



MANUAL DE APLICACIÓN

Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena

CONTENIDO

- INTRODUCCIÓN
- 1. MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL
- 2. METODOLOGÍA
- 3. KIMELTUWŪN COMO ACCIÓN EDUCATIVA MAPUCHE
- 4. MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO INDÍGENA
- 5. GUÍA ORIENTADORA PARA LA EVALUACIÓN DEL MODELO
- 6. LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO Y SU GUÍA DE EVALUACIÓN
- 7. CONCLUSIONES
- 8. BIBLIOGRAFÍA

Autores

Segundo Quintriqueo Millán

Daniel Quilaqueo Rapimán

Co-Autores

Soledad Morales Saavedra

Katerin Arias Ortega

Gerardo Muñoz Troncoso

Miguel Del Pino Sepúlveda

Héctor Torres Cuevas

Eliana Ortiz Velosa

Maximiliano Heeren Herrera

Maritza Gutiérrez Surjan

FONDEF Fondo de Fomento al Desarrollo Científico y Tecnológico
UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO
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 150, Temuco, Chile

Ediciones Universidad Católica de Temuco
Av. Alemania 0211, Temuco, Chile
Teléfono: (56) 452205253
Correo electrónico: editorial@uct.cl
Fotografía de Portada: Juan Carlos Pradenas Chuecas
Ilustraciones, diagramas y tablas: Juan Carlos Pradenas Chuecas
Diseño y diagramación: Juan Carlos Pradenas Chuecas
Impresión: Corporativa Diseño - Temuco
IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978-956-9489-05-1
Derechos reservados
1ª Edición, Marzo de 2019
200 ejemplares

INTRODUCCIÓN

El problema que se busca solucionar mediante el Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, es el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches, por parte de los profesores que se desempeñan en contextos de comunidades indígenas. Precisamos que el contexto indígena está delimitado a los territorios históricamente habitados por pueblos originarios colonizados por grupos hegemónicos de origen eurocéntrico occidental: españoles, franceses, ingleses y portugueses en América. En esta perspectiva, las colectividades históricas, personas originarias, que viven tanto en contexto rural como urbano, constituyen comunidades indígenas. Este es el caso de las comunidades mapuches, que viven en la región Macro Centro Sur de Chile.

En ese contexto, el problema planteado es un hecho que se evidencia aún más en los profesores de aula, responsables de implementar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en dupla pedagógica con el Educador Tradicional (MINEDUC, 2013). Este desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches por parte del profesorado ha limitado la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje y consecuentemente, el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, sean indígenas o no indígenas.

El éxito escolar, refiere a la adquisición y dominio de conocimientos, saberes y competencias en coherencia y consistencia con los programas escolares y [que son certificados en la educación escolar]. Mientras que el éxito educativo, refiere al desarrollo global y óptimo de la persona, desde una perspectiva integral, considerando las dimensiones de su ser a nivel cognitivo, espiritual, afectivo, físico y social (Arias-Ortega, 2019: 23).

Por ejemplo, en La Araucanía en el año 2014, el promedio obtenido en el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) en comprensión lectora fue de 262 puntos, en matemática 249 y en historia 253. A nivel nacional, el promedio en comprensión lectora fue de 264 puntos, matemática 256 y en historia 255 (SIMCE, 2014). Según los datos globales no se observan diferencias significativas a nivel regional y nacional. Sin embargo, el contraste entre las escuelas rurales de La Araucanía, donde se escolariza la mayor parte de la población que reside en comunidades mapuches y el promedio nacional es donde se evidencia una mayor diferencia. De esta forma y basado en los resultados de lenguaje en 4º año de Educación Básica entre 2006 y 2013

se constata una diferencia que oscila entre los 12,5 y 22,6 puntos menos que a nivel nacional. Tendencia que se acentúa aún más cuando se compara el resultado de estas escuelas con las particulares privadas de la región, donde la distancia es entre 52,4 y 72,7 puntos respectivamente. Este hecho responde a la calidad de la educación y la cobertura curricular que reciben los estudiantes mapuches tanto en las escuelas rurales como urbanas. Ello se reflejó en la misma evaluación del año 2013, donde el 57,8% de estas escuelas obtuvo resultados de aprendizaje elemental, con un 12,9% insuficiente y 29,3% adecuado. En el contexto descrito, las formas de evaluar y el avance en educación intercultural han estado ligadas a indicadores sobre escolarización de la población indígena, con instrumentos estandarizados que excluyen los conocimientos indígenas, es el caso de la prueba SIMCE y el *Programme for International Student Assessment (PISA)*.

El problema también ha sido evidenciado desde el Ministerio de Educación (MINEDUC, 2012), en un estudio sobre la implementación de la EIB, donde se constatan las siguientes limitaciones: 1) existe casi una nula definición de las nociones, tales como identidad, cultura, interculturalidad, bilingüismo y educación intercultural. Esto podría significar también, que directivos, profesores del sistema educativo escolar chileno y educadores tradicionales, esperan una definición dada en la perspectiva de una educación bancaria (Freire, 2002). Así, la implementación de la EIB no se concibe como algo propio, de creación y no de reproducción, donde se requiere de la reflexión crítica sobre las propias prácticas y en efecto, una co-construcción de los conceptos y contenidos clave, con la implicación de los actores del medio educativo y social; 2) no existe una sistematización del trabajo realizado en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB); 3) la EIB se plantea sólo para estudiantes en donde exista alta concentración de población indígena. No obstante, la urgencia de la educación intercultural es principalmente para estudiantes no indígenas, para formarse en base a contenidos, métodos y finalidades educativas fundamentadas en la *episteme* del conocimiento educativo indígena (forma propia de concebir el conocer, saber y comprender), particularmente en el caso mapuche; 4) se presenta a los pueblos indígenas como carentes de capacidad propositiva. Esto podría explicarse, porque a nivel mundial se observa que los indígenas son considerados inferiores, razas insuficientemente evolucionadas y limitados intelectualmente para responder a las exigencias disciplinarias del conocimiento colonial (Camino-Esturo, 2017). Es la razón por la cual, desde los inicios de los sistemas educativos, en contextos de colonización los niveles más altos de educación son otorgados sólo a las clases sociales con mayores recursos, donde no se observa, mayoritariamente, la presencia de estudiantes de ascendencia indígena (Egaña, 2000); 5) existe la idea de una asimilación de los indígenas a la sociedad nacional; 6) los planes de estudio integran la EIB como asignatura y no como modelo pedagógico; 7) en planes, programas y currículum se equipara EIB con escolaridad, sin considerar otros agentes educativos, como la familia y

la comunidad; 8) la EIB se implementa para los pueblos indígenas, excluyendo a los no indígenas en la educación intercultural; y 9) se ha excluido la educación intercultural en las zonas urbanas. Precisamos que en relación a este problema, en los últimos años se ha revertido progresivamente. Esto, debido a que se ha implementado el sector de Lengua Indígena en escuelas urbanas con alta densidad de población indígena, dirigido a estudiantes mapuches y no mapuches. Sin embargo, constatamos que la educación intercultural, tanto en contexto rural como urbano, sigue centrada en la enseñanza de la lengua y el conocimiento educativo mapuche y no se incorpora en las distintas asignaturas del currículum escolar.

A nivel internacional, para revertir el problema de desconocimiento de los saberes y conocimientos indígenas por parte de los profesores, se han implementado distintos modelos de intervención educativa intercultural. Sin embargo, estos modelos están dirigidos principalmente a los niveles de Educación Media y Educación Superior, quedando un vacío en el nivel de Educación Inicial y Educación Básica.

En África, se han implementado experiencias de intervención educativa intercultural que buscan indagar sobre los conocimientos educativos indígenas asociados a la meteorología, para ser incorporados en la enseñanza de la geografía y las ciencias naturales, utilizando la argumentación dialógica como modelo de instrucción (McKinley, 2008; Meyiwa, Letsekha y Wiebesiek, 2013; Dervin, 2015). Esto ha implicado el uso progresivo de la lengua vernácula, en los procesos de enseñanza-aprendizaje, para mejorar la comprensión de los conceptos y conocimientos en ciencias, para contextualizar el currículum escolar y las prácticas pedagógicas.

En Nueva Zelanda existe un modelo de intervención educativa en contexto Maori denominado *Te Kotahitanga*. Dicho modelo se fundamenta en tres aspectos centrales: 1) el discurso de los estudiantes maoríes en relación con la enseñanza; 2) el desarrollo profesional y de actividades que se proponen para los estudiantes maoríes; y 3) un modelo de enfoque efectivo para la enseñanza (Bishop, Berryman, Cavanagh y Teddy, 2009). El modelo demuestra la mejora de los aprendizajes, según la medición de la calidad de la práctica docente, el éxito escolar y educativo de los estudiantes. Esto es resultado de las buenas relaciones entre estudiantes y profesores, enfatizando en el cuidado físico, espiritual y cognitivo.

En tanto, en Norte América, la Universidad de Ontario en Canadá, en conjunto con el gobierno de la provincia de Ontario han promovido 'una política de educación provincial', asociada al aprendizaje de los estudiantes indígenas *Métis* e *Inuit* (Cherubini,

2016). Para ello, se han creado asociaciones con las comunidades y organizaciones aborígenes, para obtener mejores logros en los aprendizajes. Además, han realizado capacitaciones y tutorías durante el proceso de planificación de los programas de formación escolar. Asimismo, han apoyado los servicios culturales de sensibilización en los colegios, universidades e instituciones indígenas a través del acceso y estrategias para tener mejores oportunidades, en tanto acciones que permitan un mejor futuro para los estudiantes indígenas en escuelas secundarias de Ontario.

En Hawái, Estados Unidos, en el año 1987, el Departamento de Educación estableció el *Hawaiian Studies Program* y el *Hawaiian Language Immersion Program*, *Ka Papahana Kaiapuni Hawaii'i*, cuyo propósito es promover el estudio de la cultura, el lenguaje y la historia hawaiana. Una de sus principales tareas es la planificación de la implementación de una nueva política conocida como *Nā Hopena A'o*, que tiene por objeto la expansión de la educación hawaiana a través del sistema de educación pública K-12 de Hawái, para todos los estudiantes y adultos. Aunque los avances de la intervención educativa intercultural en Hawái han sido significativos en cuanto a la incorporación de contenidos educativos al currículum escolar, no es evidente su enseñanza en el marco del currículum real (Salaün, 2013).

En México encontramos el proyecto de Diseño de materiales interculturales bilingües, que busca fortalecer la Red de Educación Inductiva Intercultural (REDIIN). Sus acciones se dirigen a profesores que se desempeñan en contextos interculturales, particularmente dirigido a población indígena en el nivel de Educación Inicial y Educación Básica. Se ofrecen diplomados, talleres y laboratorios que están basados en el inter-aprendizaje entre profesores indígenas y académicos no indígenas. Estos espacios se destinan a la apropiación y aplicación del Método Inductivo Intercultural acuñado por Jorge Gasché (2008), en la Amazonia peruana. Sin embargo, la intervención educativa intercultural que se observa en México está dirigida sólo a estudiantes indígenas y en general, realizado por profesores indígenas. Ello podría negar a las nuevas generaciones de indígenas la posibilidad de desenvolverse adecuadamente en el marco de la sociedad global. Asimismo, no cuestiona la colonialidad del saber y del ser en contexto indígena y negando las posibilidades de una relación basada en simetría entre la educación escolar de indígenas y no indígenas.

En tanto, en Colombia, bajo la política de etno-educación a partir de la constitución política de 1991 y bajo la Ley General de Educación de 1994, se han diseñado variadas iniciativas co-construidas entre el Ministerio de Educación y diferentes comunidades indígenas. Este proceso tiene como objetivo principal afianzar la identidad, el conocimiento propio y el uso de las lenguas vernáculas por parte de los estudiantes

de ascendencia indígena (Castillo, 2008). En ese contexto normativo, se han diseñado iniciativas en comunidades indígenas, en diferentes zonas del país, tal es el caso de la Escuela *Ayanku'c* (Guevara, 2013). El enfoque que sustenta dicha escuela y el programa de bachillerato de la comunidad *Piaroa* entre otros, es el modelo educativo comunitario del pueblo indígena *Kankuamo* (Guevara, 2013). Este modelo de intervención tiene varias características.

La primera es que, los proyectos educativos integran la educación tradicional indígena con los lineamientos curriculares del Ministerio de Educación Nacional colombiano (MINEDUCACIÓN).

La segunda es que, se retoma la cosmovisión y proyecto de vida de la comunidad *ayanku'c*, enfatizando la recuperación del territorio, la lengua y la cultura. Así, los contenidos seleccionados por la comunidad giran en torno a la concepción de vida, el trabajo colectivo, la espiritualidad y la importancia del ambiente de aprendizaje cercano a la tierra, para la formación de los estudiantes, sensibles al contexto social y cultural en el cual se educan.

La tercera es que la recuperación de la lengua vernácula, ha implicado la elaboración de materiales bilingües, así como la intervención curricular en la asignatura de lenguaje, tal es el caso de la educación *Kuawai* de la comunidad *Piaroa*. En general, los modelos de intervención educativa en contexto indígena y en el marco de la etno-educación en Colombia, tienen como fin fortalecer la identidad cultural de las comunidades indígenas y están articulados a la educación propia y la escolarización convencional.

La educación intercultural en contexto de comunidades indígenas en Ecuador, sostiene la importancia de enseñar la lengua vernácula en su forma oral y escrita. En cambio, el castellano es enseñado como segunda lengua. En este modelo de intervención se propone que el currículum escolar tenga en cuenta el contexto socio-cultural de las comunidades indígenas, reforzando que las asignaturas tengan enfoques más prácticos que teóricos. Así, la educación escolar se relaciona con las actividades cotidianas del contexto en el que se sitúa la escuela. Adicionalmente, el currículum escolar contempla actividades para el aprendizaje de la cultura y el crecimiento personal.

