

# Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile)

## Family and community participation in the intercultural education in the Mapuche context

MUÑOZ, Gerardo O. 1; QUINTRIQUEO, Segundo E. 2 & ESSOMBA, Miquel À. 3

Recibido: xx/xx/2019 • Aprobado: xx/05/2019 • Publicado 10/06/2019

### Contenido

1. Introducción
2. Metodología
3. Resultados
4. Conclusiones

Referencias bibliográficas

#### RESUMEN:

El manuscrito describe prácticas de participación familiar y comunitaria en la implementación de la educación intercultural en contexto mapuche en La Araucanía, Chile. La metodología es la investigación educativa con enfoque etnográfico y el análisis es la teoría fundamentada. Los resultados exponen que: 1) la participación familiar se restringe al reforzamiento de la educación escolar; y 2) el educador tradicional, como representante de la comunidad, participa en la gestión meso y micro curricular para la aplicación de la educación intercultural.

**Palabras clave:** Educación intercultural, gestión curricular, participación familiar y comunitaria, colaboración

#### ABSTRACT:

The manuscript describes family and community participation practices in the implementation of intercultural education in the Mapuche context in La Araucania. The used methodology is educational research with an ethnographic focus, and the analysis is grounded theory. The results show that: 1) the family participation is restrained to the reinforcement of the school education; and 2) the traditional educator, as a representative of the community, participates in the meso and micro management for the application of intercultural education.

**Keywords:** Intercultural education, curricular management, family and community participation, collaboration

## 1. Introducción

La participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche es uno de los desafíos en la discusión actual, por su exclusión histórica en la educación escolar, especialmente en la gestión del currículum escolar en el desarrollo de la educación intercultural. Dicha exclusión ha sido una estrategia de dominación y conquista ejercida por el Estado chileno, operacionalizada en la aplicación de un modelo educativo monocultural y colonial, para la aculturación del mapuche en la sociedad chilena (Bengoa, 2008; Quintriqueo, 2010).

El monoculturalismo de raíz europea en contexto de colonización, tiene como propósito sustituir las características étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas de los pueblos originarios, por el conocimiento de origen europeo occidental, considerado como el único válido, al ser construido mediante la aplicación del método científico (Horst y Gitz-Johansen, 2010). En la racionalidad monocultural y por tanto homogeneizadora, se posiciona 'lo étnico' como una anomalía, considerándola un déficit a superar. Lo anterior se realiza asumiendo la necesidad de: 1) relevar la idea de identidad y cultura nacional como centro unificador de la sociedad, marcando normas culturales que regulan la inclusión y la exclusión; y 2) posicionar los problemas asociados a los grupos étnicos, como una desviación cultural y una amenaza a la cohesión social (Horst et al., 2010). Así, el monoculturalismo se relaciona con el racismo institucionalizado, que se evidencia en formas sutiles de discriminación, las cuales a menudo permanecen invisibilizadas en la estructura social e institucional, pero que generan efectos negativos y duraderos en las personas pertenecientes a grupos étnicos minorizados (Mampaey y Zanoni, 2015).

En la perspectiva de Bengoa (2008), en Chile el racismo se ha materializado en la elaboración de políticas para la integración del mapuche a la clase obrera y campesina, donde la educación escolar ha tenido un sentido colonial. De esta forma, la escolarización se ha centrado en la enseñanza de la identidad nacional hegemónica, la lengua oficial del Estado y el abandono forzado de la lengua, cultura e identidad sociocultural propia (Quintriqueo, 2010; Mansilla y Huaiquián, 2018). Además, ha prescindido del patrimonio cultural propio de los estudiantes, excluyendo a la familia y comunidad de la toma de decisiones sobre la educación de sus hijos en la escuela (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014). Esto ha incidido negativamente en la calidad de la educación ofrecida, reflejado en el hecho que las escuelas insertas en comunidades mapuches correlacionan sistemáticamente con resultados de aprendizaje más bajos, que en las escuelas que no se ubican en contexto indígena (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación [SIMCE], 2012; Muñoz, 2016 y 2018).

En la actualidad, el sistema educativo escolar ha pretendido avanzar hacia la participación de la familia y comunidad mapuche en la educación escolar, mediante la implementación del programa de educación intercultural bilingüe. Sin embargo, no ha implicado cambios estructurales que impacten en la gestión del currículum escolar, el liderazgo escolar y la formación de profesores que propicien una escolarización contextualizada (Muñoz, 2016). Esto se debe a que la concepción de participación 'idealizada' por el medio escolar, no busca superar las dinámicas de dominación que experimenta el pueblo mapuche, ni abandona el rol homogeneizador de la escuela. Por el contrario, desde el imaginario escolar la participación de las familias y de la comunidad se asigna una función de reforzamiento de a la educación escolar (Rivas y Ugarte, 2014).

