



Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile

Inclusive pedagogical practices in a rural and Mapuche intercultural
school in Chile

Volumen 23, Número 3
Setiembre - Diciembre
pp. 1-27

**Pilar Valenzuela Rettig
Francisca Conejeros Obreque**

Citar este documento según modelo APA

Valenzuela Rettig, Pilar. y Conejeros Obreque, Francisca. (2023). Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile. *Revista Actualidades Investigativas en Educación*, 23(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v23i3.54700>

Prácticas pedagógicas inclusivas en un colegio intercultural rural y mapuche en Chile

Inclusive pedagogical practices in a rural and Mapuche intercultural school in Chile

Pilar Valenzuela Rettig¹
Francisca Conejeros Obreque²

Resumen: El presente artículo corresponde a estudio de caso sobre la problemática de las prácticas pedagógicas inclusivas desde una perspectiva mapuche y rural. Las niñas, niños y adolescentes de esta cultura se encuentran en desventaja educativa por no ser parte de la población normativa de la ciudadanía chilena. Sin embargo, identificamos instituciones educativas que generan prácticas inclusivas contextualizadas al territorio en busca de una mejor educación para la comunidad. Una de estas es la escuela rural de Puquiñe Bajo, en la comuna de Lanco, Región de los Ríos, Chile. El objetivo del estudio fue analizar estas prácticas en la escuela, con la finalidad de lograr la inclusión del estudiantado desde sus identidades mapuche y rural en el sistema escolar chileno. El enfoque fue cualitativo, descriptivo, con desarrollo de observación participante y entrevistas a docentes realizadas durante el año 2022. Los resultados evidenciaron el desarrollo consolidado y colaborativo de la comunidad escolar en cuanto a las prácticas: implementación de sellos interculturales en el Proyecto Educativo Institucional, relevancia de la historia del territorio, trabajo pedagógico en y con identidad mapuche, trabajo colaborativo con las familias, adecuaciones curriculares y Aprendizajes Basados en Proyectos e investigaciones culturales. Por tanto, se presentan datos importantes para ser considerados en los procesos de gestión pedagógica en comunidades que tengan los antecedentes de ruralidad y origen étnico. También, estos datos sirven para los equipos de investigación en educación intercultural e inclusiva, junto a docentes de formación inicial para promover una educación inclusiva.

Palabras clave: Inclusión educativa, educación intercultural, prácticas pedagógicas inclusivas, educación rural

Abstract: This academic article corresponds to a case study on the problem of inclusive pedagogical practices from a Mapuche and rural perspective. The girls, boys and adolescents of this culture are at an educational disadvantage because they are not part of the normative population of Chilean citizenship. However, we identify educational institutions that generate inclusive practices contextualized to the territory, in search of a better education for the community. One of these is the rural school of Puquiñe Bajo, in the commune of Lanco, Región de los Ríos, Chile. The objective of the study was to analyze these practices in the school, with the purpose of achieving the inclusion in the Chilean school system of the student body from their Mapuche and rural identities. The approach is qualitative, descriptive, with the development of participant observation and interviews with teachers carried out during 2022. The results show the consolidated and collaborative development of the school community in terms of practices: implementation of intercultural seals in the Institutional Educational Project, giving relevance to the history of the territory, pedagogical work in and with Mapuche identity, collaborative work with families, curricular adjustments and Project-Based Learning and Cultural Research. Therefore, important data is presented to be considered in the pedagogical management processes in communities that have a background of rurality and ethnic origin. Also, these data are useful for research teams in intercultural and inclusive education, along with initial teacher training teachers to promote inclusive education.

Keywords: Educational inclusion, intercultural education, inclusive pedagogical practices, rural education

¹ Académica Investigadora de la Facultad de Educación de la Universidad Autónoma de Chile (UA), Temuco, Chile. Doctora en Ciencias Humanas mención Discurso y Cultura, por la Universidad Austral de Chile (UACH). Dirección electrónica: pilar.valenzuela@uautonoma.cl
ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5494-3846>

² Estudiante de la Universidad Autónoma de Chile (UA), Temuco, Chile. Graduada de la Licenciatura en Educación. En la actualidad se encuentra en la realización de su práctica profesional. Dirección electrónica: francisca.conejeros@cloud.uautonoma.cl ORCID <https://orcid.org/0000-0001-5494-3846>

Artículo recibido: 31 de marzo, 2023

Enviado a corrección: 05 de junio, 2023

Aprobado: 31 de julio, 2023

1. Introducción

El presente trabajo surge del interés por conocer a profundidad la realidad de una escuela intercultural en un contexto mapuche y rural, radica en la problemática nacional e internacional de desarrollar una educación de calidad. La Agenda 2030 de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), en su objetivo de desarrollo sostenible 4, plantea: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (Unesco, 2015, p. 8) y la Meta 4.5: “De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones de vulnerabilidad” (p. 19). Por supuesto, este lineamiento de interés se condice con la Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948), el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966) y el Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos (1966), la Convención sobre los Derechos del Niño (1990), Convención sobre la protección del Patrimonio Mundial, Cultural y Natural (1972), Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2008) de la ONU, junto con las convenciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco): Convención relativa a la Lucha contra las Discriminaciones en la Esfera de la Enseñanza (1960) y sobre la Protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales (2005).

Se identifica una realidad educativa intercultural de contexto rural con antecedentes de buenas prácticas, y nos planteamos estudiar sus prácticas pedagógicas inclusivas con el fin de poder conocerlas a profundidad y difundirlas como modelo exitoso de inclusión y educación intercultural. Posterior a la revisión bibliográfica sobre la problemática, planteamos la siguiente interrogante: ¿Cómo son las diversas prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en la escuela rural de *Puquiñe Bajo*, establecimiento de la comuna de Lanco, para lograr la plena inclusión de estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche? Y, en concordancia con esta pregunta, formulamos el objetivo general de analizar las prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en la escuela, con la finalidad de lograr la inclusión del estudiantado desde sus identidades mapuche y rural en el sistema escolar chileno.

La escuela rural de *Puquiñe Bajo*, desde el Proyecto Educativo Constitucional (PEI), se define como una comunidad educativa con el objetivo común de contribuir a la formación y el logro de aprendizajes del estudiantado miembro de esta; asegurar su pleno desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico. La visión del establecimiento está

basada en ser una comunidad educativa con el propósito de “formar personas con los más altos valores de la persona humana, promotores de la vida en comunidad y respetuosos de la diversidad cultural, religiosa y social” (PEI de la escuela, 2019, p. 8). La misión que declaran es entregar una educación de calidad a la niñez, con la capacidad de enfrentar la proyección académica de sus estudiantes, desarrollar los valores de respeto a sus semejantes, medio ambiente y a la cultura mapuche como un compromiso ineludible de su identidad.

En el año 1990, debido al contexto en el que se encuentra inserta la escuela, esta ingresa al programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) (Cf. López y Küper, 1999; Poblete 2019) a partir de la consciencia de la existencia multicultural hacia la convivencia intercultural y los acuerdos internacionales en materia de derecho de los pueblos indígenas (Faúndez Peñafiel y Ramírez, 2020). Así se constituye como una institución pionera de las escuelas rurales de la comuna de Lanco en comenzar a desarrollar programas educativos orientados a la cultura mapuche y la interculturalidad. El territorio donde está presente la escuela es mapuche y el desarrollo de la EIB ha sido complejo (Cisternas Irrarázabal 2018; Leiva Guerrero et al., 2014; Llancavil-Llancavil et al., 2015), debido al denominado “conflicto mapuche” (Alderete, 2016; Almonacid, 2009; Boccara, 2002; Boitano, 2011; Denegri et al., 2015). El sector de Puquiñe históricamente ha formado parte del gran *Lof de Kilche* o *Kilche Mapu*. Antiguamente, también a esta parte se le denominaba *Waidif*, que quiere decir “al otro lado o lugar donde da la vuelta” (cuesta o faldeo). Posteriormente, se conoció más con el nombre de “Pukiñe”, que significa “Los unos” o “un solo lugar”, también se dice que hubo por aquí un tronco rodeado de *pikes* y entonces se dijo “Pikiñe”.

