

EDUCACIÓN INTERCULTURAL INCLUSIVA EN CONTEXTO MAPUCHE LAFKENCHE

Inclusive intercultural education in Mapuche Lafkenche context

pp:208-217

Ninosca Carmen Bravo Villa

Universidad Católica de Temuco, Chile Uni-

versidad de Valladolid, España

nbravov@gmail.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <http://doi.org/10.5281/zenodo.6914785>

RESUMEN

Esta investigación consiste en analizar las textualidades de profesores que se desempeñan en escuelas básicas rurales situadas en territorio mapuche-lafkenche en la región de La Araucanía. El problema de investigación surge de la tensión existente entre el conocimiento escolar positivista/ homogeneizador de la escuela chilena y el conocimiento mapuche que traen consigo los niños y niñas, lo que exige la movilización de competencias interculturales del profesorado. El método utilizado fue cualitativo con alcances descriptivos. El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumental. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0. Los principales hallazgos evidencian que la educación intercultural inclusiva requiere la movilización de competencias interculturales vinculadas al aprender a ser, aprender a hacer, aprender a conocer y principalmente al aprender a vivir juntos con la finalidad de responder a las demandas de una sociedad diversa.

Palabras claves: educación escolar, competencias interculturales, mapuches/ lakkenches, inclusión educativa

ABSTRACT

This research consists of analyzing the textualities of teachers who work in rural basic schools located in Mapuche-Lafkenche territory in the region of La Araucanía. The research problem arises from the existing tension between the positivist/homogenizing school knowledge of the Chilean school and the Mapuche knowledge that the children bring with them, which requires the mobilization of intercultural competences of the teaching staff. The method used was qualitative with descriptive scope. The design was an instrumental type case study. Semi-structured interviews will be applied, which will be coded in an open and axial way with the qualitative software Atlas ti 8.0. The main findings show that inclusive intercultural education requires the mobilization of intercultural competencies linked to learning to be, learning to do, learning to know and mainly learning to live together in order to respond to the demands of a diverse society.

Keywords: School education, intercultural-skills, mapuches/lakkenches, educational inclusion

INTRODUCCIÓN

El pueblo nación mapuche es un grupo humano pre-existente al actual Estado de Chile, es depositario de una cultura milenaria y ancestral. De modo legítimo se podría denominar Primera Nación que ocupó lo hoy es Chile. Esta primera nación (first nation) ha luchado por más de 200 años para recuperar su autonomía, la que ha sido invisibilizada sistemáticamente desde distintas agencias del estado. Fue primero el Imperio Inca, luego la corona española, los que intentaron el sometimiento de los mapuches, más tras innumerables batallas (Guerra de Arauco), fue un imposible.

De hecho, a fines del siglo XVI los mapuches derrotaron a los españoles en lo que se ha denominado desastre (alegría) de Curalaba lo que implicó posteriormente en el siglo XVII (después del fracaso de la guerra defensiva propuesta por el padre jesuita Luis de Valdivia) el establecimiento de una frontera entre el río Bio Bio y el río Tolén, y allende los Andes (Puelmapu). (Bravo y Mariñanco, 2021, p.751)

Tras el reconocimiento del pueblo-nación mapuche con la consolidación del estado chileno, proliferaron las ideas que se fueron concretando: irrumpir violentamente la Frontera, así tras la fundación de Temuco (actual capital de la Región de La Araucanía, 1881), los mapuches son derrotados, predomina entonces un solo estado, el chileno. La tarea era ardua, pero las iglesias y las escuelas se encargaron de ser instituciones agenciadoras para someter y lentamente invisibilizar la cultura mapuche a la

cultura dominante. Así los alejaron no solo de sus territorios, sino también de su lengua y cosmovisión. La educación chilena está orientada a la homogeneización, a partir de la idea de un solo estado, desconociendo el pre-existente, situación que se vive día a día, más aún en el ancestral Wallmapu (denominación antigua de lo que hoy constituye a la Región de la Araucanía, incluyendo el lado este de la Cordillera de Los Andes).

Es así que la educación en este contexto resulta un desafío a lo menos interesante de analizar y reflexionar, pues la lógica homogeneizadora de la escuela chilena, ha influido desde los orígenes del estado de Chile hasta la actualidad, otorgando a todo aquello que se relaciona con la cultura mapuche, una atención superficial por más profunda que se intente presentar.

En ese contexto, enseñar en la diversidad social y culturalmente desafiante, conlleva a los profesores formados occidentalmente a repetir lógicas alejadas del ethos cultural de la comunidad y la escuela donde se encuentra inmersa. Eso requiere la movilización de competencias interculturales frente a la demanda de la diversidad de los estudiantes en las aulas de las escuelas rurales del territorio mapuche lafkenche.