Con el fin de superar el monoculturalismo eurocéntrico en la educación escolar, los pueblos indígenas de América Latina demandan la aplicación de un enfoque educativo intercultural, que permita la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios al currículum escolar (Unesco, 2006; Quintriqueo y Muñoz, 2015). Con esto se busca revertir la pérdida del conocimiento ancestral en las nuevas generaciones, como consecuencia, desde el nivel educativo, de una escolarización monolingüe en castellano, monocultural eurocéntrica y colonial (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2018; Muñoz y Quintriqueo, 2018). Desde un enfoque educativo intercultural, la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular de la escuela es central, para la contextualización del saber escolar, otorgándole sentido y pertinencia a la educación escolar en contexto indígena.

La participación familiar y comunitaria en el medio escolar, desde un enfoque educativo intercultural, plantea como desafío cambiar la concepción tradicional de escuela como institución en manos de profesionales, y asumir ésta como un espacio de colaboración entre los distintos miembros de la comunidad educativa (Essomba, 2006). Así, la escuela pasaría a ser el escenario donde confluyen equitativamente el conocimiento científico europeo y el conocimiento mapuche, articulando los procesos de enseñanza y aprendizaje en relación a la lógica del conocimiento mapuche y el occidental (Soler, 2009; Quintriqueo et al., 2015). Su desarrollo se fundamenta en los siguientes principios: a) *complementariedad* entre contenidos, métodos y finalidades educativas de la educación escolar y familiar, para la

formación de la personas en perspectiva intercultural; b) *colaboración* como base para la implicación de los agentes del medio educativo y social en la gestión del currículum escolar intercultural; c) *articulación* de los conocimientos educativos mapuche con el currículum escolar, para la formación integral e intercultural de los sujetos; y d) *aceptación de la divergencia* en las formas de concebir la educación, según las racionalidades educativas mapuche y occidental, en el marco de una educación intercultural (Trilla, 2009; Esteban-Guitart y Vila, 2013). Estos principios orientan la implicación de los actores del medio educativo y social en la educación escolar en perspectiva intercultural, con lo cual se busca el desarrollo de aprendizajes contextualizados a la realidad sociocultural de los estudiantes (Unesco, 2013).

La implementación de la educación intercultural en Chile se sustenta en el programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), el cual considera, por una parte, la focalización de escuelas bajo el programa de EIB, para la aplicación de un modelo de educación intercultural transversal al currículum escolar. En este marco, se incorpora a sabios mapuches en calidad de educadores tradicionales como agentes clave en la selección de contenidos y métodos educativos mapuches, para apoyar en la gestión del currículum escolar intercultural (Muñoz, 2016). Por otra parte, ha conllevado la creación de la asignatura de Lengua Indígena con carácter obligatorio para todas las escuelas que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes de origen indígena (Williamson, 2012).

Si bien las políticas educativas que sustentan el programa de EIB han buscado ser un aporte para la escolarización en contexto mapuche, han conllevado como perjuicios: 1) el sesgo lingüístico de la educación intercultural, donde el mayor esfuerzo ha sido la revitalización lingüística, dejando de lado lo sociocultural y epistemológico; 2) ha posicionado la EIB como una educación exclusiva para los estudiantes indígenas en contextos rurales; 3) si bien considera la incorporación de educadores tradicionales en la gestión curricular, ha excluido de este proceso a los miembros de la familia y comunidad mapuche; y 4) ha reforzado los prejuicios y estereotipos sobre la EIB y sobre el valor del conocimiento indígena en la escuela, al no abandonar el monoculturalismo eurocéntrico de las prácticas educativas, reflejadas en un racismo epistemológico arraigado en el profesorado (Álvarez-Santullano y Forno, 2008; MINEDUC, 2011; Webb y Radcliffe, 2013, Quintriqueo *et al.*, 2015).

En concordancia con lo anterior, el objetivo del presente manuscrito es aportar conocimiento sobre la participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche, como base para comprender sus posibilidades y limitaciones en la educación escolar.

---

## 2. Metodología

La metodología es la investigación educativa con un enfoque etnográfico, para comprender los procesos socioeducativos experimentados por la familia y comunidad mapuche, tanto al interior de los establecimientos educativos, como en la vinculación de los estudiantes con su entorno social y cultural (Bisquerra, 2004; Angrosino, 2012).