El presente artículo presenta los resultados del estudio cuyo objetivo fue analizar las prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en la escuela con la finalidad de lograr la inclusión en el sistema escolar chileno del estudiantado desde sus identidades mapuche y rural. Este se desarrolló en torno al estudio de una experiencia de educación intercultural en la escuela rural intercultural de Puquiñe Bajo, en la Región de Los Lagos, al Sur de Chile. Esta investigación se realiza en el contexto del programa de Iniciación Científica de la Universidad Autónoma de Chile, sede de Temuco, Región de La Araucanía.

La institución universitaria, manifiesta el interés de estudiantes de pregrado en participar de actividades de Investigación y la necesidad de fortalecer el vínculo de la Investigación con la docencia de pregrado. Por ende ha desarrollado este programa denominado Iniciación Científica, dirigido a estudiantes de todas las facultades y carreras de la Universidad, quienes se encuentren a partir del 3° nivel de su formación y tengan interés en desarrollar actividades

de formación y colaboración en Investigación científica adscritos a Académicos de la Universidad con proyectos de Investigación activos. Así, esta investigación fue desarrollada por una estudiante de la Facultad de Educación bajo la orientación y supervisión de una académica investigadora que desarrolla la línea de investigación en interculturalidad.

Con esta publicación se espera aportar al conocimiento y la reflexión sobre las prácticas pedagógicas inclusivas en contextos indígenas y rurales con miras a fortalecer la educación intercultural bilingüe y rural en los estados latinoamericanos y, especialmente, en la realidad chilena. Si bien existe una robusta normativa internacional y nacional respecto a la valoración de la diversidad cultural, la inclusión e interculturalidad se hace necesario poder contar con difusión de prácticas concretas que se propongan como modelos y experiencias exitosas para considerar en la adecuación de las prácticas según las realidades de cada territorio.

2. Referente teórico

En la actualidad, la educación exige cambios hacia la inclusión, teniendo en cuenta la diversidad de las identidades y condiciones de vida de las personas que forman parte de las comunidades educativas. Los enfoques actuales de la educación, como proceso de desarrollo humano, centran su atención en una escuela más formativa, de mayor apertura, que responda a la diversidad y cuyas estrategias de enseñanza-aprendizaje compensen las demandas cognitivas, afectivas y volitivas del alumnado para potenciar su desenvolvimiento sin discriminación de género, raza, cultura, credo, sexo o discapacidad (Aguinaga-Doig et al., 2018, p. 3). La inclusión es uno de los elementos centrales para responder a la diversidad, por cuanto es un modelo que busca transformar las situaciones de discriminación y exclusión por medio de la práctica de valores inclusivos como la igualdad, el respeto la solidaridad y la equidad, mejorar en la calidad educativa y el proceso enseñanza-aprendizaje (Jiménez y Mesa, 2020). Sin duda, al hablar de diversidad hacemos referencia a la identidad, específicamente, la identidad cultural puede ser entendida como un sentimiento de pertenencia a un colectivo social que posee una serie de características y rasgos culturales únicos, los cuales permiten la diferenciación, pero por los que también las personas pueden ser juzgadas, valoradas y apreciadas (Cepeda, 2018, p. 254).

Hace cien años, en agosto de 1920, en Chile se promulga la Ley de Educación Primaria Obligatoria (Falabella y García-Huidobro, 2020). Esta ley es un hito en la educación chilena, como política educativa de inclusión social construye, en el imaginario político nacional, la necesidad de una educación pública, de la instrucción y alfabetización de las clases populares

a través del avance en cobertura, expansión e integración escolar (p. 7). De este modo, no solo la educación primaria fue obligatoria, sino que es el Estado el que define, por sobre la decisión de las familias, que la educación es un derecho social para la infancia (p. 8).

Aun cuando la educación es un derecho humano expresado en el artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y a pesar de la inclusión social que promueve la Ley de Educación Primaria Obligatoria en Chile, la inclusión en zonas rurales es un problema actual. Pérez Navarro (2020, p. 96) indica que el derecho a la educación de niñas, niños y jóvenes chilenos ha estado condicionado por la falta de escuelas rurales, y se demuestra la ausencia de una política de Estado a favor de reconocer y promover la diferenciación sociocultural de las comunidades educativas rurales. En 2019 existían 3412 escuelas básicas rurales con educación regular y especial a 203.294 estudiantes, de las cuales, casi un 52 % son escuelas con aula multigrado, presentando desafíos de acceso y calidad propios de un modelo educativo neoliberal (Pérez Navarro, 2020, p. 103). Ante esta situación, la educación rural debe pensarse y reconstruirse recogiendo la identidad de las comunidades, el análisis crítico de la transformación de los territorios y sus diversos modos de producir conocimiento (Williamson Castro, 2020).

En cuanto a la educación rural a nivel latinoamericano, Castrejón (2022, p. 67) sostiene que existen diferentes propuestas educativas a lo largo del territorio latinoamericano de acuerdo con las diferencias y características socio-étnicas de cada región. Expresa que, si bien la educación rural está vinculada con el factor económico, principalmente, el factor étnico debe considerarse para entender la educación como hecho social. En su estudio sostiene: es importante reconocer a los pueblos latinoamericanos con identidades y culturas propias, donde los sucesos socio-históricos de cada uno de ellos es lo más valioso para su desarrollo (Castrejón, 2022, p. 67).

Galván (2020), en cuanto a las tendencias y horizontes de la educación rural en América Latina, considera que es relevante discutir sobre el papel de las escuelas en la crisis civilizatoria que la pandemia de covid evidenció. Ante la crisis de la fragmentación, el extravío ético, el desencanto y la acritud, plantea que la investigación en educación rural, tendrá que avanzar con una perspectiva global, francamente humanista: “La escuela rural tiene que ser colocada en la vorágine mundial para ubicar su verdadera dimensión, para que pueda contribuir, desde su raíz local, a la conciencia planetaria que supone el vivir juntos y pertenecer a la misma colectividad” p. 64). A nivel hispanoamericano, la misma autora, junto a Cadavid Rojas (2021), presentan un monográfico cuya intención es revalorar el papel de la

escuela rural en el mundo contemporáneo, sumar esfuerzos para promover la equidad, la inclusión y la innovación educativas a través de las nuevas tendencias en educación rural y la relevancia de esta temática para el desarrollo de los países.

La educación rural se vincula con los procesos educativos de carácter étnico (Castrejón, 2022). En el caso de Chile, Mujica-Johnson (2020) sostiene que existe la necesidad de modificar el currículum escolar de carácter esencialmente positivista, de un giro epistemológico hacia una perspectiva constructivista y sociocrítica que reivindique la importancia del aprendizaje activo y situado en un contexto histórico-cultural concreto. Expresa que de esta forma se podrá avanzar hacia una educación emancipadora que trabaje por la justicia social. Coincidimos ante esta necesidad de relevar las características propias de los diversos contextos, solo de este modo podrá sostenerse una educación de calidad en contextos rurales y étnicos. Al respecto, Pérez Navarro (2020, p. 105), en su reflexión sobre los requerimientos de la educación rural futura en Chile, sostiene:

la política educativa nacional debe propender a construir una escuela rural cuyos procesos formativos se correspondan con la realidad social de aquellos estudiantes a los cuales atienden y sean pertinentes a las necesidades y demandas de las poblaciones locales. Esto no significa abandonar la búsqueda del logro de objetivos de aprendizaje comunes para todos los niños y niñas del país. Más bien, se propone que en las escuelas rurales del futuro se implemente un currículum mixto, conformado por un plan común orientado al logro de objetivos de aprendizaje generales para estudiantes de escuelas urbanas y rurales, y otro diferenciado, que recoja las necesidades y se oriente a los fines de la educación rural. En este proceso, se presenta como fundamental la realización de procesos participativos de construcción de los programas curriculares. Solo de esta forma, niñas y niños podrán lograr aprendizajes significativos.

En cuanto al reconocimiento y valoración de los pueblos originarios en Chile, cabe resaltar la promulgación de la Ley Indígena en 1993. A partir de esta, en el ámbito educativo se constituyó una unidad programática en el currículum escolar para entregar conocimientos acerca de las culturas indígenas y sus lenguas. En la primera década del dos mil, se constituye el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) que presenta acciones para la implementación curricular de la lengua y cosmovisión de los pueblos originarios al sistema educativo, por cuanto su finalidad es hacer llegar la educación a la población indígena u originaria de modo culturalmente pertinente, lo que incluye que sea brindada en la lengua

materna de dichos usuarios. Una de las acciones de este programa fue la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales.

