 y 2016 (seis reuniones en promedio por año). A ello se agregan conversaciones personales con profesores y profesoras vinculadas o ejecutoras de esta metodología en el Proyecto NEPSO de esos centros educativos y observaciones de campo en los tres.

Los proyectos que se analizan no formaban parte de ningún programa de EIB ni tenían intención alguna de fundamentarse en un principio teórico intercultural, sino en los de la investigación con encuesta de opinión como recurso didáctico para el aprendizaje.

3.1. Las preguntas y temas de investigación desde la decisión de los estudiantes

Hay otra cuestión, en ese contexto, a la que se orienta este trabajo: en qué medida los contenidos elegidos por los estudiantes indígenas para investigar expresan o reflejan preocupaciones propias (es decir, mapuche) o respecto de la cultura, lengua, problemáticas locales o globales indígenas, interculturales o de la sociedad dominante. Es decir, el hecho de que estudiantes determinen problemas y se hagan preguntas de investigación referidas a su mundo, lengua y cultura, ¿es manifestación de su identidad cultural, de su ser indígena o simplemente una preocupación común de cualquier ciudadano o ciudadana que habita un espacio intercultural, por lo que sus preguntas podrían ser las mismas de alguien no indígena? No se puede saber sin otro diseño de investigación que permita discriminar esas cuestiones. Pero lo que muestra esta experiencia es que hay una asociación entre sus intereses como niños, jóvenes o adultos mapuches, sus preguntas de investigación y sus enfoques de los proyectos. El estudio muestra resultados disímiles pero que permiten afirmar que esta metodología facilita conocer mejor la realidad cultural indígena local, pero sobre todo permite que los estudiantes se conozcan mejor a sí mismos, a la sociedad, a la comunidad desde su propio mirar generacional: se preguntan desde su ser (su identidad) sobre cuestiones, históricamente situadas, que son de su interés específico.

Hay aún una posibilidad teórica y metodológica pedagógica que puede ayudar a resolver varios de estos cuestionamientos, tanto en lo teórico como en lo metodológico, consecuentemente en lo político. Es la pedagogía por proyectos

(Romero, 2011), que más que constituirse en una metodología de contenido es una herramienta que permite producir conocimiento a partir de preguntas que pueden responderse desde la consulta o la experimentación. No es un modo indígena de producir conocimiento, ya que, por ejemplo, no es conversación (diálogo sincrónico) o experimentación (ensayos concretos), sino un complejo metodológico que se suma a otros disponibles en la cultura, indígena y no indígena (observación, conversación, consejo, modelamiento) para producir conocimiento a través de una pedagogía –y aquí hay coincidencia– activa, es decir, hay un acto de movimiento físico, intelectual, emocional en dirección a la búsqueda de la respuesta a una pregunta formulada desde los intereses propios de los estudiantes.

Las cosmovisiones indígenas se construyeron durante centurias y milenios a partir de la paciencia (‘madre de todas las ciencias,’ dice el refrán popular), la observación (participante, al ser el observador parte del mundo que observa), la experimentación (práctica y sistemática, de generación en generación), el descubrimiento (propia del asombro ante lo inédito), la utilidad de los aprendizajes (exigencia de la sobrevivencia), el diálogo y la conversación (para contrastar información, analizar fenómenos, buscar y proponer explicaciones y tomar decisiones de acción), la cooperación intra e intergeneracional (para realizar las experimentaciones, pero sobre todo para formar los discípulos y transmitir oral o gráficamente los avances de los saberes construidos).

La investigación en sala de clases, como se entiende en este enfoque de pedagogía activa y en torno a problemas relevantes para el grupo y la sociedad, aspira a, más o menos, los mismos principios. Educar la paciencia sistemática necesaria para encontrar buenas respuestas a las preguntas que los propios estudiantes se hacen, la observación de la realidad que emerge a la conciencia o al alma de los estudiantes, la investigación propiamente tal con su método particular, el encontrar respuestas comprensibles y relevantes a la pregunta producto del proceso investigativo, aplicar los aprendizajes a sus vidas y al mejoramiento o transformación de la realidad local, trabajar de manera cooperativa (en el sentido anarquista de Kropotkin, 2005), dialógica (en el sentido sociocultural de Freire, 1970), conversacional (en el sentido cognitivo de Maturana, 1999). Ander-Egg (1995:15) plantea que lo que hace que la escuela sea una forma de poner entre paréntesis la vida y preparar a los estudiantes para una vida que no existe “es el predominio de una pedagogía de la respuesta sobre una pedagogía de la pregunta” que responda a lo que a ellos les interesa aprender, puedan aprender y deban aprender. Los estudiantes mapuches no tendrían por qué no desarrollar sus experiencias de aprendizaje bajo estos mismos principios pedagógicos propios de una concepción educacional activa, significativa, contextualizada y actualizada.

Es evidente que esta metodología no es indígena, pero sí se hace abstracción del instrumento (la encuesta de opinión), su metafundamentación (valga la redundancia), si comparte lo esencial de la misma actividad pedagógica humana de conocer el mundo, para transformarlo prácticamente, a partir de la acción sistemática y orientada a la búsqueda de buenas respuestas a preguntas buenas y relevantes, es decir, que los estudiantes vivan experiencias de aprendizajes e investigación donde toda verdad a ser adquirida es reinventada por ello o por lo menos reconstruida e no solo transmitida (Piaget, 1978). La pedagogía por proyectos, propia de la escuela nueva, apunta a una ruptura con la educación dominante: la del análisis como separación en partes sin reconstrucción creativa de la unidad originaria.

El análisis entendido en su definición básica como “distinción y separación de las partes de algo para conocer su composición”⁹ debería suponer, pedagógicamente, tres pasos: la determinación de un problema como foco de un conjunto de otras dimensiones interrelacionadas, la distinción y separación de las partes para su estudio y la reconstrucción de la totalidad a partir de la reflexión crítica (científica, espiritual, racional, artística o de otra manera) que la explica y proyecta en el tiempo. Es del convencimiento del autor que el principal mecanismo de dominación de los sectores dominantes en lo económico y político y de subordinación de los dominados, en educación, no son los contenidos del currículum o prácticas pedagógicas, sino el que se enseña a los estudiantes a distinguir, separar y parcializar la realidad sin que se destine el tiempo, pues no es de interés del sistema dominante, a que los estudiantes reconstruyan, desde su posición, realidad, conciencia, espiritualidad, interés, la realidad que en un primer momento la perciben como global e integrada; en la escuela la diseccionan de un modo sistemático, pero luego no la reconstruyen de modo crítico e integrado, pues perdieron, después de doce años de escuela, la capacidad metodológica, en el pensamiento y la confianza en sí mismos, de poder comprender y rearticular en una unidad aquello que aprendieron a dividir. Las élites sí se forman para comprender y usar esa totalidad integrada. Las mayorías quedan a mitad de camino en el proceso de observación integral de un mundo complejo y holístico.

La pedagogía por proyectos, en este caso a través de la investigación, quiere cerrar el proceso de análisis, aunque parezca paradójico, ya que estudia un fenómeno de la realidad, al intentar entender que en la realidad compleja se desarrollan múltiples procesos particulares pero que están interrelacionados históricamente en los territorios con otros fenómenos, indican que su vida no es distinta a la del mundo del que forman parte, que las ideas que circulan pueden ser recogidas bajo el formato de opinión de sujetos con los que se conversa. La cuestión clave aquí es observar el mundo en su historicidad, escoger un hecho significativo para el grupo (separación en el mundo complejo de un hecho particular), estudiarlo desde un método (la investigación), analizarlo (determinar sus resultados) y explicarlo desde los resultados como desde la comprensión teórica y contextual, más sus propios saberes, de un modo comprensible, crítico e integrado. Pero el proceso no debe terminar ahí: debe tener un sentido útil y práctico, que es el de mejorar y transformar su realidad local en aquello que resulta como exigencia de cambio desde el análisis, la reflexión crítica, el diálogo con los saberes propios.

3.2. Principios pedagógicos de teorías educacionales críticas e interculturales

Es de cierto consenso que el aprendizaje se potencia y mejora si se consideran una serie de principios que responden a una base constructiva del aprendizaje sustentada en la actividad y cooperación. La investigación de aula que se desarrolla en este proyecto se fundamenta en los principios pedagógicos prácticos, extraídos de varias corrientes de la psicología, correspondientes a una pedagogía activa, crítica, autogestionada, histórica, cooperativa y de descubrimiento. Se aprende:

⁹ Diccionario Real Academia de Letras, palabra “análisis”, (<http://dle.rae.es/?id=2Vga9Gy>) Rev. 22.04.2018.

- Haciendo cooperativamente con el cuerpo, el espíritu y el pensamiento, en una reflexión integradora crítica y metacognitiva, de carácter social.
- La curiosidad que genera la observación y el interés real de los aprendices en el territorio en el que viven y conviven, los impulsa a preguntarse y preguntar sobre el mundo y sus fenómenos particulares.
- El conocimiento se construye en el diálogo, la conversación, la *praxis* y la cooperación.
- Cuando hay ejemplos, testimonios, demostraciones prácticas y apoyo pedagógico de pares y de adultos.
- Cuando se hace una buena pregunta para encontrar buenas respuestas. Esto requiere de un proceso previo de discernimiento, de *rakizuam* mapuche, de ‘pensar con toda la corporalidad y espíritu antes de hablar’.
- Cuando el aprendizaje es significativo y esto es cuando se contextualiza histórica y territorialmente, anclándose a la memoria y cultura personal y colectiva.
- Cuando el desafío planteado al conocimiento es posible de ser resuelto por los estudiantes de un modo relacional e integrado.
- Cuando lo que se descubre tiene un valor de transformación de la conciencia, del conocimiento y genera cambio social local asignando un valor práctico al aprendizaje.
- Toda actividad pedagógica es política en un territorio: está al servicio de algo y de alguien; la generosidad de los estudiantes es un factor movilizador del aprender.

En definitiva, una pedagogía activa, significativa, contextualizada, con sentido consciente, favorece aprendizajes; pero es condición el que sea adecuada a la realidad cotidiana de relaciones sociales que tiene el estudiante, ya que son estas las que contribuyen efectivamente a que ellos se desarrollen (Baquero, 2008), aprendan creativa y críticamente sobre sí mismo, descubriendo el mundo mientras se interrelacionan activamente en él.

3.3. Las etapas de la investigación en sala de clases

La metodología del proyecto se presenta en el siguiente cuadro y organiza las etapas consecuentes (proceso lineal y racional), desde la definición de un problema de investigación hasta el análisis de los resultados como logros de aprendizajes y, en varios casos, con impactos en las comunidades locales.

METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN EN SALA DE AULA



Fuente: Elaboración propia.

La nómina de los proyectos de investigación, según nivel educacional: básica y media escolar y de educación de personas jóvenes y adultas, se visualiza en la tabla nº 1.

Tabla nº 1. Proyectos de educación básica, media y de jóvenes adultos

Educación básica

1. ¿Cómo influye la religión católica y evangélica en la pérdida de las costumbres religiosas mapuche?
2. Violencia en la escuela.
3. El primer *pololeo* en niños y niñas mapuche del sector Chequenco.
4. El trabajo en Chequenco y Pidima.
5. El mapudungun como expresión oral en Chequenco.
6. Bajo consumo de alimentación JUNAEB en la Escuela Millalevia.
7. Trabajo infantil en Chequenco: ¿aprendizaje o vulneración de derechos?

Educación media

1. Generación de conocimiento que permita adecuar la acción educativa a los requerimientos de aprendizaje de los(as) estudiantes que atiende el establecimiento.
2. Los caballos.
3. Medicina Mapuche v/s Occidental en Maquehue.
4. Indagando sobre la ley Monsanto en el sector de Mahuidache.
5. Manifestaciones del conflicto mapuche en Mahuidache.
6. Discriminación en el contexto escolar.
7. Cultivos orgánicos: práctica ancestral.

Educación de jóvenes adultos

1. Estudio sobre la distribución de ingresos familiares aplicado a familias de la ciudad de Imperial y del sector Caucauche.
2. Embarazo adolescente: ¿falta de información o problema de comunicación familiar?
3. Convivencia o matrimonio, calidad de la atención en salud y alcoholismo en la comuna de Nueva Imperial.
4. Enfermos mentales en la comuna de Nueva Imperial.
5. La homosexualidad.
6. *Chumkey ta che epe neyülu ka rupan neyün*: 'Reacciones antes y durante un terremoto'
7. Maltrato infantil: golpes que dejan huellas.
8. Violencia contra la mujer en la comuna de Nueva Imperial. *Kewagekelu pu zomo Nueva Imperial Wariá mew*.
9. Pérdida de identidad en la comuna de Nueva Imperial. *Ñami Tain Kimün*.
10. Opinión sobre el comercio sexual en Nueva Imperial.
11. Actitud de los adultos de Nueva Imperial frente a la homosexualidad.

Fuente: Elaboración propia.

Hay que recordar que, en el caso de los estudiantes de educación básica y media, casi el 100% son mapuches (en ambos casos hay un máximo de dos estudiantes no mapuche promedio por año) y en la EPJA es un porcentaje promedio mayor de aproximadamente 2/3 de mapuche y 1/3 no mapuche. Los datos varían según las cohortes y en la EPJA por el abandono durante el año escolar. No todos los establecimientos mantuvieron los proyectos durante los 10 años considerados en el registro.

3.4. Categorías de organización temática de los proyectos

Se organizaron los contenidos de las 25 presentaciones de investigación en sala de clases en el Congreso Anual NEPSO, entre 2006 y 2016, en tres categorías que los agrupan:

- Lo indígena, su cultura y comunidad: aprendizajes de temas culturales, políticos, lingüísticos, comunitarios propios o predominantemente mapuche. Temas con contenidos referidos explícitamente a lo mapuche.
- Lo escolar: aprendizajes, gestión, relaciones sociales de aprendizaje, al interior de la comunidad escolar. Temas referidos a lo escolar desde la mirada de estudiantes en su condición predominantemente mapuche en contextos territoriales indígenas.
- Lo intercultural: temas de interés común o de intersección entre los *lof* mapuche, la comunidad local y la sociedad global.

4. Resultados

El siguiente cuadro muestra la cantidad de proyectos, por nivel y modalidad, según las categorías indicadas:

FOCO TEMÁTICO DE LOS PROYECTOS...

	INDÍGENAS Temas directamente relacionados con la Lengua, Cultura y Comunidad Mapuche.	ESCOLARES Temas internos al establecimiento pero que al ser formado por estudiantes mapuche expresan la visión de la comunidad local sobre la escuela o de ésta sobre sí misma.	INTERCULTURALES Temas vinculados a problemas interrelacionados de la sociedad o comunidad local mapuche aunque no necesariamente indígenas.	TOTAL
Básica	4	2	1	7
Media	4	1	2	7
EPJA			11	11
TOTAL	8	3	14	25
%	32	12	56	



Fuente: Elaboración propia.

Los resultados muestran que:

- En educación básica y media las temáticas principales son las indígenas y escolares; en EPJA, estas dimensiones no tienen presencia y solo presentan temas interculturales.
- Las temáticas principales para niños y jóvenes son las indígenas, para los jóvenes y adultos las únicas son las interculturales.
- Solo en los de EPJA se usa el mapudungun de un modo explícito en el nombre y textos internos de las presentaciones; solo los niños de educación básica realizaron un estudio sobre el mapudungun en su comunidad.
- La variedad de temas es significativa, lo que muestra la diversidad de intereses de los estudiantes respecto de problemas que consideran relevantes como desafíos a su conocimiento.
- Permite conocer temas de interés de estudiantes indígenas sobre realidades próximas a sus territorios, intereses juveniles indígenas o desde el ser indígena mapuche, culturales e interculturales.
- Los temas elegidos son relevantes para los estudiantes y revelan tanto sus propios intereses, como aquellos que están instalados en la opinión pública nacional o de la comunidad local.
- La investigación en sala de clases es una didáctica no mapuche aplicable al currículum, de modo sistemático y a largo plazo, en contextos de escuelas interculturales.

5. Conclusiones

A lo largo del texto se construyó la idea de que, con ciertos riesgos metodológicos que pueden tener consecuencias ideológicas y culturales y deben ser resguardados, la investigación en sala de clases puede contribuir al conocimiento de la cultura y formación de la identidad mapuche por el conocimiento sistemático (a través de un método no indígena); aunque es neutra respecto del aprendizaje de la lengua mapudungun, pues no la fortalece. En la práctica, implica mantener el español asociado a la metodología, que permite el conocimiento del fenómeno que interesa desde las opiniones en español de las personas del territorio y, en consecuencia, la valoración de la lengua como dominante respecto de la indígena (aunque es escasamente hablada entre profesores, estudiantes y comunidad).

El texto es exploratorio, los resultados son provisorios, no se llega a conclusiones definitivas, sino que se abre la reflexión a algunas cuestiones que deben continuar siendo investigadas, reflexionadas y construidas.

Hay preguntas que emergen del texto y metodología de investigación en sala de clases: ¿es investigación o sistematización?, ¿es descubrimiento intercultural del medio? o ¿conocimiento de un mismo colectivo? Hay otra tensión que Stecanela y Williamson (2013:290) señalan: *“esta é uma tensão nos processos pedagógicos atuais: a pesquisa é uma técnica de ensino que usa o docente ou uma metodologia ativa para o autodesenvolvimento das aprendizagens pelos estudantes?”*, ¿es una simple técnica de enseñanza, es decir, un recurso pedagógico de la concepción dominante, monocultural, o es un medio pedagógico de la pedagogía dominante que permite fortalecer la identidad personal y colectiva indígena en un contexto escolar y territorial intercultural?

Es un hecho el que la investigación en sala de clases permite conocer mejor aspectos del interés de los estudiantes, su comunidad, relaciones sociales, opiniones, miradas de mundo. Ellos (y sus profesores y comunidades escolar y local) amplían el conocimiento de su territorio, comunidad, familias y de sí mismos. Pero de ello emergen dos cuestiones, una conceptual y una metodológica. La primera es si el conocer mejor un territorio hace necesariamente que se amplíe la conciencia y se fortalezca la identidad (las investigaciones, sus resultados y las presentaciones observadas en los congresos así los sugieren), pero al mismo tiempo fortalece un modo de conocer que no es propio de su comunidad, pudiendo, eventualmente, desmerecer en la práctica este último (no se observa en este nivel de estudio); sin embargo, para jóvenes integrados a la sociedad, escolarizados y tecnologizados, puede resultar en una metodología actualizada, de la sociedad y pedagogía global, que les permita entender su territorio local y en ello a sus familias y comunidades.

Lo segundo, lo metodológico, se refiere a si la influencia identitaria en este proceso de conocimiento es predominantemente de la metodología de investigación (con todo lo de complemento y soporte que ello significa: acto pedagógico formal con incentivos morales y pedagógicos, influencia de los docentes, novedad didáctica) o del hecho histórico de la influencia del territorio intercultural en el que se desarrolla el proceso investigativo, por lo que, fuese cual fuese el método de aproximación a la realidad, el efecto sería el mismo, con más o menos efectos colaterales de fortalecimiento o pérdida de identidad. De alguna forma se retoma la pregunta inicial: ¿es la escuela la que permea la formación

de la identidad, mediatizada por el mundo o es el territorio el que permea esa formación, mediatizada por la escuela? Pero, siguiendo a Baquero (2008), esa podría ser una cuestión falsa en la medida en que el desarrollo (el aprendizaje) solo se logra en la medida en que los estudiantes, de modo activo, orienten su quehacer académico al quehacer en el territorio como objetivo de aprendizaje. Sería la inserción activa en experiencias ricas en posibilidades, desarrolladas en los territorios próximos, los que permitirían el desarrollo cognitivo-cultural de los estudiantes. Es un conjunto de preguntas que no se resuelven en este trabajo, sino que resultan de estas primeras aproximaciones a estudiar los modos en que la escuela formal, hegemónica, dominante y monocultural en contextos interculturales y de transformación territorial y cultural puede, con sus propios recursos, contribuir a la formación identitaria de los estudiantes, a la solución de problemas comunitarios del territorio y, en definitiva, a la lucha indígena por el reconocimiento, la justicia, la autonomía, en relaciones interculturales armónicas, justas, equitativas y de ejercicios efectivos de derechos individuales y colectivos con la sociedad global.

La cuestión final no es la didáctica o el recurso técnico, sino la teoría pedagógica que puede sesolver los problemas de la enseñanza desde ciertas ideas sociales y teorías pedagógicas: lo fundamental es determinar, previo a la selección de un método o didáctica, en cualquier disciplina, el por qué es necesaria esa y no otra, y solo la teoría (que debe manejar el maestro) da el criterio necesario para escoger, apreciar y justificar lo que se hace en la escuela (Pistrak, 1975). Ello lleva a la necesidad de reflexionar teórica y críticamente sobre los profesores y profesoras en estos escenarios pedagógicos: si no se asumen como militantes sociales activos (Williamson, 2017; Pistrak, 1975), la metodología no podrá alcanzar los objetivos interculturales potenciales en el quehacer pedagógico y curricular de la escuela con estudiantes indígenas en sus territorios.

Bibliografía

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García, S. y Rojas, R. (2015). *Investigación Educativa: Abriendo puertas al conocimiento*. Montevideo: Contexto.
- Ander-Eeg, E. (1995). *Un puente entre la escuela y la vida*. Argentina: Magisterio del Río de La Plata.
- Apple, M. (1979). *Ideologia e Curriculo*. São Paulo: Brasiliense.
- Baquero, R. (2008). De las dificultades de predecir: educabilidad y fracaso escolar como categorías riesgosas. En Baquero, R., Pérez, A. y Toscano, A. (Org.), *Construyendo posibilidad. Apropiación y sentido de la experiencia escolar*. Rosario: Homo Sapiens.
- Becker, F. y Marques, T. (2007). *Ser Professor é Ser Pesquisador*. Porto Alegre: Mediacao.
- D´Imperio, A., Montenegro, F., Araujo, M. y Masagao, V. (2010). *Nossa Escola Pesquisa sua Opinião: Manual do Professor*. São Paulo: Global.
- Durston, J. y Miranda, F. (Comp.). (2002). *Experiencias y metodología de la investigación participativa*. Santiago: CEPAL.
- Eisner, E. (1998). *El ojo ilustrado*. Barcelona: Paidós.
- Elliot, J. (1996). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Fals, O. (1986). *Conocimiento y poder popular*. Colombia: Siglo XXI.
- Freire, P. (1970). *A Pedagogia do Oprimido*. Río de Janeiro: Paz e Terra.
- Grolli, D., Azambuja, M. y Gazzola, T. (2004). *O professor, o aluno e a investigação em sala de aula*. Porto Alegre: Evangraf.
- Habermas, J. y Ratzinger, J. (2007). *Dialética da Secularizacao. Sobre razao e religiao*. Aparecida: Idéias y Letras.
- Harnecker, M. (1971). *El Capital: conceptos fundamentales*. México: Siglo XXI.
- Kemmis, S. y McTaggart, R. (1992). *Cómo planificar la Investigación Acción*. Barcelona: Laertes.
- Kropotkin, P. (2005). *El Apoyo Mutuo. Un factor de la evolución*. Santiago: Instituto de Estudios Anarquistas.
- Marx, K. y Engels, F. (1986). *A Ideologia Alemã (I-Feuerbach)*. São Paulo: Hucitec.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen.
- Mc Kernan, J. (1999). *Investigación-acción y currículum*. Madrid: Morata.
- Nogueira, A. (2000). *Ciência para quem? Formação científica para que?* Petrópolis, Brasil: Vozes.
- Ortiz, M. y Borjas, B. (2008). La Investigación Acción Participativa: aporte de Fals Borda a la educación popular. *Cuaderno Venezolano de Sociología*, 17 (4), 615-627.
- Padilha, P. (2004). *Currículo Intertranscultural. Novos itinerários para a educação*. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire.

- Piaget, J. (1978). *Para onde vai a educação?* Río de Janeiro: Livraria José Olympio.
- Pistrak. (1975). *Problemas Fundamentales de la Escuela del Trabajo*. Madrid: Sociedad de Educación Atenas.
- Ramírez, M. y Hernández, O. (2014). *La investigación formativa. Retos y experiencias en la profesionalización docente*. San Luis de Potosí: Benemérita y Centenaria, Escuela Normal del Estado de San Luis Potosí.
- Rodrigues, C. (1983). *Pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Rodríguez, G., Gil, F. y García, J. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibre.
- Romero, B. (2011). *NEPSO: aprendizajes significativos utilizando la encuesta de opinión como innovación metodológica*. (Documento no publicado). Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- Stecanela, N. y Williamson, G. (2013). A educação básica e a pesquisa em sala de clases. *Acta Scientiarum. Education Maringá*, 35 (2), 283-292.
- Williamson, G. (2002). *Investigación Acción Participativa Intercultural en Comunidades Educativas y Locales*. Temuco: Universidad de La Frontera/Proyecto Kelluwün.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación Multicultural, Educación Intercultural Bilingüe, Educación Indígena o Educación Intercultural? *Cuadernos Interculturales*, 2 (3), 16-24.
- Williamson, G. (2017). Militancia Pedagógica Profesional en los Territorios. A Propósito de ¿Extensión O Comunicación? de Paulo Freire. *Educación de Adultos y Procesos Formativos*, 4, 39-63.
- Williamson, G. e Hidalgo, C. (2015). Flexibilidad curricular en la implementación de proyectos de investigación para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. El caso de NEPSO Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15 (2), 1-21.

