

**UNIVERSIDAD MAYOR  
FACULTAD DE HUMANIDADES  
PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN PARVULARIA  
Y EDUCACIÓN BÁSICA PARA PRIMER CICLO**



**Percepciones de niñas, niños y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión en el sistema escolar chileno en la Región Metropolitana.**

Trabajo de investigación para optar al Grado Académico de  
Licenciatura en Educación

Estudiantes:

Del Rio Jaque Rosario Paz

rosario.delrio@mayor.cl

Rojas Jerez Raquel Paz

raquel.rojas@mayor.cl

Sargent Wöner June

june.sargent@mayor.cl

Profesora guía:

Mg. Bibiana Marcela Rendón Zapata

Santiago de Chile, 2020

SOLO USO ACADÉMICO

## **RESUMEN**

Esta investigación examina la percepción de niños, niñas y jóvenes mapuche acerca de su integración e inclusión al sistema escolar chileno en la región Metropolitana. Bajo una metodología mixta y un diseño de estudio de caso múltiple se aplicaron cuestionarios en modalidad online a niños, niñas y jóvenes, y entrevistas a madres, padres, apoderados y docentes. Evidenciando que la integración e inclusión social en el ambiente escolar es positiva. Sin embargo, la inclusión de los saberes y cultura mapuche a nivel curricular e institucional es negativa, porque no se encuentra incorporada transversalmente al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Palabras claves: estudiantes mapuche, percepción de integración, inclusión, interculturalidad, integración social.

## **ABSTRACT**

This research examines the perception of Mapuche boys, girls and youth about their integration and inclusion in the Chilean school system in the Metropolitan region. Under a mixed methodology and a multiple case study design, online questionnaires were applied to boys, girls and young people, and interviews with mothers, fathers, parents, and teachers. Evidence that social integration and inclusion in the school environment is positive. However, the inclusion of Mapuche knowledge and culture at the curricular and institutional level is negative, because it is not incorporated transversally into the teaching and learning process.

Keywords: mapuche students, perception of integration, inclusion, interculturality, social integration.

## Contenido

|   |    |
|---|----|
| 1.INTRODUCCIÓN  | 4  |
| 2.ANTECEDENTES  | 8  |
| 3.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN             | 14 |
| 4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN          | 15 |
| 5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN                        | 17 |
| 5.1 OBJETIVO GENERAL                                    | 17 |
| 5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS                               | 17 |
| 6. SUSTENTO TEÓRICO                                     | 17 |
| 7.METODOLOGÍA   | 20 |
| 8.POBLACIÓN Y MUESTRA.                                  | 23 |
| 9.PLAN DE ANÁLISIS                                      | 24 |
| 11.ASPECTOS ETICOS                                      | 24 |
| 12.RESULTADOS   | 24 |
| 12.1 Integración y acceso a la educación                | 26 |
| 12.3 Percepción de discriminación-exclusión.            | 34 |
| 12.4 Interacción y relación con la comunidad educativa. | 37 |
| 13.DISCUSIÓN  | 40 |
| 14.REFERENCIAS  | 45 |
| 14.ANEXOS   | 50 |
| SÍNTESIS DEL PROYECTO DE TESINA                         | 51 |

## 1.INTRODUCCIÓN

Los orígenes de la educación intercultural bilingüe en Chile comienzan alrededor del año 1925, cuando el pueblo mapuche demanda una educación en su lengua con relación directa a los saberes y conocimientos de su cultura, visualizando el aprendizaje del castellano, como una estrategia para nivelar los abusos cometidos por los españoles hacia el pueblo mapuche. Así, se forman organizaciones intelectuales y de profesores indígenas, que fueron escolarizados en el sistema escolar monocultural, donde vivieron tratos discriminatorios evidenciando las desigualdades hacia la población indígena. Estas organizaciones denuncian las prácticas discriminatorias, las burlas y castigos físicos hacia niños, niñas y jóvenes en la educación escolar causadas por el uso de su lengua por parte de docentes y pares. Las que se focalizaron en dar soluciones y acciones en cuanto a las necesidades y situaciones que afectan al pueblo mapuche (Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

Las demandas al no ser resueltas contribuyeron a la organización de las comunidades indígenas para resolver sus propias necesidades y buscar soluciones independientes en sus comunidades, sin la necesidad de recurrir al Estado. Durante este período, los profesores indígenas se preocuparon de mantener la lengua, costumbres, saberes y conocimientos propios. Un ejemplo de ello fue la creación de la Escuela Vocacional de Nueva Imperial, por la lideresa Zoila Quintremil. Este centro educativo llegó a tener matriculadas a más de 700 niñas y jóvenes mapuche, enfocó la enseñanza en trabajos manuales, como lo era el uso de la greda, tejido a telar y tintura de la lana para que lo y las estudiantes tuvieran una profesión y se pudieran desenvolver en la sociedad. Después del año 1930 el Estado de Chile instaló escuelas, que tenían como objetivo “civilizar” y “alfabetizar en el castellano” a la población indígena con la racionalidad de la sociedad dominante. Esto afectó aún más las relaciones entre el Estado y la sociedad mapuche, puesto que las demandas de estos fueron invisibilizadas hasta el período en que Chile vuelve a la democracia (Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

En el retorno a la democracia en Chile, en la década de 1990, la Comisión Especial de Pueblos Indígenas (CEPI) impulsó la Ley 19.253 sobre protección, fomento y desarrollo

indígena , la ley fue un gran avance en cuanto al reconocimiento de la población indígena y la relación de los grupos originarios con el Estado desde el marco jurídico. Del mismo modo, esta ley apuntaba a la formación de un nuevo sistema educativo, más idóneo con respecto a las cualidades lingüísticas y culturales del estudiantado de origen indígena. Cabe señalar que en la ley se distingue a la cultura indígena como la descendencia de población que perteneció a territorio chileno en la época precolombina. En efecto, en la ley manifiesta que el Estado reconoce el derecho que tienen las comunidades de origen étnico, en desarrollar y conservar las propias costumbres culturales. Por último, se señala que la lengua indígena en conjunto con el español, se mantendrán y fomentarán de manera igualitaria. Posterior a su promulgación, se creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), cuyo objetivo fue promover el desarrollo de las comunidades indígenas desde una perspectiva económica, social, cultural y educativa a través del Fondo de Cultura y Educación para desarrollar la educación de las comunidades (Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC), 2017; Aníbal, Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

En la misma década de los años noventa, se promulga la Educación Intercultural Bilingüe (1996), en adelante (EIB), que comenzó al interior del MINEDUC, producto de un Convenio entre el ministerio y la Corporación de Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). En sus inicios se caracterizó por ser solo un elemento del programa de Educación Básica Rural del Mineduc (MECE), cuyo objetivo era generar algunas experiencias piloto en regiones que contaban con una cantidad significativa de estudiantes indígenas. La EIB, se inserta en la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza, en adelante (LOCE) N.º 18.962 promulgada en el año 1990 y en los decretos que la modifican. Esta ley permite que, a las escuelas insertas en contextos indígenas, se les otorgue mayor independencia en la elaboración del currículo, de acuerdo con la realidad sociocultural de los estudiantes. También, se señala que “los establecimientos educacionales tendrán libertad para fijar planes y programas de estudio que consideren adecuados para el cumplimiento de los objetivos y contenidos mínimos obligatorios por año y los complementarios que cada uno de ellos fije” (Aníbal, Quilaqueo y Quintriqueo, 2010. Pág. 23).

En el mismo año, se instala el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como política pública del MINEDUC, con base en la ley N°19.253 (1993). Junto a CONADI, se realizó la puesta en marcha de dicha ley. En su primera etapa tuvo como principal objetivo incentivar la educación como un proceso diferenciado y especial, fomentando la mejora del rendimiento escolar en los niños, niñas y jóvenes indígenas desde el ámbito intercultural, apuntando al sector indígena, para así acreditar el respeto a sus derechos educacionales y lingüísticos, la cual perduró hasta el año 2000. Luego entre el 2001 y el 2006 el PEIB tuvo una segunda etapa, orientada a la especialización de docentes para el desarrollo de una educación intercultural bilingüe, intentando mejorar las prácticas educativas. Mientras que entre los años 2006 al 2009, se desarrolló la tercera etapa del programa, influenciada por la Ley General de Educación (LGE) n°20.370 (2009), en la que se reconoce el principio de la interculturalidad como el derecho de niños, niñas y jóvenes a ser educados bajo su cultura y su propia lengua. En ese mismo período entró en vigor el Convenio 169 de Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Chile en 2008, en el que se reconocen un conjunto de derechos en el ámbito educativo dirigido a los pueblos originarios (Ibáñez, Rodríguez y Cisternas, 2015; Luna, Bolomey y Caniguán, 2018).

Durante el mismo 2009, el Mineduc promulga el decreto de ley DS N°280/2009 que aprueba la asignatura Sector de Lengua Indígena (SLI), de manera obligatoria en establecimientos con un 50% o más de estudiantes de ascendencia indígena, pertenecientes a uno de los cuatro principales pueblos indígenas de Chile (aymara, quechua, mapuche, rapa nui). Mientras que las instituciones que tuvieran entre un 20% y un 49% de estudiantes de ascendencia indígena, debían empezar a incorporar la asignatura desde el año 2013. Esta asignatura promueve el desarrollo de las competencias lingüísticas tanto oral como escritas y está sujeta a evaluación como cualquier otra asignatura. Se imparte a través del trabajo de una “dupla pedagógica”, compuesta por un profesor y un “educador tradicional”, el primero aporta sus competencias pedagógicas y el segundo, sus conocimientos de la lengua y la cultura indígena durante cuatro horas semanales. En el año 2010 se crean planes de estudios del sector de lengua indígena para el primer año de enseñanza básica, incorporando paulatinamente los siguientes grados. Hasta el año 2012,

356 establecimientos educativos habían puesto en marcha el Sector de Lengua Indígena, de los cuales casi el 80% pertenecía a instituciones que han respetado y mantenido el currículo dirigido a población mapuche (Sotomayor, *et al.*, 2014; Luna, Bolomey y Caniguan, 2018).

A propósito, en un estudio reciente del MINEDUC (2018) se señala que hay 78,7% de establecimientos que tienen matrícula indígena, viéndose un aumento respecto al año 2010 cuando esta cifra alcanzaba un porcentaje de 62,2%. En cuanto a la matrícula del pueblo originario mapuche, en el 2010 había 139.898 estudiantes matriculados, mientras que en el año 2016 el número fue de 190.036 estudiantes matriculados en algún establecimiento escolar, observándose un aumento de 50.138 estudiantes en 6 años. Si bien en el año 2011, había 317 establecimientos que impartían la lengua Mapudungun, este número aumentó en el año 2016 a 1.295 instituciones. Por otro lado, entre los años 2011 y 2015 los establecimientos interculturales también aumentaron en las zonas urbanas en un 10%. En el año 2014 se formó un establecimiento intercultural en cada región (MINEDUC, 2018).

Los datos previos evidencian la expansión del PEIB a lo largo del país en los últimos años. Sin embargo, aún persiste la idea que la educación intercultural es solo para el alumnado de ascendencia indígena y no para todos y todas, esto complejiza el reconocimiento y visibilización de los saberes y cultura indígena a la que se apela constantemente desde las comunidades. En este mismo sentido, y respecto al nivel de educación que adquieren los individuos indígenas, Bolomey y Martínez (2014) señalan que la tasa de analfabetismo de la población indígena (8,2%) es mayor que la tasa de analfabetismo en la población no indígena (4 %). En cuanto a las brechas entre ambas poblaciones, en investigaciones de la Unesco (2018), se encontraron diferencias entre el logro de aprendizajes escolares en la población indígena y la no indígena, siendo más bajos los resultados en la población indígena. Este mismo informe revela que en el universo de jóvenes entre 20 a 24 años que alcanzaron los 7 años de escolaridad, un 25,2% fue indígena y un 56,7% no indígenas (Bolomey y Martínez. 2014; Unesco, 2018). Lo anterior, demuestra



una extensa brecha entre ambas poblaciones, y se ve reflejado en cómo estas afectan en los resultados de aprendizaje y desarrollo educativo de los pueblos indígenas.

## **2.ANTECEDENTES**

En Chile, existen distintas políticas que abordan la situación de las poblaciones indígenas respecto a la diversidad social y cultural, sin embargo, este tema se ve desde una perspectiva multicultural. Este enfoque se basa en promover la convivencia de personas que se identifican con culturas diversas en un mismo espacio social, siendo inexistente el diálogo y el reconocimiento de derechos del otro como condición. En cambio, la educación intercultural busca abordar la diversidad social y cultural en los escenarios educativos en diversos contextos, conviviendo en un espacio determinado y promoviendo el respeto entre las diversas culturas (Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

Por su parte, Muñoz y Quintriqueo (2019), indican que la educación intercultural se ha enfocado en la enseñanza de la lengua mapuche obviando la enseñanza de la propia cultura. Esto ha generado efectos negativos como la invisibilización de las demandas históricas indígenas, en cuanto a lo educativo. Respecto a lo social y cultural, desarticulación, porque no es posible separar lengua y cultura, fomentando el distanciamiento de los niños, niñas y jóvenes respecto a los conocimientos culturales indígenas, al no sentirse considerados en la educación escolar. Por otro lado, la educación intercultural no ha sido efectiva debido a que nunca abandonó la monoculturalidad del conocimiento escolar y por la segregación lingüística con que se ha aplicado, ante esto, existe la necesidad de avanzar hacia una educación con una perspectiva intercultural basándose en la unión de familia, escuela y comunidad, para el desarrollo de una educación contextualizada, que integre componentes de la educación familiar mapuche y que tenga como objetivo principal la lucha contra el racismo (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

En este sentido, se debe redefinir la política educacional de EIB, ya que el programa solo se dirige a contextos indígenas, y no integra los contextos multiculturales flexibles presentes en la sociedad actual esto sucede por la falta de un modelo pedagógico

intercultural que permita a los y las estudiantes desarrollarse en contextos diversos. En efecto tampoco existe correlación entre la inversión de las políticas públicas en EIB y los resultados reales en el aula, esto sucede por la ausencia de etnocontenidos en el currículum, puesto que el marco curricular es monocultural, definiendo la sociedad bajo una única lógica de producción del conocimiento para comprender la realidad. Al respecto, el Estado desarrolla el sistema escolar y los procesos de enseñanza y aprendizaje, excluyendo los conocimientos propios de las culturas indígenas presentes en el país, generando una pérdida progresiva de su identidad, dado que la EIB no es suficiente para preservar los saberes y la cultura en todo el territorio nacional. En consecuencia, este es un sistema educativo monocultural, el cual, invisibiliza y obstaculiza cualquier forma de incorporación de la epistemología indígena dentro del sistema escolar. Así, la escuela desde una racionalidad educativa occidental busca fortalecer la jerarquización del conocimiento occidental como superior, sin tomar en cuenta la forma de construir conocimientos y métodos educativos propios de los pueblos indígenas (Arias- Ortega y Riquelme, 2019; Mondaca y Gajardo, 2013).

