



Revista Educación  
ISSN: 0379-7082  
ISSN: 2215-2644  
revedu@gmail.com  
Universidad de Costa Rica  
Costa Rica

## Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe

Arias Ortega, Katerin Elizabeth; Alarcón Rodríguez, Sergio; Barriga Osorio, Javiera; Solís Gómez, María Paz

Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe

Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022

Universidad de Costa Rica, Costa Rica

**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055032>

**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe

Tensions in Co-teaching Practices During the Implementation of Bilingual Intercultural Education

Katerin Elizabeth Arias Ortega  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
karias@uct.cl

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804>  
Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055032>

 <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

Sergio Alarcón Rodríguez  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
salarcon2017@alu.uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0003-0301-5366>

Javiera Barriga Osorio  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
jbarriga2017@alu.uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-0200-4190>

María Paz Solís Gómez  
Universidad Católica de Temuco, Chile  
msolis2017@alu.uct.cl

 <https://orcid.org/0000-0002-9148-3110>

Recepción: 10 Febrero 2022

Aprobación: 09 Marzo 2022

### RESUMEN:

El artículo expone tensiones profesionales en las prácticas de co-enseñanza entre los actores educativos encargados de implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en contextos indígenas de Chile. Se da cuenta de los aportes y limitaciones de su quehacer profesional en la materialización del PEIB. El marco teórico que sustenta el estudio es el enfoque de co-enseñanza en la educación escolar, lo que implica una enseñanza colaborativa entre las personas profesionales que transmiten los saberes y conocimientos indígenas de la lengua y cultura propia en la escuela. La metodología es cualitativa, se realizaron entrevistas semidirigidas a cuatro duplas pedagógicas encargadas de implementar el PEIB en la escuela. La técnica de análisis de la información se realiza desde un análisis de contenido de sus testimonios en el que se identifican los sentidos explícitos y latentes que transmiten a través de él. Esto se triangula con la información que emerge del proceso de codificación abierta y axial sustentado en la teoría fundamentada. Los principales resultados dan cuenta de un desempeño profesional limitado caracterizado por una ausencia de planeación, diseño y evaluación de su propio quehacer pedagógico y didáctico para enseñar la lengua y cultura indígena en el aula. Asimismo, se carece de espacios para la planificación y coordinación entre co-enseñantes, lo que limita una adecuada implementación del PEIB. Las principales conclusiones revelan la urgencia de focalizar los esfuerzos de mejora en cuatro aspectos: (a) claridad de roles y funciones de las personas co-enseñantes, (b) trabajo colaborativo entre co-enseñantes, (c) apoyo institucional y de la comunidad educativa para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula y (d) formación intercultural de las personas co-enseñantes para revertir los prejuicios y estigmatización hacia la niñez indígena, sus familias y, por ende, hacia el PEIB.

**PALABRAS CLAVE:** Co-enseñanza, Prácticas Pedagógicas, Educación Intercultural, Lengua Indígena, Cultura Indígena, Educación Indígena.

### ABSTRACT:

The article exhibits professional tensions in co-teaching practices among the educational actors in charge of implementing the Bilingual Intercultural Education Program (PEIB) in indigenous contexts of Chile. Through the investigation, the authors realized the contributions and limitations of their professional work in the materialization of the PEIB. The theoretical framework that

supports the study is the co-teaching approach in school education, which implies collaborative teaching between professionals who transmit indigenous knowledge and knowledge of their own language and culture at school. Regarding the methodology, the authors chose a qualitative one; moreover, they conducted semi-directed interviews with four pedagogical pairs in charge of implementing the PEIB in the school. The information analysis technique is carried out from a content analysis of their testimonies in which the explicit and latent meanings that they transmit through it are identified. This is triangulated with the information that emerges from the process of open and axial coding of their testimonies, from the grounded theory. The main results show a limited professional performance characterized by a lack of planning, design and evaluation of their own pedagogical and didactic work to teach the indigenous language and culture in the classroom. Likewise, the investigators found a lack of spaces for planning and coordination between co-teachers, which limits an adequate implementation of the PEIB. The main conclusions highlight the urgency of focusing improvement efforts on four aspects: (a) clarity of roles and functions of co-teachers, (b) collaborative work between co-teachers, (c) institutional and educational community support for the teaching of indigenous language and culture in the classroom and, (d) intercultural training of co-teachers to reverse prejudice and stigmatization towards indigenous children, their families and therefore towards the PEIB.

**KEYWORDS:** Co-teaching, Pedagogical Practices, Intercultural Education, Indigenous Language, Indigenous Culture, Indigenous Education.

## INTRODUCCIÓN

La educación intercultural en Chile es un programa educativo que busca garantizar los derechos de las poblaciones indígenas, respecto de mantener y desarrollar sus manifestaciones culturales y lingüísticas en la educación escolar (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2018). Esta política educativa se concretiza en Chile en el año 1993 con la promulgación de la Ley Indígena N° 19.253, que trajo consigo la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en el año 1996 (MINEDUC, 2018). El propósito del PEIB es preservar las lenguas y culturas de los pueblos originarios para formar ciudadanas y ciudadanos con un alto componente de interculturalidad.

En esa perspectiva, en general, en Latinoamérica la educación intercultural es una estrategia de los Estados para responder a las necesidades de una educación con pertinencia social, cultural y lingüística de los pueblos indígenas, es lo que se observa en Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay, Argentina y Chile (Arias-Ortega, 2020a). Según la autora, en dichos países, los Ministerios de Educación han levantado planes y programas curriculares, leyes y decretos para incorporar la lengua y cultura indígena en los sistemas escolares.

Regularmente, para su implementación, se establece una dupla de trabajo conformada por una profesora o un profesor regular que tiene o no conocimientos de la lengua y cultura indígena y una sabia o sabio indígena, a quien se le denomina educadora o educador tradicional y puede o no tener educación escolar completa (Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021). Este sabio o sabia indígena se incorpora a la institución escolar para ingresar a la sala de clases y colaborar en la enseñanza de la lengua y cultura propia desde un enfoque de co-enseñanza. El enfoque de co-enseñanza es entendido como la participación, acompañamiento y trabajo colaborativo del profesor o profesora y sabia o sabio indígena en el diseño, la implementación y la evaluación de la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en el aula (Alarcón et al., 2021).

El artículo da cuenta de las tensiones profesionales en la concretización de prácticas de co-enseñanza en la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en contextos indígenas de Chile, al revelar los aportes y limitaciones en su materialización.

El artículo se organiza en cinco puntos principales. En un primer apartado se presenta una mirada crítica a las experiencias de educación intercultural implementadas en distintos sistemas educativos de América Latina, a través de la revisión de la literatura existente tanto a nivel internacional como nacional. En un segundo apartado se presenta el enfoque teórico de co-enseñanza, las principales características, roles y funciones de quienes lo implementan en el aula. En un tercer apartado se presenta la metodología que guió el estudio, se especifica el tipo de investigación, contexto de estudio, participantes, instrumentos de recolección de información, técnicas de análisis de la información y aspectos éticos. En un cuarto apartado se presentan los resultados de investigación, lo que da cuenta de los testimonios de las personas participantes, respecto

del objeto de estudio. Finalmente, se presentan las discusiones y conclusiones del estudio, lo que permite contrastar y discutir las tensiones profesionales en las prácticas de co-enseñanza, durante la implementación de la educación intercultural.

## Aproximación crítica a experiencias de educación intercultural en América Latina

Desde el panorama internacional, se ha constatado que en contextos educativos indígenas se implementan experiencias de educación intercultural sustentadas en la normativa de políticas públicas de los distintos Ministerios de Educación (Arias-Ortega, 2020a). Esto como una modalidad educativa que en *teoría* busca contrarrestar la discriminación social hacia los pueblos indígenas (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz, 2021). Según Ibáñez (2015), la educación intercultural debe ser el eje estructurador del currículum escolar con base en la tríada currículo-cultura-contexto para la formación de ciudadanas y ciudadanos indígenas y no indígenas, lo que promueva relaciones de respeto y conocimiento real de las culturas locales presentes en el territorio en el cual habitan.

