

INCLUSIÓN E INTERCULTURALIDAD EN ESCUELAS RURALES SITUADAS EN TERRITORIO MAPUCHE LAFKENCHE.

Inclusion and interculturality in rural schools located in Mapuche Lafkenche territory.

Ninoska Carmen Bravo Villa

Universidad Católica de Temuco.

Temuco, Chile

ninoska.bravo@uct.cl

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

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11114500>

RESUMEN

El artículo analiza rasgos que presenta la inclusión e interculturalidad en contextos educativos rurales con población mapuche-lafkenche a partir de relatos del profesorado que se desempeña en escuelas situadas en el territorio “Costa Araucanía”. El método es cualitativo con alcance descriptivo-denso y se fundamenta en el paradigma hermenéutico. El diseño es un estudio instrumental de caso. Se analizan entrevistas semiestructuradas realizadas a profesores y profesoras de segundo ciclo de escuelas rurales. La información se redujo a través del Atlas Ti 8.0. Se codificó de manera abierta y axial. Los resultados permiten inferir que existen prácticas monoculturales en los actos de enseñanza con niños y niñas mapuche, no se considera el acervo sociocultural ni el idioma materno, lo que redundo en una lógica asimilacionista que reproduce actos de invisibilización y exclusión de contenidos mapuche, lo que finalmente se traduce en el no reconocimiento de la diversidad sociocultural en las aulas.

Palabras claves: Inclusión; interculturalidad; pueblo mapuche; educación rural.

ABSTRACT

The article analyzes features that present inclusion and interculturality in rural educational contexts with the Mapuche-Lafkenche population based on reports from teachers who work in schools located in the “Costa Araucanía” territory. The qualitative method with a descriptive-dense scope and is based on the hermeneutic paradigm. The design is an instrumental case study. Semi-structured interviews carried out with second cycle teachers in rural schools are analyzed. The information is reduced to Atlas Ti 8.0. It was coded in an open and axial way. The results allow us to infer that monocultural practices exist in acts of education with Mapuche children and children, without considering the sociocultural heritage in the mother tongue, which results in an assimilationist logic that reproduces acts of invisibilization and exclusion of Mapuche content, which finally translates into the recognition of sociocultural diversity in classes.

Keywords: Inclusion; interculturality; mapuche population, rural education.

INTRODUCCIÓN

La inclusión es una categoría analítica que se usa predominantemente desde disciplinas que abordan las Necesidades Educativas Especiales (NEE) sean estas Transitorias (NEET) o Permanentes (NEEP), tales como Logopedia, Educación Especial o Psicología. Por otra parte, la educación intercultural se estudia principalmente desde disciplinas tales como Antropología, Pedagogías de Lenguas indígenas o Etnoeducación. En razón de lo anterior, surge el constructo “inclusión- excluyente” de los saberes indígenas ancestrales, transformándose en una especie de contradicción en las instituciones educativas chilenas, lo que se agudiza en territorios rurales con alta densidad de presencia de pueblos originarios: en esos espacios se dice inclusión, pero se excluye. Se dicen unas ideas, pero se practican estereotipos (Bravo & Mariñanco, 2021; Mansilla-Sepúlveda & Lima-Jardilino, 2020;)

Los currículos unitarios y homogeneizadores de las políticas educativas y pedagógicas; el racismo encubierto y explícito por parte de los diversos agentes que intervienen en el mundo de la escuela hacia los estudiantes mapuche; la comprensión y reconocimiento occidentalizado sobre solo un tipo de desarrollo e infancia con rasgos colonizadores se evidencian de manera robusta en la literatura científica (Antümilla, 2021; Hinojosa & López, 2016; Loncón, 2017; Mansilla et al., 2016; Monsalvo, 2017; Quintriqueo & McGinity, 2009; Rogoff, 1993). Adicionalmente, se presenta la figura del profesor y su práctica educativa para reproducir lógicas de enseñanza descontextualizadas (Rodríguez et al., 2020).

Además, durante las últimas décadas se ha intensificado la presencia y reconocimiento de la diversidad cultural en las sociedades globalizadas (Civitillo et al., 2017). Ello ha propicia-

do el diálogo intercultural en espacios sociales mutuos, facilitando la interacción recíproca entre personas con orígenes y culturas diferentes (García & Sánchez, 2012). La escuela como institución social, debe decidir entre dos opciones dicotómicas para actuar frente a la diversidad cultural: (a) la vía discriminatoria, que conlleva ideologías radicales y, en parte, violentas; o (b) desarrollar una conciencia de etnicidad, optando por una comunicación construida igualitariamente desde la justicia social, cultural y epistémica (Touraine, 2000; Mansilla et al. 2016; Ficker, 2017).

En palabras de Castro et al. (2020) la inserción de los niños y niñas provenientes de pueblos originarios en establecimientos educativos demanda nuevos aprendizajes con una exigencia mayor para niños y niñas que provienen de grupos socioculturales distintos. Esto ocurre según lo planteado por Guitart et al. (2012) cuando estos últimos no ven representados sus conocimientos previos en la matriz de conocimiento escolar, relatos y prácticas. Como consecuencia, los estudiantes indígenas al ingresar a los establecimientos educacionales experimentan tensiones de diversa índole al tener que ajustarse a las reglas tácitas de la cultura del aula, que en la mayoría de las ocasiones no coincide con el ethos cultural propio (Giroux & McLaren, 1986; García et al., 2015). El reconocimiento de la heterogeneidad debe concebirse como un rasgo personal irrenunciable, lo que defiende la educación inclusiva. La consciencia de la nueva institución escolar, la escuela inclusiva se aleja de la uniformidad y valora la pedagogía de la alteridad.