El contexto de estudio lo constituye una escuela inserta en una comunidad mapuche de la región de La Araucanía en Chile. La escuela se sitúa en el sector de Trañi Trañi, comuna de Temuco. La aplicación de la etnografía en esta escuela, se relaciona con ser una de las 6 escuelas declarada intercultural a nivel nacional y la única a nivel regional focalizada por el Programa de EIB y el Fondo de Proyecto de Apoyo al Bilingüismo, en una modalidad de escuela piloto. Estos recursos se orientan a la contratación de educadores tradicionales, el desarrollo de jornadas territoriales y la creación de Planes y Programas Propios, contextualizados en el escenario educativo local, con lo que la escuela se posiciona como un caso único en La Araucanía. Sus principales características institucionales son: 1) tener desde sus inicios un Proyecto Educativo Intercultural, que consigna la colaboración entre la entidad sostenedora y los miembros de las comunidades mapuches en que se emplaza; 2) contar con una matrícula de 80 estudiantes, de 1º a 8º año de Educación Básica, organizados en modalidad de cursos combinados; 3) tener un total de 9 profesores, de los cuales 4 son hablantes nativos del *mapunzugun* (lengua mapuche); y 4) contar con 2 educadores tradicionales, elegidos en conjunto con las familias y comunidad. La muestra ha

sido intencionada (Flick, 2012), considerando 3 aulas multigrado con un total de 30 estudiantes, 6 miembros de la familia y comunidad mapuche, y 4 profesores.

La implementación de la etnografía se realizó por medio de la observación participante durante 3 meses, logrando un total de 40 observaciones. El proceso fue registrado en notas de campo, las cuales aportaron una movilidad a los investigadores y la posibilidad de interactuar con los participantes de manera fluida y transversal (Angrosino, 2012). Los tópicos registrados fueron la interacción entre profesor y educador tradicional, la interacción entre los actores del medio escolar y familiar, el proceso de incorporación del conocimiento mapuche al aula, la colaboración familia-escuela-comunidad en la gestión curricular y las continuidades/discontinuidades de la minorización del mapuche en la escuela. La observación consideró procesos de enseñanza y aprendizaje, reuniones de los equipos pedagógicos y del Centro de Padres y las actividades desarrolladas durante los recreos en la escuela. Esto, con el propósito de registrar la dinámica de participación familiar y comunitaria en las distintas instancias de interacción que ofrece la institución escolar, para implicarse en el desarrollo de la educación intercultural.

De manera complementaria se aplicó un conjunto de entrevistas semiestructuradas a un total de 4 miembros de la familia y comunidad mapuche, 2 educadores tradicionales y 4 profesores. Estas entrevistas tuvieron como finalidad profundizar, complementar y contrastar la información recogida en las instancias de observación (Angrosino, 2012; Kvale, 2011). Con este propósito, los contenidos abordados fueron la gestión curricular intercultural, los cambios aportados por el enfoque educativo intercultural a la educación escolar en contexto mapuche y las posibilidades y limitantes para la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular. Además, se abordó el rol de la escuela intercultural en la superación del monoculturalismo eurocéntrico en el sistema educativo escolar nacional.

El análisis fue realizado mediante la aplicación de la teoría fundamentada, con el fin de construir un sistema conceptual que describe el proceso de participación familiar y comunitaria en la gestión curricular intercultural, desde la realidad observada y los relatos propios de los actores del medio educativo y social mapuche (Strauss y Corbin, 2002). Dicho análisis se desarrolló en dos niveles: 1) la codificación abierta, que consistió en la interpretación de cada fragmento de las notas de campo y entrevistas, con el fin de construir unidades de análisis que permitan explicar los contenidos como unidades autónomas; y 2) la codificación axial, referida al proceso de relación e interconexión de los distintos códigos relevados en el nivel 1, construyendo categorías y subcategorías, que permiten la construcción de la teoría sobre el objeto de estudio, desde los participantes (Strauss *et al.*, 2002). Cada sección analizada es identificada con un código. Por ejemplo, en el código (U1, 1:3), U1 corresponde al número de unidad hermenéutica, el 1 indica el número de documento primario, separado por dos puntos del 3, que corresponde al número de codificación de la sección identificada.

---

## **3. Resultados**

Del análisis efectuado se desprende un conocimiento que hemos construido en relación a dos ejes: 1) participación familiar en el medio escolar; y 2) participación comunitaria en la educación intercultural.

### **3.1. Participación familiar en el medio escolar**

La participación familiar en el medio escolar es un contenido transversal en el discurso desarrollado tanto por directivos como por profesores de la escuela, en el cual se le otorga a la familia un rol preponderante en la educación de sus hijos. En la etnografía se constató que la participación de las familias en la escuela se estructura a partir de dos espacios. El primero lo constituyen las reuniones del Centro de Padres y Apoderados (CPA). Estas reuniones buscan generar un espacio de comunicación formal entre la escuela y las familias de los estudiantes mapuches y no mapuches, con el propósito de establecer vínculos para asegurar el éxito escolar y educativo de los estudiantes. En el siguiente diálogo registrado, correspondiente a la primera reunión anual del CPA, la Directora de la escuela y los

miembros de las familias conversan sobre cómo aportar en la educación escolar de sus hijos:

“Mamá 1: Ayudando en la casa.