En Brasil, las escuelas indígenas *Guaraní* y *Kaiowá* tienen como propósito formar a los estudiantes indígenas a través de la recuperación de sus memorias históricas, la reafirmación de sus identidades étnicas, la valoración de las ciencias y su lengua. Garantizando con ello, el acceso a la información, conocimientos técnicos y científicos

de la sociedad nacional, tanto indígena como no indígena. Asimismo, releva la importancia de sostener en el tiempo planes de formación especializados y el desarrollo de un currículum con programas específicos y diferenciados, desde un enfoque educativo intercultural. En este contexto, los profesores indígenas han cumplido un rol de mediadores, traductores y encargados de la incorporación de saberes tradicionales al contexto escolar, para intensificar la presencia de la comunidad en la escuela. Dicho enfoque tiene como eje epistemológico los conocimientos educativos, históricos, lingüísticos, sociales y culturales, producidos en un contexto de encuentros dinámicos de distintas matrices culturales, por lo que proponen el uso prioritario de la lengua vernácula y el currículum diseñado desde la lógica indígena (Nascimento y Urquiza, 2016).

En el contexto nacional, las investigaciones empíricas del Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) de la Universidad Católica de Temuco, han evidenciado que la educación escolar en La Araucanía es de carácter monocultural eurocéntrico occidental, principalmente en escuelas situadas en comunidades mapuches en el marco de sus proyectos prioritarios FONDECYT (N° 1140490, 1140562, 1140864, 1110489, 1085293, 11075083) y FONDEF (N° ID16I10350). En dichos proyectos se ha descubierto, desde la memoria social de *kimche* (sabios), que los contenidos educativos mapuches se relacionan con las siguientes categorías de conocimientos: relación hombre-naturaleza, relación de parentesco, lenguaje, arte textil y cerámica, historia, territorio, geografía y espiritualidad mapuche. Estas categorías de conocimientos han sido sistematizados mediante la indagación en la educación familiar mapuche actual.

En el plano normativo, existe un Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), cuya finalidad es el reconocimiento, respeto y valoración de las culturas indígenas, mediante el uso y conservación de sus idiomas junto al español en las áreas de alta densidad indígena (MINEDUC, 2011). En este contexto, a partir del 2013, los establecimientos educacionales que cuenten con una matrícula superior al 20% de estudiantes de ascendencia indígena, tienen la obligación de ofrecer la asignatura de Lengua Indígena.

En relación a la población objetiva de la educación intercultural bilingüe, la estadística reciente constata que 2.185.792 habitantes se reconocen descendientes de agrupaciones humanas originarias, que desde tiempos precolombinos habitan el territorio histórico en Chile. De ellos, 1.745.147 son mapuches¹, con una representatividad del 79,8% del total de población indígena que habitan en las distintas territorialidades en el país (INE, 2018). Las territorialidades son: *Pikunche* (gente del Norte), *Pewenche* (gente del sector

1

Precisamos que el pueblo mapuche se extiende sobre su territorio histórico que actualmente corresponde al Estado de Chile y Argentina, por lo que la estadística que aquí se presenta, no considera a quienes viven en la República Argentina.

de la cordillera de Los Andes), *Nagche* (gente del sector pre-cordillera de la costa), *Wenteche* (gente del valle central), *Lafkenche* (gente del borde costero del Océano Pacífico) y *Wijiche* (gente del Sur), que históricamente son territorios diferenciados por poseer características naturales que configuran un ecosistema particular y por lo mismo, por prácticas educativas que les diferencian entre sí.

También existe, a nivel nacional una Red Interuniversitaria de Educación e interculturalidad (RIEDI), cuya finalidad es avanzar mediante la investigación, en la producción de conocimiento científico, metodológico y crítico en educación. Con ello se busca lograr el desarrollo integral de los ciudadanos, para avanzar hacia una transformación social y el buen vivir de los pueblos. Además, busca generar espacios de reflexión y co-construcción de conocimientos en alianza con otras instituciones y actores involucrados en la educación e interculturalidad.

A nivel regional, en La Araucanía, en la Universidad Católica de Temuco, existe la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural desde el año 1992, cuyo propósito es formar profesores para desempeñarse en contextos de escuelas situadas en comunidades mapuches. El plan de estudios considera una formación didáctica y pedagógica junto a los conocimientos disciplinarios del currículum escolar, los saberes y conocimientos educativos mapuches. Actualmente, cuenta con aproximadamente 156 egresados que se desempeñan en escuelas situadas en comunidades mapuches, escuelas rurales, en organizaciones no gubernamentales y en agencias gubernamentales (UCT, 2015). Sus principales resultados son: 1) egresados que actualmente apoyan el desarrollo de la educación intercultural a nivel nacional y regional; y 2) investigaciones académicas que aportan en la sistematización de conocimientos educativos mapuches susceptibles de ser incorporados a la educación escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

En concordancia con lo expuesto, **las principales causas del problema** son: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico del sistema educativo escolar chileno que tiene sus orígenes en la creación de los sistemas educativos modernos desde el siglo XIX, constituyéndose en una cultura dominante y hegemónica (Pineau, 2001; Harris, 2002). Esto fue concebido con el objetivo de materializar la homogeneización cultural y lingüística de las poblaciones en los territorios coloniales y al interior de los Estados nacionales (Akkari, 2009; Tubino, 2014; Mampaey y Zanoni, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2017a, 2017b); 2) el carácter colonial del conocimiento educativo, que persiste en negar históricamente los conocimientos indígenas en el currículum escolar, puesto que se sustenta en la constitución de los Estados nacionales, para responder al imperio colonial (español, inglés, francés, portugués). Es así como, desde el siglo XVI se impuso una jerarquización racial y cultural, el sentido del trabajo (de progreso) que se formalizó en

el discurso filosófico de la raza y la educación en la escuela (Boyer, Clerc y Zancarini-Fournel, 2013; Camino-Esturo, 2017). En el contexto actual, busca la construcción de una república única e indivisible, bajo una ideología política y simbólica de la empresa colonial (Boyer *et al.*, 2013); y 3) la formación profesional de los futuros profesores que permanece en la colonialidad del saber, del ser y del hacer, descontextualizada de la realidad social y cultural de los estudiantes de contextos indígenas e interculturales, lo que exige la urgencia de ser transformada (Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). En esta perspectiva, Portera (2014), sostiene que “Los maestros pueden transmitir sus propios prejuicios, no sólo a través de sus propios comentarios y comportamientos, sino también mediante el establecimiento de un clima de intolerancia y etnocentrismo en el aula” (p. 166). Entonces, para combatir la intolerancia, el monoculturalismo, el racismo y el etnocentrismo eurocéntrico, un aspecto clave a ser incorporado en la formación de los profesores es aprender a conocer y comunicarse en contextos sociales y culturales diversos (Gay y Howard, 2000; Quintriqueo *et al.*, 2017b). En este sentido, las condiciones políticas y las prácticas educativas se fundamentan y son desarrolladas en un ámbito permeado por un racismo epistemológico arraigado, como uno de los principios fundamentales de la cultura escolar (Scheurich y Young, 1997; Quijano, 2000). De esta manera, la epistemología dominante se refleja y se refuerza en las políticas y prácticas educativas, su historia social y posición de control frente a los grupos minoritarios, excluyendo de esta forma las epistemologías de otras sociedades y culturas (Bishop, 2007). Esto tiene como resultado las disparidades sociales, culturales, espirituales, políticas, económicas y educativas que las personas pertenecientes a los pueblos indígenas deben vivir.

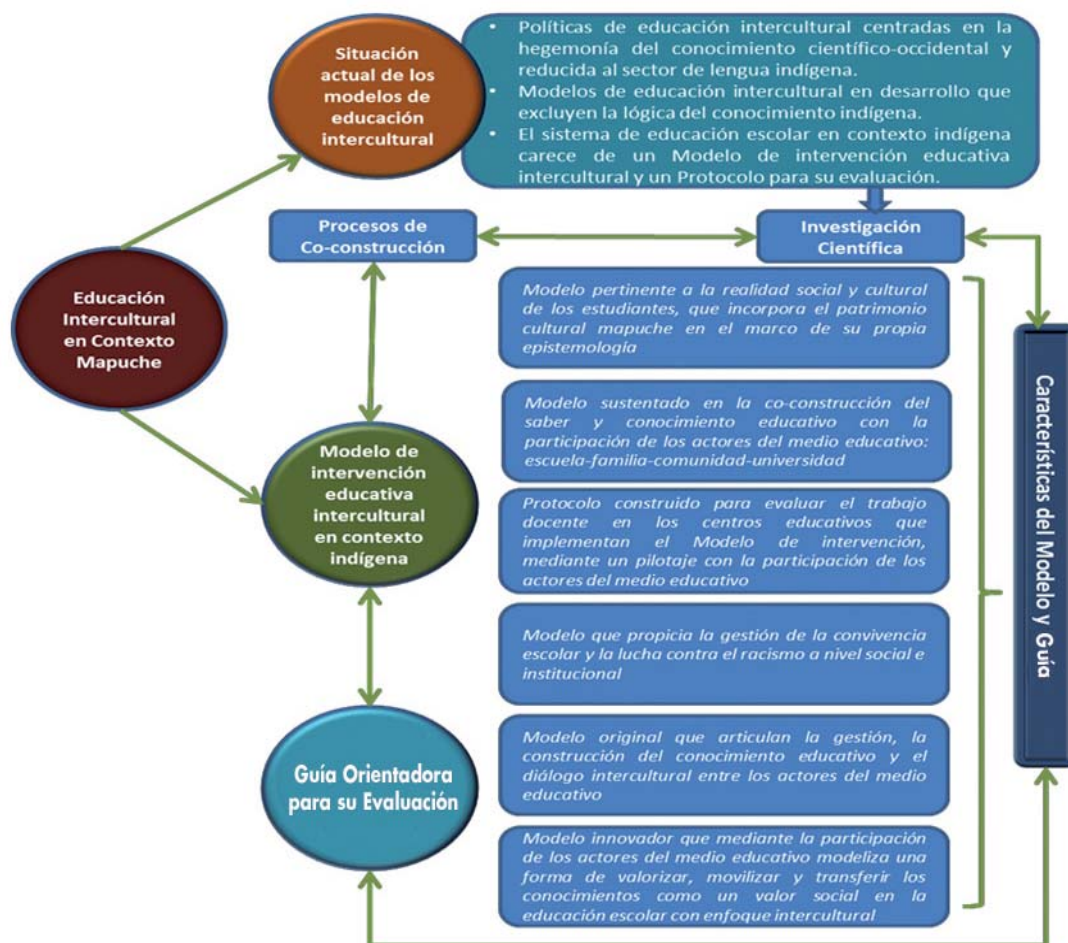
Para responder a dichas problemáticas, es necesario incorporar el enfoque educativo intercultural a la formación de profesores, con la finalidad de reforzar las competencias profesionales en valores y el aprendizaje cooperativo en redes, para favorecer una enseñanza recíproca entre los estudiantes que provienen de las diferentes sociedades y culturas (Quintriqueo *et al.*, 2017a). En efecto, el foco central de la intervención educativa intercultural es la reciprocidad e intercambio entre la escuela-familia-comunidad. En este contexto, desarticular la homogeneidad escolar exige un conocimiento sobre la situación concreta de los estudiantes y no sólo una visión genérica de la cultura de su país (Oliveira *et al.*, 2009). Asimismo, surge la necesidad de un enfoque educativo de acomodación al ritmo de aprendizaje individualizado de los estudiantes y una mayor flexibilidad de los planes de estudios (Perrenoud, 2007). Desde este punto de vista, es necesario repensar la interculturalidad como una intervención pedagógica, porque “la escolarización ha situado a la educación intercultural en el ámbito de lo cognitivo, como si se tratara de conocer, comprender y respetar las ideas, creencias, tradiciones y lengua de una comunidad (...)” (Ortega, 2001: p. 71). Esto implicaría que mediante una intervención educativa intercultural en contexto indígena se promueva

el fortalecimiento de la persona y el grupo al cual pertenece, mediante al menos tres pasos: 1) la descentralización, referida al conocimiento que el profesional debe establecer con respecto a él y sus estudiantes, delimitando sus marcos de referencia; 2) la implicancia y el reconocimiento del otro, situarse en su lugar y realidad; y 3) la mediación, que implica asegurar una serie de intercambios de puntos de vista, con la finalidad de llegar a una negociación basada en el diálogo de saberes entre personas que pertenecen a sociedades y culturas diferentes.

De acuerdo a lo anterior, es necesario que el profesor asuma el rol de mediador en tres dimensiones educativas: 1) en relación al contenido del currículum escolar, los saberes y conocimientos educativos propios del medio familiar y comunitario; 2) en relación a su profesión que conlleva a conocer el marco curricular, tanto los programas de las diversas disciplinas como su elaboración (dominio pedagógico y disciplinario), para realizar la contextualización y de esta forma ayudar a resolver dificultades escolares concretas; y 3) en relación a los estudiantes que viven el proceso de escolarización, el profesor debe conocer y descubrir los valores psico-socio-culturales que lo identifican y sus valores fundamentales (Houssaye, 1993; Oliveira *et al.*, 2009).

En relación a lo antes planteado, proponemos una posible solución: el Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena (FONDEF ID16I10350) (ver figura N° 1).

Figura N° 1. Solución propuesta



Fuente: elaboración propia

1. MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL

La intervención educativa, desde el ámbito pedagógico-intercultural, permite formar en actitudes y valores, en el conocimiento y respeto de las distintas sociedades y culturas, para lograr que la diversidad y las diferencias sean aspectos enriquecedores en la educación escolar (Pinillos, 2012). Con frecuencia se tiende a concebir la integración como un proceso que afecta únicamente al sujeto que vive en condición de minoría como es el caso de indígenas e inmigrantes, pero en realidad es un proceso que también requiere cambios y acciones de la sociedad dominante (Pinillos, 2012). De acuerdo con Muñoz-Sedano (1997), el valor clave de la educación intercultural es la dignidad de las personas, pero también deben estar presentes otros

valores basados en los derechos individuales como la libertad, los valores sociales como la igualdad, solidaridad o el respeto a los demás. Por ello, si se desea implementar un Modelo de intervención educativa intercultural en las aulas, es necesario hacerlo desde el reconocimiento de las diversas culturas y fomentar la interacción y comunicación entre las personas que pertenecen a ellas. Como expone Marín-Morales (2009), la intervención educativa intercultural requiere de métodos y actividades didácticas concretas en las aulas.

