

Repensando la gestión educativa de la escuela mapuche¹

Rethinking Educational Management of Schools in a Mapuche Context

Repensando a gestão educative da escola no context mapuche

-  **Héctor Torres Cuevas** | Universidad del Bío-Bío, Chile
-  **Daniel Quilaqueo Rapimán** | Universidad Católica de Temuco, Chile
-  **Bruno Baronnet** | Universidad Veracruzana, México
-  **Gerardo Muñoz Troncoso** | Universidad Austral de Chile

Cómo citar: Torres, H., Quilaqueo, D., Baronnet, B. y Muñoz, G. (2024). Repensando la gestión educativa de la escuela en el contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 26, e01, 1-15.
<https://doi.org/10.24320/redie.2024.26.e01.5528>

Resumen

El presente estudio tuvo como objetivo identificar conocimientos y procedimientos educativos mapuches para la contextualización de la gestión educativa de la escuela en territorios indígenas del centro-sur de Chile. Se utilizó una metodología cualitativa que articuló la participación de 28 actores locales a través de conversaciones, entrevistas semiestructuradas y talleres de discusión. El trabajo de campo, realizado entre 2018 y 2019, tuvo una duración de 14 meses. Los resultados presentan dimensiones que hacen repensar el sistema de funcionamiento de la escuela desde una perspectiva espiritual, territorial y sociopolítica. Esto interpela la monoculturalidad de la gestión educativa y la asimetría en las relaciones de poder instaladas por una educación colonial y colonizadora del sujeto indígena.

Palabras clave: gestión educativa, conocimientos indígenas, relevancia cultural

Abstract

This study seeks to identify Mapuche educational procedures and knowledge with the goal of contextualizing the educational management of schools in indigenous territories in central-southern Chile. A qualitative methodology was employed, involving 28 local stakeholders through talks, semistructured interviews, and discussion workshops. Fieldwork was conducted over 14 months from 2018 to 2019. The results display dimensions that lead to a rethinking of the school system from a spiritual, territorial, and sociopolitical perspective. This calls into question the monoculturalism of educational

¹ Investigación realizada gracias a los proyectos: FONDECYT Iniciación 11171177, Fondecyt Regular 1181314 y FONDEF ID21110187, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile y el Grupo de Investigación en Educación e Interculturalidad (GIEI) GI2364248, Universidad del Bío-Bío.



management and the asymmetric power relations put in place by a colonial and colonizing education of indigenous people.

Keywords: educational management, indigenous knowledge, cultural relevance

Resumo

O presente estudo teve como objetivo identificar conhecimentos e procedimentos educativos mapuches para a contextualização da gestão educativa da escola em territórios indígenas do centro-sul do Chile. Utilizou-se uma metodologia qualitativa que articulou a participação de 28 atores locais por meio de conversas, entrevistas semiestruturadas e oficinas de discussão. O trabalho de campo, realizado entre 2018 e 2019, teve uma duração de 14 meses. Os resultados apresentam dimensões que fazem repensar o sistema de funcionamento da escola a partir de uma perspectiva espiritual, territorial e sociopolítica. Isso questiona a monoculturalidade da gestão educativa e a assimetria nas relações de poder estabelecidas por uma educação colonial e colonizadora do sujeito indígena.

Palavras-chave: gestão educativa, conhecimentos indígenas, relevância cultural



I. Introducción

En Chile, el funcionamiento de la escuela en territorios indígenas, en general, y el caso mapuche, en particular, se caracteriza por utilizar un sistema de gestión descontextualizado que ignora y excluye dimensiones sociales, culturales, epistémicas y ambientales presentes en la vida cotidiana de los pueblos indígenas (Retamal, 2020; Luna et al., 2018). Lo que impera es una estructura de funcionamiento diseñada en la lógica de un cuasimercado educativo (Oyarzún, 2021) que prioriza aspectos tales como: 1) la búsqueda de resultados de aprendizaje estandarizados; 2) la competencia por matrícula de estudiantes como base del financiamiento escolar; y 3) la política de supervisión del uso de los recursos económicos (Assaél et al., 2018).

La descontextualización se ve complejizada por la matriz cultural colonial de la escuela que mantiene vigente dos ideologías entrelazadas, el eurocentrismo que defiende y refuerza la superioridad de las lenguas, sistemas de conocimiento y cultura europea, y el racismo que propaga la inferioridad de lo no europeo (Goulet y Goulet, 2014). Además, la escuela excluye a actores sociales como padres de familia y líderes comunitarios de los espacios decisionales. Así, estos actores según Muñoz et al., (2019) son relegados a un rol de observadores del proceso educativo, pudiendo eventualmente participar reforzando las tareas escolares al interior del espacio familiar. Lo que acontece es la expresión de lo que Santos (2010) denomina modelo de exclusión radical que "prevalece hoy en día en el pensamiento y práctica occidental moderna como lo hicieron durante el ciclo colonial" (p. 19). De esta forma, al interior de la escuela se conservan prácticas donde existe escasa deliberación sobre cómo el poder puede o debiera ser redistribuido y compartido con el conjunto amplio de los actores que conforman las comunidades educativas. Es decir, no sería racional que los estudiantes, sus familias y miembros de sus comunidades definan la organización administrativa de la escuela o los métodos pedagógicos, por ser asuntos en los que históricamente no se han involucrado, al ser más bien objeto que sujetos del trabajo educativo (van Zanten, 2001).

Al mismo tiempo, es posible constatar la negligencia del Estado chileno en la implementación de normativas internacionales, como el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), que establece el reconocimiento del derecho de los pueblos indígenas al control y autonomía en el manejo de las instituciones presentes en sus territorios (Aguas y Nahuelpan, 2019; Fuentes y Cea, 2017). En efecto, la violación sistemática a los derechos de los mapuches a administrar su propia educación evidencia asimismo la persistencia de un sistema estatal de gobernanza de lo indígena que busca contener reivindicaciones políticas, sociales y territoriales dentro de los límites del multiculturalismo neoliberal (Richards, 2016). El informe de la organización RESULTS Educational Fund (2016) indica que el Estado de Chile ha cumplido con el rol de promover el respeto y protección de las culturas y lenguas indígenas (Ley No. 19.253), pero sin entregar el derecho a los pueblos indígenas de establecer sus propias instituciones educativas, ni contextualizar los contenidos del currículum escolar.