La revisión de la literatura, desde una perspectiva de interculturalidad crítica, permite constatar distintas experiencias de educación intercultural a nivel mundial. Por ejemplo, en Perú se constata la persistencia de un sistema educativo colonialista que continúa siendo discriminador y funcionalista a los intereses del Estado (Walsh, 2010). De este modo, la implementación de la educación intercultural se constituye en una oportunidad para revertir la lógica de la escuela, en la que se promueva la búsqueda de la apropiación de la cultura indígena para avanzar en la formación de ciudadanía respetuosa de la diversidad social y cultural existente en el país.

En el caso de Bolivia, la educación intercultural se implementa en contextos indígenas, marcada por la discriminación y caracterizada como un tipo de educación de baja calidad en comparación con la educación escolar en contextos no indígenas (Rodríguez, 2014). Según la persona autora, el carácter colonial de la educación intercultural incide de manera implícita en la perpetuación de la discriminación y menosprecio de las culturas y el conocimiento indígena, a través de su apropiación cultural. Esto se expresa, por ejemplo, en que los métodos educativos utilizados para enseñar la lengua y cultura propia no se ajusta a los parámetros y formas de conocimiento desde la educación familiar indígena, perpetuando de esta manera el sistema hegemónico de la cultura predominante por sobre la cultura indígena.

En Paraguay, la educación intercultural se enmarca en el contexto de enseñanza del guaraní en paralelo con el castellano, en el que ambas lenguas se reconocen como oficiales y, por lo tanto, ambas deben ser enseñadas en las instituciones educativas, lo que convierte a Paraguay en un país bilingüe (Williamson, 2004). Sin embargo, en las prácticas pedagógicas del profesorado se continúa segregando a la persona indígena y sus lenguas, dado que se han dejado cuatro lenguas indígenas fuera de esta lógica de educación intercultural, lo que genera supremacías, incluso dentro de los mismos pueblos indígenas (Rehnfeldt, 2009).

En México, en general, se produce una excepción a lo revisado dado que la educación intercultural se proyecta desde un enfoque de interculturalidad para todos y todas, indígenas y no indígenas, incluyendo otras manifestaciones de diversidad cultural en las prácticas pedagógicas para asegurar el bienestar de la comunidad (Sartorello, 2021). Según Sartorello (2019) existen seis campos de acción en la implementación de la educación intercultural que han promovido, a diferencia de otros contextos, una mirada de transversalización del conocimiento indígena para el estudiantado, sean indígena o no.

Así, se busca promover: 1) estado, normatividad y políticas que incorporan a indígenas y no indígenas en la planeación de las políticas educativas, que aseguren la pertinencia del programa curricular; 2) enfoques teóricos, epistemológicos y metodológicos sobre educación intercultural que renieguen la creencia de que las comunidades indígenas son una población vulnerable, a favor de tener una valoración y dignificación por las lenguas y culturas indígenas; 3) bilingüismo como tema prioritario en las políticas lingüísticas y educativas, para evaluar e incorporar la participación de la comunidad indígena, al hacer conciencia sobre

su uso en el país; 4) formación del profesorado, investigadoras e investigadores indígenas y no indígenas, con la conformación equipos de profesionales interculturales que favorezcan la educación indígena; 5) desarrollo de la interculturalidad en todo el sistema educativo, en zonas rurales y urbanas, desde el respeto y reconocimiento de las distintas culturas en interacción; y 6) interculturalidad en la educación superior para el reconocimiento de la diversidad en las distintas disciplinas.

En Chile se ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que solo desde el año 2010 se hace parte de la División de Educación General del Ministerio de Educación, el cual pone de manifiesto las áreas de interculturalidad y el fortalecimiento de las lenguas originarias en el espacio escolar como un principio educativo transversal en la enseñanza (MINEDUC, 2018). Este programa hasta el año 2018 considera la implementación del PEIB en aquellos colegios que cuenten con el 20 % o más de matrículas indígenas. El problema que subyace a este lineamiento excluye a gran parte del país de recibir una educación intercultural (Alarcón et al., 2021). Asimismo, deja al descubierto el discutible desarrollo de personas interculturales a nivel nacional, lo que se conjuga con la escasa valoración de las lenguas indígenas como resultado de circunstancias históricas, de políticas públicas asimilacionistas y de ideologías racistas (Stefoni et al., 2016).

La materialización del PEIB en la educación escolar en Chile, se realiza a través de una dupla de co-enseñantes que se componen de una profesora o un profesor que está a cargo de la asignatura y cumple el rol de mentora o mentor. A este actor educativo se le suma la presencia de una sabia o sabio indígena, a quien se le denomina educadora o educador tradicional y debe: 1) pertenecer a la etnia de la lengua y cultura que desea impartir y 2) ser hablante de tipo nativo de la lengua que desea enseñar. Estos requisitos deben ser validados por la comunidad territorial a la cual pertenece el sabio o sabia indígena (MINEDUC, 2018). De esta manera, se establece una modalidad de co-enseñanza en la que asumen la responsabilidad de enseñar la lengua y cultura indígena en el aula.

En consecuencia, la revisión de experiencias de educación intercultural en América Latina permite sostener que estas, en general, han sido pensadas solo para la población indígena (Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021). Esto es preocupante, puesto que el desconocimiento de la cultura de la otredad, sea indígena o no, es uno de los factores que aumenta el prejuicio, discriminación y racismo (Hopenhayn y Bello, 2001; Sánchez y López, 2017). Lo anterior, conjugado con la historia de discriminación hacia los pueblos indígenas, que desde el período de colonización ha instalado en las mentes de la sociedad el rechazo a lo indígena, producto de considerar a esta población con un menor valor social (Zañartu et al., 2017; Odenbring y Johansson, 2019; Arias-Ortega, 2020b).

Entre las problemáticas de la educación intercultural se constatan dos niveles: la política pública y lo pedagógico. En relación con la política pública: a) esta se sustentan en la colonialidad del saber y del poder de la sociedad eurocéntrica occidental, otorgándole al conocimiento europeo una superioridad y admiración, lo que produce sentimientos de menosprecio al conocimiento de los pueblos indígenas (Mignolo, 2011; Quijano, 2015; Bertely, 2016; Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021); y b) la política de educación intercultural es de carácter restrictiva y su implementación se realiza en colegios en donde existe una carencia de recursos económicos y de personal capacitado, de esta forma es percibida como una educación que solo es de importancia en el contexto indígena. De este modo, se resta el valor y el potencial en la educación general, que se asume como un agregado y una concesión al pueblo mapuche (Ibáñez, 2015; Muñoz y Quintriqueo, 2019).

En relación a lo pedagógico, se constata que: 1) la implementación de la educación intercultural, en general, demuestra que, desde los distintos actores que forman parte del programa en las aulas, se ve una escasa apropiación y valoración de este (Ibáñez, 2015; Muñoz, 2021); 2) existen relaciones tensionadas epistemológicamente entre el profesorado y las personas educadoras tradicionales, respecto de los métodos de enseñanza de la lengua y cultura mapuche en el aula (Arias-Ortega, 2020b; Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021); 3) la educación intercultural se implementa como una asignatura más, amparada bajo



el sistema hegemónico de enseñanza que impera en la educación escolar (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Muñoz, 2021); 4) la escasez de mentoras y mentores interculturales o carencia de orientación en las funciones pedagógicas que deben desarrollar (Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021). Este conjunto de problemáticas se constituyen en factores que inciden negativamente en las prácticas de co-enseñanza de quienes están a cargo de implementar el PEIB en el aula.

## Enfoque de co-enseñanza en la educación intercultural

El enfoque de co-enseñanza surge desde sus inicios con base en el Programa de Integración Escolar (PIE), en el cual dos profesionales desarrollan en conjunto los procesos educativos en aula. Este enfoque de co-enseñanza se ha transferido al modelo de educación intercultural bilingüe en Chile, pues actúa como facilitador del aprendizaje. Asimismo, es un enfoque que favorece la integración disciplinaria del profesorado y la o el sabio indígena para la enseñanza de la lengua y la cultura propia en el aula. De este modo, la co-enseñanza permite que las personas profesionales combinen y complementen sus conocimientos y habilidades metodológicas en función del proceso de enseñanza de los saberes y conocimientos educativos indígenas en la educación escolar (Beamish et al., 2006).