Análisis de la educación intercultural desde una experiencia etnográfica en contexto mapuche¹

Héctor Torres Cuevas²

Resumen

El artículo describe, a partir de una etnografía escolar en un establecimiento educativo de la región de La Araucanía, procesos de materialización de la educación intercultural. Se analiza que la implementación de este enfoque educativo se encuentra matizado por la dinámica interna de los actores que conforman la escuela, producto de acuerdos, desacuerdos y conflictos que forman parte de sus relaciones cotidianas. La metodología se situó en la antropología de la educación, desarrollándose un estudio que documentó la experiencia de actores del medio escolar: docentes y directivos. Además, se consideró la experiencia de otros actores como padres, madres y administrativos. Los datos se procesaron a través de la articulación del análisis de contenido y la teoría fundamentada. Los resultados muestran que la búsqueda de una educación contextualizada, pluralista y pertinente para estudiantes mapuches y no mapuches, se ve obstaculizada por conflictos internos que surgen en la relación entre los docentes. Se concluye que transformar la educación escolar en contexto mapuche exige la puesta en práctica de acciones que movilicen el interés de los actores locales desde un enfoque crítico de la interculturalidad.

Palabras clave: educación intercultural, escuela, mapuche.

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 16I10350 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

En contextos escolares con presencia de población indígena, la educación intercultural ha sido presentada como un enfoque orientado a revertir el bajo rendimiento académico, fortalecer la identidad cultural y revitalizar los conocimientos y lenguas indígenas (Dietz y Mateos, 2013). Para ello, lo que se plantea es superar el eurocentrismo de la educación escolar, la alfabetización en una lengua oficial (español, portugués) y la negación de la heterogeneidad cultural al interior de la sociedad nacional (Walsh, 2012; Ferrão, 2010). De este modo, los estados nacionales han puesto en práctica desde la década de 1980 programas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), los que han sido principalmente focalizados en contextos escolares indígenas (Jiménez, 2012; Gasché, 2010).

La revisión de la literatura muestra que una de las dificultades para implementar los programas estatales de educación intercultural, es que ignoran en su base las asimetrías epistémicas y sociales que persisten en las relaciones entre Estado, pueblos indígenas y sociedad no indígena (Hecht, 2014; Salaün, 2013). Esto se complejiza más, producto del carácter colonial y eurocéntrico de la institución escolar, lo que tensiona la posibilidad de interculturalizar los proyectos educativos y los procesos de enseñanza-aprendizaje (Goulet y Goulet, 2014; Smith, 2000).

En este sentido, el artículo analiza el proceso de materialización de la educación intercultural en el contexto de una escuela en la región mapuche de La Araucanía. En concreto, se articula la experiencia de los actores que se ven implicados en este programa, con el propósito de ver los matices de una política educativa, que involucra a diferentes sujetos, discursos, saberes y prácticas en el micro nivel escolar. Lo que se ha buscado es comprender cómo la interculturalidad es materializada localmente y, sobre todo, cómo esta materialización interviene en las relaciones entre los mapuches y un Estado chileno, que se considera desde el retorno a gobiernos democráticos como multicultural (Boccaro y Bolados, 2010).

1. Marco referencial

En América Latina, la década de 1980 marca el inicio de la institucionalización de la educación intercultural, como un nuevo paradigma en la relación educativa entre los pueblos indígenas y el Estado (Czarny, 2007). Las transformaciones políticas y económicas de los países latinoamericanos, en particular con la aplicación de las políticas neoliberales, dieron paso a preocupaciones orientadas a la participación económica de los ciudadanos en el espacio nacional (Bolados, 2012; Hale, 2004, 2002). Según Gasché (2004), la educación intercultural en medio indígena se volverá la manifestación de discursos y prácticas que intentan integrar a los niños indígenas en el contexto de los estados neoliberales.

En efecto, la difusión de este enfoque ha generado diferentes acciones y reacciones a nivel estatal y por parte de los actores a nivel local. De acuerdo con Tubino (2004), la interculturalidad se materializa desde un enfoque funcional y otro crítico. La versión funcional omite las condiciones de dominación/sumisión entre los diferentes grupos de la sociedad, entregando a los pueblos indígenas la responsabilidad de construir una sociedad intercultural (Hecht, 2014; Gasché, 2010). Esta orientación se encuentra especialmente arraigada en los programas estatales, que funcionan como políticas compensatorias: “destinados a los estratos sociales dominados, en particular los indígenas, con el fin que ellos “respeten” y “toleren” ¿a quiénes? a los que los dominan, los desprecian, los engañan, los explotan” (Gasché, 2010:115). En tanto, la versión crítica tensiona la instrumentalización de la interculturalidad por medio de la construcción de alternativas educativas que se sostienen en el compromiso político, epistemológico y ético de los actores sociales que entran en interacción (Baronnet, 2017; Bertely, 2016; Repetto y Carvalho, 2015; Sartorello, 2014). De este modo, los procesos educativos se sitúan a las características de las comunidades indígenas, organizándose calendarios socioculturales de las actividades de cada territorio, desarrollando la formación de docentes y alimentando la creatividad indígena a través de la configuración de una conciencia política en los sujetos (Bertely, Sartorello y Arcos, 2015; Gasché, 2008).

En el caso de Chile, la implementación del enfoque educativo intercultural surge el año 1996 con el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que se enfocó en mejorar la calidad de la educación de las escuelas en contextos indígenas. Su justificación sostiene que el bajo rendimiento en el aprendizaje de los estudiantes indígenas, en comparación a los resultados escolares de los estudiantes no indígenas, tiene su origen en la descontextualización del currículum escolar, la ruralidad y la pobreza estructural (Mineduc, 2005, 2002). Cuatro etapas han marcado el desarrollo del PEIB: 1) etapa de pilotaje entre 1996-1999; 2) etapa de institucionalización como programa en el 2000; 3) etapa del Programa Orígenes entre 2001-2010; y 4) etapa de incorporación de la asignatura de Lengua Indígena, desde el 2010 al presente (Fuenzalida, 2015).

Actualmente, la focalización de la política intercultural del Mineduc se caracteriza por buscar, a través de la asignatura de Lengua Indígena lo siguiente: 1) la contextualización curricular; 2) la participación comunitaria; 3) la enseñanza de la lengua con la incorporación de educadores tradicionales; 4) la elaboración de proyectos educativos institucionales interculturales; 5) la formación de docentes interculturales bilingües; 6) la elaboración de material educativo bilingüe; y 7) la focalización en contextos escolares con presencia de población indígena (Mineduc, 2011).

El tiempo definido en el plan curricular para la asignatura de lengua mapuche es de 152 horas anuales, lo que significa trabajar cuatro horas de lengua mapuche a la semana de primero a sexto año básico (Mineduc, 2014:6). El proceso educativo está a cargo de una dupla pedagógica compuesta por un profesor mentor y un educador tradicional (Castillo y Loncón, 2015). El profesor mentor, es un pedagogo con estudios universitarios elegido por el director del establecimiento, que puede o no contar con la idoneidad para trabajar la educación intercultural. En tanto, el educador tradicional es un actor educativo mapuche incorporado por el PEIB, que debe reunir las siguientes características: 1) ser hablante fluido del mapuzugun; 2) manejar el español oral y escrito; 3) ser una persona capaz de generar el vínculo entre la escuela y la comunidad; 4) ser un representante

de su territorio; y 5) ser un actor que aporte a la reflexión sobre el proceso de implementación del mapuzugun en la escuela (Mineduc, 2015).

Para concretar la enseñanza de la lengua indígena en el medio escolar, la propuesta programática se sustenta en el uso del enfoque comunicativo y semántico de manera complementaria. Lo que se organiza en un programa de estudio que consta de dos ejes: 1) la Oralidad y sus dos subejos, tradición oral y comunicación oral, y 2) Comunicación escrita. La oralidad se propone al ser comprendida como la base de la transmisión del conocimiento indígena, expresándose a través de diferentes prácticas discursivas (Mineduc, 2013a, 2013b). En contexto mapuche, las prácticas discursivas involucran el *piam* (relatos milenarios), los *epew* (relatos ficticios personificados por animales), los *gübam* (consejos), los *nüxam* (conversaciones), el *wewpin* (discurso público formal) y el *ül* (canto). A su vez, la comunicación escrita se incorpora en el marco de los nuevos contextos de uso de las lenguas indígenas que integran su formalización a través de la escritura (Mineduc, 2013a, 2013b).

En relación a la evidencia empírica sobre la materialización de la interculturalidad en territorio mapuche, se constata en los trabajos de Forno y Soto (2015), Luna (2015), Álvarez-Santullano y Forno (2008), y Luna e Hirmas (2005) que en los establecimientos escolares persiste entre los docentes y autoridades educativas visiones monolíticas, folclorizadas y esencializadas de la cultura mapuche. Rother (2005) señala que el PEIB constituye un programa educativo que tiene un bajo nivel de financiación y pocos procedimientos de evaluación y seguimiento, lo que también ha sido corroborado por estudios del Mineduc en años posteriores (2011, 2009). Para Lagos (2015), siguiendo una orientación crítica similar a la de Rother, la EIB no ha logrado interculturalizar el currículum escolar y carece de una planificación lingüística para abordar el bilingüismo *mapuzugun-español* en la sala de clases. En tanto, de la Maza (2008) identifica la vigencia en las escuelas de relaciones caracterizadas por el racismo y el paternalismo entre los docentes y los miembros de las comunidades mapuches. En efecto, Williamson *et al.*, (2012) señala que existe una escasa y limitada participación de la familia y comunidad en los procesos educativos de la escuela. Entonces, la versión de educación intercultural estatal no ha conducido a cambios estructurales en la educación chilena. Más bien, parece ser un modelo de integración del 'otro' (el mapuche) a un sistema escolar institucionalmente racista y desigual. Reproduciéndose así una gestión de la escuela colonial, funcional al mercado educativo, descontextualizada y desterritorializada, que ha sido incapaz de revertir las asimetrías en las relaciones sociales, políticas y económicas entre pueblos indígenas, Estado y sociedad no indígena.

2. Metodología

El enfoque de la investigación se situó en el marco de la antropología de la educación sobre la escuela en contexto indígena (Bertely, 2016; Salaün, 2013). De esta forma, el estudio utilizó una perspectiva cualitativa orientada a interrogar sobre el sentido de la escuela y de las condiciones políticas, epistémicas y sociales que influyen en el desarrollo de la interculturalidad. El trabajo de terreno tuvo una duración de ocho meses y se realizó en una escuela municipal, que se denominará escuela Huamalal, ubicada en una comuna de la región de La Araucanía (Chile). El proceso de investigación se basó en la observación participante y la realización de

entrevistas semiestructuradas a docentes, directivos, educadores tradicionales y padres de familia. Con el propósito de resguardar la identidad de los participantes, se utilizarán nombres ficticios de las personas, escuela y lugar donde se ubica, lo que ha sido acordado de manera previa con ellos en el marco de los lineamientos éticos de la investigación (consentimiento informado).

Los principales aspectos observados en el medio escolar fueron los siguientes: 1) proceso de enseñanza en la asignatura de lengua mapuche; 2) contenidos educativos mapuches incorporados en el medio escolar; 3) interacción de los docentes de la escuela en el marco de la educación intercultural; 4) actividades socioculturales mapuches en el medio escolar; 5) relación escuela-familia-comunidad; y 6) condiciones institucionales para desarrollar la interculturalidad.

Al respecto, la orientación metodológica tomó los aportes de Elsie Rockwell (1997), quien plantea la necesidad de ver la escuela como una institución, que es expresión viva de la política estatal y, a su vez, como expresión viviente de la sociedad civil. De forma sintética, los elementos que caracterizaron esta manera de abordar el trabajo antropológico fueron los siguientes: 1) centrarse en lo que se vive cotidianamente, lo informal, lo obvio y los intereses de quienes tienen poder; 2) incorporar una perspectiva del presente historizado; 3) ver al sujeto como activo constructor del mundo social (perspectiva histórica y capacidad de agencia); 4) análisis de las formas de apropiación que ponen en práctica los sujetos, considerando los límites estructurales y los márgenes de acción de los que disponen; y 5) permanecer como etnógrafo en el terreno para documentar lo no documentado (Rockwell, 2009).

El acceso a la institución escolar se realizó al contactar al profesor de educación intercultural de la escuela Huamalal, a quien se conocía de forma previa por el trabajo desarrollado en el marco del Programa de Formación de Docentes Interculturales de la Universidad Católica de Temuco. En un primer momento, se coordinó una conversación previa al ingreso a la escuela, para dialogar sobre su experiencia en el medio escolar y analizar las posibilidades de llevar a cabo un trabajo de investigación etnográfica. Esto fue importante debido a que el profesor sugirió que, antes de ir a su escuela, este conversaría con el director para explicar que existía el interés de un investigador en educación de documentar la experiencia del proyecto intercultural de Huamalal. Sin duda ha sido un factor clave para preparar el acceso al terreno, respetando el marco institucional de la escuela (Laperrière, 1997). Recibiendo la confirmación, se visitó la escuela para sostener la conversación con el director, lo que permitió explicar los objetivos de la investigación y definir los marcos que guiarían las condiciones para hacer el trabajo etnográfico. Al respecto, el director exigió una carta formal con los aspectos señalados en la conversación con el propósito de formalizar la presencia en la escuela ante el equipo docente y personal administrativo.

Con el objetivo de garantizar un trabajo etnográfico abierto a posiciones convergentes y divergentes sobre la educación intercultural, se sostuvieron conversaciones con actores que manifestaron diferentes niveles de interés sobre el proyecto de la escuela. Esto permitió enriquecer el análisis sobre lo que ocurre con los procesos de materialización de la educación intercultural, respecto a cómo es apropiado y resistido este enfoque educativo por los actores locales al interior de la escuela.

Para el análisis de los datos, se utilizó un proceso enfocado en el análisis de contenido y la teoría fundamentada. El análisis de contenido permitió realizar la lectura, interpretación y comprensión del contenido, manifiesto y latente, presente en los datos recopilados (Miles y Huberman, 2003; Bardin, 1991). Así, se realizó un procesamiento metódico y en profundidad de los datos, generando un conjunto emergente de códigos y categorías basado en los discursos, saberes y prácticas sobre la experiencia cotidiana de la educación intercultural. Para evitar una interpretación descontextualizada de los datos, se empleó la triangulación de datos y la saturación de contenido. De este modo, los datos fueron interpretados bajo el formato de una teorización fundamentada que articuló la triangulación de los datos y las variaciones del *corpus* de información y la saturación de estos últimos (Flick, 2007; Strauss y Corbin, 2002).

3. Contexto escolar de la escuela Huamalal

La escuela Huamalal es un establecimiento público fundado en la década de 1940, dependiente administrativamente del municipio de la comuna de Leufuche. A diferencia de otras instituciones escolares con alta población mapuche, que generalmente están al interior de comunidades (reducciones indígenas), la escuela se encuentra ubicada en una zona más urbanizada. La comuna de Leufuche, tanto en la zona rural como urbana, cuenta con una presencia mayoritaria de población de origen mapuche (más de un 70%). Desde un marco histórico, la escuela es reconocida como el primer establecimiento del sector que incorporó educación básica y educación secundaria, atendiendo en sus inicios una población escolar entre los 6 a 15 años de edad.

Para los habitantes de la comuna es importante contar con una escuela que cuente en la actualidad con educación inicial, básica y secundaria, al constatar que el 70% de la población vive en sectores rurales. A su vez, de los más de treinta establecimientos escolares de la comuna, la mayoría tiene una cobertura destinada a que los estudiantes completen la educación básica (29 escuelas). En este contexto, Huamalal tiene un rol significativo por razones históricas y por las condiciones materiales que ofrece a las familias mapuches que rodean la zona urbanizada de la comuna. Por ejemplo, al costear de manera gratuita el transporte escolar de los estudiantes, lo que beneficia a familias que deben sortear los efectos de una economía local deprimida y dependiente de los subsidios municipales y estatales.

En un sistema escolar neoliberalizado y eminentemente segregador como el chileno, las familias de Leufuche acceden a las escuelas que están a su alcance económico y geográfico (Villalobos y Quaresma, 2015; Puga, 2011). Es lo que señaló el miembro de una comunidad mapuche, relatando que su padre, cuando le correspondió comenzar la educación secundaria, lo inscribió en una escuela distante a más de 50 kilómetros de su comunidad. La razón es que su padre creía que ahí la educación era de mejor calidad, en comparación a la entregada por la escuela Huamalal, lo que desde un aspecto económico pudo ser costeadado por su familia. No obstante, para otras familias esto no es posible, debiendo matricular a sus hijos en Huamalal, como lo comentó una madre: “en el pueblo no hay mucho para regodearse, y bueno la escuela tiene un buen transporte para los niños” (Madre Huamalal).

En la práctica, existe una brecha educativa marcada por el origen social, económico, étnico y territorial de los estudiantes. Como lo argumentan Verger *et al.*, (2016), Elacqua *et al.*, (2012) y Puga (2011), las familias pobres inscriben a sus hijos en las escuelas que el mercado local les ofrece, lo que por condiciones geográficas y económicas no les permite optar a establecimientos de mejor calidad. Por lo tanto, la competencia entre escuelas planteada por los tecnócratas neoliberales no ha mejorado la calidad de la educación y la idea de que la educación particular subvencionada es mejor que la educación pública es una dimensión que ha comenzado a ser cuestionada (Drago y Paredes, 2011). Estas condiciones estructurales del sistema escolar han asegurado una matrícula continua en el tiempo, conformada principalmente por estudiantes mapuches (80%). En tanto, una minoría son estudiantes no mapuches (20%), provenientes de familias descendientes de colonos o chilenos que residen principalmente en la zona urbanizada de la comuna.

4. Condiciones de Huamalal para la educación intercultural

La escuela Huamalal cumple en lo cotidiano con lo exigido por el Decreto 280 del año 2009 del Mineduc, al impartir contenidos de lengua y cultura mapuche en los niveles de educación básica. Sin embargo, ajustarse a lo prescrito por la norma no ha significado que se revierta la posición dominante del conocimiento de origen eurocéntrico en las prácticas educativas (Hickling-Hudson y Ahlquist, 2003). Al contrario, se mantiene una forma de enseñar entre los docentes que racionaliza los procesos educativos desde una perspectiva eurocéntrica. Lo que se ve reforzado por tres factores: 1) desconocimiento en los profesores del conocimiento indígena (Kanu, 2005); 2) escasa formación en interculturalidad (Quintriqueo *et al.*, 2017; Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Gay y Howard, 2000); y 3) un racismo epistémico institucionalizado que margina el saber mapuche, al considerarse que no posee un estatus científico que le otorgue validez para ser enseñado en la escuela (Grosfoguel, 2011). Paradójicamente, este tipo de problemas se ve reforzado en el caso de la escuela Huamalal por la asignatura de Lengua Indígena, ya que como argumentan Luna (2015) y Pozo (2014), ha devenido en un elemento que ha restringido la inserción del conocimiento mapuche, al relegarlo a un espacio específico de la programación curricular, inhabilitando la posibilidad de interculturalizar el conjunto de las asignaturas (Matemáticas, Lenguaje, Historia, Ciencias Naturales y otras).

Esta limitación que se produce en lo curricular también se extrapola a la articulación entre la persona que cumple el rol de educador tradicional y los profesores del establecimiento. Si bien la escuela Huamalal ha contado con un educador tradicional desde el año 2013, en la práctica lo que se experimenta es que no ha sido reconocido por los profesores como un actor educativo. Como ha relatado el profesor mentor: “El único que lo toma en cuenta, el único que trabaja con él y el único que lo conoce más y sabe de su trabajo es el profesor mentor. Antes de eso, el año pasado, el educador tradicional ni siquiera firmaba ingreso, ni nada” (Profesor EH). Agregando el propio educador tradicional que durante el transcurso del año escolar en ningún momento un profesor de otra asignatura se acerca a conversar con él, ya sea para invitarlo a una clase o planificar en conjunto una intervención educativa. Lo anterior ha sido confirmado con profesores de Huamalal, quienes dicen no tener información sobre el papel del educador

tradicional. Esto, para Lagos (2015), evidencia la precariedad en la que se desenvuelven los educadores tradicionales, quienes son: 1) personas que no están legitimadas en la escuela; 2) sujetas a una relación asimétrica con los profesores, lo que no les permite participar de la toma de decisiones; y 3) se desenvuelven en un espacio ajeno a su comunidad, que los margina y discrimina por una doble condición ser indígena y no contar con estudios en educación.

Así, lo que se produce es el desprestigio de actores educativos mapuches, quienes ingresan a trabajar en instituciones, como Huamalal, que no han revertido el etnocentrismo eurocéntrico que caracteriza su proyecto educativo (Akkari, 2009). Es lo que relató un padre y antiguo estudiante de la escuela, al decir que:

Quando yo entre ahí [a Huamalal] yo sentía que la educación que me habían dado allá en la casa, yo sentía que no servía, entonces tienes que aprender lo otro. Entonces siempre me quedé con esa inquietud y fui pasando como cualquier estudiante los cursos, pero, sin embargo, yo en la comunidad vivía como mapuche, hacia mi vida como mapuche, entonces siempre tenía esa contradicción... (Padre EH).

Las contradicciones que provoca en los estudiantes mapuches la educación de base eurocéntrica y monolingüe llevó a que la dirección de la escuela tomara la decisión de formalizar un equipo de educación intercultural para redefinir la orientación pedagógica del proyecto educativo. Este equipo fue designado por el director, quedando conformado por tres personas: dos profesores mapuches y un *kimche* (sabio mapuche). La principal tarea que asumió el equipo se relacionó con iniciar un trabajo enfocado a revertir el papel etnocida que ha caracterizado a la escuela en territorios indígenas (Jiménez, 2012), lo que como se verá a continuación, ha sido un trabajo matizado por una dinámica interna de la escuela, donde se confrontan posiciones, surgen acuerdos, desacuerdos y luchas de poder (Blase, 2002).

5. Transformar la escuela en contexto mapuche

Transformar la escuela y la educación escolar en contexto mapuche implica enfrentar tensiones y conflictos entre los profesores y los actores sociales de las comunidades mapuches. Es así como, configurado el equipo de educación intercultural, la primera tarea es diagnosticar con los actores que conforman la comunidad escolar (estudiantes, padres, profesores y administrativos) los requerimientos y nudos críticos del proyecto educativo. Para ello, se realizó una serie de talleres que permitieron concluir, principalmente a partir de lo señalado por estudiantes y padres, que la escuela debía poner en el centro del proyecto educativo la educación intercultural. Resultado de lo anterior, el equipo trazó de manera prioritaria los siguientes objetivos: 1) incorporar el enfoque intercultural en el conjunto de las asignaturas del plan de estudio; 2) fortalecer la revitalización de la lengua *mapuzugun*; y 3) sensibilizar a los profesores en la necesidad de contextualizar la enseñanza desde el conocimiento mapuche. Lo definido por el equipo se socializó a los diferentes actores, estableciéndose que la idea no era *mapuchizar* la escuela, sino lograr “la convivencia armónica de los estudiantes y cómo poder ir a los conocimientos previos que tienen ellos” (Profesor EH). Lo anterior, según Quilaqueo, Quintriqueo y Torres (2016), resulta clave, ya que la escuela, al marginar los conocimientos y experiencias de los estudiantes

mapuches, ha generado una desigualdad de oportunidades educativas.

De esta manera, los objetivos del proyecto se materializaron a través de dos procesos: 1) la construcción de una *ruka* (vivienda tradicional mapuche) como un espacio pedagógico a incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje; y 2) la realización de talleres de sensibilización intercultural a profesores y personal administrativo. Al respecto, los miembros del equipo de educación intercultural argumentaron que construir una *ruka* permitiría revertir la desconexión del proyecto de la escuela con el contexto cultural de los estudiantes. En este sentido, se analizó que debía ser diseñada y construida como una *ruka* tradicional, es decir, orientando su salida principal en dirección al *xipawe antu* (lugar de la salida de sol) y con materiales que históricamente han sido utilizados por la sociedad mapuche (totora, ciprés, boqui, paja ratonera, otros). Por lo tanto, se asumió que un objeto material auténticamente mapuche era lo que se necesitaba para posicionar su proyecto, lo que para Jiménez (2012) representa un elemento que caracteriza las propuestas de educación intercultural, que transportan objetos culturales indígenas a la escuela, pero aislándolos de los marcos sociales en los que se ubican.

La construcción se realizó en el patio de la escuela y estuvo a cargo de dos *rukafe* (constructor de *ruka*). Este proceso, que se extendió por más de un mes, atrajo la atención de la comunidad educativa. Es lo que ocurrió con una profesora, quien, motivada por favorecer la apropiación de este nuevo espacio, organizó un *mingako* (actividad de colaboración), que contó con la participación de su curso y un grupo de ocho madres. La actividad evidenció el interés de los participantes por contar con una *ruka*, ya que, en palabras de una abuela, simbolizaba el inicio de un proceso de reivindicación del conocimiento mapuche en Huamalal. Lo anterior resulta significativo al analizarse que las instituciones en medios indígenas se han encargado, según Simpson (2014) y Goulet y Goulet (2014), de invisibilizar y negar la indigeneidad de sus estudiantes. Aunque, al mismo tiempo, se detectó que este sentimiento no era compartido de forma unánime por el conjunto de los actores educativos. Particularmente, en las conversaciones de pasillo entre los profesores, aparecía como tema el cuestionarse la finalidad pedagógica de este nuevo espacio educativo. Para uno de los profesores del equipo, los cuestionamientos tienen relación con la intransigencia de sus colegas de aceptar que sus prácticas docentes no son pertinentes al contexto cultural de la escuela. Si se toma lo discutido por Gasché (2013), lo que existiría entre los profesores es la ausencia de una conciencia autocrítica de la ambivalencia sociocultural en la que se encuentran, al seguir dominando en ellos los marcos del conocimiento occidental y conservándose un desprecio por los conocimientos indígenas.