Es así como un modelo de intervención educativa intercultural implica una lucha socio-política por el reconocimiento de la existencia y convivencia de múltiples lenguas, identidades y religiones situadas en un mismo territorio (Esteban y Bastiani, 2010). Significa también, asumir la igualdad de la condición humana en base al diálogo mutuo y la relación de intercambio con el fin de garantizar la libertad, la igualdad y la cohesión social, sin que ello suponga una renuncia identitaria (Besalú y Vila, 2007; Esteban, 2007). En la actualidad el reconocimiento de la existencia de múltiples lenguas e identidades, juntamente con los derechos de los pueblos indígenas, es una conquista jurídico-pública de varias instituciones internacionales y nacionales (Organización de la Naciones Unidas [ONU], Organización Internacional del Trabajo [OIT], Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF]). En el plano normativo de los estados, la UNESCO ha planteado que las recomendaciones internacionales en el campo de la educación intercultural son: 1) respeto a la identidad cultural del educando, impartiendo a todos una educación de calidad que se adecúe y adapte a su cultura; 2) enseñar a cada educando los conocimientos, las actitudes y las competencias culturales necesarias para que pueda participar plena y activamente en la sociedad; y 3) enseñar a todos los educandos los conocimientos, actitudes y las competencias culturales que les permiten contribuir al respeto, el entendimiento y la solidaridad entre individuos, entre grupos étnicos, sociales, culturales, religiosos y entre naciones (UNESCO, 2006).

Desde un modelo educativo intercultural, concebir el conocimiento indígena y sus diferencias con el conocimiento occidental, plantea el desafío de construir un nuevo enfoque pedagógico, que tenga por objeto la comprensión del medio natural, social, cultural y espiritual que poseen los pueblos indígenas. Esto implica modificar la planificación de las clases, que considera el esquema de ubicación y organización de la sala de clases, la participación de los actores del medio educativo y la explicación de los contenidos y finalidades educativas indígenas en la educación escolar.

En esa perspectiva, la intervención educativa consiste en una acción que permite sostener, estimular y modificar las diversas relaciones, con el fin de lograr una actitud o conducta, ya sea positiva o negativa sobre los estudiantes (Lacourse y Maubant, 2009).

En su dimensión didáctica, significa una acción planificada y fundamentada, cuyo propósito es buscar una mejor calidad de los aprendizajes (Oliva, 1996; Nault, 1998). Así, la acción planificada implica la existencia de un objeto de colaboración fundado en una unidad de base o un contenido común, un problema a resolver en la educación que se realiza en un contexto específico (Lenoir *et al.*, 2002). Desde un punto de vista epistemológico, una unidad de base corresponde a un contenido específico de estudio, a partir del que se focaliza y se construye un dominio del saber mediante un conjunto de actividades cognoscitivas (Legendre, 1993).

Es así como el modelo de intervención educativa intercultural, se constituye en un plan, acción o propuesta, creativa y sistemática, ideada a partir de una necesidad, a fin de satisfacer las problemáticas, para asegurar el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes (Tourinán, 2011). Una intervención educativa intercultural es una acción intencional para el desarrollo integral de los estudiantes. En efecto, es una acción educativa donde existe un sujeto que aprende, desde un lenguaje propositivo, para lograr un acontecimiento futuro (la meta). Dichos acontecimientos se vinculan intencionalmente, mediante procesos de autoeducación y heteroeducación, ya sean formales o informales, tanto en el contexto escolar como familiar o comunitario (Tourinán, 2011).

En el contexto familiar y comunitario, un padre educa, de igual modo, un sujeto puede autoeducarse, existiendo así, procesos de educación informal, donde se alcanzan resultados educativos. Sin embargo, es muy probable que la competencia técnica no tenga en estos casos el nivel necesario para controlar el proceso o decidir acerca de mejores formas de intervención, que es inherente a la intervención pedagógica (Tourinán, 2011). En tanto, en el contexto escolar, el profesional de la educación actúa con intencionalidad pedagógica referida al conjunto de conductas implicadas en la consecución de la meta educativa (aprendizaje esperado), con fundamento en el conocimiento sobre la educación (Tourinán, 2011).

En ese contexto, se puede decir que toda intervención educativa es, en cierta medida, una intervención pedagógica, porque en toda intervención educativa hay un componente de conocimiento pedagógico, que nace del estudio de la relación teoría-práctica y que no tiene siempre el mismo nivel de elaboración técnica en su manifestación (Tourinán, 2011). El postulado básico es que, del conocimiento de la educación que se tenga, dependerá lo que se va a entender por respuesta eficaz, pertinente y eficiente en la función pedagógica (Tourinán, 1989, 1998 y 2005). Esto teniendo en consideración que, la preocupación pedagógica ha existido siempre, aunque no fuese profesionalizada.

Es así como la intervención educativa intercultural es un problema de todos, porque no necesariamente requiere de una función pedagógica, ya que no siempre intervienen especialistas. Si bien es cierto, el conocimiento especializado está presente en los procesos de intervención educativa, personal y familiar, sean estos formales o informales, tiene sentido hablar de educación de padres, de educación familiar y de formación de especialistas (Tourinán, 2011). Así, la familia constituye el primer conjunto de estímulos educativos para la persona humana. La educación familiar permite distinguir elementos personales, materiales y formales (las relaciones) y actúa fundamentalmente sobre diversos aspectos cualitativos de la propia vida y la educación.

En ese sentido, el Modelo de Intervención Educativa Intercultural, tiene como finalidad superar el desconocimiento de los profesores con respecto al contexto socio-cultural de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar de todos los estudiantes: mapuches y no mapuches. Además, mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción de un currículum intercultural y mejorar el compromiso de los profesores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de validar esta acción pedagógica en la escuela. Al mismo tiempo, es necesario validar en el contexto escolar a los miembros y actores clave de la comunidad, ya que sus aportes educativos, permitirían ampliar los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, con la propuesta del modelo es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a un objeto de colaboración. Este proceso debe expresar de manera explícita, las necesidades e intereses de los padres y de la comunidad con respecto a la educación de sus hijos.

2. METODOLOGÍA

El Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, contó con la implicación de actores del medio educativo (Dirección Provincial de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Dirección de Educación Municipal, Coordinador de Educación Intercultural, Colegio de Profesores, directores de establecimientos escolares, profesores mentores, educadores tradicionales, estudiantes y equipo de investigadores) y actores del medio social (padres, familias, sabios, autoridades tradicionales y miembros de la comunidad). Metodológicamente, el modelo consideró las siguientes fases:

- 1) Revisión y sistematización de modelos de intervención educativa intercultural a nivel internacional y nacional. Este proceso permitió descubrir que la intervención educativa intercultural en contexto indígena ha sido y es una constante desde el siglo XX, donde se identifican dos aspectos comunes. Por una parte, descubrimos que dichos modelos buscan dar respuesta a las demandas de los pueblos indígenas de forma sistemática y funcional a los propósitos de los estados nacionales. Por otra parte, la intervención educativa intercultural ha estado dirigida sistemáticamente sólo a estudiantes de ascendencia indígena. En consecuencia, esto ha permitido al equipo proponer un Modelo de Intervención Educativa Intercultural para todos los estudiantes, sean estos indígenas o no indígenas.
- 2) Análisis de experiencias de implementación de la Educación Intercultural en contexto mapuche, a través de un coloquio en el que los actores del medio educativo, social y político identificaron limitaciones, aciertos, desafíos y oportunidades de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En este coloquio se abordaron los siguientes temas: métodos educativos en la educación familiar mapuche, selección y planificación de contenidos educativos mapuches para la enseñanza en la escuela y los resultados de las actividades educativas.
- 3) Identificación de categorías y dimensiones de contenidos, métodos y finalidades educativas, a partir de los resultados de investigación de proyectos prioritarios como FONDECYT, FONDEF y MILENIO de investigadores del CIECII en los últimos 20 años, en la Universidad Católica de Temuco.
- 4) Identificación de los principales ejes de contenidos escolares posibles de articular con los conocimientos educativos mapuches, a través de la revisión de las Bases Curriculares que incluye todas las asignaturas de primero a sexto año de Educación Básica. Estos ejes se han articulado a las categorías de contenidos educativos mapuches para explorar sus posibilidades de articulación con el conocimiento escolar, mediante la implementación del Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.
- 5) Análisis crítico del Modelo por expertos internacionales, sobre la base de experiencias de intervención educativa intercultural y vinculación comunitaria en Cataluña, Perú, Argentina y Québec.
- 6) Sistematización de los principales conocimientos educativos mapuches de las respectivas territorialidades donde se realizó el pilotaje y validación del Modelo. Dichos conocimientos fueron relatados por los actores del medio educativo y social en cada territorialidad durante jornadas de co-construcción, siendo

sistematizados por el equipo de investigadores, mediante el análisis de contenido de la información.

- 7) Implicación de dos educadores tradicionales y dos profesores mentores en el equipo de investigadores, quienes trabajaron sistemáticamente en la Universidad, en reuniones de co-construcción, a través de jornadas quincenales, donde se reportaron las experiencias de implementación del Modelo. Como resultado de estas acciones se presentó la primera versión del Modelo de Intervención Educativa Intercultural, la cual fue sometida a un proceso de validación cualitativa, a través del pilotaje en las escuelas de la muestra y la validación de educadores tradicionales, profesores mentores y encargados de la EIB en La Araucanía.

Operativamente, el pilotaje e implementación del Modelo se organizó en tres momentos: antes, durante y después. Antes, referido a la planificación de las actividades de aprendizaje en el marco de la intervención educativa intercultural. Durante, referido a la reflexión de los profesores mentores, educadores tradicionales e investigadores, respecto de los resultados de la intervención educativa, proceso que se orientó mediante preguntas referidas a los siguientes temas: respuesta de los estudiantes en relación a las actividades educativas que incorporan conocimiento mapuche, respuesta de la familia y la escuela frente a las actividades y métodos educativos mapuches utilizados. Esto implicó la participación de la familia y comunidad, apoyando el desempeño de los estudiantes y la resolución de problemas presentes en el trabajo educativo. Después, referido a la evaluación de las actividades educativas, los contenidos y aprendizajes planificados, los métodos usados en el proceso de enseñanza y aprendizaje, las condiciones del trabajo escolar y la participación de la familia y la comunidad en la escuela.

En tanto la co-construcción de la Guía orientadora para la evaluación del Modelo consideró las siguientes fases:

- 1) Identificación y validación de las dimensiones e indicadores de eficacia y pertinencia de la Guía orientadora para la evaluación, desde una perspectiva teórica y empírica con la participación de los investigadores, directivos, educadores tradicionales, profesores mentores y padres de familia.
- 2) Co-construcción de la Guía y la modelización del instrumento.
- 3) Pilotaje y validación de la Guía en las escuelas de la muestra por los actores del medio educativo y social.

- 4) Realización de ajustes a la Guía producto de los resultados del pilotaje y validación en las escuelas de la muestra, respecto de su complejidad y extensión. El resultado fue una reducción en los ítems, la modificación de la escala y el uso de un lenguaje comprensible para los actores del medio educativo y social. El proceso de reducción de ítems se sustentó en dos criterios: a) representatividad de las variables del Modelo; y b) selección de los ítems con correlación estadísticamente significativa. Esto se complementó con una valoración cualitativa de la Guía por parte de los actores del medio educativo y social.

En síntesis, este proceso ha permitido la co-construcción del Modelo de Intervención Educativa Intercultural y la Guía orientadora para su evaluación, considerando su carácter contextualizado, pertinente e innovador.

En ese contexto presentamos la intervención educativa intercultural como una forma de dar respuesta a los problemas identificados en el marco de la educación escolar en contexto indígena e intercultural (ver figura N° 2).

Figura N° 2.



Operacionalmente, la intervención educativa intercultural constituye una metodología que tiene como propósito enseñar y aprender a tomar decisiones, mediante la actualización y colaboración en finalidades educativas, procedimientos, objetivos y contenidos vinculados a una experiencia educativa. Esta metodología se enmarca en una acción pedagógica que concibe una didáctica intercultural, que permite formar en actitudes, valores, conocimiento y respeto a las distintas sociedades y culturas.

Es importante relevar que en el medio familiar es donde confluyen las estructuras sociales y culturales de las comunidades mapuches, prácticas educativas familiares y

el conocimiento educativo propio. También, se encuentra el medio escolar vinculado al contexto socio-histórico y los obstáculos de carácter socio-educativo de la organización escolar. Esto promueve la autoconfianza en los actores del medio educativo y social, siendo capaces de concebir y conducir proyectos en colaboración en el marco de la organización escolar. Para ello, los actores del medio educativo y social conciben un objeto de colaboración común (ver figura N° 3).

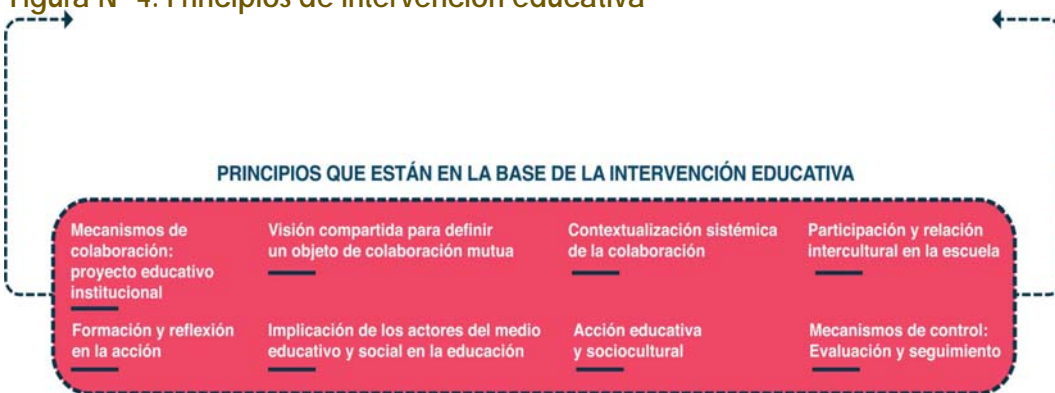
Figura N° 3. Objeto de colaboración común



Fuente: elaboración propia

La intervención educativa intercultural, se fundamenta en un objeto de colaboración definido desde un trabajo co-constructivo entre los actores del medio educativo escolar y social. Es decir, se requiere de objetivos, contenidos y finalidades educativas de interés común, para el desarrollo de la situación de aprendizaje en base a los principios de la colaboración (ver figura N° 4).