Del mismo modo, las políticas educativas y curriculares no consideran las diferencias, provocando desigualdad del tipo social, educativo, cultural y económico, y como consecuencia, una distancia superior entre grupos socioeconómicos y una mayor distancia epistemológica y política en las diferencias socioculturales y étnicas. En suma, el currículum está basado en la cultura dominante chilena, reflejando la racionalidad hegemónica de esta, por sobre las culturas indígenas en Chile, estas culturas se encuentran en desventaja al poseer un tipo de racionalidad distinta a la favorecida por el sistema escolar, que impone dominancia del saber occidental respecto al saber mapuche (Bolomey y Martínez, 2014).

En esta misma línea, Quilaqueo, Aníbal y Quintriqueo (2010) indican que el currículum intercultural se debe estructurar, con el objetivo de garantizar igualdad de oportunidades educacionales, instando a los establecimientos y docentes a ofrecer una educación sobre una base de carácter nacional que incorpore intereses y expectativas de las diferentes comunidades escolares. Por otra parte, aunque exista un reconocimiento de la diversidad étnica de los territorios del país, aun así, no se ha cambiado y siguen estando

presentes el carácter monocultural y homogeneizante del currículum nacional. Es por esto por lo que existe la necesidad de contextualizar el currículo a la diversidad de realidades presentes en estudiantes de etnias indígenas, además, sería una estrategia favorable para mejorar los resultados obtenidos en pruebas nacionales, como lo son SIMCE y PSU. En consecuencia, el aprendizaje de los niños, niñas y jóvenes no se centraría en el dominio de la lengua predominante para su inserción, sí no que posibilitará la igualdad ante el resto de los y las estudiantes, involucrando diversos aspectos de cada cultura, haciéndose la lengua participe de esta (Ibáñez, 2015; Aníbal, Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Turra, 2015; Becerra-Lubies y Mayo, 2015).

En cuanto a las instituciones educativas, Aníbal, Quilaqueo y Quintriqueo (2010) señalan que el problema que viene de la escuela es la dificultad de aceptar la identidad sociocultural mapuche. Las principales dificultades de aprendizaje se han visto como deficiencias de tipo cognitivo en relación con los saberes escolares, pero en realidad se trata de aspectos interculturales, las cuales, se vinculan al comportamiento social, esto ha perjudicado a los niños, niñas y jóvenes, tanto en su formación personal y escolar como en su formación profesional, lo que afecta a su integración como ciudadanos. En este sentido, la escuela representa un flujo simbólico que intenta normalizar y descontextualizar a los niños, niñas y jóvenes mapuche de su situación local y cultural.

Por lo anterior, se hace necesario mirar a los niños, niñas y jóvenes como actores, es decir sujetos de derecho y no sólo como recipientes de lo que se enseña en la escuela, ya que, si no existe un cambio, estos pueden desarrollar resistencia para oponerse a la educación formal o incluso a la local. Pese a que se plantean cambios de paradigma en la educación, en Chile aún existen prácticas discriminatorias ligadas a un fuerte racismo arraigado en la sociedad en general, donde existe un bajo porcentaje de población participante encargados de crear las políticas públicas para el bienestar de la población indígena, que no necesariamente comprenden las necesidades de esta (Aníbal Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Arias- Ortega y Riquelme, 2019).

Por su parte, Ibáñez (2015) a raíz del informe acerca de las distintas formas de discriminación racial de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (2013), advierte que la cantidad de estudiantes indígenas que poseen acceso a la educación con inclusión de su lengua originaria es reducido y restringido al compararlo con estudiantes chilenos que estudian regularmente. De la misma manera el Ministerio de Educación (2018) señala que existe una pérdida de la lengua y valoración de las culturas indígenas, lo cual es preocupante y es un tema que el Estado debe solucionar respecto al desarrollo de una identidad nacional unificada a través de la educación, evidenciándose la presencia de desafíos pedagógicos y metodológicos dirigidos a la educación intercultural bilingüe. Se indica, además, que aun en estos tiempos, se precisa desarrollar y mejorar aquellas estrategias didácticas que apuntan a la incorporación de contenidos que son parte del currículo escolar, para así, implementarlo de forma pertinente y transversal en todas las circunstancias en las que se encuentra presente el proceso de enseñanza-aprendizaje a nivel país (MINEDUC, 2018; Ibáñez, 2015).

Con relación a la pérdida de la lengua, Sotomayor, Allende, Castillo, Fuenzalida y Hasler (2014) señalan que la pérdida, disminución y bajo conocimiento del mapuzungun, se debe principalmente a la falta de espacios interétnicos, costumbres y distribución con la lengua dominante. En consecuencia, la falta de desarrollo de la lengua mapuche se debe principalmente a la escasa infraestructura y carencia de materiales educativos para procesos de enseñanza-aprendizaje de lengua indígena en el sistema escolar. Seguido de la necesidad de la creación de una institución dedicada al mapudungun, apta para certificar y preparar docentes tradicionales, propiciando la creación de espacios investigativos, según las necesidades (Sotomayor, *et al.*, 2014).

Según Turra (2015) la totalidad de los docentes de la Región de la Araucanía cuenta con un alto nivel de conocimiento cultural sobre la comunidad mapuche. No obstante, en otros lugares con baja población indígena existe desconocimiento de los docentes respecto a los saberes socioculturales mapuches, quedando a criterio individual la enseñanza de estos conocimientos, dificultando la aplicación de estos. Además, se evidencia la falta de información que las y los docentes poseen acerca de su quehacer en contextos

pluriculturales, radicando uno de sus mayores problemas en la falta de participación en el proceso de construcción de proyectos de EIB, de parte de estudiantes, familia y comunidad educativa. Ante esto es importante generar contextos de enseñanza-aprendizaje donde se trabaje con docentes y comunidades de pueblos indígenas de forma conjunta.

Asimismo, existe la necesidad de progresar con urgencia en la construcción de un currículum intercultural que integre y se comunique con diferentes formas de organizar, entender, construir el conocimiento con contenidos culturales mapuche. En efecto, parte de los estudios realizados respecto a la EIB concuerdan que al interior de los establecimientos con enfoque EIB, existe una escasa e inadecuada preparación de los docentes, sobre los conocimientos sobre su implementación. De igual manera, los docentes están de acuerdo con estos resultados, por lo que han expresado la necesidad de una mayor formación sobre las lenguas y culturas indígenas de Chile. (Turra, 2015; Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Ibáñez, 2015; Miller, 2012; Becerra-Lubies y Mayo, 2015).

Por su parte, Mondaca y Gajardo (2013) señalan que la política pública toma a la EIB como una práctica educativa enlazada a los aprendizajes y contenidos didácticos de forma contextualizada y orientada en niños, niñas y jóvenes junto con la participación de las familias y la comunidad. Sin embargo, Ibáñez, Rodríguez y Cisternas (2015), señalan que el mayor problema en la EIB es precisamente la falta de participación de los niños, niñas y jóvenes junto a sus familias y comunidades. En suma, es necesario generar asimilación de la cultura, de niños, niñas y jóvenes indígenas en el resto de la comunidad educativa, a través de las prácticas docentes, contenidos y metodologías, incorporando la ideología de cada una de estas, generando un espacio sólido donde se respete tanto la lengua como las normativas, creencias y costumbre (Mondaca y Gajardo, 2013; Becerra-Lubies y Mayo, 2015; Ibáñez, Rodríguez y Cisternas, 2015).

De ahí que uno de los desafíos que tienen los docentes en Chile, es desarrollarse de manera profesional en un ambiente intercultural y multilingüe, para llegar a desarrollar una educación inclusiva, que abarque conocimientos, prácticas y valores para un proceso educativo significativo. Esto quiere decir que un buen docente debe plantear y realizar

prácticas pedagógicas para una educación intercultural, donde se respete la identidad cultural del estudiante impartiendo una educación de calidad que se adapte a su cultura y contexto. Del mismo modo, es importante que las y los estudiantes logren entender por medio de comparación de culturas, que estas son construcciones sociales, por lo que, no son unas más verdaderas que otras, o más legítimas, sino que son formas diferentes de entender el mundo, y de relacionarse con él, y con las personas que constituyen esas sociedades, así teniendo como meta el desarrollo de una sociedad inclusiva (Unesco, 2018; Catriquir, 2014).

Respecto a la escolaridad, una de las problemáticas que se visualizan desde la construcción de una educación inclusiva que involucre a las comunidades indígenas, es que el capital cultural enseñado previamente en el hogar, muestra predominantemente un conocimiento de la cultura occidental en la escuela tradicional, provocando que la cultura mapuche en la educación formal reproduzca el fundamento de la cultura dominante, y por ello es esperable que los niños, niñas y jóvenes mapuches fracasen en la educación formal por falta de conocimientos previos de la cultura occidental en el marco del hogar (Bolomey y Martínez, 2014).

Por su parte, Figueroa (2015) hace referencia al carácter inclusivo de algunos establecimientos educacionales por la pertenencia a alguna etnia o religión del estudiantado, sin embargo, su modelo sigue siendo excluyente al estar dirigido a un grupo específico. Evidenciándose con claridad cuando en una escuela con alto porcentaje de estudiantes mapuches se trabaja exclusivamente a raíz de su cultura, como única fuente de sentido para su vida. Lo que deja de lado a los niños, niñas y jóvenes que no son parte de la comunidad, ya que no pueden identificarse, quedando imposibilitados de alcanzar los objetivos educativos. Debido a lo anterior, es que el modelo educacional orientado a la comunidad mapuche se vuelve inalcanzable y con pocas posibilidades de llevarse a cabo, en el discurso esencialista, para todos los niños y niñas (Figueroa, 2015).

Por consiguiente, hoy en día la mayor parte de niños y niñas, se encuentran divididos entre su propia etnia mapuche y su doble pertenencia en cuanto a la cultura occidental. Esa

división interna puede llevar a dos posibles caminos al momento de la salida de la educación básica para ingresar a la enseñanza media. Uno es el distanciamiento del ámbito personal y colectivo con su identidad mapuche, que podría converger en la opción de abandonar ese estilo de vida e identidad cultural y defender los derechos colectivos. Asimismo, en el ámbito de aprendizaje, existe un papel que determina optar entre seguir con un estilo de vida mapuche o el camino de la "contaminación cultural". Un segundo camino posible, el estudiante podría presentar dificultades para mantener sus hábitos, por la necesidad de vivir entre dos culturas, posiblemente trayendo consigo consecuencias psicológicas, esto debido a que serían testigos de la problematización presente en los dos mundos culturales de los cuales son parte (Figueroa, 2015).

En suma, uno de los desafíos de la educación chilena es implementar prácticas inclusivas e interculturales, esto quiere decir, que existan las mismas oportunidades tanto para los y las estudiantes indígenas, como para los y las estudiantes no indígenas, apoyando el desarrollo del respeto y la valoración de la diversidad cultural como base para lograr una educación integral, que elimine la discriminación, la intolerancia, el racismo y la exclusión, desvinculando la mirada desestimada de la diferencia. En cuanto a la educación mapuche, el principal desafío apunta a saber incorporar a toda la comunidad educativa en el aprendizaje de los y las estudiantes, generando un equilibrio entre lo curricular y lo cultural, ya que, al conectar un nuevo aprendizaje con los saberes culturales del estudiante, permite reajustar y reconstruir su propio aprendizaje. Además, se debe incluir la historia local e individual de cada educando considerando la formulación de material didáctico adecuado para un aprendizaje situado y significativo en el pueblo mapuche (Unesco, 2018; Catriquir, 2014).

### **3.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

Teniendo en cuenta las distintas barreras y problemáticas que se mantienen a lo largo de los años, como lo son la falta de una mayor inclusión de la cultura mapuche en el currículum, las discriminaciones que existen dentro del ámbito escolar hacia los y las docentes y las y los estudiantes indígenas, la invisibilización histórica de los pueblos

originarios en cuanto a la enseñanza, el alto nivel de deserción en el ámbito escolar, las desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Todas estas situaciones que dejan en desventaja a estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, dificultando su inserción a la sociedad mayoritaria, entre otras dificultades que experimentan (Mondaca y Gajardo, 2013; Bolomey y Martínez, 2014; Ibáñez, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO, 2018; Arias-Ortega y Riquelme, 2019). Por lo anterior, surge la necesidad de investigar y analizar la integración, inclusión y participación de niños, niñas y jóvenes mapuche en el sistema escolar chileno desde sus propias percepciones, ya que no ha sido investigada a profundidad. Para ello, pretendemos responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Cuáles son las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche, respecto a su integración e inclusión al sistema escolar chileno en la Región Metropolitana?
2. ¿Cuáles son las percepciones de las familias de niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión al sistema escolar chileno?
3. ¿Qué percepciones tienen las y los docentes de niños, niñas y jóvenes mapuche sobre dicha integración e inclusión al sistema escolar chileno?

#### **4. JUSTIFICACIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN**

A lo largo de esta investigación se ha dejado en evidencia, que es muy escasa la cantidad de investigaciones e información sobre la perspectiva de las niñas, niños y jóvenes mapuche, respecto a su integración e inclusión en el sistema escolar chileno, es por esto que se ve la necesidad de indagar más a profundidad sobre este tema. Las experiencias de vida en la escuela son fundamentales en los y las estudiantes, en este sentido, la forma como se perciba el proceso favorecerá el rendimiento académico, el sentido de pertenencia con la institución educativa y con la comunidad. Por ello, indagar en la percepción permitiría establecer cómo se produce la relación entre indígenas y no indígenas y las reflexiones en torno a ellas.



A partir de allí, contribuir a la reformulación de prácticas que pueden, en el ámbito educativo, conducir inconscientemente a la segregación, discriminación e incluso a la indiferencia sobre la necesidad de una educación intercultural. Con ello, evitar que se sigan reproduciendo los prejuicios, la discriminación e imposición cultural entre la sociedad chilena y las comunidades indígenas. En consecuencia, esta investigación podría ser una oportunidad para ampliar la perspectiva de una educación intercultural a la luz de los significados que niños, niñas y jóvenes mapuche le dan a su proceso educativo, considerando la diversidad como una fortaleza para desarrollar personas íntegras y construir conocimientos colectivos, enfrentando los prejuicios morales, juicios de valor y estereotipos (Castillo, Loncon y Soto, 2016).