La mayoría de los estudios científicos en educación y ciencias sociales, así como en la formación de profesionales, en el diseño e implementación de las políticas públicas, en el relato y las prácticas educativas, la interculturalidad sigue un camino propio y la inclusión, otros caminos, cada uno

con sus respectivas aduanas disciplinarias, sin que necesariamente se produzca un análisis integrado, debido a la parcialidad y fragmentación del saber que tiene su correlato en las escuelas. Es el ejemplo paradigmático y programático de la fragmentación del saber desde las matrices disciplinarias (Morin, 2000). Esta decisión de abordar la inclusión educativa conjuntamente con la interculturalidad constituye una novedad epistemológica y abre nuevas condiciones de posibilidad para estudiar de manera más integrada este tema en las diferentes comunidades educativas y sus diferentes niveles, tanto desde el punto de vista conceptual como metodológico.

La integración como categoría conceptual

Deutsch (2003) menciona que el final de la Segunda Guerra Mundial marcó el inicio de una nueva etapa que tiene como consecuencias la creación, en los años sesenta, del Movimiento por los Derechos Civiles y la defensa de los derechos de las personas con discapacidad, en la década de los setenta este periodo también marcó la incorporación de la educación especial como un área de conocimiento independiente, en muchas facultades y universidades. De este modo, algunos países suprimieron las etiquetas. En este escenario, fue fundamental el hito de la publicación del Informe Warnock en 1978. Sin embargo, y hasta el presente la respuesta educativa del alumnado con NEE está condicionada a las categorías diagnósticas emanadas de evaluaciones basadas en un enfoque clínico que promueve el etiquetaje, destacando aquello que el estudiante no puede hacer, su progresión lenta y la no consideración de sus capacidades y potencialidades (Echeita 2006).

La integración educativa se asoció al concepto de deficiencia, disminución o hándicap, incluía las características de innatismo y estabilidad a lo largo del tiempo. A las personas con

NEE se le atribuían causas orgánicas, que se producían en los comienzos del desarrollo y que eran difíciles de modificar posteriormente. La etiqueta “integración” está revestida, desde la reflexión académica, con rasgos propios del diagnóstico y clasificación de las personas, pues de ese modo se asume que esta acción resulta pertinente para adecuar la respuesta educativa que precisan los alumnos con NEE (Echeita, 2006). Como consecuencia se impulsó la fundación de centros especializados en la atención de niños diagnosticados con pruebas estandarizadas. La focalización del problema en el individuo refleja una perspectiva esencialista médica-clínica donde las diferencias personales se consideran un problema para la educación escolar, por tanto, es imprescindible identificarlos para ser comparados con aquellos normotípicos.

Inclusión como superación de la integración

En América Latina y el Caribe hay diversas nociones de inclusión. La idea de una sociedad inclusiva se basa en una filosofía que reconoce y valora la diversidad como una característica inherente a la constitución de cualquier sociedad, por tanto, pensar en esta diversidad es pensar en la diversidad de valores sociales sin distinción alguna. Así, lo importante es rescatar todo el valor cultural histórico de cada individuo sin distinción, buscando la integración y la socialización. (Guedes, 2023). La inclusión según Booth y Ainscow (2015) es un enfoque basado en principios para la mejora de la educación y la sociedad. Está vinculado a la participación democrática dentro y fuera de la educación. La educación inclusiva requiere que busquemos formas de entender la exclusión desde las perspectivas de quienes son devaluados y convertidos en marginales o excedentes por la cultura dominante de las escuelas ordinarias. Giroux y McLaren (1986) denominan a estas personas pobla-

ciones excedentes, pues son bajas del neoliberalismo. Su prosa directa nos devuelve a la economía política de la exclusión y a la arquitectura de la indiferencia colectiva con especial énfasis en aquellos que están en riesgo de ser excluidos o marginados (Arnaiz, 2003; Plancarte-Cansino, 2017). En definitiva, la educación inclusiva representa una gran esperanza para conseguir una sociedad más justa, equitativa y solidaria (Gallego y Rodríguez, 2012).

La inclusión de los grupos sojuzgados en las nacientes sociedades nacionales supusieron la asimilación cultural e inserción en las crecientemente Zpreponderantes relaciones de clase que desplazaron paulatinamente a las relaciones coloniales como articuladoras de la estratificación social. En este contexto, los sistemas educativos de la región latinoamericana, configurados entre fines del siglo XIX y principios el siglo XX, funcionaron bajo premisas que hicieron de la homogeneización cultural su principal razón de ser (Ainscow, 1999; Stavengahen, 1969). La inclusión como concepto tiene múltiples acepciones y bases epistemológicas, esa es la razón por la que la definición de inclusión es variada, así como

Interculturalidad funcional

La interculturalidad desde una perspectiva funcional postula el diálogo intercultural como utopía sin tomar en cuenta las relaciones de poder y dominio que hay entre los pueblos y culturas, que se expresan en la asimetría, la incomunicación y el conflicto. Desde una perspectiva funcional se plantea que la interculturalidad responde a los intereses del estado y el mercado. Por tanto, se habla de un diálogo de personas pertenecientes a culturas diferentes, en donde se reconocen las diferencias; sin embargo, no hay mayor implicancia entre los sujetos para transformar la realidad que viven, podríamos decir que no hay consciencia de los modos de es-

tar en el mundo (Quintriqueo y Torres, 2013; Tubino, 2011; Walsh, 2007). Por otro lado, como no advierte en que la injusticia distributiva es la otra cara de la injusticia cultural, no considera el estado de pobreza extrema en que están sumidos los ciudadanos y ciudadanas que pertenecen a las culturas subalternas de la sociedad. Sustituye el discurso sobre la pobreza por el discurso sobre la cultura, ignorando la importancia -para comprender las relaciones interculturales- de la injusticia distributiva, las desigualdades económicas, las relaciones de poder intraculturales e interculturales y los desniveles culturales internos existentes en lo que concierne a los comportamientos y concepciones de los estratos subalternos y periféricos de nuestra misma sociedad (Dussel, 2005). Cuando el discurso de la interculturalidad sirve para invisibilizar las condiciones de pobreza de los pueblos indígenas, las crecientes asimetrías sociales, los enormes desniveles culturales y todos aquellos problemas que se derivan de una estructura económica y social que excluye sistemáticamente a los sectores subalternizados de nuestras sociedades, entonces se puede decir que se está usando un concepto funcional de interculturalidad (Stefoni et al., 2016).