Figura N° 4. Principios de intervención educativa



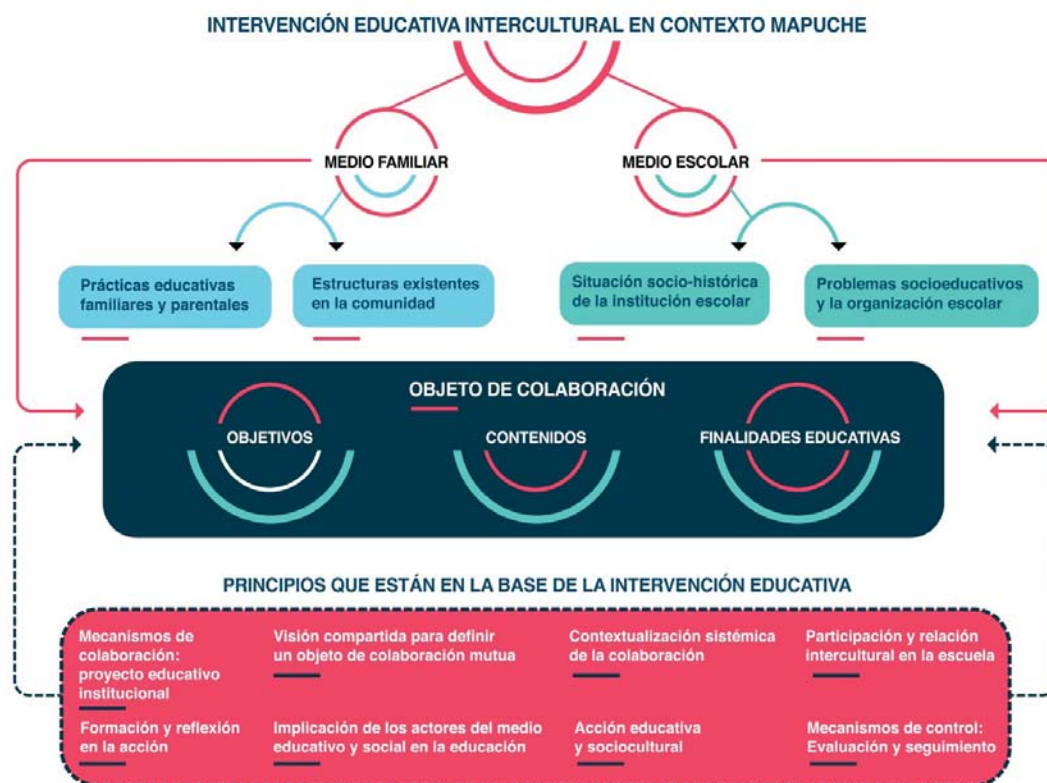
Fuente: elaboración propia

El Modelo considera ocho principios de intervención educativa intercultural que se detallan a continuación: 1) mecanismos de colaboración entre la familia, la comunidad y la escuela con respecto a los objetivos escolares materializados en el proyecto educativo institucional; 2) visión compartida de los actores del medio educativo y social, respecto de un objeto de colaboración para mejorar la calidad educativa; 3) contextualización

sistemática de la colaboración para otorgar coherencia y pertinencia al proyecto educativo institucional; 4) participación y relación intercultural que promuevan la relación de saberes en las prácticas educativas; 5) formación y reflexión en la acción, en relación a contenidos, métodos y nuevos principios posibles de intervención educativa intercultural; 6) acciones educativas que fortalezcan la identidad de sus estudiantes, mediante la incorporación de prácticas socio-culturales; 7) calidad de la educación respecto de la implicación de los actores del medio educativo y social en un diálogo de saberes desde la co-construcción; y 8) mecanismos de acompañamiento para el logro de finalidades vinculadas a las competencias escolares, la organización de recursos educativos y la interrelación entre los actores del medio educativo y social.

El conjunto de los componentes y principios de la intervención educativa se ilustran en la figura N° 5.

Figura N° 5. Componentes y principios de la intervención educativa



Fuente: elaboración propia

En contexto mapuche para implementar una intervención educativa intercultural, se propone el *kimeltuwün* como acción educativa que está a la base del Modelo.

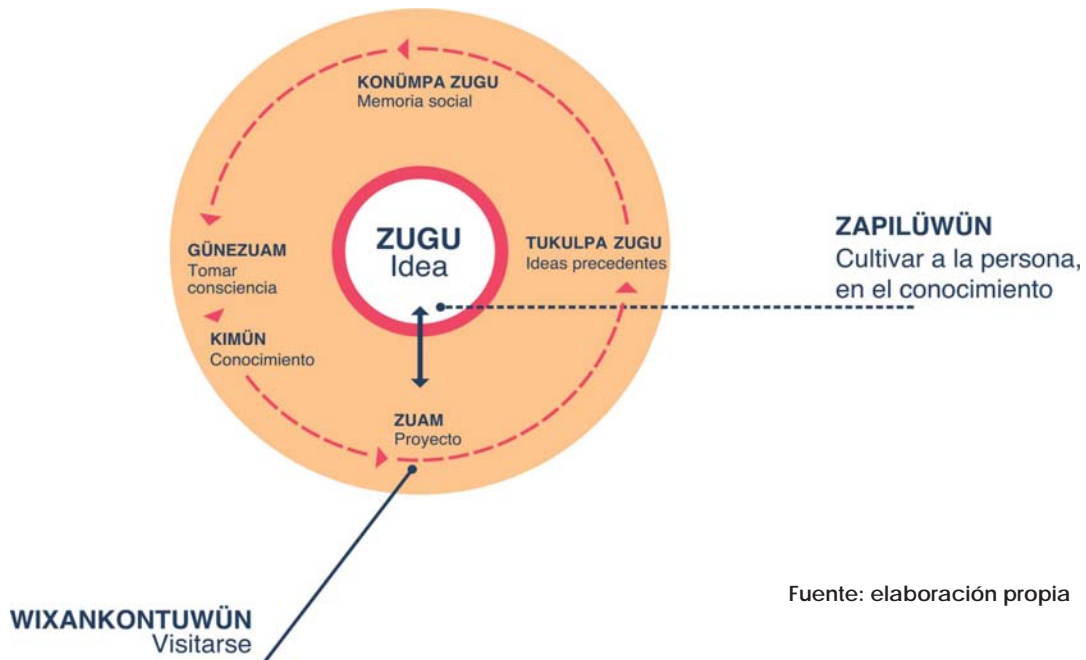
3. KIMELTUWŪN COMO ACCIÓN EDUCATIVA MAPUCHE

El *kimeltuwün*² se define como principio pedagógico y educativo que sustenta una acción educativa, donde aprende quien enseña y enseña quien aprende en relación a un conjunto de saberes, conocimientos y métodos educativos propios, establecidos en la memoria social mapuche. Así, en el marco del *kimeltuwün* el *zugu* está en el centro, concebido como idea o interés, que contribuye a lograr el conocimiento y comprensión de la realidad, a través del *rakizuam* o razonamiento crítico.



Es así como la idea central contenida en el *zugu* constituye el punto de partida para el aprendizaje en relación a un contenido educativo, en el marco de los principios educativos y pedagógicos del *kimeltuwün* (ver figura N° 6).

Figura N° 6. Principios educativos y pedagógicos del *kimeltuwün*



Fuente: elaboración propia

2

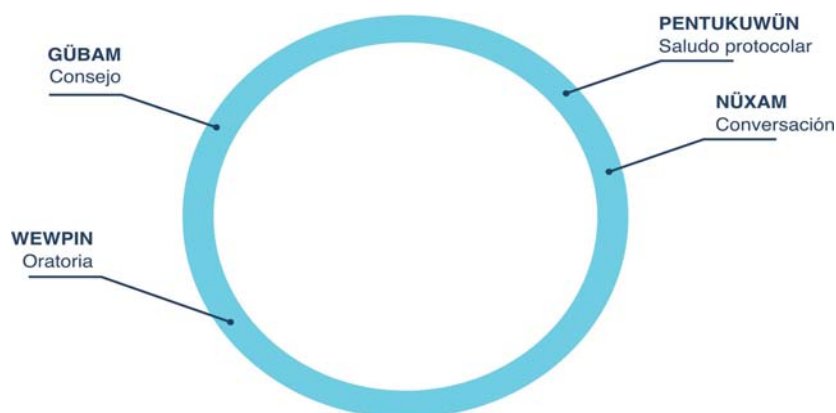
Los componentes del *kimeltuwün* están desarrollados en Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés (2015).

Los principios pedagógicos y educativos del *kimeltuwün* que se relacionan cíclicamente de izquierda a derecha son: 1) *zuam* considera una intención y necesidad de gestionar o aprender algo, como un proyecto de acción educativa intencional que conduzca al desarrollo integral de la persona. Así, la intervención educativa tiene carácter de autoeducación, ya sea como un proceso formal o informal; 2) el *tukulpa zugu* es expresar ideas basadas en la memoria social en relación a una situación de enseñanza-aprendizaje-enseñanza en contexto, como parte de la construcción del conocimiento y un tema deseable de ser analizado, aprendido y comprendido; 3) *Konünpa zugu* es resituar un contenido de enseñanza en las primeras explicaciones cognoscitivas del sujeto de aprendizaje, acerca de los contenidos seleccionados como una forma de compartir conocimientos y experiencias; 4) *Günezuam* es la evaluación y metacognición, según el conocimiento construido, donde las personas desarrollan la capacidad de cuestionar y cuestionarse progresivamente sobre los valores educativos; y 5) *Kimün* es la construcción de un nuevo conocimiento para comprender y explicar la realidad, que constituirá un nuevo *zugu* del *kimeltuwün*.

En dicha relación cíclica de los principios pedagógicos y educativos, el *wixankontuwün*, refiere a una forma de relación social, donde el sujeto se expone al conocimiento y reconocimiento de los parientes de la familia y la comunidad, con el fin de respetarlos y apreciarlos progresivamente. En tanto el *zopilüwün*, que se refiere a un racionamiento que contribuye al aprendizaje y comprensión del desarrollo de las cosas y de las propias personas, como producto que se cultiva en el contexto cultural de la persona, lo cual encierra intereses, contenidos y finalidades educativas, que emergen como una nueva necesidad de aprendizaje.

Para ello, en la educación familiar mapuche se recurre a métodos educativos propios (ver figura N° 7).

Figura N° 7. Métodos educativos mapuches

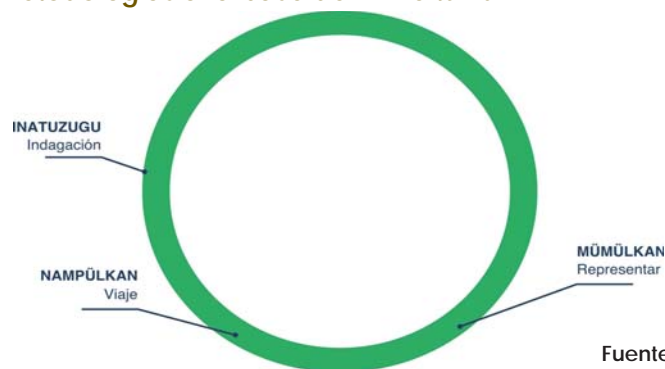


Fuente: elaboración propia

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

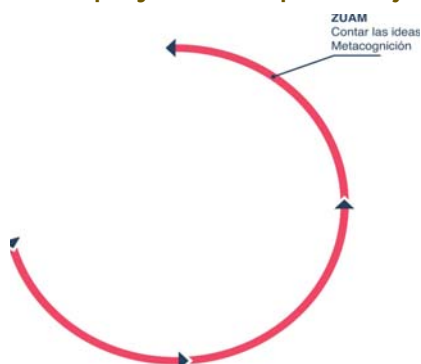
Dichos métodos educativos se apoyan en metodologías para sustentar la construcción de conocimientos en el proceso de enseñanza-aprendizaje (ver figura N° 8).

Figura N° 8. Metodologías a la base del *kimeltuwün*

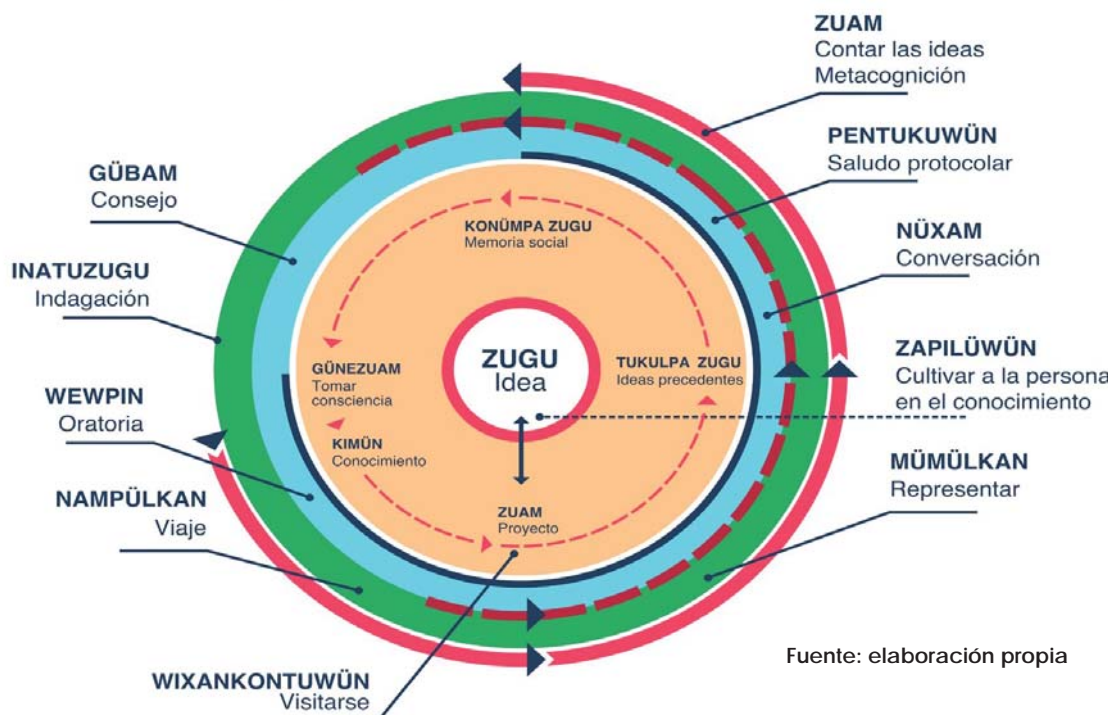


Fuente: elaboración propia

Las metodologías para la formación de personas, según el conocimiento educativo mapuche son: 1) *inatuzugu*, que significa estudiar, buscar e indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, hechos, sucesos e interpretar la realidad desde una racionalidad propia; 2) *nampülkan*, que es una racionalización y representación del viaje por el territorio, como también una forma de interpretar la memoria individual y social, con el fin de aprender y comprender la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; 3) *mümülkan*, que es la racionalización de los procesos de construcción de conocimientos, respecto de un objeto (intelectual, emocional, natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y (ver figura N° 9).