Mamá 2: Revisando las tareas y cuadernos de los alumnos en las casas.

Directora: Muy bien, porque hay alumnos que dicen que los papás no saben lo que ellos hacen ¿Qué más?

Mamá 3: Participar en las reuniones.

Directora: [Con una voz muy expresiva] ¡Muy bien! así podrán ir sabiendo todo lo que hacen sus hijos y de lo que irá pasando en la escuela ¿Qué más?

Mamá 2: Que hagan las tareas, ayudar.

Directora: Muy bien y mejor aún, que les formen el hábito de estudiar ¿Qué más?

Mamá 4: Que sean más responsables.

Directora: Muy bien, que sean responsables, porque pasa después que los alumnos dicen simplemente que no trajeron las tareas y listo. Pero el día de mañana van a trabajar y ahí la cosa cambia. La educación de la casa es muy importante, pero la de acá también. Recuerden que para encontrar trabajo ahora piden a todos el 4º año de Educación Media” (U1, 13:39-41).

En el testimonio, es posible revelar desde la visión de la escuela cinco formas de participación de las familias: 1) la escuela sostiene que el desarrollo óptimo de la educación escolar es posible mediante la interacción equilibrada entre profesores, estudiantes y familias en tanto actores en el proceso educativo; 2) la colaboración entre los actores está centrada en reforzar la educación escolar, con el propósito de apoyar el éxito escolar y educativo; 3) la participación familiar es concebida como apoyo a la educación escolar, materializada en actividades de orden informativo como las reuniones del CPA; 4) el éxito escolar se sustenta en la formación de la responsabilidad y hábitos de estudio, para la obtención de resultados académicos suficientes; y 5) la educación escolar es comprendida como un mecanismo de preparación para la vida laboral. Entonces, la familia queda relegada a labores de apoyo a la gestión curricular dispuesta por los directivos del establecimiento escolar.

El segundo espacio de participación familiar es la atención que ofrece la escuela a padres y madres de forma individualizada, para la solución de situaciones puntuales que se evidencia en cada estudiante, referida principalmente a la convivencia escolar y el rendimiento académico. Al respecto, en un consejo de profesores, un directivo señala que: “[...] *la mamá de una estudiante ha reclamado que a su hija la golpearon entre dos compañeras en el bus que va en dirección a Lircay, por lo que se han citado los padres de todos los estudiantes involucrados [...]*” (U1, 14:28). Así, un problema de conducta puntual de los estudiantes se traduce en una instancia de participación, centrada en la resolución de problemas y el resguardo de la sana convivencia escolar.

Sin embargo, desde el discurso de los profesores, las familias mapuches se resisten a participar en la escuela para apoyar la educación escolar de sus hijos. Al respecto una profesora señala:

“Primero que todo, la participación de las familias es mínima. O sea, cuando hay que citarlos aparecen algunos, en las reuniones de apoderados vienen muy pocos. En el momento de las tareas, uno puede ver que son muy pocos los apoderados que sí están revisando, monitoreando el trabajo de sus hijos en la casa, o los ayudan a estudiar [...]” (U2, 2:74).

Desde la perspectiva de los profesores, existe una desafección de la escuela y de la educación escolar por parte de las familias mapuches, reflejado en la baja participación en las reuniones del CPA y del monitoreo de las actividades escolares en el hogar. Sin embargo, estas instancias y concepción de participación no evidencian adaptación a la particularidad del contexto mapuche, lo que sustenta la baja adherencia por parte de las familias, incidiendo negativamente en el cumplimiento de los objetivos escolares.

No obstante, si bien las familias conocen y valoran las instancias de participación propiciadas

por la escuela, no son consideradas como espacios propios, que permitan superar la relación histórica que las familias mapuches han tenido con la institución escolar. Al respecto un padre señala: "Yo creo que falta espacio [de participación en la escuela], porque falta tiempo para que haya una conversación, una convocatoria, no en el centro de padres, porque al centro de padres venimos con problemas, traemos quejas, infinidad de cosas" (U3, 1:47). Así, las reuniones del CPA no son consideradas un espacio de participación que permita el análisis de la realidad educativa y de la relación entre la familia y la escuela, lo cual se debe al carácter informativo que tienen dichas reuniones. En este contexto, las familias demandan nuevos espacios para la participación en la gestión curricular, en el proyecto educativo y la educación de sus hijos, desde una relación de poder más simétrica. De esta forma, se constata la existencia de una diferencia sustancial con respecto a la participación familiar en la escuela, entre los actores del medio escolar y familiar. Por una parte, los profesores y directivos centran su discurso y práctica sobre la participación familiar en la búsqueda de apoyo al trabajo escolar de sus hijos, posicionando a la familia como un medio para lograr el éxito escolar. Por otra parte, la familia demanda la generación de espacios para el diálogo y la participación activa en la educación escolar de sus hijos, que superen la visión reductiva y utilitarista que actualmente existe. En resumen, se constata que la concepción monocultural eurocéntrica occidental de la educación escolar en contexto mapuche es una limitante para participación familiar. Por consiguiente, se hace necesario desplazar el eje de la participación de un enfoque basado en los problemas a un enfoque basado en las oportunidades. Esto demanda entender la relación entre familias mapuches y profesorado mapuche y no mapuche como un espacio para la construcción colectiva de un currículum contextualizado.