Este estudio es fundamental para identificar las barreras que enfrenta el estudiantado mapuche para su inclusión en el sistema escolar, sin perder o dejar de lado los saberes y cultura propia. Lo anterior, debido a que la literatura descrita previamente, evidencias prácticas de discriminación y desvalorización por parte de los y las docentes hacia los y las estudiantes mapuche, por tener diferentes conocimientos y estilos de vida, presentando desinterés frente a los conocimientos indígenas, excusados principalmente por el desconocimiento de estos. En este sentido, se evidencia falta de capacitación de los y las docentes para trabajar la diversidad cultural desde un enfoque intercultural que considere la cultura y la lengua como un todo, sumado a la ausencia de especialistas para la enseñanza de la lengua y cultura indígena.

Finalmente, esta investigación pretende aportar desde una perspectiva educacional en donde se tome en cuenta la importancia de las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche a propósito de su integración e inclusión, dándoles la oportunidad de manifestar sus puntos de vista en cuanto a sus experiencias en la educación escolar que se encuentran insertos. Por otro lado, esta investigación facilita información a las instituciones educativas sobre cómo las prácticas pedagógicas o sociales, se convierten en barreras y/o facilitadores que los y las estudiantes indígenas perciben respecto a sus procesos de integración e inclusión, quedando esta información a libre elección respecto a su utilización.

## **5. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN**

### **5.1 OBJETIVO GENERAL**

Conocer la percepción de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades mapuche en la Región Metropolitana, a propósito, de su proceso de integración e inclusión a la educación escolar chilena.

### **5.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

1. Identificar las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión al sistema escolar.
2. Identificar los factores que influyen en la integración e inclusión del alumnado mapuche al sistema escolar.
3. Conocer la percepción de las familias y docentes de niños, niñas y jóvenes mapuche, respecto su integración e inclusión al sistema escolar chileno.

## **6. SUSTENTO TEÓRICO**

En Chile se observa la existencia de una sociedad multicultural, entendida según Del Río, Kong, Salas y San Martín (2016) a partir de Aguado (1991), Unesco, (2006) y Walsh (2015), como un conjunto de colectivos humanos que comparten un mismo territorio pero que poseen una diversidad de culturas, saberes, costumbres, lenguas, religiones y niveles socioeconómicos, sin que exista la necesidad de una relación o intercambios entre ellos, dado que conviven chilenos, extranjeros y comunidades indígenas. Esta multiculturalidad en el sistema educativo se evidencia a través de la necesidad de integrar e involucrar cada cultura perteneciente de la comunidad educativa, forzando una relación constante de estas, para que el estudiante se sienta y sea parte de su aprendizaje de una manera contextualizada a su realidad. Es por esto que el enfoque de derecho del MINEDUC y algunos establecimientos ha considerado la idea y necesidad de implementar una educación intercultural, que como define Del Río, Kong, Salas y San Martín, (2016) a partir de Unesco (2005), es entendida como la interacción equitativa de la diversidad cultural y realizar expresiones culturales compartidas, por medio del diálogo, a través de una actitud de respeto mutuo.

A propósito de la evidencia empírica, en Chile se ha interpretado la interculturalidad desde el enfoque funcional, según) basado en las definiciones de Tubino (2005) y Peschiera (2010), se conoce como la interculturalidad sin conflictos, la que trata de fomentar el diálogo y la tolerancia sin generar cambios en las causas de la asimetría social y cultural actualmente vigentes. De esta manera las relaciones de las diversas culturas y estructuras jerárquicas no son puestas en duda, esto provoca que las políticas y normativas que se crean bajo esta misma perspectiva sean ineficientes cuando se requiere solución a ciertas problemáticas por el lado de la inequidad social. Siguiendo con la idea anterior, Loncon, Castillo y Soto (2016) señalan que este tipo de interculturalidad es declarada como ineficiente, porque no da solución a la problemática presente en los diversos grupos sociales. Por lo anterior, este estudio se plantea desde la interculturalidad crítica, esta promueve la participación democrática de los individuos respecto a sus culturas, reconociendo y validando las diversidades, de una manera de involucrarse en el sistema escolar de todos y todas. La interculturalidad crítica es referida, de acuerdo con Loncon, Castillo y Soto (2016) quienes se basaron en las definiciones de Walsh (2008), Sartollero (2009), Tubino (2005) y Fraser y Honneth (2006) a raíz de dos dimensiones, la primera de categoría epistémico-analítica y la segunda de propuesta ética y política. Esta concepción de doble dimensión permite una mirada más amplia, en comparación con la interculturalidad funcional, porque esta surge debido a la problematización de conceptos como “estado”, “nación”, “ciudadanía” y “democracia”, con el fin de crear un nuevo pacto social que enlace de manera efectiva, con justicia y de forma equitativa, el reconocimiento cultural y la participación democrática de todos los individuos. La interculturalidad crítica, en cuanto a la propuesta ético-política, debe trabajar enfocada en tres puntos que se enlazan a la transformación social. El primero, es la construcción de esferas públicas interculturales, el segundo de democracias interculturales, por último de estados plurales.

Dado que en Chile, existe una gran variedad de culturas entre ellas la mapuche, se hace relevante describir a qué nos referimos con diversidad cultural. Según MINEDUC (2014), basándose en la definición de Unesco (2001) es un factor de crecimiento, capaz de ampliar las posibilidades de desarrollo en áreas como la económica, intelectual, afectiva,

moral y espiritual, generando que la defensa de la diversidad cultural decreta un derecho ético y promuevan el compromiso de respetarlo, específicamente a las personas que son parte de minorías y pueblos indígenas. Respecto al concepto cultura de acuerdo con MINEDUC (2014) basándose en la definición de Unesco (2001) se entiende como la agrupación del carácter distintivo en cuanto a lo espiritual y material, intelectual y afectivo que identifican a “...una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias” (pág. 14).

Esta investigación se enfoca en la cultura Mapuche, en particular, en el proceso de integración e inclusión en el sistema escolar. Para ello se entiende que la integración educativa, apunta a que los y las estudiantes se integren con otros, pero sin que sea necesario un cambio en el ámbito educativo, eso quiere decir que estos convivan en un mismo lugar y tengan igualdad de condiciones, sin implicar cambios en las prácticas docentes ni metodologías de enseñanza aprendizaje, considerándose a muchos estudiantes “distintos” como una carga que se deben atender (Leiva, 2013).

Por su parte, Leiva (2013), que se basó en López, (2004) y (2006), Stainback y Stainback, (2001), señala que no se duda que en la educación debe producirse un cambio de paradigma, ya que esta persiste reconociéndose como una educación integradora, pero no inclusiva. La educación inclusiva es una enseñanza- aprendizaje que responde a las necesidades de todos los y las estudiantes, a propósito de la inclusión de las culturas, comunidades, creencias, lengua etc, fomentando una mayor participación en el aprendizaje, reduciendo la exclusión fuera y dentro del sistema educativo (Leiva, 2013). De la misma manera, Leiva (2013), define la educación inclusiva a partir de UNESCO (2009), como “...el derecho de todo el alumnado a recibir una educación de calidad que se ocupe de sus necesidades básicas de aprendizaje y que enriquezca su vida” (Leiva 2013. pág 7). De acuerdo con Ainscow (1995), como se citó en López et al., (2014), los propósitos de una educación inclusiva son “disminuir y eliminar barreras y favorecer así el aprendizaje, el pleno desarrollo y la participación de las personas en la sociedad como individuos y ciudadanos” (López et al., 2014, pág. 260).

En cuanto a la inclusión de la lengua en el sistema escolar en Chile la cual se entiende como “... el sistema de comunicación verbal propio de una comunidad humana...” (Ardila, 2009, pág. 6). Se ha gestionado e incorporado a través de la asignatura sector de lengua indígena (SLI) en el currículum, Que a través de la recogida de información, ha demostrado que ha preponderado por sobre los conocimientos culturales, al momento de la enseñanza y aprendizaje de los estudiantes Mapuche, en el sistema escolar chileno. Es por esto, que esta investigación tiene una postura, que refiere a la igualdad de oportunidades en cuanto a la expresión y aplicación de la cultura y lengua, por lo que ambos conceptos tienen la misma importancia e influencia para el desarrollo y aprendizaje de los y las estudiantes mapuche.

## **7.METODOLOGÍA**

La investigación se situó desde una metodología cualitativa, la cual está orientada, como menciona Turra (2016) basado en Rodríguez, Gil y García (1999) “...a la búsqueda de alcanzar comprensión respecto de una realidad social determinada, aportada por la significación de los propios sujetos que participan del campo objeto de investigación” (Turra, 2016, pág. 5). La que permitió recoger información sobre la significación de las propias perspectivas de estudiantes con ascendencia mapuche sobre su inclusión e integración al sistema escolar chileno.

El enfoque es interpretativo porque describe e interpreta las connotaciones en común aportados por los sujetos de estudio. Esta permite, a su vez, una construcción de significados a partir de experiencias subjetivas de los participantes (Turra, 2016). Del mismo modo y como menciona Ortiz (2015) basado en Pérez (1994) “...se utiliza para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir de supuestos teóricos...” (Ortiz, 2015, pág. 80). Esta investigación pertenece a este tipo de enfoque debido a que, se usó para interpretar las percepciones en común manifestadas por los niños, niñas y jóvenes mapuche, docentes y apoderados basadas en sus experiencias permitiendo categorizarlas para lograr una organización de estas.

También es de alcance exploratorio, debido a que el tema de investigación sobre perspectivas de niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión en el sistema escolar chileno ha sido poco estudiado y requiere profundización. Este alcance se identifica, “[...]cuando el objetivo consiste en examinar un tema poco estudiado o novedoso” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014. pág 91). De igual manera, esta investigación es de alcance descriptivo, porque “[...] busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Es decir, “únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos [...]” (Hernández, Fernández y Baptista, 2014, pág. 92) reflejándose al seleccionar una muestra en específico, como las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche, pertenecientes a colegios municipales en la región Metropolitana.

El diseño de la investigación se hizo bajo el estudio de caso, que permite “[...] investigar con cierta intensidad y profundidad un fenómeno social, una institución, un grupo social u otro [...]” (Turra, 2016, pág. 796). También tal como menciona Bartolomé (1992) y Bisquerra (2004), citados en Ortiz (2015) permite “[...]conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado...” (Ortiz, 2015, pág. 76). De manera específica, los casos son los sujetos y percepciones respecto a su integración e inclusión en el sistema escolar chileno en la Región Metropolitana.

Con relación a lo anterior, se optó por un estudio de casos múltiples, ya que esta estrategia permite estudiar casos únicos, para obtener diferentes percepciones del fenómeno a evaluar. En cuanto a los instrumentos utilizados, para medir el grado de acuerdo y desacuerdo de los niños, niñas y jóvenes mapuche sobre su integración e inclusión al sistema escolar chileno, se elaboró un cuestionario, entendido como “[...] los documentos que recogen de forma organizada los indicadores de las variables implicadas en el objetivo de la encuesta [...]” (García, et al., 2006, pág. 2). Un segundo instrumento propuesto fue la técnica grupo de discusión o focus group, el cual como lo señalan Escobar y Bonilla-Jiménez

(2011) basado en Aigner (2006), Beck, Bryman y Futing (2004), consiste en recoger información a través de entrevistas realizadas a grupos desplegando una estrategia mixta, variando entre preguntas estructuradas y algunas espontáneas, girando en torno a una materia entregada por quien realiza la investigación, utilizando un grupo de preguntas planteadas y creadas cuidadosamente acorde a un objetivo específico. Esta estrategia permite confrontar las vivencias personales con las grupales, logrando poner en discusión y contacto las diversas impresiones de los estudiantes.

En tercer lugar, se aplicó la entrevista en profundidad para las familias y docentes de los y las estudiantes, está trató de profundizar en la vida del individuo. En este sentido, Robles, (2011) basado en Taylor y Bogdan (1990) señalan que la entrevista en profundidad consiste entre una conversación donde el entrevistado se encuentra al mismo nivel que el entrevistador, que analiza, examina, específica y busca a través de realización de preguntas identificar las percepciones del entrevistados respecto al tema consultado.

