

Prácticas educativas que contribuyen a una educación intercultural en contextos mapuche. Un desafío pendiente

Educational practices that contribute to intercultural education in Mapuche contexts. A pending challenge

BELTRÁN VÉLIZ, Juan C.¹
CARTER THUILLIER, Bastian I.²
TREUCÁN ANGULO, Julio T.³
VERA GAJARDO, Nathaly⁴

Resumen

Objetivo: analizar y proponer prácticas educativas para contribuir a una educación intercultural en escuelas situadas en comunidades mapuche rurales de la región de la Araucanía. Método: estudio cualitativo, se empleó la teoría fundamentada constructivista. Resultados: se revelan prácticas educativas que mejorarían la relación dialógica entre la educación mapuche y escolar, los procesos de enseñanza y aprendizaje. Además, enriquecerían la formación de niños mapuche y no mapuche sobre la generación de proyectos educativos en común sustentado en un enfoque educativo intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, proceso de enseñanza-aprendizaje, conocimientos indígenas, diálogo intercultural

Abstract

Aim: analyze and propose educational practices to contribute to intercultural education in schools located in rural Mapuche communities in the Araucanía region. Method: qualitative study in which the constructivist grounded theory was used. Results: reveal educational practices that would improve the dialogical relationship between Mapuche and school education, and the teaching-learning processes. In addition, these results would enrich the training of Mapuche and non-Mapuche children on the generation of common educational projects based on an intercultural educational approach.

Key words: intercultural education, teaching-learning process, indigenous knowledge, intercultural dialogue

¹ . Profesor de Educación Básica. Magister en Ciencias de la Educación en Currículum y Evaluación. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Frontera. Departamento de Educación. Correo electrónico: juan.beltran@ufrontera.cl

² Profesor de Educación Física. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación. Departamento de Educación, Universidad de Los Lagos. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Correo electrónico: bastiancarter@gmail.com

³ Asistente Social. Magister en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana de México. Doctor en Antropología Social por la Universidad Iberoamericana de México. Universidad de la Frontera. Departamento de Trabajo Social. Correo electrónico: julio.tereucan@ufrontera.cl

⁴ Licenciada en Pedagogía en Educación Diferencial con mención en Deficiencia Mental. Magíster en Diseño e Innovación Curricular por la Universidad Andrés Bello. Universidad Católica de Temuco. Dirección de Desarrollo Curricular. Correo electrónico: nvera@uct.cl

1. Introducción

En Chile, durante el año 1819, surge una legislación: reglamento para las escuelas públicas del Estado, en el artículo 5°, se establece que, en las escuelas se enseñará a leer, escribir y contar, de modo que los maestros deben tener especial cuidado en que aprendan los jóvenes la gramática castellana (Ponce, 1980). Asimismo, la Ley General de Instrucción Primaria de 1860, conforma en Chile una educación enmarcada en la racionalidad positivista, sustentada en una educación occidental, donde se niega el uso del mapuzugun (lengua mapuche) (Serrano, 2012; Mansilla, Llancavil, Mieres y Montanares, 2016), excluyendo la lengua y los conocimientos de la cultura mapuche para “civilizar”, “disciplinar”, aculturizar y someter al mapuche. Es una situación que, hasta el día de hoy, sigue siendo una realidad (Mansilla, Becerra y Merino, 2015).

A pesar de los esfuerzos hechos por el estado chileno, para contextualizar el curriculum, mejorar las prácticas educativas de los profesores en contextos interculturales, y contribuir tanto a la equidad como a la calidad educativa, a través diferentes propuestas legales: Ley Indígena 19.253 de 1993; Ley General de Educación 20.370 de 2009 y el Decreto 280 de 2009. Dichos esfuerzos, han sido claramente insuficientes. Lo anterior se explica en gran parte, debido a que actualmente la escuela está en el centro de la distancia epistemológica de las racionalidades mapuche y occidental (Quintriqueo, 2010; Beltran-Veliz y Pérez, 2018), dado que el aprendizaje se encuentra distanciado del contexto social, cultural e histórico de los estudiantes, pues el propósito de la escuela es la transmisión de un patrimonio cultural único, donde históricamente por su naturaleza homogeneizadora, ha entregado una educación monocultural a los estudiantes de origen indígena, negando la inclusión y la racionalidad de sus saberes educativos (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2010). Esto se refleja en estudios que se han realizado en el contexto mapuche. Al respecto, Quintriqueo y Torres (2013) constatan que, en las escuelas establecidas en contexto mapuche, la formación de niños y jóvenes se ha llevado a cabo en base a saberes muy distantes de los que se enseñan en el medio familiar mapuche. Otros estudios realizados en contextos mapuche, los profesores reproducen el conocimiento occidental, sobre la base de prácticas de enseñanza tradicionales centradas en el profesor y descontextualizadas, puesto que, se excluyen elementos, saberes y formas de enseñanza propias de la cultura mapuche, lo que fragmenta la generación de aprendizajes significativos (Mellado-Hernández y Chaucono-Catrinao, 2016; Beltrán-Véliz y Pérez, 2018; Beltrán-Véliz, Masilla-Sepúlveda, Del Valle-Rojas y Navarro-Aburto, 2019). En tal sentido, predomina el curriculum prescrito con una mirada monocultural que dificulta el diálogo recíproco entre ambas culturas (Mellado-Hernández y Chaucono-Catrinao, 2015).