En este contexto, el problema surge de la tensión existente entre el conocimiento escolar positivista y homogeneizador de la escuela chilena y el conocimiento mapuche (mapun kimün) que traen consigo los niños y niñas desde sus comunidades (lof-



che). Esta realidad exige la movilización de competencias interculturales del profesorado. En esta intersección de situaciones es que se visualiza el problema de investigación.

1. DESAFÍOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN.

Según Delors (1990) la educación es entendida como una herramienta imprescindible para que valores como la paz, libertad y justicia se puedan vivir plenamente en la sociedad. Sin duda estas máximas hoy, en pleno contexto de pandemia COVID-19, con medidas de desconfinamiento donde se ha privilegiado la economía o la supervivencia, ha agudizado la inalcanzable plenitud del desarrollo humano de los individuos. La pandemia COVID-19 está generando no solamente cientos de miles de muertos en el mundo, sino una galopante desaceleración de la actividad económica neoliberal capitalista con altos niveles de inflación a nivel planetario (Bravo et al, 2020).

El desdibujamiento de los valores de los seres humanos en este periodo de pandemia, como resultado de la incertidumbre en todos los ámbitos del mundo de la vida, no ha hecho más que evidenciar la fragilidad de la convivencia entre nosotros diferentes, de hecho, siempre fue así, más la lógica de la instrumentalización, era imperante en nuestras formas de vivir.

Esta nueva forma de vida ha mostrado con fuerza como aquellos grupos sistemáticamente minorizados demandan sus derechos, entonces, la diversidad hoy, se torna un concepto contingente que debe ser rápida-

mente atendido, y como no, si no se puede negar a responder a quienes se han negado durante tanto tiempo:

(...) al mirar ahora el cuadro que nos ocupa, vemos como nos recae, muy especialmente, la necesidad de repensar las formas de entender y responder a la diversidad del alumnado, en especial desde el punto de vista de los colectivos más vulnerables (Sandoval et al, 2019, p.21).

En esta incertidumbre imperante, la escuela como reflejo de la sociedad ha debido hacer frente a estos nuevos tiempos, donde el desarrollo pleno de cada integrante de la comunidad educativa logre desarrollar al máximo sus potencialidades. Para ello es necesario como sostiene Echeita (2011) concebir las escuelas como uno de los espacios para aprender a vivir entre personas diversas y diferentes desde una mirada basada en el respeto y dignificación, superando los formalismo y buenas intenciones, y pasando a la acción práctica.

2. DESAFÍOS ACTUALES DE LA EDUCACIÓN.

En este contexto de inclusión educativa, donde no solo es la escuela que debe responder a la diversidad de este alumnado, sino la sociedad en su conjunto. Al respecto Echeita (2020, p.27) nos presenta “tres niveles de intervenciones educativas: en las escuelas, entre las escuelas y más allá de las puertas de las escuelas” lo que evidencia los límites inconmensurables de los ciudadanos de hoy”. Es decir, lo que se requiere es fortalecer habilidades que permitan el desarrollo pleno de un ciudadano responsable,



con conciencia social que empatice y colabore con otros, relacionado especialmente con las formas de trabajar y vivir en el mundo, lo que les permitirá:

(...) desarrollar en los estudiantes modos de ser, necesarios para los ciudadanos de hoy: empatía, respeto, autonomía, proactividad, capacidad para perseverar en torno a metas y, especialmente, la responsabilidad por las propias acciones y decisiones con conciencia de las implicancias que estas tienen sobre uno mismo y los otros (MINEDUC, 2020, p.5).

Así las cosas, el reconocimiento de la diversidad humana, ya sea desde una mirada de género, procedencia, estado de salud, contexto, preferencia sexual u origen étnico requiere que estos ciudadanos desarrollen competencias que les permitan movilizarse hacia la trascendencia de reconocer al Otro como diferente. Pues bien, la lógica colonizadora que sigue vigente desde los inicios de los estados latinoamericanos, donde se encuentran con políticas y prácticas de lo que podríamos denominar inclusión-excluyente del estudiantado mapuche lafkenche continúa siendo protagonista de las desigualdades de aquellas minorías vulneradas históricamente, donde profesores formados occidentalmente insisten en homogeneizar al estudiantado con prácticas alejadas de su ethos y acervo cultural, perpetuando y violentando sus orígenes ancestrales (Bravo y Mansilla, 2020).