Las estrategias e instrumentos utilizados para esta investigación apuntan a comprender la percepción expresadas a raíz de las experiencias de los y las participantes. Para diseñar y estructurar cada instrumento, se realizó la categorización de las preguntas, dichas categorías fueron:

| Niños, niñas y jóvenes mapuche             | Docentes  | Padres, madres y apoderados  |
|--|---|------------------------------|
| 1. Contextualización.                      | 1. Acceso a la educación.                       | 1. Acceso a la educación     |
| 2. Percepción de discriminación-exclusión. | 2. Inclusión de estudiantes al sistema escolar. | 2. Inclusión y participación |
| 3. Inclusión.                              | 3. Estrategias de enseñanza-aprendizaje.        | 3. Valoración de la cultura  |

|                 |   |  |
|-----------------|---|--|
| 4. Integración. | 4.Percepción de discriminación-exclusión. | 4.Experiencias y percepciones sobre discriminación |
|                 | 5.Expectativas educativas.                | 5.Interacción y relación con comunidad educativa   |
|                 | 6.Currículum                              | 6.Expectativas educativas y sociales.              |

*Tabla 1. Categorías de análisis de las percepciones*

## **8. POBLACIÓN Y MUESTRA.**

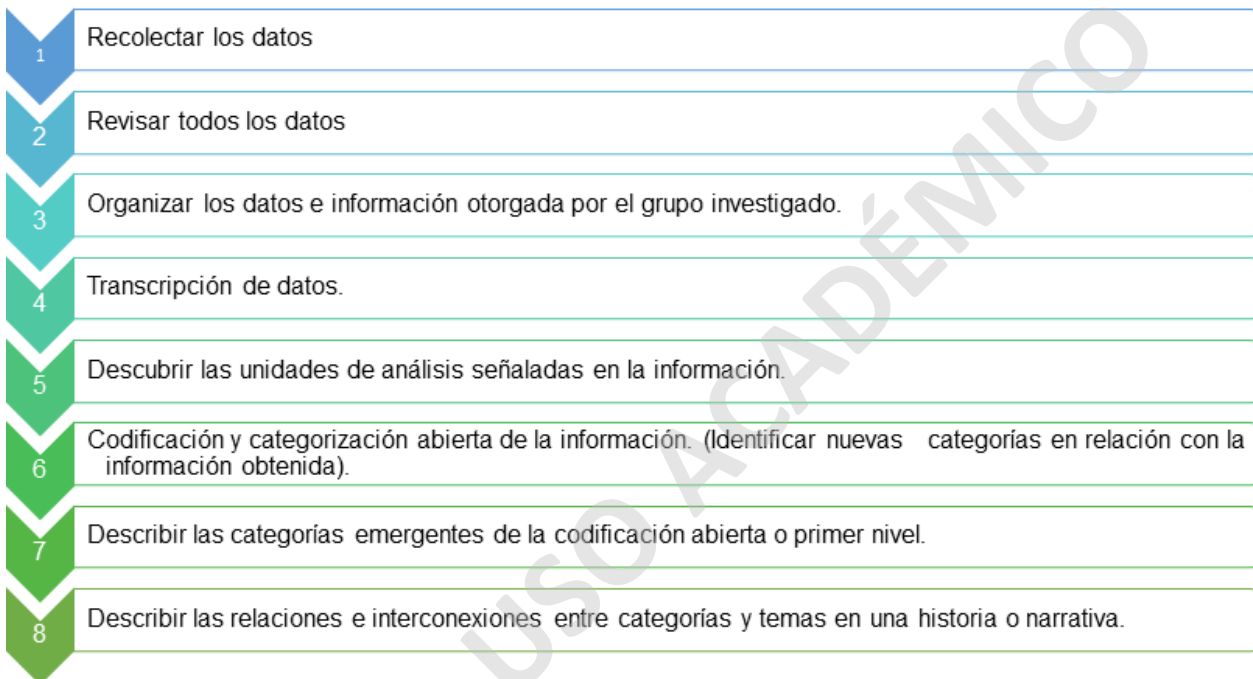
En cuanto a la población se trabajó con 18 sujetos, dos niños, cuatro niñas y dos jóvenes mapuche pertenecientes a cursos de educación básica a enseñanza media que asisten a colegios municipales en el sistema escolar chileno en la región metropolitana. Adicionalmente, se entrevistó a siete apoderados y tres docentes. Para esta investigación, se utilizó un muestreo selectivo e intencional, que consiste en comprender los fenómenos, y procesos sociales en toda su complejidad. (Martínez-Salgado 2012). La muestra fue de tipo intencional obtenida a través de bola de nieve o cadena, que permite identificar los casos de interés "...a partir de alguien que conozca a alguien que puede resultar un buen candidato para participar..." (Martínez-Salgado, 2012, pág. 616).

Finalmente, la investigación se llevó a cabo en un contexto manipulado, ya que las respuestas de los entrevistados y encuestados se remitieron en interacciones con nuevos contextos. Dado que la recopilación de datos se realizó a través de instrumentos aplicados en modalidad online, a través de la plataforma zoom, correo electrónico o vía telefónica.



## 9.PLAN DE ANÁLISIS

Para el análisis de los datos obtenidos en este estudio, se utilizó la triangulación de datos que consiste en la “utilización de diferentes fuentes y métodos de recolección” para conocer la realidad del fenómeno a través de las percepciones de los sujetos investigados (Hernández, Fernández, Baptista, 2014, pág. 418). Esto debido a que se utilizaron diversos instrumentos, como lo es el cuestionario, el grupo de discusión y la entrevista en profundidad, que permitió ordenar los datos. El proceso de análisis fue:



## 11.ASPECTOS ETICOS

Los instrumentos fueron validados por el profesor Mg. Patricio Abarca, cada aplicación de instrumentos contó con la entrega de un consentimiento informando a cada participante, en el que se mencionó que la información obtenida se iba a mantener bajo estricta confidencialidad y solo se usaría para los fines de la investigación.

## 12.RESULTADOS

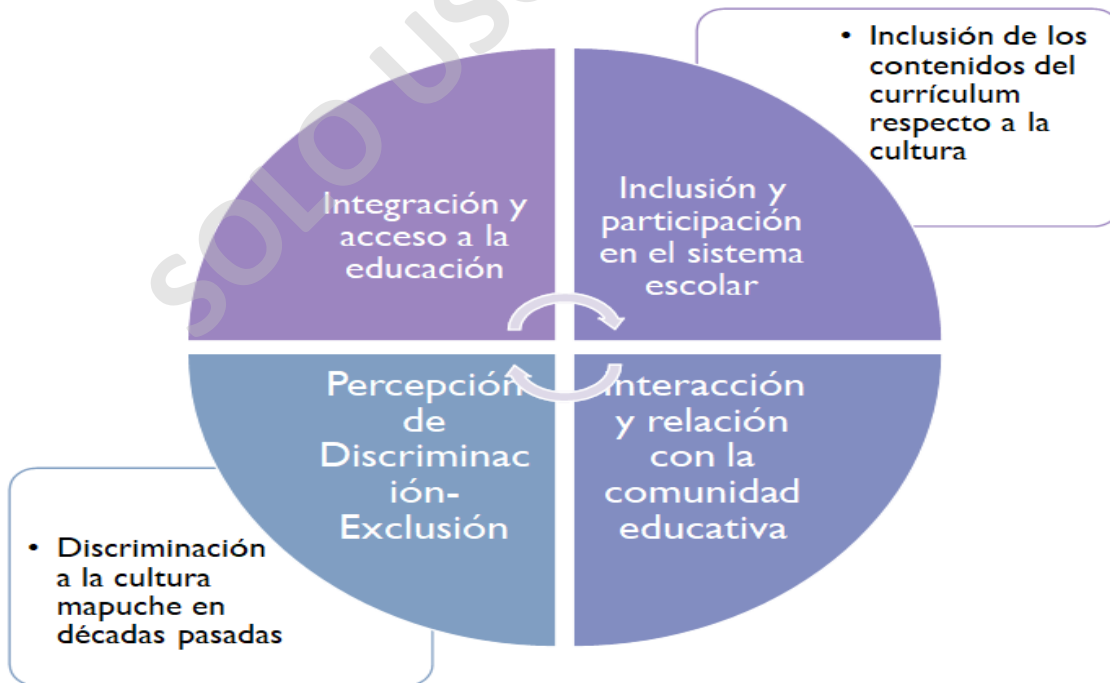
Para efectos de la investigación se utilizaron dos tipos de instrumentos, el primero, fue la entrevista en profundidad realizada a los padres, madres y/o apoderados y docentes

a través de la plataforma online Zoom. Como segundo instrumento se utilizó un cuestionario para niños, niñas y jóvenes mapuche enviado a través de correo electrónico.

Cabe señalar que debido al contexto actual de pandemia COVID- 19, se limitó la aplicación de instrumentos propuestos al comienzo del estudio. Por ello, se descartó la realización del focus group a niños, niñas y jóvenes mapuche, lo que produjo que este estudio se realizará desde un enfoque mixto a raíz de la aplicación del cuestionario, esto quiere decir que se usaron técnicas de carácter cualitativo y cuantitativo.

Es preciso mencionar que, para el análisis de resultados se utilizaron nombres ficticios de los y las participantes con el fin de resguardar su identidad.

Los resultados de este análisis se dividieron en cuatro categorías principales, las cuales fueron: a) integración y acceso a la educación, b) inclusión y participación en el sistema escolar, c) percepción de discriminación-exclusión, d) interacción y relación con comunidad educativa. Algunas de estas categorías derivaron en subcategorías, que surgieron en el proceso de recolección de datos de los instrumentos, las cuales se mencionan en el análisis de datos.



## 12.1 Integración y acceso a la educación

Esta categoría permitió conocer cómo fue el proceso de integración de niños, niñas y jóvenes mapuche al momento de ingresar a la institución escolar, además de abordar las perspectivas a raíz de las experiencias de los apoderados, apoderadas y docentes que participan en el proceso educativo de los y las estudiantes. En este sentido, y de acuerdo a los resultados arrojados en el cuestionario de los niños, niñas y jóvenes, demuestran que un 85,5% de los estudiantes experimentó un proceso de matrícula agradable, mientras que un 12,5% demuestra no saberlo. Así mismo en cuanto al ambiente del establecimiento, un 100% de la población investigada manifestó que ha sido un ambiente agradable y acogedor.

Respecto a la integración por parte de sus pares, un 75% manifestó que al momento de ingresar a la escuela sus compañeros y compañeras se acercaron para conocerla o conocerlo, mientras que un 25% demuestran estar en desacuerdo con dicha experiencia. Por otro lado, un 87,5% de los estudiantes encuestados manifiestan que sintieron un apoyo por parte de sus compañeros y compañeras al momento de ingresar a la escuela, mientras que un 12,5% señala lo contrario. A raíz de los datos expuestos, se pudo inferir que los y las estudiantes mapuche no evidencian un trato diferente por ser mapuche al momento del ingreso a las instituciones, sino que son recibidos de igual forma que el resto de sus compañeros y compañeras. En este sentido, una vez ingresados a la escuela han sido recibidos en un ambiente agradable y acogedor, del mismo modo que por sus pares, ya que se sienten apoyados por ellos e interesados en conocerlos y conocerlas. En consecuencia, la percepción del proceso respecto a la integración es positiva, según quiénes son los protagonistas de estas vivencias.

En cuanto a la percepción de madres, padres y apoderados respecto al ámbito de integración de sus hijos, hijas o pupilos, se evidenció una apreciación positiva del proceso de matrícula de los y las estudiantes, ya que, es un proceso normal con buena organización y sin dificultad en comparación a los demás estudiantes no mapuche. Con respecto a la integración, lo identificaron como un proceso acogedor por parte de los compañeros/as y docentes, pese a que de parte del establecimiento no existe un protocolo de integración establecido. Además, con relación a la preservación de su cultura al ingresar al sistema

escolar chileno, se percibió que en la mayoría de los casos investigados no hay pérdida de la cultura, por el contrario, hay interés en conocerla. Según Javiera:

“es como si Nicolás fuera el vocero de, yo te comparto mis tradiciones, como un embajador, y eso es bonito, yo me siento orgullosa, porque lo que no saben, Nicolás les cuenta y los enamora a través de las historias” (Comunicación personal, 2020).

Asimismo, algunos entrevistados, manifiestan que la cultura no se preserva por parte de la institución, esto debido a que el establecimiento no apoya el aprendizaje de la misma. De acuerdo con una apoderada “lo que es de la cultura mapuche en el colegio no hay nada, entonces todo lo que mi hija ha aprendido de la cultura ha sido por en este caso por mis papas, por mi mama y por parte de mi esposo, pero en el colegio de cultura nada” (Comunicación personal, 2020)

Finalmente, en la percepción sobre la integración y acceso a la educación por parte de los y las docentes de los y las estudiantes de ascendencia mapuche, se observó que en el proceso de matrícula no existe distinción si la niña o niño es indígena o no, esto debido a que no existe un trato diferente respecto a la etnia u origen. Concluyendo en una apreciación positiva que indica la existencia de un proceso de integración de todos y todas las y los estudiantes al sistema escolar chileno.

De acuerdo a lo anterior, queda en evidencia que el proceso de integración escolar al sistema escolar chileno de estudiantes de origen mapuche, tanto a nivel institucional como a nivel docente, resulta ser adecuado y positivo. Esto debido a que se presenta como un trámite ameno, que respeta la diversidad sin hacer énfasis en ella en el proceso de la postulación e ingreso al mismo sistema, además, es eficiente al momento de incorporar al estudiantado mapuche y a su familia a la escuela con normalidad y sin hacer distinciones sobre este y su cultura. Por otro lado, se observa la preservación de la cultura al momento del ingreso, pero no de forma transversal. De las costumbres y saberes mapuches es por decisión de la familia y es en el hogar donde se fomenta.

## **12.2 Inclusión y participación en el sistema escolar.**

Esta categoría alude a las experiencias vividas en las escuelas a raíz de la inclusión de niños, niñas y jóvenes mapuche por parte del entorno escolar, el establecimiento y el currículum, así mismo la participación que manifiestan y experimentan ellos y ellas. También recoge la visión por parte de los padres, madres, apoderados y docentes. Esta categoría de análisis se orientó al análisis de la inclusión a nivel social, la cual alude a las relaciones y cómo los y las estudiantes mapuche son incluidos por el entorno social y comunidad educativa. El segundo aspecto está relacionado con los contenidos de la cultura indígena presentes en el currículum.

En primer lugar, la percepción de los niños, niñas y jóvenes evidenció que el 100% de los y las estudiantes encuestados han tenido una buena experiencia durante todo el tiempo que han pertenecido a la institución. Sin embargo, respecto a la inclusión de su cultura el 37,5% de los y las estudiantes dicen que en su escuela si celebran festividades o tradiciones de su cultura, mientras que un 50% manifiesta que en su establecimiento no celebran ningún tipo de festividad sobre su etnia, un 12,5% no sabe. Así mismo un 50% de los niños, niñas y jóvenes mapuche manifestó que si se han respetado en la escuela las creencias pertenecientes a su cultura, mientras que el 37,5% señala que no se han respetado y el 12,5% no sabe. También el 37,5% de los estudiantes mencionan que sus compañeros sí han aprendido sobre la cultura mapuche en el colegio, mientras que un 50% manifiestan que sus compañeros no han aprendido sobre esta, y el 12,5% manifiesta no saber. Pese a lo anterior, el 50% de los estudiantes encuestados ven su cultura reflejada en lo que les enseñan en la escuela, mientras que el otro 50% no lo ha observado.

Con base en los datos presentados, se pudo evidenciar que la percepción de niños, niñas y jóvenes mapuche es positiva respecto a su estancia en el establecimiento. Sin embargo, la mitad de los y las estudiantes manifiestan la no inclusión de su cultura en su proceso de enseñanza-aprendizaje, como tampoco un aprendizaje de sus pares respecto a está, provocando que algunos de los encuestados no se sientan respetados en cuanto a su cultura en el establecimiento. Con estos porcentajes se identifica que no en todos los cursos e instituciones existe un intercambio cultural entre pares. Por otro lado, existe una polarización de dos respuestas, la mitad de los encuestados demuestra sentir su cultura

reflejada en los contenidos de diversas asignaturas, mientras la otra mitad percibe lo contrario, estos resultados, reflejan que la transversalidad de la cultura depende de cada establecimiento o docente y como estos intentan o no incluirla en las distintas asignaturas.