En este contexto, la educación escolar carece de una relación educativa con el saber y conocimiento mapuche, para la formación de niños y adolescentes (Quintriqueo, 2010), mapuche y no mapuche, provocando de este modo, una distancia entre los conocimientos, saberes, experiencias mapuche y los conocimientos y saberes que se transmiten en el sistema escolar, dado que los diseños de los programas escolares giran en torno a prácticas focalizadas en los mapuche, en lugar de estar centrado en modificar las actitudes y conductas de los dominantes (Gasché, 2010; Quilaqueo y Torres, 2013). Esto provoca tensión entre la cultura mapuche y la escuela, en tal sentido, genera en los estudiantes ausencia de aprendizajes con significado cultural e identitario, debido a que la escuela no incorpora el kimün mapuche (conocimiento y saber mapuche, en los campos del desarrollo humano: social, cultural, educativo, económico y político) en el proceso de formación (De Augusta, 1903; Pereira, Reyes y Pérez, 2014).

Lo anterior implica, un cambio de modelo educativo, a fin de comprender desde la epistemología contextual e intercultural educativa, que la sociedad mapuche tiene formas particulares de entender y significar el mundo. Estas formas de significar el mundo son igualmente válidas, en tanto constituyen el conjunto de conocimientos, valores y creencias que dan sentido a la existencia de un pueblo y por lo tanto a las personas que lo integran (Schmelkes, 2008; Riquelme, 2015-2017). Desde esta perspectiva, la educación escolar debe reconocer,

comprender, valorar y legitimizar los conocimientos y saberes mapuche, como asimismo, enriquecer y mejorar las prácticas educativas de los profesores en las distintas asignaturas. Esto contribuiría, a la formación de niños y jóvenes que asisten a escuelas situadas en contextos mapuche, desde una perspectiva contextualizada y situada culturalmente, dado que los estudiantes aprenden en la diferencia, considerando el kimün mapuche y el conocimiento no mapuche como una riqueza de la producción humana, para mejorar los aprendizajes, oportunidades y convivencia social (Quintriqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez, 2011). Desde esta mirada, las prácticas educativas tienen por objeto, generar una relación dialógica entre los conocimientos y saberes mapuche y escolares (Quintriqueo, 2010), desde un enfoque educativo intercultural.

A partir de los antecedentes teóricos, empíricos y problemática expuesta, se evidencia un vacío importante respecto de una relación dialógica entre la educación mapuche y escolar, lo cual obstaculiza una educación de carácter contextualizada.

2. Objetivo

Analizar y proponer prácticas educativas para contribuir a una educación intercultural en escuelas situadas en comunidades mapuche rurales de la región de la Araucanía.

3. Marco teórico

3.1. Hacia una educación intercultural en contextos mapuche

El enfoque educativo intercultural, debe ser amplio, donde se permita conocer y reconocer la cultura propia, y la de los otros sujetos, que están en interacción constante, respetando ambos saberes y teniendo presente que cada uno tiene una lógica para comprender el mundo, desde una perspectiva propia (Tubino, 2005). Al respecto, se debe promover procesos de intercambios, interacción y cooperación entre sociedades y culturas, para ello el enfoque educativo intercultural se propone como interacción, comunicación y diálogo (Malik y Ballesteros, 2015), para facilitar la comprensión entre miembros de culturas distintas. El enfoque educativo intercultural busca valorar e identificar la construcción del conocimiento social y cultural como una característica propia del ser humano. Para ello, cobra relevancia interactuar con miembros de culturas distintas, a través de sus conocimientos, saberes y de sus necesidades y experiencias. “Es así, como en contextos indígenas, particularmente en el caso mapuche, los saberes y conocimientos adquieren sentido en situaciones y contextos determinados” (Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias, 2016, p.14) y sean estos saberes y conocimientos para niños indígenas o no indígenas, ya que la diversidad da sentido y significados sobre el mundo o la realidad y, está presente en todo grupo humano (Ibáñez-Salgado, et al., 2012). Desde esta perspectiva, este enfoque se concibe como una alternativa que favorece la relación de saberes y conocimientos de los pueblos indígenas con el conocimiento escolar (Quintriqueo et al., 2016), sobre la base del diálogo, dado que es la condición y fundamento necesario para la apertura intelectual de la otredad (Tubino, 2015).

Lo expuesto anteriormente, favorecería el reconocimiento y comprensión del otro desde la diversidad de conocimientos, saberes y experiencias, para desenvolverse, desarrollarse y comprender la realidad desde lo propio. En sintonía con Quintriqueo y Torres (2012), la educación con enfoque intercultural, permite reconocer la diversidad de saberes que convergen en la escuela, donde la construcción de conocimientos educativos, debería estar sustentada en un pluralismo epistemológico que no niega la racionalidad propia del conocimiento mapuche. Esto facilitaría a los miembros de la cultura mapuche y escolar la construcción de realidades de manera colaborativa y, desarrollarse desde un enfoque reflexivo, crítico y dialógico que les permita tener una visión amplia del mundo en el cual interactúan, considerando para ello, la diversidad, inclusividad, igualdad, reciprocidad y la pertinencia cultural.

4. Metodología

Desde el contexto intercultural, este estudio se enmarca en el paradigma interpretativo, puesto que, permite la interpretación de los significados emanados de otros (Fornet-Betancourt, 2007), culturalmente situados. El enfoque metodológico es cualitativo, dado que permite comprender las subjetividades de los individuos en su realidad considerando el contexto social, cotidiano o laboral, en el cual se encuentra inmerso, refiriéndose en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos de las propias palabras de las personas, habladas o escritas y las conductas observables (Taylor y Bogdan, 1987, Gurdíán-Fernández, 2007). Se empleó la teoría fundamentada constructivista, pues “promueve el desarrollo de la tradición cualitativa por medio del estudio de las experiencias desde el punto de vista de los sujetos que la viven” (Charmaz, 2000, p. 253). En efecto, la teoría fundamentada constructivista tiene el objetivo de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas (Charmaz, 1990).