## METODOLOGÍA

La metodología del estudio es cualitativa; se define como aquella que utiliza el texto y la narración como material empírico, y parte de la noción de la construcción social de las realidades sometidas a estudio (Hernández et al., 2010). Lo cualitativo se enfoca en las perspectivas de las personas participantes, en las prácticas cotidianas y el conocimiento sobre la cuestión estudiada (Flick, 2015). De este modo, se analiza una diversidad de realidades subjetivas para contextualizar las tensiones profesionales en las prácticas de co-enseñanza entre el profesorado y las sabias y sabios indígenas en la implementación de la educación intercultural.

El contexto de estudio son escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía, el grupo de participantes se conforma por profesoras y profesores (4), y sabias y sabios indígenas (educadoras y educadores tradicionales). Los criterios de inclusión son: 1) escuela municipal con cursos simples que presenten una matrícula de estudiantes con ascendencia mapuche y no mapuche; 2) escuela situada en comunidad mapuche rural en la territorialidad de *Padre Las Casas*, con más de 20 años de existencia en el territorio. Se excluye al profesorado, educadoras y educadores tradicionales que se desempeñan en escuelas urbanas, que no aceptan participar voluntariamente en el estudio y que no cumplen con los criterios de inclusión antes mencionados.

El instrumento de recolección de información fue la entrevista semidirigida, la cual se define como una técnica para recopilar información oral y personalizada que parte de un guion, lo cual permite ir entrelazando temas e ir construyendo de esta forma un conocimiento holístico y comprensivo de la realidad (Bisquerra et al., 2009). La validación del instrumento consideró dos etapas. En una primera etapa se consultó a juicios de expertos y expertas (8 personas investigadoras) que desarrollan investigación en comunidades indígenas, quienes aportan en la validación de la estructura y contenidos que se consultan en el instrumento. En una segunda etapa se realizó un pilotaje del instrumento con personas del medio educativo y social que se desempeñan en escuelas situadas en comunidades indígenas, es decir, profesorado y educadoras y educadores tradicionales. Este pilotaje permitió evaluar el instrumento y realizar ajustes respecto de las formas y contenidos que las preguntas consultaban.

Los contenidos consultados tienen relación con: 1) desafíos que enfrenta el profesorado y sabia y sabio indígena en la implementación de la educación intercultural; y 2) aspectos de la relación de co-enseñanza que establecen ambos agentes educativos en la educación intercultural.

La técnica de análisis de la información es el análisis de contenido en el que se buscó analizar de manera textual las ideas expresadas en el texto, donde el significado de las palabras, temas o frases es lo que intenta identificar (López-Noguero, 2002). También, se utilizó la teoría fundamentada (en adelante TF), la que se constituye en un proceso metódico, sistemático, interpretativo e inductivo que implica la recolección y análisis simultáneo de datos (Abela et al., 2007). La TF implicó un proceso de codificación abierta y axial. En la codificación abierta, se generaron códigos a partir de las expresiones y el lenguaje literal de las personas participantes (Bonilla-García y López-Suárez, 2016). A través de la codificación axial se identificaron las relaciones entre la categoría central y sus códigos que emergen del testimonio del grupo participantes, asociado a prácticas de co-enseñanza en la educación intercultural.

La categoría central se compone de dos subcategorías: 1) obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza; y 2) relación profesional entre el profesorado y sabias y sabios mapuches en la implementación del PEIB. Estas subcategorías y contenidos se triangulan, comparan y contrastan con los datos explícitos y latentes que emergen del testimonio de las personas participantes a través del análisis de contenido, lo que permite ver los sentidos y significados que subyacen a sus testimonios hasta llegar a una saturación teórica (San Martín, 2014). La saturación teórica es alcanzada cuando la información recopilada no aporta nada nuevo al desarrollo de las propiedades y dimensiones de las categorías de análisis (Ardila y Rueda, 2013).

Los resguardos éticos consideraron el uso del consentimiento informado, el cual consiste en un proceso en el que una persona acepta participar en una investigación, de la que conoce los riesgos, beneficios, consecuencias o problemas que se puedan presentar durante el desarrollo de la misma (Mondragón-Barrios, 2009). También, se consideró la Declaración de Singapur, que explicita que toda investigación debe ser realizada desde la integralidad y considerar los principios y responsabilidades al momento de comenzar un estudio (Maguiña, 2018).

## RESULTADOS

Los resultados del estudio se presentan con base en el análisis de las entrevistas aplicadas a las personas participantes que establecen una relación de co-enseñanza. La presentación de los resultados se organiza en la Tabla 1, en la que se visualiza una categoría central denominada *prácticas de co-enseñanza en la educación intercultural*, compuesta por la subcategoría *obstaculizadores del PEIB y relación entre docente y sabio sabia indígena en la implementación de la educación intercultural*.

TABLA 1  
Prácticas de co-enseñanza en la educación intercultural.

Subcategoría	Recurrencia	Porcentaje
Obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza	216	50,1%
Relación entre docente y sabio o sabia indígena en la co-enseñanza	215	49,9%
Total	431	100%

Fuente: elaboración propia.

En relación con la Tabla 1, se constata que la categoría central se compone de un total de 431 recurrencias, expresada en dos subcategorías: 1) obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza, asociados a un 50,1 % de las recurrencias (216). Esta subcategoría se refiere a los obstáculos a nivel relacional, metodológico o contextual que enfrentan en la co-enseñanza la persona docente y el sabio o sabia indígena en la implementación del PEIB. 2) Relación entre la persona docente y el sabio o sabia indígena en la co-enseñanza, asociada a un 49,9 % de las recurrencias (215), esta subcategoría se refiere a factores que están

involucrados de manera directa o indirecta en la relación personal y profesional que establecen las y los agentes educativos.

## Obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza Obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza.

La subcategoría *obstaculizadores del PEIB* hace referencia a todos aquellos obstáculos detectados en la implementación del PEIB que dificultan la labor pedagógica de las personas co-enseñantes, ya que limita su pertinencia. En la Tabla 2, se presenta la subcategoría con sus respectivos códigos, recurrencias y porcentajes.

TABLA 2  
Obstaculizadores del PEIB en el marco de la co-enseñanza.

Códigos	Recurrencia	Porcentajes
Discriminación y/o estigmatización	50	23,1%
Familia y Cultura Map	43	19,9%
Relación Fam. y PEIB	40	18,5%
Cuerpo docente, escuela y PEIB	31	14,4%
Estudiantes y PEIB	30	13,9%
Valoración PEIB y cultura Map	22	10,2%
Total	216	100%

Fuente: elaboración propia.

En relación al código *discriminación y/o estigmatización*, este obtiene una frecuencia de 23,1 % de 50 recurrencias, se refiere a cómo en la relación de co-enseñanza la sabia o el sabio indígena ha presenciado, vivenciado o sufrido episodios de discriminación por pertenecer a la cultura mapuche. Al respecto, una sabia relata:

...antes a mí la profesora me dejaba sola en la sala, entonces no había un acompañamiento, no me decían vamos a pasar esto, o vamos a planificar (...), nada de eso me decía, es como si yo no estuviera [como si fuera invisible]. Todas esas cosas tuve que pasar en mi trabajo como educadora, los profesores me dejaron muy sola [me aislaron], ellos me tiraron como a los leones. Yo sentí que los profesores al dejarme sola en la sala es como si me hubiesen dicho arréglatelas como puedas [no les interesaba lo que yo realizaba en aula] (Sabia N°3, 24 de septiembre de 2021).