En segundo lugar, respecto a las percepciones de madres, padres y apoderados, se identifica que en cuanto al ámbito de inclusión y participación de sus hijos, hijas o pupilos, no se perciben diferencias de oportunidades en comparación a los estudiantes no mapuche. No obstante, una apoderada menciona “no tienen ninguna oportunidad, los ayudan en nada, en este caso, como muchas veces la mayoría dice que a los mapuche lo ayudan harto pero este caso no tienen ninguna ayuda en este sentido”(Comunicación personal, 2020). En cuanto al proceso de inclusión, la mayoría de los entrevistados manifestó haber tenido experiencias buenas y sin problemas, porque hay una buena inclusión por parte de los y las docentes y los y las estudiantes.

Otro elemento es la participación de las familias en las actividades que se realizan en el establecimiento. Sin embargo, las actividades no se relacionan con la cultura, la mayoría de los padres, madres y apoderados manifestó que en el establecimiento de su hijo, hija o pupilo no se realizan experiencias pedagógicas que se relacionen con la cultura mapuche. Pese a esto, un entrevistado señaló que en el establecimiento de su hija existe una experiencia de aprendizaje relacionada con la cultura y que se realiza anualmente. Según esta apoderada, “se celebra el año nuevo mapuche en junio” (Comunicación personal, 2020). Del mismo modo, se indicó de la ambientación de experiencias relacionadas con la cultura mapuche en la institución escolar de forma esporádica, pero en las cuales no hay participación por parte de los y las estudiantes y/o padres u apoderados. Tal como menciona Javiera “existen los murales, pero que yo sea partícipe o mi hijo partícipe, no” (Comunicación personal, 2020). Por otro lado, otra apoderada señala que en una ocasión se realizaron “unos stands y con las distintas culturas, ósea todo los años era algo distinto, pero un año tocó las culturas indígenas de Chile, eso es lo más cercano” (Comunicación personal, 2020).

En relación a los aspectos de su cultura que esperan que su hijo, hija o pupilo preserven, desarrollen y/o profundicen en la escuela los apoderados y apoderadas señalan que son la lengua mapuzungun “hablar mapuzungun, valorar un poquito el mapuche, todo eso más que nada, el trato, que todas las personas somos iguales, que no haga la diferencia la vestimenta” (Comunicación personal, 2020); la valoración de la cultura, “me gustaría que él lo siguiera practicando la cultura a pesar que no practicamos ninguna actividad ni nada relacionado a la etnia, que el igual se sienta orgulloso del apellido” (Comunicación personal, 2020); la preservación de la identidad y normalizar, practicar e integrar los aspectos de la cultura mapuche, “una identificación, yo creo que es importante y se pierde un poquito porque no tiene cabida, entonces si tuviera cabida me gustaría mucho, el reconocimiento de sus pares por ejemplo, sería interesante de observar”(Comunicación personal, 2020). Así mismo tal como mencionan apoderadas entrevistadas, el valorar, amar y cosechar la tierra, interiorizarse con la cultura tal como lo mencionan algunas de ellas

“Me gustaría que él diga, sabes que yo te voy a enseñar a amar tus cosas, a amar tu espacio, que hagamos como un territorio del colegio, yo te enseño a amar tus árbol por que los niños juegan, no importa que destrocen, si plantamos un árbol, y les enseñó que este árbol lo plantamos por esto, no porque diera hojas” (Comunicación personal, 2020)

“Ser consciente, es lo que importa finalmente, porque, claro uno puede aprender a lo mejor como se llaman las comidas, o algunas palabras, pero en realidad de verdad enterarse de que se trata ósea como viven los mapuches, cuáles son las creencias, en que se basa todo lo que ellos viven día a día, ósea cuál es su propósito, que la cultura sea integrada, no algo como una pincelada”(Comunicación personal, 2020)

Por otro lado, las herramientas que esperan que la escuela entregue a su hijo, hija o pupilo son practicar la lengua mapudungun, ya que como menciona Rosario “es una lengua viva que existe todavía, entonces el rescate cultural creo que partiría por ahí, bueno eso implica varias cosas, si tú hablas mapudungun puedes entender la cosmovisión mapuche” (Comunicación personal, 2020). Así mismo Catalina menciona que “el

mapudungun debería ser una asignatura más, como la religión, no todos somos católicos ni evangélicos y la religión la imparten igual para todos, entonces deberían acotar un horario y deberían poner media hora y pasarles lo que es mapuche, el lenguaje, todas esas cosas”(Comunicación personal, 2020). Del mismo modo como herramienta se visualiza el vocabulario y ortografía, tal como menciona una de las apoderadas“que tenga primero un excelente vocabulario, la parte ortográfica y que él pueda hablar bien, que es lo que más le falta a los chicos”(Comunicación personal, 2020)como

También “el rescate cultural, eso me parece interesante que pudiesen abordar desde el colegio, ya que la cultura es parte del niño, pero no haciendo la diferencia, eso me parecería interesante, como que fuera algo más natural”(Comunicación personal, 2020).

Otro elemento importante son la disciplina, fortalecer los valores y sabiduría, tal y como menciona Sofía:

“la disciplina como les comentaba anteriormente, ya que creo que es algo que falta mucho, que si bien yo trato de hacerlo en la casa, pero en el colegio no se refuerza mucho [...]No todo es académico, yo siento que los valores, los hábitos, son casi más importante, por que al final cuando llegan a un punto de madurez igual van a estudiar o van a aprender lo que quieran, pero lo demás si no se forja en la básica, que es la edad más importante, no, no va a pasar nada al final[...] Creo que siempre saber algo, ósea saberlo, adquirir el conocimiento, no solo para una nota” (Comunicación personal, 2020).

Además debe fortalecer el desarrollo de la independencia de los y las estudiantes, “que sepan solucionar un problema, si cometen un error asumirlo, cosas que son fundamentales” (Comunicación personal, 2020). Por último, y de acuerdo con Arturo, el reconocimiento de la diversidad cultural de “las distintas etnias que hay en Chile, pero hasta el momento es un poco difícil creo yo, porque somos minoría dentro de todo y como la mayoría reniega el tema” (Comunicación personal, 2020).



En tercer lugar, y en cuanto a la percepción por parte de los y las docentes respecto a la inclusión y participación de niñas, niños y jóvenes mapuche pertenecientes a establecimientos municipales, las entrevistas realizadas evidencian que no existe un protocolo de inclusión de niños, niñas y jóvenes mapuche. Tal como menciona el profesor Joaquín “no hay ningún protocolo en especial, ahora mi escuela en especial tiene como sello en la misión y visión que somos una escuela inclusiva”(Comunicación personal, 2020). Asimismo el profesor Felipe “estaba pensando en todos los establecimientos, que tienen una misión, una visión pero ninguno habla de cómo los orígenes, los pueblos indígenas, no hay como un protocolo” (Comunicación personal, 2020).

De acuerdo con la entrevista aplicada a los y las docentes se pudo evidenciar que el proceso de inclusión está regulado por los protocolos elaborados en la institución y el marco legal que garantiza el acceso a la educación. Esto reafirma la no existencia de un protocolo general emanado desde el Ministerio de Educación para la inclusión de los estudiantes. Así, la inclusión y las metodologías implementadas para llevarla a cabo son realizadas por los y las docentes. Del mismo modo se pudo evidenciar la utilización de diversas estrategias que incluyen la cultura, la lengua, la alimentación y las costumbres de vida entre otras. Uno de los docentes desarrolla sus actividades a través del juego, como menciona Felipe “el juego es super importante, porque es la forma que tienen de comunicarse” (Comunicación personal, 2020). Otra docente desarrolla otras estrategias, según Claudia;

“la música, desde la danza, desde la expresión artística, que no solamente es tan estructural, sino que es circular, es como la visión mapuche, que abarca todo, que no solamente es lo tangible sino lo intangible también, desde la emoción, desde la alegría de los niños en este caso” (Comunicación personal, 2020).

Anteriormente se mencionó que los y las docentes establecen sus propias estrategias para trabajar la inclusión, igualmente se pudo identificar contenidos del currículum que incluyen a la cultura mapuche en las aulas para la preservación y valoración de los pueblos originarios de Chile, como lo es la presencia en cierta medida de la literatura mapuche, según la profesora Claudia “yo creo que está, todo lo que es la literatura, la narrativa, están,

pero desde una mirada, desde una minoría, no está todo.” (Comunicación personal, 2020). En este sentido, el docente Joaquín menciona que “los programas incluyen mucho la cosmovisión del pueblo mapuche” (Comunicación personal, 2020). Sin embargo, también se evidencia que en la asignatura de educación física no existen contenidos del currículum que tengan relación con los pueblos indígenas esos contenidos se implementan gracias a la iniciativa del docente, tal y como lo menciona el profesor Felipe:

“En el currículum no sale nada, en historia puede que salga algo, puede que sí pero al menos en mi asignatura que tenga que ver o pueda hacer un aprendizaje transversal, podría verlo en el baile, en la cultura, los juegos típicos de los mapuches pero es super poco” (Comunicación personal, 2020).

También se mencionó por parte de los y las docentes entrevistados pertenecientes a la misma institución, que el currículum establece la implementación del sector de lengua indígena (SLI) en el establecimiento, que permite la preservación y permanencia de la lengua mapuche. Sin embargo, se puede identificar que de cuatro establecimientos a los que pertenecen las y los entrevistados y encuestados, solo uno impartía el sector de lengua indígena, mientras que los otros tres no lo practicaban, por lo que se pudo analizar que a la mayoría de los y las estudiantes indígenas no se les enseña en su lengua que se evidencia una falta de inclusión de la lengua por parte del currículum.

En cuanto a la preparación de los y las docentes, la mayoría señaló sentirse preparado para trabajar con las distintas culturas, a raíz de lo aprendido a nivel teórico y luego al momento de aplicarlo en la práctica, esto quiere decir a través de sus experiencias en las aulas y sus vivencias personales. De acuerdo con la profesora Claudia “yo creo que nosotros, como seres ya adultos, tenemos que tener toda esa gama de poder enfrentarnos a una sociedad nueva y a fortalecerla” (Comunicación personal, 2020). Por su parte, el profesor Joaquín señala:

“Por supuesto, de hecho, yo soy profesor diferencial además de ser profesor de educación básica, así que más encima soy el coordinador del proyecto de

integración, por lo tanto, trabajo con los niños con necesidades educativas especiales transitorias y permanentes” (Comunicación personal, 2020).

Contrario a estos docentes, el profesor Felipe señala que no se siente capacitado para abarcar la totalidad de la diversidad presente dentro del aula. En sus palabras “yo no me siento capacitado porque la enseñanza o perfección que te entregan en la universidad no está capacitado para eso” (Comunicación personal, 2020).

A modo general respecto a la inclusión y participación de niños, niñas y jóvenes mapuche, se pudo observar que el proceso de inclusión social por parte de la comunidad educativa, en particular de docentes, apoderados/as y otros y otras estudiantes en los establecimientos a estudiantes mapuche es positiva. De acuerdo con los instrumentos de investigación aplicados a los diversos sujetos señalan la presencia de un ambiente acogedor e inclusivo en todo el proceso de aprendizaje. No obstante, no se aprecia lo mismo en relación a los contenidos, porque como manifestaron los y las apoderados no se implementan frecuentemente actividades relacionadas con la cultura, ni tampoco un aprendizaje y enseñanza transversal. En efecto, los y las docentes mencionan que los contenidos de la cultura mapuche presentes en el currículum únicamente se incluyen en el sector de lengua indígena (SLI), pero no más allá de eso. Esto apunta a una exclusión curricular de los contenidos de la cultura indígenas, por lo tanto, la discriminación y segregación son por parte del currículum, pero no desde las acciones de parte de sus pares, docentes, padres, madres o apoderados.

### **12.3 Percepción de discriminación-exclusión.**

En esta categoría se buscó recopilar respuestas que se enfocaban principalmente al grado de discriminación y exclusión de estudiantes y familias de origen mapuche, para analizar las diversas percepciones de niños, niñas, jóvenes, madres, padres, apoderados y docentes.

En primer lugar, se encuentra la percepción de los niños, niñas y jóvenes mapuche sobre la discriminación y exclusión dentro de la escuela. Los datos recolectados demuestran

que un 100% de los y las estudiantes mapuche manifiestan que el ser mapuche no tuvo influencia en el trato de la comunidad educativa hacia ellos al ingresar, sino que al contrario, al llegar al establecimiento tuvieron un trato igualitario. Sin embargo, con respecto a la discriminación a nivel institucional el 75% de las niñas, niños y jóvenes mapuche dicen no haber presenciado ningún tipo de discriminación en la escuela, mientras que un 25% si ha observado discriminación y exclusión dentro del establecimiento.

En consecuencia, se evidenció la existencia de un buen ambiente de respeto hacia los y las estudiantes encuestados y no encuestados, que asisten a las mismas instituciones de la población de estudio.

En segundo lugar, respecto a la percepción de madres, padres y apoderados, se identifica que en cuanto al ámbito de discriminación y exclusión hacia sus hijos, hijas o pupilos, la mayoría no señalan situaciones de bullying de ningún tipo. Sin embargo, algunos de los y las entrevistadas señalaron haber experimentado situaciones de bullying, pero por motivos diferentes no vinculados a su pertenencia a la comunidad mapuche. De acuerdo con una de las apoderadas:

“Mira hoy precisamente hablábamos y dijo que, “si había sufrido bullying cuando chico en un colegio”, que estuvo primero y segundo básico, eran niños pequeños que lo aislaban, no jugaban con él, entonces él solo se imaginó que si llevaba, en esa época estaba de moda la película del rayo McQueen, entonces él tenía su autito y lo llevó a jugar, y en resumidas cuentas era un niño el que le hacía bullying, y ese niño le quitó el autito se fue a jugar con el resto, y él igual quedó solo”(Comunicación personal, 2020).

Del mismo modo, no se evidencia la diferenciación en el trato hacia las familias mapuches. Pese a esto, en un caso se señaló que es la propia familia mapuche la que tiene un trato diferente hacia la comunidad educativa, debido a las diferencias políticas y culturales que hay entre ellos. Como menciona Rosario “pero yo si me relaciono diferentes con ellos, porque pertenecemos a un mundo súper distintos, yo no tengo tanta vinculación con ellos” (Comunicación personal, 2020).