4.1. Participantes

En este estudio, desde las comunidades mapuche participaron 35 kimeltuchefes⁵, entre estos se encuentran: azelchefe,⁶ logko⁷, kimche,⁸ machi⁹, genpin¹⁰ weupife¹¹ y norche¹². Estos sujetos se ubican en la región de la Araucanía en las comunidades mapuche rurales, en los territorios: wenteche (gente de los valles y ribera del río Cautín); lafkenche (gente del mar); pewenche (gente del pewen: araucaria). La selección de los sujetos fue intencionada, lo cual permite seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad (Gurdíán-Fernández, 2007). Para la selección de los participantes se requirió de un facilitador intercultural mapuche, pues tiene el conocimiento de los sujetos que portan el kimün. Los criterios de inclusión de los participantes están dados por edad: mayores de 60 años; género: femenino y masculino; rol o profesión que desempeña: Kimeltuchefes; pueblo originario: mapuche. La edad de mayores de 60 años, se legitima, dado que en el mundo mapuche los abuelos son las personas que han adquirido durante su vida la capacidad y la metodología para enseñar. Por tanto, ellos son capaces de entregar el kimün mapuche (Pereira, Reyes y Pérez, 2014).

Desde el contexto escolar, participaron 35 sujetos, entre profesores y directivos. Estos sujetos se ubican en las escuelas de la región de la Araucanía en las comunidades mapuche rurales, de los territorios anteriormente mencionados. Se emplearon los siguientes criterios de inclusión para los participantes: género: femenino y masculino; rol o profesión que desempeñan: profesor y directivo; nivel de educación en que se desempeñan: educación básica; contexto: escuelas situadas en comunidades mapuche rurales. Las técnicas que se aplicaron para la recolección de información fueron la entrevista en profundidad y grupo focal.

⁵ Se empleará este término (Kimeltu= enseñar, socializar, instruir, orientar, Che=gente), para referirse a las personas mapuche que portan conocimientos, sabiduría y experiencia. Al tiempo, que enseñan, educan, socializan sus conocimientos e instruyen y orientan a las personas.

⁶ Considerado como un representante de la comunidad mapuche en la escuela. Su función es guiar, formar y monitorear el proceso de inclusión de la cultura mapuche en las escuelas

⁷ Es un líder que dirige las decisiones de la comunidad a la que pertenece. En general, es la propia comunidad la que asigna este papel.

⁸ Persona que porta los conocimientos sociales y culturales de la sociedad mapuche.

⁹ Encargado o encargada de la curación natural, única persona autorizada para establecer un puente directo con los espíritus creadores y los ngen (espíritus protectores), y entra en contacto con las energías positivas y negativas.

¹⁰ Es una autoridad que dirige la guillatun (rogativa). El genpin podría traducirse como “dueño de la palabra”.

¹¹ Cumple el rol de historiador en la cultura mapuche y asimismo, cumple la función de formar.

¹² Es una persona que actúa siempre en rectitud y que se funda naturalmente en la sabiduría de las cosas.

4. 2. Trabajo de campo

4.2.1. Entrada

El primer contacto, se realizó con el jefe de cada comunidad mapuche, a quien se le hizo entrega de una carta formal, solicitando autorización a él y toda su comunidad, para realizar el presente estudio. En dicho documento, se mencionaron los objetivos y metodología del estudio (técnicas para recolección de datos, aspectos éticos, etc.). Este mismo procedimiento, se empleó con los directores de las escuelas, situadas en las comunidades mapuche.

Antes de entrevistar a los kimeltuchefes, se coordinó un primer encuentro con ellos. Instancia, donde se acordaron posibles temas para tratar en las entrevistas futuras. En dicho momento, se procedió a entregar el consentimiento informado a dichos actores, donde se señalan los objetivos y aspectos metodológicos del estudio, además de enfatizar el carácter voluntario de su participación. El mismo procedimiento antes señalado, se efectuó con los directivos y profesores.

4.2.2. Desarrollo

Las entrevistas en profundidad y grupos focales, se realizaron en los hogares de los kimeltuchefes, pertenecientes a comunidades distintas. Durante el proceso de recolección de datos, colaboró un facilitador intercultural mapuche, para la traducción del mapuzugun en algunos casos. La aplicación de las entrevistas en profundidad y grupos focales para directivos y profesores, se efectuaron en los establecimientos educacionales (en una sala especialmente acondicionada para ello). Las entrevistas se desarrollaron, en un ambiente agradable y de confianza. Los materiales que se usaron para recoger los datos fueron: una grabadora (a fin de obtener un registro claro y preciso) y una bitácora de campo, donde los investigadores registraron los acontecimientos relevantes ocurridos en el campo.

4.2.3. Salida

La salida del campo, ocurrió al momento de producirse la saturación de los datos. Es decir, cuando ya no fue posible encontrar más hallazgos relevantes para el objetivo de la investigación, tal como lo plantea Flick (2007) "cuando no emerge ya nada nuevo" (p. 79).

4.3. Dimensión ética

Se utilizó el consentimiento informado. En este sentido, Taylor y Bogdan (1987) indican que resulta fundamental cautelar la seguridad implícita o explícita, de que no se desea violar la privacidad o confidencialidad de los informantes, ni exponerlos a perjuicios, ni interferir en sus actividades.