Es así que, en el territorio mapuche -lafkenche, los profesores de las escuelas requieren movilizar compe-

tencias interculturales, las cuales tienen tres dimensiones: conocimientos, habilidades o destrezas y actitudes (Romijn et al., 2020). Los conocimientos referidos a la cultura en la cual se encuentra situada territorialmente la escuela, las habilidades para desarrollarlas adecuadamente y las actitudes como disposición frente a las demandas culturales de la diversidad del alumnado.

Deardorff (2009), autora de referencia internacional en estudios sobre este tema, también defiende la idea del desarrollo de la Competencia Intercultural (CI) como un proceso secuencial que se inicia con la apertura al aprendizaje intercultural; disposición que propicia el desarrollo de actitudes y valores como el respeto, valoración a la diversidad cultural y la tolerancia a la ambigüedad.

Según Deardorff, estas actitudes y valores conllevan una progresión de la conciencia cultural de uno mismo, la conciencia y el respeto hacia las personas de otras culturas y las habilidades sociolingüísticas. Estos logros constituyen un componente básico en el desarrollo de la CI, pues favorecen la adquisición y desarrollo de habilidades superiores, como la adaptabilidad a los contextos multiculturales, la flexibilidad cognitiva, la visión etnorelativa y la empatía. Este sería el clímax del desarrollo de la CI que permite a las personas adoptar comportamientos apropiados y una comunicación efectiva entre las personas con distintas culturas.

Esta perspectiva, conocida como modelo piramidal (Deardorff, 2009)



precisa cinco elementos en el desarrollo de la CI. En la base sitúa los tres primeros: las actitudes, que son el respeto, la apertura y la curiosidad o la voluntad de descubrir cosas nuevas; los conocimientos, que refieren al conocimiento específico de la cultura, un conocimiento cultural profundo que incluya la capacidad de ver el mundo desde el punto de vista de los otros; y las habilidades básicas, que se relacionan con el procesamiento del conocimiento: escuchar, evaluar, analizar, interpretar y relacionar.

Lo anterior se vincula con los cuatro aprendizajes fundamentales en la vida de las personas: aprender a conocer, es decir, adquirir los instrumentos de la comprensión; aprender a hacer para influir en su propio entorno; aprender a vivir juntos, para participar y cooperar con los demás en todas las actividades humanas; por último, aprender a ser, un proceso fundamental que recoge elementos de los tres anteriores. Por supuesto, estas cuatro vías del saber convergen en una sola, ya que hay entre ellas múltiples puntos de contacto, coincidencia e intercambio (Delors, 1996).

3. MÉTODO

El método es de carácter cualitativo y enuncia al tipo de investigaciones que origina datos descriptivos densos desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas poniendo en el relieve la subjetividad e intersubjetividad del mundo de la vida (Taylor y Bogdan, 1984). El diseño es un estudio de casos instrumental, donde el interés del objeto y unidad de análisis radica principalmente en

los problemas que albergan los casos, constituyéndose estos en excusas contextuales para estudiar situaciones específicas (Stake, 1998)

4. PARTICIPANTES:

Los participantes/ informantes claves corresponden a 10 profesores de escuelas pertenecientes al territorio mapuche lafkenche del Wallmapu, concretamente de las comunas de Nueva Toltén, Nueva Imperial, Teodoro Schmidt, Carahue y Puerto Saavedra de la región de la Araucanía, Chile.

5. INSTRUMENTOS

La recogida de información se realizó mediante entrevistas narrativas semiestructuradas a través de las cuales se logró develar las habilidades para educación intercultural e inclusiva en escuelas del territorio mapuche lafkenche. Las entrevistas se caracterizaron cumplir con el criterio de amplitud, especificidad y profundidad (Flick, 2007).

6. PROCEDIMIENTO

La entrada al trabajo al campo se realizó a través de dos vías: el contacto con el encargado de las escuelas rurales del Servicio Local Costas Araucanía y directores de dos escuelas rurales situadas en el territorio, en estas reuniones se presentó el estudio y sus objetivos, hubo compromisos mutuos sobre entrega de información de cada establecimiento, contactos claves e informes de devolución posterior a la finalización de la investigación. El trabajo de campo se desarrolló durante el segundo semestre del año 2021 y contempló la realización de entrevistas con profesores situados en las



comunas mencionadas, para ello fue necesario según las disposiciones de la ética de la investigación, informar a los participantes, entregar un documento “consentimiento informado” y solicitar autorización para grabar las conversaciones. La salida o ruptura del campo se realizó en diciembre de 2021, una vez producida la saturación y habiendo realizado un total de 10 entrevistas a profesores de escuelas rurales, junto a ello el compromiso de la investigadora de entregar informes de devolución una vez concluida la investigación.