### **3.2. Participación comunitaria en la educación intercultural**

La participación comunitaria en la educación intercultural ha propiciado la incorporación de agentes educativos mapuches en la gestión curricular, y avanzar en el abandono progresivo de la monoculturalidad del currículum y de las prácticas educativas escolares. Sobre esto y en el marco de las jornadas de planificación anual de la escuela, un miembro del equipo directivo señala:

"En reunión con el Ministerio [de Educación] nos señalan que, la idea del proyecto es que en 3 años los niños ya sean hablantes del *mapunzugun* y por complejo que esto sea, ya se firmó el convenio (...). Ahora debemos avanzar hacia los programas propios, para que lleguemos a ser colegio autónomo" (U1, 2:50).

En el testimonio se constata que el principal objetivo impuesto por el MINEDUC es la focalización de la escuela bajo el programa de EIB para la implementación de un plan de revitalización del *mapunzugun*. Esto considera la creación de Planes y Programas Propios como sustento de procesos educativos con pertinencia cultural. Así, se posiciona lo intercultural y lo bilingüe como ejes de la educación escolar, permeando de manera transversal las distintas asignaturas del currículum escolar. Con lo anterior, se responde desde el Estado a las demandas educativas mapuches sobre una educación contextualizada y reivindicativa, que considere el saber mapuche como base para la construcción de conocimientos en el medio escolar.

Con el fin de lograr la revitalización lingüística del *mapunzugun* y en el marco de la focalización de la escuela, se considera la incorporación de educadores tradicionales a la educación escolar. El educador tradicional, por sus conocimientos culturales, dominio de la lengua mapuche y su integridad, es considerado sabio por los miembros de su comunidad de pertenencia. Su labor se relaciona con dos funciones principales: a) la incorporación de contenidos educativos mapuches en el nivel micro de la gestión curricular, como base para la contextualización de los procesos educativos escolares; y b) la contextualización del proyecto de educación intercultural bilingüe. En primer lugar, los contenidos educativos mapuches incorporados en el medio escolar son variados, considerando, por ejemplo, la historia local y la toponimia. En el siguiente registro encontramos una evidencia de ello:

"Profesora: Vamos entonces a pedirle al lamgen educador tradicional 2, que nos cuente el

origen del nombre de Trañi Trañi.

Educador Tradicional 2: La verdad es que antiguamente este *lof* [espacio socio-territorial] no se llamaba así, sino que *Boxolwe*, era parte del *lof* de *Boxolwe*, pero un viejito comenzó a llamarle *Trañi Trañi* y con el tiempo este nombre se apoderó y terminó siendo el nombre oficial de este sector.

Antes de que hubiera camino y puente, para poder cruzar el estero que atraviesa todo el *lof* la gente tenía que cortar ramas de árboles y tirarlas de un lado a otro, le ponía *xañil* [ramas] y por eso al final quedó como *Trañi Trañi*, por el *xañil xañil*.

Profesora: ¿Cómo se llama esta comunidad?

Alumno3: *Trañi Trañi*

Educador Tradicional 2: Ese es el nombre del *lof*, pero el nombre de la comunidad es otro, es un nombre *wigka* [no mapuche], del *logko* [principal autoridad social] que tenía una comunidad específica con el que se inscribió las tierras. Pero el nombre del *lof* es en relación a las características del *mapu* [territorio], esa es la forma mapuche de nombrar los *mapu*" (U1, 11:32-36).

De la cita se destacan los siguientes contenidos: 1) que la enseñanza de un contenido como la toponimia, implica directa o indirectamente a otros contenidos educativos, como lo son la historia local, los procesos de dominación e inclusión de las comunidades mapuches en la sociedad chilena; 2) la toponimia puede ajustarse a los procesos territoriales, en el cual parte de una unidad territorial puede cambiar de nombre en el tiempo; 3) el nombre de un lugar se construye con base en la representación social y con uso del territorio por parte de los miembros de la comunidad. Es así como la división del territorio por un estero y la necesidad de la población de cruzarlo conllevó que las personas cubrieran ciertas zonas con ramas o *xañil*, lo que pasó a componer el nuevo nombre con que se conoce el lugar; y 4) en la actualidad existe una doble denominación del territorio mapuche, coexistiendo la toponimia ancestral referida al nombre del territorio, con la implantada por el Estado chileno en el proceso de radicación de indígenas, reflejada en el nombre de la comunidad.