Interculturalidad crítica

El enfoque intercultural crítico promueve el diálogo reconociendo las causas de la injusticia cultural. El punto de partida es la pregunta por las condiciones de posibilidad de ese diálogo. El diálogo de las culturas debe originarse de entrada a partir de los factores económicos, políticos, militares que condicionan actualmente el intercambio franco entre las culturas de la humanidad. Esto no significa, sin embargo, que sea imposible dialogar en medio de conflictos y situaciones de asimetría. Pero, si se puede conversar en condiciones adversas. No hay que esperar condiciones ideales para intentar el diálogo. El diálogo intercultural en condiciones

adversas evidencia el carácter discriminatorio y excluyente de las esferas públicas de nuestras democracias representativas. La interculturalización de la vida pública es tarea ineludible de una democracia plena (Márquez, 2013; Panikkar, 2006; Tubino, 2015).

La interculturalidad crítica se asume como alternativa y estrategia que favorece la cohesión social, en cuanto trata de promover el diálogo y el reconocimiento afectando las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes (Quintriqueo et al.). La crítica de la concepción homogeneizante de la ciudadanía heredada de la ilustración, que hace de los derechos individuales los derechos fundamentales, es parte sustancial de la nueva tarea intelectual y práctica a la que el interculturalismo crítico nos convoca. La intención de esta crítica es darle a la doctrina de los derechos humanos la legitimidad intercultural que le hace (Tubino, 2015). El interculturalismo crítico se presenta como una tarea teórica y práctica. Como tarea intelectual desarrolla una teoría crítica del reconocimiento, que defiende aquellas versiones de la política cultural de la diferencia que puedan combinarse coherentemente con la política social de la igualdad.

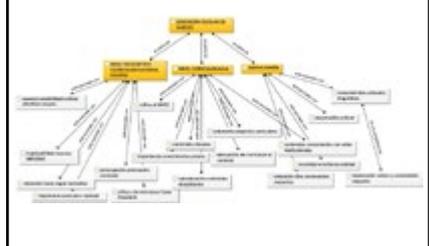
METODOLOGÍA

El método es cualitativo, es decir, se producen 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 (Flick, 2007). El paradigma es hermenéutico interpretativo y el diseño de investigación corresponde a un estudio de casos instrumental (Stake, 1998). La investigación abarcó informantes claves del territorio mapuche lafkenche del *Wallmapu*, específicamente las comunas de Toltén, Nueva Imperial, Teodoro Schmidt, Carahue y Nueva Imperial pertenecientes política y geográficamente a la región de la Araucanía, Chile. Los participantes

fueron profesores y profesoras que se desempeñan en aulas con una alta densidad de niños y niñas mapuche. Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron conversaciones (*nüttram*) y entrevistas narrativas semiestructuradas, las que se caracterizaron por cumplir con el criterio de amplitud, especificidad y profundidad (Flick, 2007). Se logró develar el *mapuche-kimün* (conocimiento mapuche) y *rakizuum* (sabiduría ancestral). Las conversaciones se analizaron mediante la utilización del Atlas ti 8.0. La investigación se llevó a cabo a través de un proceso de codificación abierta, se expresan los datos y fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta que es el código, los que en un segundo momento se organizan en categorías (Flick 2007). En esta investigación los códigos fueron de naturaleza hermenéutica (*open coding*).

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Fig. 1. Educación Escolar de saberes



La red conceptual **Educación Escolar y Saberes** ha constituido tres subcategorías: (1) **Nivel prescriptivo nacional chileno**, (2) **Nivel curricular/aula** y (3) **Mapun-Kimün**. La subcategoría “**Nivel prescriptivo nacional chileno**” tiene los siguientes códigos: ausencia sensibilidad cultural directivos escuela, inaplicabilidad recursos MINEDUC, reducción horas según normativa, hegemonía curri-

culum nacional, preocupación priorización curricular, crítica a Servicio Local Costa Araucanía. La subcategoría **Nivel curricular/aula** tiene los siguientes códigos: crítica al SIMCE, contenidos situados, importancia conocimientos previos, subvaloración contenidos disciplinarios, autonomía proyectos curriculares, contenidos concordantes con sellos institucionales, adecuación del currículum al contexto. Finalmente, la subcategoría “**mapun kimün**” alberga los siguientes códigos: conocimientos culturales lingüísticos, revalorización cultura y cosmovisión mapuche, necesidad enseñanza oralidad y desconexión cultural.