Por eso, con el propósito de atender la incertidumbre de los profesores y avanzar en procesos de sensibilización intercultural, se planificó la realización de un Consejo de Profesores al interior de la *ruka*. La actividad permitiría presentarles la *ruka* a los docentes y propiciar, a través de un taller de reflexión, la identificación de los desafíos de interculturalizar la educación escolar en Huamalal. El día del consejo se contó con la asistencia de todos los profesores, los que se organizaron en grupos de cinco a seis personas, en mesas de trabajo que habían sido preparadas con anticipación. La introducción de la actividad estuvo a cargo del docente encargado del proyecto, transmitiendo a sus colegas que la *ruka* era el primer hito que marcaba en la escuela la apertura a la incorporación de conocimientos mapuches, en la lógica de superar la distancia epistemológica con el conocimiento escolar (Quintriqueo y Torres, 2012). Si bien el taller se

realizó con una activa participación de los profesores, fue durante el desarrollo de la conversación colectiva que se vivió una situación que quebró el ambiente de la jornada. Una docente, en representación de un grupo de sus colegas, tomó la palabra y señaló que no tenía idea para qué era la *ruka* y de quién era la *ruka*, enfatizando que no se les había explicado nada y que no comprendían cómo se usaría cotidianamente durante la jornada escolar.

De este modo, el comentario de la profesora sinceró lo que no se había dicho públicamente por más de dos meses, es decir, que para algunos docentes no existía claridad sobre el sentido de construir una *ruka* en la escuela y si realmente ayudaría a la materialización de la educación intercultural. Posterior al Consejo de Profesores, se conversó sobre lo ocurrido con otros docentes y una de ellas explicó que en su perspectiva la escuela no se interculturaliza por tener o no una *ruka*, agregando lo siguiente: “yo siento que esta *ruka* nos ha ayudado a nosotros como profesores para sensibilizarnos un poco más con el tema, pero lo que te decía yo, los valores no se van a enseñar porque haya una *ruka*, yo siento que finalmente es como un centro de eventos” (Profesora EH). Otra profesora relató que no se sentía parte del proyecto, ya que, desde su visión, “la educación intercultural va más allá de celebrar el *we xipantu*, realizar actividades en la *ruka* y realizar las clases de *mapuzugun*” (Profesora EH). Concluyendo que la interculturalidad es un enfoque inclusivo que no está centrado exclusivamente en el quehacer del profesor. Un profesor señaló que, desde su perspectiva, faltaba mejorar la comunicación de la información entre los profesores y que los responsables del equipo debían ser más proactivos en motivar el aprendizaje de la cultura mapuche en quienes tenían menor conocimiento, relatando lo siguiente:

Tiene que haber una buena coordinación, con las cosas bien claras, tener un plan de trabajo y presentarlo a la comunidad educativa: “esto queremos hacer en este mes, esto en el siguiente mes”. Hacer algo que esté programado, yo creo que ahí se puede motivar a los profesores, porque estarían preparados para hacer esto antes de comenzar cualquier cosa... (Profesor EH).

Entonces, la sensación que se instaló en Huamalal es que el objetivo de la actividad no logró aunar criterios para avanzar en la concreción del proyecto intercultural. Al contrario, se observó que aumentó la divergencia de opiniones respecto al acento del trabajo realizado por el equipo de educación intercultural. En especial, basándonos en lo analizado por Luna (2015), se criticó la visión esencialista que asumió el equipo sobre la *ruka* y la celebración de ceremonias como el *we xipantu*, ya que, desde la perspectiva de docentes de la escuela, no era el camino apropiado si lo que se quería era la definición de una propuesta intercultural que considerara el contexto de vida contemporánea de los estudiantes. Además, al concentrarse la discusión respecto a si era o no pertinente construir una *ruka*, se perdió la oportunidad de poner en discusión aspectos críticos de la escuela, como la forma de revertir el racismo epistémico en la educación escolar (Grosfoguel, 2016), la distancia en la relación con las familias (Williamson *et al.*, 2012) o la descontextualización de los contenidos enseñados en las diferentes asignaturas (Quilaqueo *et al.*, 2014).

6. Conclusiones

Problematizar la materialización de la educación intercultural en contexto mapuche implica plantearse algunas preguntas: ¿qué implica la interculturalización de la escuela en territorio mapuche?, ¿qué caminos se pueden seguir para revertir la incomprensión de la educación intercultural en el medio escolar? y ¿cuál es la educación intercultural que se necesita en territorios como La Araucanía? Investigaciones con enfoque etnográfico, realizadas en contexto mapuche, como Webb y Radcliffe (2017), Luna (2015), Álvarez-Santullano y Forno (2008) y Rother (2005), dan cuenta que la interculturalización de la escuela es un proceso inconcluso, marcado por tensiones pedagógicas, conflictos epistemológicos y la vigencia de un racismo institucionalizado. Esto es coherente con lo observado en Huamalal, donde la propuesta del proyecto intercultural tensionó el ambiente interno entre los docentes, generándose fricciones respecto al sentido y las acciones materializadas por el equipo de educación intercultural.

En este sentido, el equipo de educación intercultural asumió que la construcción de una *ruka* se transformaría en el punto de partida de un trabajo que permitiría mejorar la pertinencia cultural de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, avalado en la idea que la *ruka* representaría un elemento auténticamente mapuche. Sin embargo, en la práctica se careció de un consenso transversal a nivel del cuerpo docente respecto a validar lo iniciado por los profesores y el *kimche* del equipo. Al respecto, tomando lo analizado por Bertely, Sartorello y Arcos (2015), se comprende que, para transformar la educación en contextos indígenas, no basta con incluir determinados elementos culturales, sino que se requiere el compromiso político y ético de los actores educativos, quienes deben trabajar para cuidar, vigilar y controlar el desarrollo de la educación intercultural.

Esto muestra una doble condición a discutir a partir de la experiencia en Huamalal: 1) en relación a los profesores, se necesita avanzar en la construcción de una conciencia autocrítica, que conflictúe la ambivalencia sociocultural que afecta su trabajo en contextos indígenas (Gasché, 2010); y 2) en el medio escolar, se necesita superar la simplificación de los conocimientos y prácticas culturales indígenas, es decir, dejar de reproducir solo lo que es considerado más ancestral (Jiménez, 2012). De este modo, se requieren propuestas educativas sostenidas en una interculturalidad crítica, las que han mostrado ser disruptivas de los lineamientos y acciones de la política pública (Ferrão, 2010). Es como acontece en el caso de México y Brasil con la puesta en práctica del Método Inductivo Intercultural (Bertely, 2015; Bertely *et al.*, 2015; Repetto y Carvalho, 2015; Gasché, 2015, 2013; Sartorello, 2014).

Por lo tanto, es prioritario establecer instancias de colaboración e interaprendizaje entre los actores de la comunidad educativa, en el sentido de definir los marcos de referencia del proyecto educativo, para que tenga coherencia con las características del contexto social, cultural, territorial y económico de la escuela. Esto necesita estar acompañado por redes de colaboración con organizaciones e investigadores comprometidos política y éticamente con la educación del pueblo mapuche, desde un plano de asociatividad que evite la reproducción de asimetrías epistémicas respecto a la validez de los conocimientos que poseen los actores que entran en interacción. Del mismo modo, resulta clave que se avance en la democratización de la toma de decisiones al interior del medio

escolar y en los procesos de construcción de autonomías territoriales. Acciones de este tipo podrían ayudar a revertir, en escuelas como Huamalal, la endeble base epistémica, política y social que caracteriza la materialización de la educación intercultural.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2004). *L'éducation interculturelle*. París: Presses universitaires de France.
- Akkari, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève.
- Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Anderson-Levitt, K. (2003). A world culture of schooling? En Anderson-Levitt, K. (Ed.), *Local meanings, global schooling*. Nueva York: Palgrave Macmillan.
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Madrid: Akal Universitaria.
- Baronnet, B. (2017). Estrategias alternativas de educación en las luchas de los pueblos originarios en México. *Educação & Sociedade*, 38 (140), 689-704.
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qués” de “otras” educaciones. *LiminaR*, 14 (1), 30-46.
- Bertely, M. (2015). Enfoques postcoloniales y movimiento político y pedagógico intercultural en y desde Chiapas, México. *Relaciones*, 36 (141), 75-102.
- Bertely, M., Sartorello, S. y Arcos, F. (2015). Vigilancia, cuidado y control étnico-político: Red de Educación Inductiva Intercultural. *Desacatos*, 48, 32-49.
- Boccará, G. y Bolados, P. (2010). ¿Qué es el multiculturalismo? La nueva cuestión étnica en el Chile neoliberal. *Revista de Indias*, 70 (250), 651-690.
- Bolados, P. (2012). Neoliberalismo multicultural en el Chile postdictadura: la política indígena en salud y sus efectos en comunidades mapuches y atacameñas. *Chungará*, 44 (1), 135-144.
- Blase, J. (2002). Las micropolíticas del cambio educativo. *Revista de currículum y formación del profesorado*, 6 (1-2), 1-15.
- Castillo, S. y Loncón, E. (2015). Noción del educador tradicional mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos*, 33, 29-46.
- Czarny, G. (2007). Pasar por la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12 (34), 921-950.
- De la Maza, F. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe: Representaciones y Prácticas Sociales de la Otredad. *Encounters on Education*, 9, 109-120.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: SEP-CGEIB.

- Drago, J. y Paredes, R. (2011). La brecha de calidad en la educación chilena. *Revista CEPAL*, 167-180.
- Elacqua, G., Martínez, M., Santos, H. y Urbina, D. (2012). ¿Cuándo es posible el cierre de escuelas de bajo desempeño? *Claves de Políticas Públicas*, 4, 1-22.
- Ferrão, V. (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios pedagógicos*, 36 (2), 333-342.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Sage.
- Forno, A. y Soto, I. (2015). Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül). *Alpha*, 41, 177-190.
- Forno, A., Álvarez-Santullano, P. y Rivera, R. (2009). Entre el edificio y el currículum de la interculturalidad: una mirada antropológica a la educación actual en territorio mapuche-huilliche. *Chungará*, 41 (2), 287-298.
- Fuenzalida, P. (2014). Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Polis*, 38.
- Gasché, J. (2015). Sembrando autonomías territoriales en educaciones construidas desde abajo. *Desacatos*, 48, 66-71.
- Gasché, J. (2013). Éxitos y fracasos de una propuesta educativa basada sobre el “Método Inductivo Intercultural” implementado en el Perú, México y Brasil. *Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 13, 17-34.
- Gasché, J. (2010). De hablar de educación intercultural a hacerla. *Mundo amazónico*, 1, 111-134.
- 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 Bertely, M., Gasché, J. y Podestá, R. (Coords.), *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales bilingües*. Quito: Abya Yala.
- Gasché, J. (2004). La motivation politique de l'éducation interculturelle indigène et ses exigences pédagogiques. Jusqu'où va l'interculturalité. En Akkari, A. y Dasen, P. (Eds.), *Pédagogies et pédagogues du Sud*. Paris: L'Harmattan.
- Goulet, L. y Goulet, K. (2014). *Teaching each other: Nehinuw concepts and indigenous pedagogies*. Canadá: UBC Press.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 24, 123-143.
- Hale, C. (2002). Does multiculturalism menace? Governance, cultural rights and the politics of identity in Guatemala. *Journal of Latin American Studies*, 34 (3), 485-524.
- Hale, C. (2004). Rethinking Indigenous Politics in the Era of the Indio Permitido. *Nacla Report on the Americas*, 38 (2), 16-21.
- Hecht, A. (2014). Escolarización de hablantes de Toba/Qom: Cruces entre políticas, estadísticas y trayectorias escolares. *Papeles de Trabajo*, 27, 103-127.
- Jiménez, Y. (2012). Desafíos conceptuales del currículum intercultural con perspectiva comunitaria. *Revista mexicana de investigación educativa*, 17 (52), 167-189.

- Kanu, Y. (2005). Teachers' perceptions of the integration of Aboriginal culture into the high school curriculum. *Alberta journal of educational research*, 51 (1), 50.
- Laperrière, A. (1997). L'observation directe. En Gauthier, B. (Dir.), *Recherche sociale. De la problématiques à la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52 (1), 84-94.
- Luna, L. (2015). Educación mapuche e interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungará*, 47 (4), 659-667.
- Miles, M. y Huberman, M. (2003). *Analyse des données qualitatives*. Bruxelles: De Boeck Supérieur.
- Ministerio de Educación. (2002). *Aspectos generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus fundamentos*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2005). *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Programa de estudio primer año básico: lengua mapuzugun*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2013a). *Orientaciones Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2013b). *Programa de estudio cuarto año básico: lengua mapuzugun*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación. (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Pozo, G. (2014). ¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche. *Polis*, 38.
- Puga, I. (2011). Escuela y estratificación social en Chile: ¿cuál es el rol de la municipalización y la educación particular subvencionada en la reproducción de la desigualdad social? *Estudios pedagógicos*, 37 (2), 213-232.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46 (2), 271-284.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Torres, H. (2016). Características epistémicas de los métodos educativos mapuches. *Revista electrónica de investigación educativa*, 18 (1), 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 (1), 16-33.
- Quintriqueo, S., Riquelme, E., Saavedra, S., Quilaqueo, D. y Gutiérrez, M. (2017). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, 22 (71), 269-284.
- Repetto, M. y Carvalho, F. (2015). Experiencias de investigación educativa intercultural en la formación de maestros indígenas en Roraima, Brasil. *Desacatos*, 48, 50-65.
- Rockwell, E. (1997). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: Desafíos y problemas de la educación intercultural bilingüe (EIB) para el pueblo mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, 9.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'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.
- Simpson, L. (2014). Land as pedagogy: Nishnaabeg intelligence and rebellious transformation. *Decolonization: Indigeneity, Education, and Society*, 3 (3), 1-25.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la Teoría Fundamentada*. Medellín: Universidad de Antioquia.
- Tubino, F. (2004). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico. En Samaniego, M. y Garbarini, C. (Eds.), *Rostros y fronteras de la identidad*. Temuco: Pehuén.
- Verger, A., Bonal, X. y Zancajo, A. (2016). Recontextualización de políticas y (cuasi) mercados educativos. Un análisis de las dinámicas de demanda y oferta escolar en Chile. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 24 (27).
- Villalobos, C. y Quaresma, M. (2015). Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado. *Convergencia*, 22 (69), 63-84.
- Walsh, C. (2013). Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61-74.
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2017). La Blanquitud en colegios segregados: el racismo institucional en el sur de Chile. *Antropologías del Sur*, 7, 19-38.
- Williamson, G., Pérez, I., Collia, G., Modesto, F. y Raín, N. (2012). Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche Rural. *Psicoperspectivas*, 11 (2), 77-96.

Educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural¹

Gerardo Muñoz Troncoso²

Resumen

El texto describe el proceso de inclusión de la educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar en contexto de comunidades mapuches. El problema es la exclusión de la educación familiar mapuche de los procesos asociados a la gestión del currículum escolar, sustentado en una educación monocultural, un racismo científico y una educación intercultural funcionalista a los fines del Estado chileno. La metodología del estudio es la investigación educativa con enfoque etnográfico, que consideró como muestra la escuela Trañi Trañi de la comuna de Temuco, región de La Araucanía. El instrumento de recolección de información fueron las notas de campo, las que fueron analizadas mediante la teoría fundamentada. Los principales resultados muestran: 1) procesos de articulación de la educación familiar mapuche en la gestión curricular desde un enfoque educativo intercultural; 2) la apertura de espacios escolares y curriculares para la incorporación de contenidos, métodos y agentes educativos mapuches; y 3) el establecimiento de proyectos escolares que consideran la colaboración con los representantes de la familia y comunidad mapuche. De esta forma, se constata que es factible implementar la gestión del currículum escolar en perspectiva intercultural, aportando a su pertinencia respecto del contexto social y educativo.

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

1 El artículo se desarrolla en el marco de los Proyecto FONDEF ID16I10350, FONDECYT REGULAR 1181531 y Proyecto 2018PF-GM-03 VIP-UCT.

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 (CIECII) 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. ORCID <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>. E-Mail: gmunoz@uct.cl

Introducción

El problema que está a la base es la exclusión de la educación familiar mapuche de los procesos asociados a la gestión del currículum escolar, sustentado en una educación monocultural, un racismo científico y una educación intercultural funcionalista a los fines del Estado chileno. Desde su origen, la escuela en contexto mapuche ha sido monocultural, eurocéntrica y colonial, con el propósito de fortalecer y proyectar los procesos de conquista militar, desarrollados tanto por la Corona española como por Estado chileno, en distintos momentos históricos (Muñoz, 2016; Quilaqueo, 2012). Con este fin, se diseñó desde la política pública educativa una escolarización que se redujo a los rudimentos básicos de la alfabetización, y se focalizó en la enseñanza de la identidad nacional, el monolingüismo castellano, la pérdida y abandono del *mapunzugun* (lengua mapuche) y de la identidad sociocultural. Con lo que se buscó la inclusión social básica del mapuche, como obreros o campesinos empobrecidos.

En las últimas décadas, el Estado chileno ha firmado un conjunto de convenios internacionales (Convenio 169 de la OIT; Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, 2007), promulgado leyes (Ley Indígena 19.253) y decretos (Decreto de Educación 290) que buscan enmendar los perjuicios del colonialismo y la monoculturalidad, lo que en el ámbito educativo se refleja principalmente en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Este programa busca propiciar la articulación entre la educación familiar mapuche y escolar, mediante la incorporación de contenidos, agentes y métodos educativos al aula, por medio de la figura del educador tradicional (sabio mapuche) (Muñoz, 2016). No obstante, diversos estudios indican el fracaso de la educación intercultural en Chile, producto de dos elementos principales: 1) es funcional a los fines y propósitos del Estado respecto de la escolarización de la población mapuche; y 2) no abandonar la monoculturalidad de la educación escolar tradicional (Webb y Radcliffe, 2013; Mineduc, 2011).

Independiente de lo anterior, existen escuelas consideradas innovadoras y/o de buenas prácticas en función de la aplicación de la educación intercultural, las que han sido focalizadas por el Ministerio de Educación bajo el PEIB en modalidad de plan piloto (Muñoz, 2016). Ante esto, el objetivo del presente artículo es describir el proceso de inclusión de la educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar de las escuelas insertas en contexto de comunidades mapuche.

1. Marco teórico

Con el fin de profundizar en los elementos base del presente estudio, el marco teórico considera como conceptos base: 1) la educación familiar mapuche; 2) la gestión del currículum escolar, monoculturalidad eurocéntrica y racismo en educación; y 3) la gestión curricular intercultural.

1.1. Educación familiar mapuche

La educación familiar se comprende como el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y suceder a los miembros de la familia en la educación de las nuevas generaciones, con el fin de enseñar y aprender el patrimonio cultural propio (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2015). Así, los procesos educativos constituyen un objetivo complejo realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna, o bien, como intervenciones socioeducativas con el objeto de revitalizar la memoria individual y social de la comunidad, con respecto a saberes y conocimientos educativos propios (Beillerot y Mosconi, 2006).

En el caso mapuche, la educación familiar es denominada *kimeltuwün*, el cual se caracteriza por ser un proceso reflexivo sobre las concepciones, elementos de la educación propia, el conocimiento a ser transmitido y las necesidades particulares de las familias y comunidades mapuches. Además, es un proceso educativo formal al interior de la familia y comunidad mapuche, a través del cual se transmiten los saberes y conocimientos propios (Quilaqueo, 2012). Al respecto, Quilaqueo y Quintriqueo (2010:339) señalan que: “Esta acción educativa [*kimeltuwün*] se refiere a la contextualización y vinculación de los contenidos de aprendizaje con aspectos culturales del medio natural y del medio social en los que se ha desarrollado la familia y su comunidad”.

En la perspectiva de los autores, el desarrollo de los procesos educativos se realiza por medio de la vinculación de los contenidos educativos con el contexto familiar y territorial en que se emplazan las comunidades e individuos. De esta manera, el *kimeltuwün* es una acción contextualizada que relaciona el conocimiento ancestral con la realidad actual, cuyo aprendizaje es necesario para la incorporación de las nuevas generaciones en la vida familiar y comunitaria. Este proceso tiene por objetivo que los individuos internalicen, por medio de procesos de racionalización del conocimiento, las representaciones sobre el medio natural, social, cultural y espiritual (Quilaqueo, 2012). El *kimeltuwün* se sustenta en un conjunto de principios educativos, contenidos y metodologías de enseñanza, relativas al proceso de formación de persona en el marco cultural propio (Quintriqueo *et al.*, 2015).

En síntesis, la educación familiar mapuche se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentado en el saber y conocimiento propio, el que ha sido construido por medio de procesos de racionalidad y teorización de la realidad contextual, por medio de una lógica del conocimiento y epistemología propia. Estos saberes y conocimientos se construyen en base a la memoria social e histórica de las familias y comunidades, donde el pasado es un referente para el desarrollo de las vidas de los individuos en la actualidad y para la construcción del futuro. La educación familiar mapuche es llamada *kimeltuwün* y se sustenta en un entramado de métodos y conocimientos propios, concepciones sobre lo que se espera formar en las nuevas generaciones y cómo lograrlo. De esta manera, está constituido por principios para la formación de la acción social, contenidos referidos a saberes y conocimientos propios deseables de incorporar a la educación escolar.

1.2. Gestión curricular, monoculturalidad eurocéntrica y racismo en educación

La gestión del currículum escolar es un proceso que abarca desde la selección de los contenidos educativos en una esfera política hasta la selección individual que el profesor realiza sobre qué y cómo enseñar, conjugando los matices, el sentido y el tiempo de dedicación que tendrá un contenido específico en el sistema educativo escolar (Gimeno, 2011). De esta forma, considera la formación de los estudiantes en función de un ciudadano ideal, que responda a los requerimientos de la élite social (Popkewitz, 2014; Hernández y Murillo, 2011). Por consiguiente, en una perspectiva clásica, el sentido de la gestión curricular en la educación escolar es la búsqueda de la homogenización de la sociedad, en función de una imagen de ciudadano ideal según los valores y modelo de un país.

La gestión curricular en Chile es monocultural eurocéntrica occidental, es un proyecto político diseñado y aplicado por la élite social de un Estado con el fin de homogenizar la población, establecer estructuras jerárquicas y posicionar un tipo de conocimiento como válido para comprender la realidad, a través del colonialismo en educación (Muñoz, 2016). Es aplicado en los contextos sociales que evidencian diversidad sociocultural con el fin de eliminar las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas, en función del conocimiento válido en el escenario global, es decir, el construido mediante el método científico (Quintriqueo *et al.*, 2015; Horst *et al.*, 2010). En la racionalidad monocultural y homogeneizadora, se emplea un discurso asociado a la complejidad étnica, en la cual, la diversidad sociocultural es vista como un déficit a superar, asumiendo la necesidad de: 1) relevar la idea de identidad y cultura nacional como centro unificador de la sociedad, marcando normas culturales que regulan la inclusión y la exclusión; y 2) posicionar los problemas asociados a los grupos étnicos, como una desviación cultural y una amenaza a la cohesión social (Horst *et al.*, 2010).

La monoculturalidad en educación se relaciona, por una parte, con el racismo institucional, evidenciado en formas sutiles de discriminación que a menudo permanecen desapercibidas, pero que generan efectos negativos y duraderos en las personas pertenecientes a minorías étnicas (Mampaey y Zanoni, 2015). En educación, se evidencian tres prácticas asociadas al racismo institucionalizado, las cuales se establecen desde el nivel macro y meso del currículum, siendo estas: 1) la educación monolingüe en la lengua oficial del grupo social dominante, acompañado de la negación de la lengua propia de las personas de minorías étnicas; 2) la exclusión de las religiones minoritarias desde el medio escolar; y 3) la aplicación de un currículum escolar monocultural eurocéntrico y hegemónico (Mampaey *et al.*, 2015; Muñoz, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2015; Quilaqueo *et al.*, 2014). Por otra parte, se vincula con el fracaso colectivo de una organización para proporcionar un servicio adecuado y profesional en contextos de diversidad sociocultural, considerando como limitantes el color, la cultura o el origen étnico de los sujetos.

En este contexto, se evidencia una negación explícita de las responsabilidades institucionales sobre sus propias prácticas racistas, en las desigualdades entre mayoría y minorías, haciendo recaer la culpa del fracaso escolar en las personas pertenecientes a minorías étnicas (Mampaey *et al.*, 2015). Lo anterior es justificado desde el paradigma de la deprivación cultural,

en el cual, los bajos resultados escolares no son producto de los prejuicios de la monoculturalidad ni del racismo institucional, sino que de las condiciones de vida de los grupos minorizados; estando asociado a los recursos económicos, culturales y lingüísticos de los sujetos, al barrio en que viven y a las familias de pertenencia, ya que estos factores configuran una 'herencia social negativa' y la concepción de 'sujetos vulnerables' (Horst *et al.*, 2010). Por consiguiente, desde el discurso de la sociedad dominante, el fracaso escolar es producto del ambiente de crianza, sin considerar las implicancias cognitivas de la negación del patrimonio cultural propio que los niños portan a su ingreso al sistema escolar (Bermúdez, Battistón, García y De Longhi, 2017; Quintriqueo, 2010).

1.3. Gestión curricular intercultural

La gestión del currículum intercultural busca la mejora del sistema educativo por medio de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se vincula la realidad sociocultural en la que se insertan los centros educativos y la diversidad de estudiantes que le compone, con el fin de que los aprendizajes escolares permitan a estos la construcción de las competencias necesarias para su incorporación en la vida social local y global. Avanzar hacia una gestión del currículum intercultural supone abandonar la naturaleza etnocentrista de la educación formal y su monoculturalidad (Muñoz, 2016; Essomba, 2008, 2007).