7. ANÁLISIS DE DATOS VERBALES

La realización del análisis de datos verbales se realizó mediante la codificación abierta y axial con el software cualitativo Atlas. ti 8.0. el cual tiene

como objetivo según Mansilla et al. (2020) analizar grandes magnitudes de datos, desde una teoría fundamentada que permite “segmentar, analizar e interpretar los datos, a través de un lenguaje básico empleado por: segmentación, codificación comentarios, anotaciones, mapa conceptual, familias conceptuales”.

Para efectos de este análisis y dada la alta densidad de datos verbales se analizarán cuatro de los 14 códigos presentes en esta categoría, específicamente aquellos que tienen vinculación con los cuatro pilares de la educación planteados a mediados de la década del 90 por Jacques Delors.

Figura 1. Competencias para Educación Intercultural Inclusiva



La red conceptual fue denominada Competencias para una Educación Intercultural Inclusiva y considera los siguientes códigos: (1) saber convivir con



otros, (2) conocimientos didácticos disciplinarios, (3) investigación, (4) conocimientos teóricos diversidad social y cultural, (5) valoración ascendencia cultural mapuche, (6) vinculación con la naturaleza, (7) valoración lengua indígena, (8) adaptación cultural, (9) liderazgo en contexto intercultural,

(10) conocimiento comunitario indígena, (11) patrones de género/cultura intercultural, (12) vocación, (13) proactividad prácticas/autodidácticas y (14) comprensión metodológicas culturales.

Respecto al código, saber convivir con otro diferentes, (aprender a vivir juntos) éste se visualiza en la siguiente textualidad:

“eh:: *Ésí o si habría que aprender a convivir::r entre los dos mundos(.) que es el mundo mapuche y el mundo:: >occidental< (.hhh) >entonces cuando se habla de interculturalidad< como:: yo lo entiendo como que:: es >habilidades entre dos culturas que son distintas< eh:: pero respetándose:: (.) y yo:: creo que <ahí está la complejidad> en esa parte (.)* [E8:45]

Al respecto Delors (1990) sostiene “aprender a vivir juntos desarrollando la comprensión del otro y la percepción de las formas de interdependencia -realizar proyectos comunes y prepararse para tratar los conflictos-respetando los valores de pluralismo, comprensión mutua y paz. Este es considerado uno de los cuatro pilares de la educación, sin duda, en la actualidad presenta gran importancia debido a la fuerza con que han emergido en la sociedad y de igual manera en

la escuela orientadas hacia minorías invisibilizadas sistemáticamente. En Chile, la contingencia de la interculturalidad ha generado grandes debates tanto a nivel político, como social y cultural, persiste la tensión entre aquellos que reconocen a los pueblos originarios y preexistentes como los Mapus y los que continúan invisibilizándolos.

Respecto al código liderazgo en contexto intercultural, (aprender hacer) las narrativas de los entrevistado señalan lo siguiente:

“eh:: *yo veo ahí al director(.) una persona tan eh(.) con tanto conocimiento que(.) sea capaz de:: de compartir con su gente(.) con su comunidad(.) que(x)que tenga ese lidera::zgo(.) eh:: m: alguien así(.) serían como la:: la característica(.)* *Éyo creo que verlo a élÉ y estudiarlo un par de día y así uno se da cuenta::”* [E6:67].

Así los estudios sobre liderazgo en comunidades indígenas muestran que la gestión implica la participación comunitaria, promueve el desarrollo territorial local, modificándolo y favoreciendo la construcción de aprendizajes situados y significativos.

En relación al código vocación, (aprender a ser) este se visualiza en el siguiente fragmento de la entrevista:

“eh:: *bueno(.) los profesores eh:: el profesor ideal por lo menos: para mi punto de vista eh:: es una persona que: que absorbe mucho conocimiento en todas partes entonces: ehm: lo primero es tener como la vocación(.) aunque venga de una persona de:: que no tiene nada que ver con la cultura*

mapuche pero si se le da: el tiempo para conocer eh:: y para eh::: interrelacionarse con: la cultura mapuche va absorber conocimiento lo va a poder eh trasladar a lo alumno(.)” [E3:87].

En este contexto, la vocación está definida como la “inclinación natural para dedicarse a la actividad profesional de enseñar con entusiasmo, compromiso y confianza en el poder de la educación, dedicación especial y de servicio hacia los demás” (Larrosa, 2010, p. 49).