A continuación, se presenta la subcategoría “**Nivel prescriptivo nacional chileno**”. El código **ausencia sensibilidad cultural directivos escuela**, es posible vizularlo en la siguiente narrativa “**cuando yo lo conversé la escuela eh**: se me daba este motivo(.) pero creo que también los equipos directivos (.hh)deben estar preparados para poder eh:: llevar a la práctica:: el tema:: intercultural(.) ya= porque:: no es cómo llegar y decir: Oh: ya= hoy nos transformamos en una escuela intercultural= y vamos a trabajar todo lo que es el saber del ser mapuche= cierto(.) (.hh) no(.) porque:: creo que esto eh: es un proceso que deben vivir lo:: la escuelas(.) ya:: es un proceso de preparación(.) de indagación(.) cierto(.) un proceso de planeación de cómo se va a llevar a cabo(.) un proceso también de aceptación= porque: eh: realmente los papá= o se- ellos tienen que saber lo que se va hacer en la escuela= ya(.) Ellos tienen que conocerlo= pero además tienen que aceptarlo(.) ya::” [E7:910]. Sanhueza et al. (2012) plantean que el encuentro comunicativo necesita de la sensibilidad intercultural tal como todas las habilidades que generan emociones positivas con el objetivo de atenuar el impacto del choque cultural y permita nuevas formas de comunicarse con los demás.

Respecto al código **inaplicabilidad recursos MINEDUC**, se extrae de la siguiente textualidad “ viene de la mano con el Ministerio de Educación(.) pero::: lo mimo poh(.) ello como que tratan de(x)de introducir los módulos multigrado(.) que son una especie de:: de: cuadernillos que vienen articulados(.) lo más posible entre un curso= entonces como que estamos en sintonía enseñando lo mismo en:: eh:: objetivo diverso pero en un:: como la clase se asimila mucho(.) pero yo tampoco lo encuentro mucho sentido(.) tampoco a mí me convence y yo no lo uso”[E6:871. La educación intercultural requiere apoyos específicos para superar los problemas ya detectados en los primeros estudios al respecto: falta de acompañamiento al educador o educadora tradicional por parte del docente mentor, insuficiente pertinencia de las guías de trabajo entregadas por el PEIB. (Ibáñez & Druker, 2018, p.234). En este sentido los recursos educativos y los textos escolares son diseñados por el MINEDUC e incorporan cantos, canciones, cuentos y fichas de trabajo en papel, además sugieren otras actividades asociadas a los bailes indígenas o páginas de internet, éstos no son aplicables a la realidad contextual de cada establecimiento en consideración a las particularidades de cada escuela.

El código **reducción horas según normativa**, se evidencia en el siguiente fragmento de la entrevista “(.) ósea tratamos que dependiendo del nivel pu (.) supongamos porque bueno eh: son cuatro: horas a la semana (.) o dos períodos de clase::s a la semana lo que se habitúa hacer (.) ya (.) ?ahora? prácticamente >estamos haciendo uno solo a la semana y una hora por todo el tema y el proceso que estamos recién empezando tras la pandemia< (.)”[E9:1033]. El Plan de Estudio de primero y segundo año básico para la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales asigna: a) 152 horas pedagógicas anuales para la implementación de la asignatura de los Pue-

blos: Aymara, Mapuche, Quechua y Rapa Nui, dando continuidad al plan vigente del Sector de Lengua Indígena. (Resolución 5345 Exenta, 2021, Artículo 1)

La pandemia por covid-19 requirió que el MINEDUC realizara priorización de objetivos de aprendizaje de manera homogénea para todo el país, esta reestructuración del currículum nacional otorga a cada establecimiento dar especial énfasis en aquellos objetivos de aprendizaje en que se presentan mayores brechas educativas en concordancia con el SIMCE, realizando reducción de horas según la normativa vigente y dejando como prioridad dos objetivos de aprendizaje por nivel en lengua indígena. En relación al código **hegemonía currículum nacional** se visualiza en la siguiente narrativa "No:: bajo ningún no, (.) yo creo que no::, (.) no se puede no más porque el currículum no está hecho (.) ;pensado:: (.) para eso poh (.) está pensado para igual para todos y todas (.) y:: no pu::h la igualdad no existe eso es una (x) una yo creo que una ilusión (.) mental que tenemos los seres humanos (.) o sea uno quisiera tener ciertas igualdades pero:: >lo yo creo que lo más real lo más concreto son las diferencias <" [E8:3591]. El currículum se presenta como un proyecto estructurado priori a la realidad, al cual no se le aplica ningún tipo cuestionamiento y cuyos objetivos preestablecidos, igualmente desarrollados por entidades externas, deben ser seguidos a cabalidad para su consecución

Respecto al código **preocupación priorización curricular**, se presenta en la siguiente cita empírica "(.) "a ver(.) bueno(x)bu- en el momento que estamos viviendo en la actualida (.hh) es muy difícil:: sabemos que tenemos que enseñar con- contenidos(.) sabemos que tenemos que tener metas(.) metas de aprendizaje sobre todo (.hh)ya(.) pero estamos m::uy ehm(.) eh:: como bien dice(.) preocupados del tema de la priorización curricular [ya]" [E1:694]. La priorización curri-

cular, cuya implementación abarcaría el periodo 2020-2021 para retomar en 2022 las Bases Curriculares (BC) vigentes, proponía a docentes y escuelas: avanzar por un primer nivel de objetivos (de aprendizaje) reducidos que corresponde a los objetivos imprescindibles, aquellos considerados esenciales para avanzar a nuevos aprendizajes. Estos objetivos actuarán como un primer nivel mínimo que permitirá a las escuelas organizarse y tomar decisiones de acuerdo con las necesidades y reales posibilidades en el actual contexto. (MINEDUC, 2020). La brecha educacional evidenciada durante el retorno parcial el año 2021 implicó que el MINEDUC ampliara la implementación de esta priorización curricular hasta fines de este año 2022, esto se realiza con el fin de atenuar los efectos de la pandemia y promover el desarrollo integral de todos los estudiantes, situación que en el territorio mapuche lafkenche se agudiza aún más.