Para Essomba (2008), la gestión del currículum intercultural se vincula con tres elementos centrales, siendo estos: 1) su vinculación con los elementos cualitativos de la educación, más que con los elementos cuantitativos, lo que significaría que busca la formación de conocimientos y competencias en las cualidades de los estudiantes y su relación con el medio social, más que con aspectos medibles y cuantificables; 2) busca la diversidad del conocimiento, para superar el carácter etnocéntrico de los contenidos educativos, persiguiendo así, la democratización de los procesos educativos escolares; y 3) la participación de la comunidad escolar del centro educativo, lo que se relacionaría con la contextualización de la enseñanza.

De esta forma, la gestión del currículum intercultural en su nivel meso y micro de concreción se centra en los procesos de desarrollo curricular que articula el profesor, refiriéndose a la planificación y programación didáctica de la enseñanza y el aprendizaje (Hernández *et al.*, 2011; Essomba, 2007). Esta proyección se realiza en relación a un grupo de estudiantes en particular y debe responder a los principios de coherencia, contextualización, utilidad, realismo, colaboración, flexibilidad y diversidad, con el fin de propiciar una exitosa construcción de conocimientos por parte de la totalidad de los estudiantes. Debe ser intercultural para responder efectivamente a la realidad socioeducativa actual, la necesidad de abordar la diversidad sociocultural que permea los distintos escenarios sociales locales e internacionales, y a la globalización.

En el caso mapuche, la gestión curricular intercultural conlleva la articulación de la educación escolar con la educación familiar mapuche con el fin de propiciar la contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje (Muñoz, 2016). Además, permite superar la monoculturalidad eurocéntrica y

el colonialismo impulsado por la sociedad nacional (Quintriqueo *et al.*, 2015). Así, centra sus procesos en la lucha contra el racismo social y epistemológico en educación, abordando sus perjuicios en estudiantes pertenecientes a familias y comunidades mapuches (Muñoz, 2016).

2. Metodología

La metodología es la investigación educativa-cualitativa, con un enfoque etnográfico, para comprender los procesos socioeducativos experimentados por la familia y comunidad mapuche, tanto al interior de los establecimientos educativos como en la vinculación de los estudiantes con su entorno social y cultural (Angrosino, 2012; Bisquerra, 2004).

El contexto de estudio lo constituye una escuela inserta en una comunidad mapuche de la región de La Araucanía en Chile. La escuela se sitúa en el sector de Trañi Trañi, comuna de Temuco, siendo sus principales características: 1) tener desde sus inicios un Proyecto Educativo Intercultural que consigna la colaboración entre la entidad sostenedora y los miembros de la comunidad mapuche en que se emplaza; 2) proyectar el traspaso de la administración de la escuela a la comunidad; 3) contar con una matrícula de 80 estudiantes, de 1° a 8° año de Educación Básica, organizados en modalidad de cursos combinados; 4) tener un total de nueve profesores, de los cuales cuatro son hablantes nativos del *mapunzugun* (lengua mapuche); y 5) contar con dos educadores tradicionales, elegidos en conjunto con las familias y comunidad. La muestra ha sido intencionada (Flick, 2015), considerando tres aulas multigrado con un total de 30 estudiantes, seis miembros de la familia y comunidad mapuche, y cuatro profesores.

La recolección de la información se realizó por medio de la observación participante durante tres meses, logrando un total de 40 observaciones. El proceso fue registrado en notas de campo, las cuales aportaron una movilidad a los investigadores y la posibilidad de interactuar con los participantes de manera fluida y transversal (Angrosino, 2012). La observación consideró procesos de enseñanza y aprendizaje, reuniones de los equipos pedagógicos y del Centro de Padres, y las actividades desarrolladas durante los recreos en la escuela. Esto, con el propósito de registrar la dinámica de incorporación de la educación familiar mapuche en la gestión curricular desde un enfoque educativo intercultural. De manera complementaria, se aplicó un conjunto de entrevistas semiestructurada a un total de cuatro miembros de la familia y comunidad mapuche, dos educadores tradicionales y cuatro profesores. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar, complementar y contrastar la información recogida en las instancias de observación (Angrosino, 2011; Bisquerra, 2004).

La técnica y procedimiento de análisis fue la teoría fundamentada, con el fin de 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 educativo y social mapuche (Strauss y Corbin, 2002). 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 y Corbin, 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.

3. Resultados

Los resultados exponen los elementos centrales observados en función de la incorporación de la educación familiar mapuche en la gestión curricular intercultural.

Tabla 1. Educación intercultural: relación de frecuencias y densidad en la codificación

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado
Contenidos educativos mapuches	190	27,6	27,6
Colaboración EdT-Profesor	101	14,7	42,3
Incorporación del conocimiento mapuche	101	14,7	57
Lengua mapuche	70	10,2	67,2
Educadores tradicionales	53	7,7	74,9
Métodos educativos mapuches	43	6,2	81,1
PEIB	38	5,5	86,6
Calendario agrícola	30	4,4	91
Formación identidad sociocultural	24	3,5	94,5
Relación familia, escuela y comunidad	20	2,9	97,4
Educación familiar	18	2,6	100
TOTAL	688	100	

Fuente: Elaboración propia

En la tabla n° 1, sobre un total de 688 frecuencias, el código contenidos educativos mapuches, con un 27,6%, es el que alcanza la más alta recurrencia, quedando 12,9 puntos porcentuales por sobre los códigos que le suceden. Esto se relacionaría con el sentido de la educación intercultural en contexto latinoamericano, la que considera fundamental la presencia del patrimonio cultural de los pueblos indígenas en el medio escolar. El segundo lugar lo ocupan tanto la colaboración EdT-profesor como la incorporación del conocimiento mapuche, alcanzando ambas un 14,7% del total. Aquí, es posible inferir la existencia de una alta correlación y mutua dependencia entre ambos códigos, donde, en el medio escolar, la incorporación del conocimiento mapuche estaría directamente relacionada con la relación de colaboración del educador tradicional y el profesor.

En tercer lugar, está la lengua mapuche con 10,2%, permaneciendo en un rango cercano a los códigos anteriores, donde su alta presencia podría deberse al sentido del proyecto educativo, el cual se centra en la educación intercultural bilingüe, pasando a ser un elemento transversal. En cuarta posición está el educador tradicional con un 7,7% del total de las frecuencias, siendo significativamente distante de los códigos más recorridos, lo cual estaría relacionado con la vinculación de los educadores tradicionales en el proceso de colaboración con los profesores.

Los métodos educativos mapuches se posicionan quinto lugar con 6,2 puntos porcentuales, permaneciendo estadísticamente cercano al código educador tradicional, pero con una alta brecha respecto del código más frecuentado. En sexto lugar, se agrupan los códigos PEIB³ con 5,5% y calendario agrícola con el 4,4% del total de las frecuencias, no presentando una distancia significativa entre ellos. Esto se debería a que, por una parte, el PEIB es un código amplio y vinculado a otros códigos, lo cual le haría perder frecuencia de uso. Por otra, el calendario agrícola es una actividad que se centra en la articulación del saber mapuche y escolar, donde su baja recurrencia, a pesar de su relevancia, se debería al hecho de ser una actividad concreta y progresivamente empleada. Finalmente, los códigos formación de la identidad sociocultural con 3,5%, relación familia, escuela y comunidad con 2,9% y educación familiar con 2,6%, son los que agrupan la menor cantidad de frecuencias en la categoría.

La escuela Trañi Trañi aplica desde sus inicios un Proyecto de Educación Intercultural, sin embargo, desde 2012 fue focalizada por el Ministerio de Educación como escuela Intercultural Bilingüe. Esto conllevó una reestructuración del trabajo docente y administrativo sobre la base de un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, donde, con la llegada de recursos económicos para su implementación, se estableció un conjunto de objetivos establecidos desde la política pública educativa.

La focalización de la escuela bajo el PEIB tiene una duración de tres años y sus principales objetivos son los siguientes. Primero, “elaborar Planes y Programas propios bilingües e interculturales, teniendo como referencia las bases curriculares de la ALI⁴” (U1, 42:2), con el fin de contextualizar el currículum prescriptivo por medio de la incorporación de contenidos educativos mapuches y fundamentalmente la lengua mapuche; buscando así, la pertinencia cultural de la educación escolar de la población mapuche. Aunque esto sea un proceso autónomo de los centros escolares, se realiza con la supervisión y retroalimentación del equipo de Educación Intercultural del Departamento Provincial de Educación, para propiciar un resultado óptimo y que responda a los propósitos del sistema educativo nacional. Segundo, “contratar educadores tradicionales como eje para la contextualización, implementación y sistematización de contenidos educativos mapuches en el aula” (U1, 42:3). El educador tradicional es una persona que por sus conocimientos culturales y conducta es considerado como un sabio al interior de la comunidad de pertenencia. Entonces, su incorporación en las escuelas tiene como centro los procesos de incorporación del conocimiento mapuche y la contextualización de la educación escolar, para su pertinencia cultural. Tercero, “incorporar docentes con formación de EIB y/o profesores indígenas hablantes del *mapunzugun* para la contextualización, implementación y sistematización de contenidos educativos mapuches en el aula” (U1, 42:4). Esto con el propósito de fortalecer el desarrollo de la educación intercultural y de la incorporación efectiva del conocimiento mapuche, por medio de la relación de saberes. Cuarto, “generar y gestionar espacios socioculturales y espirituales para la enseñanza de contenidos educativos culturales mapuches” (U1, 42:7). Este es un hecho de gran importancia, ya que permite que los estudiantes aprendan las pautas culturales para la interacción en el medio social, cultural, natural y sobrenatural, desde la lógica del conocimiento mapuche. Además, aprender las comprensiones socioculturales respecto de los espacios físicos de la comunidad, su vinculación con la vida

³ Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe.

⁴ Asociación Lingüística Internacional.

cotidiana y la implicancia con la comprensión de la propia espiritualidad. Sexto, “implementar jornadas territoriales para la planificación y coevaluación de los procesos de modificación curricular y enseñanza de la lengua y cultura mapuche” (U1, 42:8-9). Con este objetivo se resguarda la visión colaborativa del proyecto de EIB, asegura la generación de espacios de discusión sobre la implementación del proyecto y propicia que la comunidad y las familias sean actores activos en un proceso democrático y participativo.

De esta forma, el PEIB reconoce que la escolarización monocultural es una limitante para una educación integral y significativa de los estudiantes, al desconocer el patrimonio cultural que estos portan y su relevancia, en tanto conocimientos previos. Así, reconoce la existencia y validez de la educación familiar mapuche, en la que son formados los niños y adolescentes mapuches.

La educación familiar es el modelo educativo tradicional mapuche, el cual se sustenta en principios educativos que son relativos al marco cultural y a la lógica del conocimiento propio. Ejemplo de esto es la disposición para el aprendizaje como base de la construcción de conocimientos, donde “el niño que quiere aprender va a terminar aprendiendo y el que no, difícil” (U1, 2:55). De esta forma, el aprendizaje es un hecho voluntario e independiente de los esfuerzos y acciones realizadas por los agentes educativos. Así, en el proceso de construcción de conocimientos, el centro es la persona que tiene la intencionalidad de aprender y no quien enseña, ya que, ante la ausencia de este último, será la fuerza espiritual superior quien entregará el conocimiento. Lo anterior es registrado en una conversación entre un educador tradicional y unos estudiantes, donde les señala que: “Conocí a un *peñi* que nadie le enseñó a hacer las cosas [artesanía], solo *günechen* le dio el conocimiento” (U1, 5:55). Así, se evidencia la existencia de distancias respecto de la comprensión de la educación en el sistema escolar, ya que esta: 1) al centrarse en el conocimiento científico, desconoce las relaciones subjetivas e intersubjetivas con lo sobrenatural; y 2) al buscar la homogenización de la población, comprende que todos los estudiantes deben aprender los mismos conocimientos y en un mismo momento cronológico, más allá de la intencionalidad o disposición para el aprendizaje.

La educación familiar se sustenta en la articulación de contenidos y métodos educativos mapuches, los cuales son la base para la contextualización educativa en el medio escolar. Los contenidos educativos son saberes y conocimientos que permiten comprender y explicar la realidad desde un marco epistemológico propio, estando contenidos en la memoria social e histórica de la familia y comunidad. Uno de los contenidos educativos mapuches observados en el estudio fue la cestería en mimbre, sobre lo cual se registró:

Los estudiantes observan cómo el educador tradicional realiza las actividades de labrado de las varillas y el inicio del tejido. Una vez terminado el fondo del canasto, el educador tradicional les enseña a los estudiantes a pelar las varillas, para lo que les entrega una varilla, una cuchara y un trozo de madera. Los estudiantes realizan la actividad y una vez que finalizan le dan la oportunidad a otro compañero de hacerlo (U1, 22:62-63).

En el registro, la cestería como contenido educativo considera la

integralidad del proceso, abarcando desde la preparación de los materiales, las técnicas de limpieza de las materias primas y las técnicas asociadas al tejido de las varillas, para que estas sean entrelazadas de manera correcta. Esta es una actividad que se refiere al aprendizaje de un oficio, el que, si bien en la perspectiva del educador tradicional ha avanzado hacia el desuso, permite la interacción entre los miembros de la comunidad y el aprendizaje de la relación con la naturaleza.

En el registro anterior, se evidencia que el proceso de enseñanza y aprendizaje se sustenta en métodos educativos propios, los que en este caso se fundamentan en el aprender haciendo. Esto se desarrolla en dos etapas, siendo la primera la observación de la realización de la actividad por parte del adulto que enseña, con el fin de identificar la técnica de implementación de la actividad y sus elementos teóricos. La segunda es la realización de la actividad por parte de quien aprende, lo que es una actividad guiada por el adulto y no realizada por iniciativa propia. Esto permitiría que las nuevas generaciones aprendieran la técnica con que se realiza la actividad.

De igual manera, en el estudio se constata la existencia de una diversidad de métodos educativos mapuches, los que se centran en la interacción entre los actos de escucha y los discursos educativos. Al respecto, se registra la conversación de un educador tradicional con los estudiantes, en la cual, refiriéndose a su abuela, cuenta que: “Ella no sabía leer ni escribir, pero era muy sabia y me enseñaba de todo, siempre con un *piam*, *epew*, *gübam*” (U1, 5:44). Dentro de los discursos realizados por las personas adultas y/o ancianas de la comunidad, está el *piam*, referido tanto a refranes como a relatos sobre un pasado inmemorial, cuya función es entregar una respuesta a situaciones desconocidas. Los *epew* son relatos a modo de fábulas, que tienen como propósito graficar diversas situaciones de la vida, con el fin de explicitar las consecuencias de los propios actos de las personas. Por su parte, el *gübam* es un consejo para la formación de personas, que aborda directa y abiertamente las situaciones potencialmente problemáticas en que se involucra una persona, con el fin de propiciar un cambio en su conducta.

En concordancia con lo señalado en los apartados anteriores, el proceso de articulación de la educación familiar y escolar debe sustentarse en el establecimiento de la relación familia, escuela y comunidad que supere las relaciones históricas de exclusión desarrolladas en el marco de una escolarización monocultural. Desde una perspectiva ideal, esta relación considera la incorporación de los miembros de la familia y comunidad al proceso educativo en el medio escolar. No obstante, implica necesariamente que el profesor sea conocedor del escenario educativo y el contexto sociocultural en que se desenvuelve profesionalmente, ya que: “la participación de la familia en la escuela es clara, los profesores tienen que darse el tiempo de ir conociendo las familias, ir a las casas de los estudiantes, preocuparse de conocerlos” (U1, 15:54), lo cual es central para la implementación de procesos educativos centrados en la calidad, en el desarrollo intelectual y social de los estudiantes.

Además, debe centrarse en la colaboración entre el profesor y el educador tradicional, en tanto personas socialmente validadas en sus contextos de pertenencia, para implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta colaboración, en el medio escolar, se desarrolla mediante la participación de los educadores tradicionales en los niveles meso y micro del diseño y desarrollo curricular. En cuanto a la colaboración en el nivel meso, esta se observa en las

reuniones de gestión del centro escolar, en las que participan directivos, profesores, profesionales no docentes y los educadores tradicionales. Ejemplo de la incidencia que estos últimos tienen en el diseño del currículum a nivel escuela, es cuando se hace la planificación de la implementación del calendario agrícola, proyecto en que se busca articular el conocimiento científico y mapuche. En el marco de las jornadas de planificación desarrolladas al inicio del año escolar, un educador tradicional señala:

En el proyecto debemos considerar que la agricultura en el contexto mapuche ha cambiado significativamente, pues ya no se espera una cierta característica de la luna o una temperatura determinada [para sembrar] como en el pasado. En la actualidad la siembra depende exclusivamente del tiempo que dispone para ello la gente, de los cambios que ha tenido el clima, por ejemplo, las sequías. Asimismo, se hace necesario que no se hable solamente de cultivos como el trigo y el lupino, que si bien son los más desarrollados, la gente también está trabajando mucho con las hortalizas (U1, 2:83).

Aquí, el desarrollo de un proyecto como la implementación del calendario agrícola en el medio escolar propicia que los educadores tradicionales contrasten la realidad de las comunidades mapuches, sus prácticas de cultivo y las modificaciones que ha sufrido en el tiempo. Esto permite la contextualización de las distintas actividades diseñadas y su aplicación en función de las características propias de la comunidad en que se inserta la escuela. Así, la agricultura se establece como un objeto de colaboración clara y definida que articula el conocimiento científico occidental y el mapuche en el medio escolar.

La colaboración del educador tradicional y el profesor en el nivel micro de la gestión curricular se establece en relación a la implementación de intervenciones educativas específicas en el aula. Si bien, desde una perspectiva ideal, la colaboración es iniciada en un proceso de planificación conjunta entre el profesor y el educador tradicional, este espacio es escasamente evidenciado en el tiempo que se desarrolló la etnografía. Al respecto, un educador tradicional señala que:

Existe poca o nula colaboración previa al trabajo de aula, ya que básicamente los profesores avisan el contenido que verán y el cómo creen que les pueden ayudar al iniciar la clase. Comenta que una profesora le ha dicho hace dos semanas que le entregará la planificación y que aún no lo hace (U1, 14:18).

Entonces, los educadores tradicionales reconocen la existencia de colaboración entre ellos y los profesores, aunque esto solo es al interior del aula, quedando generalmente marginados de los procesos de planificación. Esto propicia que, como se expresa en el registro, más que una colaboración, los educadores tradicionales realicen una labor de apoyo al trabajo del profesorado. De igual forma, se desprende que el ideal de colaboración implica que el educador tradicional seleccione contenidos y metodologías propias de la educación familiar, en relación a la planificación de aula del profesor. Aquí, la discusión y mediación de ambos elementos propiciaría la articulación efectiva entre ambos tipos de conocimiento.

No obstante, se registran actividades significativas que se sustentan en una profunda colaboración entre el profesor y el educador tradicional, que podría clasificarse como de 'buenas prácticas'. A modo de ejemplo, en el marco de la enseñanza de la cestería en la clase de *mapunzugun* de 5° y 6° año de enseñanza básica, se registró:

Educador tradicional: Ustedes han hecho *jejipun* [rogativa fuerza superior] y han pedido buen *rakizuam* [pensamiento], buen *kimiün* [conocimiento] y buen *zugu* [buen futuro], por eso es importante que ustedes sepan escuchar y observar a los adultos, para que puedan aprender bien las cosas. Ahora trabajaremos con el sauce, para que puedan aprender a hacer canastos. Como mapuches, lo primero es que observen, porque así se aprende. Luego, cuando hayan visto cómo se hace uno completo podrán comenzar ustedes. Así que observen con mucho respeto. [...] Lo que pueden hacer con este canasto, cuando ya esté terminado es un *xafkintu*.

Profesora: ¿Saben, niños, qué es un *xafkintu*? [Los estudiantes responden que no.] El *xafkintu* es el intercambio, por ejemplo, ustedes pueden ir donde una *papay* [mujer anciana] cuando ya tengan listo su canasto, ahí pueden decirle que quieren hacen un *xafkintu*, que encuentran muy linda una gallina de raza ponedora que tienen y que les gustaría tenerla. Si ella encuentra que es muy poco, les dirá que deben darle algunas cosas más o quizás no quiera hacerlo. Esto se hacía antiguamente muy a menudo.

Educador tradicional: Bueno, ahora se van a sentar en un semicírculo en dirección a mí, para que puedan ver cómo se va haciendo el trabajo. Como voy a adelgazar algunas varillas, les pido que no se queden cerca mío, porque puedo pasar a golpearlos, piensen que las varillas son largas. Yo desde muy niño comencé a trabajar. A los 13 años vendí mi primer canasto y con eso me compré ropa, lo recuerdo muy bien. Después de eso, todo lo que vendía era para comprar cosas para la casa, comida, todo lo que fuera necesario (U1, 22:66).

En concordancia con el registro, el proceso de colaboración implica los siguientes elementos: 1) consideración de los elementos socioreligiosos mapuches, donde por medio de rogativas, las personas piden al ser supremo el conocimiento y las condiciones para aprender; 2) incorpora elementos epistemológicos propios del conocimiento mapuche, vinculando el conocimiento específico con las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales; 3) reconoce la presencia de elementos actitudinales como base del aprendizaje, en este caso el respeto; 4) se enmarca en procesos de revitalización del conocimiento ancestral, donde se reconoce la permanencia de estos en pequeños grupos de personas adultas; 5) es contextual, ya que se relaciona con conocimientos de esa comunidad y enseñado por un sabio mapuche; 6) se relaciona con otras prácticas socioculturales, como el *xafkintu* o intercambio de productos, agregando el elemento de temporalidad, en el cual si bien es una práctica principalmente desarrollada en el pasado, desde la lógica mapuche es atemporal; y 7) tiene un vínculo estrecho con la historia personal, familiar y comunitaria, donde se explicita la relevancia de dicho conocimiento en el desarrollo individual y colectivo de los sujetos.

De igual forma, el registro citado permite comprender tres elementos centrales de la colaboración entre el profesor y el educador tradicional desde una perspectiva intercultural. Primero, permite articular los métodos educativos mapuches con las dinámicas de la clase, las que son propias de la educación escolar. Segundo, se centra en la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, buscando mantenerlo en el marco de su propia epistemología. Esto permite la contextualización de los procesos educativos y permitiría aproximar a los estudiantes a la construcción de aprendizajes significativos y con pertinencia cultural. Finalmente, en tercer lugar, se centra en procesos de relativización del saber, las prácticas y las lógicas operantes en la educación escolar monocultural, con el fin de generar apertura a la incorporación de saberes distintos al científico occidental. Esto propicia la construcción de un modelo educativo intercultural, abierto a los saberes locales y sus agentes educativos, formando a los estudiantes sobre la base de un pluralismo epistemológico que, a su vez, propicia la lucha contra el racismo.

De esta forma, tanto con la aplicación del PEIB como con la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, se busca el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los estudiantes mapuches, en la cual se releva el valor de la propia cultura. De esta forma, se consideran ejemplos de personas que en la actualidad presentan una identidad mapuche ideal. Ejemplo de esto “es un niño de Alto BíoBío que vive como los mapuches de antes, usa su manta, *trarülogko* [trozo de tejido a modo de cintillo], el pelo largo. Va de a pie a la escuela. Vive con sus abuelos y hablan solo *mapunzugun*” (U1, 5:36). Así, la identidad mapuche ideal considera la mantención de elementos propios como la vestimenta y la lengua *mapunzugun*, sin dejar de lado los elementos de la cultura chilena occidental, como lo es la educación escolar, pudiendo hacer que estos consideren una complementariedad.

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar desde una perspectiva intercultural se centra en procesos de relativización de la hegemonía del conocimiento escolar, con el fin de propiciar la apertura a la incorporación de otros saberes. En este contexto, busca la incorporación del patrimonio cultural mapuche a los procesos formativos escolares, como una estrategia de contextualización educativa, con el fin de propiciar que los estudiantes construyan aprendizajes significativos. Desde una perspectiva ideal, este proceso implica la incorporación de miembros de la familia y la comunidad en la generación de espacios de generación de debates y discusiones en torno al conocimiento mapuche a incorporar y el carácter que tendrá su enseñanza. Tal es el caso del educador tradicional, que es la persona encargada de hacer el vínculo entre el saber escolar y mapuche en los procesos educativos escolares. Esto es posible a través del establecimiento de un objeto de colaboración como eje para la relación familia, escuela y comunidad, donde estos tres actores del proceso educativo actúan de manera conjunta para propiciar una educación íntegra y significativa de niños y jóvenes. Finalmente, esta relación debe superar la relación de estatus al interior del medio escolar, donde el centro escolar y sus distintos actores asumen una posición equitativa respecto de la familia y comunidad con el fin de propiciar la incorporación efectiva de la educación familiar.

5. Discusión y conclusiones

En el estudio se constata que la incorporación de la educación familiar mapuche en la gestión del currículum escolar es factible en la implementación de un proyecto educativo intercultural que genere las aperturas estructurales, curriculares e ideológicas en el medio escolar (Muñoz, 2016). En este contexto, la gestión curricular intercultural permite romper con la monoculturalidad eurocéntrica y el colonialismo que ha caracterizado la escolarización que históricamente han recibido las personas procedentes de familias y comunidades mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2015; Essomba, 2007). La articulación de la educación familiar mapuche y escolar en la gestión curricular intercultural se centra en un profundo cambio paradigmático en el profesorado y la organización de la institución escolar, que propicie el desarrollo de acciones tendientes al establecimiento de procesos educativos significativos y articulados con la realidad sociocultural que compone el escenario educativo (Quintriqueo *et al.*, 2015; Quilaqueo *et al.*, 2014). Aquí, dicho cambio se observa en el establecimiento de un proyecto educativo institucional intercultural, complementado con el desarrollo de un proyecto de educación intercultural bilingüe. Esto posiciona a la escuela en un proceso de reivindicación educativo y lingüístico mapuche que propicia el diseño, desarrollo e implementación de acciones que otorgan valor y sentido pedagógico al patrimonio cultural mapuche en el medio escolar.