En segundo lugar, la función de contextualización del proyecto de educación intercultural bilingüe y sus actividades, implica una activa participación de los educadores tradicionales en la gestión curricular de la escuela. Ejemplo de lo anterior se registra en la planificación de las actividades asociadas al calendario agrícola que la escuela implementa, donde se busca articular el conocimiento occidental y el conocimiento mapuche en el marco de la educación escolar. En el marco de un consejo de profesores, del cual participan activamente los educadores tradicionales, se registró:

"Educador tradicional 2: Complementando la idea anterior, la contextualización es muy relevante, ya que se debe tener en cuenta que el terreno en la comunidad cambia mucho de un sector a otro. Si no se sabe qué tipo de suelo es, no se sabe cómo sembrar. Por ejemplo, si es en un lugar de pedregal, ahí se acumula más la helada, lo que incidiría en los resultados de las cosechas.

Directivo 3: Este conocimientos es factible de obtener sólo cuando hay una relación con la comunidad, cuando los profesores y la escuela se relacionan con las personas que poseen ese conocimiento" (U1, 2:84-85).

Entonces, el educador tradicional es quien, por sus conocimientos sobre la geografía local, las características del territorio y los fenómenos atmosféricos que ahí se desarrollan, colabora en la contextualización de las actividades planificadas, asegurando con ello la implementación de la educación intercultural. Asimismo, se constata una valoración por parte de la institución escolar hacia los sabios mapuches, lo que se refleja en su participación activa en espacios de decisión de los que históricamente han sido excluidos, apoyando la articulación entre el conocimiento mapuche y el escolar.

Para los profesores, la incorporación de los educadores tradicionales en la gestión curricular institucional y en el aula, ha implicado un cambio en la concepción sobre la participación comunitaria en la educación escolar. Aquí, y en el marco de la implementación de la educación intercultural, el proceso de enseñanza y aprendizaje pasa a ser un acto

colaborativo, que sustenta la contextualización del currículum escolar. Al respecto una profesora señala:

“Aquí he aprendido a trabajar con los educadores y decir, claro, ahora son dos personas, yo tengo que aprender a respetar, escuchar y si él dice [propone una idea], analizar lo que dice, valorar lo que dice y tomar posición [respecto] de lo que él dice” (U2, 1:49).

De esta forma, se genera una relación equitativa entre el educador tradicional y el profesor, fundamentada en el respeto mutuo y la comunicación, lo cual permitiría el logro efectivo de la contextualización de la enseñanza y aprendizaje en perspectiva intercultural. Esto es posible mediante procesos de reflexión, en los cuales el profesor debe analizar y valorar el conocimiento enseñado por el educador tradicional, pero desde una perspectiva crítica, que le permita contrastar ese conocimiento con sus propios conocimientos.

Por consiguiente, la participación comunitaria en la escuela, desde un enfoque intercultural, es un desafío para superar el monoculturalismo, las relaciones de poder y la exclusión histórica de los saberes mapuches en la educación escolar. Esto, con el fin de desarrollar una escolarización contextualizada a la realidad sociocultural en que se inserta la escuela.

---

## 4. Conclusiones

Los resultados de la investigación nos conducen a vislumbrar algunos lineamientos que permitirían profundizar y mejorar el desarrollo de la participación familiar y comunitaria en la educación intercultural bilingüe en contexto mapuche.

En primer lugar, constatamos que abordar la participación familiar y comunitaria en la educación intercultural implica un cambio en la concepción sobre la escolarización ofrecida históricamente al pueblo mapuche, para superar progresivamente las prácticas de imposición de un monoculturalismo eurocéntrico y de aculturación ejercidas por parte del Estado chileno (Muñoz, 2016). En este contexto, la aplicación de un enfoque educativo intercultural permite la articulación de contenidos y metodologías de enseñanza, la colaboración entre actores educativos y un diálogo constante entre ‘lo mapuche’ y ‘lo escolar’, en tanto saberes que se sustentan en epistemologías distintas, pero que coexisten cotidianamente en el medio escolar y social mapuche (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015).