Finalmente el código **crítica a Servicio Local Costa Araucanía**, se visualiza en la siguiente narrativa "y siempre lo(x)lo hemo:: en reunion que tenemos de gestiõ:n= de lo que sea: hace poquitito con el servicio loca:l= hubo un seminario °súper largo°(hh) eh:: una jornada súper larga de reflexión(.) llegamo a la misma conclusión(.) pero: no se puede hacer má(.)"[E6:865]. Los Servicios Locales de Educación Pública son órganos públicos funcionales y territorialmente descentralizados, con personalidad jurídica y patrimonio propios, los que se relacionarán con el presidente de la República a través del Ministerio de Educación. Estos servicios cubrirán, conjuntamente, la totalidad de las comunas del país. (Ley 21.040, 2017, Artículo 16).

El Servicio Local de educación Costa Araucanía considera cinco comunas situadas en territorio mapuche lafkenche: Nueva Imperial, Teodoro Schmidt, Nueva Tolteñ, Carahue y Saavedra. En él se agruparon todos

los ex establecimientos dependientes de los municipios de las mencionadas comunas. Se pensó como una forma de mejorar la gestión administrativa, financiera, técnica y pedagógica que dejó la administración municipal anterior.

La subcategoría **Nivel curricular/ aula** tiene los siguientes códigos. El código **crítica al SIMCE**, se evidencia en la siguiente narrativa “el SIMCE no va ni(x)ni por- ni por si acaso(.) entonces para mi- a parte del desafío cuando me enfrente a mi- es diverso en cu:rsos= en edad(.) fue::: yo venía con esta idea= ASÍ COMO YA yo quiero lograr esto y justo se dio que estaba construyéndose la escuela= el PEI: nuevo(.) yo partí de cero(.) como con un PEI nuevo eh:: y tratando de(x)de ver esto eh:: desarrollar habilidade en lo ni:ño= que sé yo(.) (.hh)pero después me ponen el SIMCE (...)” [E6:849]

“(...) las escuelas en territorio mapuche se materializan proyectos educativos, que tienen mayor preocupación por los resultados de las pruebas de medición como SIMCE y en la cobertura de los contenidos mínimos del plan curricular nacional” (Torres & Friz, 2020, p.11). El SIMCE, sólo considera conocimientos escolarizantes, es una prueba estandarizada que se aplica en todo el país en iguales condiciones y no considera la heterogeneidad que caracteriza la territorialidad de nuestro país, dejando absolutamente fuera los saberes ancestrales mapuche.

En relación al código **contenidos situados**, es posible visualizarlo en el siguiente fragmento de la entrevista “(.) pero yo creo que las personas que trabajan: en la asignatura tienen como el: el criterio para adaptar eh:: el contenido a lo que es la realidad de:: de: cada escuela(...)” [E3:1499]. La selección de los contenidos culturales a integrar en el currículum es una decisión crítica: por una parte, están los definidos en los Programas de estudio que aseguran un derecho a la igualdad en los aprendizajes; por otra los necesarios para fortalecer las

culturas locales, que aseguran un derecho a la diversidad y pluralidad de identidades. (Williamson, 2003, p.17). Los contenidos situados en la escuela mapuche forman parte de una complejidad en sí mismos, por una parte, se debe avanzar en el currículum propuesto por el MINEDUC y al mismo tiempo se intenta articular con los saberes mapuches. La tensión en la toma de decisiones se inclina hacia la occidentalidad del currículum relegando los conocimientos situados de cada institución.

En cuanto al código **importancia conocimientos previos**, se presenta en la siguiente narrativa “Entonces: los tomo de su entorno para esos saberes(.) por ejemplo: voy a enseñar matemáticas(.) voy a enseñar los números(.) ↑oye tú cuántas ovejas tiene en tu casa- por ejemplo(.) entonces de su entorno- de ahí los sacó hacia el exterior” [E2:1217]. Desde el enfoque constructivista se demanda una intervención docente que busca propiciar y disponer de los conocimientos previos en los alumnos, de generar procesos de construcción del conocimiento, además, una intervención que se encamina a que los alumnos desarrollen procesos metacognitivos y que descubran como aprenden cuando aprenden. (Pérez, 2019, p.29)

En relación a lo anterior es importante considerar los conocimientos previos y acervos culturales que traen los niños, esto permitirá hacer más cercano y comprensible el contenido, facilitando la construcción de aprendizajes significativos. En referencia al código **subvaloración contenidos disciplinarios**, se visualiza en la siguiente textualidad “↑uy nosotros prácticamente como(x)como estamos inserto:: en(x)en un sector >cómo te contaba< (.h)mapuche- en saberes hay muchos(.) muchos o sea- estamos rodeados de saberes: eh:: familiar: y los que no:: se van sabiendo:: eh: los mismos niños nos van contando (.h)ya sea historia(.) leyendas(.) a los niños le encanta eso(.) le encanta

>Uno puede estar conversando con ello< horas(.) las clases se hacen muy entretenida ya(.) pero lamentablemente: eh: hay contenidos que hay que pasar poh(.) ya(.) pero de saberes(.) tenemos mu::chos saberes(.) un jue::go por ejemplo(.) un juego(.) el palín(.) [ya]” [E2:721]. Si bien es obligatorio abordar en el quehacer pedagógico los contenidos disciplinarios que emanan del currículum nacional homogéneo. Los profesores logran generar espacios donde los estudiantes compartan historias y leyendas que han sido transmitidas de generación en generación, lo cual enriquece el dominio cultural y los aproxima a sus orígenes.

Respecto al código **autonomía proyectos curriculares**, se extrae de la siguiente narrativa “los contenidos que dice el currículum esos no lo podemos dejar de lado, cierto?::: el currículum nos dice escuela Calof usted tiene todo este::: este es todo el mapa a seguir, siga el mapita pero nadie le está diciendo que lo siga al pie de la letra ya usted puede..”[E10:1048]. Torres y Friz (2020) plantean que los proyectos educativos institucionales pretenden atender de forma especial a las características sociales y culturalmente desafiante en los de las comunidades mapuches. Sin embargo, en la realidad ninguna comunidad participa de manera total en su puesta en práctica, entonces los proyectos educativos son descontextualizados y se enfocan en el marco curricular chileno, el SIMCE y la matrícula.