En la gestión curricular intercultural, su articulación con la educación familiar mapuche se realiza mediante la incorporación de contenidos, metodologías y agentes educativos mapuches en el medio escolar (Muñoz, 2016, 2011; Quintriqueo, 2010). Así, se avanza en la construcción de un proyecto educativo centrado en la construcción de aprendizajes significativos y de calidad, sustentado en el reconocimiento del patrimonio cultural y la memoria histórica mapuche, en tanto conocimientos previos que portan los estudiantes a su ingreso al sistema escolar. Con esto, se propicia la articulación de los procesos de enseñanza con la realidad sociocultural de los estudiantes desde el paradigma sociocultural del aprendizaje (Bermúdez *et al.*, 2017). Por consiguiente, la escuela es intercultural no solo en su ideología, sino que en su estructura, sentido y propósito, para así ser partícipe activo del proceso de decolonización y construcción de una sociedad plural y más justa (Walsh, 2012a). El sentido de la incorporación de contenidos, métodos y agentes de la educación familiar en el medio escolar es, además, propiciar los procesos de reivindicación social de los grupos oprimidos, los cuales deben centrarse en la reapropiación del patrimonio cultural propio (Quilaqueo *et al.*, 2014; Quintriqueo, 2010). Así, la idea es revertir la pérdida de saberes y conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios, como un acto de reparación al daño histórico que estos han sufrido en su incorporación a los estados nacionales (Quintriqueo, *et al.*, 2015; Quilaqueo, 2012; Walsh, 2012a, 2012b; Correa y Mella, 2010; Gasché, 2005).

En conclusión, desde un modelo de gestión curricular intercultural, las escuelas desarrollan procesos de reivindicación de derechos sociales y educativos en contexto mapuche mediante su articulación con la educación familiar. Operativamente, esto implica la incorporación de contenidos, métodos y agentes educativos, cuyo rol al interior del medio escolar propicia la construcción de aprendizajes significativos, el fortalecimiento de la identidad sociocultural y sustenta la relación colaborativa entre la familia, escuela y comunidad.

Bibliografía

- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Beillerot, J. y Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. París: Dunod.
- Bermudes, G., Battistón, L., García, M. y De Longhi, A. (2017). Sociocultural Variables That Impact High School Students' Perceptions of Native Fauna: a Study on the Species Component of the Biodiversity Concept. *Research in Science Education*, 11, 1-33.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla.
- Correa, M. y Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago: Lom.
- Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Graó.
- 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.
- Gimeno, J. (2011). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Morata.
- Hernández, R. y Murillo, F. (2011). Teorías y modelos curriculares. En Cantón I. y Pino-Juste, M., *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid: Alianza.
- 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.
- Mampaey, J. y Zanoni, P. (2016). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, 37 (7).
- Ministerio de Educación. (1984). *Decreto 290, que organiza Departamento de Educación extraescolar e imparte normas sobre educación extraescolar*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Ministerio de Educación. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Gobierno de Chile.
- Ministerio de Planificación y Cooperación. (1993). *Ley 19.253, que establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile.
- Muñoz, G. (2011). Conocimientos sobre la ascendencia familiar y origen territorial como contenido educativo en la socialización mapuche. En Huerta, N., Gusenbauer, A. y Cárcamo, L., *Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario*, 131-144. Valdivia: Universidad Austral de Chile.

- 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 doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas.
- Organización Internacional del Trabajo. (2008). *Convenio 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo*. Santiago: Biblioteca del Congreso Nacional.
- Popkewitz, T. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Educational Policy Analysis Archives*, 22 (22), 2-23.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis*, 9 (26), 337-360.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea*, 505.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. y Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46 (2), 271-284.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago: 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 à la mode: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*, 95-121. París: L'Harmattan.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña-Cortés, F. y Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.
- Strauss, A. y Corbin. (2003). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global*, 15 (1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2012b). “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. *Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1 (3), 11-27.
- Webb, A. y Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13 (3), 319-341.

Educación superior y pueblos indígenas: algunas cuestiones éticas, políticas y epistemológicas para una investigación doctoral en territorio mapuche-huilliche¹

Amílcar Forno²

“Nuestro Pueblo, aún no ha escrito su historia. Aún no ha mostrado su real sabiduría. Porque a nuestro Pueblo se le debe su historia, se le debe su verdad y justicia. Pero su trabajo tarde o temprano deberá aflorar por ellos y para ellos, en nombre del líder sencillo, del *Apo ülmen*”³ (Alcafuz Canquil, 2001)⁴.

Resumen

El presente artículo aborda la educación superior y los pueblos indígenas, campo de estudios y prácticas en el que se enmarca esta investigación doctoral⁵. Se entrega además una rápida mirada histórica y actual a la educación universitaria intercultural en el contexto internacional, centrándose en el rol que han tenido algunos programas y proyectos de universidades chilenas para favorecer el acceso de personas indígenas a la educación superior. Luego, se presentan algunas nociones metodológicas a propósito de la investigación, cuyas prácticas de indagación buscan seguir orientaciones actuales de la investigación cualitativa que apuntan hacia posturas de vocación descolonizadora (Tuhiwai, 2016). Este desafío, según especifica Linda Tuhiwai (2016:228), requiere enfrentar tanto “asuntos metodológicos como preocupaciones epistemológicas, es decir, las técnicas de investigación y las premisas sobre el conocimiento que subyacen en la investigación”. Este tipo de preocupaciones también serán relevadas en el artículo.

Palabras clave: Educación Superior, pueblos indígenas, posicionamientos identitarios; estudiantes mapuches *williche*.

1 Se expresan agradecimientos a CONICYT por el financiamiento del proyecto Fondecyt 1121024 “Dispositivos curriculares: Apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuches”, del que el autor de este artículo fue investigador responsable. Gran parte del enfoque metodológico desplegado aquí emana de este y anteriores proyectos financiados por la Comisión Nacional de Investigación Científica y Tecnológica de Chile, Programa Regular FONDECYT. Programa de Doctorado en Educación Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos.

2 Académico del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos, Chile. Antropólogo, UdeC; Magíster en Cs. Soc. Aplicadas, UFRO-UParís XII; Dr. (c) en Educación, UAHC. E-Mail: aforo@ulagos.cl

3 Cargo más alto en la jerarquía organizacional mapuche huilliche.

4 Prefacio del libro *Futawillimapu* de Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (Eds.).

5 Este artículo, que presenta la Tesis Doctoral en curso, constituye una versión revisada del trabajo de finalización del Seminario Debates Epistemológicos Contemporáneos, dictado por el Dr. Fernando García durante el año 2017, en el marco del Programa de Doctorado en Educación de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Una parte sustantiva del mismo fue presentada inicialmente como ponencia en el IV Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad (RIEDI-2017), realizado en la UCT, Temuco, Chile. Se agradece a la Dirección del Departamento de Educación de la Universidad de Los Lagos por las facilidades otorgadas para llevar a cabo los estudios doctorales y las actividades de extensión académica como integrante de la Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad RIEDI, del Programa de estudios Indígenas e Interculturales y del Núcleo de investigación Estudios Críticos sobre Educación, Interculturalidad y Sociedad, de esta misma Universidad.

Introducción

El Cacique Mayor y Apo *Ülmen* de la Junta General de Caciques del Futawillimapu⁶, Don Antonio Alcaful Canquil, entrega en el epígrafe de este artículo su visión acerca de la deuda histórica que reclama para su pueblo, mensaje que se quiere tener a la vista al momento de formular un estudio en el territorio mapuche-huilliche. Tal como señala el *lonko* Alcaful, el conocimiento de la cultura e historia de su pueblo debe ser abordado *por ellos y para ellos*. Esto nos orienta hacia la búsqueda de un conocimiento situado, impulsa a ir al encuentro de formas más dialógicas y participativas de construir conocimientos. Con este trabajo, se comienza a asumir el desafío de perfilar estrategias metodológicas que permitan aportar, en tanto actores no mapuches, al logro de este objetivo.

Este artículo ha sido pensado como un primer documento público de investigación doctoral, abierto a la co-reflexión, al diálogo y al debate con otros investigadores, académicos y estudiantes interesados en este campo de estudios y como una forma de presentarles el estudio y sus fundamentos a los participantes del mismo. Ellos son estudiantes de dos carreras del área de la educación y la interculturalidad, insertas en el Programa de Formación Mapuche Williche para el Futawillimapu, proyecto conjunto de CONADI⁷ y la Universidad de Los Lagos⁸.

La experiencia de trabajo en investigaciones anteriores, con educadores(as) tradicionales mapuches y mapuches *williche*, ha permitido comprender la importancia y conveniencia de transparentar el estudio a los participantes. Se sostiene aquí el principio de que la participación consciente y activa, en instancias dialógicas, en las que se comunican, consideran e incorporan en el estudio las visiones e intereses de los participantes, favorece la co-construcción de conocimientos y el alcance de objetivos compartidos, los que a la postre incrementan la relevancia colectiva del estudio. La participación reflexiva y ampliamente informada del entrevistado, quien pasa a jugar un rol activo en el estudio, es vital para el buen desarrollo de una entrevista de campo y de cualquier otra actividad que pretenda recolectar información de manera participativa. Así, Bowler (1997:66, citado por Fontana y Frey, 2015:182) concluye, más ampliamente aún, que “es probable que la entrevista no funcione si no hay ‘una noción compartida’ del proceso de investigación”.

Siguiendo al investigador Daniel Mato (2018a), referente latinoamericano⁹ en temáticas vinculadas con la educación superior y los pueblos indígenas, se entiende este campo de estudios como diverso y en expansión, y se hace eco

6 Futawillimapu, en mapuche se entiende como “Grandes Tierras del Sur”, abarca las actuales regiones XIV y X en el territorio nacional. La Junta General de Caciques del Futawillimapu (o Butahuillimapu, como se le denominó hasta hace un tiempo atrás) es la instancia que reúne a los caciques de las provincias de Valdivia, Osorno, Llanquihue y Chiloé (Foerster y Vergara, 2001).

7 Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, Dirección Regional de Osorno, Décima Región de Los Lagos, Chile.

8 Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII); Instituto Tecnológico Regional (ITR) y los departamentos académicos de Educación y de Humanidades y Arte de la Universidad de Los Lagos.

9 Daniel Mato es un reconocido investigador latinoamericano que, si bien nació en Argentina, donde actualmente reside y trabaja (UNTREF), desarrolló gran parte de su vida académica en Venezuela, donde obtuvo su Doctorado en Ciencias Sociales (UCV). Actualmente circula y actúa en varios países latinoamericanos de manera regular. Como director de la red ESIAL, ha apoyado el fortalecimiento y desarrollo de vínculos interuniversitarios entre instituciones de educación superior que ofrecen oportunidades de formación a comunidades y/o miembros de pueblos indígenas y afrodescendientes. En el marco de la coordinación de UNESCO-IESALC, ha dirigido cuatro investigaciones de alcance latinoamericano, con la participación de 67 investigadores de 11 países de la región, cuyas publicaciones constituyen referencias importantes para ilustrar el campo de estudios y acción de la Educación Superior y los Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina.

del desafío ético de ‘no estudiar *al* subalterno, sino estudiar *con* grupos sociales subalternos, o al menos estudiar articulaciones hegemónicas de poder’, como indica en el título de un artículo el mismo autor (Mato, 2014).

Situados en un plano histórico, se puede apreciar que en Chile, así como en otros países latinoamericanos y del resto del mundo, la educación no ha estado al servicio de las comunidades indígenas, al contrario, históricamente el sistema educativo ha actuado de manera consistente como dispositivo hegemónico de imposición cultural, en especial respecto de las culturas y pueblos llamados “originarios”. Mato (2018b:45) lo explicita claramente, señalando que: “los estados coloniales y post-coloniales han utilizado la educación como un medio para afirmar y legitimar su dominio sobre los pueblos indígenas”. De acuerdo al mismo autor, existirían principalmente tres formas en que estos procesos han tenido lugar: 1) exclusión o prohibición del acceso de niños y jóvenes indígenas a las escuelas o universidades; 2) incorporación forzada con objetivos claramente asimiladores y ‘civilizatorios’; y 3) incorporación voluntaria a escuelas y universidades convencionales, en las que sus idiomas, historias y conocimientos fueron en la mayoría de los casos prohibidos y/o menospreciados, en sintonía con las relaciones asimétricas de poder ejercidas por la cultura occidental sobre las demás culturas.

Respecto del rol tradicional de las universidades en este contexto, Mato (2018b:46) sostiene:

Notable y lamentablemente en la mayoría de los casos las universidades han jugado papeles importantísimos, tanto en el proceso de construcción de visiones homogeneizadoras de las poblaciones de los respectivos estados nacionales, como en la transformación de los pueblos indígenas en objetos de estudio, incluso, casi siempre, en contra de su voluntad, fomentando enfoques etnocéntricos de investigación que produjeron y siguen produciendo representaciones descalificadoras de sus ‘razas’, formas de vida, visiones de mundo, conocimientos y proyectos de futuro.

En la misma línea de argumentación, Quintriqueo (2010:7) reconoce que:

Los siglos de marginación y discriminación que ha sufrido la Población Indígena de América Latina tienen su fiel reflejo en el sistema educativo, cuyo objetivo ha sido siempre la homogeneización y asimilación en beneficio de un Estado nacional basado en una cultura occidental y exclusivista.

Para el territorio mapuche huilliche, en tanto, estudios antropológicos previos indican explícitamente que “el Estado impulsó una política educacional entre los huilliches con el claro afán de assimilarlos a la nación chilena, es decir, integrarlos como ciudadanos comunes” (Foerster y Vergara, 2001:51), desconociendo sus especificidades culturales y lingüísticas.

Para quienes desarrollamos nuestras labores en instituciones de educación superior, esta realidad de una u otra forma nos toca y nos desafía a reflexionar y a buscar caminos para avanzar en la descolonización e interculturalización de estas instituciones, reconociendo su carácter monocultural (Mato, 2008) y sus prácticas

históricamente excluyentes y discriminadoras de otras visiones que no sean la 'oficial'.

En el contexto internacional actual de la educación superior y los pueblos indígenas, el campo de relaciones crecientes con los pueblos indígenas se constituye y tiene una relevancia mundial inédita, en el marco de una extrema globalización cultural, política y económica, ocurrida fundamentalmente por el desarrollo constante y veloz de la tecnología y las comunicaciones. Con este panorama, los actuales estudios dan cuenta de un “universo de experiencias de educación superior *por, para [y] con*, pueblos indígenas, actualmente en curso a escala mundial” (Mato, 2017). Quintriqueo (2010:7) concuerda al respecto, señalando que “en las últimas décadas ha surgido un movimiento mundial que apoya la educación intercultural y bilingüe como un intento por cambiar la posición de las minorías étnicas”.

La interculturalidad, en sus diversas formas, ha llegado cada vez con más fuerza al nivel de estudios terciarios y existen evidencias numéricas de que ha alcanzado ya cierta consistencia, por lo que se espera que no tenga vuelta atrás. Lo más seguro es concluir que se seguirá incrementando por el momento la matrícula indígena en la educación superior. En Chile, se ha visto un crecimiento acelerado de la cobertura de educación superior, que, sin embargo, no se ha orientado estructuralmente a favorecer a los grupos indígenas nacionales.

1. La realidad de la educación superior y la matrícula indígena

Chile ha resultado ser una muestra prototípica de crecimiento de la matrícula en educación superior, así, la encuesta CAsen (2003) indica que “la cobertura¹⁰ de la educación superior registró entre los años 1990 y 2003 un importante crecimiento, pasando de 16% a 37,5%” (Díaz-Romero y Flores, 2008:68), esto significa un incremento real de un 234% en los primeros 13 años del período democrático del país. Este gran incremento de matrícula favoreció en mayor medida a los quintiles de más altos ingresos (IV y V), en un país que ha definido la educación como un bien de consumo. Así, “si consideramos la cobertura por quintil de ingreso: ésta alcanza un 14,5% para quienes pertenecen al quintil (I), muy por debajo de la tasa observada entre quienes pertenecen al quintil más rico (V), que registra una participación del 73,7%” (Díaz-Romero y Flores, 2008:62), datos del mismo período observado.

En síntesis, el acceso a una educación de calidad, comparadas la población indígena (pi) con la población no indígena (pni), es sistemática y consistentemente inequitativa para la población indígena. Díaz-Romero y Flores (2008:46) dan cuenta de la brecha estructural que se produce en educación:

10 La cobertura en educación superior se obtiene del cociente entre el total de matrícula existente en educación superior y la ‘población total ajustada’. La ‘población total ajustada’ se calcula con la población que tiene entre 18 y 24 años, a la que se debe sumar la matrícula de extra edades de educación superior, menos la matrícula de educación básica, media y educación especial de la población entre 18 y 24 años, por estar estos estudiantes atendidos por otros niveles del sistema. Fuente: MIDEPLAN (2005, citado en Díaz-Romero y Flores, 2008).

La ‘brecha educativa’ existente entre la pi y la pni se manifiesta tanto en las mayores tasas de analfabetismo como en los menores niveles de instrucción formal (especialmente en el nivel secundario y superior). Asimismo, son indicativos de esta brecha los peores resultados obtenidos por quienes proceden de comunas con mayor concentración de pi en las pruebas estandarizadas, en los distintos niveles educacionales y de acceso a la educación superior.

1.1. Universidades e interculturalidad

Conscientes de esta realidad, las universidades chilenas, en especial las de financiamiento estatal, han creado diversos programas orientados a favorecer el ingreso y permanencia de estudiantes indígenas en sus aulas. Así, la Universidad de La Frontera creó el Programa Rüpü el año 2003, con el apoyo de la Fundación Ford, en el marco del Programa *Pathways to Higher Education* (PHE) (Williamson y Navarrete, 2014) con el objetivo de “Fortalecer e innovar la estrategia institucional orientada a la inclusión académica y sociocultural de estudiantes mapuches de la Universidad de La Frontera, que mejore los logros de aprendizajes y favorezcan su integración a la vida universitaria en un contexto educativo equitativo e inclusivo” (Programa Rüpü, 2014). Rüpü cuenta con estudiantes ‘tutores’ de diversas carreras que acompañan a los estudiantes que participan en el programa.

La Universidad de Tarapacá desarrolla desde el año 2006, también con el apoyo de la Fundación Ford, el Programa *Thakhi* (Fernández, Cerda, Pizarro y Storey, 2012). Los objetivos del Programa Thakhi (Facebook Thakhi UTA) son:

- 1) Evaluar las políticas e iniciativas de Acción Afirmativa desarrolladas por la Universidad de Tarapacá en beneficio de la comunidad universitaria perteneciente a la cultura Aymara u otro Pueblo Originario. 2) Promover la incorporación de políticas de Acción Afirmativa en beneficio de los estudiantes Aymaras de la Universidad de Tarapacá que permitan incrementar significativamente sus indicadores de desempeño académico en las carreras de pregrado favoreciendo de esta manera su incorporación a las carreras de postgrado.

Otras universidades chilenas han desarrollado, algunas muy inicialmente, proyectos y programas similares a los ya reseñados. Por su parte, la Universidad de Los Lagos, institución en la que se centra este estudio, crea el año 2016 la ‘Comisión de Política Indígena e Interculturalidad’, a partir de cuyos resultados se encuentra en la fase de generación de una propuesta institucional de ‘relación con el pueblo mapuche-williche’ habiendo decretado institucionalmente en el mismo acto ‘el despliegue de la interculturalidad en los ámbitos de la docencia, la investigación y la vinculación con el medio’ (Universidad de Los Lagos, 2016).

Cabe reconocer aquí que la existencia e incremento notorio de vínculos entre las universidades y los pueblos indígenas, si bien es en gran medida el resultado de las luchas sociales y políticas de los pueblos indígenas y sus dirigentes, resulta como elemento causal sobrevalorado por los estudiantes mapuche-huilliches, quienes lo sitúan en sus trabajos y ensayos como la razón única o la de mayor peso para explicar la existencia de políticas y programas

interculturales en la Universidad. Así, se suelen mencionar los memoriales de los caciques del *Futawillimapu* (Foerster y Vergara, 2001), dirigidos a las autoridades gubernamentales de la época, y en especial el 'Memorial del 36', reconocido por todos como el más específico respecto de la educación indígena, como los factores motivantes de las relaciones entre pueblos indígenas y educación superior, toda vez que este memorial de los caciques *huilliches* sostiene que:

Siendo la instrucción la base de todo progreso, los Caciques solicitan colegios propios dentro de sus reducciones y tribus, o donde lo estimen, de Instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial, en conformidad de la evolución y progreso de la civilización humana (1936:12).

Resulta importante notar que la exigencia del cacicazgo aborda todos los niveles de formación: básica, media y profesional, y que esto último, escrito en el año 1936, apunte precisamente al campo de estudios y prácticas que se ha denominado actualmente educación superior y pueblos indígenas.

No obstante, la creciente presencia de la interculturalidad en la educación chilena, si bien puede ser vista localmente como un fenómeno de 'respuesta' del Estado chileno a las demandas de las poblaciones indígenas y sus líderes, se debe entender como un campo de tensión situada en un contexto global que ha presionado hacia dichas transformaciones. A nivel Latinoamericano se sostiene que:

Los avances logrados en este campo son resultado de las luchas sociales y políticas de los pueblos indígenas y sus organizaciones, así como de las de los movimientos sociales anti-racismo, de derechos humanos, y de educación popular en numerosos países del globo. Estos logros también han estado asociados a las prácticas institucionales de algunas universidades y otros tipos de instituciones de educación superior (IES), así como a los de varias agencias intergubernamentales y de cooperación internacional, una diversidad de organizaciones sociales (locales, regionales, e internacionales, dedicadas a asuntos de derechos humanos, ambiente, educación popular, desarrollo local), algunas asociaciones profesionales de diversos campos, fundaciones privadas, sectores de varias iglesias, y también de algunas agencias gubernamentales.

Los avances en este heterogéneo campo de experiencias también han sido posibles gracias al compromiso de una amplia variedad de actores sociales, cuyas prácticas individuales resultan significativas independientemente de sus encuadres institucionales (cuando los tienen), tales como líderes comunitarios, ancianos y sabios, estudiantes, docentes (de todos los niveles educativos), investigadores y otros funcionarios de universidades y otras IES, entre quienes no solo se cuentan miembros de esos pueblos, sino también otras personas que no lo somos, o en todo caso no nos auto-identificamos como tales (Mato, 2018b:43).

Conclusivamente se puede señalar que el campo de la educación superior y los pueblos indígenas, en el que se enmarca esta investigación, se caracteriza por tratarse de (1) un campo nuevo, (2) altamente diverso, (3) en pleno crecimiento y (4) que constituye, al interior de los estudios de la interculturalidad, un importante y específico campo de estudios y prácticas, para quienes se interesen por su exploración y conocimiento.

1.2. Retrato de un anteproyecto de investigación social

Luego de la delimitación del campo en el que se enmarca este trabajo, es el momento de ingresar de lleno a la presentación de algunas formulaciones específicas de la tesis doctoral, la que se enmarca temáticamente en los estudios que se ocupan del ámbito de la interculturalidad en educación superior. En este marco, la tesis aborda el posicionamiento identitario de estudiantes mapuches *huilliches* que cursan estudios técnicos y profesionales en dos carreras vinculadas a la docencia intercultural, dictadas por la Universidad de Los Lagos. Como ya se ha podido anticipar, el acceso de población indígena a los planteles nacionales de educación superior constituye un fenómeno de interés creciente para la educación y las políticas universitarias y estatales, en la medida que se incrementa de manera notoria el acceso a la Universidad por parte de población de origen indígena. Este fenómeno de crecimiento de la matrícula indígena en la educación superior tiene además un correlato internacional que se refleja en procesos similares, tanto en otros países de América Latina como en otras latitudes (Mato, 2008), de allí la importancia que pueda tener este estudio, situado en un contexto de estas magnitudes.

El título del estudio en cuestión es: 'Posicionamientos identitarios de estudiantes mapuches-*huilliches*: construcción de dispositivos y discursividades en el espacio universitario'. La investigación focaliza su interés en el programa de CONADI y ULAGOS ya mencionado, y explícitamente en dos iniciativas de formación, a saber, la carrera de Técnico en Educación Intercultural (TEI) y la carrera de Educación Parvularia Intercultural (EPI). El objetivo general del estudio es relevar dispositivos interculturales que utilizan estudiantes EPI y TEI de la Universidad de Los Lagos, en tanto estudiantes mapuche huilliches. La investigación se centra en las prácticas discursivas, acciones y materialidades que, en su interacción como dispositivos de la interculturalidad, dan cuenta del posicionamiento identitario de estos estudiantes indígenas que cursan estudios técnicos y profesionales en estas dos carreras interculturales de la Universidad de Los Lagos.

La carrera de Técnico Universitario en Educación Intercultural, de cinco semestres de duración, atiende una primera cohorte de estudiantes, los que egresaron a mediados de 2018; y la carrera de Educación Parvularia con mención en Interculturalidad, de seis semestres de duración, ya tiene una cohorte (EPI1) de estudiantes titulados y actualmente atiende a un segundo grupo de estudiantes (EPI2) que egresó en enero de 2019. Cada uno de los cursos mencionados son constituidos por un número superior a los 30 estudiantes, por lo que el programa general al que pertenecen estas carreras especiales, Programa de Formación Mapuche Williche para el Futawillimapu, involucra a la fecha, en sus tres cohortes, un número aproximado de 100 personas y constituye una experiencia inédita en Chile.

El carácter piloto de estos programas de formación, su acceso circunscrito a personas de origen mapuche huilliche y la particularidad de ser carreras sin acceso universal ni continuidad asegurada como programas en la Universidad, vuelve aún más importante y urgente el acceder a información de los estudiantes de este programa, que tiene un carácter pionero en el país.