El relato de la sabia indígena da cuenta de una discriminación implícita hacia su función, puesto que el abandono y la no implicación de la profesora en las actividades que ella realiza en el aula, limitan el reaprendizaje de la lengua y cultura propia. Asimismo, genera en las sabias y sabios indígenas un sentimiento de soledad e invisibilización de su rol, sus saberes y su esencia como ser mapuche. En ese mismo sentido, la sabia indígena atribuye esta actitud de invisibilización como una práctica histórica de la escuela y su personal, la que discrimina e invisibiliza lo indígena en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En ese mismo sentido, la sabia recuerda como sus padres en su proceso de escolarización, también, vivieron prácticas de discriminación, las cuales relata: “Esto pasa porque los padres también han sido discriminados, a ellos siempre les dijeron que eran indios, los profesores/as se reían de ellos por hablar mal la lengua castellana. Esas discriminaciones se fueron sembrando en la sociedad” (Sabia N°3, 24 de septiembre de 2021). De acuerdo al testimonio, se infiere que estas prácticas de discriminación se conjugan con la vergüenza étnica que genera en la niñez mapuches su identidad, producto de escuchar burlas o prejuicios hacia la población indígena. Una sabia relata que: “Un niño me dijo me parezco a los mapuches que andan robando, andan quemando, y otra niña mapuche del curso defendió al tiro a su cultura” (Sabia N°4, 27 de septiembre de 2021).



2021). Esta realidad genera conflictos entre la niñez indígena y plantea el desafío a las personas co-enseñantes de generar acciones de sensibilización que permitan mejorar las relaciones interculturales en el aula.

La relación de co-enseñanza plantea el auto desafío de dejar atrás sus propios sesgos, estereotipos y prejuicios para realizar un trabajo en conjunto, que permita la implementación de los conocimientos indígenas, desde un trabajo co-constructivo en el que los saberes que las personas portan permitan enriquecer las prácticas de co-enseñanza. Lo anterior para asegurar un aprendizaje significativo en el estudiantado, que revitalice su identidad sociocultural y revierta progresivamente la discriminación y prejuicios en la educación escolar.

En relación con el código *Familia y Cultura Mapuche*, este presenta una frecuencia de 19,9 % de un total de 43 recurrencias, engloba a todas aquellas situaciones en que la conducta del estudiantado hacia la cultura mapuche se ve influenciada por su crianza o familia desde una arista negativa. Esta situación se evidencia en el siguiente relato de un sabio: “Pero igual no traen fuerte el conocimiento mapuche de la casa, a pesar de que son la mayoría alumnos mapuches, pero este tema tiene un cierto grado de dificultad” (Sabio N°1, 6 de septiembre de 2021). Del testimonio se releva que el desconocimiento y la discontinuidad de los conocimientos propios en la familia y comunidad mapuche, se constituyen en una limitante en las prácticas de co-enseñanza. Lo anterior porque limita la vinculación con la familia, la que, desde su perspectiva, no porta mayores conocimientos indígenas que pudiesen favorecer el proceso de enseñanza y aprendizaje. El desconocimiento de la niñez, familias y comunidades mapuches sobre sus propios saberes y conocimientos dificultan la implementación de la educación intercultural.

Asimismo, una sabia indígena indica que existe en algunos padres y madres un desinterés por el aprendizaje de la lengua y cultura propia, lo que podría incidir en la motivación del estudiantado. Al respecto, señala que: “lo que pasa es que a algunos niños/as de seguro que los padres le dicen por qué les enseñan mapuzugun [lengua vernácula mapuche] si no sirve para nada en esta región” (Sabia N°4, 27 de septiembre de 2021). De esta manera, los casos en que el estudiantado carece de entidades en el hogar que refuerzan la importancia de los contenidos asociados al aprendizaje de la lengua y cultura propia, pueden ser un factor que limita la revitalización de la identidad sociocultural. Así como un factor que afecta la motivación por aprender la lengua y cultura mapuche en el aula. Lo anterior presupone un desafío para las personas co-enseñantes de generar estrategias de enseñanza y aprendizaje motivadoras que logren implicar al estudiantado en sus propios aprendizajes.

Respecto al código *relación familia y PEIB*, este obtiene una frecuencia de 18,5 % de un total de 40 recurrencias. Hace referencia al involucramiento-participación del núcleo familiar en las actividades realizadas por el grupo de co-enseñantes durante la puesta en marcha del PEIB en el aula y fuera del establecimiento. En relación al compromiso de los padres, madres y personas apoderadas del estudiantado, un profesor menciona:

Les dimos una cantidad de 25 tipos de hierbas naturales que ellos debían averiguar, llegaron excelentes trabajos, porque se les dio el apoyo de la familia, pero también hubo estudiantes que no hicieron nada, porque según ellos no sabían, su mamá tampoco y por eso se quedaron ahí, sin hacer nada (Profesor N°1, 6 de septiembre de 2021).

En relación al testimonio, se puede inferir que en la co-enseñanza es importante que el profesorado, las sabias y los sabios logren una mayor implicación de las madres y padres en la educación de sus hijos e hijas. Para ello, es de vital importancia establecer estrategias que promuevan la participación de los padres en las actividades académicas, lo que fortalecería el compromiso en la enseñanza y transmisión de los saberes y conocimientos educativos propios. Al respecto, un profesor menciona: “participan solo los niños/as, a los papás le hicimos una invitación una vez y no vinieron, así que siempre son en el colegio las actividades, solo con los niños/as” (Profesor N°2, 20 de septiembre de 2021). De acuerdo al relato, es posible observar que la baja implicación de los padres y madres en las actividades de enseñanza y aprendizaje del PEIB, dificulta el aprendizaje del estudiantado y limita generar un trabajo en conjunto con la familia-comunidad-escuela.

Respecto al código *cuerpo docente, escuela y PEIB*, este obtiene una frecuencia de 14,4 % de un total de 31 recurrencias. Este código implica la relación entre todas y todos los integrantes de la comunidad educativa y el PEIB, lo que influye en la implementación y rigurosidad de este mismo. Al respecto, un sabio menciona: “Pero, así como que la escuela tenga interés por incorporar los conocimientos mapuches en la escuela, eso lo encontramos débil” (Sabio N°1, 6 de septiembre de 2021). El relato del sabio permite inferir que existe un bajo interés en la institución escolar y sus miembros en la implementación de los conocimientos culturales mapuches, tanto dentro como fuera del aula de clases. Esto debilita el trabajo realizado por las y las personas co-enseñantes al no contar con el respaldo o refuerzo del colegio en la materia.

En relación con el profesorado, un sabio comenta: “dicen los profesores [de otras asignaturas] que los conocimientos mapuches nos les van servir [al estudiantado] en el futuro, los niños no le van a sacar ningún provecho” (Sabio N°1, 6 de septiembre de 2021). Lo expuesto refleja una falta de valorización de los conocimientos culturales mapuches en el profesorado, como también una desvalorización hacia las y los co-enseñantes, puesto que se relega el conocimiento mapuche a algo sin valor en el contexto actual que no servirá para el desarrollo en la sociedad.

El código *estudiantes y PEIB* muestra una frecuencia de 13,9 % de un total de 30 recurrencias, considera la relación y valoración que tiene el estudiantado hacia la implementación del programa, es decir, su disposición a aprender y a colaborar en el PEIB. Al respecto, un profesor comenta: “Yo he observado que a los niños/as les gusta aprender los conocimientos mapuches sólo al principio, pero que luego de un rato yo siento que las y los niños se aburren, es muy largo el período” (Profesor N°2, 20 de septiembre de 2021). De acuerdo al testimonio, se puede inferir que es urgente que en las prácticas de co-enseñanza se implementen estrategias didácticas que motiven al estudiantado con el aprendizaje de la lengua y cultura indígena en el aula, lo que asegure su compromiso y motivación en el desarrollo de las actividades de enseñanza propuestas por la pareja de co-enseñantes. Asimismo, una sabia menciona:

...yo pienso que el valor que le otorgan puede ser de un cincuenta por ciento o muchas veces puede ser el veinte por ciento, porque a los niños/as desde chiquititos nunca se les había hablado en mapuzugun, es por eso que los niños/as no tienen idea (Sabia N°4, 27 de septiembre de 2021).

De acuerdo con los relatos de las personas participantes, se infiere que el estudiantado, en general, no tiene interés en el PEIB, ya que expresa desatención, poca vitalidad y uso de dichos conocimientos en otros contextos de la vida cotidiana. Por tanto, esta situación se constituye en un obstáculo y, a la vez, se transforma en un desafío para las personas co-enseñantes, ya que para lograr el aprendizaje deben implementar una metodología dinámica, a modo tal de hacer más atractivos y significativos los conocimientos de la cultura. No obstante, la gran mayoría de las personas co-enseñantes no demuestran interés en esta problemática, por ende, no implementan estrategias pedagógicas para hacer más productivo el proceso de co-enseñanza y aprendizaje del estudiantado.