El código **contenidos concordantes con sellos institucionales**, se presenta en la entrevista “#como escuela de partida que hicimos este este análisis(.) con los sellos para preguntar a la comunidad= ¿ustedes de verdad se creen? (.) o en este caso no es que se crean ¿se sienten intercultural?, >si toda la comunidad se siente intercultural incluyendo docentes, asistentes; apoderados, estudiantes<., somos interculturales. pero lo declaramos pero no queda

en el papel (.hhh) vamos a tener que hacer algo para que este sello se pueda reflejar porque sino no seríamos interculturales por ejemplo(.)un sello” [E10:1073]. Los sellos educativos son los elementos que caracterizan, sintetizan y reflejan la propuesta formativa y educativa que una comunidad quiere desarrollar. Son los elementos que le otorgan identidad a la escuela/ liceo, que la hacen singular y distinta a otros proyectos educativos. (Ministerio de Educación de Chile, 2015, p 31)

Por su parte, el código **adecuación del currículum al contexto**, es posible visualizarlo en la siguiente textualidad “(.)? pero el ministerio igual dice que usted ?no le estamos diciendo::: que lo siga tal cual, tal cual; tal cual (x)porque su contexto(.) su realidad::: es distinta usted adecue y para eso use sus instrumentos documentos de gestión use su PEI use su plan de sexualidad su PISE su plan de seguridad los seis documentos ? canalícelos al contexto para que pueda tener la senda del de lo que enseña” [E10:1068]. Sánchez & Duk (2022) afirman que la contextualización curricular se visualiza como uno de los principales retos para los y las docentes que comparten la convicción respecto de los beneficios de la educación inclusiva para la diversidad de estudiantes.

El código **conocimientos culturales lingüísticos** forma parte de la subcategoría “**mapun kimün**” visualiza en la siguiente narrativa “bueno-últimamente por: normativa eh:: del Ministerio de Educación se::: se está impartiendo la asignatura mapudungun(.) eh::: y lo que principalmente se trata de::: de rescatar es::: el contexto cultural(.) y::: eh::: acercarse un poco a lo que es la lengua(.) la pronunciación- la escritura eh::” [E3:741]. Loncón (2010) menciona la lengua es un constituyente del ser humano y permite la pertenencia a una comunidad, por su parte, el lenguaje es productivo y creativo favorece a los seres humanos diferenciar un sin límite de situa-

ciones, como, por ejemplo: distinguir el pasado, presente y futuro, nominar y describir objetos, el mundo, imaginar y a su vez crea nuevos escenarios de esa realidad.

Respecto al código **revalorización cultura y cosmovisión mapuche**, es posible extraerlo del siguiente fragmento de la entrevista “>porque después ha habido< una valorización de la cultura mapuche(.) eh:: de hecho yo he escuchado hablar a niños que dicen(.) yo: a mí me gustaría haber sido mapuche(.) Entonce- ya: como que está cambiando el:: el tema(.)”[E3: 764]. Si bien los conocimientos están en la memoria de los sabios de las familias y comunidades, es necesario que las nuevas generaciones aprendan y comprendan aspectos fundamentales (Quintriqueo & Torres, 2013, p. 212)

La revaloración de la cultura en la escuela implica un acercamiento a su cosmovisión, visibilización de los conocimientos ancestrales recibidos a través de la oralidad y el reconocimiento de su identidad, lo que permitirá su participación en distintas actividades de la comunidad educativa, donde ha sido ignorada sistemáticamente por esta institución.

En relación al código **necesidad enseñanza oralidad** se observa en la siguiente narrativa “porque le enseñamos oralidad, la oralidad es lo que más te puedo asegurar que hemos logrado con éxito.” [E10:1098]. Luna et. al (2013) mencionan que la oralidad está compuesta por la tradición y la comunicación, lo anterior se vincula con prácticas lingüísticas vinculadas a la cultura, que conforman la historia de cada pueblo; lo que incluye relatos, mitos, canciones tradicionales, y momentos rituales mientras, la comunicación oral considera las interacciones diarias, conocimiento, prácticas discursivas y uso de la lengua. Mientras que el código **desconexión cultural** es posible extraerlo de la siguiente textualidad “ eh:: porque aunque parezca extraño ehm: y

aunque estemos dentro de un contexto mapuche los niños están súper desconectado de lo que es su cultura”[E3:744]. Al respecto, Torres & Friz (2020) plantean que así se reafirma la vigencia de una distancia epistémica y el menosprecio por el conocimiento mapuche en el medio escolar, al considerarse que los niños y jóvenes deben ser escolarizados con los marcos de conocimiento de la sociedad dominante. lo que genera una distancia significativa en el pleno desarrollo de las personas.

Finalmente el código **valoración ritos ceremonias mapuches** se visualiza a partir de la siguiente textualidad “un llellipu::n (.) osea (.) de hecho ello::s saben más que yo ?pero yo les digo? (.) pero ustedes saben esto sipu:: y >entonces me cuentan< (.) eh:: cuando se dan esos espacios . Yo:: lo:: (x) los aproveché (.) o sea como:: eh:: (.) como que hincó el diente en ese aspecto”[E8:1003]. En este sentido Turra (2015) plantea que en las sociedades originarias se expresa externamente en los lugares ceremoniales y en los nombres mismo de los lugares vinculados a acontecimientos socio-históricos relevantes y en el patrimonio mental que permite recrear los relatos de significación histórico-cultural. La escuela debe promover espacios que permitan compartir ritos de las ceremonias mapuches, esto genera en los estudiantes la posibilidad de continuar con la transmisión de saberes ancestrales, validar su cultura y sus modos de vida en comunidad.