Para tal efecto, como se ha señalado anteriormente, se hizo entrega de una carta formal a los jefes de las comunidades mapuche y los directivos de los centros educativos solicitando el ingreso al campo. Una vez hecho lo anterior, se procedió a entregar un consentimiento informado todos a los participantes (kimeltuchefes, directivos y profesores). En esta misma línea, de acuerdo a lo que establece la declaración de Singapur (2010), se considerarán los principios de honestidad, responsabilidad en la ejecución, cortesía profesional e imparcialidad en las relaciones laborales y buena gestión, integridad, resguardo de la confidencialidad y el anonimato de los sujetos de estudio y, de la información proveniente de estos.

4.4. Procedimiento para analizar los datos

Los datos que emergieron de las entrevistas en profundidad y grupos focales fueron analizados con el programa Atlas ti 7.5. El proceso de codificación de los datos se realizó a través de la codificación abierta y axial. Respecto a la primera codificación, Strauss y Corbin (2002, p.111) señalan que "los datos se descomponen en partes discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias". En este proceso

de análisis, se contó con la colaboración de un investigador experto en el tema intercultural y mapuche y, de un facilitador intercultural mapuche, para la interpretación de los significados que emanan de los relatos. Esto último, a fin de evitar los sesgos y realizar el análisis de forma neutral. En una segunda fase, se llevó a cabo el proceso de codificación axial, la cual permite relacionar la categoría con sus subcategorías, dado que la codificación ocurre alrededor del eje de una categoría (Staruss y Corbin, 2002). Todo este proceso, se realizó a la luz del Método Comparativo Constante (MCC), mediante la comparación de los códigos (categorías y subcategorías) de forma constante (Flick, 2007).

Se empleó la triangulación para entregar confiabilidad y fiabilidad a los hallazgos. Se utilizó la triangulación de técnicas, de datos y de investigadores: Respecto de la primera, consiste en el uso de diversas técnicas para estudiar un problema determinado (Gurdián-Fernández, 2007). Para ello, se empleó la entrevista en profundidad y luego los grupos focales. Referente a la triangulación de datos, Gurdián-Fernández (2007) señala que, se integran una amplia variedad de datos para realizar el estudio que provienen de diversas fuentes de información diferenciadas por el tiempo (Gurdián-Fernández, 2007; Denzin, 1989). En esta lógica, se utilizaron datos que procedían de libros, documentos y de artículos científicos especializados en el tema. En cuanto a la triangulación de investigadores, “participan diferentes investigadores con igual o diferente formación y experiencia” (Gurdián-Fernández, 2007, p. 242). En tal sentido, participó un investigador experto en el tema intercultural y mapuche, además se contó con la colaboración de un facilitador intercultural mapuche, para detectar o minimizar las desviaciones derivadas del investigador (Denzin, 1989). Es decir, permitió evitar los sesgos, en la interpretación de los resultados y en la discusión de estos.

5. Discusión de resultados

A partir del proceso de codificación abierta y axial surge la categoría: “Prácticas educativas con un enfoque intercultural”, de la que forman parte cinco subcategorías: gestión curricular y pedagógica; curriculum educativo intercultural; diálogo intercultural y liderazgo; articulación curricular y pedagógica; inclusión y co-enseñanza. Cabe destacar, que estas categorías y subcategorías se saturaron mayormente considerando el objetivo planteado.

5.1. Categoría. Prácticas educativas con un enfoque intercultural.

De esta categoría, se despliegan subcategorías, que hacen referencia a las prácticas educativas que contribuyen a una educación intercultural en escuelas situadas en comunidades mapuche rurales, las cuales contribuyen a fortalecer la relación dialógica entre la educación mapuche y escolar, y a su vez, aportan a una educación intercultural en contextos mapuche.

5.1.1. Subcategoría. Gestión curricular y pedagógica

En esta subcategoría se visualiza la necesidad de desarrollar una gestión curricular y pedagógica desde la escuela, para establecer lazos con la cultura mapuche: “creo que es necesario una gestión con las comunidades mapuche que esté asociada con la parte pedagógica y, con la parte curricular para una educación contextualizada” [Directivo]. En esta misma línea, un segundo entrevistado narra: “La escuela para que pueda establecer lazos y crear proyectos en conjunto, tiene que realizar una gestión donde involucre a toda la comunidad mapuche, porque la mayoría de nuestros niños y jóvenes son mapuche [Azelcheffe].

Cobra relevancia la generación de una gestión curricular y pedagógica de parte de la escuela, para establecer vínculos y generar proyectos educativos en común con los miembros de la comunidad mapuche, dado que la mayoría de los niños y jóvenes son de ascendencia mapuche. Para ello, se debe involucrar a los miembros de las comunidades mapuche. En este contexto, los equipos directivos de la escuela deben guiar, dirigir y gestionar de manera eficaz los procesos de enseñanza y aprendizaje en sus establecimientos educativos, para asegurar la

calidad de la implementación curricular (MINEDUC, 2015). En correspondencia, los directivos y profesores, en los establecimientos escolares, requieren de herramientas para maximizar sus capacidades para alinear a los agentes involucrados en virtud de objetivos desafiantes y coherentes (Volante, Bogolasky, Derby y Gutiérrez, 2015) con el entorno donde se sitúa la escuela. Desde esta mirada, Beltran-Véliz (2014), señala que la gestión curricular y pedagógica que generen las escuelas, debe centrarse en tender un puente entre las culturas que poseen los grupos sociales tradicionalmente excluidos de la escuela y el conocimiento que ésta enseña, lo cual permitiría progresar hacia una formación culturalmente situada.