En tercer lugar, la percepción por parte de docentes respecto a la discriminación y exclusión se pudo evidenciar que, si existen actos de discriminación entre estudiantes, pero no tienen relación con ser mapuche. Uno de los docentes entrevistados señaló: “sí, te puedo decir que sí pasa, pero pasa no se sí es porque directamente por ser indígena o por tener ascendencia indígena en sí, pero los niños son a veces muy cruel, ponen algunos sobrenombre, etc” (Comunicación personal, 2020). Mientras que otros docentes manifestaron no haber percibido ningún tipo de discriminación- exclusión, tal como menciona el profesor Joaquín:

“La verdad es que en mi escuela al menos no tiene ninguna implicancia porque a lo mejor los niños ni siquiera perciben la diferencia entre un apellido y otro, por lo tanto, no hay burlas, no hay mofas, no hay bullying por ese tema, todo lo contrario, como que no es tema” (Comunicación personal, 2020).

Incluso se pudo constatar que existen oportunidades en los colegios hacia estudiantes mapuches a través de becas indígenas para los estudios de los niños, niñas y jóvenes mapuche, como menciona el profesor Felipe;

“La oportunidad que se dan en los colegios ahora son más variados, como te contaba ahora existen becas, la beca indígena que también aporta un ingreso mensual (...) sí existen oportunidades, creo que están las herramientas, no son muchas, pero, hay herramientas que te pueden dar un aporte en la formación de una persona” (Comunicación personal, 2020).

Igualmente, otros docentes indicaron que no existe una diferencia por ser o no mapuche, es decir, que todos tienen las mismas oportunidades, tal como menciona Claudia “no, yo creo esto es igual para todos, no creo que por ser indígenas tengan más oportunidades o menos oportunidades, porque pensemos que estamos trabajando desde una mirada crítica, desde la transformación” (Comunicación personal, 2020).

A raíz de las entrevistas en esta dimensión surgió una subdimensión que evidencia discriminación hacia estudiantes mapuches en generaciones anteriores. En este sentido, algunos padres, madres y apoderadas, así como algunos docentes señalaron:

“Anteriormente se le discriminaba mucho a un estudiante digámoslo así que tuviera rasgos mapuches, por las costumbres también que son muy diferentes a la persona de capital podríamos decir de la ciudad, entonces poder adaptarse en base a esos conceptos de sociedad que uno sí no entabla en esos parámetros es rechazado” (Comunicación personal, 2020).

En esta misma línea surgieron respuestas similares de discriminación en el testimonio de una de las madres, pero con relación al uso de la lengua mapuche: “mi papá cuando hablaba les daba vergüenza porque casi que los mataban, porque ellos tenían que ser más huincas que mapuche, entonces era una vergüenza, entonces se fue perdiendo” (Comunicación personal, 2020). Del mismo modo, se evidenció discriminación por tener un apellido mapuche, como mencionó una apoderada “antiguamente se burlaban de mi apellido, mi segundo apellido también es mapuche, entonces se burlaban mucho” (Comunicación personal, 2020).

En suma, sobre este ámbito de discriminación-exclusión se pudo constatar que en la actualidad los establecimientos no se practican actos de discriminación hacia estudiantes mapuches. Según lo descrito por niños, niñas, jóvenes mapuche, madres, padres y apoderados el ambiente es positivo enmarcado por el respeto entre toda la comunidad educativa sin ningún tipo de discriminación y exclusión. Asimismo se constató que generaciones anteriores si experimentaron situaciones de discriminación y exclusión ya fuera por el apellido, el uso de la lengua o las costumbres, en particular, la de padres, madres, apoderados y docentes. Estas situaciones no se presentan en la actualidad según lo manifestado por los sujetos, evidenciando un avance significativo en cuanto al clima de aula y respeto hacia el otro.

#### **12.4 Interacción y relación con la comunidad educativa.**

Esta dimensión, aborda las distintas relaciones sociales que existen dentro de la institución educativa, en primer lugar, la relación de los niños, niñas y jóvenes mapuche con sus pares y docentes. En segundo lugar, se evidencia que las relaciones sociales que han

tenido los y las apoderadas con los y las docentes de sus pupilos, con la comunidad educativa y los demás apoderados.

En primer lugar, la percepción de los niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a la interacción con la comunidad educativa se evidencia que el 100% de los y las estudiantes afirma tener una buena relación con sus profesores y profesoras. Además, se evidencia que un 62,5% de los y las estudiantes no sabe si tiene mejor relación con sus docentes por pertenecer a la etnia mapuche que con los docentes no mapuche, mientras que un 37,5% dice estar en desacuerdo con esta afirmación. Por otro lado, el 100% de los y las encuestadas respondieron que sentían el apoyo de sus docentes al necesitarla. Así mismo un 100% de los y las estudiantes encuestadas, manifestaron que reciben un buen trato por parte de los y las docentes. Sin embargo, un 87,5% de los y las estudiantes mapuche manifestaron que sienten la confianza de preguntarle a sus profesoras o profesores al no entender un contenido, mientras que un 12,5% no siente la confianza para preguntarle sus dudas a los o las docentes. Por otro lado, el 100% de los y las encuestadas manifestó tener una buena relación con sus pares, sin embargo, el 87,5% de los y las estudiantes revelan que frente a una necesidad los y las compañeros y/o compañeras les brindan ayuda, mientras que un 12,5% manifestaron lo contrario.

En cuanto a la percepción de niños, niñas y jóvenes mapuche y la relación con sus docentes, se constató que la totalidad de la población tiene una relación positiva con sus profesoras y profesores, sin importar si pertenece a su misma cultura o no. En este sentido, la totalidad de estudiantes siente confianza para poder acudir a sus docentes frente alguna necesidad o duda, también manifestaron recibir un buen trato. Por lo anterior, se concluyó que la relación de estudiante y docente es positiva. Respecto a la relación que tienen con sus pares es igualmente positiva y de confianza, ya que la mayor parte de los y las estudiantes refleja que al tener una necesidad o problema sus compañeros y compañeras los ayudan a resolverla. Esto demuestra que existe un ambiente de integración y respeto por el otro en el contexto escolar.

En segundo lugar, respecto a la percepción de madres, padres y apoderados respecto a la interacción y relación con la profesora o profesor jefe en general manifestaron

que la relación es buena, parte de los problemas que se generan en algunas ocasiones son académicos y no involucran aspectos vinculados a la etnia. Uno de las apoderadas manifestó mejor relación con el profesor de historia, más que con el profesor jefe de su hijo:

”Buena relación, pero muy lejana no vinculante, pero eso pasa con el profesor jefe, no así con el profe de historia, que me pareció muy importante, ya que me citó para hablar del contexto de vida del Esteban para poder relacionarse con él, y me pareció muy apropiado” (Comunicación personal, 2020).

Con respecto a la interacción con el resto de la comunidad educativa, se constató la existencia de una muy buena relación. Pese a esto una apoderada manifestó que no había mayor vinculación, tal y como menciona Rosario “a nivel macro como a nivel de establecimiento o directora, como que no hay una vinculación, bueno también es un colegio que son hartos alumnos, son cerca de 800 alumnos, entonces la comunicación no es tan fluida” (Comunicación personal, 2020). Cabe señalar además que hubo respuestas divididas respecto a la relación entre padres, madres y apoderados. En el caso de Rosario, ella manifestó que era distante;

“No hay una vinculación más profunda, sino que solo la del WhatsApp, ellos les llaman comunidad al colegio, pero yo estoy súper en desacuerdo, porque yo al menos no me siento parte de esa comunidad, no me parece que sea una comunidad” (Comunicación personal, 2020).

Otros apoderados señalaron que la relación es básica, lo que quiere decir que involucra solo lo académico sin haber mayor vinculación. Tal y como menciona Javiera “nos juntamos en las reuniones y eso, no hay contacto más allá de eso” (Comunicación personal, 2020).

En suma, respecto a esta dimensión se evidenció que las relaciones escolares de niños, niñas y jóvenes mapuches son de confianza entre pares. En cuanto a la relación con los docentes se manifestó como cercana y amena, no así entre los mismos padres, madres y apoderados, que si bien no manifiestan una mala relación, esta tampoco es cercana, solo



involucra lo relacionado académico. Finalmente, se constató que los padres, madres y apoderados mantienen una relación adecuada y de respeto para generar un aprendizaje óptimo en sus hijos e hijas.

### **13.DISCUSIÓN**

En la investigación se plantearon las siguientes preguntas de investigación:

¿Cuáles son las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche, respecto a su integración e inclusión al sistema escolar chileno en la Región Metropolitana de Chile?  
¿Cuáles son las percepciones de las familias de niños, niñas y jóvenes mapuches respecto a su integración e inclusión al sistema escolar chileno? ¿Qué percepciones tienen las y los docentes de niños, niñas y jóvenes mapuches sobre dicha integración e inclusión al sistema educativo chileno?

Con el fin de dar respuestas concretas a dichas preguntas se aplicaron cuestionarios a ocho niños, niñas y jóvenes mapuche; se entrevistaron a ocho madres, padres y/o apoderados y a tres docentes, quienes conforman el total de los sujetos investigados. Los resultados obtenidos permiten determinar que la percepción del proceso de integración de los niños, niñas y jóvenes mapuche es positiva. En términos generales los diferentes actores perciben una buena acogida por parte de sus compañeros y compañeras, docentes y comunidad educativa al ingresar al sistema educativo, sin constatarse ninguna distinción por pertenecer a la etnia mapuche en esta generación. Pese a esto, algunas apoderadas y docentes manifestaron la presencia de actos discriminatorios en sus tiempos, pero esas prácticas se encuentran erradicadas, ya que las generaciones recientes no lo han vivido, según los resultados expuestos de la población investigada.

Del mismo modo, fue posible identificar que si bien la valoración es positiva respecto al proceso de inclusión e integración, no ocurre lo mismo en el nivel de contenidos relacionados a su cultura, puesto que no hay una inclusión permanente de los saberes mapuche en la educación habitual. En este sentido, se evidenciaron algunos factores que influyen negativamente en el proceso, como la falta de desarrollo de los saberes mapuches en los contenidos curriculares y en el proceso de enseñanza aprendizaje. Sería pertinente

incorporar la cosmogonía del pueblo y las prácticas cotidianas propias que le dan sentido a su cultura y a su desenvolvimiento en la vida diaria en la institución educativa de forma transversal

Del mismo modo, quedó en evidencia que los y las estudiantes de origen mapuche son incluidos socialmente por sus pares y docentes, sin ser este un factor de discriminación al momento de las interacciones y relaciones entre ellos y ellas. No obstante, se evidenció que el acercamiento curricular se produce en términos de la valoración de la lengua indígena que se enseña a través del sector de Lengua Indígena (SLI) en establecimientos que cuenten con un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a algún pueblo originario reconocido por el Estado esto quiere decir que se requiere de la existencia de un alto porcentaje de estudiantes pertenecientes a una población indígena matriculados en el establecimiento. De acuerdo con Muñoz y Quintriqueo (2019), Arias-Ortega y Riquelme (2019), esto provoca una desarticulación en el proceso formativo, ya que, no se debe separar la lengua de la cultura, porque genera un distanciamiento entre el sujeto y su etnia. Sin embargo, esta falta de etno contenidos en el currículum no ha provocado una pérdida de identidad en los niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a su cultura, ya que esta es potenciada principalmente en el hogar por la familia y su núcleo cercano.

Asimismo La concordancia entre el estado del arte y los resultados obtenidos de la población investigada, especialmente en lo referido a la baja inclusión de la cultura y contenidos mapuche en el currículum escolar. Los resultados demostraron que niños, niñas, jóvenes y apoderados de estos, no visualizan su cultura incorporada de forma transversal en el proceso escolar. En efecto, en los antecedentes revisados se plantea que no existen etnocontenidos en el currículum, predominando la cultura occidental por sobre las culturas indígenas en la educación chilena, lo que provoca exclusión y desigualdad de tipo educativo y cultural hacia los pueblos originarios, al no integrar su cultura y racionalidad en la escolaridad, generando un currículum monocultural y homogeneizante. (Aníbal, Quilaqueo y Quintriqueo, 2010; Mondaca y Gajardo, 2013; Bolomey y Martínez, 2014; Ibáñez, 2015; Turra, 2015; Becerra-Lubies y Mayo, 2015; Arias- Ortega y Riquelme, 2019).

Respecto a la preservación de la cultura, los resultados obtenidos apuntaron a que esta ha perdurado en los niños, niñas y jóvenes mapuche durante su proceso de escolaridad, pese a que los contenidos culturales no se desarrollan en los establecimientos educacionales de forma transversal. Sin embargo, estos aspectos se mantienen y profundizan en el contexto familiar. Este hallazgo resulta contradictorio con lo que plantean Arias- Ortega y Riquelme (2019), Mondaca y Gajardo (2013), quienes señalan que, dada la exclusión de los contenidos culturales en los establecimientos educacionales, hay una pérdida progresiva de la identidad cultural en los y las estudiantes.

En cuanto al proceso de integración, los resultados señalan que esta se produce de forma óptima, es decir, no hay discriminación vinculada a la pertenencia a una comunidad indígena. Esto contradice lo planteado por Anibal, Quilaqueo y Quintriqueo (2010) que señalan que, a las instituciones educativas se les dificulta aceptar la presencia de una identidad mapuche. En esta misma línea, Anibal y Quintriqueo (2010), afirman que la escuela descontextualiza a los niños, niñas y jóvenes mapuches, respecto a su etnia. Lo anterior se manifiesta por que las instituciones no incluyen la cultura y estilo de vida de los y las estudiantes mapuches en el proceso y desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, reflejando la escuela prácticas multiculturales y no interculturales, ya que esta no genera una relación o intercambio entre las diversas culturas, sino que sólo comparten el mismo territorio (Del Rio, Kong, Salas y San Martín (2016); Unesco, (2006); Walsh (2015). Cabe señalar que finalmente, su lengua mapuche no es incorporada, según restringiendo su uso en comparación con los demás estudiantes chilenos, que genera una descontextualización de sus raíces en su proceso educativo (Ibañez, 2015). Esto se debe en parte a la escasa infraestructura y carencia de materiales educativos para el proceso de enseñanza-aprendizaje (Sotomayor, *et al.*, 2014).