Referente al código proactividad prácticas/autodidácticas, (aprender a conocer)

este se refleja en la siguiente narrativa:

“<chuta yo creo que (0,3) eh::: no yo creo- que son varias cosas yo creo que para empezar hay que ser proactivo (.) (x) proactivo porque:: autodidacta también: porque si uno se queda::> lo que pasa es que igual yo creo que la pega e:::s poco monótona: porque tú uno: ya a medida que van pasando los años tú ya manejas los contenidos que pasan tus estudiantes ósea tu podrías hacer lo mismo todos los años (.)”[E4: 56].

De tal forma, otra de las habilidades necesarias para desempeñarse en una escuela es la proactividad. En tal sentido, Macías (2021) menciona “el sentido de proactividad consiste en el conjunto de conductas automotivadas que tienen la finalidad de influir en el ambiente ya sea para lograr objetivos individuales o grupales, siendo una terminología utilizada dentro del campo organizacional para dilucidar

aspectos de competitividad, satisfacción profesional y compromiso institucional.”

CONCLUSIONES

La educación intercultural e inclusiva requiere de competencias que son necesarias para responder a la diversidad del alumnado y así convertirse en la escuela inclusiva que acoge y responde a todos independiente de sus características.

La educación intercultural e inclusiva requiere de profesores formados en competencias interculturales para ser movilizadas en contextos sociales y culturalmente-étnicos y así se logre desfragmentar la lógica imperante y homogeneizadora del currículum nacional. Para esto se necesita de profesores proactivos, líderes en los contextos que se desenvuelven con vocación y principalmente que sepan valorar el vivir con Otros.

Los cuatro pilares de la educación planteados por Delors en la década del 90, continúan siendo un imperativo al momento de recordar que la educación especialmente en contextos interculturales e inclusivos: aprender a ser y aprender a vivir juntos, en el contexto de una sociedad cada vez más excluyente y segregadora, sigue siendo una tarea pendiente para el sistema educativo en su conjunto.

REFERENCIAS

Bravo, N., Mansilla, J., & Véliz, A. (2020). Teletrabajo y agobio laboral del profesorado en tiempos de COVID-19. Medisur, 18(5), 998-1008.



<http://www.medisur.sld.cu/index.php/medisur/article/view/4732/3304>

Bravo, N. & Mansilla, J. (2020). A 10 años del decreto 170 ¿Hay acogida para personas con necesidades educativas especiales en Chile? *Tópicos Educativos*, 26 (1), pp. 94-110. <https://doi.org/10.51359/2448-0215.2020.245121>.

Bravo, N. & Mariñanco, M. (2021). Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches. *Revista de filosofía*, 38(99), pp. 750-761.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/filosofia/article/view/37197/40505> Deardorff, D. K. (2019). *The Handbook of Intercultural Competence*. SAGE.

De la Vega Rodríguez, L. (2021). Investigación sobre enseñanza y desarrollo profesional docente en escuelas rurales: una revisión. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(43), pp. 307-325.

https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622021000200307

Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión internacional sobre la educación para el siglo XXI, Madrid, España: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.

Echeita, G. (2019). Educación inclusiva. El sueño de una noche de verano. Octaedro.

Echeita, G. & Ainscow, M. (2011).

La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, 12, 26-46. <https://tejuelo.unex.es/article/view/2497>

Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.

Larrosa, F. (2010). Vocación docente versus profesión docente en las organizaciones educativas. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 13(4), 43-51. <https://www.redalyc.org/pdf/2170/217015570004.pdf>

Macías, S. & Rodríguez M. (2021). Implicaciones de la formación permanente proactiva en el ejercicio de la docencia universitaria. *Transformaciones*, 17, (2), pp.341-355. http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2077-29552021000200341

Mansilla, J. & Huaquián, C. (2020). Logos y Techné. *Metodología de la investigación*.

Internauka.

Mellado, M. & Chaucono, J. (2019). Prácticas de liderazgo de docentes y directivos que favorecen el aprendizaje de estudiantes en contexto mapuche. *Sophia Austral*, (24), 63-81. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-56052019000200063>

Ministerio de Educación [MINEDUC]. (2020). Priorización curricular: COVID-19, Educación de personas Jóvenes y Adultas. <https://epja.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/43/2020/05/Educ-Personas-Jo%CC%81ve->



nes-y-Adultas- Priorizacio%CC%81n-Curricular.pdf

Romijn, B. R., Slot, P. L., Leleman, P. P., & Pagani, V. (2020). Teachers' self-efficacy and intercultural classroom practices in diverse classroom contexts: A cross-national comparison. *International Journal of Intercultural Relations*, 79, 58-70.

<https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2020.08.001>

Sandoval, M., Simón, C. & Echeita, G. (2019). Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa. Síntesis.

Stake, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Morata.

Taylor, S., y Bogdan, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*.