El programa de PEIB da cuenta de una política estatal originada a partir de los compromisos asumidos a través de la firma del Convenio 169 con la Organización Internacional del Trabajo en 1989. Al respecto, la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi), creada en 1993, expresa que los programas y servicios de educación para los pueblos originarios del país deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos, con el objetivo de responder a sus necesidades, abarcar su historia, conocimientos y técnicas, sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales (Conadi, 2009).

Recientemente, en el año 2015, en Chile se promulga la Ley de Inclusión Escolar. Esta tiene como propósito regular la admisión del estudiantado con la eliminación del financiamiento compartido; se elimina de esta manera el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado. A partir de esta ley, el mismo año se instaura el decreto 83/15 (2015), con el objetivo de brindar el apoyo necesario a estudiantes sin excepción alguna; promover y valorar las diferencias, junto con eliminar las barreras de acceso, segregación y discriminación (Alarcón et al., 2018, p. 6).

Todas estas medidas se construyen en pro de la inclusión en el sistema educativo chileno. Se basan en la inclusión, la cual, según la Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco, 2008), es un proceso de abordaje y respuesta a la diversidad de las necesidades de todas y todos a través de la creciente participación en el proceso de aprendizaje, las culturas y las comunidades, y de la reducción de la exclusión. Además, corresponde, según Martínez (2021, p. 96), a un:

Enfoque de derechos, que interpela a la flexibilidad y a la adaptación, a la responsabilidad y a la educación, bajo el principio del respeto a la identidad de todas las personas, a fin de que la totalidad del estudiantado pueda participar y ser tratada como miembros valiosos.

Es decir, estas políticas buscan la inclusión, la cual implica procesos para aumentar la participación del estudiantado y reducir su exclusión en la cultura, el currículo y las comunidades de las escuelas (Booth y Ainscow, 2002, p. 22).

Las políticas inclusivas se instauran a partir de la certeza de que Chile posee uno de los sistemas educativos más segregados del mundo, donde las oportunidades en el ámbito

educativo están condicionadas por el nivel socioeconómico, cognitivo, religioso o de comportamiento de las y los estudiantes (Benavides-Moreno et al., 2021, p. 3). Sin embargo, tal como expone Leiva (2013, p. 6), el origen del movimiento inclusivo se sitúa, en los países anglosajones, dentro del marco de la educación especial, por lo que, tradicionalmente, se asocia a la educación inclusiva con una educación solo para el alumnado con necesidades específicas de atención educativa.

Ante la orientación a asociar inclusión con foco en las necesidades educativas especiales y/o educación especial, resulta valiosa una definición de inclusión cultural. Jiménez y Mesa (2020) conceptualizan la inclusión cultural como la búsqueda de procesos de construcción social y la lucha contra la desigualdad. Sostienen que se relaciona con una educación social, emocional, académica y ética. Importante también es considerar que la inclusión cultural se vincula a la interculturalidad educativa, definida esta como un enfoque educativo que busca mejorar la calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y viceversa, como un aprendizaje mutuo, para generar una universalidad de saberes y conocimientos, fruto del diálogo intercultural (Quintriqueo et al., 2020).

En Chile, se han proclamado acciones específicas para la inclusión cultural en el sistema educativo. En el año 2009, a través del decreto 280, se establece que aquellos establecimientos educativos que cuenten con una matrícula superior al 20 % de estudiantes identificados como parte de un pueblo originario deben tener de manera obligatoria la asignatura de lengua indígena en educación de párvulo, básica y media (Mineduc, 2009).

El Ministerio de Educación de Chile (Mineduc), en el 2022, propone la cartilla: *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* Este documento tiene como principal objetivo abordar los desafíos que la diversidad cultural le presenta a la convivencia escolar. Al respecto, la División de Educación General (Mineduc, 2020, p. 11) sugiere una serie de acciones para favorecer una convivencia inclusiva, la cual es definida desde la relevancia de un trato respetuoso, la participación democrática, la colaboración, la resolución pacífica y dialogada de los conflictos, un enfoque inclusivo e intercultural.

Cinco años antes, en 2015, se había aprobado el decreto 83, *Diversificación de la enseñanza*. Este tiene como propósito definir criterios y orientaciones de adecuación curricular que permitan planificar propuestas educativas de calidad para el estudiantado de los niveles de educación parvularia y básica que así lo requieran (Mineduc, 2015). Por tanto, permite realizar adecuaciones curriculares hacia estudiantes con una Necesidad Educativa Especial (NEE), también para aquellos casos que exijan una adaptación al currículo nacional. A partir

de este decreto se implementa el Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), el cual es una estrategia diseñada a favor de enseñar en la diversidad y aumentar las oportunidades de aprendizaje. Tal como indican Tobón y Cuesta (2020, p.7), el DUA busca cumplir con los objetivos de la educación, aquellos referentes al dominio de los contenidos, las tecnologías y en el dominio propio del proceso de aprendizaje, ayuda a los educadores en la creación de estrategias y currículos flexibles donde sugiere el establecimiento de objetivos, métodos, materiales y evaluación que respondan a las necesidades de todos. Esta estrategia se condice con los lineamientos presentados por la Declaración de Salamanca en medida de inclusión educativa, con la planificación y aplicación de los programas de estudios reconociendo el amplio rango de características y necesidades de la realidad del estudiantado (Unesco, 1994).

Sin duda, la diversidad cultural en contextos escolares es un factor enriquecedor para la infancia y la adolescencia: las y los docentes deben tenerlo en cuenta durante todo el proceso de enseñanza-aprendizaje (González, 2018). Más aún en un marco normativo que, como se ha evidenciado, vela por la inclusión de todo el estudiantado, no solo considerando la diversidad económica o las NEE, sino también la inclusión a partir de las dificultades que se pueden presentar en el sistema escolar a partir de la diversidad cultural.

La inclusión cultural es un objetivo del sistema escolar chileno; sin embargo, este no garantiza una implementación de la normativa que asegure la inclusión cultural de estudiantes con identidad mapuche rural, menos aún, un desarrollo de la interculturalidad (cf. Dietz, 2020) a nivel de ciudadanía. Así lo evidencia el trabajo de Iturra (2019) mediante la identificación de tres focos dilemáticos de la inclusión educativa en Chile: las visiones paradigmáticas propias del modelo médico, las políticas que regulan el sistema, y la práctica educacional.

Para llevar a cabo la inclusión en el país se requiere que el personal docente sea capaz de desarrollar prácticas pedagógicas acordes a lo propuesto por el DUA. Martínez et al. (2019, p. 4) definen estas prácticas como actividades complejas que incluyen distintas características y estilos de docencia; sin embargo, enfatizan que el profesorado necesita dominar su materia junto con la didáctica, valorar la experiencia junto a la formación, incluir además capacidad para transmitir sus saberes (buena comunicación, motivación, interés, organización, claridad, responsabilidad, cumplimiento y congruencia) y complementar con aspectos actitudinales más los valóricos (justicia, asistencia, puntualidad, respeto, exigencia y honestidad). Similar es la concepción de Ríos (2018), quien expresa que “en las prácticas pedagógicas se logran caracterizar las positividads de la pedagogía en el conjunto de producciones de carácter histórico, conceptual y experimental existente en diversas culturas” (p. 32). Así mismo, Pineda-

Rodríguez y Loaiza-Zuluaga (2018) sostienen que en las prácticas pedagógicas son estrategia del saber, relacionadas directamente con el entorno sociocultural del proceso educativo, las relaciones con la práctica política, las teorías y disciplinas que la apoyan, entre otras, además, enfatizan la relevancia de identificar y respetar las particularidades del contexto para el desarrollo de las prácticas pedagógicas.