Figura N° 9. *Zuam* como un nuevo proyecto de aprendizaje

Finalmente, el *zuam* se construye mediante el *rakizuam*, que se relaciona con la expresión *rakiy ta ñi zuam*, donde la partícula *raki* significa o retiene la idea de contar, aumentar, *ta* refiere a este/a, esto/a o aquel contenido o acción, *ñi* significa lo propio o lo adquirido, sea intelectual o material y *zuam*, significa idea, necesidad e interés con respecto a un asunto inicial. En efecto, *rakizuam* es un conocimiento propio para evaluar o cualificar (describir) el paso de una persona a un segundo nivel de conocimiento sobre la realidad que es objeto de estudio. Este es un proceso permanente y cíclico que nunca acaba en el ámbito del desarrollo intelectual. El conjunto de los componentes del *kimeltuwün* se interrelacionan en la figura N° 10.

Figura N° 10. Componentes del *kimeltuwün* en la educación familiar mapuche

Fuente: elaboración propia

Algunas finalidades del *kimeltuwün* en relación a la formación de personas son: 1) *kümeyawael ta che* (persona de buena conducta), consiste en la actitud y relación de respeto que idealmente se debe lograr en la educación familiar, principalmente a quienes pertenecen a un mismo tronco parental; 2) *yamüwuael ta che* (formar a la persona en la estima), significa formar una persona preparada para una relación de estima y de reconocimiento entre personas mapuches de un mismo grupo parental y de la comunidad en general; 3) *küme rakizua ta nieael* (formar a la persona para un pensamiento recto), consiste en formar a la persona para que asuma un buen pensamiento requerido en la familia y la comunidad mapuche; 4) *küme che geael* (ser una buena persona), significa formar a una persona para ser un modelo dentro del grupo parental; 5) *kim che geael* (ser una persona sabia), consiste en formar a una persona con amplios conocimientos, para llegar a ser sabio entre sus pares; 6) *küme inayael ta ñi zugu* (ser fiel en sus ideales), formar una persona que busque profundizar en cuanto al dominio del pensamiento mapuche; 7) *ajkütuael ta zugu* (saber escuchar), significa formar una persona capaz de escuchar los saberes y conocimientos, sean mapuche o no; y 8) *kümeke gübam ta yeniael* (ser una persona que sabe llevar el buen consejo) (Quintriqueo, 2002).

Como se puede observar, el *kimeltuwün* está articulado a principios pedagógicos y educativos, contenidos, métodos, metodologías y finalidades educativas, que sostienen la formación de personas desde prácticas epistémicas propias que sustentan la implementación de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena.

4. MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO INDÍGENA

El Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena, está compuesto por cinco áreas concéntricas. La primera, ubicada en el centro del esquema comprende al ***kimeltuwün*** como la base de principios pedagógicos y educativos mapuches que sustentan las acciones educativas en perspectiva intercultural.



28

El ***kimeltuwün*** es el modelo de educación propio de las familias y comunidades mapuches, el que se sustenta en una base epistémica propia y en la articulación de agentes, contenidos, métodos y espacios educativos, para la formación de personas, desde un ideal social, político, cultural, medioambiental, espiritual y temporal.

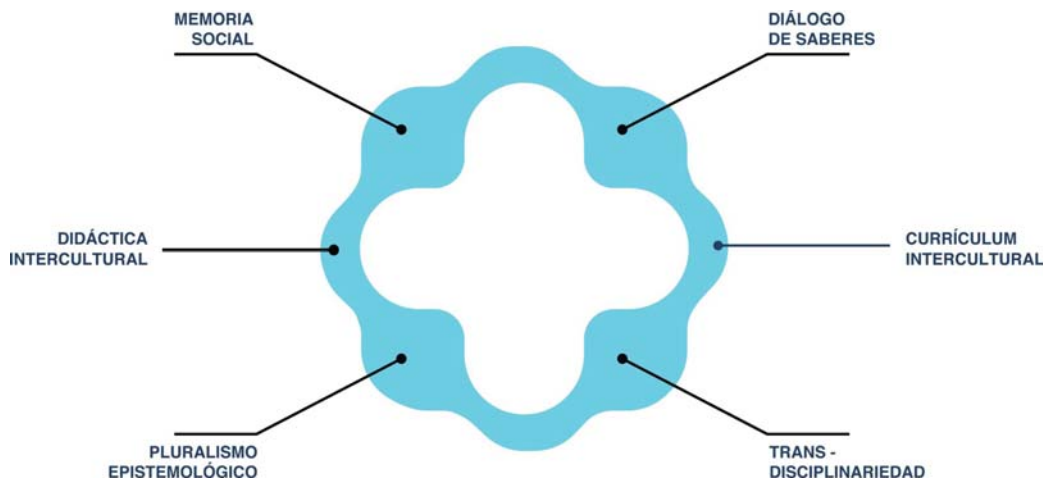
La segunda área contiene la familia y la comunidad como principales agentes educativos en el medio familiar y escolar para la educación de las futuras generaciones, basado en el patrimonio socio-cultural y la memoria histórica propia. El Estado y la escuela representan las instancias normativas del diseño, ejecución y evaluación del currículum escolar.



Fuente: elaboración propia

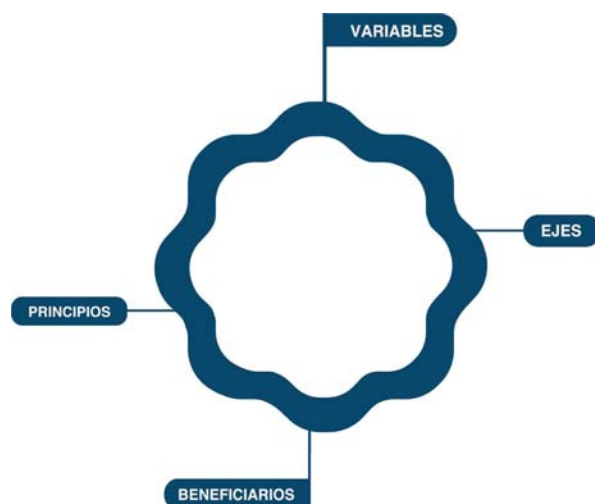
Estos cuatro componentes debieran estar articulados por un contrato social, que orienta el proyecto educativo institucional.

La tercera área presenta seis componentes que permiten el desarrollo de la intervención educativa intercultural desde un enfoque co-constructivo, siendo estos: 1) la memoria social de la familia y comunidad mapuche como una base de conocimientos propios, para sustentar la intervención educativa intercultural; 2) el diálogo de saberes entre el conocimiento mapuche y escolar, identificando aquellos que son factibles de articular en el medio escolar en perspectiva intercultural; 3) la didáctica intercultural, considerando métodos educativos mapuches y escolares que articulan los contenidos educativos; 4) el currículum intercultural que concibe una base de conocimientos educativos mapuche y escolar articulados para la formación de todos los estudiantes, mapuches y no mapuches, con pertinencia social y cultural; 5) el pluralismo epistemológico como base para el reconocimiento de la diversidad de formas de construir conocimientos y comprender la realidad social, cultural, natural y espiritual; y 6) la transdisciplinariedad para la innovación educativa con aporte de distintas disciplinas, que permita la contextualización y la articulación del conocimiento educativo mapuche y escolar.



Fuente: elaboración propia

La cuarta área presenta los principios, variables, ejes y beneficiarios que configuran los indicadores para evaluar el desarrollo de la intervención educativa intercultural, mediante la Guía Orientadora para su evaluación.



Fuente: elaboración propia

Los **principios** de la intervención educativa intercultural están desarrollados en la figura N° 5 del presente manual. Dichos principios permiten orientar la implicación de los actores del medio educativo y social, para construir un interés común en relación a la educación escolar en contexto indígena e intercultural.

Las **variables** identificadas para el Modelo, en un proceso co-constructivo con los actores del medio escolar, social y los propios investigadores son:

1. Co-construcción que implica una relación horizontal entre los actores del medio educativo y social, para construir un proyecto común y compartido. Desde este enfoque, a mayor inducción aumenta la participación de los actores sociales en el medio escolar, para la intervención educativa intercultural.
2. Colaboración, consiste en un trabajo mutuo entre los actores del medio educativo y social, a partir de la identificación y resolución de problemas comunes que inciden en la educación escolar. A mayor colaboración entre los actores, existe mayor compromiso para desarrollar la intervención educativa intercultural.
3. Gestión educativa, implica un compromiso social y personal de la familia-escuela-comunidad, para transformar la realidad educativa y superar los problemas asociados a la calidad de la enseñanza y aprendizaje. Esto supone una gestión educativa crítica respecto de las evaluaciones estandarizadas como base para medir la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje. A mayor liderazgo en la gestión educativa, existe más colaboración y participación de los actores del medio educativo y

social, para implementar la intervención educativa intercultural.

4. Resistencia, está asociada a la cultura escolar, la monoculturalidad y al colonialismo que impiden las transformaciones sociales y educativas, para romper con las estructuras de poder establecidas desde la sociedad dominante, mediante la educación escolar. A menor resistencia existe mayor colaboración para la co- construcción de la intervención educativa intercultural.
5. Sostenibilidad, es el reflejo de la co-construcción en la intervención educativa intercultural, implica dejar capacidades instaladas en los actores del medio educativo y social que asegure la continuidad del modelo de intervención educativa intercultural. A mayor co-construcción en la intervención educativa, existe mayor sostenibilidad del modelo en el tiempo.
6. Participación, refiere al interés de los actores del medio educativo y social sobre la educación de los estudiantes, lo cual conlleva un aprendizaje para implicarse en un proyecto educativo común. Así, la participación se basa en un compromiso ético y político de los actores del medio escolar, para reflejar los intereses y necesidades propias de la familia y comunidad en la escuela. A mayor participación aumenta el empoderamiento de los actores sociales en el proyecto educativo de la escuela.
7. Retroalimentación, refiere a la mejora continua en la toma de decisiones en el proceso educativo. A mayor retroalimentación existe una mayor eficacia y pertinencia en la implementación de la intervención educativa.
8. Contextualización, consiste en establecer una articulación entre los contenidos educativos contruidos por los actores del medio social de un territorio específico y aquellos contenidos formalizados en las Bases Curriculares. A mayor contextualización aumenta la calidad y pertinencia de los aprendizajes escolares, desde un enfoque educativo intercultural.
9. Oportunidad, se vincula con la posibilidad de implicación de los actores del medio educativo y social en el mejoramiento educativo, para una emancipación en tanto grupos con saberes excluidos. A mayor oportunidad de participación, aumenta la emancipación de los grupos con saberes excluidos.

10. Evaluación participativa, refiere a la articulación de los criterios de evaluación en relación a las territorialidades y el marco social y cultural mapuche, para orientar la toma de decisiones desde un enfoque co-constructivo. A mayor participación de los actores del medio social en la evaluación, mejora la intervención educativa intercultural.

Los ejes de acción para la intervención educativa intercultural, están referidos a: 1) lo sistémico metodológico; 2) lo económico; 3) lo epistemológico; 4) el territorio; 5) los valores sociales y culturales; 6) la temporalidad; y 7) lo axiológico (ver tabla N° 1).

Tabla N° 1. Ejes metodológicos para una intervención educativa intercultural

Ejes	Descripción de las acciones y responsabilidades
Sistémico-metodológico	<ul style="list-style-type: none"> • Los centros educativos deben realizar un diagnóstico pedagógico y socio-cultural, para conocer las características culturales de sus estudiantes, de la familia y de la comunidad donde se sitúan. • Los centros educativos están llamados a descubrir los problemas y las oportunidades, con el fin de determinar las necesidades, los objetivos y las representaciones de los actores de la comunidad educativa, en relación con un objeto de colaboración común. • Los centros educativos deben aceptar la complejidad y las preocupaciones, por ejemplo, el divorcio aparente entre teoría y práctica en los diversos niveles del sistema educativo. • Los centros educativos deben asegurar la socialización del objeto de colaboración del proyecto, identificar y respetar las características sociales y culturales de los actores del medio educativo y social. • Los profesores deben registrar el recorrido metodológico de las acciones educativas como una estrategia fundamental para asegurar la progresión de la intervención. • La gestión de los centros educativos debe ofrecer un espacio efectivo de participación a los miembros de la comunidad, considerando su propia lógica de educación familiar, con el fin de tomar decisiones y desarrollar iniciativas interculturales para compartir los objetivos y contenidos de enseñanza asociados a un objeto de colaboración.
Económico	<ul style="list-style-type: none"> • Los centros educativos deben resguardar la sostenibilidad de actividades concretas, valorizadas por los actores sociales y basadas en la solidaridad e identidad con la comunidad educativa. • Los profesores deben generar el apoyo a los actores participantes, con el fin de construir el sentido de la escuela y colaboración en la intervención educativa y su finalidad. • Los profesores deben mejorar los recursos disponibles, producir recursos didácticos y el análisis crítico de las situaciones de aprendizaje y construir un marco conceptual, con el fin de analizar e interpretar los resultados de la experiencia.