En segundo lugar, se constata una deficiencia en la práctica de participación de las familias, respecto de la comunidad mapuche en el medio escolar. Por una parte, las familias mapuches permanecen excluidas de la gestión curricular, debiendo asumir un rol pasivo, centrado en el apoyo y suplencia de la educación escolar en los espacios propios de la familia, para asegurar el éxito escolar. Esto se relaciona con el tipo de participación familiar idealizada por la institución escolar, la cual busca excluirles de la toma de decisiones institucionales y de la gestión curricular (Rivas *et al.*, 2014; Muñoz, 2016). Así, independiente de sustentarse en un proyecto educativo intercultural y de ser una escuela focalizada como intercultural bilingüe, en lo relativo a la participación familiar, se mantiene una concepción propia de un proyecto monoculturalista, anclada en las prácticas históricas de exclusión y marginación (Webb *et al.*, 2013).

Por su parte, es en la participación comunitaria donde se genera un real cambio en la concepción y práctica de participación, evidenciándose la apertura para incorporar contenidos y métodos mapuches a través de la incorporación de educadores tradicionales a la gestión curricular. Esta situación propicia el establecimiento de un diálogo epistémico entre el conocimiento mapuche y el conocimiento occidental en el medio escolar, como base para generar procesos educativos contextualizados y con pertinencia al contexto sociocultural de los estudiantes (Quilaqueo *et al.*, 2014). Aquí, la incorporación de educadores tradicionales al medio escolar es clave, al ser las personas que propician la incorporación del patrimonio cultural mapuche y la contextualización de la educación escolar en función de la propia territorialidad, la historia local y la espiritualidad.

En tercer lugar, avanzar hacia una educación intercultural en contexto mapuche es posible mediante la colaboración de los actores del medio educativo y de la comunidad. Esto, en base a la construcción de una escolarización que considere el patrimonio cultural propio de



los estudiantes y se centre en el éxito escolar y educacional de todos los estudiantes (Muñoz, 2016). La colaboración es factible mediante la definición de un objeto de colaboración, que refiere a la incorporación de conocimientos y métodos educativos mapuches al currículum escolar en un trabajo articulado en la relación familia-escuela-comunidad (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2016). Esto queda de manifiesto en las intervenciones educativas de los educadores tradicionales, las que se centran en conocimientos como la historia local. De igual forma, es una instancia para resignificar la labor docente y su práctica, en relación con el escenario educativo en que se desarrolla. Por consiguiente, la colaboración permite avanzar hacia una educación intercultural, que supera modelos culturales como el monoculturalismo y el postcolonialismo.

En cuarto lugar, consideramos que la desafección de las familias mapuches al modelo de participación propiciado por la educación escolar se relaciona con el monoculturalismo eurocéntrico en que se sustenta. De esta forma, permanece en las familias mapuches la comprensión de la escuela asociada a: 1) la exclusión del mapuche y su sistema de saberes del medio escolar; 2) su rol en los procesos de conquista, colonización y desarticulación de la matriz cultural mapuche en el medio escolar y social; y 3) una escolarización que no ha conllevado movilidad social ascendente para los estudiantes mapuches, sino que ha aportado a la asimilación de estos en la sociedad chilena, como sujetos enajenados de su propia cultura (Quintriqueo, 2010; Serrano, Ponce y Rengifo, 2013; Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2016; Muñoz *et al.*, 2018). Ante esta situación, queda abierta la discusión respecto al rol mediador del educador tradicional entre las familias de las comunidades mapuches y el proyecto de educación intercultural, para solventar las deficiencias y desafección que observábamos en relación a su participación en el medio escolar. En este sentido, parece interesante plantear cómo el educador tradicional puede ampliar el espectro de su actuación de los temas curriculares a los procesos de socialización que se producen en la escuela entre el profesorado y familias mapuches y no mapuches.

Independiente de las problemáticas ya expuestas, es necesario revelar que existen avances significativos en la práctica intercultural del contexto de etnografía, donde se constata la factibilidad de establecer proyectos educativos centrados en revertir los prejuicios de una educación abocada en el monoculturalismo eurocéntrico. En este sentido, avanzar hacia una plena participación familiar y comunitaria lleva a considerar la interculturalidad como un proyecto en constante construcción, donde junto con las soluciones a los problemas, surgen nuevos desafíos y conflictos necesarios de abordar (Essomba 2012; Muñoz, 2016).

En conclusión, la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular es posible mediante la implementación de un modelo educativo intercultural, donde la colaboración se constituya en el eje vertebrador, pero bajo ciertas condiciones:

- La colaboración de las familias y de la comunidad mapuche debe realizarse no sólo en el ámbito de socialización de la escuela sino también en la gestión curricular.
- La colaboración entre familias y profesorado requiere de procesos de mediación cultural que pueden efectuar los educadores tradicionales y la dirección de la escuela, en una dinámica de mediación paritaria.
- Esta colaboración exige una formación del profesorado en perspectiva intercultural, que implique el aprendizaje de la lengua y cultura mapuche, así como la superación de prejuicios y estereotipos. Lo anterior, producto del recorrido de formación escolar monocultural eurocéntrico que han desarrollado, en el cual han interiorizado y normalizado las dinámicas de racismo e inequidad entre mapuches y no mapuches.