En concreto, las prácticas pedagógicas inclusivas corresponden a las prácticas desarrolladas por docentes en busca de inclusión. Figueroa et al.(2019) sostienen que estas prácticas deben tener en cuenta ciertas características como la adaptación a las necesidades estudiantiles, posibilitar el desarrollo autónomo y respetuoso desde la diversidad, la inclusión y el desarrollo. Similar es la postura de Mateus Cifuentes et al. (2017), quienes sostienen que las prácticas pedagógicas inclusivas dependen del contexto en el que se desarrollan, teniendo en cuenta elementos como la heterogeneidad del estudiantado, sus actitudes y las competencias del profesorado a la hora de innovar y de crear contextos de aprendizaje. Otra mirada expone Canet (2009, citado por Carrillo et al., 2018, p. 3) al indicar que

para crear escuelas inclusivas se requiere de una respuesta educativa pertinente al estudiantado en cuanto a sus necesidades, propuestas didácticas acorde a las características heterogéneas de sus estudiantes, considerando la interacción entre comunidad educativa, el grado de coordinación de la comunidad, la utilización de los recursos y las prácticas educativas.

En síntesis, las prácticas pedagógicas inclusivas deben desarrollarse según las características diversa del estudiantado y el contexto educativo.

Ante esta problemática resalta el llamado del Mineduc a llevar a cabo estrategias a favor del desarrollo de la inclusión cultural a través del DUA. Consideramos que es necesario plantear la importancia de estas estrategias inclusivas en los contextos rurales del Sur de Chile, donde la mayor población de identifica con la cultura mapuche. Así, surgen las preguntas que orientan el presente estudio: ¿cómo son las diversas prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en un establecimiento de la comuna de Lanco para lograr la plena inclusión de estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche? Esta pregunta orienta la formulación del objetivo, que consiste en analizar las diversas prácticas pedagógicas inclusivas llevadas a cabo en un establecimiento de la comuna de Lanco para lograr la inclusión de estudiantes pertenecientes al pueblo mapuche.

3. Metodología

3.1 Enfoque

La investigación es de carácter cualitativo. Nos amparamos en la reflexión de Martínez Miguélez (2013, p. 88), para orientar nuestro trabajo bajo las riquezas de la “dotación más típicamente humana”, conscientes que la investigación contiene procesos que se asientan en la “libertad” y “creatividad”, junto a las exigencias de “sensibilidad”, “rigor, sistematicidad y criticidad”.

El enfoque de trabajo es cualitativo. Entendemos que este enfoque es, por su propia naturaleza, dialéctico y sistémico (Martínez Miguélez, 2013, p. 93 a 120) y que depende de la naturaleza de la “estructura” a estudiar, sin objetivo de generalizar, sino de conocer y aportar a la solución del problema de la “verdad local”. Según este enfoque, la realidad no es exterior a quien la examina, por el contrario, existe una relación estrecha entre el sujeto y el objeto de conocimiento (Sánchez y Murillo, 2021, p. 154). Nuestro estudio también es de tipo descriptivo, por en cuanto se concentran en especificar cómo es y cómo se manifiesta un fenómeno (Conicyt, 2016, p. 13).

El método utilizado corresponde a la Investigación-Acción, puesto que no solo buscamos conocer el problema de estudio, sino también aportar a la solución de este (p. 97). Según Latorre (p. 23), “la investigación-acción se puede considerar como un término genérico que hace referencia a una amplia gama de estrategias realizadas para mejorar el sistema educativo y social”. Según Elliot (1993 citado en Latorre, 2005, p. 24), es “un estudio de una situación social con el fin de mejorar la calidad de la acción dentro de la misma [investigación]”. El autor entiende la Investigación-Acción como una reflexión sobre las acciones humanas y las situaciones sociales vividas por el profesorado, con el objetivo de ampliar la comprensión de las prácticas docentes. En nuestra investigación nos enfocamos en cumplir las cuatro características significativas de este método que propone Pring (p. 28): cíclica/recursiva, participativa, cualitativa y reflexiva.

3.2 Unidades de análisis

Este estudio se centra en un caso específico del Sur de Chile, la escuela rural de *Puquiñe Bajo*. La escuela está ubicada en la comuna de Lanco, en el sector territorial mapuche de Puquiñe. Este establecimiento es rural, imparte educación básica completa desde 1° a 8° año y cuenta con una matrícula de 24 estudiantes en donde todos son pertenecientes al pueblo mapuche. La comunidad educativa se encuentra liderada por un director junto a un equipo de

trabajado compuesto por cuatro docentes: 3 varones y una mujer, titulados de pedagogía general básica; una docente de inglés, una docente de educación diferencial y educadora tradicional de Lengua Indígena Mapuche.

3.3 Técnicas de recolección

La técnica desarrollada para la obtención de datos es la observación participante. Sánchez y Murillo (2021, pp.162-163) la definen como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. Los autores la consideran como una técnica que permite el registro de las acciones perceptibles en el contexto natural y la descripción de una cultura desde el punto de vista de sus participantes. Para Martínez Miguélez (2013, pp. 98-99) es la técnica clásica primaria y más utilizada en investigaciones cualitativas para recopilar información basada en visitas frecuentes y en la convivencia con la realidad a estudiar, donde se comparten usos, costumbres, estilo y modalidades de vida.

Se contó con autorización del Director de la institución escolar y con consentimiento informado de parte de este y del personal docente involucrado en la investigación. Se realizaron 4 sesiones de observación participante, de 2 horas cada una, durante los meses de abril hasta julio del 2022: una sesión por mes. Se observaron dos clases, recreos y diferentes espacios y acciones en el colegio, espacios donde se compartió junto a los tres profesores y la profesora de estudiantes de primer, segundo, tercer y cuarto año de Educación Básica. Además, se apoyó en diversas actividades a petición del equipo escolar: por ejemplo, se colaboró en el desarrollo de una clase.

La observación participante se apoya con entrevistas. Al respecto, Amaya y Troncoso (2016, p.3) exponen que una entrevista es una de las herramientas para la recolección de datos más utilizadas en la investigación cualitativa, que permite la obtención de datos o información del sujeto de estudio mediante la interacción oral con el investigador. Las entrevistas realizadas fueron semi-estructuradas (Martínez Miguélez, 2013, p. 99) y se basaron en los objetivos de la investigación, se les realizaron al personal docente. El instrumento cuenta con nueve preguntas, en donde se busca conocer la percepción docente sobre la temática abordada en el estudio. Se entrevistaron a las 4 docentes, no se logró contar con la disponibilidad del director de la escuela para realizar la entrevista, sin embargo, siempre tuvo disponibilidad para conversar, por lo que se logró obtener su apreciación respecto a las prácticas pedagógicas para la inclusión cultural desarrollada en la escuela.

Otra estrategia de apoyo para el desarrollo de la observación participante fue la lectura del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la escuela. Su análisis se basó en un análisis de contenido en busca de los fundamentos institucionales que dialogaran con lo observado y expuesto por la comunidad.

Como registro de las observaciones se llevó un cuaderno de campo. En este cuaderno se fueron tomando las notas de campo pormenorizadas en el mismo lugar de los hechos; fueron revisadas con posterioridad y periódicamente, con el fin de complementarlas y reorientar la observación e investigación (Martínez Miguélez, 2013, p. 99).

Las entrevistas fueron registradas en audio y transcritas. A continuación, se presentan las prácticas pedagógicas de inclusión cultural identificadas en la escuela de estudio, junto al análisis realizado a partir de las concepciones y valoraciones manifestadas por la docente, los docentes y el directivo, además de los datos obtenidos a través de la observación.

3.4 Procedimientos de análisis

A partir de los datos obtenidos, a través del cuaderno de campo, la observación participante y la grabación de entrevistas, se realizó un análisis descriptivo desde la categoría de análisis de prácticas pedagógicas inclusivas. Para tal efecto, se sistematizan los datos desde la expresión de los agentes, junto a lo observado en categorías (p. 101). Luego se estructuran estas categorías, levantando macrocategorías (p. 102) siendo aquellas presentes en la sección de resultados del presente artículo.

Durante todo el proceso se realizan reuniones del equipo de investigación; la estudiante y profesora guía. En estas reuniones se discuten los datos obtenidos y se toman decisiones respecto a aspectos a profundizar en la observación participante. Así mismo, se dialoga con los agentes educativos de la institución para conversar sobre los avances, integrando su opinión y análisis de los hallazgos. Además, se realiza un proceso de triangulación de métodos y técnicas: el análisis del PEI de la escuela, la observación participante y entrevistas; junto al proceso de triangulación de datos (p. 122 y 123) entre lo observado, las entrevistas a docentes, a una docente que cumple el rol de mediadora intercultural y conversaciones con el director de la escuela. Por último se realiza la contrastación (p. 103). En esta etapa se contrasta los resultados con el PEI de la escuela y el marco teórico referencial.