Epistemológico	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores y los estudiantes deben asumir una postura epistemológica pluralista y contextual, es decir, desde un enfoque educativo intercultural, donde los conocimientos tradicionales de las comunidades y de los pueblos constituyan un aporte para la comprensión y resolución de diferentes problemas educativos, sociales, culturales y ambientales. • Los profesores y estudiantes deben reconocer que hay prácticas que tienen sentido en contextos culturales específicos, de ahí la importancia de comprenderlas bajo un pluralismo epistemológico necesario, para enfrentar y superar posiciones en la articulación entre el conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar. • Los profesores y estudiantes deben descubrir la lógica cultural para la identificación de actores sociales clave como los sabios mapuches, quienes harán un aporte en la indagación de saberes y conocimientos socio-culturales locales, lo que favorecerá la participación de la familia y de la comunidad, desde una co-construcción del conocimiento educativo intercultural. • Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben asumir que la investigación empírica, de frontera, resulta necesaria para la sistematización de los conocimientos propios, en colaboración con los actores del medio educativo y social, como garantía de la co-construcción de nuevos conocimientos, desde un enfoque educativo intercultural. • Los profesores, directivos y quienes estén a cargo de la gestión educativa deben reconocer que la finalidad de la intervención es el fortalecimiento de los conocimientos propios, asociados a la identidad socio-cultural de los estudiantes, tanto mapuches como no mapuches, como resultado de la intervención educativa intercultural.
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores y estudiantes deben tomar conciencia que la noción de territorio en el mundo mapuche, va más allá de la corteza terrestre en cuanto al uso de los recursos y del espacio. En tanto para la sociedad occidental la noción de territorio sólo se circunscribe a la primera capa del espacio terrestre. • Los profesores deben enseñar a valorar y respetar las diferentes características sociales, ecológicas y culturales de los territorios de origen y contexto de vida de los estudiantes. Esto implica respetar y reconocer en el medio escolar las diferencias territoriales. • Los profesores deben tomar conciencia que en el conocimiento mapuche el territorio comprende representaciones físicas, sociales, culturales y espirituales, sustentadas en una <i>episteme</i> y cosmovisión propia, distinta a la de raíz europea. • Los profesores y estudiantes deben reconocer que desde la cosmovisión mapuche el territorio y la geografía son vitales para la formación de persona, donde el sentido de lugar está estrechamente ligado al ser, su historia, expresiones artísticas y ceremoniales, como base para la construcción de su identidad social y cultural. • Los profesores y estudiantes deben considerar que la construcción de conocimientos sociales y culturales mapuche se realiza en relación al <i>kúpan</i> y <i>tuwün</i>, en una relación de interacción constante individual y colectiva con el territorio, lo cual constituye la base de la educación familiar mapuche. • Los profesores y estudiantes deben valorar el origen territorial como una forma de construir sentido de pertenencia, según áreas territoriales. • Los profesores y directivos deben permitir y promover actividades comunitarias que favorezcan el reconocimiento y valoración de los territorios.

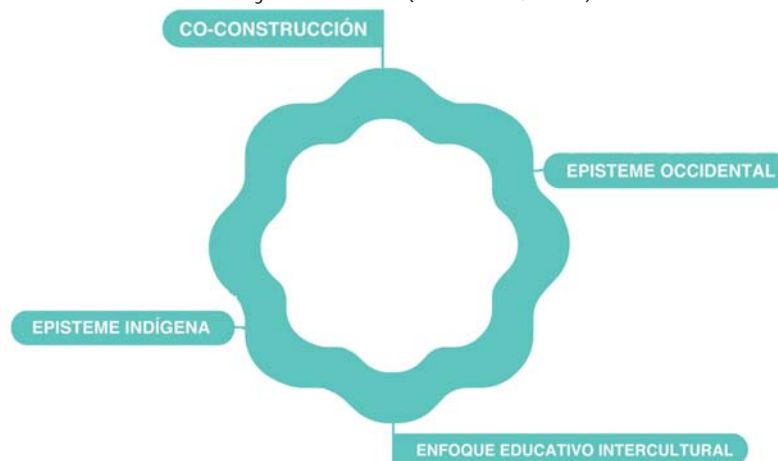
Valores sociales y culturales	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores y estudiantes deben comprender que en cada cultura y sociedad existen valores sociales y culturales diferentes. • Los profesores y estudiantes deben comprender que el <i>yamuwün</i> (respeto a las personas) es importante para construir las relaciones sociales entre las personas y comunidades. • Los profesores y estudiantes deben comprender que el <i>ekuwün</i> (respeto a la naturaleza), es importante para construir las relaciones con la naturaleza y el medioambiente. • Los profesores y estudiantes deben comprender que existe una organización territorial de carácter unitario. • Los profesores y estudiantes deben comprender que existen personas que poseen creencias espirituales y religiosas diferentes. • Los profesores y estudiantes deben asumir que construir un diálogo intercultural, significa respetar al otro como un legítimo otro. • Los profesores y estudiantes deben comprender que en cada sociedad y cultura existen finalidades educativas. En el caso mapuche, las finalidades son formar: persona estimada (<i>Küme che</i>); persona de pensamiento recto (<i>nor che</i>); ser una persona sabia (<i>kim che</i>); ser fiel en sus ideales (<i>newen che</i>); ser astuto (<i>ñuwa che</i>).
Temporalidad	<ul style="list-style-type: none"> • Los profesores deben preparar, explicitar y socializar la progresión y regresión eventual de la colaboración, con el fin de reorientar la intervención educativa en el tiempo. • Los profesores deben aceptar las debilidades y desafíos del proyecto educativo institucional, respecto de la toma de decisiones y comunicar los sucesos de la intervención. • Los profesores deben favorecer la historicidad y tomar en cuenta la posibilidad de ajustar la intervención educativa intercultural durante su implementación.
Axiológico	<ul style="list-style-type: none"> • Los directivos, los profesores y quienes están a cargo de la gestión educativa deben aclarar y redefinir permanentemente las finalidades, tanto políticas como educativas, para responder a los valores culturales, económicos y sociales de la intervención. • Los directivos y los profesores deben reparar las incertidumbres con la participación de todos los actores, respetando sus valores sociales y culturales. • Los directivos y los profesores deben manejar los conflictos que comprometan a los actores en el desarrollo de la intervención educativa, respetando los valores educativos propios. • Los profesores y directivos deben realizar una actividad de cierre que convoque a los actores sociales involucrados, con el fin de evidenciar el mejoramiento del aprendizaje de los estudiantes, el reconocimiento de las familias y de la comunidad en la escuela y la valoración del estatus epistemológico del conocimiento educativo propio en la educación escolar.

Fuente: adaptado de Quintriqueo, Quilaqueo, Gutiérrez y Peña-Cortés (2015)

Los ejes metodológicos de la intervención educativa intercultural son el foco central de las acciones educativas para contextualizar el currículum escolar en contexto de escuelas situadas en comunidades indígenas.

Los beneficiarios, refiere a los usuarios directos o indirectos del Modelo en dos ámbitos: 1) los actores del medio escolar, quienes están implicados en sus etapas de pre-diseño, diseño final, pilotaje, aplicación y validación, en cuyos procesos las prácticas educativas escolares están articuladas a los principios y ejes de acción del Modelo; y 2) los actores del medio social están implicados en las etapas de co-construcción, lo cual permite vincularse con los intereses sobre la educación de las territorialidades y en la construcción de conocimientos y recursos para la enseñanza y el aprendizaje.

La quinta área presenta los fundamentos teóricos y metodológicos del Modelo de intervención educativa. Lo teórico refiere a la *episteme* indígena, como la forma de ordenar los saberes en la estructura de las palabras, la memoria social, en la espiritualidad sobre la naturaleza y los objetos materiales, para dar sentido y significado a la realidad natural, social, cultural y espiritual. La *episteme* occidental, refiere a una forma de concebir el orden y estructura del conocimiento, según la racionalidad del método científico y el marco social y cultural eurocéntrico occidental, donde el fin es la objetividad del conocimiento. Lo metodológico, refiere a la co-construcción que en la intervención educativa implica una relación horizontal entre los actores del medio educativo, social e investigadores, para construir un proyecto compartido. Desde este enfoque, a mayor inducción aumenta la participación de los actores sociales en el medio escolar, para la intervención educativa intercultural. Finalmente, el enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a diferentes culturas, lo que implica construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2012).

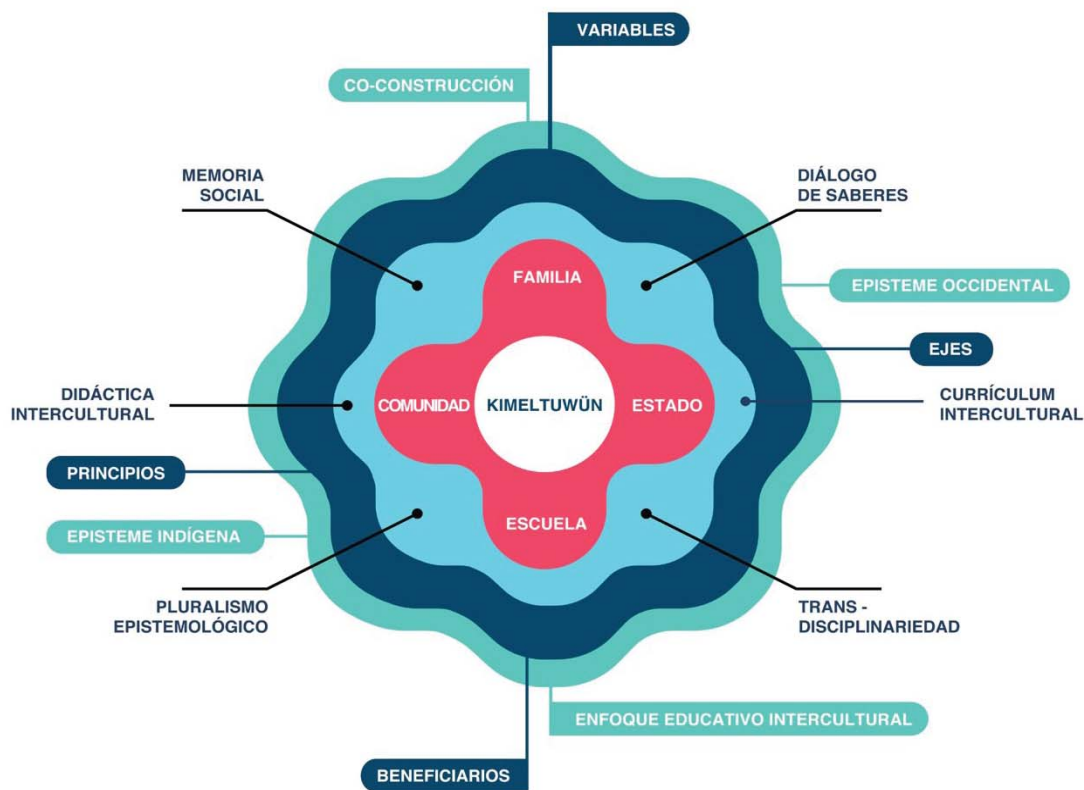


Fuente: elaboración propia

El Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena tiene como propósito la incorporación de contenidos educativos mapuches al currículum escolar, desde un enfoque educativo intercultural (ver figura N° 11).

Figura N° 11.

MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO INDÍGENA



Fuente: elaboración propia

El Modelo, se acompaña de una Guía orientadora de evaluación, la que se sustenta en una base de saberes, conocimientos educativos mapuches, variables en relación a su eficacia y pertinencia.

5. GUÍA ORIENTADORA PARA LA EVALUACIÓN DEL MODELO

La Guía orientadora responde a tres preguntas fundamentales: ¿Qué es la Guía orientadora para la evaluación del Modelo y para qué sirve? ¿En qué consisten las dimensiones que evalúa la Guía? y ¿Cómo y quiénes pueden utilizar la Guía?

¿Qué es la Guía orientadora para la evaluación del Modelo y para qué sirve?

La Guía orientadora para la evaluación del Modelo, es un instrumento que sirve para orientar las acciones de los directivos, profesores mentores y educadores tradicionales en la labor pedagógica, desde un enfoque educativo intercultural.

La Guía orientadora para la evaluación del Modelo se estructura como escala tipo Likert, compuesta por cuatro dimensiones generales que orientan la evaluación, variables e indicadores descriptivos que definen la acción pedagógica. Estos últimos se dividen en un total de 19 ítems. La escala de valoración se expresa en niveles de acuerdo y desacuerdo.

¿En qué consisten las dimensiones que evalúa la Guía?

Las dimensiones que componen la Guía son: 1) evaluación del contexto; 2) co-construcción pedagógico curricular; 3) acción educativa intercultural; y 4) toma de decisiones y retroalimentación.

Evaluación del contexto: Esta dimensión tiene como propósito recoger información del contexto territorial, social, cultural y lingüístico donde se ubica el centro educativo, para evaluar su pertinencia desde un enfoque educativo intercultural, a partir de los actores del medio educativo y social.

Esta dimensión se compone de las siguientes variables: participación, contextualización, evaluación participativa y gestión educativa. A partir de estas variables se definen los indicadores que buscan evaluar la pertinencia desde el enfoque educativo intercultural en función del contexto educativo. De estas variables se desprenden los siguientes indicadores y su respectiva descripción (ver tabla N°2).

Tabla N° 2. Dimensión evaluación del contexto

Variables	Indicadores	Descriptoros
Participación	Identifica características territoriales y culturales	Los actores del medio educativo y social participan constantemente en la identificación de las características territoriales donde se sitúa la escuela, los cuales son incluidas como contenido educativo articulado en las diferentes asignaturas del currículum escolar.
Contextualización	Responde a demandas, requerimientos y/o problemáticas de la comunidad (social y educativa)	Los actores del medio educativo y social se implican en la identificación de requerimientos y problemáticas educativas de las comunidades mapuches, abordándolas desde un enfoque educativo intercultural.
Evaluación participativa	Evalúa desde el enfoque educativo intercultural	Los actores del medio educativo y social se implican en la identificación de requerimientos y problemáticas de las comunidades mapuches, abordándolas desde un enfoque educativo intercultural y la evaluación participativa, para contextualizar la educación escolar a las territorialidades donde se sitúa la escuela.
Gestión educativa	Considera las características territoriales y culturales en la gestión educativa	Los actores del medio educativo y social asumen un compromiso, liderazgo y participación, para apoyar la gestión educativa con el propósito de identificar las características territoriales e incorporarlas al currículum escolar.