Respecto al código valoración PEIB y cultura mapuche, este obtiene una frecuencia de 10,2 % de un total de 22 recurrencias y se refiere específicamente a la valoración que se le da a la conjunción del PEIB y la cultura mapuche por parte del profesorado y las personas educadoras. Al respecto, un profesor relata que: “Lengua indígena no se nos olvida porque el profesor/a tradicional está acá y si se nos olvidaría hacer ese ramo, seguiríamos con otro más importante. Por ejemplo, con lenguaje, con matemáticas” (Profesor N°2, 20 de septiembre de 2021). En relación a lo anterior, una sabia relata cómo vivencia la poca valorización que se da al PEIB:

En esas horas nosotros deberíamos enseñar el mapunzugun, pero ustedes [el profesorado] la ocupan en otras asignaturas. Entonces, ahora a mí me toca andar ayudando a los profesores/as en sus clases, debo andar forzando al niño/a para que aprenda el conocimiento winka [chileno] (Sabia N°4, 27 de septiembre de 2021).

Estas situaciones decantan en que el estudiantado no vea la asignatura del PEIB como importante, pues observan que el profesorado, personas apoderadas y colegio, en sí no la valoran. Por otra parte, se constituye

también en un desafío para co-enseñantes, quienes debieran hacer cumplir sus roles y funciones en la dupla pedagógica.

## Relación entre docente y sabio o sabia indígena en la co-enseñanza Relación entre docente y sabio o sabia indígena en la co-enseñanza.

La subcategoría *relación entre docente y sabio o sabia indígena* hace referencia a los factores que inciden en la relación interpersonal, laboral y metodológica de ambos actores educativos en la co-enseñanza. En la Tabla 3 se presenta la subcategoría con sus respectivos códigos, recurrencias y porcentajes.

TABLA 3  
Relación entre docente y sabio o sabia indígena en la co-enseñanza.

Códigos	Recurrencia	Porcentajes
Métodos de enseñanza	102	47,4%
Relación de trabajo entre docente y sabio o sabia indígena	51	23,7%
Planificación escolar intercultural	36	16,7%
Descontextualización curricular	26	12,2%
Total	215	100%

Fuente: elaboración propia.

El código *métodos de enseñanza* obtiene una frecuencia de 47,4 % de un total de 102 recurrencias, alude a las formas y estrategias de enseñanza y aprendizaje utilizadas en el aula para la transmisión de los saberes y conocimientos indígenas sobre la lengua y cultura mapuche. Esto considera las diferencias epistemológicas para transmitir los conocimientos propios desde la pedagogía y educación indígena en articulación con la lógica escolar. Respecto a los métodos de enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, una sabia expone:

A veces salimos al medio natural, y eso me causa curiosidad, porque un día sacamos a todos los niños/as de mi sala y los llevamos a un lugar con arbolitos y había unas profesoras que de lejos observaban [con desconfianza] qué íbamos a hacer nosotros (...) Las profesoras siempre nos observan, siento que no les da seguridad lo que nosotros hacemos (Sabia N°4, 27 de septiembre de 2021).

En lo expuesto por la sabia indígena, se releva la percepción de desconfianza del profesorado hacia el trabajo pedagógico que ellas y ellos realizan, lo que se expresa en miradas, silencios y monitoreo implícito de lo que hacen y cómo lo hacen en sus prácticas pedagógicas. Asimismo, se da cuenta cómo las formas de concebir la enseñanza desde una episteme indígena y escolar entran en tensión en las prácticas de co-enseñanza, en la que desde la escuela no se concibe el aprendizaje fuera del aula. Esto puede producir discrepancias y menosprecio de la pedagogía y educación indígena que utilizan los sabios y sabias mapuches para la enseñanza de la lengua y cultura propia en el aula. Así, se generan retos en la interacción y prácticas de co-enseñanza entre ambos agentes educativos, en el que se logre establecer un puente de conexión entre los principios de la pedagogía y educación indígena con los métodos de enseñanza escolar.

Respecto al código *relación de trabajo entre la pareja de co-enseñantes*, se obtiene una frecuencia de 23,7 % de un total de 51 recurrencias, se refiere a las formas de interacción verbal y no verbal entre co-enseñantes, en el marco del trabajo pedagógico e interpersonal durante sus prácticas de co-enseñanza. Al respecto, una sabia señala: “Antes a mí la profesora me dejaba sola en la sala, entonces no había un acompañamiento del profesor, no me decían vamos a pasar esto, o vamos a planificar” (Sabia N°3, 24 de septiembre de 2021). El relato permite evidenciar la ausencia de un trabajo colaborativo en el aula por parte de las personas co-enseñantes, lo que se transforma en un impedimento en el proceso de co-enseñanza y un fallo en la implementación del PEIB.

Las sabias y sabios indígenas se ven limitados en el liderazgo del proceso de enseñanza y aprendizaje, puesto que desconocen la cultura escolar y carecen de herramientas pedagógicas y didácticas para desarrollar la enseñanza de la lengua y cultura propia con base en los métodos aceptados por la institución escolar. Además, en ocasiones sus horas de trabajo en el aula son cambiadas e ignoradas unilateralmente por el profesorado que realiza otras asignaturas en el aula, lo que tensiona la relación en la pareja de co-enseñantes. Al respecto un sabio indica que:

...me hace sufrir el trato que se le da a la lengua indígena, a veces nos cambian las horas por otras asignaturas, por religión, a mi varias veces me han enviado a ayudar a la profesora a hacer religión a los niños/as, en ese minuto que puedo hacer yo, nada solo me toca cuidarlos para que no hagan desorden y esperar que pase el tiempo (Sabio N°2, 20 de septiembre de 2021).

De acuerdo con el testimonio, es posible inferir que la relación profesional entre ambos actores educativos entra en tensión al no lograr un trabajo en conjunto, sino, más bien, la sabia y el sabio indígena debe asumir las órdenes y acciones que la persona docente decide realizar. Esta realidad se contradice con el testimonio del profesorado, quien declara la importancia del trabajo colaborativo y el reconocimiento de la sabia y el sabio indígena como un aporte a la educación escolar, en tanto es un agente que domina los saberes y conocimientos indígenas, producto de su educación familiar. En relación con lo anterior, una profesora menciona: “sé que ella sabe lo de la cultura y todo, pero de repente es mejor y enriquecedor trabajar en conjunto, porque ella más que nada maneja los conocimientos en sí de su cultura y en eso me va enseñando” (Profesora N°3, 24 de septiembre de 2021).

De acuerdo al testimonio, se puede inferir que las personas co-enseñantes son conscientes de que una buena relación de co-enseñanza facilitaría el trabajo pedagógico, que debiera sustentarse en una relación simétrica, en constante interacción y trabajo en conjunto. Sin embargo, los testimonios permiten constatar que las instancias de trabajo colaborativo no son muy recurrentes, ya que se realiza una división de roles y no una complementariedad de saberes, esto se constituye como un importante desafío en la implementación del PEIB.

El código *planificación escolar intercultural* obtiene una frecuencia de 16,7 % de un total de 36 recurrencias, se refiere a las formas de planificación de los contenidos escolares de lengua y cultura mapuche. Al respecto, una sabia indica: “no tenemos tiempo para planificar, el profesorado no tiene tiempo para planificar, no planificamos, solo lo hacemos cuando caminamos por el pasillo” (Sabia N°3, 24 de septiembre de 2021). En relación al relato, se infiere la no gestión de espacios por parte del establecimiento para que las personas co-enseñantes realicen la planificación escolar. Lo que es coherente con el relato de un profesor, quien manifiesta: “Nos ponemos de acuerdo antes, yo hago la planificación y escribo en el libro, tengo las planificaciones y las actividades. Entonces, le digo a él qué actividad tiene que traer lista para su clase” (Profesor N°2, 20 de septiembre de 2021).