A partir de las entrevistas y encuestas aplicadas a los sujetos del estudio, se pudo evidenciar que en los establecimientos existe una buena relación entre la comunidad educativa, sin embargo, persiste la necesidad de incorporar prácticas para desarrollar una educación con enfoque intercultural que facilite la familia, escuela y comunidad con el fin de promover una educación contextualizada que integre los componentes de la cultura y

saberes mapuche con las prácticas occidentales en el entorno escolar (Muñoz y Quintriqueo, 2019; Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

Para finalizar y a propósito de futuras investigaciones se sugiere ampliar la muestra de los sujetos a estudiar con el fin de profundizar en el conocimiento del proceso de integración e inclusión de los y las estudiantes en el proceso escolar en espacios urbanos. Asimismo, es necesario un contexto adecuado para llevar a cabo investigaciones de esta naturaleza, ya que, en el contexto actual de pandemia por el virus COVID-19, no fue posible aplicar la totalidad de instrumentos propuestos inicialmente y construir un diálogo persona a persona con las personas involucradas. Cabe señalar que se presentaron otras barreras como lo son la falta de uso de plataformas virtuales, lo cual dificulta la interacción y acercamiento que se requiere para enriquecer los resultados.

Para profundizar en estas temáticas también sería pertinente investigar acerca de la preparación de las y los docentes durante su formación profesional y cómo estos implementan y crean posibilidades de inclusión para la diversidad cultural presente en el aula y el desarrollo de una educación con enfoque intercultural que abarque conocimientos, prácticas y valores para un proceso educativo significativo (Unesco 2018; Catriquir, 2014). Esto debido a que existe un alto nivel de desconocimiento de la cultura indígena por parte de las y los docentes en zonas más alejadas de la región de la Araucanía (Turra, 2015). Por otro lado, es relevante indagar sobre cuáles son los factores que inciden en los resultados académicos de los y las estudiantes mapuche, porque en investigaciones realizadas por la Unesco se hallaron diferencias entre los logros de aprendizaje escolares de los y las estudiantes pertenecientes a pueblos indígenas, siendo más bajos estos, en contraste con los estudiantes no indígenas (Unesco, 2018).

Del mismo modo, sería pertinente profundizar acerca de la inclusión de contenidos que aborden el conocimiento tradicional de los pueblos indígenas en el currículum, porque se pudo evidenciar que en la actualidad únicamente se promueve la conservación de la lengua mediante el sector de lengua indígena de manera restringida, que no resulta suficiente para lograr una educación intercultural que permita la interacción equitativa de la diversidad cultural y realizar expresiones culturales compartidas, por medio del diálogo, a

través de una actitud de respeto mutuo (Del Río, Kong, Salas y San Martín, 2016). En efecto, la asignatura del sector lengua indígena (SLI) no es desarrollada transversalmente en el proceso escolar, sino que es una materia más en el plan curricular. Esto último demuestra que el currículum sigue desarrollándose y desenvolviéndose desde una interculturalidad funcional, que se define como aquella que no provoca conflicto manteniendo la sociedad sin cambios pese al diálogo existente con otra cultura (Castillo, Loncon y Soto, 2016). Esto se vincula con el currículum vigente ya que este no ha fomentado cambios respecto a la inclusión de las diversidades culturales presentes en Chile, predominando hasta la actualidad la cultura occidental por sobre la mapuche, siguiendo un marco constante de monoculturalidad, conformando una sociedad regida por la única visión sobre una realidad guida por una línea de conocimiento preponderante (Arias- Ortega y Riquelme, 2019; Mondaca y Gajardo, 2013).

Es por esto que sería importante ahondar en posibles mejoras del currículum desde una mirada construida desde la interculturalidad crítica, la que involucra de manera democrática la totalidad de los sujetos, distinguiendo sus características y diversidades con relación a su cultura, involucrando además su participación activa en sociedad, permitiendo que un desenvolvimiento completo e igualitario con respecto a la cultura que en ocasiones se declara dominante, formando una sociedad equitativa sin jerarquías culturales (Loncon, Castillo y Soto, 2016; Walsh, 2008; ,2009; Tubino, 2005; y Fraser y Honneth, 2006). Asimismo, es necesario que la totalidad de la comunidad educativa se eduque y perfeccione en el conocimiento cultura, creencias y costumbres no solo de la comunidad mapuche sino también de otros grupos indígenas reconocidos por el Estado chileno.(Mondaca y Gajardo, 2013; Becerra-Lubies y Mayo, 2015; Ibáñez, Rodríguez y Cisternas, 2015).

## 14.REFERENCIAS

Aníbal, C., y Quilaqueo, D. (2010). Desafíos de la interculturalidad en el contexto mapuche de Argentina y Chile. En C. Aníbal, D. Quilaqueo y S. Quintriqueo (Eds.). *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 9 - 18). Neuquén, Chile: Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <http://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/2014/06/interculturalidad-en-contexto-mapuche-final-30-09.pdf>

Ardila, A. (2009) *Lenguaje*. Miami, Estados Unidos: Departamento de Ciencias y Trastornos de la Comunicación Universidad Internacional de la Florida. Recuperado de <https://aalfredoardila.files.wordpress.com/2013/07/ardila-a-2009-lenguaje.pdf>

Arias-Ortega, K., y Riquelme, P. (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, Vol. 18 N° 36, pp. 177 - 191. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191836arias8>

Becerra-Lubies, R., y Mayo González, J. (2015). Percepciones acerca del rol de las comunidades mapuche en un jardín intercultural bilingüe. *Psicoperspectivas*, 14(3), 56-67. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-606>

Bolomey, C., y Martínez, F. (2014). Aproximación Etnográfica a la Educación Intercultural en contexto mapuche; afinidades y complejidades en la relación hogar y escuela. Santiago, Chile: Researchgate. Recuperado de [https://www.researchgate.net/publication/320625170\\_Aproximacion\\_Etnografica\\_a\\_la\\_Educacion\\_Intercultural\\_en\\_contexto\\_mapuche\\_afinidades\\_y\\_complejidades\\_en\\_la\\_relacion\\_hogar\\_y\\_escuela](https://www.researchgate.net/publication/320625170_Aproximacion_Etnografica_a_la_Educacion_Intercultural_en_contexto_mapuche_afinidades_y_complejidades_en_la_relacion_hogar_y_escuela)

Bustos, C., Cariman, A., Díaz, Z., Guzmán, G., Merino M., y Quidel, J. (2014). *Educación Parvularia en Escuelas con Enfoque Intercultural*. Santiago, Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Unidad de Educación Parvularia, Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/recursos/educacion-parvularia-en-escuelas-con-enfoque-intercultural/>

Catriquir-Colipan, D. (2014). Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis*, 13 (39), 301-330. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682014000300014>.

Centro UC Políticas Públicas. (2017). *Propuestas para Chile. Concurso Políticas Públicas 2016*. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC) Recuperado de <https://politicaspUBLICAS.uc.cl/publicacion/concurso-de-politicaspUBLICAS-2/propuestas-para-chile-2016/>

Del Río, F., Kong, F., Sala, N., y San Martín, C. (2016). *Características y prejuicios acerca de los inmigrantes en el sistema escolar*. Santiago de Chile: FONIDE. Recuperado de <http://biblioteca.digital.gob.cl/handle/123456789/353>

Escobar, J., y Bonilla-Jiménez, F. (2011). Grupos Focales: una guía conceptual y metodológica. *Cuadernos Hispanoamericanos de Psicología*, 9 (1), 51-67. Recuperado de [http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20\(2\).pdf](http://sacopsi.com/articulos/Grupo%20focal%20(2).pdf)

Figuroa, L. (2015). Educación Mapuche e Interculturalidad: un análisis crítico desde una etnografía escolar. *Chungara, Revista de Antropología Chilena*, 47 (4). Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/2015nahead/aop4015.pdf>

García, F., Alfaro, A., Hernández, A., y Molina, M. (2006). Diseño de Cuestionarios para la recogida de información: metodología y limitaciones. *Revista Clínica de Medicina de Familia*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1696/169617616006.pdf>

Hernández, R., Fernández, C., y Baptista, M. (2014) *Metodología de la Investigación*. Mc Graw Hill Education, sexta edición. México. [https://www.esup.edu.pe/descargas/dep\\_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf](https://www.esup.edu.pe/descargas/dep_investigacion/Metodologia%20de%20la%20investigaci%C3%B3n%205ta%20Edici%C3%B3n.pdf)

Huirican, M. (2010). Desarrollo de la educación intercultural bilingüe en Chile. En C. Aníbal, D. Quilaqueo, y S. Quintriqueo (Eds.), *Interculturalidad en contexto mapuche* (pp. 19-39).

Neuquén, Chile: Universidad Nacional de Comahue. Recuperado de <http://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/2014/06/interculturalidad-en-contexto-mapuche-final-30-09.pdf>

Ibáñez, N. (2015). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios pedagógicos*,s XLI, N° 1: pp 323-335,. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000100019>

Ibáñez, N., Rodríguez, M., y Cisternas, T. (2015). La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción en Chile. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/F811345 INFORME FINAL IBANEZ UMCE.pdf>

Leiva, J. (2013). De la integración a la inclusión: Evolución y cambio en la mentalidad del alumno universitario de educación especial en un contexto universitario español. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13 (3), 1-27. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/447/44729878025.pdf>

Figueroa,L., Bolomey, L., Córdova, C., y Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica*, (50) [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-007](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-007)

Loncón, E., Castillo, S., y Soto, J. (2016). *Consultoría que oriente el proceso de definición de concepto de interculturalidad para el sistema educativo*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/recursos/consultoria-que-orienta-el-proceso-de-definicion-del-concepto-de-interculturalidad-para-el-sistema-educativo-ano-2016/>

López, V., Julio, C., Morales, M., Rojas, C., y Pérez, M. V. (2014). Barreras culturales para la inclusión: políticas y prácticas de integración en Chile. *Revista de Educación*, 363. pp. 256-281. Rescatado de <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:6ee8c1e9-5886-4ded-9e1b-9e208a53dff5/re36311-pdf.pdf>



Martínez-Salgado, C. (2012). El muestreo en investigación cualitativa: principios básicos y algunas controversias. *Ciência & Saúde Coletiva*, 17(3), 613-619. <https://doi.org/10.1590/S1413-81232012000300006>

Miller, A. (2012). La falta de desarrollo debido a la carencia de igualdad: la ineficacia del programa de educación intercultural bilingüe como factor de continuación de la dominación del estado de Chile contra el pueblo mapuche. Independent Study Project (ISP) Collection, 1342. Recuperado de [https://digitalcollections.sit.edu/isp\\_collection/1342](https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/1342)

Ministerio de Educación (MINEDUC), (2018). Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 - 2016. Recuperado de <http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>

Ministerio de Educación (MINEDUC), (2014) Educación parvularia en escuelas con enfoque intercultural. Santiago, Chile. Recuperado de [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Educacion\\_Parvularia\\_en\\_contextos\\_de\\_interculturalidad\\_final-1.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2016/06/Educacion_Parvularia_en_contextos_de_interculturalidad_final-1.pdf)

Mondaca, C., y Gajardo, Y. (2013). La Educación Intercultural Bilingüe en la Región de Arica y Parinacota. 1980-2010. *Diálogo andino*, Nº 42, 69-87. <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812013000200007>

Troncoso, G., Muñoz, O., y Quintriqueo, S. (2019). Escolarización sociohistórica en contexto Mapuche: implicancias educativas, sociales y culturales en perspectiva intercultural. *Educação & Sociedade*, 40, e0190756. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302019190756>

Ortiz, A. (2015). Métodos Descriptivos de Investigación. En Ortiz, A. (Eds), *Enfoques y Métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas* (pp. 31-89). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Ortiz, A. (2015). Métodos Hermenéuticos de Investigación. En Ortiz, A. (Eds.), *Enfoques y Métodos de investigación en las ciencias sociales y humanas* (pp. 91-135). Bogotá, Colombia: Ediciones de la U.

Quilaqueo, D., y Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Revista de la Universidad Bolivariana*, Volumen 9, N° 26, p. 337-360. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682010000200016>

Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco* número 52. Recuperado de [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-1659201100030000](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-1659201100030000)

Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D., y Hasler, F. (2014). Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del sector Lengua Indígena Mapuzugun. Arica, Chile: FONIDE. Recuperado de [http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME\\_FINAL\\_F711258\\_SOTOMAYOR.pdf](http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_FINAL_F711258_SOTOMAYOR.pdf)

Turra, O. (2015). Tensiones en la enseñanza y aprendizaje de la historia en contexto interétnico: Significaciones y experiencias escolares de jóvenes Pehuenches. *Atenea* 513, pp 263-278. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-04622016000100017>

Turra, O. (2016) *Historia Escolar en Contexto interétnico e intercultural Mapuche*. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 38, n°. 140, p.791-808. <https://doi.org/10.1590/es0101-73302016140175>

Unesco. (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Santiago de Chile: Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Recuperado de [https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129\\_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf](https://www.cpeip.cl/wp-content/uploads/2020/01/20200129_PRACTICAS-PEDAGOGICAS-INTERCULTURALES.pdf)

## 14.ANEXOS



### Constancia de Validación por Juicio Experto

Yo, Patricio Abarca Castro, Magister en Educación y Académico de la Universidad Mayor, dejo constancia de la validación del(los) instrumento(s) adjuntado(s) para la investigación **Percepciones de niñas, niños y jóvenes mapuches respecto a su integración e inclusión en el sistema educativo chileno en la Región Metropolitana**, conducente a lograr el grado de Licenciatura en Educación de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia y Educación Básica para Primer Ciclo.

| Criterio de validación   | Validado | Validado con observaciones | Deficiente |
|--|----------|----------------------------|------------|
| Congruencia del instrumento con los objetivos propuestos.                            | X        |                            |            |
| Pertinencia del instrumento para responder las preguntas de investigación/hipótesis. | X        |                            |            |
| Claridad y precisión en las instrucciones.   | X        |                            |            |
| Claridad y precisión de preguntas o ítems.   |          | X                          |            |
| Lenguaje adecuado para la población de estudio.                                      | X        |                            |            |
| Ortografía y redacción.  | X        |                            |            |

FECHA: julio de 2020

Firma de validador(a) experto(a)

Coordinación de Tesinas  
Universidad Mayor  
Manuel Montt Oriente 318, Providencia, Santiago de Chile

## **SÍNTESIS DEL PROYECTO DE TESIS**

### **Percepciones de niñas, niños y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión en el sistema educativo chileno en la Región Metropolitana.**

#### **1. Problema de investigación**

Respecto a las distintas barreras y problemáticas que se mantienen a lo largo de los años, como lo es la poca inclusión de la cultura mapuche en el currículum , las discriminaciones que existen dentro del ámbito escolar hacia los docentes y estudiantes indígenas, la invisibilización histórica de los pueblos originarios en cuanto a la enseñanza, alto nivel de deserción en el ámbito escolar, las desigualdades en el proceso de enseñanza-aprendizaje, las cuales se ven reflejadas en la existencia de una falta de etno contenidos, dejando en desventaja a aquellos estudiantes pertenecientes a comunidades indígenas, entre otras barreras que afectan al estudiantado mapuche (Mondaca y Gajardo, 2013; Bolomey y Martínez, 2014; Ibáñez, 2015; Organización de las Naciones Unidas para la Educación, UNESCO, 2018; Arias-Ortega y Riquelme, 2019).