Por lo tanto, el funcionamiento del sistema escolar se orienta en la lógica de integración del "indígena" a través de una institucionalidad educativa que no logra revertir asimetrías en las relaciones de poder y la desigualdad en el acceso a una educación digna y de calidad (Treviño et al., 2017). Considerando estos antecedentes, la investigación busca dar respuesta a la pregunta: ¿Cuáles son los conocimientos sociales, culturales y políticos mapuches que requieren ser incorporados en los marcos estructurales y los procesos cotidianos de la escuela para favorecer la contextualización y territorialización de la gestión educativa? Los resultados obtenidos contribuyen a discutir la pertinencia de las orientaciones, prácticas y valores educativos de los proyectos educativos institucionales en contexto mapuche.



1.1 Transformación de la escuela en contextos indígenas

La escuela contemporánea en contextos indígenas es una institución social que tiene en su base histórica una matriz colonial que ha entrelazado, como afirma Salaün (2013), tres procesos: escolarización, cristianización y sujeción colonial. Según Goulet y Goulet (2014) y Smith (2016), la escuela se instaló como un mecanismo de inculcación ideológica de las poblaciones indígenas, a través de una educación racista, civilizatoria, nacionalista, liberal, positivista y eurocéntrica. El impacto se ha manifestado con distintos matices relacionados con: 1) desplazamiento e inferiorización de las lenguas indígenas; 2) subordinación a los marcos epistémicos, culturales y lingüísticos de la sociedad no indígena; 3) desarraigo cultural, lingüístico y territorial en generaciones de estudiantes indígenas; 4) quiebre de las relaciones sociales en las familias indígenas; 5) experimentación de violencia en el sistema escolar colonial; y 6) generación de formas de apropiación y resistencia de la educación escolar (Battiste, 2018; Hébert y St-Amand, 2021).

Las consecuencias de la educación colonial han propiciado, como argumenta Lasimbang (2016), que los pueblos indígenas se movilicen para exigir la reivindicación de derechos educativos y una redefinición de la gobernanza de la escuela (Dei y Restoule, 2019). Es el caso, por ejemplo, de las Primeras Naciones en Canadá con la declaración de principios "*La maîtrise indienne de l'éducation indienne*" (Fraternité des Indiens du Canada, 1972), las comunidades māori de Aotearoa (Nueva Zelanda) con la creación de instituciones educativas denominadas Kohanga reo y Kura Kaupapa Māori (Penetito, 2021) o la experiencia de educación propia del Consejo Regional Indígena del Cauca en Colombia (Levalle, 2020). La cantidad de contrarrespuestas es variada y surgen a partir de distintos elementos políticos, sociales, económicos y legales, los cuales inciden en la vida cotidiana de los pueblos indígenas.

En este sentido, la transformación de la escuela busca reafirmar en docentes, estudiantes, padres de familia y líderes locales, una postura crítica sobre las implicancias que tiene en sus vidas el conocimiento y las prácticas de origen colonial, neoliberal y extractivista (Bertely, 2016). Esto se sostiene en: 1) la incorporación en la gestión curricular de conocimientos basados en las epistemologías indígenas (Tomlins-Jahnke et al., 2019); 2) el reconocimiento de las conexiones y relaciones entre humanos y no humanos que configuran los sistemas de vida en territorios indígenas (rurales y urbanos) (Styres, 2017; De la Cadena, 2020); 3) la movilización de procesos políticos que incorporan en la toma de decisiones a los actores del medio familiar y comunitario (Repetto, 2012); y 4) la materialización de una educación que se articula con las actividades sociales y prácticas cotidianas de las familias indígenas (Nigh y Bertely, 2018).

Por lo tanto, se reconoce que las propuestas educativas que emergen desde y por los pueblos indígenas generan un cuestionamiento al control histórico ejercido por el Estado mediante la educación escolar (Baronnet, 2012). Además, la autodeterminación está permitiendo posicionar en el contexto escolar conocimientos, lenguajes, creencias y prácticas indígenas que, producto del racismo, la discriminación y la asimetría en las relaciones de poder, estaban excluidos de los procesos educativos.

1.2 Concepción de gestión educativa en el cuasimercado escolar chileno

La gestión constituye, según Ball (2001, p. 159), "una tecnología teórica y práctica de racionalidad orientada a la eficiencia, la viabilidad y el control" incorporada en los sistemas escolares con el propósito de instalar modelos generalizables, que aseguren estabilidad en el funcionamiento de las escuelas con mecanismos que en apariencia se muestran neutros y racionales.



En el caso chileno, desde la primera década del siglo XXI constata una discusión permanente relacionada con la calidad de los aprendizajes y el desempeño de las escuelas (Bravo y Verdugo, 2007; Horn y Marfán, 2010; Prieto, 2019; Weinstein, 2002). La crítica a las brechas de rendimiento escolar ha derivado como plantea Falabella (2015) en una serie de ajustes desde la lógica de la Nueva Gestión Pública (NGP) replicándose modelos del sector privado para favorecer la eficacia y efectividad en la obtención de resultados (Navarro, 2021). Es lo que aconteció en 2005 al formalizar el Ministerio de Educación (Mineduc) un Modelo de Calidad de la Gestión Escolar sustentado en cinco dimensiones: 1) Liderazgo; 2) Gestión curricular; 3) Convivencia escolar y apoyo a los estudiantes; 4) Recursos; y 5) Resultados. Esto se reforzó en 2011 con la creación del Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad (Ley No.20529), el cual busca resguardar dos principios básicos de la reforma curricular de la última década: calidad y equidad en la educación escolar (Mineduc, 2020).