Los testimonios permiten sostener que se carece de una planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura mapuche. De esta manera, la situación de aprendizaje se desarrolla sin una ruta clara, lo que limita el logro de los objetivos propuestos en el PEIB. De esta manera, la inexistencia de la planificación escolar intercultural da cuenta de un problema en la interacción educativa de las personas co-enseñantes, referido a la administración de espacios por parte de los establecimientos educativos para el desarrollo de una adecuada planeación del PEIB. Esto se constituye como un reto, ya que la constante articulación y relación en los contenidos propios de la enseñanza intercultural resulta esencial para la implementación de los procesos de co-enseñanza.

Respecto al código *descontextualización curricular*, este obtiene una frecuencia de 12,2 % de un total de 26 recurrencias. Esta descontextualización curricular limita ofrecer procesos de enseñanza y aprendizaje que respondan a las necesidades de la comunidad. Asimismo, desde el testimonio de las personas co-enseñantes se sostiene la carencia de recursos educativos y materiales pedagógicos que permitan favorecer la enseñanza para transmitir los saberes y conocimientos indígenas en el aula. Al respecto una profesora indica que: “Yo

trabajo primero que nada con los planes y programas, después trabajamos con la parte de recursos con las pocas cosas que tenemos (...) por ejemplo, yo he visto que hay muy pocas cosas de recursos referente a lo mapuche” (Profesora N°3, 24 de septiembre de 2021).

Se infiere que las y las personas co-enseñantes cuentan con recursos limitados para efectuar el proceso de co-enseñanza, lo que entorpece el proceso educativo. Lo anterior implica realizar adecuaciones curriculares sobre la marcha para poder realizar el trabajo en aula. De este modo, las adecuaciones curriculares se realizan de manera apresurada, no pueden generar un trabajo colaborativo sobre la base de un plan de estudios bien elaborado. Este tipo de actividades esporádicas y sin una planificación de base tensionan las relaciones entre la pareja de co-enseñantes, debido a la poca claridad de labores a realizar dentro del aula.

## DISCUSIÓN

Los resultados de la investigación permiten constatar cuatro puntos de discusión. El primero, referido a la poca claridad existente en los roles y funciones de la pareja de co-enseñantes en la educación escolar, lo que limita la implementación del PEIB. El segundo punto, referido al escaso trabajo colaborativo entre co-enseñantes, lo que se evidencia en la nula planificación en conjunto de las prácticas pedagógicas y los contenidos de enseñanza a desarrollar en la situación de aprendizaje. El tercer punto de discusión, referido al escaso apoyo institucional y de la comunidad educativa para la enseñanza de la lengua y cultura indígena en el aula, lo que para las personas co-enseñantes se constituye en una limitación, puesto que trabajan de manera aislada en la escuela. El cuarto punto referido a la existencia de prejuicios y estigmatización hacia la niñez indígena y, por ende, hacia el PEIB.

En relación al primer punto de discusión, los resultados de investigación permiten dar cuenta de las tensiones profesionales en las prácticas de co-enseñanza en la que no existe claridad acerca de los límites y roles de los actores educativos, lo que dificulta la incorporación de los saberes y conocimientos indígenas a la institución escolar. Esto es coherente con los resultados de Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán (2021), quienes sostienen que, en el marco de la relación educativa entre el profesor o profesora mentora y el educador o educadora tradicional, es urgente respetar la participación y aportes de la otras partes, desde el establecimiento de una relación educativa intercultural. Para revertir estas problemáticas, es necesario el desarrollo de la capacidad de estrategias de gestión, diseño, implementación y evaluación eficientes, lo que desde un enfoque teórico de co-enseñanza es de vital importancia para que este realmente pueda contribuir en el desarrollo de una situación de aprendizaje significativo para el estudiantado (Lehane y Senior, 2019).

En las personas co-enseñantes, el desafío profesional es articular sus propios saberes, habilidades y competencias que permitan incorporar los conocimientos indígenas en el aula, desde prácticas pedagógicas descolonizadoras del saber indígena en articulación con el conocimiento escolar (Muñoz, 2021). Así, ambas partes deberían tener la capacidad de organización, disposición para cambiar roles y compartir metas a fines, al establecer una relación profesional intercultural. Esto desde el modelo de co-enseñanza implica la colaboración, co-construcción y reflexión del propio quehacer profesional, para que en conjunto sean capaces de construir metas y objetivos en común, durante la situación de enseñanza y aprendizaje.

En ese sentido, Cook y McDuffie (2019) sostienen que para que la co-enseñanza sea exitosa la reciprocidad y trabajo colaborativo es de vital importancia. Se sostiene que es un desafío profesional para las personas co-enseñantes desarrollar trabajos de colaboración que permitan revertir relaciones de asimetría entre indígenas y no indígenas en el aula, tal como se ha evidenciado en las experiencias de Latinoamérica (Walsh, 2010; Rodríguez, 2014; Muñoz y Quintriqueo, 2019). De esta manera, es posible revertir las relaciones coloniales históricas entre indígenas y no indígenas (Bertely, 2016), en el que el primer grupo queda relegado a actividades de asistente, sin empoderarse para la transmisión de los conocimientos indígenas, colonizando el saber ancestral en sus prácticas de enseñanza (Arias-Ortega, 2020a). En esa perspectiva, las sabias y los sabios indígenas se ven relegados de sus funciones y quien se presenta como autoridad es el profesorado. Esta realidad



es posible de explicar producto de la hegemonía del sujeto ‘no indígena’ (Mignolo, 2011; Quijano, 2015), en la que la figura del profesorado representa no solo una figura de autoridad, sino también un modelo a seguir, al cual no se le reprocha ni resta de sus funciones, ya que es quien tiene el poder absoluto en aula (Kasely, 2015).

En este sentido, los resultados del estudio permiten constatar que el desconocimiento de la pedagogía y educación indígena limita la implementación del PEIB. Así, este desconocimiento se puede explicar como producto de otorgar al conocimiento europeo una superioridad y admiración, lo que produce sentimientos de menosprecio al conocimiento de los pueblos indígenas (Arias-Ortega, 2020b). Asimismo, a nivel familiar indígena y no indígena, existe una pérdida progresiva de los saberes y conocimientos propios, lo cual compone un nuevo obstáculo para las y las personas co-enseñantes, dado que disminuye el respaldo y refuerzo que se le da desde el hogar a los contenidos abordados en el aula. Según Lastre et al. (2018), para lograr aprendizajes significativos en el estudiantado se debe establecer un vínculo de trabajo colaborativo con la familia en todos los procesos de diseño, gestión, planificación, implementación y evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En relación con el segundo punto de discusión, se constata que, en general, existe una nula gestión de espacios por parte de los establecimientos educativos para la realización de una adecuada planificación por parte de la dupla de co-enseñantes. Lehane y Senior (2019) sostienen que la colaboración entre co-enseñantes aumenta de manera significativa los aprendizajes que puede adquirir el estudiantado. Esto se constituye en un desafío para las personas co-enseñantes, quienes deberían ser capaces de realizar planificaciones antes del proceso de co-enseñanza, ya que, si esto no ocurre, se resta de manera significativa el potencial educativo que este representa.

Desde la teoría se revela que para la correcta implementación de los procesos de co-enseñanza se hace necesaria una buena relación de trabajo colaborativo por parte de la dupla. Según Villa et al. (2008), para que este proceso se pueda llevar a cabo de manera correcta, el equipo de co-enseñantes debe respetar la participación y aportes de cada integrante, tener la capacidad de organización y disposición para cambiar roles, compartir creencias y metas a fines.

Se evidenciaron, de igual forma, discrepancias entre ambos agentes educativos en la conceptualización y métodos educativos para la enseñanza de la lengua y cultura propia. Lo anterior, genera un sentimiento de menosprecio de las maneras y procedimientos propios presentes en la cultura mapuche, de igual forma a los conocimientos ancestrales que aporta la sabia y el sabio indígena, que muchas veces son contradictorios con los métodos de enseñanza occidentales. Esto se puede explicar de acuerdo a los postulados de Turra (2009), quien sostiene que el sistema escolar chileno históricamente ha negado el conocimiento indígena y ha despreciado la diversidad cultural en el aula. Lo anterior, puesto que el currículum nacional ha sido diseñado precisamente para homogeneizar la cultura.