Fuente: elaboración propia

Co-construcción pedagógico curricular: Esta dimensión tiene como propósito promover el proceso de trabajo colaborativo y participativo por parte de los actores del medio educativo y social, sobre las decisiones de qué saberes mapuches incorporar, su progresión y articulación con el conocimiento escolar, para su enseñanza y evaluación.

Esta dimensión se compone de las siguientes variables: co-construcción, contextualización y retroalimentación. A partir de estas variables se definen los indicadores que buscan evaluar la co-construcción, desde la cual se desarrolla el Modelo en función del contexto educativo. De estas variables se desprenden los siguientes indicadores y su descripción (ver tabla N° 3).

Tabla N° 3. Dimensión co-construcción pedagógico curricular

Variables	Indicadores	Descriptor
Co-construcción	Permite una progresión curricular horizontal entre saberes mapuche y conocimientos occidentales	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches articulados a los contenidos de las distintas asignaturas del currículum escolar, asegurando una progresión horizontal de los contenidos desde un método de co-construcción.
	Permite la incorporación de los miembros de la familia y comunidad en la selección de contenidos educativos	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de contenidos educativos mapuches deseables de incorporar en el desarrollo de prácticas educativas, desde una educación intercultural basada en un método de co-construcción.
Contextualización	Articula saberes educativos mapuches al currículum escolar	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches propios a cada territorialidad en las asignaturas del currículum escolar, para contextualizar la educación desde un enfoque educativo intercultural, mediante un método de co-construcción.
Retroalimentación	Retroalimenta el proceso de articulación de saberes mapuches al currículum escolar	Los actores del medio educativo y social se implican en la retroalimentación sobre la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches propios a cada territorialidad en las asignaturas del currículum escolar, para evaluar su eficacia y pertinencia, desde un enfoque educativo intercultural y desde la co-construcción.
	Incluye a los actores del medio social y educativo en la planificación	Los actores del medio educativo y social se implican en la retroalimentación sobre el diseño de la planificación curricular, didáctica y de evaluación de aprendizajes escolares contextualizados a los saberes y conocimientos educativos mapuches de cada territorialidad, en las distintas asignaturas del currículum escolar, desde un método de co-construcción.

Fuente: elaboración propia

Acción educativa intercultural y aprendizaje: Esta dimensión tiene como propósito promover una acción educativa intercultural por parte de los actores del medio educativo y social, cuando se enfrentan a decisiones sobre cómo enseñar y qué estrategias educativas articular en ambientes de aprendizajes interculturales. También, incorpora lo valórico como eje transversal al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Esta dimensión se compone de las siguientes variables: colaboración, resistencia, sostenibilidad y oportunidad. A partir de estas variables se definen los indicadores que buscan evaluar la acción educativa intercultural y el aprendizaje, desde la cual se desarrolla el Modelo en función del contexto educativo. De estas variables se desprenden los siguientes indicadores y su descripción (ver tabla N° 4).

Tabla N° 4. Dimensión acción educativa intercultural

Variables	Indicadores	Descriptores
Colaboración	Permite la colaboración de la familia y comunidad en la escuela	Los actores del medio educativo y social trabajan colaborativamente en la definición de estrategias de aprendizaje y enseñanza desde el conocimiento cultural mapuche, para incorporarlas en las prácticas pedagógicas interculturales.
Resistencia	Permite la mejora del ambiente educativo en contextos interculturales	Los actores del medio educativo y social trabajan en la mejora del ambiente educativo, superando resistencias al desarrollo de la intervención educativa intercultural.
Sostenibilidad	Define estrategias de enseñanza en base a la cultura mapuche	Los actores del medio educativo y social definen estrategias desde el conocimiento cultural mapuche, instalando capacidades en los actores para la sostenibilidad en el tiempo, asegurando la continuidad del Modelo.
Oportunidad	Promueve la articulación entre saberes mapuches y saberes occidentales	Los actores del medio educativo y social incorporan estrategias de enseñanza-aprendizaje que articulan los saberes mapuches y los saberes occidentales que garantizan la oportunidad de participación en la toma de decisiones de los sujetos excluidos social y culturalmente en el medio escolar.

Fuente: elaboración propia

Toma de decisiones y retroalimentación: Esta dimensión tiene como propósito promover una continua toma de decisiones y retroalimentación, a partir del trabajo co-constructivo de los distintos agentes del medio educativo y social. Esto contribuye a la mejora del Modelo en su implementación.

Esta dimensión se compone de las siguientes variables: co-construcción, gestión educativa, participación, evaluación participativa, sostenibilidad y retroalimentación. A partir de estas variables se definen los indicadores que buscan evaluar la toma de decisiones y la retroalimentación del Modelo. De estas variables se desprenden los siguientes indicadores y su descripción (ver tabla N° 5).

Tabla N° 5. Dimensión toma de decisiones y retroalimentación

Variables	Indicadores	Descriptor
Co-construcción	Promueve la reflexión entre los distintos actores en la escuela	Los actores del medio educativo y social promueven un ambiente de continua reflexión conjunta sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.
Gestión educativa	Gestiona la implementación del Modelo	Los actores del medio educativo y social colaboran y participan activamente en la identificación de las principales situaciones que dificultan o facilitan la implementación del Modelo.
Participación	Asume compromiso en la toma de decisiones	Los actores del medio educativo y social asumen un compromiso ético y político para identificar las principales fortalezas y dificultades en la implementación del Modelo.
Evaluación participativa	Participa en la toma de decisiones coherentes al desarrollo curricular en cuanto estrategias de enseñanza	Los actores del medio educativo y social participan activamente en la articulación de los criterios de evaluación en relación a las territorialidades y el marco social y cultural mapuche en la toma de decisiones que permite el desarrollo curricular coherente, respecto del uso de estrategias de enseñanza asociadas al desempeño de los estudiantes, desde el enfoque educativo intercultural.
Sostenibilidad	Compromete acciones para la continuidad del Modelo	Los actores del medio educativo y social se implican activamente en la retroalimentación y toma decisiones, permitiendo la continuidad del Modelo y reorientan el plan curricular en función del avance académico.
Retroalimentación	Retroalimenta la implementación del Modelo	Los actores del medio educativo y social se implican activamente en la retroalimentación del desarrollo curricular y en estrategias de enseñanza y aprendizaje para la mejora sistemática del Modelo.

Fuente: elaboración propia

¿Cómo y quiénes pueden utilizar la Guía?

La Guía orientadora para la evaluación del Modelo se puede utilizar en todo el proceso de incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches a la educación escolar, mediante la implementación del Modelo, es decir, en el inicio, desarrollo y sostenibilidad para su continuación. En el inicio, porque permite visualizar las acciones pedagógicas, reflejadas en cada indicador y descriptor, que orientan un adecuado proceso de toma de decisiones preliminares. En el desarrollo, porque permite la continua regulación y co-evaluación del proceso desarrollado por los actores del medio educativo y social. La sostenibilidad, permite evaluar su aplicación y continuidad.

En este sentido, los **directivos** de las escuelas coordinan el trabajo general de la evaluación del Modelo y pueden resguardar su implementación por medio de la Guía.

Los **profesores mentores**, pueden utilizar la Guía orientadora como facilitadora de la mediación contextualizada y territorializada de las decisiones curriculares sobre qué enseñar, cómo enseñar y cómo y con qué instrumento y/o estrategias evaluar un aprendizaje en contexto indígena e intercultural.

Los **educadores tradicionales**, pueden utilizar la Guía orientadora para la negociación participativa de los saberes educativos mapuche de los cuales son portadores, para que sean incluidos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, para la coordinación y regulación de la planificación educativa, fortaleciendo el desarrollo continuado del Modelo.

La **familia y la comunidad**, pueden utilizar la Guía orientadora para evaluar la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches, según la territorialidad en la que se sitúa la escuela, para enriquecer el proceso de enseñanza y aprendizaje.

La Guía orientadora para la evaluación del Modelo, debe ser entendida como un instrumento de evaluación flexible, que ayuda –como su nombre lo indica- a orientar las acciones pedagógicas en contextos indígenas e interculturales. De esta manera, el instrumento tiene la intención de facilitar la articulación de los saberes mapuches para ser incorporados a la escuela, desde una contextualización territorial, social, cultural y lingüística (ver anexo N° 1).

6. LAS CARACTERÍSTICAS DEL MODELO Y SU GUÍA DE EVALUACIÓN

Las características del Modelo son la contextualización, su carácter co-constructivo, flexible y con sugerencias de acción.

Modelo Contextualizado

El Modelo y su Guía orientadora para la evaluación están contextualizados en saberes, conocimientos y métodos educativos mapuches sustentados en un pluralismo epistemológico y un enfoque educativo intercultural. Este es un elemento de alta relevancia, debido a las diferencias lingüísticas y socio-culturales existentes entre las comunidades de las distintas áreas territoriales mapuches.

Modelo co-construido

El Modelo y su Guía orientadora para su evaluación son co-construidos con los aportes de los siguientes actores del medio educativo y social: familia, escuela, comunidad, universidad y MINEDUC. Esto implica reflexionar desde un pluralismo epistemológico que incorpore a los pueblos indígenas en la gestión institucional de la escuela, permitiendo la generación de conocimiento de frontera (para la innovación).

Modelo flexible

El Modelo y su Guía orientadora para la evaluación son flexibles por ofrecer contenidos y estrategias de innovación didáctica y pedagógica, con orientaciones que permitan a profesores y educadores tradicionales adaptarlo a la realidad socio-cultural de las diferentes territorialidades mapuches. En este sentido, el Modelo puede ser enriquecido con conocimientos, métodos y finalidades educativas propias de la territorialidad donde se sitúa la escuela, desde un enfoque educativo intercultural.

6.1. Sugerencias de acción

Directivos

1. Gestionar el liderazgo escolar co-constructivo desde un enfoque educativo intercultural que cuestione la estandarización y normalización de prácticas

pedagógicas monoculturales.

2. Promover estrategias de participación familiar y comunitaria en el proceso de enseñanza a través de la colaboración en aula.
3. Promover la integración de prácticas de enseñanza cooperativas entre el director, profesor, educador tradicional, familia y comunidad teniendo a la base un objetivo común.
4. Gestionar el acompañamiento de los profesores y educadores tradicionales para apropiarse de la política pública y los saberes y conocimientos educativos mapuches y escolares para la implementación de la educación intercultural.

Profesores

1. Generar instancias para diseñar e implementar procesos pedagógicos de forma colaborativa que permitan la articulación del conocimiento mapuche y escolar.
2. Implicar a la familia y comunidad en la selección de contenidos y métodos educativos propios para su articulación con el conocimiento escolar.
3. Fomentar prácticas pedagógicas que fortalezcan la innovación didáctica mediante la incorporación de métodos educativos mapuches para la enseñanza aprendizaje en el aula.
4. Crear recursos pedagógicos que articulen el conocimiento educativo mapuche y escolar contextualizado al contexto territorial en el cual se sitúa la escuela.

Educadores tradicionales

1. Sistematizar saberes y conocimientos educativos mapuches propios al contexto territorial en el cual se sitúa la escuela, para aportar a la construcción de la planificación y la elaboración de material educativo.
2. Implicar a sabios y padres de las comunidades donde se sitúa la escuela en el proceso educativo.
3. Utilizar métodos educativos mapuches para articular los saberes y conocimientos educativos mapuches con el conocimiento escolar.

Familia y comunidad

1. Participar activamente en la gestión de los procesos de enseñanza y aprendizaje, aportando estrategias y métodos educativos mapuches que permitan la toma de decisiones en conjunto, desde un enfoque educativo intercultural.
2. Implicarse en la gestión del proyecto educativo institucional para fortalecer la participación familiar y comunitaria en la escuela en perspectiva intercultural.
3. Construir un proyecto ético y político considerando espacios de aprendizaje comunitarios donde padres, sabios, miembros de la comunidad, directivos, profesores, estudiantes y educadores tradicionales se impliquen activamente en el aprendizaje de conocimientos educativos mapuches y escolares en base a métodos educativos propios.

Equipo de investigadores

1. Divulgar resultados de investigación científica sobre contenidos y métodos educativos mapuches dirigidos especialmente a directivos, profesores, educadores tradicionales y líderes indígenas de la familia y la comunidad mapuche.
2. Instalar capacidades en directivos, profesores, educadores tradicionales y líderes indígenas para la sostenibilidad de la intervención educativa intercultural en contexto indígena desde un enfoque co-constructivo.
3. Aportar en el desarrollo de capacidades de indagación y reflexión sobre sus propias prácticas en los actores del medio educativo y social.

7. CONCLUSIONES

Concluimos que la intervención educativa intercultural en contexto indígena articula la *episteme* mapuche y escolar, para desarrollar una educación intercultural.

La educación intercultural permite establecer una relación cercana con los actores del medio social (padres y miembros de la comunidad), para que en conjunto sistematicen categorías de saberes y conocimientos propios, posibles de incorporar al curriculum escolar.

En la implementación de la educación intercultural es necesario construir material educativo para las distintas asignaturas, basado en saberes y conocimientos educativos propios que han sido sistematizados en el medio social.

La educación intercultural implica incorporar estrategias de enseñanza colaborativas y prácticas, para que los estudiantes participen activamente en sus procesos de aprendizaje, considerando sus conocimientos previos producto de su educación familiar y comunitaria.

En la implementación de la educación intercultural es necesario integrar conocimientos geográficos y territoriales mapuches a la educación formal, como un potencial para resolver problemas contemporáneos.