Por lo anterior, este ejercicio de investigación busca analizar cómo se produce la integración, inclusión y participación de niños, niñas y jóvenes mapuche en el sistema escolar chileno desde su propia percepción porque no ha sido abordada en profundidad. En consecuencia, su estudio vendría a contribuir al análisis, desde la perspectiva de quienes viven y transitan el camino a la escuela, de las barreras y facilitadores de la educación intercultural para las comunidades indígenas en el sistema escolar chileno.

#### **2. Objetivo general**

- Conocer la percepción de niños, niñas y jóvenes pertenecientes a comunidades mapuche en la Región Metropolitana, respecto a su proceso de integración e inclusión a la educación escolar chilena.

#### **3. Objetivos específicos**

- Identificar las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuche respecto a su integración e inclusión al sistema escolar.
- Identificar los factores que influyen en la integración e inclusión del alumnado mapuche al sistema escolar.
- Conocer la percepción de las familias y docentes de niños, niñas y jóvenes, respecto su integración e inclusión al sistema escolar chileno.

#### **4. Preguntas de investigación.**

- ¿Cuáles son las percepciones de niños, niñas y jóvenes mapuches, respecto a su integración e inclusión al sistema escolar chileno, en la Región Metropolitana de Chile?
- ¿Cuáles son las percepciones de las familias de niños, niñas y jóvenes mapuches, respecto a su integración al sistema escolar chileno?
- ¿Qué percepciones tienen las y los docentes de niños, niñas y jóvenes mapuches, en su integración e inclusión al sistema educativo chileno?

#### **5. Descripción del diseño metodológico**

La investigación se situó desde una metodología cualitativa, la cual está orientada, como menciona Rodríguez, Gil y García (1999) "...a la búsqueda de alcanzar comprensión respecto de una realidad social determinada, aportada por las significación de los propios sujetos que participan del campo objeto de investigación" (citado en Turra, 2016, pág 5). Respecto al enfoque se optó por el interpretativo, el cual describe e interpreta las connotaciones en común aportados por los sujetos de estudio, también permite elaborar significados a partir de experiencias subjetivas de los participantes (Turra, 2016). Del mismo modo y como menciona Pérez (1994) "...se utiliza para desarrollar categorías conceptuales o para ilustrar, soportar o discutir de supuestos teóricos..." (Ortiz, 2015, pág. 80).

Por otra parte, el diseño se basó en un estudio de caso, el cual abre acceso a "... investigar con cierta intensidad y profundidad un fenómeno social, una institución, un grupo social u otro..."(Turra, 2016, pág. 796). También tal como menciona Bartolomé (1992) y Bisquerra (2004) permite "...conocer cómo funcionan todas las partes del caso para generar hipótesis, aventurándose a alcanzar niveles explicativos de supuestas relaciones causales

descubiertas entre ellas, en un contexto natural concreto y dentro de un proceso dado...”(Ortiz, 2015, pág. 76). Así mismo se optó por un estudio de casos múltiples, ya que esta estrategia utiliza diversos casos únicos, para obtener diferentes percepciones del fenómeno a evaluar.

En cuanto a las técnicas de recogida de datos se usaron el cuestionario, la entrevista y el focus group. En primer lugar, se aplicó un cuestionario para los niños niñas y jóvenes mapuches, docentes y apoderados, donde se recoge información a través de distintas afirmaciones, en segundo lugar, se utiliza la técnica grupo de discusión (focus group), realizada a las niñas, niños y jóvenes mapuches, y en tercer lugar se utiliza la entrevista en profundidad para las familias y docentes de los estudiantes, ésta trata de profundizar en la vida un individuo.

### **Población y muestra.**

En cuanto a los sujetos de investigación, se buscaron niñas, niños y jóvenes pertenecientes a cursos de 1° básico a ° medio que poseen descendencia mapuche y que asistan al sistema escolar chileno, dentro de la región Metropolitana.

## **ENTREVISTA PARA DOCENTES**

### **ENTREVISTA EN RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MAPUCHES RESPECTO A SU INTEGRACIÓN E INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO**

**Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Pedagogía en Educación Parvularia, 2020**

**Autores:**

**R. del Río, R. Rojas, J. Sargent**

Estimado/a docente:

Usted ha sido seleccionado y/o seleccionada para contestar la presente entrevista con el objetivo de conocer su percepción acerca del proceso de integración e inclusión de los y las estudiantes mapuches en el sistema escolar chileno.

Durante la entrevista se realizará una grabación de voz vía zoom, para recoger de manera textual sus respuestas. La entrevista tendrá una duración de 40 minutos.

Somos alumnas de la carrera de Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Mayor, la cual para acceder al grado Académico de Licenciada en Educación, exige realizar esta investigación. Por ello, su participación es de gran importancia, puesto que permite establecer mediante su opinión características del proceso de integración e inclusión. Cabe señalar que la información proporcionada en esta entrevista es de carácter confidencial y solo será utilizada para los propósitos de esta investigación.

Muchas gracias por su colaboración.

| Dimensión   | Preguntas   |
|---|---|
| Acceso a la educación.                                | ¿Cómo describirías el proceso de ingreso de estudiantes de ascendencia indígena al sistema educativo?   |
| Inclusión de estudiantes mapuches al sistema escolar. | ¿Cuáles son los protocolos del establecimiento para la inclusión de niños, niñas y jóvenes mapuches?  |
| Estrategias de enseñanza- aprendizaje                 | <p>¿Qué estrategias de enseñanza-aprendizaje implementa para la inclusión de los y las estudiantes indígenas?</p> <p>¿Considera que está capacitado y preparado para trabajar con diversas culturas en aula? ¿Por qué?</p>  |
| Percepción de discriminación-exclusión.               | <p>¿Han ocurrido en el establecimiento actos de discriminación hacia estudiantes de ascendencia indígena? Si la respuesta es sí, ¿Cuáles? Descríbenos la situación.</p> <p>¿Considera que los y las estudiantes indígenas tienen las mismas oportunidades que los y las estudiantes no indígenas? ¿Por qué?</p> |



|                         |   |
|-------------------------|---|
| Expectativas educativas | ¿Cuáles cree usted que son las barreras que se dan en el proceso educativo de estudiantes de ascendencia indígena en Chile? |
| Currículum              | ¿Qué contenidos del currículum se abordan para la preservación y valoración de los pueblos originarios de Chile?            |

SOLO USO ACADÉMICO

**Entrevista a padres u apoderados**  
**ENTREVISTA EN RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y**  
**ADOLESCENTES MAPUCHES RESPECTO A SU INTEGRACIÓN E**  
**INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO**

**Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Pedagogía en Educación**  
**Parvularia, 2020**

**Autores:**  
**R. del Río, R. Rojas, J. Sargent**

Estimado/ a apoderado:

Usted ha sido seleccionado y/o seleccionada para contestar la presente entrevista con el objetivo de conocer su percepción acerca del proceso de integración e inclusión de sus hijos, hijas y/o pupilos al sistema escolar chileno.

Durante la entrevista se realizará una grabación de voz vía zoom, para recoger de manera textual sus respuestas. La entrevista tendrá una duración de 40 minutos. Sus respuestas son confidenciales y anónimas. Ante cualquier duda o consulta con respecto a las preguntas, puedes consultar con la entrevistadora.

| Dimensión             | Preguntas  |
|-----------------------|--|
| Acceso a la educación | ¿Cómo describiría el proceso de matrícula de su pupilo en la escuela?<br><br>¿Cómo perciben que se ha dado el proceso de integración de su pupilo en la escuela? |

|   |   |
|---|---|
| <p>Inclusión y participación</p>                        | <p>¿Perciben que sus hijos o pupilos, han tenido menos oportunidades por pertenecer a una comunidad indígena?</p> <p>¿Cómo describiría el proceso de inclusión de su hijo, hija o pupilo al sistema escolar?</p> <p>¿Suelen haber actividades o experiencias pedagógicas en el colegio basadas en su cultura durante el año? ¿Cuáles? ¿asisten habitualmente?</p> |
| <p>Valoración de la cultura</p>                         | <p>¿Qué elementos de su cultura son fundamentales para un adecuado desempeño de su hijo o pupilo en la sociedad chilena?</p> <p>¿Han notado cambios de su hijo, hija o pupilo, luego de ingresar a la institución escolar respecto a la presentación de su cultura? ¿Cuáles?</p>  |
| <p>Experiencias y percepciones sobre discriminación</p> | <p>¿Alguna vez sus hijos les han comentado que han sufrido algún tipo de discriminación o bullying por parte de sus pares, docentes u otros? ¿Cuáles?</p> <p>¿Han percibido tratos diferentes por parte de apoderados o docentes?</p>   |

|   |  |
|---|--|
| <p>Interacción y relación con comunidad educativa</p> | <p>¿Cómo describiría su relación con la profesora o profesor jefe de su hijo, hija o pupilo?</p> <p>¿Cómo describiría la relación con el resto de la comunidad educativa?</p> <p>¿Cómo describiría su relación con los demás apoderados del curso de su hijo, hija o pupilo?</p>   |
| <p>Expectativas educativas y sociales</p>             | <p>¿Qué espera del proceso de aprendizaje de su hijo, hija o pupilo en la escuela?</p> <p>En relación con su cultura, ¿Qué aspectos espera que su hijo, hija o pupilo preserve, desarrolle o profundice en la escuela?</p> <p>En su opinión, ¿Qué herramientas espera usted que la escuela le entregue a su hijo, hija o pupilo?</p> |

**CUESTIONARIO EN RELACIÓN CON LA PERCEPCIÓN DE NIÑOS,  
NIÑAS Y ADOLESCENTES MAPUCHES RESPECTO A SU INTEGRACIÓN  
E INCLUSIÓN EN EL SISTEMA EDUCACIONAL CHILENO**  
Universidad Mayor, Facultad de Humanidades, Pedagogía en Educación  
Parvularia, 2020

**Autores:**  
**R. del Río, R. Rojas, J. Sargent**

Cuestionarios estudiantes:

¡Hola!

A continuación, encontrarás preguntas sobre tu escuela. No se trata de un examen con nota, sino de conocer tu opinión de algunos temas con el fin de mejorar tu experiencia educativa. Responde con la mayor sinceridad y confianza cada pregunta que te hagamos. Nadie sabrá lo que contestaste por que tus respuestas son confidenciales y anónimas. Si no entiendes alguna pregunta, pídele a la persona que esté a cargo que la repita nuevamente.

Duración: 30 minutos.

¡Muchas gracias por su colaboración!

**Datos de quien contesta la encuesta:**

Curso al que pertenece: \_\_\_\_\_

Sexo: Femenino \_\_\_\_\_ Masculino \_\_\_\_\_ Otro \_\_\_\_\_

Edad: \_\_\_\_\_

¿Qué tan de acuerdo o en desacuerdo está usted con las siguientes afirmaciones? Marque con una X, la respuesta que más se acerque a su nivel de acuerdo.

**Contextualización**

|  | Muy de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sabe |
|--|----------------|------------|---------------|-------------------|---------|
| Has tenido una buena experiencia en la escuela, durante todo el tiempo que has estado en la institución. |                |            |               |                   |         |
| En la escuela nos han enseñado sobre los pueblos indígenas.  |                |            |               |                   |         |
| He tenido una buena relación con los   |                |            |               |                   |         |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| profesoras y profesores de mi escuela.  |  |  |  |  |  |
| Existen diferencias en la forma en que te relacionas con los profesores mapuches y no mapuches. |  |  |  |  |  |

### Integración

Marque con una X, la respuesta que más se acerque a su nivel de acuerdo.

|   | Muy de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sabe |
|---|----------------|------------|---------------|-------------------|---------|
| El proceso para ingresar a la escuela fue rápido y agradable                                    |                |            |               |                   |         |
| Sentí que, por ser mapuche, tuve un trato distinto en la escuela cuando llegué por primera vez. |                |            |               |                   |         |

|  |  |  |  |  |  |
|--|--|--|--|--|--|
| <p>Cuando me integré a la escuela, mis compañeros y compañeras se acercaron para conocerme.</p>              |  |  |  |  |  |
| <p>El ambiente del establecimiento fue agradable y acogedor desde que ingresé.</p>                           |  |  |  |  |  |
| <p>Frente a una necesidad mis profesores y profesoras me ayudaron.</p>                                       |  |  |  |  |  |
| <p>Frente a una necesidad mis compañeros y compañeras me ayudaron.</p>                                       |  |  |  |  |  |
| <p>Cuando no entiendo un contenido, siento la confianza para preguntarle a los y las docentes mis dudas.</p> |  |  |  |  |  |



|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Tus compañeros han aprendido sobre tu cultura y costumbres en el colegio. |  |  |  |  |  |
| En tu escuela, celebran las tradiciones o festividades de tu cultura.     |  |  |  |  |  |
| Ves reflejada tu cultura en lo que te enseñan dentro del colegio.         |  |  |  |  |  |
| Mis compañeros y compañeras me apoyaron para adaptarme a la escuela.      |  |  |  |  |  |

|  |                |            |               |                   |         |
|--|----------------|------------|---------------|-------------------|---------|
|  | Muy de acuerdo | De acuerdo | En desacuerdo | Muy en desacuerdo | No sabe |
|--|----------------|------------|---------------|-------------------|---------|

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Alguna vez te han molestado tus compañeros y/o compañeras                             |  |  |  |  |  |
| Mis profesoras y profesores me tratan bien en la escuela.                             |  |  |  |  |  |
| Tengo una buena relación con mis compañeros.  |  |  |  |  |  |
| Has visto algún acto de discriminación dentro del colegio.                            |  |  |  |  |  |
| Sientes que se han respetado las tradiciones y creencias pertenecientes a tu cultura. |  |  |  |  |  |
| Es buena mi relación con mis compañeros.  |  |  |  |  |  |

|   |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|
| Alguna vez me he<br>peleado con un<br>compañero o<br>compañera. |  |  |  |  |  |
|---|--|--|--|--|--|

SOLO USO ACADÉMICO