AGRADECIMIENTOS

La autora Ninosca Carmen Bravo Villa agradece al Proyecto Interno de Investigación, línea Profondecyt de la Universidad Católica de Temuco: “Inclusión/Exclusión de los saberes mapuche en el sistema escolar de parte de los educadores/as tradicionales y el profesorado que se desempeñan en escuelas rurales situadas en territorio *lafkenche*” del cual es Investigadora Responsable.

REFERENCIAS

- AINSCOW, M. (1999.) *Understanding the development of inclusive schools*. London: Falmer
- ANTÜMILLA, C. (2021). *Choñoiwe: Una propuesta didáctica para descolonizar la historia mapuche*. Tesis de Magister en Educación, Universidad Católica de Temuco, Chile.
- ARNAIZ, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe
- BOOTH, T., & AINSCOW, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid, España: OEI y FUHEM. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/15049/Guia-para-la-Educacion-Inclusiva-OEI.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- BRAVO, N. & MARIÑANCO, M. (2021). *Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación básica y enseñanza a estudiantes mapuches*. **Revista de Filosofía**. Vol.38 N°99, pp. 750-761 <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>
- CALVO, G. (2009). La inclusión social de jóvenes a través de la educación. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. UNESCO.
- CASTRO, A., ARGOS, J., & ESQUERRA, M. (2020). *La mirada infantil sobre el proceso de transición escolar desde la etapa de educación infantil a la de educación primaria*. **Perfiles Educativos**. Vol. 37 N°148, pp. 34-49 http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982015000200003&lng=es&tlng=es.
- CIVITILLO, S., SCHACHNER, M., JUANGA, L., VAN DE VIJVER, F., HANDRICK, A., & NOACK, P. (2017). *Towards a better understanding of cultural diversity approaches at school: A multi-informant and mixed-methods study*. **Learning, Culture and Social Interaction**. Vol. 12 N° pp. 1-14. <https://doi.org/10.1016/j.lcsi.2016.09.002>
- De Gortari, H. (1997). *Ayuntamientos y ciudadanos. La ciudad de México y los estados: 1812-1827*, **Tiempos de América**. Vol. 1 N°1, pp. 113-130. <https://raco.cat/index.php/TiemposAmerica/article/view/102569>
- DEUTSCH, D. (2003). *Bases psicopedagógicas de la educación especial: enseñando en una época de oportunidades*. Madrid: Pearson Educación.
- DUSSEL, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad*. Ciudad de México: Universidad Autónoma de México.
- ECHTEITA, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid. Narcea.
- FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.
- FRICKER, M. (2017). *Injusticia epistémica. El poder y la ética del conocimiento*. Barcelona: Herder.
- GALLEGO, J.L., RODRÍGUEZ, A. (2012). *¿Cómo aprenden ahora los estudiantes de Magisterio a atender a la diversidad de su alumnado? Profesorado, Revista de Currículum y Formación de Profesorado*. Vol. 6 N°2, pp. 249- 294.
- GARCÍA, A., & SÁNCHEZ, A. (2012). *A vueltas con las posibilidades de integración: pluralidad, inmigración y racismo*. **Educación XXI**. Vol.15 N°2, pp. 213-230. <http://e-spacio.uned.es/fez/view/bibliuned:EducacionXXI-2012-15-2-5090>
- GARCÍA-TORRICO, M., ANTO-LÍNEZ-DOMÍNGUEZ, I. & MÁRQUEZ-LEPE, E. (2015). *Del déficit a la norma: representaciones sociales sobre familias y participación escolar*. **Convergencia, Revista De Ciencias Sociales**. Vol. 22, N°69, pp. 181-211. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v22n69/1405-1435-con>

ver-22-69-00181.pdf

GIROUX, H. & MCLAREN, P. (1986). *Teacher education and the politics of engagement: the case for democratic schooling*. **Harvard Educational**. Vol. 56 N°3, pp. 213-239. <https://doi.org/10.17763/haer.56.3.trr1473235232320>

GUEDES, M. (2023). *La lúdica como herramienta pedagógica en la educación inclusiva de los estudiantes de 1° y 2° año de primaria*. **Rebena**. Vol. 5 N°14, pp. 177-195. <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/view/82>

GUITART, M., OLLER, J. & VILA, I. (2012). *Vinculando escuela, familia y comunidad a través de los fondos de conocimiento e identidad. Un estudio de caso con una familia de origen marroquí*. **Investigación en educación**. Vol. 10 N°2, pp. 21-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4732917>

HINOJOSA, E. & LÓPEZ, M. (2016). *Impacto de la formación inicial docente intercultural. Una revisión de la investigación*. **Convergencia**. Vol. 23, N°71, pp. 89-110. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352016000200089

IBÁÑEZ, N. & DRUKER, S. (2018). *La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción*. **Convergencia**, Vol. 25 N° 78, pp. 227-249. <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>

LEY 21.040 DE 2017. Crea el sistema de educación pública. 24 de noviembre de 2017. Diario oficial. No. 42668. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1111237&idParte=9853009>

LONCÓN, E. (2010). *Derechos educativos y lingüísticos de los pueblos indígenas de Chile*. **ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior**. Vol.7 N°1, pp. 79-94. [\[rechos_economicos_sociales_culturales_%20pueblos_indigenas/Derechos_educativos_y_linguisticos_de_los_pueblos_indigenas_de_Chile.pdf\]\(https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/de-rechos_economicos_sociales_culturales_%20pueblos_indigenas/Derechos_educativos_y_linguisticos_de_los_pueblos_indigenas_de_Chile.pdf\)](https://www.fundacionhenrydunant.org/images/stories/biblioteca/de-</p>
</div>
<div data-bbox=)