Esto implica un cambio en la concepción de escuela, educación y escolarización ofrecida a los estudiantes mapuches, para abandonar el monoculturalismo hegemónico del currículum escolar y el rol postcolonial que históricamente ha ejercido la escuela en contexto mapuche. De igual forma, significa abrir espacios concretos y simbólicos para que los miembros de las familias y la comunidad mapuche en su conjunto participen de la gestión curricular tanto del establecimiento escolar como del aula. Lo anterior, implica avanzar hacia una escuela cuyo centro es la construcción de aprendizajes contextualizados y la formación integral de los estudiantes, independiente de su origen social, cultural y económico.

# Referencias bibliográficas

- Álvarez-Santullano, P. & Forno, A. (2008). Inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Bengoa, J., (2008). Historia del pueblo mapuche siglos IXI y XX. Santiago de Chile: Lom.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid: La Muralla S.A.
- Essomba, M. (2006). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Graó.
- Essomba, M. (2012). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona, Graó.
- Esteban-Guitart, M. & Vila, I. (2013). *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona: Horsori.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Horst, C. & Gitz-Johansen, T. (2010). Education of ethnic minority children in Denmark: monocultural hegemony and counter positions. *Intercultural Education*, 21:2, 137-151, DOI: 10.1080/14675981003696271.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.
- Mampaey, J. & Zanoni, P. (2015). Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*. DOI:10.1080/01425692.2014.1001059
- Mansilla, J. & Huaiquián, C. (2018). Enseñanza a la alemana: Transferencia del modelo de escuela de Berlín a Chile a fines del siglo XIX. *Revista Espacios*, Vol. 39, Año 2018, Número 17, Página 26. Recuperado de: <http://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p26.pdf>
- Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio Primer año Básico. Sector de Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Muñoz, G. (2016). *Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural*. Tesis presentada para optar al grado de Doctor en Educación. España, Barcelona: Universidad Autónoma de Barcelona.
- Muñoz, G. (2018). Familia y comunidad en la escuela intercultural: una mirada a la realidad mapuche en La Araucanía (Chile). En Quintriqueo, S. *Desafío de la co-construcción de un Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Universidad Católica de Temuco, Temuco. Aceptado.
- Muñoz, G. & Quintriqueo, S. (2018). Escolarización socio-histórica en contexto mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação e Sociedade*, Aceptado.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). **Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural**. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago de Chile, Lom.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. & Le Bonniec, F. (Eds.) *LES MAPUCHE À LA MODE: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. (95-121). France, Paris: L'Harmattan.
- Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*,

27, 153-168.

Serrano, S., Ponce De León, M. Y Rengifo, F. (2013). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile: Taurus.

SIMCE [Sistema de Medición de la Calidad de la Enseñanza] (2012). Síntesis de resultados SIMCE 2011. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.

Soler, J. (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia. En *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.

Strauss, A. & Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia: Editorial Universidad de Antioquía.

Trilla, J. (2009). Las respuestas del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. En Abril, T. et al., *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona: Editorial Laboratorio Educativo-Graó.

UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre educación intercultural*. Paris: UNESCO Publishing.

UNESCO (2013). *Competencias interculturales. Marco conceptual y operativo*. París: UNESCO Publishing.

Webb, A. & Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341.

Williamson, G. (2012) Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile. *Perfiles Educativos*. XXXIV (138), 126-147.

---

Desarrollado en el marco de los proyectos 2018PF-GM-03 (VIP UCTemuco), FONDECYT 1181531 y FONDEF ID16I10350

1. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Temuco. Dr. en Educación. Investigador CIECII, Grupo Erdisc y CIEJUS. Contacto: [gmunoz@uct.cl](mailto:gmunoz@uct.cl) . <https://orcid.org/0000-0002-7019-2701>

2. Departamento de Ciencias de la Educación. Universidad Católica de Temuco. Dr. en Educación. Investigador CIECII. Contacto: [squintri@uct.cl](mailto:squintri@uct.cl) . <https://orcid.org/0000-0002-7228-4095>

3. Departamento de Pedagogía Aplicada. Universidad Autónoma de Barcelona. Dr. en Pedagogía. Grupo Erdisc. [miquelangel.essomba@uab.cat](mailto:miquelangel.essomba@uab.cat) . <https://orcid.org/0000-0001-5644-7176>

---

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015  
Vol. 40 (Nº 19) Año 2019

[[Índice](#)]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a [webmaster](#)]

©2019. revistaESPACIOS.com • Derechos Reservados