5.1.2. Subcategoría. Currículum educativo intercultural

En esta subcategoría, se aprecia que los conocimientos curriculares deben estar contextualizados, ello requiere de la incorporación de conocimientos mapuche en el currículum escolar: “En estas escuelas, que están en las comunidades mapuche rurales, necesitan de un currículo donde estén los conocimientos de nuestra cultura mapuche. El currículo escolar, debiera ser coherente con una educación donde se encuentra nuestra cultura” [Profesor]. En esta misma línea, una machi narra:

Si tenemos aquí, en la novena región muchos niños mapuche que van a la escuela, entonces debieran estar considerados los conocimientos del pueblo mapuche [...], y de forma igualitaria deben ir con el conocimiento winka (persona no mapuche), ya estamos juntos, no hay forma de volver atrás [Machi].

Es posible visualizar, la necesidad de diseñar un currículum educativo intercultural, en base a un marco de conocimientos contextualizados, para ello se deben considerar el conocimiento mapuche y el escolar desde una perspectiva simétrica, de acuerdo con Lizarzaburu (2001) en el currículum educativo intercultural, se debe dar una relación entre los saberes, conocimientos y valores propios o apropiados por las sociedades indígenas y aquellos desconocidos y ajenos, en cuanto a la búsqueda de un diálogo y una complementariedad permanente entre la cultura tradicional y aquella de corte occidental. La relación de saberes y de conocimientos mapuche con el conocimiento escolar, se debe realizar desde un enfoque simétrico sobre la base del diálogo. En correspondencia, para llevar a cabo este proceso, se hace necesario desarrollar un currículum intercultural. Esto significa, reconocer los saberes y conocimientos que convergen a diario en la institución escolar y que debiesen estar en diálogo constante, para poder respetarlos e incorporarlos a la educación de todos los estudiantes, mapuche y no mapuche (Quintriqueo et al., 2016). Esto se aprecia en el siguiente relato:

Creo que una de las cosas principales, es que el currículo escolar debe estar contextualizado, donde el kimün mapuche debe ser incorporado en todas las asignaturas, teniendo presente el diálogo entre nuestra cultura y la escuela, y de esta manera la enseñanza se enriquecería, los niños aprenderían más. Entonces, es muy necesario, ya que mejoraría la formación de los niños mapuche y los que no son mapuche y también habría comprensión entre ellos [Kimche].

Se observa la necesidad, de incorporar el conocimiento mapuche en el currículum escolar de forma transversal en todas las asignaturas, a partir del diálogo entre miembros de la cultura mapuche y escolar. Su no incorporación al currículum escolar, obstaculiza el desarrollo de la educación intercultural sustentada en el diálogo de saberes (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). Desde esta perspectiva, un currículum intercultural cobra relevancia, dado que contribuiría a una relación dialógica entre saberes mapuche y escolares desde una perspectiva simétrica y de pertinencia cultural, al tiempo que, enriquece el proceso de enseñanza y aprendizaje, por lo tanto, mejoraría la formación de niños mapuche y no mapuche. Además, amplía en ellos, la forma de ver y comprender su cultura y la del otro.

5.1.3. Subcategoría. Diálogo intercultural y liderazgo

Es posible visualizar el diálogo intercultural y liderazgo escolar como componentes centrales en la generación de un currículum educativo intercultural: “Los saberes y conocimientos mapuche y escolares se pueden incorporar, considerando el diálogo. Pero..., para que eso ocurra, debe haber de parte de la escuela un liderazgo, para que se realice de buena forma” [logko]. En correspondencia se aprecia el siguiente relato:

Se debe incorporar los conocimientos, saberes, formas de enseñar, de aprender, entre otras prácticas educativas mapuche en el currículum escolar, debe haber diálogo entre culturas y liderazgo, como por ejemplo liderazgo escolar y haaa..., el liderazgo distribuido [...]. Hay que empezar desde arriba, lo deben realizar los directivos, profesores y también los kimeltuchefes [Profesor].

A partir de los relatos, se observa que la generación de un currículum educativo intercultural, contribuye a la incorporación de los conocimientos mapuche. Ello requiere, del diálogo intercultural, liderazgo escolar y distribuido, por parte de los directivos, profesores y kimeltuchefes, quienes deben ser parte activa, con la finalidad de contribuir a una formación contextualizada. En este plano, el diálogo intercultural busca el reconocimiento de la diversidad de racionalidades, la fecundación recíproca, el encuentro de sensibilidades (Panikkar, 2002), pues lo que se busca en el diálogo desde una perspectiva intercultural, es comprender al otro, colocarse en sus “topos”, y así, descubrir nuevas formas de sentir y percibir el mundo (Tubino, 2015).

Para llevar a cabo lo anterior, se requiere que la función escolar de los directores se centre en el liderazgo escolar, pues permite “movilizar e influenciar a otros, para articular y lograr las intenciones y metas compartidas de la escuela” (Leithwood, 2009, p.20). Este autor, señala que el dinamizador y generador de los procesos de gestión de un establecimiento es el liderazgo, ejercido principalmente por los equipos directivos y de gestión de cada centro escolar. En este marco, el liderazgo distribuido, resulta relevante, pues implica el compromiso de todos los miembros de la comunidad escolar en la marcha, en el funcionamiento y la gestión de la escuela. De esta forma, el “liderazgo distribuido” toma las habilidades de los demás sujetos, en un lugar determinado, para el beneficio de una causa común, de tal forma que el liderazgo se manifiesta a todos los niveles (Harris y Chapman, 2002). Esta visión supone romper con el aislamiento y el individualismo de las prácticas docentes, apoyando que la comunidad se mueva en torno a dicha visión (Crawford, 2005), es decir, directivos, profesores y kimeltuchefes deben compartir el rol de liderazgo desde plano colaborativo, para avanzar hacia un objetivo en común.