4. Resultados: Identificación y descripción de las prácticas pedagógicas inclusivas

Una primera práctica educativa de inclusión cultural corresponde a la construcción del PEI y los sellos institucionales de ruralidad, interculturalidad y sustentabilidad. El PEI de la escuela ordena y entrega lineamientos en cuanto al funcionamiento del establecimiento. Este destaca, tanto en su misión como en los sellos educativos, aspectos ligados a la identidad cultural del pueblo originario mapuche. La misión expresa que el establecimiento está centrado en “Entregar una educación de calidad a todos los niños y niñas, con la capacidad de enfrentar la proyección académica de sus estudiantes, desarrollar los valores de respeto a sus semejantes, medio ambiente y a la cultura mapuche como un compromiso ineludible de su identidad”. Los sellos educativos enmarcados en la cultura son: la interculturalidad, ruralidad y sustentabilidad. Esta última, orientada al cuidado del medio ambiente, principio básico del *küme mogen*: buen vivir mapuche. También encontramos la ruralidad como elemento definitorio de la identidad de la escuela, por cuanto en el documento se expone el objetivo de “desarrollar en los estudiantes compromiso con su entorno inmediato (rural), a fin de hacerlos promotores de desarrollo y emprendimiento dentro de sus comunidades” (PEI, 2019, p. 7).

En las entrevistas se expone que el establecimiento posee sellos enmarcados en la inclusión cultural. Un docente responde en relación a las actividades pedagógicas basadas en la inclusión cultural: *“Empezando nuestra escuela tiene sellos educativos que son interculturalidad, ruralidad, cuidado del medio ambiente”*.

Como segunda práctica educativa encontramos el destacar la historia del territorio. Esta es trabajada con el estudiantado en busca de que planteen y reflexionen sobre la importancia del territorio y su cultura, teniendo en cuenta la pertinencia de un territorio ancestral milenario a su educación. El PEI se nos da a conocer la historia del sector de Puquiñe, el cual históricamente ha formado parte del gran *Lof* de *Kilche* o *Kilche Mapu*, las primeras familias originarias de esta tierra fueron los *Kalfuleufu* (Calfuleo) y *Kañuleufu* (Cañuleo) y que luego, con el correr del tiempo, llegaron los Maripillan y Manquepillan (PEI, 2019, p. 5). Dentro de la historia del establecimiento se menciona que la comunidad educativa comenzó a funcionar cerca del año 1969 con el nombre de *Escuela Fiscal Anexo 115*, en el terreno donado por Francisco Calfuleo Turampulli, habitante de la comunidad. En el año 1990, debido al contexto que se encuentra inserta la escuela, esta ingresa al programa de Educación Intercultural Bilingüe, siendo pionera de las escuelas rurales de la Comuna de Lanco en comenzar a

desarrollar programas educativos orientados a la cultura mapuche, hoy entregando la asignatura de lengua indígena.

Dentro de la observación de campo y registro de bitácora en el cuaderno de campo, se toma nota de dos aspectos ligado a este punto, los cuales fueron dialogados con un docente del establecimiento, de identidad mapuche. El primero de ellos está ligado a la importancia que tiene el territorio para él como docente y para enseñar desde el interés del desarrollo del estudiantado en relación de dónde viene y la trascendencia de esto: *“Siempre se tiene en cuenta la trascendencia que tiene el territorio donde se encuentra inmersa la escuela, ya que este destaca por ser un espacio de gran importancia histórica”*. El segundo aspecto relevante es que algunas y algunos docentes del establecimiento son parte de la historia de este territorio, llevando apellidos del contexto milenario que son mencionados en la historia de esta comunidad, ellos además han crecido en el y hoy hacen clases al estudiantado. Al respecto, el mismo profesor expresa: *“Algunos docentes que trabajan en el establecimiento son mapuches y los otros se interiorizan acerca de cómo poder desarrollar prácticas enmarcadas en el pueblo originario”*.

Dentro de la historia de la escuela y el territorio, es importante mencionar, además, que la escuela cumple el rol de portadora de conocimientos en el ámbito cultural. A través de ella se hace presente el poder comentar el proceso histórico del territorio, para que este perdure en el tiempo de generación en generación. Esta conciencia de la relevancia del rol de transmisión de la historia del territorio por parte de la escuela se pone evidencia en lo expuesto por una docente del establecimiento: *“todo pueblo tiene una historia, hay que darla a conocer, valorarla y no dejar que se pierdan las costumbres y tradiciones de la comunidad como ha sucedido en Chile con el lenguaje de otros pueblos originarios”*.

En tercer lugar, se destaca como práctica pedagógica inclusiva el trabajar la identidad mapuche. A través de la observación participante y entrevistas, se aprecia como la escuela destaca por promover activamente la identidad mapuche a sus estudiantes, no solo desde el quehacer educativo, es decir en actividades curriculares, sino también a través de la inserción curricular de la cosmovisión, ceremonias, lengua y arte. Diversos signos de la identidad mapuche son incorporados, año a año, al proceso de enseñanza-aprendizaje, a través de las distintas asignaturas, teniendo en cuenta el ciclo y calendario mapuche. Al respecto, el director del establecimiento, expone:

“Para el establecimiento es vital durante todo el tiempo de escolaridad de los estudiantes, trabajar la importancia de su identidad local, como que además que ellos

desarrollen diversas actividades basadas en la cultura mapuche, para que de esta manera ellos no sientan el proceso de aprendizaje de una manera exiliada, sino más bien de una manera compartida, en donde se trabaje lo cognitivo siempre de la mano de la identidad cultural que en este caso se centra en el pueblo mapuche”.

También se determina el importante rol de la profesora de la asignatura de Lengua y Cosmovisión. Ella destaca por para fortalecer la identidad y expone que en la escuela: *“Se da a conocer que se hacen diversas conexiones entre lo cognitivo y las prácticas mapuches, para que los estudiantes siempre estén ligados a su identidad”.*

En cuarto lugar, se identifica, como práctica pedagógica inclusiva, la importancia de la familia y el trabajo colaborativo que desempeñan ambos sistemas. Las *Reyma* (familia) cumplen un rol fundamental dentro del establecimiento y del territorio, a través del apoyo de los apoderados y apoderadas, se llevan a cabo diversas actividades, sobre todo desde el ámbito de la reivindicación de cultura: por ejemplo, en la voluntad de recuperar la lengua, costumbres, alimentación y ceremonias. Es en la familia y los hogares donde el estudiantado conoce sus raíces como mapuches, las cuales llegan al establecimiento desde la base de promover la cosmovisión y trabajar las diversas asignaturas ligadas a su identidad cultural. Desde esta realidad el establecimiento trabaja colaborativamente con la comunidad y familias, para lograr potenciar el trabajo cultural realizado el hogar. Así, se fortalece el vínculo con la comunidad, satisfaciendo además las necesidades ligadas a nutrir la identidad mapuche de los niños y las niñas mapuche. Al respecto, un docente afirma:

“La familia se encuentra presente en diversas actividades y en la toma de decisiones del establecimiento, para construir de forma colaborativa el proceso de enseñanza-aprendizaje de los estudiantes [...] La familia cumple un rol elemental y participan activamente de las actividades del establecimiento [...] Para el establecimiento es muy importante contar con el apoyo, participación y opinión de padres, apoderados y tutores de los estudiantes, ya que ellos constituyen el territorio, por ende, el establecimiento también actúa como parte del territorio y sus decisiones por promover la cultura dentro de la enseñanza”.

La relevancia de la familia también se evidencia por parte de la asesora cultural del establecimiento (una de las docentes). Esta establece que la familia debe ser parte de la comunidad educativa y viceversa, para poder desarrollar una enseñanza desde códigos culturales mapuches, funcionando en conjunto como comunidad. Expresa: *“es muy importante*

la participación de la familia en establecimiento y de todas las actividades, para no perder el enfoque de comunidad desde el ámbito mapuche”.