LONCÓN, E. (2017). Mapuzungun Mapuce Rakizuwam mew: cumgefuy cumlen ka ñi cumleam. **Americania**. Vol. 1 N°1, pp. 208-233. <https://www.upo.es/revistas/index.php/america-nia/issue/view/162>

LUNA, L., BENAVIDES, P., GUTIERREZ, P., ALCHAO, M. & DITTBORN, A. (2014). Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: Estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de "recursos educativos". **Estudios pedagógicos**. Vol. 40 N°2, pp. 221-240. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300014>

MANSILLA, J., LLANCAVIL, D., MIERES, M. & MONTANARES, E. (2016). *Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y sociedad mapuche*. **Educação e Pesquisa**. Vol. 42 N°1, pp. 213-228. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603140562>

MANSILLA-SEPÚLVEDA, J. & LI-MA-JARDILINO, J.R. (2020). *Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile*. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. Vol. 28 N°163, pp. 1-27. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751>

MÁRQUEZ-FERNÁNDEZ, A.B. (2013). *Reseña "Tareas y Propuestas de la Filosofía Intercultural" de Raúl Fornet Betancourt*. **Utopía y Praxis Latinoamericana**. Vol. 18 N°60, pp. 135-136. <https://www.redalyc.org/pdf/279/27926711002.pdf>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2015). *Orientaciones para la revisión y actualización del proyecto educativo institucional*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/549>

MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2020). *Fundamentación priorización curricular covid-19*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14470>

MONSALVO, M. (2017). *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores de Silvia Rivera Cusicanqui*. **Íconos - Revista De Ciencias Sociales**. Vol. 41 N°1, pp. 173-175. <https://doi.org/10.17141/iconos.41.2011.423>

MORIN, E. (2000). *La mente bien ordenada*. Barcelona: Seix Barral.

PANIKKAR, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

PÉREZ, A. (2019). *Conocimientos previos e intervención docente*. **Acta educativa**. Vol. 2 N°1, pp. 1-30. <https://revista.universidadabierta.edu.mx/2019/06/28/conocimientos-previos-e-intervencion-docente/>

PLANCARTE, P.A. (2017). *Inclusión educativa y cultura inclusiva*. **Revista de Educación Inclusiva**. Vol 10 N°2, pp. 213-226.

Quilaqueo y Torres (2013). *Multiculturalidad e interculturalidad: Desafíos epistemológicos de la escolarización desarrollada en contexto indígena*. **Alfa**. Vol. 37 N°1, pp. 285-300. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020>

QUINTRIQUEO, S. & TORRES, H. (2013). *Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar*. **Estudios pedagógicos**. Vol. 39 N°1, pp. 199-216. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100012>

QUINTRIQUEO, S. & MCGINITY, M. (2009). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile*. **Estudios Pedagógicos** Vol. 35, N°2, pp. 173-188. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>

RESOLUCIÓN 5345 DE 2021. [MINISTERIO DE EDUCACIÓN]. Aprueba planes de estudio de 1° y 2° básico para la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales. 19 de octubre de 2021. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?i=1166884&f=2021-10-22>

RODRÍGUEZ, C. R., PADILLA, G. & SUAZO, C. (2020). *Etnia mapuche y vulnerabilidad: una mirada desde los indicadores de carencialidad socioeducativa*. **Encuentros**. Vol. 18, N°1, pp. 77-96. <https://doi.org/10.15665/encuent.v18i01.2232>

ROGOFF, B. (1993). *Aprendices del pensamiento. El desarrollo cognitivo en el contexto social*. Buenos Aires: Paidós.

SÁNCHEZ, S. & DUK, C. (2022). *La importancia del entorno. Diseño universal para el aprendizaje contextualizado*. **Revista Latinoamericana de educación inclusiva**. Vol. 16 N°2, pp. 21-31. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-73782022000200021>

STAVENHAGEN, R. (1969). *Las clases sociales en las sociedades agrarias*. Ciudad de México. Siglo XXI.

STEFONI, C., STANG, F. & RIEDEMANN, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*. **Revista Estudios internacionales** Vol.8 N°185, pp. 153-182. <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata.

TORRES, H. & FRIZ, M. (2020). *Elementos críticos de la escuela en territorio mapuche*. **Educación em**. Vol.36, pp. 1-22. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.66108>

TOURAINÉ, A. (2000). *¿Podemos vivir Juntos?: Iguales y diferentes*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

TUBINO, F. (2011). *El nivel epis-*

témico de los conflictos interculturales. **Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad**. Vol. 6 N°7, pp. 1-14. <https://red.pucp.edu.pe/ridei/files/2011/08/091215.pdf>

TUBINO, F. (2015). *La interculturalidad en cuestión*. Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.

TURRA, O. (2015). *Profesorado y saberes histórico-educativos mapuche en la enseñanza de historia*. **Electrónica Educare**. 19(3), pp. 1-20. <https://doi.org/10.15359/ree.19-3.15>

WALSH, C. (2007). *¿Son posibles unas ciencias sociales/culturales otras? Reflexiones en torno a las epistemologías decoloniales*. **Nómadas**. Vol. 26 N°1, pp. 102-113. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=105115241011>

WIGDOROVITZ, A. (2008). *El concepto de inclusión educativa: definición y redefiniciones*. **Políticas Educativas**. Vol. 2 N°1, pp. 1-12. <https://seer.ufrgs.br/index.php/Poled/article/view/18347>

WILLAMSON, G. (2003). *Síntesis estados del arte educación rural en seis países de América latina: Chile*. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/8868/9385.pdf?sequence=1>