Desde su enfoque epistémico y metodológico, la investigación se presenta como continuidad de una línea de investigación crítica que se ha venido desarrollando en el Programa de Estudios Indígenas e Interculturales, a través de proyectos anteriores del Concurso Fondecyt Regular de CONICYT, centrados en el currículo intercultural, la escuela y los educadores tradicionales: a) 1050634 (2005-2007) Construcción social y concreción curricular del discurso de la educación intercultural; b) 1080492 (2008-2011) La inserción de saberes en el currículum de la interculturalidad como ruptura y continuidad con el espacio social mapuche-huilliche; y c) 1121024 (2012-2015) Dispositivos curriculares: Apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuches.

Algunos resultados previos que emanan de dichos estudios indican que:

Mientras los docentes no mapuches refieren a una educación intercultural que tiende a repetir el modelo de la escuela tradicional, los docentes mapuches abren espacios por los bordes o márgenes del currículum oficial en los que implementan dispositivos curriculares, es decir, elementos que exceden el campo de lo discursivo, desempeñan una función estratégica y producen un efecto, en este caso, la emergencia de narrativas y discursos no posibles por la vía del currículum oficial en el espacio escolar (Forno, Fondecyt 1121024).

A diferencia de estos anteriores estudios, el que aquí se presenta se centra en el ámbito universitario. No es un estudio de Educación Intercultural, en el sentido que no aborda el análisis del currículum intercultural, tarea que centró los esfuerzos anteriores. Este estudio se centra en la interculturalidad y pretende relevar la construcción de dispositivos interculturales por parte de los estudiantes mapuches en el ámbito de la educación superior.

Se postula la existencia de expresiones colectivas propias, que los estudiantes mapuches *huilliches* manifiestan a través de discursos, acciones y materialidades. La observación cotidiana de estas expresiones lleva a pensar que los posicionamientos identitarios de estos estudiantes se distancian del *habitus* del estudiante común. Esto se expresa, en la perspectiva de Pierre Bourdieu, vía disposiciones o esquemas de obrar, pensar y sentir asociados, en este caso, a su pertenencia a un grupo étnico, cultural o social específico. Desde un punto de vista foucaultiano (Jäger, 2003), la interacción de estas prácticas dan lugar a dispositivos, los que por su contexto de ocurrencia podemos llamar ‘dispositivos interculturales’.

Las distintas prácticas, verbales y no verbales, que hacen parte de los dispositivos y orientan la recolección de información, se relevan a partir del análisis de escrituras y expresiones orales de los estudiantes y narraciones que refieran a prácticas no discursivas, esto es, acciones y materializaciones.

Figura 1. La noción de dispositivo



Los dispositivos interculturales referidos son, en esencia, dispositivos culturales mapuches que guardan características cercanas con los estudiados anteriormente citados (proyectos Fondecyt), en los discursos de los educadores tradicionales (ET).

Se visualiza que en el espacio universitario estos dispositivos interculturales, al igual que los de estudios anteriores, parecen funcionar en una dirección opuesta a los dispositivos de raigambre foucaultiana, emanados genealógicamente desde la hegemonía del poder (Foucault, 1992). Así, las primeras observaciones apuntan a que se buscaría la apropiación discursiva y no discursiva de un espacio universitario para 'lo mapuche', desde una posición subalterna, por tanto, alejada y contraria al poder hegemónico de la sociedad *winka*, del que la Universidad forma parte.

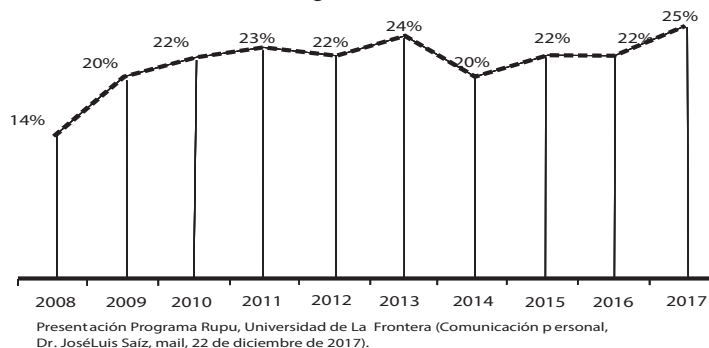
Por las propias expresiones de los estudiantes se sabe que ellos buscan, entre otras motivaciones o metas, 'marcar' la presencia indígena en los espacios de la Universidad. Ello impulsa a buscar y conocer las discursividades que estos estudiantes construyen en el espacio universitario cuando ponen en juego dispositivos de origen mapuche.

La riqueza de un estudio de este tipo se encuentra de manera particular en lo metodológico y ético: en la posibilidad que ofrecen estos contextos de interculturalidad para generar avances y acercamientos a formas otras de investigar; formas que impliquen un compromiso con un proceso de conversión de la mirada, no solo afectiva y emocional, sino en especial la del quiebre de las categorías y conceptos dominantes en la investigación cualitativa tradicional. Se busca encontrar una vía de producción de otros saberes que lleven, en este caso, a construir formas más cercanas y pertinentes para comprender el sentido de ser estudiante mapuche en una Universidad pública chilena, desde las voces de los propios estudiantes.

En la justificación del contexto en el que se sitúa el estudio concurren variados factores que hacen interesante su focalización y que cabe presentar aquí. En primer lugar, la Universidad ha ido construyendo diversas formas de aproximación a la población mapuche huilliche que habita en la Región de Los Lagos, declarando su apoyo a la interculturalidad mediante el establecimiento de vínculos estratégicos con CONADI y otras instituciones estatales, lo que se ha expresado en la licitación y desarrollo a lo largo de al menos un par de décadas de una serie de proyectos educativos dirigidos a la población indígena regional.

Por otra parte, el crecimiento de la matrícula indígena a nivel nacional es un fenómeno de interés creciente para la educación y las políticas universitarias y estatales, en la medida que se incrementa de manera notoria el acceso a la Universidad por parte de población de origen indígena. Para este estudio se ha iniciado la recopilación de datos específicos por Universidad, por ejemplo, información emanada de la Universidad de la Frontera (ver gráfico siguiente) señala que desde el año 2008 al 2017, la matrícula de estudiantes mapuches prácticamente se duplicó, llegando este último año a un 25%.

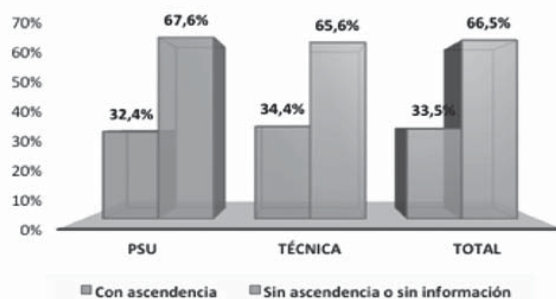
Figura 2. Evolución de la matrícula indígena en la Universidad de la Frontera



Un rasgo que justifica el centrar este estudio en la Región de Los Lagos, y específicamente en la Universidad estatal que cubre gran parte del territorio de la Futawillimapu, (ULAGOS), es que en esta última institución el fenómeno de crecimiento de la matrícula indígena se vuelve aún más importante: se trata de la Universidad con el más alto porcentaje de estudiantes mapuches *huilliche*. Estos cubren sobre el 30% de la matrícula total de la Universidad, según datos de la Unidad de Gestión Estratégica ULAGOS, lo que supera las estadísticas universidades ubicadas en el centro del territorio mapuche, como la Universidad de La Frontera, que contaba con 25% de estudiantes mapuches en el año 2017.

Figura 3. Matrícula mapuche en la Universidad de Los lagos

	PSU	TÉCNICA	TOTAL
Con ascendencia Mapuche	244	330	574
Sin ascendencia Mapuche	499	590	1089
No responde	9	40	49
TOTAL	752	960	1712



(González & Quintana, Presentación ULAGOS, 2016)

2. Metodología de la investigación

El proyecto se sustenta en un diseño metodológico cualitativo y flexible, en el que es posible hacer modificaciones mientras se avanza en la ejecución del estudio, durante el trabajo de campo (Sisto, 2008). Esta flexibilidad se acompaña de una estrategia dialógica de co-investigación y de co-construcción de sentidos y significados (Cornejo, Besoain y Mendoza, 2011). En este enfoque, el sentido de que lo que es producido, los resultados de la investigación, corresponden más bien a lo que Gadamer ha llamado verdad participativa (Sisto, 2008); esta no es una verdad en sí e independiente al sujeto, sino que surge como producto del diálogo y la co-construcción, y representa un sentido colectivo, histórico, dinámico y diverso.

Otros aspectos metodológicos dicen relación con propiciar “una relación recíproca de colaboración, confianza y amistad” con quienes se coconstruye el conocimiento (Denzin, 1997:275, citado por Fontana y Frey, 2015:185). Al efecto, se utiliza la entrevista abierta, de tipo radical, entrevista de tipo etnográfico, inspirada en la propuesta metodológica de Guber (2001); orientada por *rappport*, que consiste en una conversación inicial de presentación y de explicitación del tema, los porqués y los para qué del estudio. Los espacios centrales de conversación pueden ser iniciados con narrativas referidas a la identidad, la memoria familiar y comunitaria, y temáticas vinculadas con territorialidad y pueblo mapuche huilliche, manteniendo una línea inductiva y abierta, para transitar luego, de manera libre, a narrativas emergentes de identificación, adhesión, compromiso y proximidad con lo mapuche, que surjan del intercambio comunicativo, del modo complejo y abarcativo como esto pueda construirse, entenderse y significarse, en un espacio conversacional que se aproxima al sentido común de una comunicación ‘natural’

En este contexto se relevan y analizan las distintas prácticas vinculadas a los posicionamientos identitarios de los estudiantes, para develar sus sentidos respecto del hecho de ser mapuche en la Universidad. Por otra parte, se propicia la revisión inicial de documentación institucional y ejercicios escriturarios de los estudiantes, así como la construcción de nuevas escrituras y manifestaciones textuales de carácter performativo. De acuerdo con Denzin (2001), los significados de la entrevista son contextuales, improvisados y performativos. La entrevista es un texto activo, un sitio donde los significados son creados y desarrollados. Esto dice relación con el reconocimiento del carácter performativo del lenguaje, elemento fundamental al momento de interpretar los discursos de los estudiantes puesto que, según Austin (1982), los actos performativos deben ser considerados en términos de su eficacia, de su éxito o fracaso, y de los efectos que producen.

El *modus operandi* del estudio incorpora un proceso cíclico y orgánico en forma de espiral: teoría (diseño), práctica (terreno), teoría (decisiones metodológicas) y nuevamente terreno. Así, en cada ciclo, junto con la escritura parcial de lo recopilado, se produce una etapa de reflexión y de toma de decisiones metodológicas que orienta las siguientes etapas de recolección de información. Esta es una característica fundamental del método optado, donde la escritura y la reflexividad acompañan todo el proceso (Álvarez-Santullano y Forno, 2017).

En el contexto de enfoque de este estudio, se han considerado como factores clave para la selección de los sujetos participantes algunas características, tales como: su pertenencia a una carrera técnica o profesional de carácter intercultural, el ser reconocidos o no como líder a nivel de pares y/o de comunidad y, de manera especial, su uso y competencia diferenciada del idioma mapuche (*chezugun*).

Esta propuesta de investigación resulta innovadora en su enfoque y perspectiva, ya que al parecer no se ha diseñado antes un estudio que busque relevar prácticas discursivas orales y escritas, acciones y materialidades que constituyan dispositivos interculturales (Jäger, 2003) para dar cuenta de posicionamientos identitarios en estudiantes mapuches. En tanto conocimiento situado, no se busca de manera especial extrapolar los resultados a otros contextos, pero el conocimiento que emerja de esta realidad y las formas de estudio de la misma podrá aportar conceptual y metodológicamente a otros esfuerzos investigativos. Asimismo, se espera que el estudio y sus resultados puedan ser usados por los estudiantes, sus líderes y por las organizaciones mapuches, y que los hallazgos empíricos y desarrollos teórico-conceptuales de este trabajo puedan iluminar programas y políticas universitarias y de organismos e instituciones interesadas en la problemática, tales como la propia Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, en sus esfuerzos por apoyar la formación de profesionales indígenas.

En el plano metodológico, las investigaciones Fondecyt y otros trabajos desarrollados al interior del Programa de Estudios Indígenas e Interculturales (PEII) de la Universidad de Los Lagos, han permitido desarrollar estrategias metodológicas cualitativas, innovadoras respecto de los métodos más tradicionales (Álvarez-Santullano y Forno, 2017) y que funcionan como andamiaje para este proyecto. En este sentido, cabe mencionar la recolección de información mediante entrevistas abiertas, de tipo radical y la formulación de talleres para la co-construcción performativa de conocimientos. A lo anterior, se añadirá en este caso el uso del programa informático Atlas.ti para el manejo y ordenamiento de información primaria y secundaria (Sabariego y Vilá, 2014), escritura de memos, etc. Se buscará elaborar, con los estudiantes que participen del estudio, transmutaciones textuales sustentadas en narrativas auténticas, recogidas en entrevistas y conversaciones (Álvarez-Santullano y Forno, 2017) y cuyo carácter será definido por decisiones metodológicas post-terreno en las que se resguardarán los aportes e intereses de los propios estudiantes.

En definitiva, se avanzará en estrategias investigativas participativas y performativas, que permitan una mejor comprensión de una realidad específica con la coparticipación directa de sus protagonistas, incluyendo entre los aspectos éticos el anonimato opcional de los participantes en las escrituras, informes y presentaciones de resultados, así como la opcionalidad del consentimiento informado, el que podrá quedar registrado en el audio de la etapa de *rapport* de cada entrevista inicial.

3. Resultados de investigación

Las observaciones y reflexiones previas acerca del entorno universitario, en especial en las dos carreras que forman parte de este estudio, han llevado a perfilar de manera hipotética y no determinante la existencia de dos categorías referidas a

los posicionamientos identitarios posibles de encontrar en los estudiantes, las que pueden ser situadas teóricamente como extremos de un *continuum*. Estas son, estudiantes mapuches (EM) y mapuches estudiantes (ME).

Figura 4. Continuum de posicionamientos identitarios

EM ⇄ ----- ⇄ ME.

A modo de visión de anticipo, se postula que los posicionamientos identitarios de los estudiantes mapuches *huilliches* se pueden conceptualizar como insertos en un *continuum*, definido por especificaciones categoriales iniciales, como las siguientes:

Figura 5. Estudiante-Mapuche (EM) y Mapuche-Estudiante (ME)

Estudiante Mapuche (EM)	Mapuche Estudiante (ME)
Se sitúan discursivamente, tanto de manera oral como por escrito, en situación <i>out group</i> respecto del pueblo mapuche ('los mapuches' deben ser respetados en sus derechos ancestrales; en vez de: 'nosotros' debemos ser respetados...).	Por lo general se trata de líderes comunitarios o familiares (esposa, hijos) de líderes mapuches <i>huilliches</i> .
No conocen en general la lengua mapuche (o <i>chezugun</i> , variedad dialectal mapuche <i>huilliche</i>) salvo en algunos casos en que se ha comenzado a practicar más bien el saludo básico: ' <i>mari mari, küme le kaymi</i> ', y la respuesta: ' <i>inche kümelen</i> ' o ' <i>inche ka kümelekan</i> '.	Las prácticas discursivas de estos estudiantes se caracterizan en las acciones y materialidades por la búsqueda de establecer 'marcas' colectivas e individuales que reflejen la presencia de 'lo mapuche' en el espacio universitario.
Sus prácticas discursivas se caracterizan por acciones y materialidades en contextos no cotidianos, tales como el uso de vestimenta mapuche (<i>küpitun</i>) con motivo de alguna actividad pública.	Muestran diversos niveles de competencia en el vernáculo.
No muestran prácticas, en lo cotidiano, que los caractericen como mapuches.	Incorporan el idioma ancestral en su vida cotidiana.

Fuente: Elaboración propia

4. Conclusiones

Bajo estas discursividades verbales y no verbales, señaladas en el acápite anterior, se sospecha de la existencia de un vasto conglomerado de actitudes, posicionamientos, visiones sociohistóricas y formas diversas en que los estudiantes ven y valoran su tránsito por los espacios universitarios. Todo esto dice relación con sentidos y significados que vienen siendo en gran parte compartidos colectivamente, y que pueden ser relevados a partir del estudio de sus prácticas discursivas orales y escritas, de sus prácticas no discursivas (acciones y materialidades) y, fundamentalmente, a través de interacciones verbales en espacios comunicativos.

Los resultados preliminares del trabajo apuntan al hecho de que no hay una única manera de construcción de la identidad indígena. En este contexto *williche*, donde los procesos de desarraigo cultural mapuche han sido fuertes y destructivos, existe una alta valoración de los rasgos de la lengua, cultura y cosmovisión indígena y estos elementos constituyen un legado sociohistórico que refuerza su ser mapuche.

Esta impronta cultural tiene lugar de expresión, en este caso, por tratarse de estudiantes que se inscriben en una carrera que se define como intercultural y

está dirigida exclusivamente a estudiantes indígenas. De allí que sus discursos reflejen posicionamientos o modos de instalarse en la educación superior que resulte importante revelar, en los que recuerdan e interpelan a cada momento a docentes y a la administración de la carrera que deben ser tratados como mapuches y que están allí para reclamar de este espacio educativo lo que como pueblo se les debe: una inversión de políticas educativas y programas que los consideren en su diversidad y en su realidad actual.

Bibliografía

- Alcañiz, A. (2001). Nemel pu Apo Ülmen. En Álvarez-Santullano, P. y Forno, A., *Futawillimapu*, 3. Osorno: CONADI-ULAGOS.
- Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2017). Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas. Narrativas en ocho poemas. *Estudios Pedagógicos*.
- Austin, J. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras*. Barcelona: Paidós.
- Cárcamo, A. (2015). Aproximaciones a la subalternización mapuche-williche: discursos y prácticas de resistencia. Fines del siglo XIX y principios del XX. *Lenguas y Literaturas Indoamericanas*, 17, 24-48.
- Cornejo, M., Besoain, C. y Mendoza, F. (2011). Desafíos en la generación de conocimiento en la investigación social cualitativa contemporánea. *FQS Forum: Qualitative Social Research*, 12 (1).
- Denzin, N. (2001). The reflexive interview and a performative social science. *Qualitative Research*, 1 (1), 23-46.
- Denzin, N. (2013). Autoetnografía analítica o nuevo Déjà Vu. *Astrolabio*, 11, 207-220.
- Denzin, N. (2017). Autoetnografía Interpretativa. *Investigación Cualitativa*, 2 (1), 81-90.
- Díaz, R. (2009). *Ponencia al V Congreso Nacional y III Internacional de Investigación Educativa*. Cipolletti: Universidad Nacional del Comahue.
- Díaz-Romero, P. y Flores, F. (2008). Acceso a la educación superior. *Revista Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 1, 19-85.
- Fernández, E., Cerda, S., Pizarro, E. y Storey, R. (2012). Construyendo un camino hacia la educación superior: la experiencia del Programa Thakhi en la Universidad de Tarapacá, Arica, Chile. En De Souza, A. y Paladino, M., *Camino hacia la educación superior. Los Programas Pathways de la Fundación Ford, para pueblos indígenas de México, Perú, Brasil y Chile*, 206-220. Río de Janeiro: E-papers.
- Foerster, R. y Vergara, J. (2001). Hasta cuando el mundo sea... los caciques huiliches en el siglo XX. En Álvarez-Santullano, P. y Forno, A., *Futawillimapu*, 29-65. Osorno: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Fontana, A. y Frey, J. (2015). La entrevista. De una posición neutral al compromiso político. En Denzin, N. y Lincoln, Y., *Manual de Investigación Cualitativa*, IV, 140-202. Barcelona: Gedisa.
- Forno, A. (2015). El giro curricular lingüístico de la EIB: evoluciones e involuciones de la interculturalidad en contexto mapuche. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P., *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*, 85-100. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Fundación Equitas-ISEES. (2006). *Equidad en el Acceso de los Pueblos Indígenas a la Educación*. Santiago: ISEES.
- Guber, R. (2001). *La etnografía, método, campo y reflexividad*. Bogotá: Norma.
- Jäger, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En Wodak, R. y Meyer, M., *Métodos de análisis crítico del discurso*, 61-100. Barcelona: Gedisa.
- Mato, D. (2017). *Conferencia RAM XII Reunión de Antropología del Mercosur. Educación Superior y Pueblos Indígenas. Situación en el Mercosur comparada con otras regiones de América Latina y el mundo*. Posadas, Misiones, Argentina.
- Mato, D. (2008). *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior. Experiencias en América Latina*. Caracas: IESALC-UNESCO.
- Mato, D. (2014). Traducción de: Not “Studying the Subaltern,” but Studying with “Subaltern” Social Groups, or, at Least, Studying the Hegemonic Articulations of Power. *Naplanta: Views from South*, 1 (3), 479-502.
- Mato, D. (2018a). Educación superior por/para/con pueblos indígenas: la situación en los países del Mercosur comparada con otras regiones de América latina y el mundo. *Revista Avá*, 9 (31).
- Mato, D. (2018b). Educación superior y pueblos indígenas: experiencias, estudios y debates en América Latina y otras regiones del mundo. *Revista del Cisen Tramas/Maepova*, 6 (2), 41-65.
- Memorial. (1936). *Memorial y documentos presentado por los Caciques Generales Mapuches del Butahuillimapu a su Excelencia el Presidente de la República*. Santiago: El Imparcial.
- Programa Rüpü. (2014). *Programa de Apoyo académico para estudiantes mapuche Rüpü*. Recuperado en www.ufro.cl/rupe/.
- Programa Thakhi. (s.f.). *Programa Thakhi Uta*. Recuperado del Facebook Thakhi Uta: <https://www.facebook.com/thakhi.uta>.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Sabariego, M. y Vilà, R. (2014). *ATLAS.TI, Introducción al análisis de datos cualitativos y al Programa*. Universidad de Granada y Universidad de Barcelona.
- Sisto, V. (2008). La investigación como una aventura de producción dialógica: la relación con el otro y los criterios de validación en la metodología cualitativa contemporánea. *Psicoperspectivas*, 7, 114-136.
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías: Investigación y Pueblos Indígenas*. Santiago: Lom.
- Universidad de Los Lagos. (2016). *Decreto Universitario 1854 REF: Crea y designa integrantes de Comisión de Política Indígena e Interculturalidad Institucional*. Osorno: ULAGOS.
- Valles, M. (1999). *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. Madrid: Síntesis.
- Williamson, G. y Navarrete, S. (2014). Cooperación internacional y educación intercultural bilingüe en Chile. Cuatro casos en la educación superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 19 (60), 19-43.
-

Infancia y educación intercultural: Co-construcción con *kimches* al Sur de Chile¹

Soledad Morales², Segundo Quintriqueo³, Katerin Arias-Ortega⁴ y Rosmarie Bittner⁵

Resumen

En el currículo de formación inicial del educador de párvulos⁶ se observa una ausencia de conocimientos educativos indígenas, representados en la memoria individual y social de familias y comunidades. Esto trae como consecuencia que los educadores invisibilicen a niños indígenas en sus prácticas pedagógicas. El objetivo del artículo es develar las estrategias de enseñanza para la formación de niños/as, según la memoria social de *kimches* (sabios mapuches). La metodología es la investigación educativa sustentada en el método de co-construcción de conocimientos entre investigadores y *kimches*. Los resultados del estudio develan que existen diversas estrategias de enseñanza y conocimientos educativos mapuches que son utilizados en la educación familiar como una forma de transmitir los saberes y conocimientos educativos propios, para el aprendizaje de los niños en la cultura mapuche.

Palabras clave: Educación intercultural, infancia, minorización indígena mapuche.

- 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 Magíster 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 (CIECII). Línea de investigación: Educación e Interculturalidad. E-Mail: smorales@uct.cl
- 3 Dr. en Educación, Profesor Titular de la Universidad Católica de Temuco, Investigador Titular del CIECII, del Núcleo de Estudios Interétnicos e Interculturales (NEII) de la UCT e Investigador Asociado del Centre Interuniversitaire d'Études et de Recherches Autochtones (CIÉRA) de l'Université Laval, Québec, Canada. E-Mail: squintrí@uct.cl
- 4 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
- 5 Magíster en Educación, mención Infancia en Tiempos de Transformación. Facultad de Educación. Universidad Católica de Temuco.
- 6 En Chile se denomina Educación Parvularia a la educación de niños menores de seis años. El profesional a cargo se denomina Educador de Párvulos (equivala a educador de infancia o educador inicial).

Introducción

Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos. Este hecho impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a niños de culturas y lenguas diferentes el acceso a oportunidades de aprendizaje en lenguas indígenas. Lo anterior, de modo sistemático y pertinente a su realidad, acorde a sus costumbres, valores y cosmovisión propia (Mineduc, 2009). Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños/as indígenas se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales occidentales (Quintriqueo, 2010). El conocimiento occidental está relacionado con ciertas categorías del saber disciplinar consignado en los ámbitos y núcleos de aprendizaje del currículum escolar. No obstante, el conocimiento indígena está relacionado con un conjunto de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y la comunidad (Quintriqueo, 2010). Es así como en el contexto de la educación familiar, los niños aprenden un conjunto de saberes y conocimientos con respecto al medio natural, social y cultural que les permiten desenvolverse correctamente en su medio sociocultural.

En este contexto, el problema de investigación plantea que existe una ausencia de conocimientos propios de los pueblos indígenas en la perspectiva de derecho, en los actuales Programas de Formación Inicial de Educadores de Párvulos, lo que se traduce en la invisibilización de los niños indígenas. 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. Esta forma de concebir la formación inicial y la educación parvularia trae como consecuencia una pérdida progresiva de la diversidad de opciones de trabajo, lo que, consecuentemente, produce una homogeneización del trabajo educativo, una sobrescolarización y pérdida de los sentidos esenciales de la educación parvularia (Peralta, 2012). La tesis de este trabajo plantea que los padres y las personas sabias mapuches de la comunidad, conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas propias para la formación de persona en saberes y conocimientos indígenas, lo que permitiría contrarrestar la ausencia de conocimientos educativos propios en el programa de educación parvularia.