En consecuencia, la pareja de co-enseñantes debería ser capaz de liderar una gestión escolar intercultural, en la que se incorporen las formas ancestrales indígenas de transmitir los saberes y conocimientos educativos propios, en complementariedad con la lógica de la cultura escolar (Sánchez y López, 2017; Odenbring y Johansson, 2019). Esta realidad supone que las personas co-enseñantes realicen adecuaciones curriculares para generar un trabajo colaborativo sobre la base de un plan de estudios bien elaborado con pertinencia social, cultural y territorial. Esto es coherente con los resultados de investigación de Ibáñez y Druker (2018), quienes concluyen que es necesario en el PEIB la contextualización de los materiales de apoyo entregados desde el MINEDUC, en donde se reconozcan las identidades territoriales.

En relación al tercer punto de discusión, se constata la necesidad de apoyo por parte de las instituciones educativas para la implementación de la co-enseñanza y, por ende, del PEIB. Así es importante que las personas co-enseñantes cuenten con el apoyo institucional, puesto que esto facilita el enfrentamiento de dificultades propias de la modificación de la metodología de la educación, que ha estado arraigada al modelo homogeneizador y que ha prevalecido hasta estos años. En el marco de la co-enseñanza debería

existir el respeto mutuo y una constante interacción por parte de las personas co-enseñantes, que facilite la comprensión de los saberes y conocimientos educativos mapuches.

En ese mismo sentido, es importante promover estrategias que comprometan a la comunidad educativa, en general, en la interculturalización de la escuela, esto para revertir las prácticas de minorización e invisibilización que ha vivido la pareja de co-enseñantes. Esta realidad se podría explicar como producto de que la política pública de educación intercultural bilingüe continúa sustentada en la colonialidad del saber y del poder de la sociedad eurocéntrica occidental (Quijano, 2015; Bertely, 2016; Arias-Ortega y Quintriqueo-Millán, 2021; Sartorello, 2021).

En relación con el cuarto punto de discusión, se constata que existen procesos de estigmatización y prejuicios hacia la niñez indígena sobre los conocimientos de la cultura mapuche. Esto es coherente con resultados de investigación que sostienen que la existencia de prejuicios negativos hacia el mundo indígena desvaloriza a sus miembros y construye estigmas hacia esta población (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008; Becerra, 2011; Sánchez y López, 2017; Zañartu et al., 2017). Según Hopenhayn y Bello (2001), el desconocimiento de la cultura de la otredad, sea indígena o no, es uno de los factores que aumenta el prejuicio, discriminación y racismo en la educación escolar. Lo anterior implica que, en el marco de la relación de co-enseñanza, ambos cuenten con las competencias y estrategias para revertir estas problemáticas, puesto que los procesos de estigmatización y prejuicios generan la vergüenza étnica en la niñez indígena, lo cual incide negativamente en su identidad sociocultural y afecta la implementación del PEIB (Sartorello, 2021).

En ese sentido, esta realidad educativa en contextos indígenas plantea el desafío a las personas co-enseñantes de implementar intervenciones educativas en perspectiva intercultural para disminuir la vergüenza étnica y fortalecer la identidad sociocultural de la niñez indígena. En relación a ello, Durin (2007) sostiene que la escuela históricamente se ha caracterizado por la reproducción étnica, el mantenimiento y perpetuación de las ideologías dominantes, por ende, ha contribuido negativamente en la construcción de una autoestima desvalorizada en niños indígenas (Sánchez y López, 2017; Odenbring y Johansson, 2019). Es urgente que la pareja de co-enseñantes asuma un papel de liderazgo educativo intercultural en sus procesos de enseñanza y aprendizaje para revertir la vergüenza étnica, y aportar al desarrollo de una identidad sociocultural revitalizada. En contextos educativos indígenas, esto permitiría a la niñez indígena posicionarse de manera orgullosa respecto a sus orígenes sociales y culturales.

Finalmente, es posible constatar que uno de los desafíos de las personas co-enseñantes tiene relación con implementar estrategias que permitan asegurar el logro de los aprendizajes esperados en el estudiantado. Respecto a esto, Cook y McDuffie (2019) explican que, a través de la planificación colaborativa, las personas co-enseñantes pueden utilizar una serie de modelos de co-enseñanza que podrían ayudar a que el estudiantado tenga mayor interés y participación en el PEIB. Por ejemplo, la enseñanza de la estación, que implica que el estudiantado trabaje de acuerdo al grupo por medio de instrucciones de las personas co-enseñantes, como también de manera independiente. Al aplicar dichos modelos, el proceso de enseñanza sería más dinámico, atractivo y significativo para el estudiantado y, en consecuencia, más fácil para la pareja de co-enseñantes.

Otro desafío de la co-enseñanza es la baja implicación de los padres y madres en las actividades del PEIB. Estos hallazgos concuerdan con Ibáñez (2015), quien expone que se le resta el valor a la materia y a su potencial en la educación general, ya que se asume como un agregado y una concesión al pueblo mapuche. De este modo, en la co-enseñanza se debería incentivar la participación de las madres y padres en las actividades académicas de sus hijos e hijas. Esto puesto que, según el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2014), la supervisión de las tareas y deberes relacionados con la escuela por parte de los padres y madres son factores que influyen positivamente sobre el rendimiento escolar del alumnado.

## CONCLUSIONES

En conclusión, es posible sostener como desafíos profesionales para la co-enseñanza: 1) la urgencia de acercar a las personas apoderadas y familias en la implementación del PEIB, para la enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura mapuche en la escuela. Esto, permitiría avanzar en la revalorización y revitalización de la cultura indígena; 2) es necesario establecer actividades de sensibilización sobre interculturalidad, bilingüismo y beneficios que esto trae para el éxito escolar y educativo del estudiantado; 3) es necesario establecer trabajos pedagógicos que incorporen la participación de las madres y padres en las prácticas de enseñanza y, a la vez, la implicación de la escuela en las actividades de la comunidad; y 4) incorporar estrategias diversificadas, tanto desde la lógica escolar como indígena en el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en el aula.

En ese sentido, algunas recomendaciones para la mejora de la implementación del PEIB, en el marco de la pareja de co-enseñantes, tiene relación con la urgencia de implicar a la familia en los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura propia. De este modo, es recomendable repensar lo que implica el proceso de enseñar la cultura mapuche en las aulas y cómo poder adaptar de mejor manera el PEIB a las necesidades de la familia y comunidad en coherencia con sus principios educativos y pedagógicos propios para transmitir el saber ancestral en el aula.

En esa misma perspectiva, es recomendable acercar a toda la comunidad educativa a la co-formación y co-construcción de la situación de aprendizaje sobre los saberes y conocimientos indígenas, de manera tal que el proceso de enseñar y aprender sea recíproco para ofrecer una educación escolar en perspectiva intercultural. Lo anterior plantea el desafío de construir una línea de investigación futura, que contribuya, desde la investigación acción, con una base de saberes y conocimientos acumulados sobre prácticas pedagógicas interculturales exitosas. Esto en las escuelas que asumen el desafío de la co-enseñanza para repensar el sentido de la escuela y educación escolar en territorio indígena, como bases para establecer una relación educativa intercultural desde las experiencias y aproximaciones de las familias, comunidades y profesorado en territorio mapuche.