De esta manera se persigue el mejoramiento de las prácticas institucionales por medio de lo siguiente: 1) Ciclo de mejoramiento continuo guiado por el Proyecto Educativo Institucional (PEI) y los Planes de Mejoramiento Educativo (PME); 2) Definición de áreas vinculadas con gestión pedagógica, liderazgo, convivencia escolar y gestión de recursos; 3) Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores (EID); 4) Definición de categorías de desempeño de los establecimientos escolares en alto, medio, medio bajo e insuficiente; y 5) Plan de Aseguramiento de la Calidad de la Educación (Mineduc, 2018, 2020).

Las reformas impulsadas en el sistema escolar chileno han configurado un tipo de gestión educativa basada en la responsabilización por desempeño escolar (Herrera et al., 2018), y la utilización de dispositivos de control y evaluación como los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE) y los EID (Díaz y Rodríguez, 2020; Navarro, 2021). Lo materializado busca resolver las imperfecciones del cuasimercado escolar con mecanismos de rendición de cuentas que asignan responsabilidad a los integrantes de las comunidades educativas. Una dinámica que privilegia indicadores estandarizados y reniega de opciones que favorezcan la contextualización a las características de los territorios en los que se sitúan las escuelas.

II. Método

El enfoque de la investigación es cualitativo, lo que permitió indagar en la experiencia cotidiana de actores locales del medio familiar, comunitario y político mapuche con el propósito de dar respuesta a la pregunta de investigación. La orientación metodológica tomó los aportes de Rockwell (2009) para realizar un estudio que consideró la diversidad de prácticas y conocimientos que construyen los sujetos (docentes, padres y madres, dirigentes, y otros) en su relación con la escuela, para así desentrañar desde dentro tramas sociales, culturales y políticas que necesitan ser repensadas en la gestión educativa. Es así que se utilizó una propuesta investigativa enfocada en: 1) registrar sucesos cotidianos (lo informal, lo obvio) y discusiones relacionadas con la toma de decisiones en la escuela; 2) reconstruir redes de relaciones presentes en distintos eventos y situaciones entrelazadas entre sí; y 3) contrastar mecanismos de apropiación y resistencia que son movilizados por los sujetos en el medio escolar y sus contornos (Rockwell, 2009).

Esta investigación tuvo una duración de 14 meses y se realizó entre los años 2018 y 2019 en la región de La Araucanía, la cual registra según el Censo de 2017 una población total de 957 224 personas. Del total regional un 34.3% de la población declara ser indígena (Instituto Nacional de Estadísticas, 2018). Los participantes implicados en el estudio son actores locales que viven en nueve comunas de la región: Ercilla, Purén, Victoria, Galvarino, Chol-Chol, Saavedra, Nueva Imperial, Temuco y Padre Las Casas.

El perfil de los participantes se presenta en la Tabla 1 y consideró a 28 personas, 13 mujeres y 15 hombres, que cumplen distintos roles a nivel familiar, comunitario y político. Del total



de participantes 13 son padre o madre de familia, 4 cumplen el rol de autoridad mapuche en sus territorios de residencia, 7 ejercen el rol de dirigente en su organización política y/o comunidad y 4 están vinculadas al ejercicio de la docencia. La incorporación de distintos actores permitió avanzar en la identificación de conocimientos y procedimientos educativos que contribuyan a la transformación de la escuela.

Tabla 1. Antecedentes de los participantes

Tipo de actor	Cantidad	Hombre	Mujer
Madre o padre de familia	13	5	8
Autoridad mapuche	4	4	-
Dirigente comunitario y/o político	7	5	2
Otros actores	4	1	3
Total	28	15	13

La recolección de datos se realizó a través de conversaciones, entrevistas semiestructuradas y talleres de discusión. Las conversaciones permitieron establecer una primera aproximación con los participantes, para preparar de forma previa la realización de las entrevistas y la discusión de dimensiones relacionadas con la gestión educativa. Esto se articuló con la realización de cuatro talleres de discusión llevados a cabo en las comunas de Temuco, Ercilla, Galvarino y Saavedra. Cada taller contó con la presencia de madres y padres de familia, docentes, autoridades y dirigentes comunitarios y/o políticos. Lo concretado permitió un intercambio de experiencias y puntos de vista que favorecieron la reflexión de dimensiones a considerar en un proceso de contextualización de las orientaciones, prácticas y valores educativos de la escuela. Durante el proceso de investigación se registraron notas de campo que complementaron la información documentada. La participación de los actores locales consideró una colaboración voluntaria que se acompañó de la revisión y firma de consentimiento informado.

Los datos se abordaron desde la perspectiva del análisis de contenido (Bardin, 2001), lo que permitió realizar la lectura, interpretación e identificación de contenidos y procedimientos explícitos y latentes presentes en el material de campo. Tomando lo señalado por Paillé y Mucchielli (2012), el análisis socio-antropológico se enfocó en descubrir significados de distintos tipos de mensajes a través de un proceso de clasificación y codificación en categorías. El procesamiento integró los siguientes momentos: 1) transcripción del material; 2) lectura preliminar del material; 3) identificación de unidades mínimas de significado; 4) generación de códigos asociados a las unidades mínimas de significado; 5) categorización de los códigos; 6) aseguramiento de la calidad de categorías y códigos a través de la saturación de contenido y el método comparativo constante; y 7) realización del informe de análisis (Tesch, 2013). El proceso de análisis se apoyó con la utilización del programa Atlas.ti 8.0, lo que aportó en la organización, revisión y presentación de los datos.

III. Resultados

En la Tabla 2 se presentan resultados de la categoría dimensiones para repensar la gestión educativa de la escuela. En este sentido, se identifican subcategorías relacionadas con tres dimensiones: espiritual, territorial y sociopolítica. Lo descrito da cuenta de la visión, reflexión y postura de los actores locales sobre implicancias, obstáculos y desafíos para contextualizar la educación en contexto mapuche.