El objetivo del estudio es develar cuáles son los conocimientos educativos deseables de incorporar en una formación del educador de párvulos que recoja la perspectiva de los niños indígenas. Esto implica la incorporación del enfoque educativo intercultural en la formación de pregrado, la cual se ve respaldada por los estándares orientadores del educador/a 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 social y cultural (Mineduc, 2012). Sobre este mismo aspecto, en las Bases Curriculares de la Educación Parvularia destacan el respeto y valorización de la diversidad étnica, lingüística y cultural de las comunidades del país, y hace necesario su reconocimiento e incorporación en la construcción e implementación curricular (Mineduc, 2001). Todo lo antes señalado invita a plantear la siguiente interrogante

¿Cuáles son los conocimientos de los pueblos indígenas como base de contenidos educativos a ser considerados en la formación del educador de párvulos, para superar progresivamente la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil, desde un enfoque educativo intercultural?

La metodología empleada es la investigación educativa con el método de co-construcción entre investigadores y sabios de la comunidad mapuche, para mejorar los procesos de transformación, intervención y las prácticas educativas de educadores de párvulos. Esta metodología, se realizó a través de entrevistas semiestructuradas en la lengua vernácula (*mapunzugun*), lo que permitió develar los conocimientos educativos de *kimches*, para la superación progresiva de la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil.

1. Marco teórico

En Chile existe actualmente a nivel nacional una matrícula de 13.551 niños en educación parvularia. De ese total, 7.786 niños pertenecen a alguno de los nueve pueblos indígenas reconocidos por el Estado, los cuales son: Mapuche, Aymara, Rapa Nui, Likan Antai, Diaguita, Quechua, Colla, Kawashkar y Yagan (Junta Nacional de Jardines Infantiles, 2015; Gundermann, 2014). De ese total, 5.647 niños pertenecen al pueblo mapuche. Al desagregar los datos por región, se constata que, en La Araucanía, asisten 1.880 niños mapuches al nivel de educación parvularia, siendo la región donde existen la mayor cantidad de niños mapuches en su etapa de infancia asistiendo a este nivel educativo (JUNJI, 2015). 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, s.f.). Asimismo, se les debe asegurar el derecho a la educación, a asistir a la escuela, otorgándoles espacios adecuados y pertinentes para crecer fuertes y seguros de sí mismos, y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos.

Sin embargo, en el contexto de modernidad y complejidad, la población infantil indígena mapuche, en el medio escolar y social, enfrenta una situación de crisis de identidad sociocultural (Quintriqueo, 2010). Lo anterior, puesto que los niños experimentan un conflicto socio-cognitivo e identitario que obstaculiza su capacidad de desenvolvimiento, tanto en la comunidad como en la sociedad nacional. De esta manera, la crisis de identidad resulta de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales e históricos. Según Quintriqueo (2010), cuando los niños 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 no indígenas, los cuales inciden de manera negativa en su formación. Al respecto, Carbonell (2001) sostiene que los niños indígenas, en su primer contacto con la escuela, sufren un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural. En el aspecto psicológico, asumen estereotipos de inferioridad basados en el desprecio de los educadores por su lengua y cultura propia. En el aspecto lingüístico, el niño al ingresar a la edad escolar ya ha estructurado su lengua, la cual debe ser negada, debido al desconocimiento y minorización de esta por parte de sus educadores. Finalmente, en lo cultural, se refiere al desconocimiento por parte de sus educadores de los saberes y conocimientos educativos propios que portan los niños, producto de su educación familiar.

Para revertir lo anterior, la educación intercultural constituye una estrategia para la educación al considerar los paradigmas socioculturales mapuches y occidentales en el marco de sus respectivas epistemologías que están a la base en la construcción de conocimientos educativos, desde ambas lógicas sociales y culturales en interrelación (Chiodi y Loncón, 1995). En tal sentido, la educación intercultural significa trabajar desde la educación de los primeros años, para lograr que los niños de grupos culturales minoritarios y mayoritarios en reciprocidad, reconozcan los aportes culturales de sus grupos de procedencia, así como la de los otros (Schmelkes, 2013). En ese marco, la educación intercultural implica no solo el reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca provocar un diálogo entre estas para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa (Abdallah-Pretceille, 2011; Fornet-Betancourt 2001). Es un diálogo que no cierra los ojos frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario, busca visibilizarlas, explicitarlas y hacerlas parte del diálogo.

Desde esa perspectiva, en Chile, en el nivel de educación parvularia 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 chilenas, 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 (Mineduc, 2001). Por lo antes señalado, resulta importante poder identificar qué estrategias de enseñanza existen en la memoria de los *kimches*, que puedan ser incorporadas en las prácticas pedagógicas del nivel de educación parvularia, promoviendo al desarrollo de competencias y habilidades en niños y niñas de origen mapuche y no mapuche. Se considera que una educación que incorpore los saberes indígenas es liberadora y humanizante, y busca superar la dominación y segregación que por siglos ha estado presente en el currículum de Chile y Latinoamérica (Freire, 2007).

Por tanto, es indispensable realizar propuestas concretas de cómo y qué saberes indígenas -en este caso, saberes mapuches- se pueden enseñar (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011; López, 2004). Esto implica identificar saberes y contenidos educativos mapuches, que permitan ampliar sus horizontes e imaginación, validando conocimientos y creencias, transmitiendo valores y normas de comportamiento, a través del diálogo de saberes (Ferrão, 2010; Carihuentro, 2007; Chiodi y Bahamondes, 2002; Carrasco, 1992). Creemos que una solución posible es garantizar la promoción y la amplia difusión de enfoques interculturales, bilingües, centrados en el niño y que presenten una dimensión de participación comunitaria. Los niños, en especial los de primera infancia, tienen derecho, como ciudadanos, a que el Estado les asegure el debido bienestar, atendiendo a que los primeros años son la base de su salud física y mental, el desarrollo de sus aptitudes, su seguridad emocional, su identidad sociocultural y personal (Amar, 2008). En ese escenario, se evidencia la urgencia de incorporar en la formación de educadores de párvulos una formación intercultural sobre la base de derechos, puesto que todos los niños tienen derecho al bienestar; así como otros ciudadanos, los niños se encuentran en el comienzo del ciclo de vida y mejorar su bienestar en el presente tendrá un fuerte impacto en el futuro de esa persona, sus familias y en la sociedad en su conjunto.

En ese sentido, es tarea del educador de párvulos propiciar al interior del aula una cultura de respeto por la diversidad y la no discriminación, que no sólo resulta beneficioso al crear un clima apropiado para el aprendizaje, sino también, es fundamental si se considera la importancia de que el niño aprenda desde pequeño a convivir y relacionarse con otros. Avanzar hacia un modelo de educación con enfoque educativo intercultural requiere apoyar la formación de educadores y asistentes de párvulos, para que cuenten con las herramientas y desarrollen las habilidades indispensables para enseñar en un aula con niños de distinto nivel socioeconómico, de distinta nacionalidad, etnia y religión (Educación 2020, 2014). Lo anterior, entregaría herramientas pedagógicas y didácticas que les permitan desenvolverse en realidades multiculturales, donde el diálogo con otros, iguales y diferentes, sea un eje central en la formación. Mediante estas herramientas, el educador podrá reconocer distintas formas de discriminación, por ejemplo, el racismo encubierto, y convertirlo en objeto de reflexión y análisis que busque superar progresivamente la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil (Schmelkes, 2013).

2. Resultados

El análisis de la información se realizó desde la teoría fundamentada, mediante una codificación abierta y axial a las entrevistas aplicadas, a través del *software* Atlas.ti. Los testimonios de los participantes se constituyen en una base de conocimiento que aportan con evidencias empíricas para comprender el objeto de estudio. La organización de la información se realiza considerando las categorías centrales que emergen con una mayor recurrencia en los testimonios de los participantes, siendo estas las siguientes: 1) estrategias de enseñanza; 2) conocimiento educativo mapuche; y 3) formas de aprender en la familia mapuche; tal como se presenta en la siguiente tabla:

Tabla 1. Categorías centrales

Categoría	recurrencia	porcentaje
Estrategias de enseñanza	39	48,1%
Conocimiento educativo mapuche	23	28,3%
Formas de aprender en la familia mapuche	19	23,4 %
Total	81	100%

Fuente: Elaboración propia con apoyo del software atlas ti.

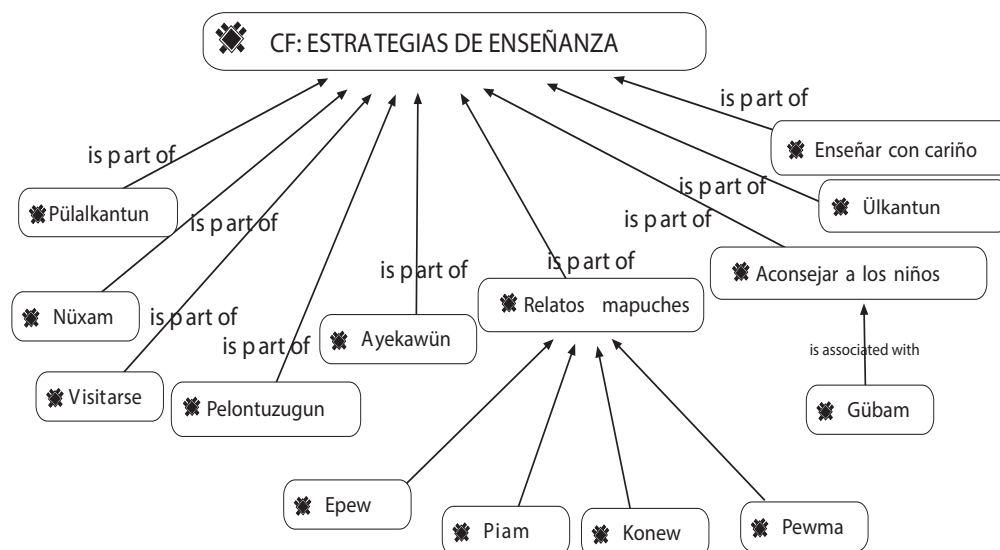
De acuerdo a la tabla n° 1, el ordenamiento de las categorías es presentada de forma decreciente en relación a su frecuencia de uso en los testimonios. A continuación, se presenta el porcentaje obtenido en el análisis de los datos, por cada categoría y sus respectivos códigos.

2.1. Estrategias de enseñanza

La categoría *estrategias de enseñanza* se refiere a los métodos educativos propios que utilizan las familias mapuches para la formación de los niños y jóvenes

desde su propio marco de referencia. Esta categoría obtiene una frecuencia de un 48,1%, de un total de 81 recurrencias, la cual está compuesta de los siguientes códigos: 1) *gübam* (consejo); 2) enseñar con cariño; 3) *güxam* (conversación); 4) relatos mapuches, esta subcategoría está compuesta por el *piam* (relato), el *epew* (relato fundacional), el *konew* (adivinanza) y el *pewma* (sueño); 5) *pulalkantun* (juego con lana); 6) *ülkantun* (canto); 7) *ayekawün* (música); 8) vitarse; y 9) *pelonto zugu* (adivinanzas); tal como se observa en la red conceptual n° 1.

Red conceptual n° 1. Estrategias de enseñanza



Fuente: Elaboración propia con el apoyo del software Atlas.ti.

La red conceptual n° 1 presenta un resumen de los elementos develados en el testimonio de los *kimches* en relación a las estrategias de enseñanza aprendizaje, para la formación de niños y jóvenes desde la educación familiar mapuche. Dentro de las categorías obtenidas, se pueden encontrar algunas estrategias de enseñanza que están presentes en las familias mapuches, como es el aconsejar a los niños, el *gübam*. A través del *gübam* se entregan diferentes conocimientos y saberes a los niños, que les servirán y estarán presentes durante todo el proceso de formación. Se aconseja a los niños y niñas en diferentes aspectos, siendo uno de ellos el saludo, que corresponde a una instancia importante para el desarrollo de las relaciones sociales con sus pares y miembros de su comunidad, así como también el aprendizaje de diferentes normas culturales. Al respecto, un *kimche* señala que: “también se debe aconsejar a los niños para que se saluden cuando salgan afuera, cuando se encuentren en la comunidad que se traten de *peñi*, de *lamgen*” (K1[17:17]). De acuerdo al testimonio, se evidencia que para la enseñanza mapuche la acción de aconsejar a un niño o niña cumple un rol fundamental en el desarrollo de la formación de estos.

Los consejos entregados a los niños y jóvenes se presentan en diferentes situaciones de la vida cotidiana y son transmitidos, desde distintos métodos educativos, por ejemplo, mediante un canto (*ülkantun*). Tal como relata un *kimche* en el siguiente testimonio:

Tomaban en brazos a sus hijos, *metatugey ta fotim*, *metatugey ta ñawe*, así es como les enseño a los niños, les doy pequeños consejos, les doy a conocer como enseñaban los abuelos de antes. De esta manera yo también les enseño a los niños, para que trabajen bien, pero antes les doy *gübam*, a través de un *ülkantun*” (K2[10:10]).

Según el testimonio del *kimche*, el *gübam* tiene su tiempo para ser transmitido a los niños, debe ser bien temprano en la mañana y también antes de que el niño o niña se duerma en la noche, tal como se refleja en el siguiente relato:

Los abuelos muy de madrugada se levantaban y primeramente lo aconsejaban, *gülamtukefuy*, de cómo tenían que salir afuera, de cómo tenían que jugar, de cómo tenían que pasar el día, así iban creciendo los niños y se les entregaba consejo, de no jugar al medio día, le decían antiguamente, también que al atardecer deben entrar a la casa y no salir a jugar... así crecían los niños bien, con un buen pensamiento, así me enseñaron a mí, de madrugada mi papá me aconsejaba a la orilla del fuego (K1[9:9]).

El consejo que se le daba de madrugada al niño o a la niña tenía estrecha relación con las diferentes actividades que desarrollaría durante el día, relacionado con las nociones de tiempo y espacio presentes en los saberes educativos mapuches. Es por ello que el *gübam* debía ser de madrugada, con una connotación espiritual para que el niño y el adulto que participan del consejo. Se buscaba que el niño pueda crecer en armonía, con su familia y su entorno natural. Al respecto, un *kimche* señala que:

Al niño no se le lavaba con agua tibia, sino que se le mandaba al chorrillo de la vertiente a lavarse, para que adquiriera la fuerza necesaria para el día, para que crezca bien y no tenga malos pensamientos, para crecer bien, no ser mentiroso, todo esto se hacía a través del *gübam*, para que no fueran niños mañosos, esto se hacía de madrugada (K1[9:9]).

Es así como en la educación familiar mapuche se guía a los niños y jóvenes través del *gübam* en su relación con la naturaleza y con todo el entorno que los rodea, una relación de espiritualidad con cada uno de los elementos que forman el lugar que se habita.

En relación a los relatos mapuches como estrategias de enseñanza aprendizaje, estos tienen como objeto transmitir a los niños conocimientos y saberes relevantes para su formación. De acuerdo al testimonio de los *kimches*, cuando se habla de relatos mapuches, se señala: “algunos [tipos de] relatos, [que] existen [como] los *epew*, los *pewma* (sueños), existen los relatos que dice la gente, los *konew* (adivinanzas), los *piam*, de eso conozco un poco. [Entonces, mediante los relatos se entregan] conocimientos” (K2 [35:35]). De acuerdo al testimonio, los tipos de relato poseen características específicas, enfatizando principalmente en el *piam* y el *epew*. Los testimonios señalan que hoy en día existe un desconocimiento de las especificidades propias de los relatos, tendiendo a confundirlos y transmitir de manera errónea esos conocimientos. Al respecto, un *kimche* relata que:

Hoy existe una confusión entre el *piam* y el *epew*. Los *epew* nacen según el conocimiento de uno, nosotros podemos hacer un *epew*, inventar un *epew* con animales u objetos que existen en el lugar donde vive el niño. Esto se realiza para corregir alguna conducta no adecuada en el niño, como cuando cuenta alguna mentira o cuando no respeta, [para eso] se toma los sonidos del agua, los sonidos del viento, como para inventar un *epew*. Hoy día ya no existen los *epewtufe* (inventores de *epew*) que pueden imitar al gato, al perro, al zorro, cómo ellos ladran, cómo ellos cantan, cómo ellos caminan, cómo cantan los pájaros (K2 [35:35]).

Sin embargo, el *piam* se define como un relato real que ocurrió en un determinado momento y lugar, el cual es transmitido a través de la oralidad a los diferentes miembros de una comunidad. Al respecto, un *kimche* señala que: “el *piam* es algo que ocurrió en un lugar, que es contado por alguien y luego estas personas que escuchan también lo cuentan a otro. A eso se le llama *piam*. A mí me lo cuentan y yo lo debo contar. Esto se utiliza también para enseñar a los niños” (K1[28:28]). De acuerdo al testimonio, es necesario clarificar e identificar las especificidades propias de cada relato mapuche, puesto que mediante ellos se transmiten conocimientos educativos a los niños y jóvenes, los cuales tienen una funcionalidad específica y son construidos desde situaciones y hechos reales que han acontecido en la comunidad, constituyéndose en experiencias de vida, en tanto forma a los niños en el aspecto actitudinal y valórico principalmente.

En relación al *güxam* como estrategia de enseñanza-aprendizaje en el contexto de la educación familiar mapuche, desde el testimonio de los *kimches*, se señala que todo conocimiento que se transmite a los niños y jóvenes en su proceso de formación se realiza a través de la conversación. Es así como para la educación familiar mapuche la conversación con el niño es una instancia importante para su aprendizaje, ya que es a través de este proceso donde se puede vislumbrar si los niños han incorporado de manera positiva los diferentes saberes que se les han transmitido. Al respecto, un *kimche* señala que: “a los niños se les llevaba para visitar a los vecinos, para que sacaran su *güxam* (...), entonces el niño saca bien su conversación, [los vecinos] decían este niño tiene buena cabeza *küme logko niey*, lo escuché cómo conversó” (K2 [25:25]). De acuerdo al relato, los procesos de conversación entre niños y adultos se convierten en una estrategia de enseñanza-aprendizaje vital para adquirir los saberes y conocimientos educativos propios. Al respecto, un *kimche* señala que:

Todo lo que se le debe enseñar al niño, debe hacerse de un *güxam*, aunque hoy en día en los colegios solo lo están escribiendo, entonces ahí se pierde lo natural del *kimün* (conocimiento), a veces [se] pierde hasta el sentido de las cosas y así los niños no lo aprenden bien y los profesores tampoco les enseñan bien a los niños, [los niños] deben poner atención y grabarlo en su mente, así nos enseñaban antes” (K1[35:35]).

De acuerdo a los testimonios, se evidencia que esta estrategia es una de las cuales está más tensionada en relación a la educación formal entregada en la escuela, puesto que las estrategias de enseñanza-aprendizaje en el contexto escolar niegan los espacios de conversación, por lo cual se transforman en una instancia que repercute en forma negativa en la oralidad. En la escuela se le da mayor relevancia a la escritura como medio para la transmisión, perdiendo hasta

la esencia que sustentan las estrategias educativas mapuches.

En relación al *pülalkantun* como estrategia de enseñanza-aprendizaje, se señala la importancia y relevancia que se le concede al juego en la vida de los niños, el cual posee características formativas que se traducen en aprendizajes. Al respecto, un *kimche* relata que: “los niños tienen que aprender jugando, *pülalkantun*, nosotros jugábamos con el hilo (...), formábamos figuras del cuerpo, las patas de la gallina, de esa manera sacábamos el conocimiento, entonces los niños iban imitando y jugando con el hilo” (K2 [13:13]). Asimismo, se señala el *ülkantun* (canto) y el *ayekawün* (música) como estrategias de enseñanza, las cuales se utilizan para la transmisión de diferentes conocimientos presentes en la educación familiar mapuche. Así, los niños pueden proyectar en un futuro estos saberes en las diferentes actividades socioculturales de su comunidad. Al respecto, un *kimche* señala que: “a los niños se les puede enseñar a través de un *ayekawün*, se tocan los instrumentos, entonces ellos miran, practican y aprenden a tocar, le toco el *pawpawen* (trompe), también se les enseña a través del *ülkantun*...” (K1[23:23]). Lo anterior es reforzado por un *kimche* que sostiene que “a los niños se les debe enseñar a través de la música, así ellos participan, se alegran escuchando, a través de la música los niños imitan el *gijatun*, tocan los instrumentos, gritan como en el *gijatun*” (K1[17:17]).

Finalmente, se releva la importancia de enseñar con cariño como una estrategia de enseñanza-aprendizaje que facilita la formación de niños y jóvenes en los saberes y conocimientos educativos propios. Al respecto, un *kimche* señala que:

Una vez que se queda dormido el niño se le hace un canto en la noche, yo hago eso, a través de un canto despierto a mis hijos, *mapach, mapach, tufin tañi logko*, le hago cariño en la cabeza para que se despierten, también en su cara, para que reflexionen, así lo hacía la gente antigua, también se les toca la orejita, de esta manera se les entrega el conocimiento a los niños (K2 [10:10]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, la transmisión de saberes y conocimientos educativos propios en la educación familiar mapuche se realiza con cariño y muestras de afecto, como un aspecto relevante para la reflexión y la adquisición de nuevos saberes. El tocar a un niño o niña con cariño provoca en este una disposición distinta para aprender, donde su cuerpo y mente alcanzan un estado de relajación y estabilidad en sus emociones. Al respecto, un *kimche* señala que:

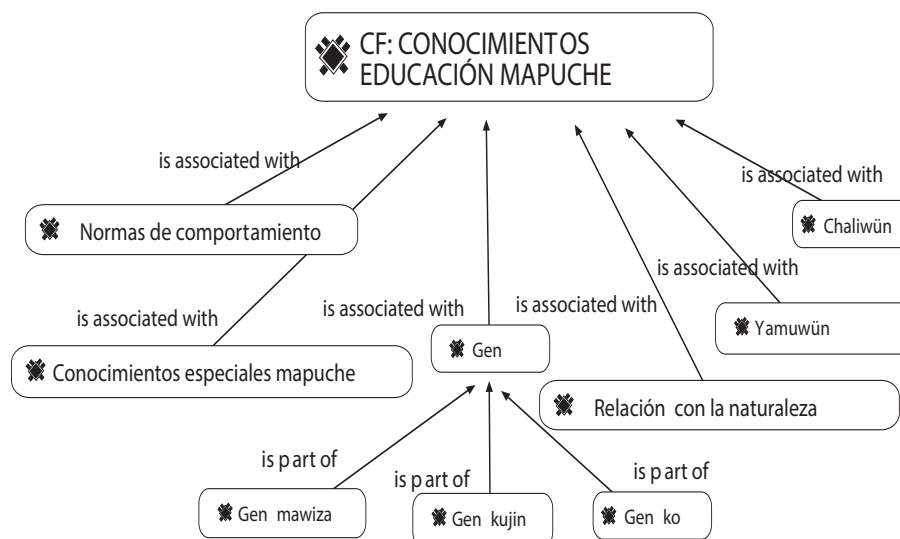
Los abuelos también hacían el *chakiluwün*, es cuando nosotros *chakilkamos* al niño, o sea, acariciamos al niño, para que se tranquilice, le tocamos la orejita, la manito. Entonces el niño dice aquí voy a aprender. En cambio, hoy en día los profesores no están [enseñando] con cariño, antiguamente *femgiechi kimeltugekey pu püchike che*, así se le debe enseñar a los niños (K2[16:16]).

De acuerdo a los testimonios, es imperante que la escuela durante los procesos de enseñanza-aprendizaje, tanto de niños mapuches como no mapuches, pudiese considerar aspectos relacionados a las emociones y afectividad como una

estrategia de enseñanza, para revertir actitudes negativas frente al profesor y al aprendizaje.

Respecto a la categoría conocimiento educativo mapuche, esta refiere a los contenidos educativos propios que están presentes en la educación mapuche y que son transmitidos a los niños y niñas durante su proceso de formación. La categoría conocimiento educativo mapuche obtiene una frecuencia de un 28,3%, de un total de 81 recurrencias. Esta categoría está compuesta de los siguientes códigos: 1) *chaliwün* (saludo); 2) conocimientos espaciales mapuches; 3) *gen* (fuerzas espirituales), la cual incluye *gen mawiza* (dueño de la montaña), *gen ko* (dueño del agua), *gen kujin* (dueño de los animales); 4) normas de comportamiento; 5) relación con la naturaleza; y 6) *yamuwün* (respeto); tal como se observa en la red conceptual n° 2.

Red conceptual n° 2. Conocimientos educación mapuche



Fuente: Elaboración propia con apoyo del software Atlas.ti.

La red conceptual n° 2 presenta un resumen de los elementos develados en el testimonio de los *kimches* en relación a los conocimientos educativos mapuches presentes en la memoria social, producto de su formación familiar. En esta categoría se observa que los conocimientos educativos que están presentes en la educación familiar mapuche son transmitidos a los niños y niñas durante su proceso de formación.

En relación al *chaliwün*, refiere a una norma cultural importante que los niños y niñas deben desarrollar, siendo relevante para el ámbito actitudinal en la relación con su familia y comunidad. Al respecto, un *kimche* relata que:

Desde mi conocimiento lo primero que tienen que aprender los niños es el *chaliwün*, aprender a saludar, porque adonde vayan ellos tienen que saludar bien, y una vez que saludan bien, pueden seguir conversando, si

no hacen esto no van a poder sacar bien su *güxam*, deben decir la verdad, y donde vayan al hacer [el *chaliwün*] van a hablar de él, si ustedes saludan bien dirán este es un buen hombre” (K1[12:12]).