8. BIBLIOGRAFÍA

- AKKARI, A. (2009). *Introduction aux approches interculturelles en éducation*. Genève: Université de Genève.
- ARELLANO, M. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de la Educación Superior* Vol. XXXVII (4), 148, 31-55.
- ARIAS-ORTEGA, K. (2019). *Relación educativa entre el profesor mentor y educador tradicional en la educación intercultural*. Tesis Doctoral, Facultad de Educación, Departamento de Ciencias de la Educación, Universidad Católica de Temuco (sin publicar).
- BESALÚ, X., Y VILA, I. (2007). *La buena educación: libertad e igualdad en la escuela del siglo XXI*. Madrid: Catarata.
- BISHOP, R., Y BERRYMAN, M. (2009). The Te Kotahitanga Effective Teaching Profile. *Journal SET*, 2, 27-33.
- BISHOP, R., BERRYMAN, M., CAVANAGH, T., Y TEDDY, L. (2007). *Te Kotahitanga phase III whanaungatanga: Establishing a culturally responsive pedagogy of relations in mainstream secondary school classrooms*. Wellington New Zealand: New Zealand Ministry of Education.
- BOYER, J., CLERC, P Y ZANCARINI-FOURNEL, M. (2013). *L'école aux colonies, les colonies à l'école*. Lyon: ENS Éditions.
- CAMINO-ESTURO, E. (2017). La política educativa colonial en África lusófona: un modelo de asimilación y colonización de las mentes. *Cadernos da FUCAMP*, 16, 61-79.
- DERVIN., F. (2015). Towards post-intercultural teacher education: analysing 'extreme' intercultural dialogue to reconstruct interculturality, *European Journal of Teacher Education*, 38, (1), 71-86.
- EGAÑA, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM ediciones. 256 p

- ESSOMBA, M. (2012). *Interculturalidad en Clave Internacional. Implicaciones para la Educación Indígena*. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Diciembre de 2012.
- ESTEBAN, M Y BASTIANI, J. (2010). ¿Puede un modelo educativo intercultural combatir la discriminación y la xenofobia? *Athenea Digital*, 17, 3-16.
- ESTEBAN, M. (2007). Identidades interculturales: caminando hacia la igualdad y la pluralidad en la Universidad Intercultural de Chiapas. En T. Vilà (Coord.). *Lengua, Interculturalidad e Identidad* (pp. 71-91). Girona: Documenta Universitaria.
- FREIRE, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- 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 María Bertely, Jorge Gasché y Rossana Podestá (coords.), *Educando en la diversidad. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito; Abya - Yala, pp. 279-365.
- GAY, G., y HOWARD, T. (2000). Multicultural teacher education for the 21st century. *The Teacher Educator*, 1, (36)1-16. Estados Unidos: Ball State University
- GUEVARA, S. (2013). *Interculturalidad y política educativa en Colombia*. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2013/04/130415.pdf>
- HARRIS, H. (2002). Coyote goes to school: The paradox of Indigenous higher education. *Canadian journal of native education*, 2, (26), 96-187. Canadá: University of Alberta.
- HOUSSAYE, J. (dir.) (1993). *La pédagogie, une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF.
- CASTILLO, G. E. (2008). Etnoeducación y políticas educativas en Colombia: la fragmentación de los derechos. *Revista Educación y Pedagogía*, Vol. XX (52), 15 - 26.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICAS (2018). *Síntesis de resultados CENSO 2017*. Santiago, Chile.
- UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO. (2015). *Informe de acreditación, pedagogía en educación básica intercultural en contexto mapuche*. Facultad de Educación.

- LACOURSE, F. Y MAUBANT, PH. (2009). L'intervention éducative: un cadre conceptuel pertinent. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, 1, (12), 3-8.
- LEGENDRE, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation*. Montréal: Guérin éditeur.
- LENOIR, Y., LAROSE, F., DEAUDELIN, C., KALUBI, J-C. Y ROY, G-R. (2002). L'intervention éducative: clarifications conceptuelles et enjeux sociaux. Pour Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural, une reconceptualisation des pratiques d'intervention en enseignement et en formation à l'enseignement. *Revue électronique de sociologie Esprit critique*, 4, (4).
- MAMPAEY, J. y ZANONI, P. (2015). Reproducing monocultural education: ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*, (ahead-of-print), Inglaterra: London School of Economics.
- MARÍN-MORALES, G. (2009). *La educación intercultural y su didáctica*. Málaga: Castilla Ruiz.
- MCKINLEY, E. (2008). From object to subject: Hybrid identities of indigenous women in science. *Cultural Studies in Science Education*, 3(4), pp. 959-975.
- LETSEKHA, T., WIEBESIEK-PIENAAR, L. Y MEYIWA, T. (2013). *The development of context-relevant teaching tools using local and indigenous knowledge: reflections of a sociologist, a sociolinguist and a feminist scholar*. (Paper presented at the 5th World Conference on Educational Sciences, Sapienza University, Rome, Italy, 6-8 February
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2010). *Orientaciones para la implementación de los programas pedagógicos de los niveles de transición*. Santiago de Chile. Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2011). *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile: Programa de Educación Intercultural Bilingüe.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2012). *Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile*. Santiago.

- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE. (2013). *Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto*. Ministerio de Educación.
- MUÑOZ-SEDANO, A. (1997). *Educación Intercultural. Teoría y Práctica*. Madrid: Escuela Española.
- NASCIMENTO, A, Y URQUIZA, A. (2016). La escuela indígena intercultural y el diálogo de saberes. La experiencia en escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá, Brasil. *Temas de educación* / Vol. 21, Núm. 2, 367-380
- NAULT, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal. Les Éditions LOGIQUES.
- OLIVA, J. (1996). *Crítica de la razón didáctica materiales para el diseño y desarrollo del curriculum*. Madrid: Editorial Playor.
- OLVEIRA, M., RODRÍGUEZ, A., GUTIÉRREZ, M Y TOURIÑÁN, J. (2009). Modelos Interculturales. Cuestiones conceptuales para el desarrollo de estrategias de intervención. *Revista en Educación*, 2, 1-15.
- ORTEGA RUIZ, P. (2001). *La educación moral del ciudadano de hoy*. Buenos Aires, Paidós.
- PERRENOUD, P. (20007). *Pedagogía diferenciada: de las intenciones a la acción*. Editorial Popular.
- PINEAU, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: "esto es educación" y la escuela respondió "yo me ocupo". En Pineau, Pablo [ed.], *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós.
- PINILLOS, M. (2012). Intervención psicosocial y educativa para prevención de riesgos asociados a procesos migratorios. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 10 (1), 579-591.
- PORTERA, A. (2014). Intercultural Competence in education, counselling and psychotherapy. *Intercultural Education*, 2, (25), 157-174. Londres: T&F for the International Association for Intercultural Education (IAIE).
- QUIJANO, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (2000) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *Colonialidad del saber y eurocentrismo*. UNESCO-CLACSO. Buenos Aires.

- RIQUELME, E., QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y LONCÓN, E. (2016). Predominancia de la educación emocional occidental en contexto indígena: necesidad de una educación culturalmente pertinente. *Psicología Escolar e Educacional*, SP. Volumen, 20, Número 3, pp. 523-532.
- QUINTRIQUEO, S., RIQUELME, E., MORALES, S., QUILAQUEO, D. Y GUTIÉRREZ, M. (2017a). Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. *Revista Brasileira de Educação*, vol. 22, núm. 71, 1-19.
- QUINTRIQUEO, S., TORRES, H., SANHUEZA, S. Y FRIZ, M. (2017b). Competencia comunicativa intercultural: formación de profesores en el contexto poscolonial chileno. *Revista Alpha*, (45), 235-254.
- QUINTRIQUEO, S. Y ARIAS-ORTEGA, K. (2019). Educación intercultural en Latinoamérica: el caso mapuche en Chile. En Quintriqueo y Quilaqueo, *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena*. Editorial Universidad Católica de Temuco.
- SALAÜN, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Collection Essais.
- SCHEURICH, J. Y YOUNG, M. (1997). Coloring epistemologies: Are our research epistemologies racially biased? *Educational Researcher*, 26, (4), 4-16.
- SISTEMA DE MEDICIÓN DE LA CALIDAD DE LA EDUCACIÓN. (2014). *Síntesis de Resultado SIMCE, 2014*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- GONZÁLEZ, M. (2015). Las escuelas clandestinas en Ecuador. Raíces de la educación indígena intercultural. *Revista Colombiana de Educación*, 69, 75-95.
- TOURIÑÁN, J. M. (1989) Las finalidades de la educación: análisis teórico, en J. M. Esteve, (Ed.). *Objetivos y contenidos de la educación para los años noventa*. Málaga, Universidad de Málaga, 15-36.
- TOURIÑÁN, J. M. (1998) Fines, valores, sistemas educativos y redes. Problemas de la planificación desde la perspectiva de la sociedad de la información. *Aula Abierta*, (72), 97-131.

- TOURIÑÁN, J. M. (2005). Experiencia axiológica y educación en valores. De la estimación personal del valor, al carácter patrimonial de la elección de valores. *Revista Gallego-Portuguesa de Psicología y Educación*, (12: 10), 9-44.
- TOURIÑÁN, J. (2011). Intervención Educativa, Intervención Pedagógica y Educación: La Mirada Pedagógica. *Revista portuguesa de pedagogía*. Extra-Série, 283-307.
- TUBINO, F. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Revista Contextualizaciones Latinoamericanas*, 6, (11) ,1-5.
- UNESCO. (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad Sector de Educación. UNESCO, Paris.

ANEXO N° 1

GUÍA ORIENTADORA PARA LA EVALUACIÓN DEL MODELO DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO INDÍGENA

La Guía orientadora de evaluación está construida sobre la base de las variables del Modelo de Intervención Educativa Intercultural (FONDEF Informe, pp. 55-57), y se estructura en cuatro dimensiones: 1) Evaluación del contexto; 2) Co-construcción pedagógico/curricular; 3) Acción educativa intercultural y aprendizaje; y 4) Toma de decisiones y retroalimentación. La variable transversal es la co-construcción.

Identificación

Escuela: _____

Rol: ___ Educador Tradicional ___ Director ___ Profesor ___ Padre/madre
 ___ Autoridad de la comunidad

Origen cultural: ___ Mapuche ___ No mapuche

Género: ___ Masculino ___ Femenino

Dominio del *mapunzugun*: ___ Hablante ___ Entiende ___ No hablante

Nivel de escolaridad: ___ Educación Básica incompleta
 ___ Educación Básica completa
 ___ Educación Media incompleta
 ___ Educación Media completa
 ___ Educación Superior incompleta
 ___ Educación Superior completa
 ___ Posgrado

Edad: _____

Instrucciones

Marque de 1 a 5, siendo: 1) Muy en desacuerdo; 2) En desacuerdo; 3) Indiferente; 4) De acuerdo; y 5) Muy de acuerdo.

Dimensión 1. Evaluación del contexto						
N°	Descriptor	1	2	3	4	5
1	Los actores del medio educativo y social participan constantemente en la identificación de las características territoriales donde se sitúa la escuela y las incluyen como contenido educativo articulado en las diferentes asignaturas del currículum escolar.					
2	Los actores del medio educativo y social se implican en la identificación de requerimientos y problemáticas educativas de las comunidades mapuches, abordándolas desde un enfoque educativo intercultural.					
3	Los actores del medio educativo y social se implican en la identificación de requerimientos y problemáticas de las comunidades mapuches, abordándolas desde la evaluación participativa, para contextualizar la educación a las territorialidades donde se sitúa la escuela.					
4	Los actores del medio educativo y social asumen un compromiso, liderazgo y participación para apoyar la gestión educativa con el propósito de identificar las características territoriales e incorporarlas al currículum escolar.					

Dimensión 2. Co-construcción pedagógico/curricular						
N°	Descriptor	1	2	3	4	5
5	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches articulados a los contenidos de las distintas asignaturas del currículum escolar, asegurando una progresión horizontal de los contenidos, desde un método de co-construcción.					
6	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de contenidos educativos mapuches deseables de incorporar en el desarrollo de prácticas educativas, desde una educación intercultural basada en un método de co-construcción.					
7	Los actores del medio educativo y social se implican en la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches propios a cada territorialidad en las asignaturas del currículum escolar, para contextualizar la educación desde un enfoque educativo intercultural, mediante un método de co-construcción.					
8	Los actores del medio educativo y social se implican en la retroalimentación sobre la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches propios a cada territorialidad en las asignaturas del currículum escolar, para evaluar su eficacia y pertinencia, desde un enfoque educativo intercultural y desde la co-construcción.					
9	Los actores del medio educativo y social se implican en la retroalimentación sobre el diseño de la planificación curricular, didáctica y de evaluación de aprendizajes escolares contextualizados a los saberes y conocimientos educativos mapuches de cada territorialidad, en las distintas asignaturas del currículum escolar, desde un método de co-construcción.					

Dimensión 3. Acción educativa intercultural y aprendizaje						
N°	Descriptor	1	2	3	4	5
10	Los actores del medio educativo y social trabajan colaborativamente en la definición de estrategias de aprendizaje y enseñanza desde el conocimiento cultural mapuche, para incorporarlas en las prácticas pedagógicas interculturales.					
11	Los actores del medio educativo y social trabajan en la mejora del ambiente educativo superando resistencias (actitud que obstaculiza) al desarrollo de la intervención educativa intercultural.					
12	Los actores del medio educativo y social definen estrategias desde el conocimiento cultural mapuche, instalando capacidades en los actores para la sostenibilidad en el tiempo, asegurando la continuidad del modelo.					
13	Los actores del medio educativo y social incorporan estrategias de enseñanza que articulan los saberes mapuches y los saberes occidentales que garantizan la oportunidad de participación en la toma de decisiones de los sujetos excluidos social y culturalmente en el medio escolar.					

Dimensión 4. Toma de decisiones y retroalimentación						
N°	Descriptor	1	2	3	4	5
14	Los actores del medio educativo y social promueven un ambiente de continua reflexión conjunta sobre el proceso de enseñanza y aprendizaje.					
15	Los actores del medio educativo y social colaboran y participan activamente en la identificación de las principales situaciones que dificultan o facilitan la implementación del Modelo de intervención educativa intercultural.					
16	Los actores del medio educativo y social asumen un compromiso ético y político, para identificar las principales fortalezas y dificultades en la implementación del Modelo de intervención educativa intercultural.					
17	Los actores del medio educativo y social participan activamente en la articulación de los criterios de evaluación en relación a las territorialidades y el marco social y cultural mapuche en la toma de decisiones, que permite el desarrollo curricular coherente, respecto del uso de estrategias de enseñanza desde el enfoque educativo intercultural					
18	Los actores del medio educativo y social se implican activamente en la retroalimentación y toma decisiones, permitiendo la continuidad del modelo y reorientan el plan curricular en función del avance académico.					
19	Los actores del medio educativo y social se implican activamente en la retroalimentación del desarrollo curricular en cuanto estrategias de enseñanza, para la mejora continua del Modelo de intervención educativa intercultural.					