5.1.4. Subcategoría. Articulación curricular y pedagógica

La articulación curricular y pedagógica, se revela como una práctica educativa relevante en el proceso de formación desde la perspectiva intercultural, lo cual queda de manifiesto en los siguientes discursos:

Nos articulamos, por ejemplo: los contenidos que van pasando en lengua indígena (mapuzugun) tienen que ver con historia y ciencias naturales en los ramos que yo estoy pasando. Ahora están trabajando con el árbol genealógico de la familia, que se ve justamente en historia. Igualmente, trabajamos en conjunto las planificaciones, observamos la profesora intercultural, ella también observa nuestras clases [Azelchefe].

Las formas de enseñanza se pueden complementar, ejemplo: intercambiamos conocimientos formas de enseñanza, ideas, experiencias, planificaciones, observamos nuestras clases y las del kimche, haaa..., él también, observa nuestras clases. Así, los contenidos se articulan con las diferentes asignaturas, aquí es importante el diálogo continuo, el trabajo en equipo, el respeto y tolerancia entre los kimeltuchefes y nosotros. Esto mejora nuestras prácticas pedagógicas y por ende, los aprendizajes de los estudiantes [Profesor].

Se evidencia que la articulación curricular y pedagógica, enriquece y mejora las prácticas pedagógicas y, en consecuencia los aprendizajes de los estudiantes, mediante la complementación: intercambio de conocimientos,

formas de enseñanza, ideas, experiencias, planificaciones. Además, se visualiza la observación de las clases entre profesores, así como también, entre profesores y kimeltuchefes. Ello requiere de un diálogo continuo, trabajo en equipo, respeto y tolerancia entre kimeltuchefes y profesores. Lo expuesto, ayuda a los profesores a construir la práctica pedagógica, tomando como base la experiencia de los demás, compartir los recursos, proporcionar apoyo moral y crear un clima de confianza en el que se puedan comentar abiertamente los problemas reveses y éxitos (Hargreaves, Earl, Ryan, 2002), en torno a las prácticas curriculares y pedagógica que se desarrollan. Al respecto MINEDUC (2015), señala que se deben: a) Generar una instancia de socialización junto al equipo de profesores para comunicarles el sentido del ejercicio de articulación curricular y las oportunidades de fortalecimiento de los énfasis institucionales seleccionados; b) Promover espacios de trabajo colaborativo entre docentes, para concretar la generación de propuestas de articulación entre asignaturas con énfasis en común; c) Planificar y ejecutar reuniones de trabajo por asignaturas, para crear planes de trabajo articulado según trayectoria curricular entre distintos niveles, d) Legitimar y aplicar las estrategias de articulación propuestas por los profesores y kimeltuchefes.

Además, en este proceso de articulación curricular y pedagógica entre profesores y kimeltuchefes, emerge como un elemento relevante, diálogo intercultural, pues supone una contextualización de ambas concepciones epistemológicas en base a los contenidos y las finalidades educativas, para la formación de personas en el medio escolar y familiar (Quintriqueo y Torres, 2013), lo cual favorece el entendimiento y la comprensión mutua entre personas de culturas distintas, desde la igualdad, el respeto, tolerancia, la reciprocidad y la colaboración constante. Esto implica, el reconocimiento del otro, lo que facilita la comprensión y el descubrimiento de significados, creencias y conocimientos distintos a los que yo poseo (Fornet-Betancourt, 2004). Esto con la finalidad, de brindar un proceso de formación significativo y culturalmente pertinente.

5.1.5. Subcategoría. Inclusión y co-enseñanza

Ésta subcategoría, revela la importancia de incluir a los kimeltuchefes para enseñar de manera colaborativa los conocimientos y saberes de la cultura mapuche: “es muy importante incluir a los miembros de las comunidades mapuche, que tengan el conocimiento, para enseñar en conjunto, su cultura, historia y cosmovisión y, de esta forma enseñar a los estudiantes de acuerdo al lugar donde nos encontramos [Profesora]. En esta misma línea un entrevistado relata:

Hay que incluir a los kimeltuchefes, como decirle, los abuelos que tengan el kimün, como por ejemplo los: Norche, logko, machi, kimche, hemm... también, a los weupife, en los trabajos que hacen las escuelas, porque ellos a lo largo de sus vidas han acumulado el kimün, de esa manera se puede transmitir de mejor forma nuestra cultura [Weupife].

Se visualiza la inclusión de los kimeltuchefes, como un aspecto relevante, para enseñar su cultura, historia y cosmovisión, a través de la co-enseñanza, entendiéndose por esta, como un proceso formativo desarrollado por dos o más profesionales que establecen una relación de colaboración para brindar enseñanza conjunta a un grupo de estudiantes diverso, en un espacio físico y con contenidos y objetivos específicos, con la finalidad de lograr lo que no podrían hacer solos (Benninghof, 2012, MINEDUC, 2017). Es decir, desde el contexto mapuche lograr una enseñanza culturalmente contextualizada, a través del trabajo colaborativo entre kimeltuchefes y profesores. Además se aprecia la necesidad de incluir a los abuelos, es decir, los kimeltuchefes que portan el kimün. Ellos son los portadores de la sabiduría y del conocimiento, por tanto son los encargados de traspasar el conocimiento a las nuevas generaciones. En la cultura mapuche, los abuelos son las personas que han adquirido durante su vida la capacidad y las formas de enseñanza para transferir el kimün mapuche, a las nuevas generaciones (Quintriqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez, 2011; Pereira, Reyes y Pérez, 2014). Este conocimiento se ha ido acumulando en la memoria, en la espiritualidad y en la conciencia de los abuelos, durante los años, a través sus experiencias. Ello, facilita la transmisión de la cultura mapuche pertinente.