Respecto a lo anterior, el *kimche* agrega que: “lo primero que hago yo, *wünelugu ta chaliwuken ta pu püchike che*, (saludar a los niños), aquellos que tienen 2, 3, 4 años, lo primero que le enseño es el *chalin* (saludo)” (K1[5:5]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, este contenido educativo se constituye en uno de los primeros conocimientos que deben ser adquiridos por niños y niñas en su proceso de formación. En esa misma perspectiva, otros de los conocimientos presentes en la educación familiar mapuche es la relación con la naturaleza que deben desarrollar los niños y niñas, a través de los diferentes espacios físicos que se encuentran en el entorno que habitan. Mediante este contenido educativo, se les transmite el respeto y la relación que debe existir con todos los elementos que forman parte de la naturaleza, teniendo conciencia que las personas forman parte de este entorno y que deben vivir en armonía con cada uno de ellos. Al respecto, un *kimche* relata que: “antiguamente se le escuchaba a la naturaleza, cuando tronaban los cerros, en el *mawiza* (montaña) pasaban grandes vientos, que avisaban algo que iba a venir y todo esto anunciaba algo y se le ponía mucho cuidado a la naturaleza” (K1[34:34]). Lo anterior es reforzado por un *kimche*, en la siguiente textualidad: “nosotros estamos en el *waj mapu* (mundo), entonces los niños deben aprender a querer la tierra, como querer la madera, los árboles” (K2[22:22]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, en la relación con la naturaleza se puede evidenciar la importancia de que el niño adquiera conciencia sobre las fuerzas que están presentes, así como también el respeto y cuidado con esta. Al respecto, un *kimche* señala que:

Deben respetar la *ñuke mapu* (madre tierra), la tierra, los árboles, el *xayenco* (espacios con agua), los cerros, las montañas, todos ellos tienen un *newen* (fuerzas) y tienen un *gen*. Deben reflexionar sobre los cerros sobre un *mawizantu*, sobre el agua, porque ellos no están solos, hasta las piedras tienen vida, esto hay que enseñarle a los niños (K1[34:34]).

Se evidencia, dentro de la textualidad del *kimche*, la presencia del *gen ko* (dueño del agua), *gen mawiza* (dueño de la montaña), *kujiñ Ko* (animal del agua), fuerzas que están presentes en la naturaleza y que hay que aprender a respetar. Así también estas enseñanzas pueden servir como advertencias, para que el niño tenga mayor precaución al momento de jugar y desenvolverse en su entorno. Según la siguiente textualidad, es necesario que los niños y niñas conozcan que:

A todos tienes que respetar, eso se les dice a los niños, de cómo viven los *gen ko*, *gen mawiza*, *kujiñ ko*, estos viven en la tierra, en el agua está el *xülke* (cuero vivo), hay gente, hay *chumpal ko* (sirena), *müley wenxu chumpal ka zomo chumpal* (hay sirena hombre y sirena mujer) en el agua, por eso no debes andar jugando o desafiando al agua, decía la gente antigua (K2[22:22]).

Es por ello que, cuando el niño sale al campo o recorre espacios de su

entorno, debe aprender a relacionarse con los elementos que están presentes en la naturaleza y poder interpretar lo que la tierra quiere transmitir a través de sus diversas señales, tal cual como lo relata un *kimche* en su testimonio:

Existen distintos saberes sobre la tierra, las señales de la tierra, como cuando va a llover, la tierra habla, hablan los animales, no es que ellos hablen, esto no se ve, al venir las grandes lluvias, el *pukem* (invierno), hablan las montañas... la tierra no está sola, decían, entonces estas cosas se le deben enseñar a los niños, de cómo tienen que entrar a una montaña, tienen que llevar comida, le deben dar un poquito de pan a la montaña, un poco de agua, le deben tirar un poquito de hierba, hacer un *xafkintu* con la montaña, porque existe una dueña de la cordillera (K2[41:41]).

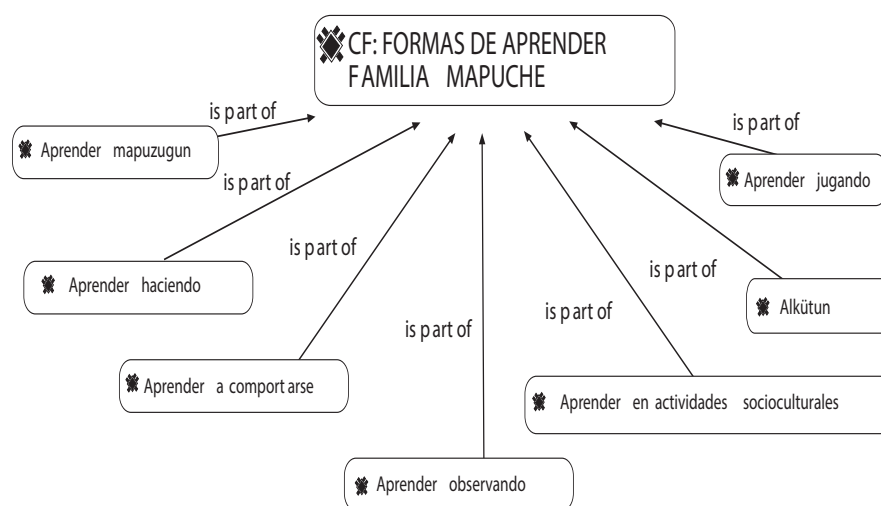
En relación al *yamuwün*, refiere al conocimiento que está presente en las diferentes formas de relación que va desarrollando el niño con su familia y comunidad. Se puede vislumbrar que el *yamuwün* tiene estrecha relación con el desarrollo actitudinal del niño, de cómo será percibido él y su familia en los diferentes ámbitos de interacción con su entorno. Al respecto, un *kimche* sostiene que:

Lo primero que deben aprender los niños es el *yamzugu*, y se le dice, a donde ustedes vayan tienen que andar bien, respetar, hablar bien, saludar, de esa manera lo van a mirar como *che* (persona), lo van a tratar bien y van a valorar de donde ustedes vienen y de [donde vienen] sus familias. El *yamuwün* no debiera faltar en la formación de un niño (K1[35:35]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, es primordial que los conocimientos educativos mapuches asociados a mantener un equilibrio con el medio social, natural y cultural, basado en el respeto y valoración de cada uno de los espacios, sea la base para la formación de niños y niñas, mapuches y no mapuches. Es así como esta base de conocimientos presentes en la memoria social de *kimches* son susceptibles de incorporar a la educación escolar de una manera articulada con el conocimiento escolar.

La categoría formas de aprender en la familia mapuche se refiere a los contenidos educativos propios que están presentes en la educación mapuche y que son transmitidos a los niños y niñas durante su proceso de formación. La categoría formas de aprender en la familia mapuche obtiene una frecuencia de un 23, 4%, de un total de 81 recurrencias. Esta categoría está compuesta de los siguientes códigos: 1) aprender haciendo; 2) *ajkütun* (escuchar); 3) aprender jugando; 4) aprender a comportarse; 5) aprender en actividades socioculturales; 6) aprender *mapunzugun* (lengua mapuche); y 7) aprender observando; tal como se observa en la red conceptual n° 3.

Red conceptual n° 3. Formas de aprender en la familia mapuche



Fuente: Elaboración propia con el apoyo del software Atlas.ti.

La red conceptual n° 3 presenta un resumen de los elementos develados en el testimonio de los *kimches* en relación a las formas de aprender en la educación familiar mapuche. A través de las entrevistas realizadas a los *kimches* durante la recopilación de la información, surgen diferentes formas de aprender presentes en las familias mapuches, las cuales son utilizadas en la formación de los niños y niñas. Una de estas formas de aprender corresponde al *ajkütun*, el escuchar. Al respecto, un *kimche* señala que:

Cuando mi padre me llevaba a algún *xawün* (reunión), yo aprendía escuchando, *ajkütun*, y a la vez participando, observando mucho lo que se hacía, *küme azkintukefin chumgechi nentukefigün ta zugun*, reflexionaba de lo que se hacía, *günezuamün, günezuami ta che kimurkey*, cuando la gente reflexiona aprende (K1[6:6]).

De acuerdo al testimonio, los niños aprenden escuchando, siendo un medio para adquirir los diferentes conocimientos que le serán entregados durante todo su proceso de formación. Con esto se puede determinar que cuando se menciona el *ajkütun* como una forma de aprender, refiere a un método educativo que busca que los niños desarrollen la capacidad de escuchar con sentido, donde el niño a su vez observa y participa del proceso, lo que lo lleva a un estado de reflexión y, por ende, a una construcción de su propio aprendizaje.

En este mismo sentido, el *ajkütun* se relaciona con el aprendizaje del *mapuzugun*, siendo una de las formas principales por la cual el niño puede aprender la lengua. Es importante señalar que lo que escucha el niño debe ser relevante y significativo para él, transmitido siempre a través de un consejo del adulto que está enseñando. De esta forma, estos pueden aprender a hablar el *mapuzugun*. Al respecto, un *kimche* relata que: “para que los niños aprendan a

hablar en *mapuzugun*, solo tienen que hacerlo escuchando, pero antes se les debe entregar un *gübam*, que escuchen bien, el creer lo que se les está diciendo, todas estas cosas salen en el *gübam*” (K1[9:9]).

En relación al aprender haciendo, refiere al proceso por el cual el niño aprende a través de su participación, experimentación e involucramiento con el conocimiento que se quiere transmitir. De acuerdo a ello, un *kimche* relata que: “todo lo que yo sé, lo aprendí de mi padre, él era *xuxukero* y me heredó ese conocimiento, y donde a él lo invitaban me llevaba” (K1[5:5]). De acuerdo al testimonio, se constata que el niño o la niña aprenden a través de la experiencia, es decir, vivenciando y relacionándose con el objeto o espacio del cual adquirirán un conocimiento. Lo anterior, se refleja en la siguiente textualidad: “al niño hay que enseñarle a través de su vivencia, llevarlo donde está el agua, donde están los árboles, que conozcan sus hojas, su cáscara, cuáles son los árboles medicinales” (K1[17:17]). Estas habilidades de aprender escuchando, haciendo, son habilidades que los niños desarrollaban en el contexto de la educación familiar mapuche, la cual se vincula estrechamente con el hacer, ya que el niño está frente a una determinada experiencia. Asimismo, los niños desarrollan habilidades de razonamiento lógico a través de la clasificación de objetos, considerando algunos atributos, lo cual se lleva a cabo en situaciones concretas de la vida cotidiana en el campo. Lo anterior, se ve reflejado en la siguiente textualidad:

Cuando yo iba a buscar las ovejas, mi papá me decía que tenía que contarlas, y me enseñaba a través del *purron* (nudos), se anudaba un lacito según la cantidad de ovejas que se tenía, un nudo por oveja, así nos enseñaban a contar antiguamente (...), además se agrupaban por colores, cuántas blancas, cuántas coloradas, cuántas negras, y de esa manera íbamos dándonos cuenta cuando nos faltaba una (K1[37:37]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, el aprender haciendo se relaciona con la capacidad de imitación que el niño podía desarrollar frente a una determinada acción, lo que le facilita la apropiación de variados conocimientos en su proceso de formación, como son el *marakantu* y el *ruka kantumew*; tal como se señala en el siguiente relato: “*marakantu mew feyta rümküükantu amukey ta pu püchike che*, es la imitación del salto del conejo por parte de los niños, y el *ruka kantumew* es donde los niños ponen en práctica lo que aprenden de los mayores” (K2[16:16]). Por tanto, la capacidad de imitar que el niño o niña va adquiriendo es una forma de aprender haciendo que lo involucra con diferentes procesos socioculturales presentes en su familia y comunidad.

En relación al aprender a hacer, este se logra a través de la participación de los niños en diferentes instancias, lo que asegura una proyección de los diversos saberes y actividades socioculturales que están vigentes en la comunidad. Esto permite vislumbrar que rol desarrollará en el futuro el niño, según los intereses que van presentando. Al respecto, un *kimche* relata que:

Entonces ahí [de acuerdo a las actividades que realice el niño] nosotros nos damos cuenta de quiénes serán en el futuro estos niños, aquel que se coloca para dirigir un *kamarikun*, ahí nos damos cuenta que será un futuro *lonko*, esa niña será una *kalfu malen* (niña pura que está presente durante todos los días del *gijatun* (rogativa mapuche) en el *Puel Mapu*, ese

niño será un *werken* (...). Por eso es que es importante llevar a los niños a estas reuniones, porque si nosotros hacemos un *gijatun*, ellos también lo harán en el futuro y de esta forma no se perderá [el conocimiento mapuche], cuando grande esa niña será *machi*, porque busca el agua y prepara el remedio, otra trabajará el *füw* (hilo), entonces uno dirá que será una *gürekafe* (tejedora) (K2[38:38]).

De acuerdo a los testimonios, el experimentar en el hacer permite que el niño se pueda desenvolver con un conocimiento acabado en los distintos ámbitos del medio social, natural y cultural, respetando las normas y patrones socioculturales. Por ejemplo, el tener los conocimientos asociados al medio natural, facilita la relación con la naturaleza. Es por ello que, el niño o niña también necesita experimentar con los diferentes espacios, para así poder generar la vinculación que necesita con su medio natural y espiritual. Al respecto, un *kimche* señala que:

Al jugar con tierra, hacer pancitos de tierra, [los niños y niñas] adquieren fuerza. Hay que enviarlos a jugar afuera, en el agua, a jugar en la lluvia, la lluvia despierta a la tierra, y de esa manera también despertará al niño, refrescará su cabeza y será un niño con mucho *newen* (K2 [38:38]).

En relación al aprender jugando como otra forma de aprender dentro de la educación familiar mapuche, el testimonio de los *kimches* da cuenta de algunos juegos que aportan al niño o a la niña la capacidad de desarrollar diferentes habilidades que lo ayudarán en su proceso de formación. Al respecto, un *kimche* señala que:

Los niños tienen que aprender jugando, *pülalkantun*, nosotros jugábamos con el hilo, hacemos un *rügügülkilche* decimos nosotros, todos los juegos se hacen con hilo, los niños van copiando, se ganan a la orillita y van haciendo, aprendiendo de nosotros como nuestros abuelos lo hacían (K2 [16:16]).

De acuerdo al testimonio de los *kimches*, se indica que el juego de los niños es guiado por los adultos, ya que, a través de estas instancias, se puede vislumbrar algunas características que en el futuro estarán presentes en la vida del niño o la niña. Tal como se refleja en la siguiente textualidad:

Donde ellos juegan yo los estoy mirando, si un niño anda corriendo de aquí para allá, no será un niño muy trabajador, porque un niño que va a ser trabajador, va a buscar el hacha para cortar leña, va a buscar el azadón para trabajar la tierra y empieza a sembrar la tierra, buscará ramitas de arbolito para plantar, va a buscar piedritas para imitar una siembra, entonces yo lo estoy mirando (K2 [38:38]).

Es así como, mediante la práctica de juegos propios, los adultos pueden conocer cómo serán los niños en su vida adulta, asimismo les permite corregir comportamientos inadecuados que rompen con los patrones socioculturales propios.

Finalmente, en relación al aprender observando, los testimonios de los *kimches* dan cuenta de que los niños, a través de diferentes instancias de participación, desarrollan la capacidad de observación. Esto los lleva a reflexionar en relación al aprendizaje que están adquiriendo, pudiendo ser utilizado en el futuro. Al respecto, un *kimche* nos relata que:

Así lo hacía yo, miraba, observaba, lo que hacía el *machi*, cómo preparaban los remedios, lo que los *lonkos* hacían y decían, todo esto miraba y observaba muy bien, de esta manera se quedaba en mi cabeza, y cuando un *peñi* (hombre) se enfermaba, uno sabía qué hacer, qué remedio dar, ese conocimiento me entregaba mi papá, y hoy día lo sigo practicando (K1[6:6]).

En resumen, la forma de enseñar en la educación familiar mapuche está relacionada directamente con la participación de los niños en las actividades de la vida cotidiana, mediante la participación, el escuchar, aprender observando y aprender haciendo. Así, los niños pueden adquirir los saberes y conocimientos educativos propios, para que, de esta manera, se sigan implementando cuando ellos ya sean adultos.

3. Discusión

Muchos especialistas del campo de infancia han subrayado la necesidad de incorporar en la formación materias relacionadas con la familia; diversidad lingüística y cultural (Peralta, 2000). Por cierto, existe consenso en torno a que el currículum de la formación inicial debiese considerar los principios fundamentales de la educación de la primera infancia, entre ellos, el desarrollo integral del niño, el juego y el trabajo con la familia, los que han sido amplia y recientemente reafirmados en la literatura (Barber y Mourshed, 2008). En relación a lo anterior, los resultados presentados en este artículo constituyen una base de conocimientos para ser considerados en la formación del educador de párvulos y con ello, superar progresivamente la invisibilización de los niños indígenas en la educación infantil, desde un enfoque educativo intercultural. Lo anterior, avalado en referente curricular de educación inicial, en donde se 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, 2001).

Los resultados develan que las familias mapuches poseen formas de aprender y que son propias en la formación de los niños, siendo el *alkütun* un medio que facilita el aprendizaje, y se presenta como uno de los principios básicos del proceso de formación (Quidel, Huentecura, Rain y Hernández, 2002). Así, también el niño aprende haciendo (*kimkintun*) y aprende observando (*güneytun*), es decir, participa en forma activa y reflexiva de la construcción y adquisición de saberes (Quintriqueo, Quilaqueo y Torres, 2014). Estas formas de aprender pueden ser consideradas al momento de diseñar proyectos educativos en el nivel de educación parvularia, debido a su vigencia y pertinencia con el currículum, ya que uno de los principios pedagógicos que lo sustentan es el principio de actividad, sostiene que los niños deben ser efectivamente protagonistas de sus aprendizajes a través de procesos de apropiación, construcción y comunicación.

Ello implica considerar que los niños aprenden actuando, sintiendo y pensando (Mineduc, 2001).

A través de la investigación surge el aprender jugando como una forma de aprender presente en las familias mapuches, la cual se relaciona con el principio pedagógico del juego, que sustenta las Bases Curriculares del currículum de educación parvularia. Otra de las estrategias de enseñanza que se pueden vislumbrar para el desarrollo de aprendizajes en los niños y niñas son los relatos mapuches (*epew, pewma, piam, konew*), el *nüxam* y el *gülam*, siendo herramientas de socialización y con un sentido de formación actitudinal para el proceso de formación de los niños, para corregir o guiar ciertas conductas en el comportamiento (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quidel *et al.*, 2002). Estos pueden ser considerados en los niveles de educación parvularia por las características de oralidad que poseen para ser transmitidas, relacionándose con el ámbito de Comunicación, en su núcleo de Lenguaje Verbal, así como también en el ámbito de Formación Personal y Social, que contemplan aprendizajes actitudinales en los niños y niñas (Mineduc, 2001).

La afectividad para la familia mapuche es primordial para la entrega de conocimientos y la disponibilidad para aprender por parte del niño o niña. Asimismo, el enseñar con cariño es un principio básico al interactuar con los párvulos, puesto que estos están en plena etapa de formación de las diferentes áreas de aprendizaje. El currículum se sustenta en el buen trato hacia los niños, donde el desarrollo de las relaciones socioafectivas con pares, familia y adultos se consideran primordiales para la formación personal y social de estos (Mineduc, 2001).

A su vez, en el discurso y memoria de los *kimches*, se vislumbra una serie de conocimientos de educación mapuche que buscan formar al niño en la relación con la naturaleza basada en el respeto, aspecto vital en la vida de las personas para alcanzar la armonía con el entorno que la rodea (Quintriqueo *et al.*, 2014). Así también el respeto (*yamuwün*) y el saludo (*chaliwün*), conocimientos que pretenden desarrollar en el niño actitudes positivas en las relaciones socioafectivas con las familias y con su comunidad (Quidel *et al.*, 2002). En conclusión, estas estrategias y conocimientos mapuches que están presentes en la memoria de los *kimches* de comunidades *pewenche*, pueden ser incorporados en las prácticas pedagógicas que sustentan la educación parvularia, por su vigencia y pertinencia con el currículum actual.

Bibliografía

- Abdallah-Pretceille, M. (2011). La pédagogie interculturelle: entre multiculturalisme et universalisme. *Lingvarvmarena*, 2, 91-101.
- Amar, Á. (2008). Violence education in nursing: critical reflection on victims' stories. *Journal of Forensic Nursing*, 4, 12-18.
- Barber, M. y Mourshed, M. (2008). *Cómo hicieron los sistemas educativos con mejor desempeño del mundo para alcanzar sus objetivos*. Santiago: PREAL.
- 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. *Gazeta de Antropología*, 17, 1-6.
- Carihuentro, S. (2007). *Saberes mapuches que debiera incorporar la educación formal en contexto interétnico e intercultural según sabios mapuche*. [Tesis de Magister]. Universidad de Chile.
- Carrasco, H. (1992). *Actas de Lengua y Literatura Mapuche*. N° 5. Departamento de Lenguas y Literatura Facultad de Educación y Humanidades. Temuco: Universidad de la Frontera.
- Chiodi, F. y Loncón, E. (1995). *Por una Nueva Política del Lenguaje: Temas y Estrategias del Desarrollo Lingüístico del Mapuzungun*. Temuco: Pehuen.
- Chiodi, F. y Bahamondes, M. (2002). *Una escuela diferentes culturas*. Temuco: CONADI.
- Educación 2020. (2014). *Evaluación Docente en Chile: Fortalezas y Desafíos. Revisión de la OCDE de los marcos de evaluación para mejorar los resultados escolares*. OCDE.
- Ferrão, M. (2010). Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales. *Estudios Pedagógicos*, 36, 333-342.
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – Unicef. (s.f). *Definición de la infancia*. Recuperado en <http://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.htm>.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, intento de introducción no filosófica. En Heise, M. (ed.), *Interculturalidad; Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*, 63-73. Perú: Inversiones Hathuey.
- Freire, P. (2007). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo XXI.
- Gundermann, H. (2014). Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea. *Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 1, 105-132.
- JUNJI. (2015). *Boletín Estadístico Anual, Junta Nacional de Jardines infantiles*. Santiago: Ministerio de Educación.
- López, L. (2004). Trece claves para entender la interculturalidad en la educación Latinoamericana. En Samaniego, M. y Garbarini, C. (eds), *Rostros y Fronteras de la Identidad*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Ministerio de Educación. (2001). *Bases Curriculares de la Educación Parvularia*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Ministerio de Educación. (2009). *Orientaciones para la implementación de los Programas Pedagógicos de los niveles de transición*. Santiago: Ministerio de Educación.

- Ministerio de Educación – Unicef. (2012). *Guía pedagógica del Sector de Lengua Indígena Mapuzugun, Segundo Año Básico*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Peralta, M. (2000). Una propuesta de criterios de calidad para una educación inicial latinoamericana. En Peralta, M. y Salazar, E. (eds), *Calidad y modalidades alternativas en educación inicial*. Bolivia: CERID/MAYSAL.
- Peralta, M. (2012). Un análisis del desarrollo curricular de la educación parvularia chilena: ¿cuánto se ha avanzado? *Docencia*, 48, 59-71.
- Quidel, J., Huentecura, J., Raín, N. y Hernández, A. (2002). *Orientaciones para la Incorporación del Conocimiento Mapuche al Trabajo Escolar*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Revista de la Universidad Bolivariana*, 26, 337-360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y San Martín, D. (2011). Contenidos de Aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, 2, 233-248.
- 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*, 2, 201-217.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Chile: Lom.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. y Torres, H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Educ. Pesquisa*, 40, 965-982.
- Schmelkes, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*, 4, 5-13.

La Red Interuniversitaria de Educación e Interculturalidad, RIEDI, se ha propuesto fortalecer el trabajo colaborativo, e impulsar la producción de conocimiento científico, metodológico y crítico. Para ello busca crear instancias que permitan la difusión y circulación del conocimiento en torno a la educación y la interculturalidad. Este libro constituye un primer logro editorial en este camino.

Como Presidente del Comité Ejecutivo de RIEDI, me complace presentar a la comunidad universitaria y educativa en general esta obra colectiva que es el resultado del esfuerzo de un conjunto de académicos vinculados a la Red, que se han propuesto avanzar en la producción científica, mediante la divulgación de reflexiones y resultados de investigación.

Expresamos aquí nuestros agradecimientos a los coordinadores y autores de este texto, de manera especial a la Universidad Católica de Temuco, por la organización del IV Congreso Internacional de Educación e Interculturalidad y por impulsar y concretar esta iniciativa que inaugura el trabajo editorial post-congreso, dando cumplimiento a los desafíos que nos hemos impuesto como Red.

Amilcar Forno
Presidente
Comité Ejecutivo
RIEDI

La aproximación crítica y decolonial de la investigación en educación en contextos indígenas e interculturales, plantea el desafío de divulgar resultados de investigaciones empíricas y de reflexiones teóricas, para aportar a una mejor comprensión y explicación de los problemas de la educación intercultural en contextos de colonización. Esta aproximación requiere de una implicación de los investigadores con los problemas sociales, educativos y políticos que hoy día se plantean los pueblos indígenas, para mejorar las condiciones de la educación y el desarrollo humano. Este desafío se sustenta en visibilizar y discutir los conflictos de orden social y epistémico, lo que permita resolver problemas de la educación desde los saberes y conocimientos propios, articulados a la producción de nuevos conocimientos científicos. Sostenemos que la vía posible para dar respuesta a estos desafíos es avanzar hacia un pluralismo epistemológico intercultural que reconozca la *episteme* indígena tanto en la educación intercultural como en las investigaciones en educación en contexto indígena.

CIECII

Centro de Investigación en
Educación en Contexto Indígena
e Intercultural

ISBN: 978-956-9489-53-2



9 789569 489532