Cabe mencionar, además, que la familia participa activamente dentro de las actividades ligadas al pueblo originario en la escuela, como lo son las ceremonias y actos. Así lo sostiene uno de los docentes, como ejemplo: *“Durante el proceso de preparación de la ceremonia del We Txipantu, la familia participa constantemente y es parte de esta gran ceremonia”.*

Finalmente, encontramos las diversas actividades trabajadas desde las asignaturas y sus respectivas adecuaciones curriculares. La escuela destaca por promover una inclusión cultural desde la historia, el territorio, los valores, la cosmovisión y creencias; pero, además de ello, se da a conocer las diversas actividades ejecutadas en las diversas asignaturas que generalmente solo son trabajadas con los lineamientos entregados desde el currículo general. Sin embargo, esta escuela trabaja estos aspectos e incluye otros que son elementales del pueblo mapuche, como lo es el arte, la lengua, cosmovisión, creencias y códigos culturales. Por ejemplo, el director expresa que las y los docentes realizan adecuaciones buscando la vinculación las asignaturas con la cultura mapuche. Es así como, en el caso de la asignatura de Lenguaje se enseña la lengua o el *Mapudungun*; en Ciencias, donde se trabaja con el *itrofillmogen* (naturaleza) y su protección; o matemáticas, la incorporación de los números en *mapudungun*. En síntesis, se evidencia que él destaca la importancia de nutrir lo cognitivo y el desarrollo de los Objetivos Curriculares sin perder la identidad de las y los estudiantes, más bien complementar los conocimientos en un diálogo de saberes.

También se presentan otras vinculaciones entre saberes académicos y mapuches. En las clases de lenguaje se incorpora el grafemario mapuche, escritura y pronunciación, lecturas que tengan alguna relación con el pueblo mapuche y diálogos simples como saludos. Se celebra el *Wetripantu*, similar al año nuevo occidental, a nivel de todas las asignaturas. En lo artístico cultural se promueve el uso de vestimentas, presentaciones artísticas, canciones, bailes y poemas (textos orales) de la cultura mapuche, entre otros aspectos identitarios. Se privilegia el uso de instrumentos musicales. Se desarrollan las manualidades típicas del pueblo mapuche como la cestería y trabajos en greda. Se preparaciones de recetas con alimentos del territorio: *pisko*, *muday*, *catutos*, *millokin*, etc. y realizan lo juegos propios de la cultura: *palín* (weño) o la escondida *aukantun*.

Además del desarrollo de adecuaciones curriculares, se trabaja con Aprendizajes Basados en Proyecto (APB). En estos es el equipo docente los que diseñan proyectos de aula con articulación curricular interdisciplinario, para que, de esta manera, el aprendizaje sea

situado en la realidad de las y los estudiantes, siendo ellos quienes movilicen su aprendizaje. En relación a estas experiencias, una docente expone:

“Nosotros en pandemia trabajamos mucho los ABP, los cuales son aprendizajes basados en proyectos, en el cual nosotros incluimos a la familia para hacer proyectos educativos. Estas actividades le gustaron mucho a la gente, por qué aprendieron más de su cultura, le voy a dar un ejemplo, hicimos un ABP de cómo se preparaba el muday y como se hacía el mote, entonces esa actividad les gustó mucho a los niños y como le digo los niños aprenden de su entorno, aprenden de lo que traen de las casas. Esa actividad la hemos estado reforzando acá en la escuela, es decir todo lo que es la gastronomía, también la alfarería, ya que en las casas de repente las mamás hacen cosas de artesanías y acá se han estado reforzando esas actividades, pero por sobre todo se trabaja con el habla”.

Otro punto importante de destacar es que la escuela trabaja realizando investigaciones, para poder recuperar información cultural. Estas, junto con recuperar conocimiento de la comunidad y cultura mapuche, buscan reconocer y trabajar la cultura desde el ámbito de la ancestralidad; por ejemplo, cómo se trabaja antiguamente o cómo se trabaja en las comunidades. En el momento del presente estudio, el director del establecimiento con el estudiantado de séptimo y octavo año básico estaban realizando una investigación basada en el ciclo mapuche. Él explica que la investigación del ciclo mapuche se centra en los conceptos de “hora y día”, pero desde el ámbito mapuche, enfatiza la importancia de esta investigación en el valor cultural de la concepción de “ciclo mapuche”, ya que los tiempos establecidos por este pueblo van en armonía o en equilibrio con los ciclos de la tierra: por ende, es importante dar a conocer esto a la población estudiantil del establecimiento, afirma.

Teniendo en cuenta el rol que cumple la inclusión, es importante conocer qué percepción tenía el personal docente acerca de esta, desde la centralidad en la cultura mapuche. Al ser consultados a cerca de la inclusión, dos docentes responden que es para ellos la “inclusión cultural”, enfatizado que esta es amplia, pero que efectivamente esta es trabajada en las aulas donde ellos trabajan. Expresa un docente:

“Es llevar a las aulas las costumbres y tradiciones del donde se encuentra inserta una Comunidad Educativa [...] Bueno la cultura abarca muchas cosas, costumbres, creencias y una infinidad de cosas, pero para mí la definición de cultura o de inclusión cultural, es que los niños y las niñas participen de todo el quehacer de la cultura en distintas formas, por ejemplo, en el habla y en las costumbres”.

Desde este punto, y luego de conocer la percepción o mirada que ellos poseen de la inclusión cultural, es elemental saber qué genera esta postura y las actividades inclusivas en sus estudiantes y si verdaderamente ellos se sienten plenamente incluidos, teniendo en cuenta su cultura, trabajándola y respetándola. Un docente se refiere al respecto:

“Esto le aporta mucho al sistema, ya que los niños, salen con otra perspectiva, con otra mirada al mundo, ya hace mucho tiempo se perdió el miedo a ser mapuche y ahora tienen más personalidad, no tienen miedo de decir yo soy mapuche o se sienten orgullosos de sus raíces o de su raza, eso es lo que ha provocado estas prácticas de la inclusión, los niños conocen otro mundo el mundo mapuche y el no mapuche”.

Se observa que la inclusión cultural ha generado, en las y los estudiantes, perder el miedo por reconocer sus raíces y desarrollar diversos aspectos valóricos que los ayudan a desenvolverse en la sociedad. Indica una docente que los valores que han desarrollado a partir de la inclusión cultural son: autoestima y compañerismo, desarrollo de la personalidad, sentirse personas dignas, sentido de igualdad y ser miembros colaborativos en una sociedad.

Entre otros aspectos observados, es importante mencionar que durante el diálogo con docentes se da a conocer el interés de potenciar esta forma de enseñanza y sea replanteada a nivel general en el país, para que de esta manera más establecimientos puedan trabajar como lo hacen ellos. Manifiestan la necesidad de realizar adecuaciones al currículo, en aspectos alusivos a pueblos originarios, considerando la cosmovisión de estos. Además, expresan la relevancia de que los programas y bases curriculares están situadas en el territorio y su historia, para potenciar el proceso de enseñanza aprendizaje más significativo. Manifiesta, al respecto, una docente:

“Es importante realizar adecuaciones en el sistema educativo en donde en aspectos inclusivos, se hable de pueblos originarios, además de ello los programas y bases estén centrados en el territorio de cada establecimiento, teniendo en cuenta el contexto histórico y cultura que cada uno posee”.

5. Conclusiones

En Chile, históricamente, la inclusión educativa (Conadi, 2009; Domingos, 2020) se ha centrado en disminuir barreras desde el aspecto económico o cognitivo, al enfocar su atención en las NEE, no así de trabajar la identidad cultural como un factor centrado en la inclusión, que facilita la accesibilidad desde el aspecto de generar instancias educativas que tengan en

cuenta la diversidad de las y los estudiantes. Esta situación es de especial preocupación en territorios altamente vulnerables, como la Región de La Araucanía en Chile, donde hay una alta población mapuche, rural (Cisternas Irrarrázaval, 2018; Galván, 2020; Williamson, 2020, Pérez Navarro, 2022) y el conflicto mapuche (Alderete 2016, Almonacid 2009, Boccara 2002). Siendo necesario poder atender este problema desde el enfoque de la inclusión escolar (Jiménez y Mesa, 2019), siguiendo las demandas de la Unesco (2008), bajo un enfoque en derechos (Martínez, 2021) en concordancia a los derechos de los pueblos indígenas (Faúndez Peñafiel y Ramírez, 2020) que promueva el desarrollo de la educación intercultural (Quintriqueo et al., 2020) con el objetivo de potenciar la interculturalidad (Dietz 2020) a nivel de ciudadanía.