6. Conclusión

Desde la discusión de resultados, se constata la necesidad de desplegar, desde la escuela una gestión curricular y pedagógica, que permita generar una educación contextualizada y, de este modo, establecer vínculos y generar proyectos educativos en común con los miembros de la comunidad mapuche. Dado que, la mayoría de los niños y jóvenes que asisten a las escuelas, son de ascendencia mapuche, ello favorecería una educación culturalmente situada.

Se constata la urgencia, de diseñar un currículum educativo intercultural, sobre la base de un marco de conocimientos contextualizados. Para ello, se debe considerar la incorporación del conocimiento mapuche, el cual debe estar en simetría con el conocimiento escolar y, debe incorporarse de forma transversal en todas las asignaturas. Esto, a partir de una relación dialógica, entre miembros de la cultura mapuche y escolar, con la finalidad de aportar a la mejora de la formación de niños y jóvenes mapuche y no mapuche, desde una pertinencia cultural. Esto amplía en los estudiantes, la forma de ver y comprender su cultura y la del otro.

Asociado al párrafo expuesto, se concluye que para llevar a cabo un currículum educativo intercultural se requiere de componentes esenciales como: el diálogo intercultural, liderazgo escolar y distribuido, de parte de los directivos, profesores y kimeltuchefes. Por una parte, el diálogo intercultural, permite el reconocimiento de racionalidades diversas y la comprensión del otro en su diferencia. Por otra, el liderazgo escolar, contribuye a movilizar e influenciar a los miembros educativos a ser partes activas, para articular y lograr objetivos educativos en común. En cuanto al liderazgo distribuido, implica compromiso y aprovechar las habilidades de todos los miembros de la comunidad escolar en el campo de la gestión curricular y pedagógica, para alcanzar una meta en común. En este sentido el liderazgo distribuido debe manifestarse en todos los niveles en el contexto educativo intercultural.

En relación con lo anterior, se evidencia que la articulación curricular y pedagógica, la cual enriquece y mejora las prácticas pedagógicas y, en consecuencia los aprendizajes de los estudiantes. Para ello, se demanda de un diálogo continuo, trabajo en equipo, respeto y tolerancia entre kimeltuchefes y profesores. En conexión con lo expuesto, se constata la inclusión de los kimeltuchefes, a través de la co-enseñanza, para aportar con su kimün mapuche en las prácticas pedagógicas, en conjunto con los profesores, dado que los kimeltuchefes tienen la capacidad y las formas de enseñanza para transferir la cultura, la historia y la cosmovisión mapuche a los estudiantes.

Desde las conclusiones expuestas, las prácticas educativas desde un enfoque intercultural, que se relevan en este estudio mejoraría la relación dialógica entre la educación mapuche y escolar. En tal sentido, contribuiría a mejorar los procesos de enseñanza y aprendizajes, y por tanto, la formación de niños y jóvenes mapuche y no mapuche. Así como también, las relaciones sociales entre miembros de la cultura mapuche y de la escuela, desde un enfoque educativo intercultural, lo cual, a su vez, favorecería la generación de proyectos educativos en común. Estas prácticas educativas, requieren de una contextualización continua, sobre el diálogo intercultural, trabajo colaborativo y evaluación permanente. Para ello, es necesario y relevante incorporar a los kimeltuchefes en las escuelas, para contribuir en el proceso de formación de los estudiantes de manera contextualizada, del mismo modo, integrar a los directivos, profesores, estudiantes mapuche y no mapuche, en gran parte de las actividades productivas, socioculturales, rituales, espirituales y recreativas que se llevan a cabo en las comunidades mapuche, sobre la base de la pedagogía que emplean los kimeltuchefes. Lo expuesto, facilitaría transitar hacia la construcción de un modelo de escuela inclusiva, tolerante y justa, desde una postura reflexiva, crítica y constructiva. Y de esta manera, favorecer una educación intercultural en escuelas situadas en comunidades mapuche rurales. Finalmente, este estudio aportaría a la generación de políticas educativas, orientadas a beneficiar la educación, que se desarrolla en contextos mapuche. Lo anterior, permitiría superar en

parte los problemas que ha generado por décadas una educación hegemónica, homogeneizante y segregadora en contextos mapuche.

Referencias bibliográficas

- Beltrán-Véliz, J. (2014). Factores que dificultan la gestión pedagógica curricular de los jefes de Unidades Técnico Pedagógicas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 19(62) 939-961.
- Beltrán-Véliz, J. y Pérez, S. (2018). Factores que dificultan la relación educativa entre la educación escolar y el saber y conocimiento mapuche. *Diálogo Andino*, (57), 5-16. doi: 10.4067/S0719-26812018000300009
- Beltrán-Véliz, J., Mansilla-Sepúlveda, J., Del Valle-Rojas, C., & Navarro-Aburto, B. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: Obstáculos y desafíos. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11(22), 5-22.
- Beninghof, A. (2012). *Co-teaching that works. Structures and strategies for maximizing student learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass
- Crawford, M. (2005). Distributed leadership and headship: a paradoxical relationship? *School Leadership and Management*, 25(3)213-216.
- Charmaz, K. (1990). Discovering chronic illness: using grounded theory. *Social Science and Medicine*, 30(11),1161-1172.
- Charmaz, K. (2000). Constructivist and objectivist grounded theory, in N. K. Denzin, y Y. S. Lincoln, *Handbook of qualitative research*. California: Thousand Oaks.
- Congreso Nacional de Chile. (1993). *Ley sobre normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Ministerio de Planificación y Cooperación. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- Congreso Nacional de Chile (2009). *Ley General de Educación*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2018/04/LEY-20370_12-SEP-2009.pdf
- Congreso Nacional de Chile. (2009). *Decreto sobre objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación básica y fija normas generales para su aplicación*. Ministerio de Educación de Chile. Recuperado de <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>
- Declaración de Singapur sobre la integridad en la investigación (2010). *Segunda conferencia mundial en integridad de la Investigación*. Singapur: Recuperado de <http://www.conicyt.cl/fondap/files/2014/12/DECLARACI%C3%93N-SINGAPUR.pdf>
- De Augusta, F. (1903). *Lecturas Araucanas*, Temuco, Chile: Editorial Kushe.
- Denzin, N. (1989). *The Research Act* (3ª ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*, Madrid: Morata.
- Fornet-Betancourt, R. (2004). *Crítica intercultural de la filosofía latinoamericana actual*. Madrid: Trotta.
- Fornet-Betancourt, R. (2007). El quehacer teológico en el contexto del diálogo entre las culturas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Teología*, (4), 73-83.
- Gasché, J. (2010). De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.

- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*, San José de Costa Rica: Print Center.
- Harris, A. & Chapman, C. (2002). Democratic leadership for school improvement in challenging contexts. Ponencia presented at the International Congress on School Effectiveness and Improvement, Copenhagen.
- Hargreaves, A., Earl, L., & Ryan, J. (2002). *Una educación para el cambio. Reinventar la educación de los adolescentes*, Barcelona: Ediciones Octaedro, S.L.
- Ibáñez-Salgado, N., Díaz-Arce, T., Druker-Ibáñez, S., & Rodríguez-Olea, M. (2012). La comprensión de la diversidad en interculturalidad y educación. *Convergencia*, 19(59), 215-240.
- Leithwood, K. (2009). *¿Cómo liderar nuestras escuelas? Aportes desde la investigación*, Santiago: Salesianos Impresores.
- Lizarzaburu, A. (2001). Algunas consideraciones fundamentales sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de la matemática en relación con los pueblos indígenas de América Latina". En A. Lizarzaburu, y G. Zapata, *Pluriculturalidad y aprendizaje de la matemática en América Latina. Experiencias y desafíos*, Madrid: Morata.
- Malik, B., & Ballesteros, B. (2015). Construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Diálogo Andino*, (47), 15-25.
- Mansilla, J., Becerra, S. & Merino, M. (2015). Curriculum Violence: Occidental knowledge hegemony in relation to indigenous knowledge. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 190, 434-439. doi: 10.1016/j.sbspro.2015.05.022
- Mansilla, J., Llançavil, D., Mieres, M., & Montañares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche", *Educação e Pesquisa*, 42 (1), pp. 213-228. doi: 10.1590/S1517-9702201603140562.
- Mellado-Hernández, M. & Chaucono-Catrinao J. (2015). Creencias pedagógicas del profesorado de una escuela rural en el contexto mapuche, *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 15(3), 1-19.
- Mellado-Hernández, M. & Chaucono-Catrinao J. (2016). Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche, *Revista Electrónica Educare*, 20 (1), 1-18.
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2015). *Articulación curricular y pedagógica desde los énfasis del PEI*, Santiago de Chile. Recuperado de <https://liderazgoescolar.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/55/2018/07/H7-Articulacion-curricular-y-pedagogica.pdf>
- Mineduc (Ministerio de Educación de Chile) (2017). *Programa de Integración Escolar (PIE)*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/09/Manual-PIE-Julio2017.pdf>
- Panikkar R. (2002). *El discurso intercultural*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Pereira, J., Reyes, M., & Pérez, F. (2014). *Ecos de las pablaras de la tierra desde un último confín del mundo. Reencontrando el ser mapuche pewenche en el valle del Queuco*, Santiago de Chile: ANDROS.
- Ponce, M. (1980). *Reglamento para las escuelas públicas del Estado 1819*. República de Chile.

- Quilaqueo, D., Fernández, C., & Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*, Neuquén: EDUCO.
- Quilaqueo, D. y Torres, H. (2013). Multiculturalidad e interculturalidad: desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contextos indígenas. *Alpha*, (37), 285-300.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H., & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará*, 46 (2), 271-283.
- Quintriqueo, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*, Santiago de Chile: Gráfica LOM.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M., & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Educación y Educadores*, 14(3), 475-492.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche, *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1)16-33.
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos*, 39 (1), 199-216.
- Quintriqueo, S., Morales, S., Quilaqueo, D., y Arias, K. (2016). *Interculturalidad para la formación inicial docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*, Temuco de Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Riquelme, E. (2015-2017). *Socialización emocional en la educación familiar mapuche*. FONDECYT 11140311.
- Serrano, S. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*, Santiago de Chile: Taurus.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* Recuperado de <https://url2.cl/1vVsk>
- Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona, España: Paidós.
- Tubino, F. (2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. Encuentro continental de educadores agustinos*, Lima, Perú.
- Tubino, F. (2015). *Interculturalidad en cuestión*, Lima, Perú: Tarea Asociación Gráfica Educativa.
- Volante, P., Bogolasky, F., Derby, F., & Gutiérrez, G. (2015). Hacia una teoría de acción en gestión curricular: Estudio de caso de enseñanza secundaria en matemática, *Psicoperspectivas*, 14 (2), 96- 108.

Agradecimientos

Este artículo forma parte del Proyecto DIUFRO: DFP19-0049. "Hacia prácticas educativas para avanzar en la educación intercultural en contextos mapuche. Un desafío pendiente."