## REFERENCIAS

- Abela, J., García A. y Pérez, A. M. (2007). *Evolución de la teoría fundamentada como técnica de análisis cualitativo*. Centro de Investigaciones Sociológicas. Colección Cuadernos Metodológicos.
- Alarcón, S., Barriga, J. y Solis, M. (2021). *Desafíos de la co-enseñanza entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural*. [Tesis de Pregado Inédita], Universidad Católica de Temuco.
- Ardila, E. E. y Rueda, J. F. (2013). La saturación teórica en la teoría fundamentada: su delimitación en el análisis de trayectorias de vida de víctimas del desplazamiento forzado en Colombia. *Revista colombiana de sociología*, 36(2), 93-114. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/recs/article/view/41641/43310>
- Arias-Ortega, K. (2020a). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, 1-18. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202046229579>
- Arias-Ortega, K. (2020b). *Sentido de la escuela y la educación escolar desde la perspectiva de los actores del medio educativo y social: bases para una relación educativa intercultural*. [Proyecto Fondecyt de Iniciación N° 11200306, Inédito] (2020-2023). Financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).
- Arias-Ortega, K. y Quintriqueo-Millán, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, 29(111), 503-524 <https://doi.org/10.1590/S0104-40362020002802249>
- Beamish, W., Bryer, F. y Davies, M. (2006). Teacher reflections on co-teaching a unit of work [Reflexiones del profesor sobre la co-enseñanza como una unidad de trabajo]. *International Journal of Whole Schooling*, 2(2), 3-19. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ847468.pdf>

- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: La situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de educación*, 1(número extraordinario), 163-181. <https://hdl.handle.net/10925/865>
- Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos “para qué” de “otras” educaciones. *LiminaR*, 14(1), 30-46. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74543269003>
- Bisquerra, R., Dorio, I., Gómez, J., Latorre, A., Martínez, F., Massot, I., Mateo, J., Sabariego, M., Sans, A., Torrado y Vilá, R. (2009). *Metodología de la investigación educativa*. Editores La Muralla.
- Bonilla-García, M. y López-Suárez, A. (2016). Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de moebio*, (57., 305-315. <https://doi.org/10.4067/S0717-554X2016000300006>
- Cook, S. C. y McDuffie, K. (2019). Integrating effective practices into co-teaching: Increasing outcomes for students with disabilities [Integración de prácticas efectivas en la co-enseñanza: aumento de los resultados de los estudiantes con discapacidades]. *Intervention in School and Clinic*, 55(4), 221-229. <https://doi.org/10.1177/1053451219855739>
- Durin, S. (2007). ¿Una educación indígena intercultural para la ciudad? El departamento de educación indígena en Nuevo León. *Frontera norte*, 19(38), 63-92. <http://www.scielo.org.mx/pdf/fn/v19n38/v19n38a3.pdf>
- Flick, U. (2015). *El diseño de la investigación cualitativa*. Ediciones Morata.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Ediciones McGraw-Hill.
- Hopenhayn, M. y Bello, Á. (2001). *Discriminación étnico-racial y xenofobia en América Latina y el Caribe*. Dirección de Desarrollo Social Cepal. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/5987/1/S01050412_es.pdf)
- Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios pedagógicos*, 41(1), 323-335. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052015000100019>
- Ibáñez, N. y Druker, S. (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. *Convergencia*, (78), 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Kasely, E. (2015). La teoría del poder de Foucault en el ámbito educativo. *Horizonte de la ciencia*, 5(9), 127-133. <http://revistas.uncp.edu.pe/index.php/horizontedelaciencia/article/view/263>
- Lastre, K., López, L. D. y Alcázar, C. (2018). Relación entre apoyo familiar y el rendimiento académico en estudiantes colombianos de educación primaria. *Psicogente*, 21(39), 102-115. <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2825>
- Lehane, P. y Senior, N. (2019): Collaborative teaching: Exploring the impact of co-teaching practices on the numeracy attainment of pupils with and without special educational needs [Enseñanza colaborativa: explorando el impacto de las prácticas de co-enseñanza en el logro de aritmética de alumnos con y sin necesidades educativas especiales]. *European Journal of Special Needs Education*, 35(3), 1-15. <http://doi.org/10.1080/08856257.2019.1652439>
- López-Noguero, F. (2002). El análisis de contenido como método de investigación. *XXI. Revista de educación*, 4, 167-179. <http://rabida.uhu.es/dspace/bitstream/handle/10272/1912/b15150434.pdf>
- Maguiña, C. (2018). Integridad científica: Necesidad que la normativa nacional incluya criterios para decidir ante casos de mala conducta científica. *Acta Médica Peruana*, 35(2), 85-86. <http://www.scielo.org.pe/pdf/amp/v35n2/a01v35n2.pdf>
- Mignolo, W. (2011). Epistemic disobedience and the decolonial option: A manifesto [Desobediencia epistémica y opción decolonial: un manifesto]. *Transmodernity*, 1(2), 3-23.
- Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC]. (2018). *Programa de educación intercultural Bilingüe 2010 - 2016*. Gobierno de Chile.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (2014). *La participación de las familias en la educación escolar. Mirando al futuro*. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones.
- Mondragón-Barrios, L. (2009). Consentimiento informado: Una praxis dialógica para la investigación. *Revista de investigación clínica*, 61(1), 73-82. <https://www.medigraphic.com/pdfs/revinvcli/nn-2009/nn091i.pdf>



- Muñoz, G. y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, 1-19. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302019190756>
- Muñoz, G. (2021). Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 391-407. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100391>
- Odenbring, Y. y Johansson, T. (2019). If they're allowed to wear a veil, we should be allowed to wear caps: Cultural diversity and everyday racism in a rural school in Sweden [Si se les permite usar velo, a nosotros se nos debería permitir usar gorras: Diversidad cultural y racismo cotidiano en una escuela rural en Suecia]. *Journal of Rural Studies*, 72, 85-91. <https://doi.org/10.1016/j.jrurstud.2019.10.033>
- Quijano, A. (2015). Colonialidad del poder y clasificación social. *Contextualizaciones latinoamericanas*, 2(5). <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20140506032333/eje1-7.pdf>
- Quilaqueo, D. y Quintriqueo, S. (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. *Cuadernos interculturales*, 6(10), 91-110. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55261006.pdf>
- Rehnfeldt, M. (2009). La educación intercultural bilingüe (EIB) en Paraguay. *Série-Estudos-Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, (27), 47-64. <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/188>
- Rodríguez, F. (2014). La co-enseñanza, una estrategia para el mejoramiento educativo y la inclusión. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 8(2), 219-233. [https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co\\_ensenanza.pdf](https://educra.cl/wp-content/uploads/2017/08/DOC1-co_ensenanza.pdf)
- San Martín, D. (2014). Teoría fundamentada y Atlas.ti: Recursos metodológicos para la investigación educativa. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 16(1), 103-122. <http://redie.uabc.mx/vol16no1/contenido-sanmartin.html>
- Sánchez, A. y López, R. (2017). Racism and Education. A Discussion Pending Task. The Case of the Original People of Guatemala [Racismo y Educación. Una tarea pendiente de discusión. El caso del Pueblo Originario de Guatemala]. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 237, 823-828. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2017.02.178>
- Sartorello, S. (2019). Una agenda intercultural para la educación nacional. CPU-e. *Revista de Investigación Educativa*, (28), 1-5. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i28.2596>
- Sartorello, S. (2021). Milpas Educativas: Entramados socionaturales comunitarios para el buen vivir. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 283-309. <http://www.scielo.org.mx/pdf/rmic/v26n88/1405-6666-rmic-26-88-283.pdf>
- Stefoni, C., Stang, F. y Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis. *Estudios internacionales*, 48(185), 153-182. <https://revistaei.uchile.cl/index.php/REI/article/view/44534>
- Turra, O. (2009). Diversidad cultural en el currículo: un discurso educacional que posibilita la consideración de las formas culturales mapuche en los contenidos escolares. *Horizontes Educativos*, 14(1), 37-49. <https://www.redalyc.org/pdf/979/97912444003.pdf>
- Villa, R., Thousand, J. y Nevin, A. (2008). *A guide to co-teaching. Practical tips for facilitating student learning*. [Una guía para la co-enseñanza. Consejos prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Walsh, C. (2010). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. (2004). ¿Educación multicultural, educación intercultural bilingüe, educación indígena o educación intercultural?. *Cuadernos interculturales*, 2(3), 23-34. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200303.pdf>
- Zañartu, N., Aravena, A., Grandón, P., Saéz, F. y Zañartu, C. (2017). Identidad étnica, discriminación percibida y procesos afectivos en jóvenes mapuches urbanos. *CUHSO*, 27(2), 229-250. <https://doi.org/10.7770/CUHSO-V27N2-ART1226>



## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Agradecimientos:* Al Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306, financiado por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile (ANID).

*Cómo citar:* Arias-Ortega, K. E., Alarcón-Rodríguez, S., Barriga-Osorio, J. y Solís-Gómez, M. P. (2022). Tensiones en las prácticas de co-enseñanza durante la implementación de la educación intercultural bilingüe. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.49804>