Tabla 2. Dimensiones para repensar la gestión educativa de la escuela

Subcategorías	Códigos
Dimensión espiritual	Prácticas y ceremonias mapuche Autoridades mapuche <i>Mapukuxan</i> en niños/as y jóvenes <i>Gen</i> y <i>newen</i>
Dimensión territorial	Relación con la naturaleza Espacios naturales Espacios socio-espirituales Impacto monocultivo forestal Conflictos en el territorio
Dimensión sociopolítica	Comunicación familia-docente Toma de decisiones espacio escolar Potenciar rol político familia mapuche Baja participación de padres y madres de familia en la escuela

3.1 Dimensión espiritual

El trabajo de campo ha permitido generar instancias de diálogo para discutir concepciones ontológicas y epistemológicas mapuche que contribuirían a repensar contenidos y procedimientos educativos de la escuela. Al respecto, un padre de familia hizo la siguiente reflexión sobre su sueño de “levantar una escuela mapuche”:

[...] hoy en día, si decimos qué es lo primero que haría: diría existe una comunidad, ya pongámonos a soñar, la comunidad va a destinar tal espacio territorial para levantar una escuela mapuche, de ahí hay que hacerle de inmediato un *pewutu* (diagnosticar). Tienes que hacerle *pewutu* a la tierra, porque tú no sabes cuánto ha pasado por ese *mapu* (tierra), qué *gen* (dueño ser espiritual) está ahí. A lo mejor ese *gen* no quiere que haya niños, no quiere ruido, quiere estar tranquilo o a lo mejor ese *gen* se va a alegrar. Entonces todo eso va a coartar o va a ayudar a que ese proyecto se levante [...] ahí nosotros descuidamos esa parte también. Porque hoy en día nosotros hacemos una casa en cualquier lado, después no sabemos por qué los hijos se nos enferman o andamos decaídos. Entonces falta esa parte y ¿quién nos va a entregar eso? Los *kimches* (sabios), las *machis* (agente médico), los mayores. Entonces de ahí parte todo del *kimün* (conocimiento) que hay... (Participante 6).

Lo relatado invita a repensar la toma de decisiones en el medio escolar con ideas que reconozcan las prácticas que expresan el sentido de la espiritualidad en la vivencia de la familia y comunidad. De esta forma, se podría estar atento a relaciones y vínculos que consideran lo siguiente: 1) la dimensión espiritual de la vida mapuche, expresado en que las personas asuman una actitud basada en el respeto por los *gen* y *newen* (fuerza o energía) presentes en un espacio determinado; y 2) que se incorpore en la toma de decisiones a actores locales de referencia (*kimche*, *machi*, *zugun machife*, entre otros) que poseen los conocimientos para la realización de prácticas y ceremonias mapuche. De acuerdo a lo planteado por otro padre de familia, la espiritualidad es crucial:

[...] la parte espiritual es muy necesaria para avanzar, sobre todo como el pueblo mapuche que es un pueblo espiritual. No es un pueblo cualquiera, es un pueblo espiritual. Querámoslo o no, esa es la realidad. Entonces y desde esa mirada, nosotros, teniendo una línea firme en relación a la espiritualidad, yo creo que vamos a llegar muy lejos. Pero si se pierde la espiritualidad, se va a perder la lengua y se están perdiendo fácilmente los seres humanos como persona. (Participante 11).

La episteme de la espiritualidad mapuche constituye una dimensión central en el equilibrio del conocimiento social, cultural y lingüístico (Quidel, 2020). Estas complejas formas de entender la vida y sus conexiones entran en tensión con los marcos de referencia de la escuela. Es lo que una profesora señala al relatar que en su escuela reciben a niñas y niños



en etapa de formación como *machi* y que han sido rechazados de otras instituciones, por no existir profesionales sensibilizados para comprender los procesos emocionales, físicos y espirituales, que viven en su etapa previa a ser *machi* (Participante 9). Algo similar a lo narrado por un *machi* sobre su experiencia de trabajo con jóvenes mapuche en un liceo:

Imagínate, en marzo me tocó atender a una niñita que está en segundo medio, hablaba al revés, no sé cómo se llama la enfermedad, escribía cosas incoherentes como "ser pato yo", escribía al revés y andaba como perdida la niñita. La llevaron al neurólogo, después hablaron conmigo y le hicimos remedio, después se mejoró y ahora la chica está bien. La niña tenía otro tipo de enfermedad *mapukuxan* (enfermedad mapuche), que no lo va a diagnosticar el médico occidental, puede pasar por esquizofrénica. (Participante 12).

Lo observado aquí muestra la limitación de las prácticas y conocimientos médicos no mapuche incorporados en los programas de integración escolar para diagnosticar y clasificar a los estudiantes mapuche (Gutiérrez-Saldívar et al., 2019). De ahí el sentido que tiene ampliar las concepciones utilizadas por los agentes educativos de la escuela, ya sea para acompañar a un estudiante o comunicarse con sus familiares, y de este modo revertir el desconocimiento de las relaciones profundas que caracterizan los sistemas de vida indígena (Quidel, 2020).

3.2 Dimensión territorial

Una segunda dimensión está vinculada con elementos que invitan a remirar la relación de los actores del proceso educativo con los territorios en los que se sitúan las escuelas. Un padre de familia destaca el reto de valorar en la escuela "la diversidad que había antiguamente", es decir, "lo que daba vida al territorio" de acuerdo con sus palabras:

Debe estar lo ambiental, eso hoy en día pasa desapercibido, nadie se cuestiona la cantidad de eucaliptos, nadie se cuestiona por qué se viene a dejar agua en un camión aljibe, ya formó parte del paisaje, ya está ahí, pero eso se produjo por algo ¿Ese algo hay que revertirlo? Yo creo que sí, si se va valorando la diversidad que había antiguamente, el *ixofil mogen* (diversidad de la vida), desde los lugares con humedad aparecen los *lawen* (planta medicinal), los lugares donde había gen, lugares donde estaban los bosques, *lemuntu* (espacio de bosque nativo), también los *pixantu* (bosque de pitra). Todo eso es lo que daba vida al territorio, lugares donde se iba a comer fruta de la *pixa* (pitra), por ejemplo, o donde se iba a buscar diversos tipos de frutas, ese conocimiento del mundo diverso. Eso hoy en día tampoco está en la escuela [...] no hay conciencia de la naturaleza. Y lo otro es el aspecto espiritual, que desde un punto de vista cultural los pueblos indígenas en general y el pueblo mapuche, no se escapa de eso en su acción. El tema espiritual muestra una actitud del ser humano con lo que lo rodea, con las plantas, los animales, con varias cosas, eso se refleja posteriormente en el *gijatun* (ceremonia socio-religiosa) [...] cada comunidad tiene su fuerza espiritual. (Participante 4).

En este relato se observa que la educación escolar se construye sin articular sus conocimientos y procedimientos con dimensiones que caracterizan la vida cotidiana en los territorios mapuche. Así, son ignorados los problemas ambientales (sequía, contaminación, erosión del suelo, pérdida de biodiversidad), el impacto del monocultivo forestal, los conflictos sociales y los vínculos con la naturaleza, ya que el objetivo primario de los docentes es la enseñanza de los contenidos prescritos en el currículum nacional. Puesto que el sistema escolar prioriza la estandarización de contenidos y logros de aprendizaje (Assaél et al., 2018). Al respecto, una madre de familia señala:

[...] tuvimos que aceptar este contenido que nos enseñaron de esta forma y rechazar lo que era nuestro en el contexto mapuche. Rechazamos nuestra lengua, nuestra



cultura, para aprender lo que es la estructura orgánica occidental. Desde siempre, el conocimiento y la cultura de nosotros está basado en el *lof* (comunidad), como se decía, a través del conocimiento del *wajmapu* (territorio circundante), de la cosmovisión y del entorno mapuche [...]. (Participante 8).

Son precisamente estos marcos de conocimientos, basados en el entorno y las relaciones sociales en el territorio, un aporte a la definición de proyectos educativos que reviertan el legado de una educación colonial, racista y negadora del conocimiento mapuche. Por ello, una docente plantea que:

[...] la gestión necesita salir a terreno, los viajes en el bus o los recorridos en furgón que se realiza a las comunidades, para entender la geografía de los lugares donde los niños estudian, ver la realidad de ellos, en qué condiciones también viven [...]. (Participante 26).

Cuando un docente se conecta con los contextos de vida de sus alumnos marca una diferencia en la forma de orientar su vínculo pedagógico. Es lo que observamos en 2019, al conversar con un docente que previo a la celebración del *we xipantü* (celebración del nuevo ciclo solar) visitaba cada hogar de las personas que serían invitadas a la escuela, lo que significaba que debía recorrer distintas comunidades y disponerse a compartir con cada familia que participaría. No era suficiente enviar una invitación en papel, se requerían otros mecanismos de comunicación, que en su caso le permitían poner en práctica el *wixankontuwun* (acción social de visitarse). Este tipo procedimientos son los que permiten superar la desconexión de los docentes con los territorios de origen de los estudiantes y sus familias.

3.3 Dimensión sociopolítica

Una tercera dimensión se relaciona con la transformación sociopolítica de las interacciones entre los integrantes de las comunidades educativas en el medio escolar. Un aspecto problemático refiere a que la participación de la familia se encuentra tensionada por los efectos de la educación colonial (Bang et al., 2018). Es lo que indagamos con una madre de familia al reflexionar sobre las razones del silencio de padres y madres mapuche cuando asisten a las reuniones en la escuela.

En su perspectiva, lo que acontece es que “[...] el hecho de estar callados parece que significa no estar de acuerdo [...]. Hoy día los apoderados saben que le pueden contradecir al profesor y no hablan solamente porque no quieren hablar [...]” (Participante 10). Esto se complementa con el testimonio de otro padre de familia que indica lo siguiente: “[...] hay una situación bien compleja porque los padres no van a las reuniones de apoderados y la explicación es que están trabajando, pero también que no vienen, no les interesa: ¿Para qué vamos a ir? Vamos hablar puras [tonteras]...”. (Participante 4).

Lo identificado muestra que se requiere una reconceptualización del rol de padres y madres de familia en las actividades e interacciones en la escuela, en particular con directivos y docentes. Un dirigente de comunidad reflexiona:

Hoy en día los apoderados no tienen preparación política para exigir un cambio curricular en las escuelas de las comunidades, y si eso no existe es difícil que haya un cambio. Ahora, si los jóvenes, los apoderados que son jóvenes, tienen la preparación política y quieren hacer un cambio, yo veo que por ahí va la cosa. Que haya una preparación política de parte de los apoderados para repensar la escuela. (Participante 19).

La preparación política constituye una dimensión que abriría el espacio para dialogar y negociar los procedimientos que caracterizan la gestión en las escuelas. Un padre de familia explica con el concepto de *gen ruka* (dueño de casa) la actitud a asumir por parte de las



familias. Es decir, sentirse dueños de casa y no sujetos extraños en el espacio escolar, como sucede actualmente. Asimismo, para un dirigente mapuche hay que reflexionar a nivel familiar y comunitario sobre el compromiso de seguir las acciones de la escuela:

[...] la directora plantea su discurso de ver el tema a su manera, nosotros somos responsables de no estar ahí, de vigilar ese colegio. Las reuniones de padres están hechas, usted tiene que participar solamente, hay que sólo ir. Nosotros somos responsables de dejar el colegio abandonado, de mandar a los niños solamente. (Participante 16).

De acuerdo con el relato, se muestra la necesidad de revertir en el medio escolar el *statu quo* en las relaciones de poder, a través de instancias de deliberación que permitan a padres y madres de familia participar activamente en la toma de decisiones.

En tal sentido, una docente y miembro de comunidad afirma: "Yo creo que en las escuelas vamos a tener que darnos el trabajo de encantar a las familias, de decirles, de mostrarles por qué es importante que ellos estén presentes en la entrega de valores, en la entrega de conocimientos..." (Participante 25). En tanto, para un padre de familia se requiere el siguiente ajuste:

[...] parece que las cosas no funcionan a la buena voluntad, parece que la decisión es golpear la mesa: ¡Ya, cuando se va cumplir el PEI! Pero claro, también los apoderados en ese sentido dicen "bueno nos van a ver como problemáticos", porque también está el contexto mapuche en general del "mapuche problemático": ya están haciendo problema. Y en realidad no es hacer problema, es reclamar por tus derechos. Entonces hay una debilidad en este ámbito, tiene que ver con que los padres tienen el derecho de saber qué tipo de educación están recibiendo sus hijos y queda muy impregnada la idea de que en realidad es como un "favor". Entonces, tú me haces un favor, qué bueno; me dan alimento, además, gracias; para qué voy a reclamar si me están dando alimento, para qué voy a pedir más. (Participante 4).

Aquí se manifiesta una doble condición a transformar en la relación sociopolítica en el medio escolar. Por una parte, directivos y docentes que en su calidad de líderes pedagógicos necesitan despojarse de estereotipos y actitudes racistas, promoviendo interacciones con las familias basadas en el respeto (Kaomea, 2012). Por ello, una madre de familia explica que ellos deben estar "siempre dispuestos a escuchar":

[...] yo encuentro que [los docentes] deben ser acogedores, deben ser, no sé..., estar disponibles realmente cuando uno viene, porque uno no siempre viene a la escuela. Yo vengo a la escuela de repente nomás, cuando necesito venir. Entonces ellos igual deben tener disposición de estar siempre dispuestos a escuchar porque dicen que uno tiene dos orejas y tiene una sola boca, entonces tiene que escuchar el doble de lo que habla. (Participante 13).

Por otra parte, padres y madres de familia necesitan posicionarse como sujetos políticos, invirtiéndose su rol de receptores de un servicio para ser actores protagonistas del debate educativo en sus comunidades locales.

IV. Discusión y conclusiones

Los datos de la investigación muestran que las experiencias y reflexiones de los actores locales constituyen una fuente de conocimiento para la contextualización de la gestión educativa en contextos mapuche de La Araucanía. Al respecto, persiste el desafío de avanzar en una descolonización epistemológica y ontológica (Santos, 2019) que transforme las bases pedagógicas, curriculares y sociales de la escuela por medio de su articulación con los conocimientos presentes en los territorios indígenas. La negación de estas formas de entender la vida, que tienen por eje la espiritualidad, ha resultado ser conflictiva en el



medio escolar al relatarse lo que sucede cuando niños, niñas y jóvenes mapuche experimentan eventos de cambio (por ejemplo, al recibir el llamado de *machi*, sufrir de *mapukuxan*), que no son comprendidos por los agentes educativos (directivos, docentes, paradocentes), al desconocer que su causa responde a procesos socioespirituales. Quidel (2016) explica que “los mecanismos de conexión inter-especies que los mapuche desarrollaron dan muestra de una compleja forma de entender la vida, la organización, la espacialidad, y el núcleo de esa conexión es la espiritualidad” (p. 716). Por lo mismo, en la gestión de la escuela es necesaria la incorporación de actores de referencia como *kimche*, *logko*, *machi*, *zugun machife*, y otros, que apoyen la comprensión de la complejidad del conocimiento mapuche en sus distintas expresiones e interrelaciones humanas y no humanas.

Además, los resultados del estudio dan cuenta de la conveniencia de generar instancias de colaboración familia-escuela-comunidad basadas en una democracia activa y solidaria que permita la apropiación social del espacio escolar y del tiempo consagrado a la escolarización de la niñez (Baronnet, 2015). Esto implica considerar los siguientes aspectos: 1) evitar el uso de procedimientos que refuercen el poder de los funcionarios escolares a través de la inclusión de procesos de negociación, deliberación y construcción de acuerdos en la escuela (Bang et al., 2018; Kaomea, 2012); y 2) incorporar mecanismos de participación e interacción mapuche como el *pentukün* (saludo protocolar), *wixankontuwün* (acción social de visitarse), *mingako* (colaboración social), *güxamkan* (práctica de la conversación) o *konchotun* (vínculo de amistad) (Curivil, 2020).

Respecto al rol de directivos y docentes, se argumenta que la contextualización de la gestión educativa requiere profesionales dispuestos a conflictuar los marcos de referencia de la sociedad dominante. Esto permitiría revertir la pedagogía colonizadora (Hiller, 2017) que ha alimentado incomprendimientos epistemológicos y una desconexión de los actores educativos con los territorios en los que se desempeñan. Precisamente, lo manifestado por los actores locales evidencia una posición crítica sobre el tipo de vínculo que establecen los docentes con los estudiantes y sus familias, reconociéndose la existencia de una distancia social que entorpece la relación educativa. Esto se observa a través de actitudes de docentes consideradas despectivas por parte de padres y madres de familia, lo que genera un cuestionamiento a la calidad del vínculo pedagógico. En este sentido, lo planteado en el estudio interpela la vigencia de una formación docente basada en planes de estudio que reproducen una visión monocultural y monolingüe de la sociedad (Arias-Ortega et al., 2018), lo que obstaculiza la construcción en el medio escolar de una educación pluralista, intercultural y antirracista.

Por último, los resultados de la investigación invitan a movilizar cambios que favorezcan una gestión educativa de la escuela que se posicione como alternativa al modelo competitivo e individualista del sistema escolar chileno. Retomando lo propuesto por Styres (2017), es clave una educación que discuta la reproducción de relaciones de poder asimétricas y la enseñanza de ideales, valores y creencias que representan a la sociedad dominante. Por lo mismo, hay que transitar a la configuración de un sistema de escuelas que favorezcan lo siguiente: 1) participación activa del conjunto de integrantes de la comunidad educativa en la toma de decisiones; 2) cuestionamiento profundo a las jerarquías de carácter colonial y racial que afectan la convivencia social; 3) educación basada en un pluralismo epistemológico y ontológico; y 4) conexión de los proyectos educativos con las características sociales, culturales y ambientales propias de cada territorio.



Contribución de autoría

Héctor Torres: concepción y diseño, recopilación de datos, análisis e interpretación de datos, redacción del artículo.

Daniel Quilaqueo: análisis e interpretación de datos, revisión y edición del manuscrito.

Bruno Baronnet: recopilación de datos, revisión y edición del manuscrito.

Gerardo Muñoz: análisis e interpretación de datos, revisión y edición del manuscrito.

Declaración de no conflicto de intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses.

Referencias

Aguas, J. y Nahuelpan, H. (2019). Los límites del reconocimiento indígena en Chile neoliberal. La implementación del Convenio 169 de la OIT desde la perspectiva de dirigentes Mapuche Williche. *Revista CUHSO*, 29(1), 108-130.

<https://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/1497>

Arias-Ortega, K., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 44.

<https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>

Assaél, J., Albornoz, N. y Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22(1), 83-90.

<http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/edu.2018.221.09>

Ball, S. (2001). La gestión como tecnología moral. En S. Ball (Comp.), *Foucault y la educación. Disciplinas y saber* (pp. 155-168). Morata.

Bang, M., Montañó, C. y McDaid-Morgan, N. (2018). Indigenous family engagement: Strong families, strong nations. En E. McKinley y L. Smith (Eds.), *Handbook of indigenous education* (pp. 1-22). Springer.

Bardin, L. (2001). *L'analyse de contenu* [Análisis de contenido] (10.^a ed.). Presses Universitaires de France.

Baronnet, B. (2012). *Autonomía y educación indígena: las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México*. Abaya-Yala.

Baronnet, B. (2015). La educación zapatista como base de la autonomía en el sureste mexicano. *Educação & Realidade*, 40(3), 705-723. <https://doi.org/10.1590/2175-623645794>

Battiste, M. (2018). Reconciling indigenous knowledge in education: Promises, possibilities, and imperatives. En M. Spooner y J. McNinch (Eds.), *Dissident knowledge in higher education* (pp. 123-148). University of Regina Press.

Bertely, M. (2016). Políticas neoliberales y afectaciones territoriales en México: Algunos "para qué" de "otras" educaciones. *Liminar Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 30-46. <https://doi.org/10.29043/liminar.v14i1.421>

Bravo, M. y Verdugo, S. (2007). Gestión escolar y éxito académico en condiciones de pobreza. *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(1), 121-144. <https://revistas.uam.es/reice/article/view/10105>



Curivil, R. (2020). Cultura mapuche: un antiguo ideal de persona para una nueva historia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(88), 41-54.

<https://produccioncientificaluz.org/index.php/utopia/article/view/30862>

De la Cadena, M. (2020). Cosmopolítica indígena en los Andes: reflexiones conceptuales más allá de la «política». *Tabula Rasa*, (33), 273-311.

<https://doi.org/10.25058/20112742.n33.10>

Dei, G. y Restoule, J.P. (2019). Indigenous governance: Restoring control and responsibility over the education of our people. En E. McKinley y L. Smith (Eds.), *Handbook of Indigenous education* (pp. 141-148). Springer.

Díaz, L. M. y D. Rodríguez (2020). Evaluación para la mejora en escuelas de Chile: sus efectos desde la óptica de los directores. *International Journal of New Education*, (5), 77-98.

<https://doi.org/10.24310/IJNE3.1.2020.8280>

Falabella, A. (2015). El mercado escolar en Chile y el surgimiento de la Nueva Gestión Pública: el tejido de la política entre la dictadura neoliberal y los gobiernos de la centroizquierda (1979 a 2009). *Educação & Sociedade*, 36(132), 699-722.

<https://www.scielo.br/j/es/a/8cLRcdcyWDH4Hj3bk47xpmL/?format=pdf&lang=es>

Fraternité des Indiens du Canada (1972). *Maîtrise indienne de l'éducation indienne* [Dominio indio de la educación india]. Canadá.

Fuentes, C. y de Cea, M. (2017). Reconocimiento débil: derechos de pueblos indígenas en Chile. *Perfiles Latinoamericanos*, 25(49), 55-75. <https://doi.org/10.18504/pl2549-003-2017>

Goulet, L. y Goulet, K. (2014). *Teaching each other: Nehinuw concepts and indigenous pedagogies*. UBC Press.

Gutiérrez-Saldivia, X., Quintriqueo, S. y Valdebenito, V. (2019). Carácter monocultural de la evaluación diagnóstica de necesidades educativas especiales en contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 45. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201945200049>

Hébert, V. y St-Amand, I. (2021). Performer la communauté, une génération après les pensionnats autochtones. Entretien in situ. *Voix Plurielles*, 18(2), 91-101.

<https://doi.org/10.26522/vp.v18i2.3524>

Herrera, J. F., Reyes-Jedlicki, L. y Ruiz, C. M. (2018). Escuelas gobernadas por resultados: efectividad escolar y políticas educacionales de la transición democrática, Chile 1990-2017. *Psicoperspectivas*, 17(2), 163-174.

<https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/view/1110>

Hiller, C. (2017). Tracing the spirals of unsettlement: Euro-canadian narratives of coming to grips with indigenous sovereignty, title, and rights. *Settler Colonial Studies*, 7(4), 415-440.

<https://doi.org/10.1080/2201473X.2016.1241209>

Horn, A. y Marfán, J. (2010). Relación entre liderazgo educativo y desempeño escolar: revisión de la investigación en Chile. *Psicoperspectivas*, 9(2), 82-104.

<https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-116>

Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de resultados Censo 2017*.

<https://bit.ly/36wkixA>

Kaomea, J. (2012). Reconceptualizing indigenous parent involvement in early educational settings: Lessons from Native Hawaiian preschool families. *International Indigenous Policy Journal*, 3(4). <http://dx.doi.org/10.18584/iipj.2012.3.4.4>

Lasimbang, J. (2016). Comment faire du droit des peuples autochtones à l'éducation une réalité? [¿Cómo podemos hacer realidad el derecho de los pueblos indígenas a la educación?]. En I. Bellier y J. Hays (Eds.), *Quelle éducation pour les peuples autochtones?* (pp. 25-36). Éditions L'Harmattan.



Levalle, S. (2020). Cultivar conocimientos, cosechar otra educación. Experiencias desde la perspectiva indígena. *Revista de Ciencias Sociales*, 33(47), 49-68.

Ley N°19.253. (1993). Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Diario Oficial de la República de Chile.

Ley N°20529. (2011). Sistema Nacional de Aseguramiento de la Calidad de la Educación Parvularia, Básica y Media y su Fiscalización. Diario Oficial de la República de Chile.

Luna, L., Bolomey, 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)

Ministerio de Educación (2018). *Ciclo de mejoramiento en los establecimientos educacionales. Orientaciones para el Plan de Mejoramiento Educativo 2018*.

<https://bit.ly/35hB8zs>

Ministerio de Educación. (2020). *Plan de aseguramiento de la calidad de la educación 2020-2023*. Ministerio de Educación. <https://bit.ly/3qJgtM5>

Muñoz, G., Quintriqueo, S. y Essomba, M. (2019). Participación familiar y comunitaria en la educación intercultural en contexto mapuche (Chile). *Revista Espacios*, 40(19).

<https://www.revistaespacios.com/a19v40n19/a19v40n19p21.pdf>

Navarro, L. (2021). Aseguramiento de la calidad y rendición de cuentas en educación. tres argumentos a partir del caso chileno. En M. Pasqual, C. Regina y J. Moreles (Orgs.), *Dispositivos de accountability em perspectiva: limites e alternativas à política de avaliação educacional* (pp. 117-140). Appris.

Nigh, R. y Bertely, M. (2018). Conocimiento y educación indígena en Chiapas, México: un método intercultural. *Diálogos sobre Educación. Temas actuales en investigación educativa*, 9(16), 1-22. <http://dialogossobreeducacion.cucsh.udg.mx/index.php/DSE/article/view/395>

Oyarzún, C. (2021). "La escuela que busco, la escuela que ofrezco": contenidos y racionalidades de la oferta educativa del mercado escolar chileno. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 29(13). <https://doi.org/10.14507/epaa.29.4992>

Pailé, P. y Mucchielli, A. (2012). *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales* [Análisis cualitativo en Ciencias Humanas y Sociales] (5a. ed.). Armand Colin.

Penetito, W. (2021). Personal reflections on developments in māori education: 1970-2001. En F. Pene, A. Maui Taufe'ulungaki y C. Benson (Eds.), *Tree of opportunity: re-thinking pacific education* (pp. 182-193). Institute of Education, The University of the South Pacific.

Prieto, M. (2019). Percepciones del profesorado sobre las políticas de aseguramiento de la calidad educativa en Chile. *Educação & Sociedade*, 40, 1-20. <http://doi.org/10.1590/es0101-73302019189573>

Quidel, J. (2016). El quiebre ontológico a partir del contacto mapuche hispano. *Chungará (Arica)*, 48(4), 713-719. <http://dx.doi.org/10.4067/S0717-73562016000400016>

Quidel, J. (2020). Mundos y epistemologías en resistencias: el caso del pueblo Mapuche. *Revista CUHSO*, 30(1), 221-232.

<https://portalrevistas.uct.cl/index.php/cuhso/article/view/2212>

Repetto, M. (2012). Educación escolar indígena en Roraima, Amazonas brasileño: del conflicto intercultural a la construcción de propuestas educativas. *ISEES: Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior*, 4(1), 91-110.

<https://scholarworks.iu.edu/journals/index.php/ried/article/view/1963>



- RESULTS Educational Fund. (2016). *Right to education index pilot report*.
https://www.rtei.org/documents/15/RTEI_Pilot_Report.pdf
- Retamal, S. N. (2020). Principios educativos locales con miras a la autonomía: construcción de un nuevo discurso educativo en el territorio williche (Sur de Chile). *Foro de Educación*, 18(1), 27-45. <http://dx.doi.org/10.14516/fde.650>
- Richards, P. (2016). *Racismo: el modelo chileno y el multiculturalismo neoliberal bajo la Concertación 1990-2001*. Pehuen.
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Paidós.
- Salaün, M. (2013). *Décoloniser l'école? Hawaï, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines* [¿Descolonizar la escuela? Hawaï, Nueva Caledonia. Experiencias contemporáneas]. Presses universitaires de Rennes.
- Santos, B. (2010). *Para descolonizar Occidente: más allá del pensamiento abismal*. Prometeo Libros, CLACSO.
- Santos, B. (2019). *El fin del imperio cognitivo: una afirmación de las epistemologías del Sur*. Trotta.
- Smith, L. T. (2016). A descolonizar las metodologías: investigación y pueblos indígenas. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (31), 183-187.
<http://revistas.uach.cl/index.php/racs/article/view/611>
- Styres, S. (2017). *Pathways for remembering and recognizing Indigenous thought in education: Philosophies of iethi'nihestenha ohwentsia'kekha (land)*. University of Toronto Press.
- Tesch, R. (2013). *Qualitative research: Analysis types and software*. Routledge.
- Tomlins-Jahnke, H., Styres, S., Lilley, S. y Zinga, D. (2019). *Indigenous education. New directions in theory and practice*. The University of Alberta Press.
- Treviño, E., Villalobos, E. y Godoy, E. (2017). Desigualdades de aprendizaje entre niños indígenas y no indígenas: la escuela como promotor de igualdad de la relación entre familias y escuelas. En E. Treviño, L. Morawietz, C. Villalobos y E. Villalobos (Eds.), *Educación intercultural en Chile: experiencias, pueblos y territorios* (pp. 39-74). Ediciones UC.
- Van Zanten, À. (2001). *L'école de la périphérie. Scolarité et ségrégation en banlieue* [La escuela de la periferia. Escolaridad y segregación en los suburbios]. PUF.
- Weinstein, J. (2002). Calidad y gestión en educación: condiciones y desafíos. *Revista Pensamiento Educativo*, 31(2), 50-71.
<http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/26433>