Para que se logre la inclusión cultural, los colegios deben garantizar que cada estudiante sea libre de crecer y aprender con el vínculo de su identidad individual, como también de su identidad colectiva de índole cultural. Desde esta base, los establecimientos educativos deben considerar el territorio donde se encuentran insertos, como las características similares que comparte la comunidad (Mujica-Johnson 2020 y Castrejón 2022). Por esto, la investigación acción enfocada en el estudio de un caso destacado de experiencia inclusiva en una escuela rural en contexto mapuche, es importante conocer. Así, se puede constituirse en ejemplo de prácticas pedagógicas inclusivas (Benavides-Moreno et al., 2021; Carrillo et al., 2018; Figueroa et al., 2019; Mateus Cifuentes et al., 2017; Pineda-Rodríguez y Loaiza-Zuluaga, 2018 y Ríos, 2018) para ser consideradas por otras realidades educativas y en los procesos de formación docente.

La *Escuela de Puquiñe*, constituye un caso exitoso de prácticas inclusivas culturales según criterio de observación del equipo de trabajo de esta investigación, siendo corroborado a través del proceso de investigación que se presenta. Durante el desarrollo de la investigación-acción, el equipo de profesionales de la escuela pueden dialogar sobre las prácticas pedagógicas inclusivas culturales que realizaban, generando procesos de autoevaluación y mejora, siendo apoyados por el equipo de investigación.

Esta institución funciona en el estado chileno, siguiendo aspectos curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe (López y Küper, 1999, Poblete, 2019), pero trabajando estrategias educativas culturales ligadas al pueblo mapuche (Quintriqueo et al., 2020). A través del análisis de los datos, se puede comprobar como el establecimiento implementa estrategias educativas inclusivas: la implementación de sellos interculturales en el PEI, dar relevancia a la historia del territorio, trabajo pedagógico en y con identidad mapuche, trabajo colaborativo con

las familias, adecuaciones curriculares y Aprendizajes Basados en Proyectos e Investigaciones culturales. Partiendo desde el propio PEI de la escuela, los y las docentes de las asignaturas formulan adecuaciones, las cuales se basan en trabajar actividades del currículum educativo ligado a la cosmovisión Mapuche. Estas estrategias se logran en medida que el establecimiento desarrolla un trabajo colaborativo junto a la comunidad del territorio: la escuela funciona como un organismo que cumple con las necesidades del territorio y comunidad, abordando su historia, trascendencia y cultura.

Por ende, es relevante mencionar las implicancias del desarrollo de esta investigación como un estudio de caso del establecimiento y la metodología de investigación-acción. Por un lado, el estudio de caso implica potenciar la comunicación de las prácticas exitosas a otras comunidades educativas, además de poder ser considerado como referente en los procesos de educación inicial docente; en otro aspecto, la investigación-acción permitió que la escuela se involucrara en la investigación, generando una instancia de autoevaluación y reflexión sobre sus prácticas, contando con mayor evidencia de sus procesos educativos y referentes teóricos para fortalecer su trabajo. Se reconocen las limitaciones del estudio por cuanto la metodología es de carácter cualitativa y podría incorporarse metodologías cuantitativas, para, desde un enfoque mixto, dar cuenta de mayor desarrollo de conocimiento en cuanto al uso o valoración de estas prácticas pedagógicas inclusivas. Otra limitación corresponde a que no se pudo considerar a las madres, padres, apoderadas, apoderados, tutoras y tutores de las y los estudiantes, que, como parte fundamental de la comunidad educativa, tienen una mirada relevante al problema de estudio.

Los beneficios de la inclusión cultural en la *Escuela de Puquiñe* implica que los y las estudiantes pueden potenciar su cultura en el establecimiento, sin necesidad de adecuarse al sistema, dejando de lado su cosmovisión e identidad. El establecimiento de estas estrategias le permite a la comunidad educativa concretar su PEI, generando vínculo con la comunidad cultural en la cual se inserta, desde el contexto de regulación educativa por parte del Mineduc, así, evidencia una real educación intercultural, constituyéndose en agente clave del diálogo y respeto por las diferencias entre la cultura del pueblo originario y la normativa propia del Estado chileno. Sin duda, para la comunidad, pero, principalmente para las niñas y los niños de la escuela, la implementación de estas prácticas pedagógicas inclusivas les permite crecer, aprender y reflexionar como Mapuches.

6. Referencias

- Aguinaga-Doig, Silvia., Velázquez-Tejeda, Miriam., y Rimari-Arias, Miguel. (2018). Modelo contextualizado de inclusión educativa. *Revista Educación*, 42(2), 1-16. <https://doi.org/10.15517/revedu.v42i2.23885>
- Alarcón, Vani., Leñam, María., Méndez, Camila., Solís, Javiera. y Valenzuela, Fernanda. (2018). *Implementación del decreto 83/2015 y la percepción de los actores involucrados* [Tesis para optar por el grado de Licenciado en Educación]. Universidad Academia de Humanismo Cristiano. <http://bibliotecadigital.academia.cl/xmlui/bitstream/handle/123456789/4649/TPDIF%2083.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Alderete, José. (2016). *Sulevación de la Araucanía en 1881. Apuntes históricos*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Almonacid, Fabián. (2009). El problema de la propiedad de la tierra en el sur de Chile (1850-1930). *Historia* 42. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0717-71942009000100001&lng=en&nrm=iso&tlng=en
- Amaya, Antonio. y Troncoso, Claudia. (2016). Entrevista: guía práctica para la recolección de datos cualitativos en investigación de salud. *Revista de la Facultad de Medicina*, 65(2), 329-332. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v65n2.60235>
- Benavides-Moreno, Nivaldo., Ortiz-González, Gril. y Reyes-Araya, Daniel. (2021). La inclusión escolar en Chile: observada desde la docencia. *Pesqui* 51. <https://doi.org/10.1590/198053146806>
- Bocara, Guillaume. (2002). *Colonización, resistencia y mestizaje en las Américas (siglos XVI-XX)*. Ecuador: Ediciones Abya Yala.
- Bointano, Angela. 2011. Demanda mapuche: tensión entre identidad y diferencia, ciudadanía y comunidad, particularismo y universalismo. *Polis*, 10(28), 307-321. https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000100016
- Booth, Tony. y Ainscow, Mel. (2002). *Índice de la inclusión, desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol UK: Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE).
- Carrillo, Sandra., Forgiony, Jesús., Rivera, Diego., Bonilla, Nidia., Montachez, María. y Alarcón, María. (2018). Prácticas Pedagógicas frente a la Educación Inclusiva desde la perspectiva del Docente Pedagogical Practices versus Inclusive Education from the Teacher's perspective. *Revistaespacios.com*. 39(17). <https://www.revistaespacios.com/a18v39n17/a18v39n17p15.pdf>
- Castrejón, Celso Javier. (2022). Educación rural en América Latina. *Revista ProPulsión*, 4(1), 35-49. <https://ojs.revpropulsion.cl/index.php/revpropulsion/article/view/75>

- Cepeda Ortega, Jesús. (2018). Una aproximación al concepto de identidad cultural a partir de experiencias: el patrimonio y la educación. *Tabanque*, 31, 244-262. <https://doi.org/10.24197/trp.31.2018.244-262>
- Cisternas Irrarázabal, César. (2018). Educación intercultural bilingüe en La Araucanía (Chile): Entre la inclusión y el nacionalismo minoritario. *Actualidades Investigativas en Educación*, 18(2). <https://doi.org/10.15517/aie.v18i2.33146>
- Conicyt. (2016). *Guía de apoyo a la Investigación Escolar Ciencias Sociales en Docentes*. <https://www.explora.cl/rmnorte/wp-content/uploads/sites/8/2019/07/Guia-Ciencias-Sociales-docentes.pdf>
- Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi). (2009). *Convenio N.º 169 sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. <https://www.bcn.cl/portal/leyfacil/recurso/convenio-169-oit>
- Denegri, Mariela, David Chavez, Francisca Leiva y Carlos del Valle. 2015. Representaciones sociales en torno al conflicto estado chileno – pueblo mapuche en jóvenes universitarios chilenos: un estudio de redes semánticas naturales. *Investigación y Desarrollo*, 23(2), 256-277. <https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/7065/8143>
- Dietz, Gunter. (2020). Interculturalidad: una aproximación antropológica. En Sonia Brito, Lorena Basualto y Ruth Urrutia (Eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente*. (pp. 19-46). Santiago de Chile: Ediciones Universidad Autónoma de Chile/ Editorial Aún creemos en los sueños.
- Falabella, Alejandra. y García-Huidobro, Juan Eduardo. (2020). *A 100 años de la Ley de Educación Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro*. Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Faúndez Peñafiel, Juan Jorge. y Ramírez, Silvina. (2020). *Derecho fundamental a la identidad cultural. Abordajes desde América Latina*. Santiago de Chile: Ril Editores / Universidad Autónoma de Chile.
- Figueroa, Luz., Ospina, María. y Turbequia, Jennifer. (2019). Prácticas pedagógicas inclusivas desde el diseño universal de aprendizaje y plan individual de ajuste razonable. *IyD*, 6(2), 4-14. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.6.2.2019.4-14>
- Galván, Lucila. (2020). Educación rural en América Latina: escenarios, tendencias y horizontes de investigación. *Márgenes*, 1(2), 48-69. <https://doi.org/10.24310/mgnmar.v1i2.8598>
- Galván Mora, Lucila. y Cadavid Rojas, Ana María. (2021). Perspectivas de la educación rural en Iberoamérica. *Equidad, inclusión e innovación. Tendencias Pedagógicas*, 37, 1-6. <https://doi.org/10.15366/tp2021.37.001>
- González, Paula. (2018). *La diversidad cultural en el aula de educación infantil, el reto de la escuela inclusiva* [Trabajo de fin de grado, Universidad de Alicante]. https://rua.ua.es/dspace/bitstream/10045/76807/1/LA_DIVERSIDAD_CULTURAL_EN_EL_AULA_DE_EDUCACION_INFANTI_Gonzalez_Garcia_Paula.pdf

- Iturra González, Pamela. (2019). Dilemas de la inclusión educativa en el Chile actual. *Revista Educación Las Américas*, 8, 80-92.
- Jiménez, Julio y Mesa, Paulina. (2020). La cultura inclusiva para la atención a la diversidad. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(5). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-78902020000800001
- Latorre, Antonio. (2005). *La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Editorial Graó.
- Leiva, Juan. (2013). De la integración a la inclusión: evolución y cambio en la mentalidad del alumnado universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Actualidades Investigativas en Educación*, 13(3), 1-27. <https://doi.org/10.15517/aie.v13i3.12027>
- Leiva Guerrero, María Verónica., Astorga Fuentealba, Diego. y Manghi Haquin, Dominique. (2014). Reflexiones sobre el rol de la escuela en las relaciones interétnicas, desde la etnopolítica-estatal chilena. *Actualidades Investigativas en Educación*, 14(3). <https://doi.org/10.15517/aie.v14i3.16127>
- López, Luis Enrique. y Küper, Wolfgang. (1999). La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina: balance y perspectivas. *Revista Iberoamericana de Educación*, 20, 17-85. <https://doi.org/10.35362/rie2001041>
- Llancavil-Llacavil, Daniel., Mansilla-Sepúlveda, Juan., Mieres-Chacaltana, Manuel. y Montañares-Vargas, Elizabeth. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135. <http://revistas.uach.cl/pdf/racs/n28/art07.pdf>
- Martínez, Paulina., Armengol, Carmen. y Muñoz, José. (2019). Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. REXE. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 18(36), 55-74. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>
- Martínez, María Jesús. (2021). Inclusión educativa comparada en UNESCO y OCDE desde la cartografía social. *Educación XX1*, 24(1), 93-115. <https://doi.org/10.5944/educXX1.26444>
- Martínez Miguélez, Miguel. (2013). *Nuevos paradigmas de la investigación*. Caracas: Ediciones Álfa.
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015). *Ley de inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del estado*. [HTTPS://WWW.BCN.CL/LEYCHILE/NAVEGAR?IDNORMA=1078172](https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idnorma=1078172)
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2015). *Diversificación de la enseñanza*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>.

- Ministerio de Educación (Mineduc), División Educación General. (2020). *¿Cómo avanzar en inclusión desde la diversidad cultural?* https://migrantes.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/88/2020/03/cartilla_CE-Diversidad-Cultural.pdf
- Ministerio de Educación (Mineduc). (2009). Decreto 280. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>
- Mujica-Johnson, Felipe Nicolás. (2020). Análisis crítico del currículo escolar en Chile en función de la justicia social. *Revista Electrónica Educare*, 24(1), 1–14. <http://doi.org/10.15359/ree.24-1.25>
- Mateus Cifuentes, Luz Eliana. Vallejo Moreno, Diana Marcela. Obando Posada, Diana., Fonseca Durán, Laura., y (2017). Percepción de las prácticas y de la cultura inclusiva en una comunidad escolar. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 35(1), 177-191. <https://www.redalyc.org/pdf/799/79949625014.pdf>
- ONU. (1948). *Declaración Universal de Derechos Humanos*. https://www.ohchr.org/sites/default/files/UDHR/Documents/UDHR_Translations/spn.pdf
- Pineda-Rodríguez, Yheny. y Loaiza-Zuluaga, Yasaldez. (2018). Estado del arte de las prácticas pedagógicas de los maestros de las escuelas normales superiores y las facultades de educación. *Práxis* 14(2), 265-285. <http://dx.doi.org/10.21676/23897856.2914>
- Pérez Navarro, Camila. (2020). Educación rural: Cien años de exclusiones y de demandas de diferenciación sociocultural. En Alejandra Falabella y Juan Eduardo García Huidobro (Eds.), *A 100 años de la Ley de Educación Primaria Obligatoria. La educación chilena en el pasado, presente y futuro* (pp. 96-110). Santiago de Chile: Universidad Alberto Hurtado.
- Poblete, Mario. (2019). *Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Definiciones y breve recuento histórico desde la década de 1990*. Asesoría Técnica Parlamentaria. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile. https://obtienearchivo.bcn.cl/obtienearchivo?id=repositorio/10221/27003/1/BCN_Poblete_EIB_definicion_y_recuento_historico_final.pdf
- Proyecto Educativo Institucional (PEI). (2019). *Proyecto educativo institucional*. <https://www.fs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/6903/ProyectoEducativo6903.pdf>
- Quintriqueo, Segundo., Quilaqueo, Daniel., Morales, Soledad. y Arias, Katerin. (2020). *Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural*. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- Ríos, Rafael. (2018). La práctica pedagógica como herramienta para historiar la pedagogía en Colombia. *Pedagogía y Saberes*, (49), 27-40. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6484580>

- Sánchez, Arturo. y Murillo, Angélica (2021). Enfoques metodológicos en la investigación histórica: cuantitativa, cualitativa y comparativa. *Debates por la Historia*, 9(2), 147-181. <https://doi.org/10.54167/debates-por-la-historia.v9i2.792>
- Tobón, Isabel. y Cuesta, Lina. (2020). Diseño universal de aprendizaje y currículo. *Sophia*, 16(2), 166-182. <https://doi.org/10.18634/sophiaj.16v.2i.957>
- Unesco. (1994). *Declaración de Salamanca*. <https://www.unioviado.es/ONEO/wp-content/uploads/2017/09/Declaraci%C3%B3n-Salamanca.pdf>
- Unesco. (2008). *Educación y diversidad cultural: lecciones desde la práctica innovadora en América Latina*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162699>.
- Unesco. (2015). Declaración de Incheón. Educación 2030: Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18066>
- Williamson, Guillermo. (2020). Educación rural, multigrado e intercultural. En Sonia Brito, Lorena Basualto y Ruth Urrutia (Eds.), *Interculturalidad(es) y migraciones. Desafíos desde una ciudadanía emergente* (pp. 177-205). Santiago de Chile: Editorial AÚN creemos en los sueños y Universidad Autónoma de Chile.

Revista indizada en



Distribuida en las bases de datos:

