

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús estableties per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>



Universitat Autònoma de Barcelona
Escola de Doctorat
Departament de Pedagogia Aplicada
Doctorat en Educació

Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural

Tesis desarrollada para optar al grado de Doctor en Educación.

Financiada por el programa Becas Chile y realizada con el apoyo del Equip de Recerca sobre Diversitat i Inclusió en Societats Complexes –ERDISC- de la Universitat Autònoma de Barcelona y del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII), de la Universidad Católica de Temuco-Chile.

Doctorando

Mg. Gerardo Octavio Muñoz Troncoso

Tutor

Dr. Miquel Àngel Essomba Gelabert

Co-Tutor

Dr. Segundo Enrique Quintriqueo Millán

Barcelona, septiembre de 2016

AGRADECIMIENTOS

Al llegar al final de un proceso de cuatro años, en los cuales he realizado el viaje más largo y hermoso de mi vida, en el cual mis ganancias son incontables, dirijo unas palabras a quienes me han acompañado.

A mi familia, quienes han sido el soporte humano y espiritual que me acompañó en los momentos difíciles. A mi amada Ekaterina, por esas incansables tardes de conversación, de reflexión y compañía, por ser el motor de mi esfuerzo y anhelos, como meta máxima.

A mi familia catalana, quienes me acogieron desde mi llegada y abrieron un lugar en su hogar y corazones, el cual me acompañará eternamente.

A mis amigos y a mi porción de Chile en Barcelona, por todos los momentos vividos y por ese lugar que tienen en mi corazón.

A Miquel y Segundo por sus constantes consejos, guía y amistad.

Finalmente, a todos quienes participaron del estudio desarrollado, a los directivos y profesores de los centros, a los sabios de las familias y las comunidades, por todos los conocimientos entregados y por gran aprendizaje que me significó conocerles.

RESUMEN

El problema de investigación es la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular en escuelas situadas en contextos de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios. Lo cual plantea el desafío de incorporar elementos de la educación familiar a los procesos educativos escolares como objetos de colaboración, para la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, y superar así, los perjuicios de la educación monocultural en dicho contexto.

El marco teórico aborda el proceso de minorización involuntaria y sus implicancias en el desarrollo educativo y social de los sujetos pertenecientes a estos grupos, detallando la situación de las comunidades mapuches, Chile, y de los gitanos en España. De igual forma, se analiza el currículum escolar en el marco de la educación formal y el enfoque educativo intercultural como respuesta a la diversidad sociocultural de los escenarios educativos. Finalmente, se hace un análisis teórico de la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular, y del sentido de la definición de un objeto de colaboración desde un enfoque educativo intercultural.

El estudio se fundamenta en la metodología de la investigación educativa de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico, considerando como contextos de estudio la escolarización de población mapuche en La Araucanía en Chile, y de población gitana en Cataluña, España. Se consideró un muestreo intencionado, que permitió seleccionar una escuela de educación primaria en cada contexto, abarcando en cada una el medio educativo, comunitario y familiar. Las técnicas de recolección de datos empleadas fueron las notas de campo, entrevista semiestructurada y grupos focales, siendo analizadas mediante la teoría fundamentada.

Los resultados indican la existencia de diferencias significativas entre la concepción y operacionalización de la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular en contexto mapuche y gitano. Estas se relacionan con las dinámicas de resistencia que cada uno de estos pueblos ha desarrollado en su interacción con la sociedad mayorizada. En dicho proceso, los mapuches asumen el éxito escolar como una necesidad, con el fin de superar el empobrecimiento que han vivido en su incorporación al Estado Chileno. Por su parte, los gitanos mantienen una distancia y baja valoración de ‘lo escolar’ y la formación de una identidad sociocultural en oposición al otro dominante. No obstante, para las familias jóvenes, este es un hecho cambiante, ya que comienzan a ver en la educación escolar la posibilidad de mejorar su calidad de vida por medio del ingreso a trabajos formales.

En ambos contextos se relevan los perjuicios de la escolarización monocultural, lo que incidiría directamente en la marginación de la familia y comunidad de los procesos escolares, relevándose la necesidad de aplicar un modelo intercultural participación familiar y comunitaria en la gestión curricular. Lo cual es factible por medio de la definición de un objeto de colaboración que considere elementos de la educación familiar de las minorías involuntarias. Finalmente, por medio de la discusión de los resultados, se relevan los ejes centrales para la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular en la educación escolar de los grupos minorizados involuntarios, desde un enfoque educativo intercultural crítico.

Índice

PARTE I	1
1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	3
1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	8
1.1.1. Objetivo general	8
1.1.2. Objetivos específicos.....	9
1.2. SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN	9
PARTE II	11
2. MARCO TEÓRICO	13
2.1. PROCESOS E IMPLICANCIAS DE LA MINORIZACIÓN.....	15
2.1.1. Proceso de minorización involuntaria	16
2.1.2. Minorías involuntarias y su relación con el sistema escolar	18
2.2. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y ESCOLARIZACIÓN DEL PUEBLO MAPUCHE EN CHILE	20
2.2.1. Características demográficas de la población mapuche	21
2.2.2. Conceptualización y reconocimiento de la diversidad sociocultural.....	24
2.2.3. Educación familiar en contexto mapuche	28
2.2.4. Educación escolar en contexto de comunidades mapuches	31
2.2.5. Participación familiar y comunitaria en la escuela.....	37
2.3. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y ESCOLARIZACIÓN DEL PUEBLO GITANO EN ESPAÑA	41
2.3.1. Características demográficas de la población gitana.....	41
2.3.2. Conceptualización y reconocimiento de la diversidad sociocultural en España	45
2.3.3. Educación familiar gitana: Continuidad y cambio	49
2.3.4. Educación escolar de la población gitana en Cataluña.....	52
2.3.5. Participación familiar y comunitaria en el medio escolar	57
2.4. CURRÍCULUM ESCOLAR, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD	62

2.4.1. El currículum escolar y la selección de contenidos educativos.....	62
2.4.2. Educación intercultural como respuesta a la diversidad sociocultural	67
2.4.3. El currículum intercultural: hacia la pertinencia contextual de la educación.....	72
2.4.4. El conocimiento escolar: su construcción y pertinencia.....	76
2.5. PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL	82
2.5.1. Gestión del currículum intercultural ante la diversidad sociocultural	82
2.5.2. Participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum intercultural	85
PARTE III	93
3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN.....	95
3.1. Diseño de la investigación: Población y muestra.....	96
3.2. Diseño de la investigación: fases del trabajo de campo y recolección de datos.....	102
3.3. Diseño de la investigación: métodos de investigación e instrumentos de recolección de datos.....	102
3.4. Procedimientos de análisis	104
PARTE IV	107
4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	109
4.1 PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTO MAPUCHE	111
4.1.1 Desarrollo de la educación intercultural en contexto mapuche.....	112
4.1.2 Participación de la familia y comunidad mapuche en el imaginario escolar.....	129
4.1.3 Acercamiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad mapuche	143
4.2 PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN EL MEDIO ESCOLAR EN CONTEXTO GITANO	159
4.2.1 Participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto gitano.....	160
4.2.2 Participación de la familia y comunidad gitana en el imaginario escolar	173
4.2.3 Acercamiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad gitana	181

PARTE V	195
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	197
5.1 EDUCACIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE GRUPOS MINORIZADOS ...	198
5.2 DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA	206
5.2.1 Participación para el refuerzo de la escolarización	206
5.2.2 Participación familiar y comunitaria en perspectiva intercultural.....	211
5.3 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA	221
5.4 EJES DE ACCIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA	226
5.4.1 Participación para la definición del objeto de colaboración.....	228
5.4.2 Familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar	233
5.4.3 Éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria.....	237
CONCLUSIONES	243
BIBLIOGRAFÍA.....	261
ANEXOS.....	277

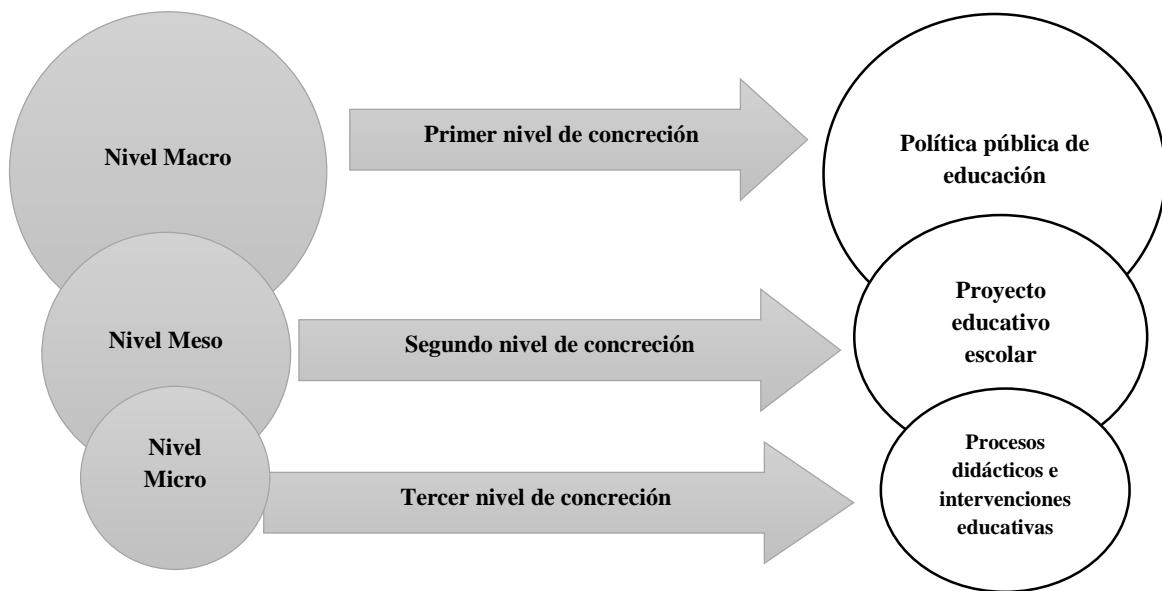
PARTE I

PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1. PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

El problema de investigación tiene relación con las dinámicas de participación de las familias y comunidades en el diseño y desarrollo curricular en contextos de diversidad sociocultural, considerando el caso de la escolarización impartida a grupos minorizados involuntarios, con población mapuche de La Araucanía y el pueblo gitano en Cataluña. El diseño del currículum, se refiere al proceso en el que los distintos actores del contexto educativo escolar definen los contenidos centrales a incorporar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, según las orientaciones de la política pública (Pérez, 2011). Por su parte, el desarrollo del currículum escolar se vincula con las acciones y lineamientos pedagógicos que asume el centro escolar, y su aplicación a través de las intervenciones educativas (Besalú, 2002; Castro, 2005; Pérez, 2011). La acción conjunta del diseño y desarrollo del currículum es el sustento de los procesos de educación escolar, los cuales permiten la operacionalización del proyecto educativo global, nacional y local, en los distintos escenarios educativos. Esto es posible por medio de su aplicación en distintos niveles de concreción curricular, lo que se grafica en el siguiente esquema.

Esquema N° 1. Niveles de concreción del currículum



Fuente: Elaboración propia

En el esquema 1, se evidencia la existencia de tres niveles de concreción curricular, donde el primero corresponde al nivel macro, relativo al diseño y establecimiento de un currículum nacional con carácter prescriptivo. Esta tarea está delegada a la política pública, por medio del organismo estatal correspondiente, sean Ministerios de Educación u otros. El segundo nivel meso, referido a los procesos de planificación que hace la escuela en particular, para abordar el currículum diseñado por la política pública, selecciona las estrategias y acciones pedagógicas necesarias para su aplicación, la que debiera ser contextual a la realidad mediante el proyecto educativo institucional. El tercer nivel es el micro, es el espacio donde el profesor por medio de su actuar didáctico e intervenciones educativas, concreta los procesos de enseñanza y aprendizaje para transmitir los contenidos del currículum escolar prescriptivo (Baelo, Arias y Madrid, 2011). Entonces, el diseño y desarrollo del currículum escolar se realiza en la interacción de los actores del medio educativo en estos tres niveles de concreción, avanzando desde la selección de contenidos y objetivos de aprendizaje, a la implementación de intervenciones educativas al interior del aula. De esta manera, considera las decisiones políticas, institucionales e individuales que se asumen con el fin de propiciar tanto la enseñanza como el aprendizaje de los conocimientos escolares.

En la actualidad, la realidad social y el escenario educativo están marcados por la presencia de diversidad sociocultural como un componente transversal, propiciados por los procesos de globalización y las reivindicaciones locales en contextos de escolarización impartida a grupos minorizados involuntarios. Desde los planteamientos de la teoría sociocultural del aprendizaje, el contexto incide de manera directa en la construcción de conocimientos y significados en los procesos mentales en cada persona, donde se conjuga lo

social, cultural y contextos históricos como base de las experiencias previas de los estudiantes (Bermudez, Battistón, García y De Longhi, 2015). Así, el aprendizaje y la construcción de representaciones sociales dependerán del escenario social en que se produzca, de la pertenencia cultural y el tipo de interacción con ‘el otro’. Entonces, la diversidad sociocultural es un hecho social en el cual se releva la coexistencia de distintos grupos humanos en un espacio determinado, cuyas comprensiones de la realidad son distintas y distantes entre sí, con su correspondiente marco epistemológico. Para Bermudez *et al.* (2015), esto es mediado por el discurso construido por los miembros de la sociedad. La situación antes mencionada, propiciaría la construcción de prejuicios y estereotipos sobre ‘el otro’ diferente, principalmente desde las sociedades nacionales, con el fin de marcar una distancia y establecer una barrera de protección que les permita mantener la unidad del grupo (González, Sierra y Benítez, 2014).

La diversidad sociocultural se centra en la relación entre los distintos grupos étnicos y culturales presentes en una sociedad y territorio determinado, estando marcada por procesos de minorización. Para Ogbu (1992), la minorización es el proceso a través del cual una parte de la sociedad adquiere un estatus superior en la relación con los demás grupos que la componen. Esto puede sustentarse en una relación numérica de su población (minorías y mayorías) o una relación de poder, sustentada en la dominación forzosa del otro. Desde la literatura especializada, se reconocen dos tipos de grupos minorizados, asociados a distintos procesos de minorización. Por una parte, están los grupos cuya minorización ha sido voluntaria, la cual se centra en los procesos de inmigración. Aquí, los procesos migratorios se fundamentan en la búsqueda de mejorar las condiciones de vida y posibilidades de desarrollo personal, familiar y económico. Por otra parte, están los grupos que han vivido una minorización involuntaria, fundamentada en procesos de conquista, colonización, esclavización y dominación política y social, siendo ejemplo de esto los afroamericanos y los indígenas (Ogbu y Simons, 1998). Dentro de los elementos que caracterizan a ambos grupos, está el hecho de que dependiendo del tipo de grupo minorizado al que pertenezcan, variará el tipo de vinculación y desarrollo de aprendizajes en el sistema educativo. En este sentido, los individuos procedentes de grupos minorizados voluntarios viven una adaptación más rápida y exitosa, lo cual se traduce en un acercamiento positivo al éxito escolar. Por el contrario, los sujetos procedentes de grupos minorizados involuntarios, viven una integración social y educativa forzada, generalmente marcada por un bajo nivel de éxito escolar (Abajo y Carrasco, 2011). En este caso, se considera que el carácter histórico de la relación entre mayorías y grupos minorizados involuntarios generaría dinámicas que profundizan y perpetúan la dominación social. De igual forma, propiciaría el establecimiento de sistemas y estrategias de identificación, agrupación, reivindicación y protección entre los miembros de los grupos minorizados (Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011).

Los procesos de escolarización que viven los sujetos pertenecientes a población minorizada se han desarrollado en base a un currículum monocultural, lo cual ha sido independiente de la tipología de minorización a la que se pertenezca. En el caso particular de los grupos minorizados involuntarios, la educación escolar ha tenido como objetivo la validación del *estatus* inferior de éstos y garantizar la hegemonía de la sociedad dominante, sobre la base de prejuicios y estereotipos que históricamente se han construidos sobre ellos. Es así como, desde la instauración de la escuela y la educación en dichos contextos, la finalidad ha sido buscar su integración social básica a la sociedad nacional, enseñándose exclusivamente los conocimientos construidos bajo el método científico como única verdad para comprender la realidad (Canales, 1998; Bengoa, 2008; Poblete, 2009; Quinriquo y McGinity, 2009; Cano, 2010). Como efecto de lo expuesto, en la actualidad es factible encontrar que las escuelas que atienden población minorizada involuntaria, obtienen sistemáticamente los resultados de aprendizaje más bajos que la población escolar perteneciente a dicho grupo social (Cano, 2010; Sistema de Medición de la Calidad de Educación [SIMCE], 2012). Lo que indicaría que el sistema escolar y la sociedad construyen barreras que obstaculizan el desarrollo académico de esta población, como forma de otorgar continuidad a los procesos de dominación. Por consiguiente, el desarrollo y movilidad social ascendente de estos grupos, no radica en los beneficios de la escolarización ni en el mérito académico, sino que está en función de 'ganar la voluntad' de algún miembro de la sociedad mayorizada (Ogbu *et al.*, 1998).

En contraparte, las dinámicas de escolarización de los sujetos de grupos minorizados voluntarios son distintas, donde la educación escolar es el vehículo que permite la inclusión en la sociedad de acogida y, la movilidad social ascendente (Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011). Esto se justificaría en que sus miembros ven la educación escolar como el puente que les permite cumplir el objetivo del proyecto migratorio. Con este grupo, la problemática respecto de su escolarización, radica principalmente en el proceso de adaptación y aprendizaje de la lengua oficial de enseñanza, puesto que en general, no existe una relación histórica de dominación y sometimiento (Besalú, 2002a, 2010; Noguerol, 2008; Lleixa, 2002, 2010; Planas 2010a, 2010b).

En la literatura especializada, se explicita que en los contextos de diversidad sociocultural con presencia de grupos minorizados voluntarios e involuntarios, debiese aplicarse un enfoque educativo intercultural (Essomba, 2007, 2008; Escarbajal, 2010; Quinriquo, 2010; Quilaqueo, 2012; Leiva, 2012). En una primera instancia, la educación intercultural surge como educación compensatoria para los grupos minorizados voluntarios, es decir, los inmigrantes, respondiendo principalmente a la tradición anglosajona. En la actualidad considera que la inmigración no es el único proceso social que evidencia la diversidad sociocultural, por lo que involucra a la totalidad de la población escolar y no sólo a las minorías. La tesis es que la

sociedad en sí es diversa social y culturalmente, por lo cual la educación debe preparar a los estudiantes para desenvolverse efectivamente en ese escenario social (Besalú, 2002a; Essomba, 2007 y 2008; Escarbajal, 2010; Leiva, 2012). En el caso de América Latina, la educación intercultural se vincula principalmente con la presencia de grupos minorizados involuntarios, agrupados en familias y comunidades indígenas y afro-descendiente, las que han generado una serie de demandas socio-históricas relativas principalmente a la incorporación de saberes y conocimientos educativos propios al currículum escolar (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Lo anterior con el fin de revertir la pérdida del conocimiento ancestral en las nuevas generaciones, como consecuencia de una educación monolingüe en castellano y monocultural euro-céntrica occidental (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012).

En la perspectiva de Quintriqueo (2010), en el caso de los grupos minorizados involuntarios, el diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural es posible a través de la participación familiar y comunitaria en los procesos educativos. Esto implicaría considerar la educación familiar de éstos, donde los niños y adolescentes se disponen al aprendizaje de contenidos y finalidades educativos que se fundamentan en las experiencias de relación social y prácticas socioculturales (Beillerot y Mosconi, 2006). En este sentido, la noción de educación familiar comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y suceder a los padres en la educación de las nuevas generaciones (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2015). Así, los procesos educativos constituyen un objetivo complejo realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna, o bien, como intervenciones socioeducativas con el objeto de revitalizar la memoria individual y social de la comunidad, con respecto a saberes y conocimientos educativos propios (Beillerot *et al.*, 2006).

Es así como la educación familiar se sustenta en un conjunto de contenidos educativos propios, los cuales han sido construidos en un proceso de reflexión individual y colectiva por los miembros de la familia y comunidad, los que están contenidos en la memoria social de los sabios (Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz, 2014; Quintriqueo *et al.*, 2015; Muñoz, 2015). Aquí, el hecho educativo es dinámico, considerando agentes, métodos y espacios educativos, según pertinencia con cada uno de estos contenidos y las representaciones culturales existentes sobre los mismos (Muñoz, 2011a).

En esa perspectiva, mediar la participación familiar y comunitaria, presenta el problema de las diferencias epistemológicas de los conocimientos educativos con respecto a los grupos representados en el medio escolar. Estas diferencias abarcan lo social, cultural, natural y sobrenatural, lo cual está a la base de la construcción de la identidad sociocultural de niños y jóvenes (Guardi, 2014; Quilaqueo *et al.*, 2014). Esto se debería al sentido de la educación escolar, la cual está centrada en la formación de un modelo de persona única (carácter hegemónico y homogeneizante de la escolarización), en relación a un ideal de la sociedad

nacional dominante (Popkewitz, 2014), ignorando la diversidad sociocultural que la compone. Es así como históricamente la educación escolar en contexto de diversidad social y cultural se fundamenta en un racismo epistémico, el cual establece como válido aquellos conocimientos construidos a través del método científico y margina tanto a las sociedades como los conocimientos que son producto de construcción social, pero que igualmente permiten comprender la realidad (Sánchez-Artega, Sepúlveda y El-Hani, 2013). Esto, en el medio escolar, se traduce en que las intervenciones educativas que se sustentan de forma exclusiva en los conocimientos científicos y niegan el valor educativo de los saberes y conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios (Sánchez-Artega *et al.*, 2013). Este problema plantea el desafío de encontrar articulaciones entre la epistemología del conocimiento científico *eurocéntrico* occidental en el medio escolar como social y la episteme propia de grupos sociales minorizados involuntarios, desde un pluralismo epistemológico intercultural.

En consecuencia, el problema de investigación es la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en escuelas situadas en contextos de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios. En este contexto, se considera la participación comunitaria como la base para la definición de contenidos y finalidades educativas como objetos de colaboración. Este problema plantea el desafío de incorporar elementos de la educación familiar a los procesos educativos escolares, articulado a su propio marco epistemológico, como eje para la formación de la identidad sociocultural de niños y adolescentes, mediante la educación escolar desde un enfoque educativo intercultural. Así, el diseño y desarrollo del currículum escolar en escuelas insertas en contextos de diversidad sociocultural vinculada a grupos minorizados involuntarios, desde la educación intercultural, se plantea el desafío de considerar las particularidades del propio contexto socioeducativo y el pluralismo epistemológico que lo compone. En este sentido, un currículum escolar intercultural propicia la participación de los distintos actores del proceso educativo, lo cual se debe traducir, necesariamente, en la incorporación de la realidad local al desarrollo de los estudiantes en el medio escolar (Essomba, 2008). Así, el diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural permitirá situar la educación de manera tal que responda a los contextos locales, nacionales y globales (Essomba, 2008; Gallego y Salvador, 2008; Quintriqueo, 2010).

1.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1.1. Objetivo general

- Comprender las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular de escuelas con presencia de estudiantes de grupos

minorizados involuntarios, como base para la definición de ejes de acción que permitan contextualizar la educación escolar mediante la implicación de los actores sociales en los procesos educativos, desde un enfoque educativo intercultural.

1.1.2. Objetivos específicos

1. Describir el proceso formativo de los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios en el medio escolar, en el marco del sistema educativo de la sociedad mayorizada.
2. Identificar las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular de escuelas con presencia de estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios, con el propósito de describir su desarrollo, posibilidades, obstáculos y relevancia, desde un enfoque educativo intercultural.
3. Desvelar la percepción del profesorado sobre la participación de las familias y comunidades en el diseño y desarrollo curricular, tanto en mapuches de La Araucanía, como en comunidades gitanas de Cataluña.
4. Proponer ejes de acción para la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural, para escuelas situadas en contextos de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios.

1.2. SUPUESTO DE INVESTIGACIÓN

En contextos de diversidad sociocultural asociado a la presencia de grupos minorizados involuntarios, los Estados han empleado la escolarización desde un enfoque monocultural como un mecanismo para la aculturación de estos grupos y su inclusión en la sociedad nacional. La escolarización monocultural tiene por objeto la homogeneización de la población en relación al sistema de creencias, valores y conocimientos de la sociedad mayorizada, para la jerarquización social y proyección de la dominación de las minorías involuntarias. Con este fin, ha prescindido de los saberes que han construido dichos grupos y que son parte de su educación familiar. Esto ha producido que, en el desarrollo escolar, las personas procedentes de estos grupos evidencien quiebres cognitivos, asociado a bajos niveles en la calidad de sus aprendizajes, y de su identidad, reflejado en la pérdida progresiva de elementos culturales propios como es la lengua vernácula y los saberes y conocimientos educativos propios.

En el estudio, se sostiene que la escolarización monocultural es posible de ser modificada mediante la adopción de un enfoque educativo intercultural que considere la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular. Desde una perspectiva educativa intercultural, esta participación debe centrarse en la incorporación de contenidos de la

educación familiar, como sustento de la contextualización de los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular desde un enfoque educativo intercultural en contextos de minorización involuntaria, requiere de la definición de contenidos y finalidades educativas como objeto de colaboración. Esto, con el fin de propiciar procesos enseñanza y aprendizaje centrados en el desarrollo del potencial intelectual de todos los estudiantes, independiente de su origen social, cultural y económico. Así, la incorporación de un conjunto de conocimientos educativos propios articulados a los contenidos del currículum escolar, permitiría contrarrestar la monoculturalidad, el racismo científico y el racismo biológico, mediante una educación escolar desarrollada desde un enfoque educativo intercultural.

Este enfoque educativo intercultural de participación familiar y comunitaria, es posible mediante la construcción de un pluralismo epistemológico en el medio escolar, que genere la relativización del conocimiento científico occidental y las estructuras jerárquica de la escuela. Permitiendo la articulación efectiva de la triada familia-escuela-comunidad, en función del desarrollo óptimo del proceso educativo, por sobre su reducción al refuerzo para el éxito escolar. De esta forma, se cambian las dinámicas escolares, pasando de tener la funcionalidad de la dominación de los grupos minorizados involuntarios, a centrarse en la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados. Esto propiciaría una educación intercultural para todos, lo cual permita la formación de una ciudadanía más democrática y una relación más simétrica entre los sujetos de grupos minorizados involuntarios y de la sociedad nacional hegemónica, tanto en la Araucanía como en Cataluña.

PARTE II

MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

El presente apartado tiene por objeto definir los conceptos clave que sustentan el estudio, desarrollando cada uno de ellos en un capítulo. La investigación tiene por objeto comprender las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural, desde la gestión del currículum escolar apoyada en el enfoque educativo intercultural. Lo anterior, como base para la contextualización de los procesos educativos, y lograr el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes independiente de su origen social, cultural y económico, los conceptos a definir son: 1) Procesos e implicancias de la minorización; 2) Atención a la diversidad sociocultural en la educación de población mapuche en La Araucanía, Chile; 3) Atención a la diversidad sociocultural en la educación de población gitana en Cataluña, España; 4) Currículum escolar, educación e interculturalidad; y 5) Participación familiar y comunitaria en la gestión de un currículum intercultural.

En ese marco, el capítulo 1 busca definir el concepto de minorización involuntaria, tomando como base los planteamientos del modelo Ecológico-Cultural de J. Ogbu (1992). Aquí se reconoce la existencia de dos tipos de grupos minorizados, siendo estos los voluntarios e involuntarios, quienes se diferencian en los procesos de minorización que han vivido en su inserción en la sociedad mayorizada. Se hace una profundización en la minorización involuntaria, ya que es parte esencial del objeto de estudio y del sustento teórico de la investigación, haciendo la toma de posición de su definición para los fines específicos de este estudio. Con este fin se aborda el proceso de minorización involuntaria desde una perspectiva histórica, para comprender el tipo de interacción de estos con la sociedad dominante y los efectos sociales que el contacto hegemónico entre ambos ha llevado. Finalmente, se hace un análisis de la implicancia de la minorización involuntaria en el desarrollo escolar de los estudiantes pertenecientes a estos grupos, las percepciones sobre la escolarización y el éxito escolar.

Los capítulos 2 y 3 son de continuidad respecto del capítulo 1, buscando profundizar de manera específica la atención a la diversidad sociocultural en la educación escolar en contexto mapuche en La Araucanía y gitano en Cataluña, respectivamente. En ambos capítulos se busca relevar tanto el proceso como las implicancias de la minorización involuntaria que cada uno de estos pueblos ha vivido en los social y educativo, para comprender el estado actual de la educación de estos y la relación con la sociedad mayorizada. Con este fin, en cada capítulo se abordan las características demográficas de estos pueblos, en cuanto a su emplazamiento, distribución, población y áreas de desarrollo, permitiendo generar una comprensión histórica de la minorización involuntaria que han vivido. Se aborda la forma en que tanto el Estado chileno, como el español, han abordado la diversidad sociocultural asociada a los grupos minorizados involuntarios, desde la política pública, lo cual permitirá comprender el efecto a nivel social de dicho proceso. De igual manera, para entender las implicancias de la minorización involuntaria en el ámbito educativo, se profundiza en la educación familiar de estos grupos, los procesos y sentido de la educación escolar implementada por los estados nacionales. Posteriormente, se aborda la concepción y sentido de la participación familiar y comunitaria en estos escenarios educativos. Así, en cada capítulo, se busca comprender el desarrollo social y educativo de los mapuches y gitanos en tanto grupos minorizados involuntarios, en tanto contextos específicos en que se implementa la presente investigación.

El capítulo 4 busca problematizar la relevancia del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural con presencia de minorías involuntarias, considerando las diferencias epistemológicas del conocimiento escolar y local o social. En su desarrollo se aborda la selección de contenidos educativos para la construcción del currículum escolar prescriptivo, su pertinencia y construcción. De igual forma, se aborda la educación intercultural y el currículum intercultural como una forma de responder a la realidad educativa en contextos de minorización involuntaria, como una estrategia para el logro del éxito educativo de los estudiantes procedentes de minorías étnicas.

Finalmente, en el capítulo 5, se argumenta que la construcción y gestión del currículum escolar desde un enfoque educativo intercultural debiese fundamentarse en la participación familiar y comunitaria, por medio de la definición de objetos de colaboración. El establecimiento de un objeto de colaboración, es un eje articulador de la triada familia-escuela-comunidad, con el fin de fortalecer la identidad sociocultural de los estudiantes, como base del éxito educativo. Aquí, se posiciona la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular intercultural.

2.1. PROCESOS E IMPLICANCIAS DE LA MINORIZACIÓN

El proceso de minorización en contexto de diversidad social y cultural consiste en un conjunto de acciones desarrolladas por una parte de la sociedad con el fin de ejercer un dominio sobre ‘los otros’, relegándoles a un estatus inferior en la relación establecida. De esta manera, se genera la presencia de un grupo mayorizado y otros minorizados, donde el primero establece las normas y formas de interacción entre ambos, las que tienden a validar las relaciones de poder existentes. John Ogbu (1992) junto a su equipo de investigación reconocen la existencia de dos tipos de grupos minorizados, siendo estos los voluntarios y los involuntarios, los cuales responden a tipologías y procesos distintos de minorización y relación con la sociedad mayorizada. En lo específico, los grupos minorizados involuntarios, son aquellos cuya incorporación a la sociedad nacional ha sido por medio del uso de la violencia como son: la conquista, colonización y dominación militar, considerando una historia de esclavitud y conductas de abusos por parte del grupo mayorizado (Ogbu *et al.*, 1998).

Los grupos mayorizados en general tienen matrices sociales y culturales de origen *euro-céntrico* que han impuesto sociedades originarias en territorios conquistados y colonizados, donde se destacan el monolingüismo en los idiomas hegemónico como es el inglés, español, francés y portugués; es el caso de América Latina y África, principalmente. Según Akkari (2009), en dicho contexto, la educación monocultural es la que conduce a procesos de minorización que tiene las siguientes fuentes de origen: 1) la sustitución de la educación religiosa (una escuela que tiene sus fundamentos en el orden moral y social que establece la iglesia cristiana), por la alfabetización de masas; 2) el positivismo y la herencia filosófica de la Ilustración, orientadas a combatir la ignorancia de los hombres y conseguir una lógica de progreso, producción y emancipación sustentados en valores universales; 3) la consolidación del nacionalismo y la formación del espíritu patriótico de los futuros ciudadanos, justificado en el racismo epistémico y biológico (Salaün, 2013); 4) la educación monolingüe en lengua oficial de la sociedad mayoritaria, prohibiendo con ello a los estudiantes de grupos minoritarios comunicarse en su propia lengua; 5) la exclusión de las minorías religiosas de los ambientes escolares, principalmente de las minorías no occidentales; 6) el uso de programas curriculares dotados de contenidos educativos *euro-céntricos*, que tienen por objetivo socializar el conocimiento occidental (Mampaey y Zanoni, 2015). Cada una de estas prácticas tienen como finalidad, que los estudiantes de grupos minoritarios y minorizados adquieran las normas, valores y conocimientos de la sociedad mayoritaria, reproduciéndose el racismo epistémico institucional y perpetuando relaciones desiguales de poder (Tubino, 2014; Quintriqueo *et al.*,

2015). En el presente capítulo se abordará la educación de grupos minorizados involuntarios, su tipología, procesos, concepciones y resultados respecto de su relación con la sociedad mayorizada.

Por su parte, los grupos minorizados voluntarios son los inmigrantes, quienes acceden a esta minorización con el fin de buscar un mejor futuro y mayores oportunidades de desarrollo, respecto de las que les ofrece el país de origen. Así, el grupo mayorizado corresponde a la sociedad nacional, la cual funciona a la vez como sociedad de acogida de la inmigración (Ogbu *et al.*, 1998; Carrasco, Pàmies y Ponferrada, 2011).

Con el fin de profundizar en el proceso y efectos de la minorización involuntaria, se profundizará en los siguientes elementos: 1) el proceso de minorización involuntaria; y 2) minorías involuntarias y su relación con el sistema escolar.

2.1.1. Proceso de minorización involuntaria

El proceso de minorización involuntaria es una categoría aplicada a aquellos grupos que forman parte de la sociedad nacional, pero cuya inclusión a ésta no se ha desarrollado por propia voluntad, sino que por medio de la conquista, sometimiento militar y esclavización (Ogbu, 1992). Dentro de las características fundamentales de la relación entre los grupos minorizados involuntarios y los mayorizados, está el contacto hegemónico centrado en las relaciones de poder, el ejercicio de la fuerza y el abuso hacia los primeros (Abajo *et al.*, 2011). La motivación de este proceso es la obtención de un beneficio unilateral, en lo económico, político y social.

Un elemento esencial de esta interacción, es la invisibilización de las minorías involuntarias, de sus características sociales y culturales propias, por medio de la creación de prejuicios y estereotipos que sustentan la necesidad de mantener estas relaciones inequitativas de poder. Aquí, se niega el valor del conocimiento de las minorías y de su sustento en una epistemología que responde a los parámetros de la propia cultura, el cual es diferente al de la sociedad dominante (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015). Aquí, se generan distancias epistemológicas en los elementos más esenciales de las sociedades y culturas, las que obstaculizan la interacción equitativa entre estas y, por el contrario, profundizan las dinámicas de dominación (Guardi, 2014).

Dentro de los grandes grupos sociales minorizados involuntarios, se encuentran los afroamericanos en Estados Unidos y Canadá, y los grupos indígenas principalmente de América Latina y África. Los primeros, fueron capturados en su tierra natal y llevados a Norteamérica como esclavos, mientras que los segundos vieron desaparecer su autonomía a manos de los conquistadores europeos, quienes les usurparon el territorio ancestral y les esclavizaron (Ogbu,

1992; Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011). Así, los grupos minorizados involuntarios y los mayorizados tienen una amplia historia de contacto, marcada por la vulneración de derechos, la explotación y el enriquecimiento de los grupos dominantes, lo cual conlleva el empobrecimiento de los grupos minorizados involuntarios.

El contacto de los sujetos de grupos minorizados involuntarios con la sociedad mayorizada, genera en los primeros, diferencias culturales secundarias, las que se refieren principalmente a la imagen del otro en la interacción. Dentro de los elementos que observa Ogbu (1992) en la población afroamericana, las diferencias con los norteamericanos de origen europeo no se centran en los contenidos culturales, sino en cómo se comprende la realidad desde estas minorías. Otro elemento es la inversión cultural, referido a la tendencia de las minorías involuntarias, a considerar ciertas formas de comportamiento, acontecimientos, símbolos y significados como inapropiados para ellos, por ser características propias de la sociedad mayorizada. Al mismo tiempo, se considera la existencia de formas de comportamiento, acciones, símbolos y significados, como más apropiadas para sus miembros, los que son, a menudo, opuestos a los de la sociedad mayorizada (Ogbu, 1992).

El carácter histórico de la interacción entre estos grupos, ha generado en los miembros de las sociedades minorizadas involuntarias, la concepción de existencia de un sistema social diseñado para desfavorecerles. En este sentido, se considera la presencia de un techo laboral, el que, si bien dependerá de la clase social a la que pertenezcan los individuos, será más bajo que los pertenecientes al grupo mayorizado de su mismo nivel socioeconómico (Abajo *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2011). De esta forma, la movilidad social ascendente no se relaciona con el mérito de los sujetos ni su éxito académico, sino que esta se produce por ganar el favor y la buena voluntad de los blancoamericanos (Ogbu, 1992). Ante esta situación se generan dos posturas muy distintas: A) la actitud de resistencia, centrada en la concepción de existencia de barreras sociales, donde las instituciones estarían diseñadas para favorecer a la sociedad mayorizada. Por este motivo, la opción es la agrupación, validación y proyección de la diferencia respecto de los ‘otros’ dominantes. Producto de esta situación y, bajo la premisa del abandono y postergación por parte de las instituciones, se generan sistemas de apoyo intragrupal, con el fin de favorecer el desarrollo de los sujetos, estableciendo dinámicas propias para cubrir las necesidades emergentes; y B) la actitud servil o del ‘Tío Tom’ (*uncle tomming*), en la que, para lograr la movilidad social ascendente se busca ganar el favor de algún miembro de la sociedad mayorizada, asumiendo una actitud servicial (Abajo *et al.*, 2011).

2.1.2. Minorías involuntarias y su relación con el sistema escolar

Las minorías involuntarias y su relación con el sistema escolar, están cruzada por distintos elementos que condicionan las posibilidades de éxito escolar, fracaso, permanencia o abandono, considerándose los factores económicos, sociales y culturales como variables centrales que explican el problema. Pero cabe preguntarse cómo interactúan estos elementos tanto a nivel escolar como en el contexto social en general, y cómo esto incide en los logros académicos. En la década de 1970, John Ogbu comienza a investigar la relación existente entre las estructuras sociales y el logro académico de los estudiantes, buscando comprender en profundidad los motivos que inciden en que los afroamericanos tengan persistentemente peores resultados que los blancoamericanos. De esta forma se llega a configurar el llamado modelo explicativo ecológico-cultural, donde parte de este modelo explicita los elementos que están a la base de la relación de las minorías involuntarias con el sistema escolar y social (Ogbu, 1992; Ogbu *et al.*, 1998).

En esta perspectiva, los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, han obtenido sostenidamente resultados de aprendizaje más bajos que los procedentes de la sociedad mayorizada y de las minorías voluntarias (Ogbu *et al.*, 1998). Este hecho radicaría principalmente en la existencia de un techo laboral, que se traduce en una inequidad en las oportunidades de desarrollo profesional y económico, generando la construcción de barreras simbólicas que hacen ver el futuro con pesimismo (Ogbu, 1992). Entonces, si la educación no es promotora de movilidad social ascendente en el marco global de la sociedad, cabe cuestionarse el verdadero sentido de la educación formal que los Estados implementan con estos grupos. Esta situación de marginalidad, genera tres formas de respuesta desde las minorías involuntarias, siendo estas: A) síndrome del bajo rendimiento escolar como adaptación, lo que está vinculado a un bajo esfuerzo académico producido por la presencia del techo laboral que es independiente del éxito académico; B) Sistema de identidad colectivo, referido a la generación de pautas ideales de conductas y comportamientos propios del grupo minorizado, donde salir de éstas, es considerado una traición al grupo. En este sentido, en el caso de los estudiantes afroamericanos en Estados Unidos, el éxito escolar en áreas de aprendizaje consideradas más propias de los ‘blancos’, es vista como un abandono de la propia identidad; y C) Externalización de las causas del bajo rendimiento y fracaso escolar. En este ámbito, se tiende a considerar sólo los factores externos que producen los problemas educativos, como la historia de esclavitud, dominación y vulneración de derechos. Sin embargo, no se consideran los elementos internos como son las actitudes de abandono hacia los estudiantes de grupos minorizados, invisibilización, ocultación y menosprecio, sea como acciones inconsciente

o consciente realizadas por los profesores, justificado en el prejuicio, discriminación y racismo construido históricamente por la sociedad dominante (Abajo *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2011).

Lo anterior también se vincularía con el hecho de que los grupos minorizados involuntarios perciben al sistema escolar como un elemento externo y propio de la sociedad dominante, el cual no refleja sus necesidades, intereses y perspectivas de desarrollo (Whaley y Noel, 2011). Esto se debe al enfoque histórico de la educación escolar para este tipo de población, el cual no se ha centrado en la construcción de aprendizajes de calidad, sino que, en la formación de la identidad nacional y el aprendizaje de la lengua oficial. Con este fin, se ha sustentado en constantes procesos de negación de todos los elementos socioculturales, siendo la educación una herramienta del Estado para proyectar la continuidad de la dominación y jerarquización de la sociedad (Quintriqueo *et al.*, 2015). Entonces, la escuela y la educación al no tener un valor social al interior de grupos minorizados involuntarios, el fracaso por parte de los estudiantes es asumido como un hecho posible que no conlleva ninguna sanción (Whaley *et al.*, 2011).

En resumen, los grupos minorizados involuntarios, son aquellos que han sido incorporados a la sociedad nacional por medio de procesos de violencia como la esclavización, usurpación de los territorios ancestrales, escolarización, explotación y vulneración de sus derechos. Tienen un estatus disminuido al interior de la sociedad, independiente de la clase social, lo que construye barreras institucionales y simbólicas que obtaculizan la movilidad social ascendente de éstos, evidenciado en la existencia de un techo laboral. Es así como se observa que la educación escolar no es un motor de movilidad social, lo que produciría un bajo esfuerzo académico, un sistema de identidad colectiva intraminorizados y la externalización de las causas del fracaso escolar. De igual forma, es vista como un elemento externo, el cual fue impuesto con el fin de propiciar la continuidad de la dominación, por lo cual carece de valor social. Producto de lo anterior, los miembros de grupos minorizados involuntarios presentan resultados de aprendizaje inferiores que los pertenecientes a la sociedad dominante, lo cual no se relaciona con el potencial intelectual de estos, sino que en la representación del sistema educativo. Con el fin de profundizar en el proceso y efectos de la minorización involuntaria, en los siguientes capítulos se aborda la situación de la población mapuche y gitana, los que a su vez compondrán la muestra del estudio.

2.2. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y ESCOLARIZACIÓN DEL PUEBLO

MAPUCHE EN CHILE

La atención de la diversidad sociocultural en la escolarización del pueblo mapuche en La Araucanía, Chile, es abordada curricularmente en el sistema educativo formal y desde la política pública, pero presenta un conjunto de desafíos hacia el futuro. Los mapuches son el pueblo indígena más representativo actualmente en el territorio de Chile, su organización sociopolítica se centra en la familia y comunidad, sus principales actividades económicas son la agricultura y ganadería, por lo que viven en contextos rurales (INE, 2012). Las familias mapuches organizadas en el modelo de comunidad, se ubican actualmente en la zona Macrocentro Sur del país, principalmente en las regiones del Maule, Bío Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos (Bengoa, 2008). Independiente de lo anterior, y producto del contacto con la sociedad nacional, existe un alto porcentaje de mapuches que viven en ciudades, siendo las más representativa Valparaíso, Santiago de Chile, Concepción, Temuco, Valdivia, Osorno y Puerto Montt, concentrando la población mapuche urbana.

Desde una perspectiva social y cultural, los mapuches son distintos de la población chilena de raíz europea, presentando sistemas de saberes y conocimientos, una organización social y política, una institucionalidad, modelo educativo y sistema de creencias propios (Muñoz, 2011a). Como característica general, el desarrollo sociocultural del mapuche se realiza por medio de la vinculación de éste con el medio natural, social, cultural y espiritual fundamentada en el respeto.

El mapuche pasa a conformar parte del Estado de Chile a fines del S. XIX (1883), por medio de procesos militares, siendo incorporado a la clase obrera y campesina (Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010). Este hecho marca la implantación de escuelas en las comunidades, con el fin de formar la identidad nacional en desmedro de la identidad sociocultural propia, lo cual ha generado quiebres identitarios y cognitivos en niños y adolescentes. Este hecho es fundamentado en que la educación implantada prescinde del saber educativo mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2015). En la actualidad desde la política pública se hace un reconocimiento del derecho a la educación y al aprendizaje del patrimonio cultural propio, como eje para la superación de los problemas educativos en las escuelas que atienden esta población.

Con el fin de comprender la realidad mapuche tanto en lo social como educativos, se profundizarán a continuación los siguientes elementos: 1) Características demográficas de la población mapuche; 2) Conceptualización y reconocimiento de la diversidad sociocultural en Chile; 3) Educación en la familiar en contexto mapuche; 4) Educación escolar en contexto de comunidades mapuches; y 5) Participación familiar y comunitaria en el medio escolar.

2.2.1. Características demográficas de la población mapuche

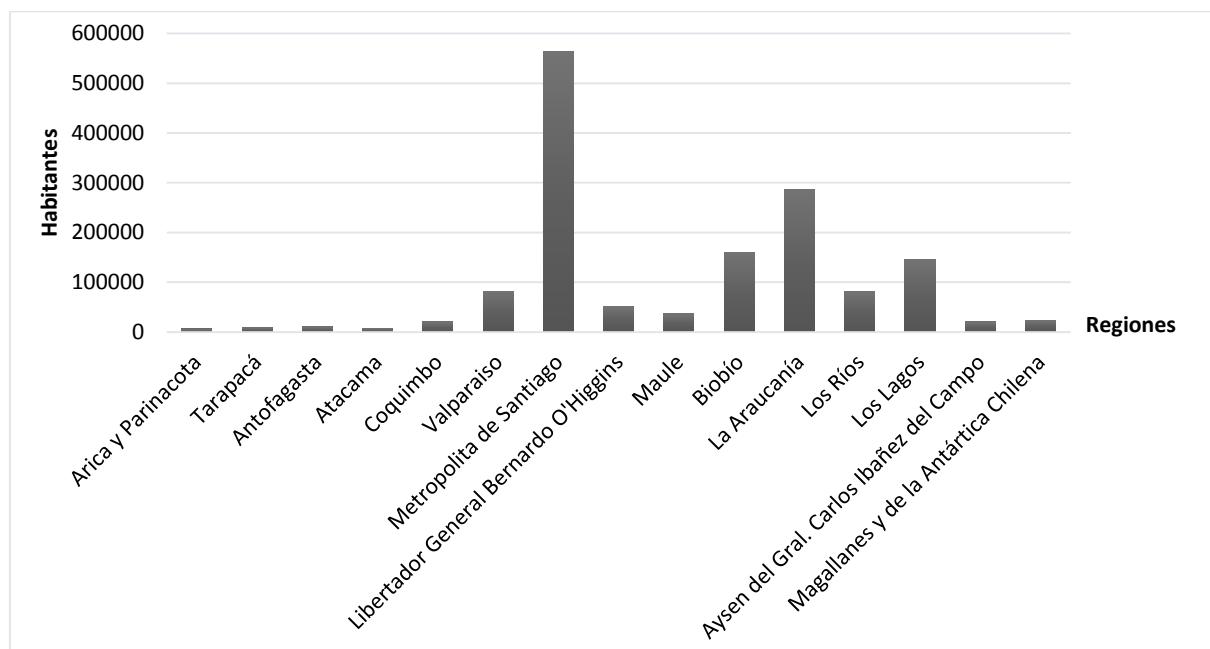
Las características demográficas de la población mapuche tienen relación con la organización geopolítica que fue estableciendo históricamente la sociedad chilena. Es así como las características demográficas de la población mapuche están relacionada con los procesos de conquista, colonización, territorialización del Estado nacional y el reduccionismo de las comunidades posterior a la guerra de Pacificación de La Araucanía, finalizada en 1883. Lo anterior implicó una disminución radical del territorio histórico de la población mapuche y con ello, el deterioro de su economía y la pérdida gran parte de su población (Bengoa, 2008; Cano, 2010).

La población mapuche ancestral, se emplazaba en el actual territorio chileno entre el valle de Aconcagua por el norte, el archipiélago de Chiloé por el Sur y entre las costas del Océano Pacífico y la Cordillera de Los Andes, extendiéndose por la Pampa Argentina. A la llegada de los conquistadores europeos, los mapuches llegaban al millón de personas, lo que da una densidad poblacional de 92.5 habitantes cada 100 kilómetros cuadrados (Bengoa, 2008). Señala el mismo autor, que la mayor concentración de mapuches estaba en las actuales provincias de Arauco, Malleco y Cautín, entre los ríos Itata y Cruces, espacio que comprende 5.4 millones de hectáreas. Al considerar la alta cantidad de población y la densidad que se alcanza, permite aseverar que los mapuches habían pasado de un tipo de vida nómada a un sedentarismo parcial, fundamentado en las actividades productivas de caza, recolección y horticultura (Marimán, 2006; Bengoa, 2008).

Desde un punto de vista histórico, la actual distribución de la población mapuche ha sido influenciada por dos grandes hitos que marcaron la progresiva pérdida del territorio ancestral y de la soberanía y autodeterminación. El primero fue la invasión europea, con la que se pierden los terrenos del Norte del río Biobío y al Sur del río Toltén, generándose el territorio denominado 'La Frontera' (Latcham, 1924; Marimán, 2006). Este territorio se caracterizó por ser la zona de resistencia mapuche a la invasión, donde mantuvieron su autonomía y cultura. Ya con la independencia de Chile se genera el segundo hito, la denominada guerra de 'Pacificación de La Araucanía' implementada por el Estado chileno y desarrollada principalmente por su ejército. Como efecto de este proceso se reduce el territorio mapuche en un 90%, el cual pasa a propiedad del Estado y a privados a través del remate público (Marimán, 2006; Correa *et al.*, 2010). Con esto, se generan los grandes latifundios y el asentamiento forzado de los mapuches en el 10% de su territorio ancestral, correspondiendo a espacios de baja productividad agrícola y ganadera (Bengoa, 2008; Correa *et al.*, 2010). De esta manera, el mapuche pasa a formar parte del Estado chileno, siendo incorporado en las clases obrera y campesina, donde la usurpación de la tierra inicia el proceso de migración campo-ciudad (Bengoa, 2008).

En la actualidad, según los datos del Censo realizado en 2012 (INE, 2012), la población total en Chile es de 16.634.603 personas, donde 1.842.607 pertenecen a alguno de los pueblos indígenas reconocidos oficialmente en la Ley Indígena N° 19.253 (1993). A nivel nacional los mapuches alcanzan una población de 1.508.722 habitantes, correspondientes al 9.06% de la población nacional y el 81.87% del total de los indígenas de Chile. Por consiguiente, los mapuches se constituyen en la población originaria más numerosa del país. La población mapuche en Chile no está instalada en sectores específicos del país, sino que se distribuye en todo el territorio nacional, aunque en distintos porcentajes según las regiones. Este hecho se ilustra en el siguiente gráfico.

Gráfico N° 1. Distribución de la población mapuche en Chile



Fuente: INE (2012). Elaboración propia

En el gráfico 1, se observa que la Región Metropolitana concentra la mayor cantidad de población mapuche, agrupando al 37.4% de sus habitantes. El porcentaje agrupados en esta región, que es la Capital de Chile, corresponde a mapuches urbanos, los que habrían realizado procesos migratorios campo-ciudad en búsqueda de trabajos remunerados, lo que estaría impulsado por la reducción de sus tierras (Alvarado y Alvarado, 2012). Se identifica una significativa concentración de mapuches entre las regiones de Valparaíso y Los Lagos, zona que corresponde al territorio en que éstos se emplazaban a la llegada de los conquistadores europeos (Bengoa, 2008). Las regiones que concentran la mayor cantidad de población agrupada en comunidades mapuches son las del Biobío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, las que serían familias que viven fundamentalmente en contextos rurales. En conjunto, estas cuatro regiones agrupan un total de 673.926 personas, correspondiente al 44.66% de la población mapuche nacional. De forma individual, la región de La Araucanía es la que concentra la mayor cantidad

de población mapuche organizada en comunidades rurales y urbanas, con 285.441 habitantes, correspondientes al 19.98% del total, seguido por la región del Biobío con el 10.66% (INE, 2012). Al contrastar estos datos con lo expresado por Bengoa (2008) y Correa *et al.*, (2010) respecto de la ubicación geográfica de los mapuches en los inicios de la República de Chile, es factible aseverar que independiente de los procesos de usurpación del territorio, los mapuches siguen agrupándose en su territorio ancestral. De esta manera, siguen vinculados al territorio ancestral como eje de la conformación de la identidad sociocultural.

En cuanto al dominio del *mapunzugun* -lengua mapuche- existen 114.988 personas que declaran dominarlo, correspondiendo sólo al 8.17% del total. Ahora bien, la cantidad de hablantes del mapunzugun considerando la población en edad escolar (6 a 19 años) sólo 14.181 de los 359.093 niños y adolescentes mapuches dominan este idioma, correspondiendo al 3.95% en este rango etario (INE, 2012). Este hecho muestra que en la actualidad el *mapunzugun* es una lengua que avanza hacia el abandono, donde la escolarización sería uno de los factores incidentes (Álvarez-Santullano y Forno, 2008; Quintiqueo, 2010).

De la población mapuche de 15 años o más, la que es considerada como fuerza laboral potencial, alcanza un total de 1.177.992 personas, de las que 646.769 están económicamente activos y representan el 54.9% del total. Por su parte, los económicamente inactivos alcanzan un total de 531.223 habitantes, representando el 45.1% de la fuerza de trabajo potencial. De los económicamente activos, el 88.01% están ocupados y el 11.99% están en la condición de desocupados. La población económicamente activa realiza las siguientes categorías de trabajos: A) asalariados un 71.9%; B) trabajos domésticos un 3.02%; C) empleador o empresario un 0.79%; D) independiente el 23.62%; y E) familiar no remunerado el 0.67% (INE, 2012). Considerando los datos, se puede aseverar que en la actualidad la economía de las familias mapuches se sustenta en los trabajos asalariados. Esto estaría en directa relación con que cerca del 50% de la población mapuche vive en zonas urbanas en la Región Metropolitana o en otras capitales regionales. Además, existe una tendencia en la población joven y adulta, en la cual si bien residen en las comunidades mapuches rurales, se desplazan diariamente hacia los centros urbanos para trabajar. Es importante señalar que, para el Gobierno de Chile, se considera como persona económicamente inactiva a aquellos que se dedican a los quehaceres del hogar, lo cual corresponde a 197.388 personas. Este hecho es significativo, puesto que la población mapuche residente en comunidades rurales, parte de las actividades del hogar son la agricultura y ganadería de baja escala, la que implica un sustento, a lo menos, alimenticio para las familias.

La estimación de pobreza en la población mapuche y en relación al resto del país, señala que en las comunas de mayor concentración de habitantes de éste grupo indígena (Arauco, Malleco y Cautín), éstos son un 6.4% más propensos a estar en condición de pobreza.

Uno de los factores de correlación que se establecen es que a mayor nivel de dominio del mapunzugun y de los conocimientos culturales, más proclive a la pobreza están las personas y viceversa (Quintriqueo *et al.*, 2015). Según Agostini (2010), en el medio urbano la pobreza mapuche alcanza el 33.80% del total de la población, mientras que en el medio rural es del 29.20%, siendo en ambos casos alrededor de 9 puntos porcentuales más alta que en los no indígenas. En el caso de la indigencia, en zonas urbanas alcanza el 9.30% y en zonas rurales del 9.10%, estando cerca de 4 puntos porcentuales por encima de los no indígenas.

En síntesis, los mapuches son el pueblo indígena mayoritario en Chile, su distribución es por todo el territorio nacional, aunque la mayor concentración urbana está en la Región Metropolitana y en el medio rural, en la Región de La Araucanía. Laboralmente, son en su mayoría trabajadores dependientes, lo que responde a una política pública de fines del S. XIX (Bengoa, 2008). Se evidencia una baja cantidad de hablantes del *mapunzugun*. Finalmente, los datos estadísticos demuestran que los mapuches son más pobres que el resto de la población nacional y más proclive a la indigencia, estando en una posición socialmente desfavorable en relación al resto del país.

2.2.2. Conceptualización y reconocimiento de la diversidad sociocultural

El contacto entre la sociedad mapuche y la europea en primera instancia y la chilena a posterior, se ha caracterizado por los procesos de reducción del territorio y de la autonomía de los mapuches (Qintriqueo, 2010, Muñoz, 2011b). Las motivaciones de la 'empresa de conquista' fueron la expansión de los dominios de la Corona Española de la época, el dominio social y productivo del 'nuevo mundo', por lo cual se emplea como método la invasión militar. El hecho particular y que diferencia a los mapuches del resto de los pueblos originarios de América, es haber resistido el dominio español y haberse mantenido independientes de estos por cerca de 3 siglos de contacto, entre la llegada de Diego de Almagro y la independencia de Chile (Bengoa, 2008). De hecho, en 1641 se celebra el Parlamento de Quillín entre el marqués de Baides Don Francisco López de Zúñiga y Meneses, Gobernador de la Capitanía General de Chile y los representantes del consejo de *Logkos* (máximo dirigente político mapuche). En esta instancia se firma un tratado que reconoce al pueblo mapuche como nación independiente, fijando como línea fronteriza el río Biobío, lo que es reconocido por el Rey Felipe IV en la Real Cédula del 29 de abril de 1643 (Correa *et al.*, 2010). Entonces, en los orígenes coloniales de Chile, se hace un reconocimiento a los mapuches como grupo humano diferente y diferenciado de los chilenos, con una organización social y un territorio donde ejercen soberanía y autonomía. En este escenario se desarrollan los procesos emancipatorios, que permiten la configuración de Chile como un país autónomo y desvinculado de España.

En la emergente nación chilena, los mapuches son tomados como sinónimo de valor, gallardía, coraje y persistencia en la defensa de su autonomía. Por tal motivo, son utilizadas figuras como las de los *toki* -principal jefe militar- Lautaro, Galvarino y Caupolicán como ejemplo a seguir en pro de la independencia de Chile (Bengoa, 2008; Correa *et al.*, 2010). Ya a la mitad del S. XIX y una vez asegurada la soberanía del Estado chileno, el mapuche comienza a ser visto como objeto de dominación, creándose un imaginario colectivo en la población chilena, de éstos como un pueblo bárbaro, incivilizado e improductivo. Como resultado de varias avanzadas militares en el marco de la llamada Pacificación de La Araucanía, se hace posesión definitiva del territorio mapuche a inicios de la década de 1880. Con este hecho los mapuches pasan a conformar parte de la población chilena, siendo incorporados a la sociedad nacional en las clases obreras y campesinas, por medio de la guerra de Pacificación de La Araucanía, donde el ejército de Chile derrota al pueblo mapuche; posteriormente se genera un proceso de 'Reducción de Indígenas' (Bengoa, 2008; Correa, *et al.*, 2010).

La sociedad mapuche postreduccional es completamente distinta, la autonomía ya no es su derecho y su territorio mermó a lo menos en un 90%, lo que les transformó en campesinos pobres, principalmente agrícolas y con una escasa ganadería. Así, los mapuches comienzan el S. XX demostrando su capacidad de adaptación y control cultural. Al respecto señala Bengoa:

Ya en los primeros años del siglo comenzaron a participar activamente del partido demócrata [...]. Los hijos de los caciques que han pasado por esta historia, aparecen ahora "haciendo política", vestidos de terno y corbata, el pelo engominado, defendiendo los "derechos de la Araucanía", realizando alianzas políticas con los chilenos (Bengoa, 2008:329).

Entonces, el fin de la resistencia armada se transforma en negociación política, donde los descendientes de los antiguos guerreros aprenden la cultura, institucionalidad y política chilena, con el fin de proteger su nuevo territorio y los derechos de la población (Correa *et al.*, 2010). En este sentido, la utilización de las propias instituciones y legislación chilena por parte de los mapuches, indica al control cultural como mecanismo de supervivencia y adaptación a los cambios que presentan los nuevos contextos de vida (Quilaqueo, 2005).

Esta lucha por la reivindicación de derechos y reconocimiento de los mapuches se desarrolló durante todo el S. XX y permanece en la actualidad, evocándose principalmente en demandas sociales, territoriales y educativas. De esta manera, la Ley 17.129 de 1972 que "Establece Normas Sobre Indígenas y Tierras de Indígenas", reconoce como tales a la población que se reconoce en los Títulos de Merced y en la división de comunidades. Vale decir, a los descendientes de los mapuches legalmente inscritos en los registros del Estado en los procesos de Pacificación de La Araucanía, de Reducción de indígenas y de división de las comunidades,

y que permanecen en dichos territorios. Asimismo, en la legislación sobre indígenas y tierras indígenas se señala:

Que, habitando en cualquier lugar del territorio nacional, forme parte de un grupo que se exprese habitualmente en un idioma aborigen y se distinga de la generalidad de los habitantes de la República por conservar sistemas de vida, normas de convivencia, costumbres, formas de trabajo o religión, provenientes de los grupos étnicos autóctonos del país (Artículo 1, párrafo 3, Ley 17.729 de 1972).

Para efectos legales, serán mapuche aquellos que logren mantener la lengua originaria, que conserven el estilo de vida y cultura ancestral, lo que permitiría reconocer como tales, principalmente a quienes permanecen en las zonas rurales y agrupados en comunidades. Ante esto, cabe cuestionar el estado en que quedan para efectos legales, aquellos que siendo descendientes de mapuches asentados en comunidades y reconocidos en los títulos de dominio de tierras indígenas, pero que, por diversos motivos han emigrado hacia los centros urbanos. Sólo en 1993, por medio de la promulgación de la Ley Indígena Nº 19.253, se establecen criterios variados y más amplios para el reconocimiento de una persona como indígena. En ésta, si bien sigue siendo el sustento de 'lo indígena' el descender de una sociedad precolombina, donde la tierra es el elemento fundamental de la cultura, se agregan patrones como las uniones matrimoniales entre indígenas y no indígenas y sus descendientes. Así, tendrán la calidad de indígena: "Los que sean hijos de padre o madre indígena, cualquiera sea la naturaleza de su filiación, inclusive la adoptiva" (Art. 2-a, Ley Indígena). Por consiguiente, en esta nueva legislación se asume que, si bien los indígenas son diferentes al resto de la población nacional, su coexistencia e influencia del mundo occidental en estos más de 100 años de dominación, ha generado cambios en la conformación de la población. Hoy en día, el indígena en general y mapuche en particular, puede ejercer un asentamiento urbano o rural, obtener el sustento económico de las actividades tradicionales o de trabajos remunerados, pertenecer o no a alguna agrupación comunitaria. Por lo que la legalidad reconoce que los procesos identitarios responden a factores sanguíneos, históricos y/o de socialización. Esto tiene sentido al considerar que la cultura es móvil y que la adaptación como control cultural ha sido el fundamento de la permanencia de los mapuches hasta la actualidad (Quilaqueo, 2005; Bengoa, 2008).

Desde el punto de vista del derecho internacional, este reconocimiento a los pueblos indígenas se sustenta en el convenio 169 de la OIT -Organización Internacional del Trabajo- de 1989 (Contesse, 2012). Este convenio reconoce la existencia de población indígena, los caracteriza como diferentes a la población nacional y les otorga una serie de derechos por ser los habitantes originarios del territorio, entre los que destacan el acceso a los bosques, ríos y mar como fuente de sustento. Al respecto señala:

Reconoce a los pueblos indígenas como sujetos colectivos de derechos, y establece en su favor un conjunto de derechos políticos (participación en el Estado, consulta y autogestión), territoriales (derechos de propiedad y posesión sobre las tierras, los territorios y los recursos

naturales indígenas) y culturales (derecho consuetudinario, educación y salud pertinentes, entre otros) (Contesse, 2012:24).

En el caso de Chile, los derechos culturales están impulsados por diversidad de iniciativas y organizaciones, principalmente por la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena -CONADI-, la cual a su vez se implica en los procesos de reivindicación territorial. Al respecto, en la actualidad el Estado reconoce los derechos territoriales mapuches e indígenas, pero no sobre el territorio ancestral, sino que el regularizado en la Radicación¹ luego de la ocupación militar y unificación de Chile. Por su parte, debido a la naturaleza centralista y homogeneizante del sistema político de Chile, existe una participación política de los indígenas, pero se niega el derecho a la autodeterminación (Alvarado *et al.*, 2012). Independiente de la existencia del convenio 169 de la OIT desde 1989 y que éste haya incidido en la política pública chilena sobre la materia, no es hasta el 15 de septiembre de 2009 que el Congreso Nacional lo firma y pasa a ser parte de la constitución política (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, consultado el 01 de julio de 2016). Esto, además, se fundamentan en la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de 2007, donde se les considera diferentes a las sociedades nacionales en cuanto a su cultura, organización, religión y formas de vida. Indica además que contribuyen a la diversidad y riqueza de las civilizaciones y culturas, pues son patrimonio común de la humanidad.

En síntesis, la diversidad sociocultural en Chile se relaciona con el reconocimiento de la presencia de población indígena, la cual fue incorporada a la Nación mediante a la invasión militar y ocupación de sus territorios históricos. Desde un punto de vista histórico, este reconocimiento se presenta en dos ocasiones, donde la primera es por parte de la Corona española en la época de la Colonia en 1641, reconociendo a los mapuches como nación independiente. Con la independencia de Chile se comienza un proceso de expansión territorial, el que considera incorporar a los mapuches y su territorio, lo cual es logrado hacia fines del s. XIX. En este escenario se realiza el segundo reconocimiento, como respuesta a las demandas emanadas desde las comunidades indígenas y mapuche en particular, centradas en el reconocimiento de sus derechos, reivindicaciones territoriales y sociales. Esto queda formalizado en la Ley Indígena 19.253 de 1993, complementado con la firma del convenio 169 de la OIT y la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas de Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2007). Estas normativas relevan la importancia del reconocimiento de los conocimientos educativos propios, la educación indígena y el derecho a establecer una educación más pertinente para las nuevas generaciones.

¹ La Radicación fue el proceso por medio del cual se agrupó a la población mapuche en reducciones indígenas, una vez finalizada la guerra de Pacificación de La Araucanía. De esta manera, se formalizó la expropiación del territorio ancestral, se puso fin a la independencia, autonomía y autogestión de los mapuches, para la inclusión de estos en la clase obrera y campesina (Bengoa, 2008; Correa *et al.*, 2010).

2.2.3. Educación familiar en contexto mapuche

La educación familiar en contexto mapuche se basa en métodos educativos claramente definidos, en contenidos, principios y finalidades educativas propias, como es el caso de las distintas sociedades indígenas de Latinoamérica. Esta educación es preexistente a la llegada de los conquistadores europeos e implementada transversalmente en la experiencia de vida, prescindiendo de la escuela como espacio destinado a la educación formal (Bessa, 2004; Queupil y Muñoz, 2007; Muñoz, 2011b).

El modelo educativo mapuche ha sido la educación familiar, la cual se define como la acción educativa donde los niños y adolescentes se disponen para el aprendizaje de contenidos educativos que se fundamentan en las experiencias de relación social del grupo familiar (Quintriqueo *et al.*, 2015). En este sentido, la noción de educación familiar comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y suceder a los padres en la educación de las nuevas generaciones. Así, los procesos educativos constituyen un objetivo complejo realizado en el contexto familiar, ya sea en forma interna, o bien, como intervenciones socioeducativas con el objeto revitalizar la memoria individual y social de la comunidad, con respecto a saberes y conocimientos educativos (Beillerot *et al.*, 2006).

En *mapunzugun* -lengua mapuche- la educación familiar se denomina *kimeltuwiün*. Este es un concepto compuesto en una lógica de aglutinación propia del *mapunzugun*, siendo factible de descomponer por medio de las siguientes partículas: A) *kim* es la raíz verbal que indica el saber y conocimiento propio; B) *el* es un indicativo de orden fundado por la fuerza espiritual superior, en este caso, en el saber y conocimiento; C) la expresión *mel*, hace se vincula con dar forma a una idea o cosa, organizar y planificar, para brindarle una estructura racionalmente construida; D) *tu* hace referencia al principio u origen de (*tuw*), está vinculado con los objetivos (*tüf*), como también a un sustento o base sobre la que se sostiene algo o alguien; y E) la partícula *wün* hace referencia a la luz, un espacio y tiempo con límites determinados o construidos en la relación social, sustentado en la lógica de la reciprocidad en el acto de enseñar y aprender. Por lo tanto, el *kimeltuwiün* es el proceso de enseñanza y aprendizaje del saber establecido por la fuerza espiritual superior para ser utilizado por las personas, como luz y guía en el desarrollo de sus vidas (Muñoz, 2011a, 2015).

Para Quilaqueo (2012), el *kimeltuwiün* es un proceso reflexivo sobre las concepciones, elementos de la educación propia, el conocimiento a ser transmitido y las necesidades particulares de las familias y comunidades mapuches. Además, es un proceso educativo formal al interior de la familia y comunidad mapuche, a través del cual se transmiten los saberes y conocimientos propios. Al respecto Quilaqueo y Quintriqueo señalan que:

Esta acción educativa [*kimeltuwün*] se refiere a la contextualización y vinculación de los contenidos de aprendizaje con aspectos culturales del medio natural y del medio social en los que se ha desarrollado la familia y su comunidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010:339).

En la perspectiva de los autores, el desarrollo de los procesos educativos se realiza por medio de la vinculación de los contenidos educativos con el contexto familiar y territorial en que se emplazan las comunidades e individuos. De esta manera, el *kimeltuwün* es una acción contextualizada que relaciona el conocimiento ancestral con la realidad actual, cuyo aprendizaje es necesario para la incorporación de las nuevas generaciones en la vida familiar y comunitaria. Este proceso tiene por objetivo que los individuos internalicen por medio de procesos de racionalización del conocimiento, las representaciones sobre el medio natural, social, cultural y espiritual (Sáez, 2011; Quilaqueo, 2012). El *kimeltuwün* se sustenta en un conjunto de principios educativos, contenidos y metodologías de enseñanza, relativas al proceso de formación de persona en el marco cultural propio.

En primer lugar, los principios educativos buscan formar en las personas actitudes socialmente valoradas al interior de la familia y comunidad mapuche. De esta manera, se propicia que las personas tengan arraigado en sus vidas una actitud y conducta respetuosa tanto con los miembros de la familia como de la comunidad, expresado en los principios *kiimeyawal ta che* -conducta de respeto hacia la familia y comunidad- y *yamiüwal ta che* -estima y reconocimiento entre parientes-. Otro principio es la generosidad hacia las demás personas, contenido en la expresión *küme che geal*. Por su parte los principios *küme rakizuam ta nieael* -pensar de una manera correcta- y *kim che geal* -poseer una base de saberes y conocimientos- buscan formar la capacidad de razonamiento sustentado en una base de conocimientos contenidos en la memoria familiar y comunitaria (Quilaqueo, 2012).

En segundo lugar, los contenidos educativos, son un conjunto de saberes y conocimientos que han sido construidos en la relación del hombre con el medio natural, social, cultural y espiritual, en una relación subjetiva e intersubjetiva con los miembros del grupo familiar y comunitario. Son reconstruidos de una generación en otra, donde el elemento de contextualidad del saber es central, puesto que responde al contexto inmediato de vida de los individuos, con una continua referencia en el pasado como medio de contraste con la realidad actual (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2010; Muñoz, 2011a). Son un sustrato de la cultura de la sociedad, considerados fundamentales para la efectiva formación de las nuevas generaciones. Es más que una mera selección de una porción de cultura a enseñar, sino que abarca hechos, conceptos, procedimientos, principios, valores, actitudes y normas que se ponen en juego en la práctica educativa (Gallego *et al.*, 2008).

Investigaciones realizadas en el contexto de comunidades mapuches del Sur de Chile, develan la existencia de contenidos educativos centrales en la educación familiar, siendo

los principales: A) la ascendencia familiar (*kiüpan*), vinculado a las redes y relaciones de parentesco (Muñoz, 2011b; Quilaqueo, Quintiqueo y San Martín, 2011); B) el origen territorial (*tuwün*), relacionado con la asentamiento familiar, el conocimiento sobre la geografía local y el territorio como sustento para el desarrollo familiar y comunitario (Muñoz, 2011b; Quilaqueo *et al.*, 2011); C) nociones de tiempo y espacio, donde es central el ciclo anual y la distribución de actividades en éste (Torres y Quilaqueo, 2010; Torres y Quilaqueo, 2011); D) el matrimonio como instancia de construcción y reconstrucción de las redes de parentesco y de la sociedad (Muñoz, 2011b); E) las rogativas al ser supremo desarrolladas para expresar gratitud a éste y buscar el equilibrio en el medio natural, social, cultural y espiritual (Muñoz, 2011b; Quilaqueo *et al.*, 2011); F) los colorantes vegetales, vinculados a la selección de los vegetales, combinación de éstos para la obtención de colores y técnicas de extracción de los tintes (Quintiqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez, 2011; Quintiqueo, Gutiérrez y Contreras, 2012); y G) el mapunzugun -lengua mapuche- (Quintiqueo y Muñoz, 2012).

En tercer lugar, se encuentran los métodos de enseñanza aprendizaje empleados al interior del *kimeltuwün* con el fin de implementar los procesos de formación de personas. Desde la literatura especializada, el método se refiere al camino lógico para desarrollar una acción o una vía que conduce a un fin, en este caso a la enseñanza y al aprendizaje. El método implica pasos, secuencia y un orden, donde las determinaciones asumidas por quien enseña deben ser justificadas y argumentar por qué no se optó por otro camino (Gallego *et al.*, 2008). En el caso mapuche, estos métodos se vinculan principalmente a discursos educativos, los que son implementados por los padres, abuelos y *kimches* -sabios-. Los principales métodos son: A) el *wewpin* -discurso a modo de debate- en el cual dos sabios confrontan ideas respecto de la historia local, familiar y la realidad actual en relación al conocimiento del pasado, con el fin de denotar el saber propio y la evolución de la sociedad mapuche en el tiempo; y B) el *giübam* -discurso a modo de consejo- en el cual se orienta a las nuevas generaciones respecto de la conducta social deseable que deben tener, lo cual se realiza por medio de la explicitación de saberes y conocimientos tradicional y de los principios educativos propios (Quintiqueo, 2010).

En resumen, la educación familiar mapuche, se refiere a los procesos de enseñanza y aprendizaje fundamentado en el saber y conocimiento propio, el que ha sido construido por medio de procesos de racionalidad y teorización de la realidad contextual, por medio de una lógica del conocimiento y epistemología propia. Estos saberes y conocimientos se construyen en base a la memoria social e histórica de las familias y comunidades, donde el pasado es un referente para el desarrollo de las vidas de los individuos en la actualidad y para la construcción del futuro. La educación familiar mapuche es llamada *kimeltuwün*, y se sustenta en un entramado de métodos y conocimientos propios, concepciones sobre lo que se espera formar en las nuevas generaciones y cómo lograrlo. De esta manera, está constituido por principios para la

formación de la acción social, contenidos referidos a saberes y conocimientos propios deseables de incorporar a la educación escolar.

2.2.4. Educación escolar en contexto de comunidades mapuches

La educación escolar en contexto mapuche se relaciona directamente con los procesos de conquista, colonización europea y chilenización, lo cual se inicia progresivamente con la implantación de las escuelas en el territorio mapuche. Es así como el proceso de escolarización de la población mapuche se inicia con las escuelas misionales, centradas en la enseñanza de las primeras letras y la evangelización de la población mapuche. Además, cumplieron con la función de generar nexos entre la Corona española y los *logko* -principal dirigente político-. Con la guerra de independencia realizada por Chile ante el ejército español, entre 1810 y 1818, estas escuelas son abandonadas, debido a la masiva huida de los misioneros, que en su mayoría eran españoles (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013a).

Considerando el valor que aportaban estas escuelas, con la finalidad de unificar el país, el Estado chileno genera alianzas con misioneros franciscanos y capuchinos, quienes, por medio de la persuasión y la confianza de los *logkos*, pudieron reactivar el proceso de escolarización. No obstante, estos misioneros se movilizaban entre la confianza ganada en las comunidades mapuches, y la necesidad de responder a un objetivo impuesto por el Estado que les albergó, debiendo propiciar una progresiva asimilación y aculturación de los mapuches (Serrano *et al.*, 2013a).

A finales del siglo XIX, y posterior al triunfo de Chile en la guerra del Pacífico realizada ante Perú y Bolivia, se ordena al Coronel Cornelio Saavedra, lidere la invasión total del territorio mapuche, para su incorporación definitiva al Estado (Correa *et al.*, 2010). En estos procesos la educación de la población era fundamental para los fines de cohesión de la nación y su identidad. Señala Ponce de León (2010), que la tradición ilustrada de las *élites* sociales chilenas, impulsa la formación de escuelas para la totalidad de la población como garantía de progreso político y económico. Las características de esta educación fueron:

La educación primaria, definida como los “rudimentos elementales de la instrucción, tales como lectura, escritura y aritmética” además del catecismo, fue concebida como un nuevo espacio social donde el pueblo adquiriría los hábitos de orden, aseo y subordinación, y se reformarían sus costumbres y su moral. Eso era civilizarlos y era tarea de la escuela primaria (Ponce de León, 2010:450).

En la cita se expresa que, en los orígenes de la educación nacional en el nivel primario, ésta se fundamentó en tres lineamientos: 1) de contenidos disciplinares, vinculados al lenguaje y la matemática; 2) la religión católica asumida por el Estado; y 3) la formación de la

actitud basa en el orden moral y social. Esta escuela se basó en una ideología prusiana de separación de clases y validación de las relaciones de poder entre los distintos sectores sociales. De esta forma, la educación se comprende como instrucción para generar la subordinación de los sujetos y la reforma de las costumbres culturales de la sociedad en general y del mapuche en particular.

Cuando a inicios de la década de 1880 se incorpora definitivamente La Araucanía al territorio nacional, comienzan a establecerse escuelas tanto en los nacientes centros urbanos, como en algunas comunidades mapuches. El principal impulso para la creación de las escuelas fueron las demandas de los colonos europeos que llegaron a ocupar los nuevos territorios del Estado. Al respecto, Zabala (2008) señala que entre 1887 y 1915, la implantación de escuelas vinculadas a comunidades inmigrantes contó con 12 dependientes de los alemanes, 5 de los franceses, 1 de suecos y 1 de ingleses.

Al interior de las comunidades mapuches, fueron principalmente las misiones religiosas las que se encargaron de la educación escolar, siendo éstas los franciscanos, anglicanos y capuchinos (Quintriqueo y Muñoz, 2015). Los fundamentos de la educación impulsada por los jesuitas, era principalmente humanista y cristianizadora, centrada en el sincretismo religioso para la evangelización del mapuche (Alvarado *et al.*, 2012). Los capuchinos no creyeron en la capacidad de adaptación que podrían tener los mapuches, por lo cual decidió aprender el mapuzugun para impartir la enseñanza en la lengua originaria. Finalmente, los anglicanos ven en la escolarización la posibilidad de los mapuches para integrarse a la sociedad nacional con el 'orgullo de ser araucano', por lo cual centra su enseñanza en los elementos tecnológicos y técnicas de trabajo (Bengoa, 2007). Todos estos proyectos educativos se fundamentaron en la ideología nacional de educación, siendo ésta un modelo integracionista, homogeneizador, nacionalista y centralista, transmitiendo con ello la ideología de una República única e indivisible.

De manera específica, el Estado chileno no tuvo una política específica para la escolarización de la población indígena en general, ni mapuche en particular, replicando modelos de educación rural, replicando los mismos problemas de asistencia. Con el empobrecimiento de los mapuches y su reducción a la clase obrera y campesina, estos asumieron una agricultura de subsistencia, lo que conllevó que los hijos fueran considerados fuerza de trabajo quedando la escolarización en un segundo plano (Serrano, Ponce de León y Rengifo, 2013b). Además, existió una baja concurrencia a las escuelas, como resistencia a la dominación militar y política ejercida por el Estado chileno, lo que conllevó el fracaso casi absoluto de las escuelas. Hecho que cambia cuando el mapuche ve en el aprendizaje del conocimiento occidental, de la lengua castellana, de la lectura y escritura, una forma de

supervivencia como sociedad y la defensa de sus derechos, lo que marcó una segunda etapa en el proceso (Bengoa, 2008; Quintiqueo *et al.*, 2015).

Masificada la incorporación de los mapuches en las diferentes escuelas, éstos se enfrentan a procesos educativos monoculturales, los que: A) prescinde del saber y conocimiento ancestral; B) forman la identidad nacional en desmedro de la identidad sociocultural; C) prohíbe y castiga el uso del *mapunzugun*; D) prejuicia y condena la realización de prácticas socioreligiosas como el *gijatun* -rogativa al ser supremo-; y E) enseña exclusivamente el saber científico-occidental (Quintiqueo, 2010). Esto ha propiciado la pérdida progresiva de saberes y conocimientos tradicionales, además de romper la estructura social, esto se grafica en los resultados del Censo de 2012, los que señalan que sólo el 8.17% de los mapuches conoce su lengua originaria y cerca del 50% viven en zonas urbanas, principalmente en la Región Metropolitana de Santiago (Censo, 2012). En este sentido, el éxito escolar de los estudiantes residentes en comunidades mapuches, implica por una parte el abandono de la lengua propia e impulsa los procesos migratorios campo-ciudad en búsqueda de mejores condiciones laborales y educativas (Contreras y Ramírez, 2009).

Considerando que la escuela en Chile desde sus orígenes se centra en la división de clases, y que a los mapuches se les proyecta incorporar a las clases obreras y campesinas, es posible afirmar que la educación que se les entrega a éstos no se centra en la calidad de los aprendizajes. Una investigación realizada en contextos rurales de alta población mapuche en la Provincia de Malleco en Chile, señala:

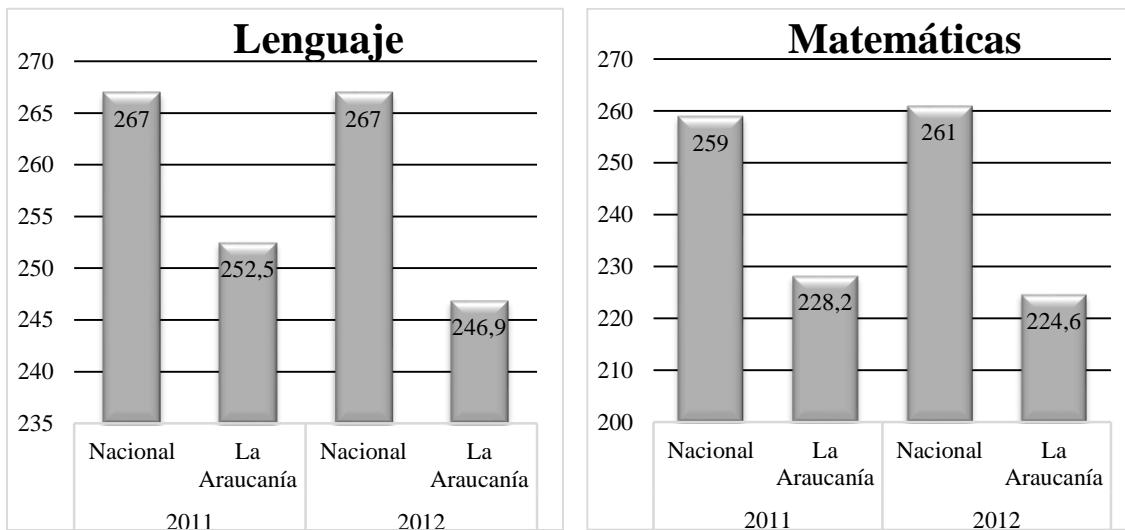
Este modelo represivo se ha construido a lo largo del tiempo, generación tras generación, teniendo como elemento constitutivo la disciplina y la obediencia. Es aquí donde se vislumbra el rol de la escuela, en la creación de este mundo social que apegado a las jerarquías y los apremios, no ha sentido la necesidad de construir otro tipo de relaciones (Contreras *et al.*, 2009: 94).

Entonces, la educación para el mapuche se centra en la formación de una conducta que para la sociedad chilena es deseable que éstos aprendan, con el fin de su efectiva incorporación laboral y social. Esta incorporación tiene como característica general el acceso a trabajos de bajas remuneraciones y el asentamiento de ésta población en las periferias urbanas (Contreras *et al.*, 2009). Este hecho permite ver el cumplimiento de los propósitos de la colonización, radicación e inserción del mapuche en la sociedad chilena, vale decir, ubicarlos y mantenerlos en una condición de pobreza, donde la educación no aporta a la movilidad social ascendente (Bengoa, 2008; Williamson, 2012).

En la actualidad, La Araucanía presenta los más bajos resultados de aprendizajes, según los resultados del Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). Esta no es una tendencia actual sino que histórica, donde se aluden a motivos socioeconómicos y de

índice de vulnerabilidad de la población, pero no se considera como factor la descontextualización de la educación escolar en los contextos mapuches. Para 4º año de educación primaria, los últimos resultados SIMCE correspondientes a los años 2011 y 2012, expresan nuevamente esta realidad, la cual es expuesta en el siguiente gráfico:

Gráfico N° 2: Resultados SIMCE 2011 y 2012 de escuelas rurales de La Araucanía²



Fuente: Agencia de Calidad de la Educación (2016). Elaboración Propia

En el gráfico, los puntajes nacionales corresponden a la media obtenida por los distintos establecimientos del país, sin considerar las variables socioeconómicas ni el tipo de financiamiento del establecimiento, sea Municipal, Particular Subvencionado o Particular Pagado. Por su parte los puntajes de La Araucanía corresponden a los establecimientos rurales de esta región, los que tienen una significativa concentración de alumnos mapuches, pudiendo llegar incluso al 100%. Se observa que: 1) tanto en lenguaje como en matemáticas, las escuelas rurales de La Araucanía obtienen puntajes significativamente más bajos que la media nacional, oscilando entre los 14,5 y 36,4 puntos promedio; y 2) mientras que la media nacional en lenguaje se mantiene en ambos períodos, los alumnos rurales de La Araucanía retroceden 5,1 puntos. Asimismo, en matemáticas la media nacional sube 2 puntos, pero en La Araucanía baja 3,6 puntos. De esta manera, en momentos que los resultados de esta evaluación se mantienen o van al alza, en La Araucanía los puntajes retroceden significativamente. De esta manera, no es sólo que ésta región obtenga sostenidamente los más bajos resultados educativos del país, sino que en los contextos rurales hay una disminución en los resultados de aprendizaje. Cabe señalar, que puntajes del orden de los 220-230 puntos, como los obtenidos en matemáticas en ambos períodos observados, indican que los alumnos conocen los contenidos de primer y segundo año de educación primaria. Al considerar este dato, se releva que los alumnos mapuches de comunidades rurales, ya en 4º año de primaria tendrían un retraso educativo de 2 años, aun cuando hayan estado en el sistema educativo. Los datos presentados permiten aseverar que la

² El presente gráfico se ha realizado usando la base de datos del SIMCE disponibles en el link <http://www.agenciaeducacion.cl/simce/bases-de-datos-nacionales/>, y se considera la totalidad de escuelas rurales de La Araucanía. Los resultados son un promedio de los puntajes obtenidos por estos establecimientos, en el cual se han excluido los promedios de las escuelas que según criterios del SIMCE son poco significativos por la escasa cantidad de alumnos evaluados. Esto, con el fin de propiciar la representatividad estadística de los datos.

educación impartida en las escuelas de comunidades mapuches, es de baja calidad, existiendo una amplia ausencia de aprendizaje de los contenidos educativos comprendidos en el currículum escolar. Esto podría explicarse además en la monoculturalidad del currículum y en que la escolarización en comunidades mapuches tiene un retraso respecto del resto del territorio nacional, de a lo menos 115 años (Quintriqueo, 2010; Millacura, 2010; Quintriqueo y Torres, 2013; Webb y Radcliffe, 2013; Radcliffe y Webb, 2014).

Ante esta realidad las comunidades mapuches demandan la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe, con el fin de mejorar la calidad de los aprendizajes y revertir los procesos de deculturación generados por la escolarización monocultural (Quilaqueo, 2005; Turra-Díaz, 2012). Estas demandas en educación consideran: A) la creación de una Universidad mapuche; B) la incorporación del mapuzugun como lengua de enseñanza; C) la formación de profesores en el conocimiento tradicional; D) reapropiación de saberes y procesos educativos tradicionales; E) el desarrollo de sistema de becas y financiamiento a estudiantes para el ingreso a la Educación Superior; y F) la creación de un Instituto Lingüístico Mapuche, Academia de la Lengua o Ministerio de Educación Mapuche (Quintriqueo *et al.*, 2013). La respuesta a estas demandas se ha desarrollado a partir de la década de 1990 por medio de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena -CONADI-, a través del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) fundamentada en la Ley Indígena, convenio 169 de la OIT, la Ley General de Educación y el Decreto Supremo N° 280 sobre el Sector de Lengua Indígena (Williamson, 2012).

En la implementación de la EIB se ha enfrentado a diferentes problemas, donde destacan: A) los prejuicios y estereotipos que poseen los profesores mapuches y no mapuches sobre 'lo intercultural' y 'lo mapuche' (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011b); B) el desconocimiento de los profesores sobre los conocimientos educativos mapuches (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo y Muñoz, 2012); C) la inexistencia de una relación entre la escuela y comunidad para la captación de saberes propios como contenidos educativos para la formación de todos los estudiantes (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2010); D) su reducción a la enseñanza de la lengua vernácula (Álvarez y Forno, 2008; Williamson, 2012); y E) la desvalorización de lo intercultural impulsada por los incentivos a los docentes según resultados en la evaluación SIMCE (Mineduc, 2005 y 2011; Muñoz, 2011b; Quintriqueo y Muñoz, 2012; Williamson, 2012).

En síntesis, la escolarización en comunidades mapuches se inicia con la implementación de los procesos de conquista y colonia llevada a cabo por los europeos, por medio de las escuelas misionales. Con la incorporación de La Araucanía al territorio nacional, se implementa por lo cual presenta un retraso de cerca de 115 años respecto del resto del país. Los objetivos de la educación impartida en estos contextos, ha sido la homogeneización de la

identidad nacional, el aprendizaje del castellano y la integración del mapuche a la clase obrera y campesina, por medio de la inclusión social básica. En este sentido, se centra en la enseñanza un conjunto de aspectos del comportamiento relativos a una 'civilización' del mapuche, en desmedro de la calidad de los aprendizajes de los contenidos curriculares. Esto se refleja en los bajos resultados de aprendizaje que se logra en las mediciones estandarizadas como el SIMCE, donde La Araucanía ha ocupado históricamente el último lugar a nivel nacional. Ante esta realidad las comunidades demandan al Estado la aplicación de una Educación Intercultural Bilingüe -EIB-, con el propósito paralelo de revertir los procesos de abandono cultural que ha impulsado la escuela. El desarrollo del programa de EIB ha sido la respuesta del Estado a las demandas de los pueblos indígenas, pero en su desarrollo se ha encontrado con obstáculos relativos a la valoración y utilidad que los docentes le otorgan al conocimiento mapuche. Además de la existencia de políticas públicas que reducen la interculturalidad a lo lingüístico. Esta situación, deja en evidencia la necesidad de avanzar en la construcción y reconstrucción del proyecto de interculturalidad que se asume en este contexto, con el objeto de situar la educación como un mecanismo efectivo de desarrollo y movilidad social.

2.2.5. Participación familiar y comunitaria en la escuela

La participación familiar y comunitaria para implicarse en el diseño y desarrollo del currículum escolar en las escuelas insertas en contextos mapuches, demanda en primer lugar hacer la diferenciación entre las concepciones desde la familia-comunidad y la escuela. Esto responde a que, los mapuches son socioculturalmente distintos a la población chilena de origen europeo-occidental y, por lo tanto, tienen una visión distinta de la educación escolar y sus propósitos. Pues, mientras los mapuches son los habitantes originarios del territorio, teniendo una cultura propia, la educación escolar tiene una raíz europea fundamentada en el conocimiento científico, que la escuela y la iglesia han transmitido en el proceso de conquista y colonización en Chile. Enseñándolo como la única verdad y medio para comprender la realidad donde se desenvuelven las familias y comunidades mapuches.

La educación escolar, como una intención del Estado chileno para las familias y comunidades mapuche, surge con el fin de propiciar la unificación de la identidad nacional y la imposición del castellano como lengua oficial, cimentando los procesos de dominación (Ponce de León, 2010; Webb *et al.*, 2013). Sin embargo, y cerca de un siglo después de su implantación formal en La Araucanía, se busca revertir esta situación, ya que ha conllevado un sinfín de perjuicios para los mapuches, estando entre esto la pérdida progresiva de su lengua y cultura (Correa *et al.*, 2010). Es así, como los Gobiernos desde la década de 1990 en adelante, aplican

un conjunto de programas y políticas públicas tendientes a superar la monoculturalidad en la educación dirigida a la población mapuche. No obstante:

These initiatives, however, despite being implemented in areas of high percentages of indigenous populations, did little to alter hegemonic forms of education. By failing to accommodate the needs of pupils from different ethnic groups, Chilean education curricula remained mono-cultural and mono-linguistic (Webb *et al.*, 2013:233).

De esta forma, los autores exponen el fracaso de las políticas pública sobre educación intercultural en contexto mapuche, lo que ha propiciado el mantenimiento del currículum monocultural y monolingüe. Esto tendría como justificación el rol que ha jugado tanto la familia como la comunidad en el diseño de dichos proyectos y en la gestión del currículum, espacios de los cuales han sido históricamente marginados.

La escuela en tanto institución formal del Estado chileno en las comunidades mapuches, instituyó una serie de espacios e instancias de relación con la comunidad, pero por su carácter centralista y hegemónico marginó a los padres de los procesos de educación de sus hijos (Quintriqueo, 2010). Desde la perspectiva escolar, la participación familiar y comunitaria en la educación, se vincula con el otorgamiento al alumno de la totalidad de las condiciones económicas y temporales para su incorporación efectiva en la escuela. Esto presupone la facultad de las familias para hacer frente a las demandas económicas, materiales y no materiales que se hace desde la institucionalidad (Valdés y Sánchez, 2009). Esto supondría un problema, al considerar el nivel socioeconómico de las familias mapuches residentes en comunidades, que los sitúa en su mayoría con un alto nivel de pobreza (Quintriqueo *et al.* 2015; Agostini, 2010). Otros ámbitos de la participación de la familia en la escuela son expresados en la siguiente cita:

La participación parental se refiere al involucramiento de los padres en una o varias actividades relacionadas con la escuela, por ejemplo, asistir a las juntas de padres de familia, participar de manera voluntaria en el mejoramiento de la escuela, ayudar a los hijos con la tarea y animar los logros de los hijos, por mencionar algunas (Valdés *et al.*, 2009:5).

De esta manera, en la perspectiva escolar la vinculación familiar se relaciona con la participación en las actividades escolares como las reuniones informativas, el apoyo a las labores escolares en el hogar y la motivación hacia los alumnos por su proceso formativo escolar. Además, se constata la realización de voluntariados para el mejoramiento de la escuela, lo cual se refiere a la infraestructura y no a la calidad de la enseñanza y los aprendizajes. Este modelo de participación genera la vinculación de apoyo educativo en relación a las competencias escolares que los padres poseen para favorecer el éxito escolar. Por tal razón, si los padres consideran carecer de los conocimientos curriculares, se marginan de ayudar (Valdés *et al.*, 2009). Esto, vinculado a la omisión del conocimiento mapuche en los centros escolares y de las familias como agentes educativos, lo que propicia en los estudiantes la concepción de sus padres como incultos (SIMCE, 2011). Así, se genera en los niños en edad escolar el imaginario

de que el conocimiento válido es el occidental de origen científico, invalidando la importancia del saber y conocimiento mapuche en la educación escolar.

Para Valdés *et al.* (2009), la participación de la familia debiera desarrollarse en cinco ámbitos: A) asistencia a la escuela y participación de los padres en las actividades escolares; B) comunicación con los maestros; C) conocimiento del currículum y funcionamiento de la escuela; D) comunicación con los hijos acerca de los asuntos escolares; y E) ayuda en la realización de las tareas. Entonces, cuando la familia no se relaciona con la escuela en estos términos, independiente del motivo por el que esto ocurra, en la perspectiva de los agentes escolares, las familias mapuches no participan ni apoyan a sus hijos (Moreno, 2010). En concordancia con los elementos teóricos señalados con anterioridad, desde la perspectiva escolar, la participación familiar y comunitaria no se relaciona con los aportes que éstos puedan hacer a la gestión del currículum en su nivel micro.

Desde la perspectiva de la educación intercultural en Latinoamérica y particularmente en contextos mapuches, la participación familiar y comunitaria debe desarrollarse en relación a objetos de colaboración y permitir la intervención educativa de los actores familiares y/o comunitarios. El objeto de colaboración se relaciona con un conocimiento cultural importante de ser aprendido, el cual es posible de vincular con contenidos curriculares desde la lógica escolar y mapuche (Quilaqueo *et al.*, 2011; Quintriqueo y Torres, 2012). Este modelo de participación familiar y comunitaria, tiene por objeto el fortalecimiento de la identidad sociocultural mapuche, lo cual tendría una directa incidencia en la mejora de la calidad de los aprendizajes de los estudiantes (Ley Indígena, 1993; Quintriqueo, 2010; Turra-Díaz, 2012). Para la aplicación de este modelo de participación, se hace necesario:

Propiciar espacios de participación efectiva de la familia y la comunidad, para así democratizar la toma de decisiones en la escuela en relación con la sistematización de contenidos educativos conceptuales, procedimentales y actitudinales, apropiados a las características del medio local en el que se lleva a cabo el proceso educativo (Quintriqueo *et al.*, 2012:478).

En la perspectiva de Quintriqueo, la escuela debiera romper con la visión tradicional de la participación familiar y comunitaria, al considerar que su efectiva incorporación, se realiza por medio del involucramiento de éstos actores en el diseño y desarrollo curricular. De esta manera se busca el desarrollo de una contextualización del currículum escolar, con el fin de desarrollar procesos de enseñanza que respondan a la realidad contextual de la cual provienen los alumnos. Este mutuo involucramiento, considera que la familia y comunidad aportará con los saberes tradicionales, los cuales serán vinculados con los contenidos curriculares desarrollados por los profesores.

La aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje implementados en la lógica de la educación intercultural en el contexto ya señalado, es posible en la medida que la incorporación de agentes educativos tradicionales. En el marco educativo mapuche, estos agentes son los *kimches* –sabios–, quienes cuentan con una memoria histórica mapuche vinculado a saberes y conocimientos propios en relación al medio natural, social, cultural y espiritual, susceptibles de constituir contenidos educativos en perspectiva intercultural (Quilaqueo, 2012).

Las experiencias de vinculación y trabajo conjunto entre los *kimches* y profesores, se ha constituido en una problemática respecto del desconocimiento de la metodología de trabajo por parte de los docentes. Este hecho ha entorpecido el desarrollo de la propuesta, donde producto de los prejuicios existentes respecto del saber mapuche en los profesores, lo que propende a trabajarlos desde una perspectiva descriptiva (Turra-Díaz, 2012). Esta realidad cambia cuando los docentes de escuelas se involucran en capacitaciones respecto de esta propuesta metodológica, lo cual es reconocido por los *kimches* cuando expresan “gracias a las capacitaciones, ellos [los docentes] han comprendido temas que desconocían” (Quinriquo *et al.*, 2012). Uno de los elementos en que se fundamenta esta propuesta, es la del profesor como investigador, el cual conoce e investiga en su realidad local, con el objetivo de utilizar el contexto en pro de los aprendizajes y la enseñanza (Stenhouse, 1998).

En síntesis, existe una diferencia significativa entre lo que se comprende por participación familiar y comunitaria desde la escuela y desde las propias familias. La primera se relaciona con la entrega de información, la ayuda económica y el apoyo que la familia puede hacer a la escolarización de sus hijos. Esta participación se fundamenta en el voluntariado, en la captación de aportes para el mantenimiento del establecimiento y no se relaciona con la gestión escolar de las escuelas. Por su parte, en la perspectiva de las familias y comunidades mapuches, esta participación debe centrarse en el establecimiento de objetos de colaboración, referidos a la incorporación de contenidos educativos tradicionales articulados a los conocimientos curriculares. Esto implica, por una parte, romper esquemas que los actores escolares han asumido como producto de una relación histórica, en la cual el conocimiento escolar es el único educativamente válido en la escuela y la sociedad. Por otra, el trabajo conjunto entre profesores y los *kimches*, donde los profesores se insertan en el medio comunitario para investigar los contenidos educativos del contexto, y los *kimches* se incorporan al medio escolar como actores activos de los procesos educativos.

2.3. DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y ESCOLARIZACIÓN DEL PUEBLO GITANO EN ESPAÑA

La atención a la diversidad sociocultural en la educación de población gitana en Cataluña, España, plantea el desafío de abordar la realidad contextual de estos y la relación que históricamente han tenido con la escuela y los gobiernos locales. Desde una perspectiva histórica, los gitanos son un pueblo que ha estado permanentemente asociado una incertezas respecto de su origen y procedencia, quedando su historia rodeada por misterios y leyendas, las cuales han incidido directamente en su relación con la población mundial (Unión Romaní, consultado el 17 de junio de 2016). Ejemplo de lo anterior es que, si bien el nombre de este grupo es *rom* o *romaní*, la creencia de que son originarios de Egipto llevó a que se les denominara egipcianos, vocablo que posteriormente en la península Ibérica, deriva a gitano (Payá, 2011).

Dentro de los elementos que han caracterizado a los gitanos, están los procesos migratorios como una constante a lo largo de su historia; la creencia en un origen común, independiente del país al cual se ha migrado y la época en que ocurrió dicha migración; la segregación social marcada por dinámicas de racismo, prejuicios y estereotipos y, la concepción de vida comunitaria, con base en la familia ampliada (Payá, 2011; Crespo, Laluceza, Sánchez y Padrós, 2013; Badia, Lezcano y Aguarrón, 2015).

Para comprender el proceso educativo que viven los alumnos de origen inmigrante en Cataluña, en tanto grupo minorizado voluntario, se desarrollarán los siguientes apartados: 1) Características demográficas de la población gitana; 2) Conceptualización de la diversidad sociocultural en España; 3) Educación familiar gitana: continuidad y cambio; 4) Educación escolar de la población gitana en Cataluña; y 5) Participación familiar en el medio escolar.

2.3.1. Características demográficas de la población gitana

La historia sobre los gitanos ha estado constantemente marcada por elementos de carácter mítico y un profundo desconocimiento, los cuales, con el paso de los años han podido ser progresivamente dilucidado, generando una cronología y mapeo de estos en el mundo. Se sitúa el origen gitano en India, al Noroeste de la península indostánica, en las regiones de Punjab y el Sindh, en la frontera de India y Pakistán, siendo pertenecientes a una casta denominada *Dom*, la cual deriva posteriormente a *Rom* o Romaní (Payá, 2011; Unión Romaní, 2016).

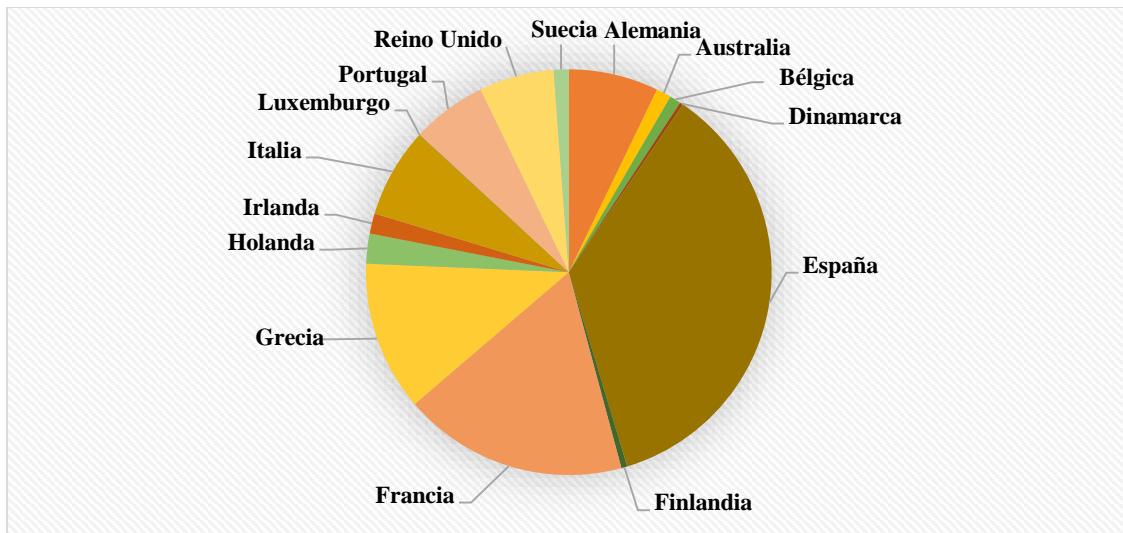
El inicio de su proceso de migración se sitúa en dos hechos fundamentales, siendo el primero la invasión musulmana desarrollada en el s. IX, donde esta población migra hacia el Oeste. El segundo ocurre cuatro siglos después, producto de la avanzada militar del imperio mongol, estableciéndose en Persia. Es aquí, donde se desarrolla la unión entre dos grupos (los *Sott* y los *Sindhi*) a través de matrimonios, generando un solo pueblo (Unión Romaní, 2016). Los viajes continúan producto de las constantes guerras, hambruna y la esperanza de encontrar un futuro mejor, estableciéndose por primera vez en Europa en el s. XIV. Para esto emplearon como rutas las islas griegas, debiendo cruzar el mar Mediterráneo y, Armenia, lo que indicaría que los movimientos no fueron desarrollados por todo el pueblo, sino que parcelados, según grupos familiares (Op. Cit.). En la perspectiva de Payá (2011), algunos grupos gitanos avanzaron por tierra rumbo a Rumanía, Serbia y Bulgaria, mientras que otros recorrieron el Norte de África, hasta llegar a España a través de Gibraltar.

Ya en Europa, se esparcen rápidamente por todo el continente, donde sus historias que mezclan lo real y místico en base a su origen, impacta a los nativos europeos, quienes, al acabarse la mística de estos relatos, consideran a los gitanos como invasores, delincuentes y vagos (Unión Romaní, 2016). Así se inicia una historia marcada por el racismo, fundamentado en un conjunto de prejuicios y estereotipos, que desembocan en persecuciones y genocidios (Payá, 2011). Producto del desconocimiento de la historia de este pueblo, se crean distintas teorías, que les referían al ‘origen conocido’, referido a Egipto. Así se construyeron distintas imágenes que aportaron al carácter mítico de los gitanos, donde, por ejemplo, académicos como el inglés Andrew Boorde, estudia su desconocida lengua, aseverando que era egipcio antiguo (Payá, 2011).

La llegada de los gitanos a España se realiza por dos vías: Los Pirineos y el Mediterráneo. A la vez, fue desarrollada por dos grupos distintos de gitanos, los denominados egipcianos y los grecianos, los que, si bien presentan diferencias en su forma de vestir y sus costumbres, presentan una misma forma de pensar e igualdad en sus rasgos físicos (Jordán, 1990). No existe una claridad respecto de la fecha exacta ni el lugar al que llega el primer gitano, pero se barajan dos teorías: A) la primera habría ocurrido en Barcelona, el 6 de junio de 1415, en la cual el Rey Alfonso V concede un salvoconducto a Tomás Sabba, un peregrino mendicante que se dirigía hacia Santiago de Compostela; y B) la segunda se refiere al Duque Juan, de Egipto Menor, realizada en Zaragoza el 12 de enero de 1425, al cual el Rey Alfonso V le concede el derecho a recorrer el reino de Aragón durante tres meses (Jordán, 1990). Por su parte, la Unión Romaní (2016) sitúa la primera llegada de gitanos a Barcelona, en 1425. Entonces, los gitanos llegan al territorio actualmente español en el primer cuarto del S. XV, donde permanecen hasta hoy en día.

No existe un número exacto de gitanos en España, lo cual se debería principalmente, a su tradición nómada. No obstante, los datos existentes señalan que los gitanos españoles corresponderían a entre 500.000 y 600.000 personas a inicios del s. XXI (Unión Romaní, 2016). A continuación, se presenta un gráfico en el que se compara la cantidad de habitantes gitanos en España, respecto de otros países de la Unión Europea:

Gráfico 3. Distribución de los gitanos en países de la Unión Europea



Fuente: Unión Romaní (2016)

Como se observa en el gráfico, dentro de la Unión Europea, España es el país con más presencia de población gitana, seguido de Francia y Grecia, con una significativa distancia respecto de los demás países. En contraparte, Luxemburgo, Dinamarca y Bélgica son los países con menor presencia de este colectivo. El Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014), señala que la población gitana actual corresponde a entre 725.000 y 750.000 personas, las que representarían el 1,6% de la población española. Si bien este es un porcentaje bajo, es el más alto en los países de la Unión Europea (Unión Romaní, 2016).

Dentro de España, Andalucía es la Comunidad Autónoma que agrupa a la mayor parte de los gitanos, llegando a cerca del 40% del total nacional, seguido por Cataluña, con un porcentaje significativamente inferior (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Su población es mayoritariamente joven y presentan una tasa de natalidad considerablemente superior a la media nacional (Op. Cit.). En la actualidad, los gitanos españoles se caracterizan y diferencian de la población nativa por su baja escolaridad y bajos logros de aprendizajes, donde cerca del 60% de su población adulta es analfabeta. Esta situación se ha ido poco a poco revirtiendo, como producto de las acciones diseñadas en el marco de la estrategia Europa 2020, y a su vez incide negativamente en el desarrollo de la vida de estos, en el marco de la sociedad española.

La situación laboral es diversa en su población, pero marcada por dificultades en el acceso al mundo laboral, donde inciden negativamente factores como la baja escolaridad de esta población y, la marginación del mercado laboral basada en el racismo y la discriminación (Generalitat de Catalunya, 2014). Este es un elemento complejo, ya que propende a las familias gitanas al desarrollo de prácticas ilegales, como el comercio ambulante en mercadillos y la subsistencia en base a ayudas económicas provenientes de programas sociales. Según un estudio realizado por la Fundación Secretariado Gitano (2012), la población gitana potencialmente activa, se distribuye porcentualmente de la siguiente forma:

Tabla 1. Distribución porcentual de la población gitana mayor de 16 años

Tramo de edad	Porcentaje
16 – 19 años	11,8
20 – 24 años	14,2
25 – 54 años	61,1
55 años y más	12,9

Fuente: Fundación Secretariado Gitano (2012)

Según estos datos, la fuerza laboral de la población gitana se agrupa en el tramo de 25 a 54 años, con una importante y amplia distancia respecto de los demás grupos etarios. En cuanto al desarrollo laboral de esta población, la misma investigación señala que, a 2011, los gitanos empleados corresponden al 43,9%, donde se representa al 40,6% de la población menor de 25 años y al 45% de las personas de 25 años o más. En contraparte, la tasa de paro en la población gitana asciende al 36%, donde el 40,6% de los menores de 25 años y el 35% de quienes tienen 25 años o más, están en dicha condición (Fundación Secretariado Gitano, 2012). Estas cifras indican que existe una distancia escasa entre el porcentaje de los gitanos empleados, respecto de los parados, la cual asciende solo a 6,9 puntos porcentuales. De igual forma, que la población menor de 25 años es la más desfavorecida en el acceso al empleo. Esto incide directamente en las proyecciones laborales de los individuos, donde los registros estadísticos muestran que la población activa gitana menor de 25 años es sólo del 25,8%, respecto del 74,2% de quienes tienen 25 años o más.

Dentro de los sectores económicos en que se desarrolla la población gitana, está la agricultura (1,9%), industria (2%), construcción (4,6%) y servicios (91,5%), lo que muestra una fuerte polarización en los tipos de actividades económicas desarrolladas. Esta polarización fue incrementada desde 2005, donde la agricultura, industria y construcción bajaron entre 2,7 y 6,8 puntos porcentuales, mientras que la población dedicada a actividades de servicios, aumentó en un 15,6% (Fundación Secretariado Gitano, 2012).

Se considera que la población gitana tiene un comportamiento laboral que se aproxima progresivamente a los indicadores de la población española no gitana, donde la tasa de

actividad se ha mantenido estable en los últimos 6 años. Sin embargo, el paro en la población gitana ha aumentado un 22,6%. En cuanto a la mujer como fuerza laboral, en los últimos años ha tenido un alza en su representatividad, aunque de las mujeres inactivas, sigue como constante el dedicarse a labores del hogar, lo cual llega a los 73 puntos porcentuales (Fundación Secretariado Gitano, 2012). De esta forma, el pueblo gitano español está en un proceso de cambio, en el cual se mantienen elementos culturales, avanzando paralelamente a una asimilación, en la cual se apropián de elementos de la sociedad española.

En síntesis, más allá de la mitología respecto de los gitanos, estos son un pueblo que llega a España a inicios del s. XV por la zona del Pirineo, siendo Barcelona y Zaragoza las primeras ciudades del actual Estado español que registran datos formales de su paso. Su migración inicia en las zonas del Punjab y el Sindh en India, producto de las invasiones del Imperio Musulman, el ejército mongol y los hunos, entre los s. IX y XIII y, se fundamentó en la búsqueda de una mejor condición de vida ante las constantes guerras y hambrunas. Desde su llegada a Europa fueron señalados como invasores, vagos e incluso maleantes, por lo que se vieron en la obligación de mantener un nomadismo por distintas ciudades y países. Actualmente España tiene la mayor concentración de población gitana, entre 725.000 y 750.000 personas, que representan un 1,6% de la población española total. Dentro de sus características principales figuran el ingreso al mercado laboral a menor edad que el resto de los españoles y, si bien la tasa de paro es inferior a la de personas ocupadas, el empleo se ubica levemente sobre el 40% de su población activa. De su población ocupada, casi su totalidad se dedica a las actividades del sector de servicios. Finalmente, los estudios realizados por el Gobierno español, indican que los gitanos se acercan a un comportamiento laboral similar al del resto de los españoles, lo que indicaría un avance en los procesos de asimilación cultural.

2.3.2. Conceptualización y reconocimiento de la diversidad sociocultural en España

España como Estado democrático, se fundamenta en la Constitución de 1978, la cual fue creada posteriormente a la muerte del General Franco, quien gobernó por medio de una dictadura entre 1934 y 1975. Esta constitución buscó asegurar el desarrollo de España como un Estado moderno, sobre la base de dos principios para su y organización: 1) España es una e indivisible; y 2) Que está compuesta por distintas nacionalidades y territorios (Art. 2, Constitución española, 1978). En este sentido, se encuentra que la diversidad sociocultural es un elemento fundacional del Estado español, la cual se gestiona mediante la figura de las Comunidades Autónomas, que tienen el derecho constitucional de organizarse y autogestionarse políticamente, sin embargo, esta diversidad queda permanentemente subyugada a la idea del Estado unitario.

La composición de la diversidad sociocultural en España está marcada por dos afluentes principales, siendo estos la presencia de población gitana y de inmigrantes. La representación de estos colectivos es dispar, donde en relación a los primeros se desconoce un número exacto de población, la cual no superaría al 1,6%, los segundos abarcan casi el 30% del total de la población residente en España (Fundación Secretariado Gitano, 2012; INE, 2015). Este hecho propone el desafío de construir y reconstruir constantemente el concepto de diversidad sociocultural, considerando el escenario que suponen las sociedades multiculturales. Una primera aproximación a éste concepto considera que:

[...] la diversidad es un concepto social y educativo que plantea que cada persona es distinta, y que las diferencias personales, sociales y culturales no deben ser motivo de exclusión. Más bien al contrario, la diversidad se entiende como la valoración positiva de la diferencia personal y cultural. La diferencia enriquece e impregna las relaciones interpersonales [...] (Leiva, 2012:30).

De esta manera, la diversidad propicia la valoración de las personas por su condición humana, por sobre el origen social, cultural, económico o religioso, con el fin de construir una sociedad igualitaria que vea las diferencias culturales como un elemento positivo. El reconocimiento del valor que tiene la diversidad sociocultural aportada por las minorías étnicas como los gitanos, debe ser un proyecto de la sociedad en su conjunto, centrada en la búsqueda del enriquecimiento cultural mutuo de los individuos. La valoración de la diversidad está más allá de una política particular de España, puesto que se fundamenta en la Declaración Universal de los Derechos Humanos, al considerar que toda persona y pueblo están facultados de participar del desarrollo económico, social, cultural y político de la sociedad global (Herrera, 2011).

En el caso de España, se han implementado planes para la inclusión sociocultural, donde se ha debatido entre distintos modelos. Los cuatro modelos principales fueron: A) el asimilacionista que plantea que los inmigrados deben aceptar los valores y cultura propios del Estado español; B) El multicultural, que reconoce la totalidad de las identidades culturales pero sin generar un interacción e intercambio cultural entre ellas; C) De segregación generalizada, que plantea que los choques entre las culturas son ineludibles, pues hay culturas incompatibles; y D) El pragmático, que plantea una regulación de la interacción por medio de la aplicación de estudios (Iglesias de Ussel, 2010). Finalmente, se han desestimado los modelos anteriores y se ha optado por la inclusión social.

Si bien la literatura especializada señala que no existe una definición unívoca del concepto de inclusión social, es posible encontrar una serie de definiciones según comunidades autónomas, organizaciones y programas. Si bien estas conceptualizaciones variarán, según las orientaciones políticas e ideológicas de la entidad que la aplique, se desarrollan amparadas en la estrategia 2020 de la Comisión Europea, en la que se:

[...] insta a los Estados miembros a implementar sus propias estrategias nacionales y califica de *imperativo social y económico la mejora de la situación de la población gitana* en los Estados miembros. Las cuatro áreas principales de mejora son: educación, vivienda, salud y trabajo (Generalitat de Catalunya, 2014).

Si bien la Unión Europea aborda la situación social del Pueblo Gitano, lo hace como una recomendación y no como un imperativo, en la cual propicia que cada Estado miembro desarrolle una política pública para estos, según sus conveniencias. No obstante, se establece un lineamiento base, centrado en la educación, vivienda, salud y trabajo, como elementos fundamentales para el desarrollo de estos al interior de los Estados. En este sentido, es un proyecto a construir, en el que se hace necesario deconstruir los prejuicios y estereotipos sobre el otro diferente, para reconocer al otro como un legítimo otro en convivencia (Maturana, 2002).

Para la población gitana española, los últimos 40 años han conllevado, desde una perspectiva del Estado, una significativa mejora en la calidad de vida en las áreas fundamentales (educación, vivienda, salud y servicios sociales), lo que ha ido de la mano con el desarrollo democrático del país y su crecimiento económico (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Así, se genera, desde la política pública, un puente que permite el tránsito de la población gitana desde el riesgo de exclusión, a la integración social plena, lo que, si bien ha mostrado logros significativos, es un camino amplio por recorrer.

Las políticas diseñadas en España para la población gitana se fundamentan en un equilibrio y complementariedad entre las políticas sociales e inclusivas generales y, programas específicos para la población gitana. Aquí destacan: A) principios básicos comunes para la inclusión de los Roma; B) universalización del acceso a los sistemas de educación, sanitarios y de pensiones, los que si bien favorecen a población gitana, lo hace por la condición socioeconómica de esto y no por su origen étnico; C) las Iniciativas Comunitarias Horizon en conjunto con la Integra, del Fondo Social Europeo, desarrolladas en el marco global de la sociedad española, desembocan en acciones específicas para el pueblo gitano, en el marco del Programa Operativo de Lucha contra la Discriminación; y D) el establecimiento de un Plan Nacional de Desarrollo Gitano (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). De esta forma, El estado español busca propiciar el desarrollo social de la población gitana, lo cual se realiza, de manera paralela, a la creación de políticas específicas por distintas Comunidades Autónomas.

En el caso particular de la Comunidad Autónoma de Cataluña, abordar la diversidad sociocultural asociada a población gitana implica, en primer lugar, el reconocimiento de la historia de contacto y del carácter que éste ha tenido. Así, el 29 de marzo de 2007 el Parlamento Catalán aprueba la Declaración de reconocimiento de la persecución y genocidio del

pueblo gitano (Fundación Privada Ujaranza, 2009; Generalitat de Catalunya, 2014). Este es un hecho de gran importancia, ya que asume el daño que como sociedad se ha hecho hacia el pueblo y cultura gitana, con el fin de la unificación del Estado español y de su identidad. En esta declaración, además, se declara el repudio a las distintas leyes que, desde el s. XV se han creado en contra de este pueblo, las que impulsaron su asimilación, asentamiento forzoso, genocidio y xenofobia, donde se asume la extinción y exterminio como finalidad (Fundación Privada Ujaranza, 2009).

De esta forma, surge y se consolida la idea del gitano catalán, bajo la premisa impulsada en esta Comunidad Autónoma, de que es catalán todo aquel que vive y trabaja en Cataluña (Marfà, 2014). Independiente de las distintas miradas sobre este hecho y de las controversias que podría conllevar, se destaca el hecho de aceptarles en su diferencia como parte del proyecto de sociedad catalana. Así, y en concordancia con las políticas europeas y españolas para la mejora de las condiciones de vida del pueblo gitano (Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad, 2014), se crea el Plan integral del pueblo gitano de Cataluña, el cual se configura como un referente de buenas prácticas a nivel de la Unión Europa. Lo anterior, bajo la concepción de que independiente de los estudios desarrollados sobre población gitana, estos carecen de tener en cuenta las voces gitanas (Generalitat de Catalunya, 2014). Por consiguiente, este plan se construye sobre la base de la participación permanente de las autoridades locales, lo que propicia el desarrollo de un programa que responde a las necesidades reales de este pueblo.

La intención anterior tiene como obstáculo la alta cantidad de población gitana no asociada, donde:

El objetivo es conseguir que el Plan sea del pueblo gitano y que lo sientan suyo, por eso es importante incorporar al Pativelé Manusa, una figura que para el pueblo gitano es esencial. A lo largo de la historia, los gitanos y gitanas han sido reconocidos por su trayectoria de vida, su honradez y porque siempre han vivido bajo las leyes gitanas. El Pativelé Manusa es un órgano interno formado por estos gitanos y gitanas de respeto, que deben ser el canal de comunicación directa entre el Plan y el territorio (Generalitat de Catalunya, 2014:25).

De esta forma, se reconoce la existencia de modelos de persona ideal al interior del pueblo gitano, el cual se fundamenta en principios educativos construidos bajo la propia lógica del conocimiento. Estas personas conforman una organización interna, ajena de la formalidad de las agrupaciones reconocidas por el Estado español, que tiene por objeto mantener la propia cultura. Su reconocimiento e incorporación en el diseño del Plan es una apuesta por la contextualización de la política pública relacionada con el pueblo gitano, que aporta a la pertinencia de las mismas, por medio del diálogo intercultural, entrada en un pluralismo epistemológico.

2.3.3. Educación familiar gitana: Continuidad y cambio

Como se ha sostenido en el *capítulo 2* del presente marco teórico, la educación familiar es comprendida como acción educativa donde las nuevas generaciones aprenden los contenidos educativos fundamentales, para incorporarse efectivamente en la sociedad de base, los que se fundamentan en las experiencias de relación social del grupo familiar (Beillerot *et al.*, 2006). Este tipo de educación no es un procedimiento estándar aplicado de la misma forma en la totalidad de las familias. Por el contrario, presentará un sinnúmero de variaciones que responden al modelo familiar, a las expectativas sobre los hijos, al contexto histórico, sociocultural y económico de cada familia en particular.

En el marco de la sociedad europea-occidental, se considera que la educación familiar puede basar su funcionamiento en diversos factores. Desde la literatura especializada, se considera que esta educación es influenciada por: A) decretos y leyes, donde la autoridad o grado de control se demuestra entre otras formas, en el castigo o la retirada del afecto; B) la exigencia, donde los niveles que se apliquen dependerán de las expectativas sobre los hijos, vale decir, a mayores expectativas mayor exigencia y viceversa; C) la razón, donde las distintas acciones educativas son justificadas por medio de argumentos, para buscar la comprensión y racionalización de los hechos en los hijos; D) el amor, donde se considera que todo niño o niña que se sabe querido y amado tiene una mejor disposición para el aprendizaje, para escuchar y atender a las recomendaciones que se le hacen; E) orden y mando, modelo en el que se carece razones y se impone una autoridad incuestionable, lo que repercute negativamente en los sujetos; F) dejar hacer, donde no hay una figura de autoridad ni exigencias, lo que actuaría negativamente en la construcción de identidad y de aprendizajes en los niños; y G) el diálogo, donde se considera que el razonamiento es un estímulo para la inteligencia (Rus, 2000). En este sentido, las familias no son puristas en el modelo de educación que aplican, más bien sería posible encontrar significativos cruces entre los modelos antes explicados, dependiendo del contexto y propósito por el cual se implementa la acción educativa. En la perspectiva de Rodríguez (2003), el impacto de la educación familiar es tan fuerte en los niños y adolescentes, que les acompañará en el resto del transcurso de sus vidas, lo que indicaría la relevancia de este proceso.

En la actualidad, y producto de la división de las funciones que cumple cada institución social, la familia ha perdido progresivamente la labor educativa, puesto que ésta es una responsabilidad que recae en la educación escolar. Este hecho surge fundamentalmente en el paso que se vive a fines del S. XIX hacia una sociedad industrializada, donde la necesidad de educar es en función del aprendizaje de las tecnologías emergentes y la especialización del trabajo. Lo anterior ha llevado a la educación familiar a un proceso de crisis, fundamentado en

dos hechos: A) en la actualidad la función educativa de las nuevas generaciones ha sido monopolizada por escuela; y B) los padres han renunciado a educar, bajo la consigna de ser ‘amigos’ de sus hijos y, por los supuestos perjuicios que podría conllevar en el desarrollo personal de los niños la demarcación de límites por parte de los padres (Castells, 2011). Superar esta situación conlleva el reposicionamiento, en la sociedad, de que toda familia está constituida por una estructura y funciones claramente definidas, como un principio clave de la educación familiar (Neira, 2003). En esta relación delimitada, los padres son los responsables de propiciar el aprendizaje de los elementos sociales necesarios para el correcto desarrollo de los hijos en la vida social y familiar.

El proceso de enseñanza y aprendizaje familiar, como señala Beillerot *et al.* (2006), tiene como fin último la formación de la acción social en las niños y adolescentes. Así, se considera que el aprendizaje de las normas y pautas culturalmente aceptadas en la sociedad, permitirá a las nuevas generaciones desenvolverse de manera efectiva en los distintos ámbitos de su vida. Al respecto, el psiquiatra Castells señala:

[...] al niño hay que enseñarle lo antes posible a saludar con un <<hola>> y a despedirse con un <<adiós>>, a pedir <<por favor>> y a dar <<gracias>> cuando recibe algo. Con ello conseguimos que el niño no caiga por la suave pendiente que conduce al egocentrismo y acabe <<mirándose el ombligo>>, convertido en un ser socialmente insolidario (Castells, 2011:41).

En concordancia con el autor, la actitud social que se busca formar en los niños y adolescentes por medio de la educación familiar, se fundamenta en el reconocimiento de la existencia de un otro, con el cual se tiene la necesidad de interactuar fundamentados en el respeto. Que un niño logre reconocer la existencia y derechos de los otros, implica el asumirse como un ser social, que componen una estructura social, la cual es mucho más compleja que la vida interna del individuo. Esto se debe a que en la relación con los demás, se pone en juego su integridad física, emocional y valórica, donde existe una mutua influencia, en la que resultarán modificados el propio ser de los niños y de las personas con que se relaciona. Entonces, la toma de conciencia de que existen otras personas, las que cuentan con los mismos derechos, debe fundamentarse en el respeto y la solidaridad, y no en la mera satisfacción de las propias necesidades (Neira, 2003).

En este marco se desarrollan los procesos educativos familiares del pueblo gitano, los que si bien, producto de la intervención de la sociedad española, por medio de procesos de minorización, ha perdido parte de su estructura y componentes, mantiene su presencia al interior de las familias gitanas. En la perspectiva de Crespo, Lalueza, Sánchez y Padrós (2013), la educación familiar gitana se sustenta en cuatro pilares: A) la agrupación fundamental de la vida social gitana es la comunidad, en la cual se definen los roles de las personas y las expectativas respecto de las mismas, según parámetros internamente establecidos; B) la existencia de una ley

propia, como mecanismo para la solución de problemas y mantención del equilibrio al interior de la comunidad, que considera como principios, la fidelidad a la ‘raza’ y a la palabra. De esta forma, se propicia el mantenimiento de la unión del grupo y la homogeneidad en su composición, donde las autoridades internas son las encargadas de administrarla; C) la organización social gitana y el estatus de las personas está en relación a la pertenencia a un grupo etario. Cada uno de estos tiene derechos y deberes, donde a los grupos superiores se les debe respeto y estos a su vez, son los encargados de normar el comportamiento de los jóvenes, con el fin de mantener la propia cultura; y D) la división de género, donde el hombre asumirá un rol público y de cuidado de la familia, mientras que las mujeres se circunscriben a los espacios privados de la familia, bajo un modelo social patrilineal.

Uno de los elementos que evidencia la mayor pérdida en la educación familiar, es la lengua *caló*, el cual es descrito como una lengua en agonía, debido a su casi nulo uso en las interacciones desarrolladas al interior de la familia y comunidad gitana. Un estudio sobre los niveles de conocimientos del *caló*, desarrollado en una muestra de 68 personas, arroja los siguientes resultados:

Tabla 2. Niveles de dominio del *caló*

Nivel	Número de términos	Mujeres	Hombres	Total Nº	Total %
Mínimo	30 a 80	7	9	16	23,5
Bajo	81 a 130	13	8	21	30,9
Medio	131 a 180	9	10	19	27,9
Alto	181 a 230	2	7	9	13,2
Máximo	231 a 280	0	3	3	4,4
Total	31 a 280	31	37	68	100

Fuente: Gamella, Fernández, Nieto y Adiego (2015).

La tabla evidencia el proceso de pérdida del *caló* en las familias gitanas, donde solo 3 personas alcanzan el nivel máximo de términos, representando un 4,4% de la población estudiada. En contraparte, los niveles medio, bajo y mínimo, que consideran el intervalo de entre 30 y 180 conceptos, es el segmento que agrupa a más personas de la muestra, oscilando entre el 23,5% y 30,9%. Desde una perspectiva cualitativa de este estudio, el dominio de términos en *caló* permite a las personas identificar, tanto conceptos sueltos, como estructurar algunas frases. Sin embargo, en ninguno de los niveles se observa la posibilidad de desarrollar diálogos en *caló*, debiéndose realizar prestamos lingüísticos del castellano (Gamella *et al.*, 2015).

Otra característica de la educación familiar es que se sustenta en contenidos educativos propios, los que están construidos en la propia lógica del conocimiento, los que son

distintos y distantes al conocimiento científico-europeo. Dentro de estos contenidos educativos se encuentran: A) la pertenencia territorial de una persona no es el lugar donde se desarrolla, sino que en el que vive su familia; B) el matrimonio como una práctica que permite la proyección cultural, por lo que se prima que estos vínculos se establezcan entre personas gitanas, rasgo propio de los grupos minorizados involuntarios, referido a una estrategia para la supervivencia étnica; C) un modelo ideal de persona como referente para la formación de las nuevas generaciones; y D) la familia, como núcleo de la sociedad, referida a la familia ampliada. Aquí se considera que la familia es lo más valorado y, por lo tanto, es un elemento de respeto, donde las generaciones jóvenes y adultas deben ser las encargadas del cuidado y protección de los ancianos y los demás miembros del grupo (Gouveia, Milfont, Martínez y Paterna, 2011López; Badia *et al.*, 2015; Gamella *et al.*, 2015).

En síntesis, la educación familiar gitana se desarrolla en el marco de la sociedad española, la que a su vez desarrolla procesos educativos familiares, sin embargo, estos presentan diferencias significativas en su composición y desarrollo. Por una parte, la educación familiar de la sociedad europeo-española, se sustenta en un conjunto de estrategias para la formación de las nuevas generaciones. Sin embargo, por el carácter del contexto de vida, la educación ha pasado a manos de la escuela, lo que ha conllevado a que los padres, por distintos motivos, renuncien voluntariamente a su función educativa. Por otra parte, el pueblo gitano ha mantenido su educación familiar, aunque se registran pérdidas de sus elementos, como por ejemplo el *caló*, que en la actualidad es una lengua en riesgo de desaparición. Sin embargo, los procesos educativos familiares continúan presentes, sustentándose en sus propias bases y contenidos educativos, los que responden a la propia epistemología del conocimiento gitano.

2.3.4. Educación escolar de la población gitana en Cataluña

La educación escolar es el modelo que las sociedades industrializadas y en desarrollo han asumido, para la preparación de los niños y adolescentes respecto de su incorporación a la vida social y laboral futura. Se estructura en la articulación de un conjunto de objetivos, contenidos, principios y finalidades educativas, que responden al contexto social e histórico. La presencia de población gitana e inmigrada en la sociedad española, ha implicado una fuerte presencia de diversidad sociocultural al interior de las escuelas. Este nuevo escenario educativo presenta una serie de desafíos, los cuales van desde la gestión de los centros escolares, hasta la permanencia de los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas y culturales en el sistema educativo (Essomba, 2007, 2008; Escarbajal, 2010; Serra y Palaudàries, 2010; Martínez y Albaigés, 2012).

Los estudiantes de origen gitano, en tanto grupo minorizado involuntario, a su ingreso a la educación escolar, se ven enfrentados a barreras invisibles conformadas por los prejuicios, estereotipos y racismo que la población española ha construido sobre ellos. Besalú (2002b), señala que, producto del tipo de interacción que históricamente se ha sostenido entre el Estado español y las minorías, existe una imagen construida para minorizar al 'otro'. Estos prejuicios y estereotipos sobre los otros, se fundamentan en un racismo histórico y arraigado en la sociedad, al respecto se considera:

Y es que el racismo hunde sus raíces en la xenofobia, en el miedo al extraño, que se da tanto en el humano como en los animales, en la desconfianza hacia <<lo que viene de fuera>>. [...] Amnistía Internacional denunció el 10 de abril de 2008, en un documento titulado *Entre la desgana y la invisibilidad*, el desinterés del Gobierno español por perseguir las actitudes racistas y xenófobas contra inmigrantes y gitanos (Escarabajal, 2010:28-29).

Como señala Escarbajal, el racismo se centra en el temor de una sociedad o parte de ésta hacia los grupos humanos desconocidos, donde prejuiciarlo y estereotiparlo genera una barrera que propiciaría la propia 'protección' interna de la sociedad. Que Amnistía Internacional denuncie que España no persigue las acciones y actitudes racistas contra gitanos e inmigrantes, revela que esta situación no es prioridad de abordar como política pública, ni como proyecto de sociedad.

Cabe cuestionarse si esta realidad social, marcada por un velo de prejuicios y estereotipos, incide en el desarrollo escolar de los estudiantes de origen gitano. Para aproximarse a una respuesta inicial, la literatura especializada aporta algunos datos de interés respecto de la realidad educativa de la población gitana en España, los cuales se revisarán a continuación.

Tabla 3. Acceso a la educación escolar comparada gitanos y españoles³

Nivel educativo población gitana			Nivel educativo población española no gitana				
	Hombre	Mujer	Total		Hombre	Mujer	Total
Analfabetos	10,1	18,6	14,5	Analfabetos	1,4	3,0	2,2
Sin estudios*	33,2	28,8	30,6	Sin estudios	8,4	10,9	9,65
Primaria	29,8	32,5	31,2	Primaria	23,8	24,5	24,15
Secundaria de 1º etapa**	25,2	19,4	22,2	Secundaria de 1º etapa	23,8	20,5	22,15
Secundaria de 2º etapa***	1,4	1,3	1,3	Secundaria de 2º etapa	19,8	19,2	19,5
Estudios superiores	0,3	0,2	0,3	Estudios superiores	22,8	21,9	22,35
TOTAL	100	100	100	Total	100	100	100

* Engloba a quienes solo saben leer y escribir y a aquellos que no han terminado la educación primaria.
** Enseñanza obligatoria y similares, incluye FPI.
*** Estudios de bachillerato, CP de Grado Medio y similares, incluye la FPII.

³ La Tabla presenta errores estadísticos de base: 1) no solucionado, en la población gitana de un +0,8% en el Total Mujeres, que incide en el cálculo del Total (población masculina y femenina) traduciéndose en un +0,1% en el resumen de esa columna; y 2) solucionado, en el resumen de los datos de la población española no gitana (TOTAL-Total) de -0,1%, solucionado mediante el cálculo, por parte del investigador, del promedio en la población masculina y femenina, acudiendo a un segundo decimal, no quedando reflejado en esta tabla. Independiente de dichos errores, los datos aportados son significativos.

Fuente: López (2011).

Los datos expuestos sobre la población gitana, independientemente del género, permiten identificar niveles de analfabetismo y educación secundaria de 1º etapa, donde la suma del analfabetismo y la población sin estudios llega al el 45%. En cuanto a los estudios obligatorios, estos agrupan al 55% de la población, y la población escolarizada (entre primaria y estudios superiores) en su total alcanza solo el 55%. En cuanto a diferencia de género, la mujer presenta niveles significativamente mayores de analfabetismo que los hombres, y en general, menor nivel de estudio, a excepción de la población con educación primaria. De esta forma, los gitanos en España tienen una escasa escolaridad en relación a la población española no gitana, quienes tienen una población no escolarizada (analfabetos y sin estudios) que alcanza al 11,9%, y el 88,1% de estos, cuentan con algún grado de escolaridad. En relación a la diferencia de género, al igual que la población gitana, las mujeres tienen mayor nivel de analfabetismo y una menor escolarización que los hombres, aunque estas diferencias llegan solo a 4 puntos porcentuales, indicando una relativa equidad en materia educativa. Entonces, la población gitana escolarizada tiene una distancia de 33,1 puntos porcentuales, respecto de los españoles no gitanos. En cuanto a la población no escolarizada, la cantidad de gitanos triplican a los no gitanos. Por su parte, el porcentaje de población no gitana con estudios postobligatorios alcanza el 41,85%, superando ampliamente el 1,6% de los gitanos que alcanza dichos niveles educativos. Además, si bien las mujeres en ambos contextos evidencian menor escolarización que los hombres y mayor nivel de personas no escolarizadas, el porcentaje de acceso a la educación de las mujeres gitanas es 32,7 % inferior al de las mujeres no gitanas, estableciéndose una brecha significativa. Esta distancia aumenta considerablemente en la medida que se avanza en los niveles educativos.

El acceso a los niveles de educación escolar de la población gitana, varía según el grupo de edad al que pertenecen, lo cual queda reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 4. Niveles educativos de la población gitana, según grupos de edad

Nivel educativo	16-24 años	24-34 años	35-44 años	45-64 años	65 años o más
Analfabeto	2,4	5,1	12,8	28,5	55,2
Sin estudios	19	28,2	36,1	42,5	35,2
Primaria y más	78,6	66,7	51,1	29	9,6
TOTAL	100	100	100	100	100

Fuente: López (2011).

En los datos recolectados por López (2011), se observa una correlación en la cual, a mayor edad de las personas, menor nivel educativo poseen y viceversa. Aquí, el nivel de

‘Primaria y más’ en la población de entre 44 y 16 años, oscila 51,1% y los 78,6%, mientras que en los grupos de 45 años y más, se mantiene entre los 29 y 9,6 puntos porcentuales. Hecho que va acompañado de una disminución amplia y progresiva del analfabetismo hacia los grupos de edad más joven. Esta situación se debería al diseño de políticas públicas tendientes al desarrollo del Pueblo Gitano (Fundación Secretariado Gitano, 2010).

Un estudio sobre autoestima y desarrollo escolar desarrollado en España, hace hincapié en que los estudiantes que viven situaciones de violencia escolar forman una baja autoestima, incidiendo negativamente en su desarrollo escolar (Rodríguez-Hidalgo, Ortega-Ruiz y Zych, 2014). En el caso de los gitanos, en tanto grupos minorizados involuntarios, este es un hecho aún más complejo, ya que culturalmente existe la imagen de que las instituciones estatales, están diseñadas para perjudicarles, estableciéndose como dinámicas de violencia institucionalizadas. De esta forma, los colectivos gitanos podrían vivir una victimización étnico-cultural, la cual se establece como barrera para el acceso pleno a la educación y el éxito escolar (Rodríguez-Hidalgo *et al.*, 2014).

Desde una perspectiva educativa, el abordaje de esta realidad debe ser necesariamente desde un enfoque de educación intercultural, en la que se reconozca y acepte el pluralismo cultural como una realidad y base para la construcción de igualdad de derechos (Escarabajal, 2010). En este sentido, la interculturalidad debe buscar la igualdad de la totalidad de las personas que coexisten en un espacio, ante la ley, por lo cual es un proyecto que se construye y reconstruye en la sociedad (Essomba, 2008). Por consiguiente, como señala Besalú (2010b), la educación intercultural en primer lugar interpela al profesorado, ya que éste debe dejar de lado sus prejuicios y estereotipos respecto de sus estudiantes, según su origen social, cultural y religioso de los mismos.

Dentro de las políticas europeas asociadas al desarrollo educativo de la población gitana está la Estrategia Europa 2020, como marco general, en el cual se establece que: “[...] la Comisión pone especial énfasis en asegurar el *pleno acceso a la educación de calidad y garantizar que los niños y niñas gitanos completen, al menos los estudios obligatorios*” (Generalitat de Catalunya, 2014:11). Con esto, se busca reducir las cifras antes expuestas como una apuesta para la integración plena y efectiva en la sociedad europea. Aquí, se establece como lineamientos base a abordar: A) la segregación escolar; B) abandono escolar prematuro; C) acceso a la educación en la primera infancia; d) mejorar la participación familiar; y E) mejorar la formación de los profesores (Mora, 2010; Generalitat de Catalunya, 2014). Entonces, la mejora en el acceso a la educación escolar de la población gitana se centra, por una parte, en el fortalecimiento de ésta en el medio comunitario gitano, y por otra, de la vinculación entre lo escolar y el medio socio-familiar.

En el caso particular de Cataluña, esta temática se aborda desde el Plan integral del pueblo gitano, el cual se plantea la reducción del 50% del fracaso escolar a 2018. Para su efecto, se define como elemento central de esta política, la vinculación dialógica de la comunidad educativa, para propiciar la implicación y compromiso de la familia con la educación escolar de sus hijos (Generalitat de Catalunya, 2014).

Sin embargo, ambas políticas carecen de sentido en relación a las disposiciones generales de la Estrategia Europa 2020, respecto de la educación escolar de los países pertenecientes a la Unión Europea. La cual establece como objetivo reducir a menos del 10% el abandono escolar y que a lo menos el 40% de la generación más joven, tenga estudios superiores completos (Generalitat de Catalunya, 2014). Esta situación podría interpretarse desde dos puntos de vista: A) que debido a la baja escolaridad de los gitanos en general y las barreras existentes entre estos y la sociedad nacional, se deben establecer metas más adecuadas a esta realidad; y B) que independientemente de los avances en la relación de la sociedad europea con el pueblo gitano y de las intenciones de estas políticas, los procesos de minorización continúan institucionalizados. Donde proponer objetivos más bajos, se relaciona con un paternalismo por parte de la sociedad mayoritaria y la visión del gitano como carente, por lo cual debe seguir un camino distinto al resto de la sociedad.

Con el propósito de que el sistema educativo en general responda a la realidad sociocultural de las escuelas, se ha optado por permear la totalidad de los ámbitos de la gestión educativa. De esta manera, debe impregnar todos los ámbitos del proyecto educativo de centro (PEC) y del proyecto curricular de centro (PCC), con el fin de que se involucren la totalidad de los miembros de la comunidad educativa (Besalú, 2002a). Así mismo, debe responder a la realidad social y cultural a la que atiende cada centro educativo en particular, desprenderse del etnocentrismo, combatir el racismo, relacionarse con la familia enfrentando los posibles conflictos que pueden suceder y gestionar la diversidad (Essomba, 2007 y 2008). Si bien estos son postulados que se abordan en los centros educativos de Cataluña, son a la vez un proyecto a construir y reconstruir para otorgarle permanentemente coherencia al sistema educativo y a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, los estudiantes gitanos que ingresa al sistema educativo catalán en particular y español en general, se enfrentan a una serie de prejuicios y estereotipos que la sociedad ha construido sobre ellos en un proceso de minorización involuntaria. Este hecho se fundamenta en un racismo, que, si bien es considerado un elemento negativo, Amnistía Internacional señala que, el Estado español no lo combate abiertamente. Esta realidad ha incidido negativamente en el desarrollo escolar de la población gitana, de quienes solo el 55% alcanza algún nivel de escolarización y el 1,6% finaliza estudios postobligatorios. Esto se relaciona, además, con el grupo de edad al que pertenecen los individuos, donde los más jóvenes

tienen mayor nivel de escolaridad que las personas de más edad, la misma desigualdad se observa en cuanto al género, alcanzando las mujeres, porcentualmente, menor educación escolar. Para abordar esta realidad, se han optado por políticas públicas a nivel europeo y local, las que, por una parte, han incidido positivamente en el aumento de la tasa de escolarización de las generaciones jóvenes. Por otra parte, estas políticas evidencian una baja expectativa de los logros que la población gitana podría obtener escolarmente, lo que se justificaría en los bajos niveles actuales de escolarización de estos. Sin embargo, estas políticas ponen énfasis en la necesidad de generar una relación con el medio familiar, como eje para el mejoramiento de la calidad de los procesos escolares de estos.

2.3.5. Participación familiar y comunitaria en el medio escolar

Como se ha expresado en los apartados anteriores, tanto la familia como la escuela implementan acciones educativas, las que consideran los saberes y conocimientos propios, para la incorporación de las nuevas generaciones a la vida social y laboral. Es decir, es un proceso de formación de personas en el que se les prepara para la vida de adultos. Producto de la industrialización de la sociedad actual y la especialización del trabajo, la educación formal pasó a manos de la escuela, con lo cual se quita de la familia una responsabilidad y rol que ha cumplido históricamente. Ante este escenario, cabe cuestionarse la forma en que se relaciona la familia y comunidad con la escuela y sus procesos.

Se reconoce que la familia mantiene una posición de suma importancia para el desarrollo de los aprendizajes en las personas en edad escolar. En este sentido, sin la participación de la familia en formación escolar de los alumnos, sea para el apoyo, orientación y/o motivación, difícilmente se podría llegar a la meta del éxito escolar y de la continuidad en estudios postobligatorios (Comellas, 2009a). En este sentido, se considera que, a mayor participación de la familia en los procesos de escolarización de sus hijos, habrá mayores posibilidades de éxito, donde los modelos positivos de acompañamiento al estudio, presentan una influencia positiva.

Es por este motivo, que las políticas públicas sobre la escolarización de población con resultados educativos deficientes, como es el caso de los gitanos, considera como eje central la participación de las familias en la educación escolar de sus hijos (Generalitat de Catalunya, 2014). En contexto gitano, la comunidad es la institución central sobre la cual se desarrolla la vida social y familiar (Crespo *et al.*, 2013), por lo que la vinculación educativa de la familia, implica la incorporación de la comunidad en esta relación. El diseño de estas políticas, se constituye en una estrategia para facilitar el acceso y la calidad de la escolarización de las nuevas generaciones, como una respuesta a una educación monocultural. La monoculturalidad

en educación tiene el sentido de perpetuar las dinámicas de minorización involuntaria de las minorías étnicas, por medio de la exclusión de la epistemología propia del conocimiento familiar gitano que portan los estudiantes (Quilaqueo *et al.*, 2014; Caamaño, 2015). Esto propicia una distancia entre la familia-comunidad y la escuela, donde los primeros no consideran tanto a la escuela como a la educación escolar, como algo propio ni beneficioso, por lo que su desarrollo no tiene valor social agregado (Fundación Secretariado Gitano, 2010; López, 2011). De hecho, las relaciones de poder entre lo escolar y lo familiar-comunitario, propicia en las minorías involuntarias, la construcción de su identidad en oposición a la participación escolar (Luque y Lalueza, 2011).

Entonces, el problema en esta relación, para autores como Núñez (2003), Comellas (2009a), está permeada por conflictos y demandas, los que no permiten el desarrollo de una comunicación efectiva entre las partes. Al respecto, se considera:

Así pues, estas dos instituciones inicialmente deben cumplir funciones complementarias que sólo podrán entenderse y llegar a buen fin si se conciben desde una relación de estrecha ayuda y colaboración. Ahora bien, todos sabemos que -aun siendo lo deseable- esto no ocurre siempre así (Nuñez, 2003:122).

En primer lugar, se constata la necesidad de una relación familia-escuela fundamentada en la complementariedad, con el fin de propiciar la mejor formación de los alumnos. En segundo lugar, que por deseable que sea esta situación, no ocurre habitualmente, producto de la institucionalización de la responsabilidad de educar en la escuela, en desmedro de las familias. Por consiguiente, cuando no existe una efectiva comunicación y relación entre la familia-comunidad y la escuela, los aportes que los padres pueden hacer en el apoyo educativo de sus hijos se ven coartados, produciendo discrepancia y contradicciones. Lo que va en desmedro de los aprendizajes de los niños y adolescentes (Comellas, 2009a).

El centro de esta discrepancia está en lo epistemológico (Crespo *et al.*, 2013), donde se evidencia la coexistencia de hecho de la epistemología del conocimiento escolar, centrada en el conocimiento científico y la del conocimiento cotidiano, representado en la educación familiar. Así, como señala Quintiqueo (2010), esta relación es marcada por el estatus de las culturas en interacción, donde el conocimiento escolar valida las relaciones de poder y dominación preconstruidas.

Por consiguiente, la participación familiar-comunitaria en el medio educativo, muchas veces se traduce en la incorporación de la familia en las actividades programadas por la escuela, dejando de lado la opción de que sea la escuela -o parte de ésta- la que se mueve hacia el medio familiar (Vásquez y López, 2014). Por esta razón, se mide el nivel de vinculación de la familia con la educación de sus hijos, en el 'interés' por participar de las diversas muestras educativas, culturales o artísticas que tienen sitio en el centro escolar. Esta percepción no

considera algunas variables significativas, como la disponibilidad de tiempos por parte de los padres, en relación al horario laboral (Comellas, 2009a). En contexto gitano, la percepción sobre la participación familiar y comunitaria, debe considerar los procesos históricos de minorización involuntaria, los que producen un distanciamiento entre estos y el sistema escolar (Rus, 2000; Fundación Secretariado Gitano, 2010; Crespo *et al.*, 2013). Incidiendo directamente en el tipo de relación que las familias gitanas establecen con el sistema escolar, vinculado al valor que se le otorga al sistema escolar y a la utilidad en el contexto cotidiano que tienen los conocimientos escolares.

Ejemplo de esto es lo señalado por Swift (1997), quien señala que, en los contextos de alta pobreza, la educación escolar tiene una valoración limitada al crecimiento cultural que aporta a las personas. No obstante, carece de sentido práctico, puesto que, los aprendizajes construidos en la escuela, no aportan al mejoramiento de la calidad de vida de las personas, no siendo un motor de movilidad social ascendente. De esta forma, la condición de pobreza en que viven las personas gitanas en su mayoría, en conjunto con las dinámicas de minorización involuntaria ejercidas por la sociedad española, establecen un distanciamiento entre estos, lo cual va en directo perjuicio de su proceso educativo escolar.

De igual forma, considera que existe una relación directa en la cual, a mayor valoración de los padres por la educación escolar de los hijos, más fuertes será la red de apoyo y las dinámicas de acompañamiento de los hijos, con el fin de que estos logren el éxito escolar (Swift, 1997). Por consiguiente, en este contexto, el sentido de la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, debe superar el carácter hegemónico de la educación escolar hacia las minorías étnicas, centrándose no sólo en generar conocimientos significativos, sino que ciudadanía crítica e intercultural (Vásquez y López, 2014). De esta forma, la escuela en tanto institución social, debe superar el reduccionismo y la monoculturalidad, para generar procesos de apertura a la sociedad. Lo anterior, sobre la base de que la pertinencia de los procesos educativos está otorgada por la contextualidad de los aprendizajes en función a las necesidades de la vida cotidiana.

Responder a la realidad antes mencionada, es posible mediante la concepción del centro educativo como una institución abierta a la comunidad, debiendo asumir como elementos centrales: A) posicionarse en un modelo de educación intercultural; B) ser receptiva de la sociedad en la que se inserta; y C) participar de la sociedad en cuanto a su organización y representación (Vásquez y López, 2014). En este sentido, es una escuela que se entremezcla con la sociedad para generar una vinculación efectiva, propicia el compromiso de la sociedad en su conjunto en la formación académica y ciudadana de los estudiantes.

En la perspectiva de Essomba (2008), la educación escolar en contextos de diversidad sociocultural, no puede realizarse exclusivamente desde la escuela, sino que desde el compromiso compartido de las diversas instituciones y agentes de un territorio. Este proyecto implica que la educación pase del profesional al ciudadano, donde:

Probablemente, este aspecto habría que ampliarlo procurando que el peso de la participación no recayese de forma mayoritaria en ellos, sino también en los otros agentes no profesionales y personas voluntarias, quienes debieran asumir un mayor protagonismo dentro de sus posibilidades (Essomba, 2008:135).

Entonces, asumir una relación familia, escuela y comunidad demanda un trabajo colaborativo, donde la responsabilidad de enseñar no recae plenamente en el profesor, sino que en parte es traspasada a los miembros de la comunidad y familia. En este sentido, la comunidad, independiente de su nivel de formación, asume el rol de actor educativo dentro de sus posibilidades, lo cual demandaría la generación de objetos de colaboración entre la escuela y comunidad, sobre los cuales se produce la enseñanza colaborativa. Este hecho conllevaría la validación y valoración de los conocimientos propios de la comunidad gitana, lo que tendría un impacto positivo en el rendimiento escolar de los estudiantes.

En síntesis, la relación familia, escuela y comunidad en el sistema educativo en contexto gitano, tiene como característica el estar centrado en la búsqueda del éxito escolar de los estudiantes. Desde el sistema escolar, la vinculación familia-comunidad y escuela en un conjunto de instancias que constituyen la apertura de los centros escolares, sea por muestras artísticas o espacios para la intervención de las familias. Aquí, la participación de la familia-comunidad se fundamenta en la colaboración que los padres realizan respecto de la escolarización de sus hijos donde se considera que, a mayor apoyo familiar, mayor nivel de éxito educativo de los hijos y viceversa. Sin embargo, no se consideran las variables culturales que esta relación tiene respecto de los contextos de grupos minorizados involuntarios en general y los gitanos en particular. Así, el modelo de relación tradicional de participación centrado en las dinámicas escolares, tiene como limitante su carácter unilateral, donde la escuela demanda de la familia el apoyo para el éxito de la colaboración, sin vincularse efectivamente con el contexto sociocultural en que se emplaza. Esto genera la existencia y permanencia de una distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y cotidiano de las familias gitanas, donde la monoculturalidad de la escuela funciona como una barrera que impide la gestión de dicha realidad. Abordar esta realidad, es posible por medio de la apertura de los centros escolares a la realidad sociocultural en que se emplaza, fundamentado en un proceso de educación intercultural, el cual conlleva la incorporación de los distintos agentes sociales como actores educativos, considerando sus medios, posibilidades y la propia lógica del conocimiento. Por lo cual, debe incorporarse a la familia-comunidad de forma activa en la gestión curricular del

centro, para la definición de contenidos y propósitos de enseñanza y aprendizaje, como objeto de colaboración.

2.4. CURRÍCULUM ESCOLAR, EDUCACIÓN E INTERCULTURALIDAD

El currículum escolar, la educación e interculturalidad son definidos como el cuarto concepto clave de marco de referencia teórica, con el objeto de sostener un posicionamiento teórico de la investigación en relación al currículum escolar, asociado a la selección de contenidos y principios educativos, los cuales serán profundizados desde la perspectiva de la interculturalidad crítica (Walsh, 2010). El postulado central del capítulo, es que existe un currículum oficial que guía la totalidad de los procesos educativos desarrollados en las escuelas, el cual es independiente de las características sociales, culturales y económicas que compone el escenario educativo en que se implementa. Por medio de éste currículum se busca formar a todos los estudiantes para su incorporación efectiva a la sociedad global y comunitaria en que viven, respecto de un ideal de persona y ciudadano. Es preciso señalar que el currículum oficial en la mayoría de los Estados nacionales es monocultural, para propiciar la formación estandarizada de las nuevas generaciones, desconociendo u omitiendo las diferencias sociales y culturales del contexto en que se desarrolla. Sin embargo, en el espíritu de la escuela y la educación pública en la sociedad posmoderna, los estudiantes son diversos y presentan una heterogeneidad en su forma de pensar y aprender. El desconocimiento del otro, junto a los prejuicios y estereotipos construidos respecto de los grupos minorizados involuntarios, propicia el desarrollo de interacciones que en el medio escolar podrían afectar negativamente al rendimiento escolar y la construcción de aprendizajes. Por tal motivo el currículum debe ser intercultural, para lograr el mutuo conocimiento y enriquecimiento cultural, superar el racismo, la segregación y omisión del otro diferente, de las relaciones de poder entre mayorías y minorías. Esto conlleva el reconocimiento de las diferencias entre las formas culturales que cada grupo posee, y de manera particular, que el conocimiento responde a epistemologías diferentes.

Para la profundización de los elementos antes señalados, el presente capítulo se organizará por medio del desarrollo de los siguientes conceptos: 1) El currículum escolar y la selección de contenidos educativos; 2) Educación intercultural como respuesta a la diversidad sociocultural; 3) El currículum intercultural: hacia la pertinencia contextual de la educación; 4) El conocimiento escolar: su construcción y pertinencia.

2.4.1. El currículum escolar y la selección de contenidos educativos

El currículum escolar y la selección de contenidos educativos, se relaciona con la racionalidad de una sociedad y una cultura, que en su dimensión política, económica e ideológica, prescribe

los conocimientos deseables de transmitir a las nuevas generaciones. En este marco, el concepto currículum proviene del latín *cursus* o *currere*, los que eran utilizados para señalar las diversas labores que una persona realizaba a lo largo de su vida, con el fin de poder acceder a un cargo dentro de la sociedad (Gimeno, 2011). Producto de éste uso del concepto, llega a tomar el sentido de la organización y secuenciación de hechos que debe cursar un individuo, para el logro de un conjunto de aprendizajes necesarios para desempeñar una labor determinada en la sociedad.

Desde una perspectiva tradicional, el concepto currículum ha sido utilizado para señalar al conjunto de conocimientos que una sociedad define como deseables de ser transmitidos a las nuevas generaciones, por medio de la educación escolar. Esta selección cultural contiene principalmente la producción intelectual y científica, la cual es categorizada, agrupada en áreas de aprendizaje y en niveles, con el fin de construir la ruta por medio de la cual los alumnos accederán a ella (Magendzo, 2008; Gimeno, 2011; Hernández y Murillo, 2011). En cuanto al carácter que tiene el currículum, se encuentra que:

El concepto de currículum desde su primer uso representa la expresión y propuesta de la organización de los segmentos y fragmentos de contenidos de los que se compone; una especie de ordenación o de partitura que articula los episodios aislados de las acciones, sin la cual quedarían desordenadas, aisladas unas de otras o, simplemente, yuxtapuestas, provocando un aprendizaje fragmentado (Gimeno, 2011:10).

En la perspectiva de Gimeno, el currículum es una selección de conocimientos que organizados en una lógica que permite otorgarles coherencia y cohesión a los procesos de enseñanza y aprendizaje. Entonces, el currículo escolar es la organización coherente de fragmentos específicos del conocimiento en relación a conocimientos de otras áreas y que son producto de la aplicación del método científico. Por consiguiente, su articulación permite superar la fragmentación sobre la cual se construye, bajo la lógica de la pertinencia social en tanto ideal de aprendizaje. Sin embargo, no establece canales para abordar la distancia entre éste y la realidad del contexto en que se implementa, ni su pertinencia en contextos de diversidad sociocultural. Así, propicia que las personas construyan en el medio escolar, conocimientos contrapuestos a los saberes aprendidos en el medio familiar y comunitario. Esta situación limitaría la posibilidad de que los estudiantes comprendan la interconexión entre los distintos aprendizajes y su aplicabilidad en la vida cotidiana.

La construcción del currículum no es un acto neutro ya que expresa una intencionalidad política respecto de la sociedad que se espera formar. Desde la literatura especializada se reconocen cuatro paradigmas para la elaboración del currículum, siendo estos: 1) *El positivista o técnico* ve la realidad como algo medible, manipulable y cuantificable, donde el conocimiento es construido por medio de un modelo experimental o quasi experimental y aprendido por medio de la observación. Aquí, el conocimiento es objetivo, se refiere a un

conjunto de habilidades que transmitirá el profesor a los alumnos. Para los postulados positivistas, la construcción del currículum es una tarea técnica, puesto que se puede predecir y controlar el entorno; 2) *El interpretativo*, busca comprender la realidad humana en su propio contexto, puesto que se considera que la enseñanza y aprendizaje son un proceso de construcción de significados en relación a la propia realidad; 3) *El sociocrítico* plantea que el currículum es una herramienta que propicia la dominación cultural, por lo cual su reflexión crítica permite conocer y reconocer su valor instrumental y mediador. Para tales efectos, la escuela debe ampliar las experiencias de los sujetos, por medio de la incorporación de nuevos contenidos que enriquezcan el aprendizaje de los sujetos y fortalezcas su identidad sociocultural. Por consiguiente, desde la perspectiva sociocrítica, el currículum debe expresar la intención política de generar cambios sociales y culturales, que propicien el pleno desarrollo de los alumnos independiente de su origen; y 4) *El postmodernista* surge como una crítica a los demás modelos, considera que se puede cambiar el mundo modificando la forma en que lo describimos. Se sustenta en la investigación bibliográfico-narrativa para centrar la importancia en el sujeto, buscando otorgar voz a los movimientos y grupos sociales minoritarios. Para conocer y describir la educación, conjuga lo cognitivo, afectivo y la acción (Magendzo, 2008; Hernández y Murillo, 2011).

Los sistemas educativos nacionales, como es el caso del español y chileno, se sustentan en un currículum escolar con carácter oficial o prescriptivo, el que es el contenedor de la porción de la cultura legitimada por la sociedad, para ser transmitida a las nuevas generaciones. En este sentido, es tanto una intención política respecto de la sociedad que se quiere construir, como un instrumento de evaluación que permite medir y cuantificar el grado en que los individuos lo han logrado (Besalú, 2002b; Clemente, 2011). Responde de manera íntegra a las necesidades de la *élite* social y los grupos dominantes, por lo que no es un reflejo de las necesidades de la totalidad de la sociedad. Ante esto, los defensores de un currículum prescriptivo centralizado, lo justifican argumentando que propiciaría la equidad en educación, donde la totalidad de la población nacional accedería al mismo conjunto de conocimientos. Esto es contradictorio con la distribución de los resultados obtenidos en las evaluaciones estandarizadas y en los niveles de éxito escolar, según clases sociales, donde a mayor nivel socioeconómico de los estudiantes, mayor serán los niveles de logros y de éxito escolar (Feito, 2011). Entonces, la educación escolar centrada en este tipo de currículum, más que generar una sociedad igualitaria, incrementa las diferencias y desigualdades sociales, validando la hegemonía de los grupos de poder.

Para Perrenoud (2011), la presencia de un currículum formal o prescrito, independiente de su grado de centralización, trae consigo la problemática de su aplicación en los contextos educativos reales. Al respecto señala:

Dicho de otra manera, el currículum formal y el currículum real no son de la misma naturaleza. El currículum formal es una imagen de una cultura digna de transmitirse, con la división, codificación, formación correspondiente a esta intención didáctica; el currículum real es un conjunto de experiencias, tareas, actividades, que originan o se suponen han de originar los aprendizajes (Perrenoud, 2011:80).

En la perspectiva del autor, la relación entre lo que se quiere enseñar y lo que realmente se enseña en la escuela, se refleja en el aprendizaje que realmente viene a resultar con la implicancia de los actores sociales del medio educativo. Por una parte, está el currículum formal que se constituye en una referencia de base, como contenedor de las intenciones, contenidos educativos y métodos de enseñanza, que desde la política pública se ha diseñado. Por otra parte, está el currículum real, referido a lo que efectivamente se enseña y aprende por parte de los estudiantes, producto de la implementación de las intervenciones educativas y las interacciones con los actores sociales que tienen lugar en la escuela. Esta dimensión del currículum es inherente a la práctica educativa, puesto que independiente de que el profesor se ciña exclusivamente a los programas de estudios, la implementación de su actuar didáctico estará condicionada por factores externos a él. En este sentido, se considera que los estudiantes, en tanto sujetos activos dentro de los procesos de enseñanza y aprendizaje, están fuera del pleno control del profesor, lo cual condicionaría los tiempos designados a cada actividad y el logro de los objetivos tal cual se habían previsto (Perrenoud, 2011).

Junto al currículum formal y al real, también se encuentra la concepción de un currículum oculto, el cual es conformado por aquellos aprendizajes que los estudiantes logran y que no están necesariamente consignados en el currículum formal o en las finalidades de la educación. El currículum oculto cumple la función de entregar a las nuevas generaciones pautas sociales y generar el aprendizaje de las normas morales de conducta de la sociedad (Perrenoud, 2011). En contexto de minorización voluntario o involuntaria, el currículum oculto opera como aprendizajes de orden moralista y en el establecimiento del orden político y social, lo cual puede ser negado u omitido en el discurso oficial. En este sentido, dentro de los principios de la educación en un Estado, se encuentra la formación de la actitud social, de la identidad nacional, la unidad nacional, con el fin de conservar la jerarquización social (Perrenoud, 2011). Es así como se debiera cuestionar cuán oculto es realmente los aprendizajes que finalmente vienen a resultar en el proceso de escolarización, puesto que no puede dejarse de lado, que uno de los fundamentos de la educación escolar, es la homogenización de la sociedad (Gimeno, 2011).

Los procesos de globalización vividos por la sociedad actual, generan nuevas metas y desafíos a los que debe responder la sociedad y el currículum que sustenta los diferentes sistemas educativos. El contexto global y la sociedad del conocimiento, hace que quienes diseñan y prescriben el currículum se enfrenten la cada vez más compleja tarea de señalar qué conocimientos deben incorporarse, sin saturar tanto al currículum como a los estudiantes

(Clemente, 2011). En este sentido, se considera que lo fundamental es propiciar una formación ciudadana y democrática que permita a los niños y adolescentes desenvolverse efectivamente en este nuevo contexto de vida "*para contribuir a la mantención de la cohesión nacional y social*" (Magendzo, 2008:28). El supuesto planteado por Magendzo, es comprendido en el marco de la centralidad del Estado y del currículum, pero a la vez es contradictorio con uno de los procesos que ha conllevado la globalización, el resurgimiento de las identidades locales. Mientras más se globaliza el mundo, más grupos humanos demandan su reconocimiento, por lo que la homogeneidad que han mostrado los Estados Nacionales por décadas, hoy en día es cuestionada desde la propia sociedad. Ejemplo de esto es lo ocurrido en Latinoamérica y en particular en Chile, donde los distintos pueblos indígenas han demandado y logrado su reconocimiento legal, y permanecen en una lucha por la autonomía y autodeterminación (Quilaqueo *et al.*, 2005; Correa *et al.*, 2010; Quintriqueo, 2010). El contexto de diversidad sociocultural que en la actualidad permea a los distintos países, sea por una diversidad interna o externa, hace necesario abordar al currículum de una manera que propicie el desarrollo de la sociedad en su conjunto y no a un grupo sobre los demás.

En síntesis, el currículum es comprendido como el conjunto de conocimientos, y la selección de la cultura que los estudiantes deben aprender en su vida escolar, con el fin de incorporarse y desarrollarse efectivamente en la sociedad. Es el esquema del recorrido que se debe seguir para la formación y el aprendizaje. El currículum es un hecho político no neutro, puesto que refleja el tipo de sociedad que un Estado quiere construir y formar. Para tal efecto, los sistemas educativos se sustentan en un *currículum formal*, el que se refiere a las intenciones y proyecto de sociedad declaradas en el documento oficial emanado desde la política pública. Sin embargo, se ve intervenido por elementos externos, referidos al contexto social, cultural, económico y temporal en que se desarrolla, donde, por una parte, el *currículum real* y el *currículum oculto* configuran lo que realmente se enseña y aprende en el medio escolar. Desde una perspectiva ideológica, la investigación se adscribe al paradigma sociocrítico, puesto que por medio de éste se aborda la diversidad sociocultural, las relaciones de poder entre los grupos mayorizados y minorizados, con el fin de generar procesos educativos centrados en la democracia, igualdad de oportunidades, la movilidad y el cambio social. En esta perspectiva, el actual contexto de diversidad social y cultural que aporta la globalización hace necesario revisar en profundidad cuáles son los contenidos que debe tener el currículum, para que responda de manera efectiva a las necesidades de los estudiantes. En este sentido, el currículum como instrumento guía de la formación de los futuros ciudadanos, debe superar la monoculturalidad, con el fin de propiciar el desarrollo efectivo de los individuos en los distintos contextos en que se emplace. Diseñar un currículum que aborde la diversidad sociocultural es posible mediante

un modelo educativo y curricular intercultural, mediante el cual se propicie el diálogo entre las culturas en contacto.

2.4.2. Educación intercultural como respuesta a la diversidad sociocultural

La educación intercultural es una propuesta educativa para abordar la diversidad social y cultural que se evidencia actualmente en el medio educativo, el cual es inherente a la condición humana y a las características de la interacción entre personas. La globalización ha jugado un papel importante para la educación intercultural, puesto que ha evidenciado y resaltado la diversidad como componente y configurador de la sociedad (Magendzo, 2008). En este sentido, si bien la globalización en una primera instancia rompe las fronteras nacionales, impulsando el tránsito de los individuos como 'ciudadanos del mundo', ha hecho resurgir fuertemente las identidades locales, que por mucho tiempo habían estado subsumidas en la identidad nacional.

La educación intercultural surge por la realidad pluricultural de los contextos educativos, donde la presencia de dos o más culturas y sociedades distintas, más que coexistir de hecho, debieran interactuar para el mutuo enriquecimiento (Quintriqueo, 2010; Leiva, 2012). Por lo tanto, la educación intercultural se basa en cuatro principios: A) *el conocimiento intercultural* donde el conocer al 'otro', conlleva necesariamente la aceptación de la diversidad sociocultural como un elemento central para propiciar la igualdad de oportunidades en la educación y en la sociedad; B) *la convivencia democrática* como elemento fundamental para el progreso personal y colectivo, ya que permite la construcción de competencias sociales y afectivas que permitirán reconstruir la realidad socioeducativa; C) *el igualitarismo* es un elemento central, puesto que permite reconocer las diferencias culturales, pero previniendo la construcción de actitudes negativas, prejuicios y estereotipos que conlleven desigualdades educativas; y D) *la participación comunitaria* en la escuela como eje para la construcción de los aprendizajes, para la democratización de la educación y la institucionalidad de ésta. Se vincula principalmente en la incorporación de las familias de las minorías, para propiciar el desarrollo efectivo del potencial intelectual de los estudiantes (Leiva, 2012).

Al considerar una perspectiva histórica de la educación intercultural, se observa que ha tenido distintos matices y ajustes a lo largo del tiempo, desde su surgimiento hasta la actualidad. En este sentido, se considera que:

Hasta fines de los años setenta el objeto de la educación intercultural ha sido, casi en exclusiva, los hijos de los inmigrantes extranjeros. La interculturalidad se presentaba como un problema técnico, estrictamente *pedagógico*, relativo sobre todo al bilingüismo y al bajo rendimiento escolar de los hijos de inmigrantes extranjeros. En consecuencia, la intervención se realizaba en el ámbito educativo formal, buscando la inserción de aquellos alumnos en la escuela y su integración en la sociedad receptora (Besalú, 2002b: 48).

En esta perspectiva, la educación intercultural en sus orígenes, está vinculada directamente con el trabajo de apoyo a los estudiantes pertenecientes a los grupos minoritarios, como una medida compensatoria para revertir los problemas de fracaso escolar que evidenciaba esta población escolar. De manera específica, la educación intercultural no es para la población mayoritaria, sino para los 'otros' que, en el caso de Norteamérica y los países de tradición anglosajona, se refieren a los inmigrantes. Por consiguiente, el abordaje de la diversidad sociocultural en educación, se vincula con la formación de competencias lingüísticas en los estudiantes, para que se inserten de manera efectiva en la sociedad de acogida. Este hecho conlleva la modificación de las pautas culturales y lingüísticas de los inmigrados, pero no incorpora acciones educativas vinculadas con los miembros de la sociedad de acogida, por lo que no propicia el desarrollo de un diálogo ni intercambio intercultural.

A diferencia de la realidad europea, la educación intercultural en Latinoamérica no surge por la diversidad sociocultural producto de los procesos de inmigración, sino que en relación a la presencia de pueblos indígenas como componentes de los Estados nacionales. Tampoco surge como una política pública emanada desde el Estado, sino que emerge producto de las demandas de los distintos pueblos indígenas latinoamericanos por el reconocimiento de su cultura, en el marco de procesos reivindicativos que abarcan desde lo cultural a lo territorial (Quintriqueo *et al.*, 2015b). Aquí, el elemento lingüístico no se relaciona con el aprendizaje de la lengua vehicular de enseñanza, sino que, con la incorporación de la o las lenguas indígenas locales, para revitalizar y frenar los procesos de pérdida y abandono en las nuevas generaciones. Además, se sustenta en procesos de contextualización de la enseñanza y aprendizaje, por medio de la incorporación de contenidos de la educación familiar, en tanto conocimientos previos, con el fin de propiciar la construcción de aprendizajes significativos y de calidad (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008).

En una segunda etapa de la educación intercultural, vinculada principalmente a Europa y que se extiende hasta la actualidad, se reconocen dos elementos esenciales que generan un profundo cambio en la concepción sobre este modelo educativo: A) la inmigración no es el único proceso social que evidencia diversidad sociocultural en los distintos escenarios educativos, pues entre otros, existe población gitana, la que si bien ha estado presente en los últimos siglos en los distintos países europeos, ha sido invisibilizada; y B) la globalización propicia los flujos migratorios, sea de manera física o virtual, lo que conlleva la necesidad para todos los sujetos, de saber interactuar y desenvolverse en los contextos de diversidad. Por tales motivos, la interculturalidad en educación debe ser para todos los individuos y aplicada en todos los centros educativos, ya que la diversidad es una condición humana que permea las estructuras sociales (Besalú, 2010b; Essomba, 2007 y 2008; Escarbajal, 2010; Leiva, 2012).

En la aplicación del modelo de educación intercultural, el desafío de modificar la realidad escolar monocultural no ha sido fácil, producto de la incomprendión de su sentido por parte de los distintos actores educativos (Escarabajal, 2010). Dentro de las barreras que se observan, está la permanencia de la concepción de que la educación intercultural es para los grupos minorizados y que, por lo tanto, tendrá sentido en la medida que exista este tipo de población en el medio escolar (Essomba, 2007). Esto se sustenta en una monoculturalidad arraigado en la sociedad, la sobrevaloración de 'lo europeo', 'lo científico' y en la aproximación a la diversidad sociocultural desde un multiculturalismo, donde las minorías son segregadas y no forman parte plena del país (Quilaqueo y Fernández, 2010). Para avanzar y abandonar estas preconcepciones y errores conceptuales, se debe tener en cuenta que:

Todo ciudadano español es, por defecto, ciudadano de un mundo que se le pone al alcance de forma cotidiana, y se enfrenta hoy en día al reto de crecer en un contexto de educación intercultural que le proporcione competencias para situarse en este cruce de diversidad cultural. [...] Por lo tanto, los centros educativos tienen que ser capaces de ofrecer actividades que permitan reflexionar sobre la relación de los barrios y los pueblos concretos con el resto del planeta [...] (Essomba, 2007:63).

Entonces, la educación intercultural reconoce que el sujeto tiene una identidad nacional y cultural definida, la cual se conjuga con la pertenencia a un contexto mundial producto de los procesos de globalización. Así, este enfoque educativo busca la formación de aprendizajes y competencias, para que los individuos puedan incorporarse y desarrollarse efectivamente en el contexto social actual, el cual está transversalmente permeado por la diversidad. Ya en el contexto escolar, la educación intercultural se relaciona con la contextualización de la enseñanza, para propiciar los espacios de reflexión sobre la propia realidad, la pertenencia a un barrio, a una ciudad y al planeta, tomando como eje central la relación de éstos con las distintas instituciones y el tipo de población que los compone.

Para el profesorado, la concepción de educación intercultural tiene que tener un profundo sentido de respeto y valoración de la diversidad sociocultural como algo positivo, como una oportunidad de enriquecimiento mutuo entre los individuos que coexisten e interactúan. Esto conlleva el reconocimiento de que, en educación, las diferencias sociales y culturales deben ser traducidas en igualdad de oportunidades, para el desarrollo de los aprendizajes y de las competencias sociales y cognitivas. La finalidad es que todos los estudiantes puedan enfrentar sus futuras vidas académicas y laborales en igualdad de condiciones (Essomba, 2007; Quintriqueo, 2010). Para el logro de este propósito, se considera que:

Verdaderamente, evitar las actitudes profesionales de tipo folclórico y romántico son cuestiones que surgen de forma repetida en los diferentes contextos de formación sobre interculturalidad, no obstante, se siguen planificando y desarrollando actividades educativas de estas características (Leiva, 2010:44).

De esta manera, la incorporación del patrimonio cultural de los grupos minorizados en el medio educativo desde una perspectiva intercultural, no se debe realizar desde una concepción de la cultura en el pasado o aislada del contexto de vida actual. En este sentido, la folclorización de los saberes y conocimientos de las culturas minorizadas, es una forma de dominación, la cual propicia la continuidad de prejuicios y estereotipos, quitando validez y pertinencia de su enseñanza en la educación formal. El diseño de actividades de enseñanza y aprendizaje centradas en un folclorismo, denota que el acercamiento del profesorado a la educación intercultural ha tenido un carácter parcializado y alegórico respecto del conocimiento no escolar. Lo anterior se configura como un obstáculo, donde la concepción errada que los profesores tienen sobre la educación intercultural, propicia que se profundice la brecha entre el saber local y escolar. Es así como la incorporación de contenidos educativos propios de los grupos minorizados involuntarios, busca propiciar la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, para superar la brecha existente en la calidad de la educación que reciben estos, respecto de la sociedad mayorizada (Quilaqueo *et al.*, 2005; Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011b). De esta forma, se traduce en una estrategia que, por una parte, permite valorar escolarmente el saber familiar y, por otra, propiciar el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, independiente de su origen social y cultural. Al respecto, se considera que:

La inserción de la lengua mapuche en la enseñanza forma parte de una política remedial para superar el déficit en la autoestima de los niños indígenas, de manera que, superados estos problemas, sea posible exhibir mejores resultados en los procesos de enseñanza aprendizaje (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008:17).

Como señala la autora, las políticas de educación intercultural en Chile se basa en una concepción de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), donde la incorporación de la lengua mapuche u otra de las lenguas indígenas reconocidas por el Estado, se vincula con una acción remedial. En este proceso, lo que se busca es el fortalecimiento de la identidad sociocultural para la mejora en los procesos de aprendizaje escolar. Si bien este es un hecho beneficioso para el logro de una educación de calidad en las comunidades mapuches y responde a las demandas emanadas desde las propias comunidades, genera dos efectos adversos: 1) Invisibilizar las demandas históricas indígenas en una política educativa, ocultando el real sentido de éstas; y 2) Descontextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje de los conocimientos culturales indígenas, al incorporarlos en un medio distinto al propio (Quilaqueo, 2005; Álvarez-Santullano *et al.*, 2008; Quintriqueo, 2010; Williamson, 2010).

La aplicación de un modelo de educación intercultural que centra su desarrollo exclusivamente en los espacios y tiempos escolares, tiene como limitantes: A) propiciar la relación familia, escuela y comunidad desde una perspectiva hegemónica, que valida la supremacía del conocimiento y medio escolar como espacio de aprendizaje; y B) desvincular los conocimientos de la educación familiar de su marco epistemológico y espacios de socialización,

haciéndoles perder su pertinencia cultural. Por tales motivos, los sabios mapuches rechazan la enseñanza del conocimiento ancestral en la escuela, en una lógica de resistencia a la escolarización y occidentalización de los saberes y conocimientos propios (Muñoz, 2011a). Entonces, queda el desafío de la pertinencia cultural en la incorporación de los saberes y conocimientos de los grupos minorizados involuntarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar. Así, se propiciaría la construcción de aprendizajes escolares sobre la base de los conocimientos propios, con un carácter contextual y de calidad, los cuales propicien que la población minorizada compita en igualdad de condiciones en el marco de la sociedad global.

Por consiguiente, la educación intercultural vinculada a grupos minorizados involuntarios, debe centrarse en un *paradigma de la interculturalidad crítica*, el cual no está en función de los propósitos del Estado, sino que busca generar procesos de reconocimiento sobre la base de las diferencias. Demanda de los centros educativos un empoderamiento étnico, sustentado en la explicitación de las asimetrías en la relación de poder entre las sociedades en contacto. Por consiguiente, el actuar pedagógico implica, en mayor o menor grado, un posicionamiento político e ideológico respecto de las propuestas oficiales de educación intercultural, desde una perspectiva de su pertinencia a los procesos de reivindicación de derechos (González, 2013). Aquí, el carácter positivo de la globalización es cuestionado, ya que en la imagen de igualdad que se proyecta, no se aborda ni define las relaciones de poder entre los diversos grupos humanos, ni se cuestiona su permanencia. Donde los grupos minorizados carecen de representación y peso en el marco global, lo que implica la imposición unilateral de un modelo social, cultural y económico, que se sustenta en la depreciación de sus valores culturales (Gasché, 2005 y 2010). Por consiguiente, se sustenta en procesos de decolonialidad, como una propuesta para la construcción de las interacciones centradas en la complementariedad de las parcialidades sociales, relativizando las relaciones de poder no sólo en el medio educativo, sino que también, en la sociedad en su conjunto (Walsh, 2012a y 2012b). De esta forma, busca aportar en la construcción de una nueva sociedad, centrada en un profundo sentido de igualdad.

En síntesis, la educación intercultural más allá de una declaración de principios sobre la valoración y respeto por la diversidad sociocultural, es una convicción y posicionamiento político activo, que busca el establecimiento de condiciones para la igualdad de oportunidades de la totalidad de los estudiantes. Para tal objeto, reconoce la necesidad de romper tanto con la hegemonía social de los grupos mayorizados, como del conocimiento científico en los procesos educativos. Se sustenta en el conocimiento, la convivencia y la igualdad, como pilares para el desarrollo social colectivo. Aborda el racismo, la segregación y la discriminación desde una manera activa y enérgica, para generar una sociedad igualitaria, donde por medio de la educación, la totalidad de la población logre las competencias necesarias para

desarrollarse en el contexto social actual. Por lo cual, no es exclusivo para los centros educativos con presencia de minorías, sino que para todos, ya que la ausencia de colectivos minorizados en las escuelas, hace aún más necesaria su aplicación. Considera como pilar la incorporación del patrimonio cultural y la producción intelectual de las sociedades minorizadas involuntariamente, con el fin del fortalecer la identidad sociocultural de estos, como sustento para la interacción equitativa con la sociedad nacional y global. Esto demanda del profesorado, la planificación de actividades significativas para el contexto de vida actual, la omisión de los propios prejuicios y estereotipos sobre el 'otro', y superar la visión folclorizada de las minorías étnicas.

2.4.3. El currículum intercultural: hacia la pertinencia contextual de la educación

Hablar del currículum como la selección de una cultura a enseñar a las nuevas generaciones, en tanto ideal de conocimiento, conlleva necesariamente a preguntarse ¿A qué cultura nos referimos? ¿De qué cultura emana o debe emanar el currículum? En el actual contexto de globalización, los procesos migratorios, la reivindicación de los pueblos originarios en los Estados y, en general, la cada vez más profunda diversidad social y cultural como componente de la realidad, evoca a cuestionarse ¿Cómo debe diseñarse el currículum escolar? De igual forma, si el fin máximo de la educación es la formación de los ciudadanos del mañana ¿Qué ciudadanía y qué sociedad se quiere construir por medio del currículum escolar?

Según Quintiqueo (2010), el currículum escolar en contexto de grupos minorizados involuntarios es monocultural, ya que refleja las intenciones que la sociedad mayorizada tiene respecto del ideal de sociedad que se desea construir mediante la educación escolar. Donde sus contenidos, objetivos, finalidades y propósitos, están en relación a las necesidades de la *élite* social y los grupos de poder. Pero la sociedad de por sí es diversa, independiente de que uno de los fines de la escolarización sea la homogeneización de la población y si, la educación quiere responder pertinente a la realidad y contexto socioeducativo, debe superar la monoculturalidad (Besalú, 2002b; Gimeno, 2011).

Aplicar procesos educativos centrados en un currículum monocultural en contextos diversos socioculturalmente, genera desigualdades en la sociedad, en acceso a la cultura escolar, además de aprendizajes parcializados y descontextualizados (Baudelot y Leclercq, 2008). Por consiguiente, en este modelo curricular, los estudiantes pertenecientes a la sociedad mayorizada enfrentarán su escolarización con ventaja respecto de aquellos que pertenecen a minorías étnicas, lo que, en tanto proceso de minorización, produciría quiebres en la identidad sociocultural de éstos (Quilaqueo *et al.*, 2010; Quintiqueo, 2010; Muñoz, 2011b). Pero, en una sociedad democrática, el propósito de la educación es que la totalidad de la población tenga

acceso a una educación de calidad, que le permita desarrollar el potencial intelectual de la totalidad de los estudiantes, independiente de su origen social, cultural o económico. Al respecto, las Naciones Unidas (2007), consideran que la escolarización de las minorías étnicas, implica el establecimiento de condiciones que propicien la integridad de la cultura, lengua e identidad sociocultural de los estudiantes, considerando estos elementos como un valor. Entonces, si el currículum desde una perspectiva monocultural no responde a las necesidades de la totalidad de los colectivos que componen la sociedad, debe optarse por otro modelo, el que para efectos de esta investigación es el currículum intercultural.

Un currículum intercultural, está en concordancia con los objetivos de la interculturalidad, siendo estos el respeto por la diversidad social y cultural, sustentada en los principios y valores de los derechos humanos, la búsqueda de la igualdad y la lucha contra el racismo. Estos elementos deben ser recogidos e incorporados en el currículum implementado por la escuela y reflejado en las prácticas educativas de los docentes (Essomba, 2007).

El pensamiento reductivo del currículum intercultural consideraría que éste tiene sentido en la medida que se cuente con población minorizada en la escuela, o que apunta directamente a éste tipo de población, lo que se configura como un error, puesto que:

[...] quien más necesidad tiene de un currículum intercultural no son precisamente los centros que cuentan con alumnos inmigrantes extranjeros, sino aquellos que no lo tienen, pues sus alumnos, en principio, serán los más incompetentes e ignorantes a nivel multicultural y los menos dispuestos a ampliar o modificar sus vistas (Besalú, 2002b).

En este sentido, la presencia de diversidad sociocultural al interior de los establecimientos escolares, permite a los estudiantes generar conocimientos y actitudes para comprender la diversidad humana, comprender el mundo del otro y adaptarse social y cognitivamente al intercambio cultural. Por consiguiente, la ausencia de personas procedentes de grupos minorizados al interior del aula, fortalecería la concepción de homogeneidad cultural, reforzaría el racismo, haciéndoles menos competentes para desarrollarse en la realidad social actual. En este contexto, un currículum intercultural propiciaría la enseñanza y aprendizaje de las habilidades y competencias para el respeto, aceptación y valoración de la diversidad sociocultural, como una fuente de enriquecimiento cultural, personal y colectivo. Por otra parte, que la presencia de diversidad sociocultural en una escuela, propicie que los estudiantes construyan competencias interculturales, no significa que se pueda prescindir de un currículum intercultural. Por el contrario, su presencia es fundamental, puesto que permitirá enseñar de manera planificada el diálogo intercultural y el valor de la diversidad, ya que la coexistencia de hecho de distintas culturas, no significa diálogo o intercambio, ni menos el desarrollo de interacciones positivas.

La implementación de un modelo curricular intercultural en el medio escolar, se relaciona con al menos cinco barreras, siendo estas: 1) la falta de formación del profesorado respecto de la educación intercultural y de la adaptación del currículum en este marco; 2) una cultura escolar etnocéntrica; 3) un currículum escolar sobrecargado y fragmentado, que no permite ser nutrido por más contenidos o áreas de aprendizaje; 4) un trabajo docente individualizado y escasamente abierto al trabajo colaborativo para la creación de innovaciones curriculares; y 5) la existencia de una confusión entre currículum intercultural y currículum dirigido a los grupos minorizados (Essomba, 2008). A las barreras descritas por Essomba, se le suma un sexto obstáculo, referido a los prejuicios y estereotipos que el profesor porta respecto de su propia cultura y de las demás, sobre todo, en relación a las minorías étnicas. Este último hecho es particularmente significativo, puesto que conlleva la enseñanza consciente o inconsciente, a los estudiantes, de los propios prejuicios del profesor, reforzando las relaciones asimétricas entre la sociedad mayorizada y los grupos minorizados (Besalú, 2002b; Quintiqueo, 2010).

Se hace necesario precisar que, no existe una sola interculturalidad o definición de ésta, y por lo tanto, no habrá un solo modelo de currículum intercultural, debiendo más bien responder al contexto local en el que se aplican los procesos educativos. Considerando que en la presente investigación se implementó en el contexto de población gitana en Cataluña-España y de las comunidades mapuches en La Araucanía-Chile, se hará la precisión de la concepción de currículum intercultural en cada uno de estos contextos.

En el caso específico de España, marco en el cual se desarrolla la educación escolar de población gitana, el currículum intercultural es un enfoque por medio del cual se implementa la gestión de la diversidad cultural en el aula, con el fin de la inclusión social efectiva de las minorías (Essomba, 2012a). Su composición está vinculado a las siguientes ideas centrales: 1) no se refiere a incorporar más contenidos culturales a las áreas ya existentes ni agregar nuevas áreas de conocimiento, sino que debe derribar su etnocentrismo; 2) lo intercultural no es un contenido concreto o transversal, es una forma de comprender y reconstruir la realidad; 3) no es un texto reflexionado y prescrito por el currículum nacional, puesto que se refiere a procesos de cambio en la mentalidad de los actores educativos, lo que es progresivo y muchas veces lento; 4) no es nutrir el currículum con las tradiciones antiguas de los distintos pueblos representados en el aula, sino que apunta a la comprensión del dinamismo y la realidad contemporánea, para superar la disociación entre la cultura enseñada en la escuela y la vivida en el entorno social; y 5) es una apuesta de calidad para preparar mejor a los futuros ciudadanos (Essomba, 2008). De esta manera, no se trata de abordar la representatividad cultural en el currículum prescrito común de los establecimientos escolares, sino que se relaciona con un problema de fondo, que

es la igualdad de oportunidades de la población escolar, independiente de su origen (Besalú, 2002a).

De esta forma, se relaciona con el reconocimiento de la diversidad sociocultural del aula, como un hecho inherente a la humanidad. Su meta se centra en la formación ciudadana intercultural, para favorecer el desarrollo educativo, social y económico de la totalidad de la población, no reduciendo lo intercultural a una propuesta culturalista centrada en la historia de los pueblos. Por el contrario, se busca propiciar el logro equitativo de los aprendizajes y habilidades necesarias para desenvolverse en la realidad actual y ser socialmente competentes.

En el caso de Chile, la comprensión del currículum intercultural responde a una teoría propia latinoamericana, la cual se acerca más a una postura centrada en lo indígena, los procesos de reivindicación y la de-colonización (Gasché, 2005; Quilaqueo *et al.*, 2005; Correa, 2010; Quintriqueo, 2010; Williamson, 2010; González, 2013; Walsh, 2012a).

En la literatura especializada, es factible encontrar que el currículum intercultural en Chile, considera la incorporación de saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas, específicamente a la población mapuche, lo que se expresa en la siguiente cita:

En efecto, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario. Ello se fundamenta en el hecho de que la socialización del niño mapuche necesita después de la familia, junto a las nuevas generaciones de chilenos, una socialización armoniosa para establecer relaciones interétnicas e interculturales más equilibradas (Quintriqueo, 2010: 87)

En este contexto, el sentido del currículum intercultural, es organizar el conocimiento propio de la educación familiar de los pueblos indígenas, como contenido para la escolarización intercultural. Así, el currículum estará orientado a generar la relación de saberes escolar de base científico-occidental y el familiar, para propiciar procesos de formación de persona armoniosos entre la población indígena, en este caso mapuche, y chilena. De esta forma se busca que ambos estén en condiciones de generar interacciones respetuosas, efectivas y fundamentadas en el diálogo intercultural. Por consiguiente, el modelo propuesto por Quintriqueo, se sustenta en el reconocimiento del otro como un sujeto portador de una cultura propia, cuyo patrimonio cultural es necesario de conocer y aprender en el marco de la educación escolar, para propiciar un diálogo cultural en igualdad de condiciones.

La necesidad de incorporar el conocimiento mapuche en el currículum intercultural, si bien aumenta los contenidos de un currículum ya sobre cargado, se justifica en la pertinencia de los procesos educativos y en la necesidad de contextualizar la enseñanza para generar aprendizajes significativos. Asimismo, se sustenta en la necesidad de revertir los procesos de negación del sentido de pertenencia cultural producido por la escolarización monocultural, del fortalecimiento de la identidad sociocultural y el desarrollo del potencial

intelectual del de los estudiantes mapuches (Quilaqueo *et al.*, 2005; Quintriqueo, 2010; Williamson, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2013). En cuanto a la importancia del aprendizaje del patrimonio cultural mapuche por parte de todos los estudiantes, se justifica en la necesidad de formar ciudadanos conociedores las sociedades y culturas en interrelación en el marco de la sociedad local, regional, nacional y global y viceversa. Esto permitirá avanzar hacia la eliminación de los prejuicios, los estereotipos y el racismo que la sociedad chilena ha construido sobre éstos, la dominación y minorización del mapuche y su territorio (Correa *et al.*, 2010). Lo anterior, con el fin de propiciar un diálogo intercultural, sustentado en la equidad entre los grupos en contacto e interrelación.

En resumen, el currículum intercultural más que ser un documento prescriptivo que contiene una declaración de intenciones, es el reflejo de una política social para mejorar la formación de los futuros ciudadanos, como respuesta al contexto social real en el que se desenvolverán. Independiente del modelo de currículum intercultural que se aborde, su sentido es la búsqueda de distintas formas que permitan abordar los problemas que conlleva el racismo, la segregación social y las desigualdades entre los distintos grupos que componen la sociedad. De esta manera, el currículum intercultural busca cambiar progresivamente las dinámicas sociales asimétricas, para generar una realidad más justa, que valore la diversidad sociocultural como una riqueza tanto para la población mayorizada, como para la minorizada. Así, su fin es que la totalidad de los individuos tengan la posibilidad de desarrollarse personal y socialmente, para emancipar a la sociedad.

2.4.4. El conocimiento escolar: su construcción y pertinencia

El conocimiento es una construcción racional de la realidad, de lo existente y de los distintos elementos que la componen. Es una construcción que se basa en la aplicación del método científico y cuyo sentido es comprender y explicar, desde una perspectiva lógica, al ser humano y todo lo que le rodea (Kant, 2011). Por su parte, el conocimiento escolar es una síntesis del conocimiento científico, siendo caracterizado por su especialización y agrupación en áreas de conocimiento, destacando entre ellas las matemáticas, lenguaje y las ciencias. Si bien su validez está otorgada por el método científico y su funcionalidad para la homogenización de la sociedad, existe una diversidad de factores que determinan su pertinencia, encontrándose entre otros, la temporalidad histórica y el contexto social y cultural al que responden.

Al centrarse en las ciencias, el conocimiento escolar adquiere como propia una de sus características, el ser absoluto y universal, justificado en el método científico de producción de conocimiento. En este sentido, el conocimiento científico tiene como característica la objetividad, el centrarse en el objeto de conocimiento por sobre el sujeto cognoscente, para

llegar a construir conocimientos que no están permeados por la subjetividad (Kant, 2011). Al respecto, el autor señala:

[...] la experiencia no da jamás a su juicio *universalidad* verdadera o estricta, sino sólo admitida y comparativa (por inducción), de tal modo que se debe propiamente decir: en lo que hasta ahora hemos percibido no se encuentra excepción alguna a esta o aquella regla. Así pues, si un juicio es pensado con estricta universalidad, de suerte que no se permita como posible ninguna excepción, entonces no es derivado de la experiencia, sino absolutamente *a priori* (Kant, 2011:112-113).

Entonces, para llegar al conocimiento plenamente científico, no debe ser construido mediante la experiencia social, puesto que la subjetividad de quien construye un conocimiento y las eventualidades en el proceso, le quitarían su carácter universal. En cambio, cuando se logra una plena universalidad del conocimiento, donde los factores externos no inciden en éste, se ha logrado un conocimiento puro.

El surgimiento de las ciencias humanas genera un cambio significativo en todo el ámbito del conocimiento, puesto que, ahora es la propia persona con su subjetividad, el objeto de conocimiento. Por consiguiente, el conocimiento se construye bajo una serie de variables que no siempre son científicas, sino que responden a factores sociales y temporales, donde en una época determinada habrá tipos de conocimientos admitidos y otros desechados. Aquí, el sentido de la realidad, de lo natural, de lo sobrenatural y de la moral en una época concreta, actúan como filtro de la producción intelectual, validándolo o censurándolo (Messina y De la Fuente, 2011). Entonces, independiente de la científicidad del saber, el componente humano y social, es fundamental y pieza clave para la construcción del conocimiento.

Desde una perspectiva epistemológica, el conocimiento científico se fundamenta en una relación todo-parte independiente, donde la realidad es divisible en unidades y su tratamiento no incide en el desarrollo de los demás. En este sentido, la concepción de base es que, para comprender un elemento hay que separarlo del todo, aislarlo de los elementos que pueden afectarle y así comprenderle. En esta lógica, la comprensión de cada parte se realiza de manera independiente, lo que permitiría llegar a comprender el todo, que corresponde a la realidad. Además, presenta un carácter hegemónico, por lo que desconoce toda forma distinta de construir el conocimiento (Cyrulnik *et al.*, 2005). Visto desde la teoría del pensamiento complejo de Morin, difícilmente se logra comprender en plenitud la realidad por medio de este modelo, puesto que:

[...] en el ámbito del conocimiento, ya sea cotidiano o científico, no lo logramos cuando los conocimientos están separados y compartimentados en disciplinas, es decir, cerrados e ininteligibles incluso para los especialistas de las disciplinas próximas. Esto significa que el desafío de la complejidad exige la comunicación entre los conocimientos separados (Morín, 2010:146).

El conocimiento complejo busca comprender la realidad por medio la vinculación de la totalidad de las partes, superando la visión reduccionista y simplificante del conocimiento científico. Esto, ya que su extremada especificidad y desvinculación respecto de los demás elementos que componen la realidad, coarta la posibilidad de vincularle, profundizando su aislamiento. En este sentido, el conocimiento debe ser construido en una relación todo-parte interdependiente, que propicie el acercamiento a las partes desde el todo y, conocer el todo desde las partes. En el medio educativo, se debiera superar la sectorización del conocimiento, con el fin de que las nuevas generaciones tengan acceso a un conocimiento vinculado, que les permita conocer elementos específicos de una disciplina, pero en la comprensión de que ésta compone el todo que es la realidad (Morin, 2010). De esta forma, al formar a los individuos en un saber interconectado, podrán utilizar de mejor manera los conocimientos aprendidos, tanto para su desarrollo escolar, como social y a futuro, laboral.

Por medio del conocimiento se generan relaciones de poder entre los distintos grupos que componen una sociedad, en torno a la hegemonía del conocimiento científico, lo cual propicia los procesos de minorización de las minorías étnicas. Al respecto, esta minorización se desarrolla mediante el ejercicio del poder, vale decir, por medio de sus dispositivos, organismos, funciones tácticas y mecanismos, donde los postulados tradicionales de la filosofía sobre el poder consideran: A) que es el atributo de una clase que lo ha conquistado; B) que se ubica en un aparato institucional subordinado a la economía; C) como un modelo de acción, generalmente negativo; y D) el poder como un complejo de leyes (Escolar, 2011).

Aquí, cabe cuestionarse cómo, en el medio escolar, el conocimiento educativo ha sido utilizado para validar las diferencias sociales, donde la educación escolar de los grupos dominantes tiene una mejor calidad respecto de la que reciben los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios. Por consiguiente, la supremacía del conocimiento científico occidental en el medio escolar, es una herramienta que propicia la construcción de las diferencias e inequidades en la sociedad. Esto ocurre, en la perspectiva de Escolar (2011), porque en esta lógica del poder hegemónico del conocimiento científico y escolar, los grupos sociales subordinados acceden a la porción de conocimientos y cultura que el grupo dominante selecciona para su transmisión.

Superar estas relaciones de poder que genera el conocimiento científico, las cuales se proyectan a la sociedad por medio del sistema escolar, es posible por medio de la concepción de la vinculación de los conceptos de diversidad y conocimiento. Al respecto Morin señala:

Sin embargo, los individuos son muy diversos genéticamente, anatómicamente, etc. De la misma manera, la cultura sólo se manifiesta a través de las diversas culturas, el lenguaje sólo se manifiesta a través de las diversas lenguas, la música sólo se manifiesta a través de las diversas músicas. La unidad remite a lo diverso y lo diverso a la unidad, mientras que

las mentes que carecen del sentido de lo complejo perciben ya sea la unidad sin la diversidad, ya sea la diversidad sin la unidad (Morin, 2010: 153).

En este sentido, el conocimiento de cualquier disciplina se manifiesta en su diversidad, en reconocer que existen otros tipos de conocimientos respecto de un mismo objeto de estudio. Esto sucedería debido a que la experiencia de acercamiento al conocimiento es fundamental para su construcción, donde la subjetividad, se quiera o no, es parte constituyente del conocimiento en su construcción y reconstrucción. Así, reconocer la diversidad permite reconocer lo específico y viceversa.

Se considera que el conocimiento escolar es pertinente en la medida que responde al contexto social, cultural y temporal en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se relaciona con la contextualidad del conocimiento educativo (Medina *et al.*, 2008). De esta manera, y concordando con Morin (2010), el conocimiento educativo para escuelas que atienden a población minorizada involuntaria, debe sustentarse en los principios de interdependencia en la relación todo-parte, y en la relación conocimiento-diversidad. Así, se propicia una efectiva contextualidad del conocimiento y de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que permitirá propiciar una educación de calidad, centrada en el logro de las competencias sociales y cognitivas necesarias para desenvolverse en el mundo actual, en igualdad de oportunidades.

Estudios recientes del Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales -CIECII- de la Universidad Católica de Temuco ha desarrollado significativos avances en develar la epistemología del conocimiento indígena en general y mapuche en particular (Quintriqueo y Cárdenas, 2010; Quintriqueo, Quilaqueo y Peña, 2011-2013; Quilaqueo *et al.*, 2014; Muñoz, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2015a). Dentro de sus investigaciones, se llega a comprender que el conocimiento mapuche se fundamenta en una relación todo-parte interdependiente, en la cual, si bien la realidad es fraccionable, cada una de sus partes depende y es influida por las demás, por lo que aquello que afecta a una, repercute en las demás (Quintriqueo *et al.*, 2010).

Dentro de sus particularidades, se evidencia que el conocimiento es construido en la interacción del ser humano con el medio social, cultural, natural y espiritual, en una relación subjetiva e intersubjetiva (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2011; Quintriqueo *et al.*, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2014). Subjetiva en la medida que el ser humano, en tanto sujeto cognosciente, construye el conocimiento mediante su experiencia y vinculación con el objeto de estudio. Es intersubjetivo producto que el conocimiento es una construcción social, producto de las sumas de las subjetividades de los sujetos cognoscientes, estando por tanto el conocimiento construido en una lógica grupal. Además, es reconstruido sobre la base de las

representaciones sociales que se han establecido en el pasado y nutrido por los individuos en el presente para su proyección hacia el futuro.

En palabras de Kant (2011), el conocimiento mapuche correspondería a un saber empírico, puesto que será construido y reconstruido mediante la experiencia individual y colectiva. Es contextual al grupo humano y época en que se aplica, donde la reconstrucción del saber y conocimiento si bien se hace sobre la base de una construcción del pasado, de la memoria histórica, en todo momento se le incorpora el elemento actual y futuro, siendo el pasado un medio de comparación para evidenciar la evolución del conocimiento (Messina *et al.*, 2011; Muñoz, 2011a). Responde a un pensamiento complejo, puesto que responde a los postulados de Morin (2010), respecto de vincular y permitir en tránsito del sujeto en la lógica del todo-parte interdependiente, además de la diversidad-conocimiento.

Respecto de la relación diversidad-conocimiento, es importante señalar que el conocimiento mapuche no es uno ni universalizable, puesto que responde a contextos, a individuos y colectivos. De esta forma, el conocimiento construido y validado en una comunidad, no lo será necesariamente en otra, puesto que nada asegura que el acercamiento entre sujeto y objeto haya sido de la misma forma. Aun así, esto no conlleva negación del otro conocimiento mapuche, sino que se reconoce la diversidad como componente general del macro conocimiento mapuche. Lo anterior que queda expresado en los conceptos del *mapunzugun* - lengua mapuche- *rekiiluwün* o *rekülutuwün*, donde el primero se refiere al respaldo del conocimiento de un individuo, básicamente en su familia. Por su parte el segundo concepto, contiene la idea de respaldo del conocimiento en los antepasados y en un territorio de pertenencia del sujeto, lo que devela que el conocimiento dependerá de la familia a la que se pertenece y al territorio del cual se precede por la familia paterna y materna (Muñoz, 2011a).

En conclusión, el conocimiento escolar en la sociedad occidental, es una síntesis del conocimiento científico, el cual es construido mediante un método propio y tiene como características el ser objetivo, universalizable, hegemónico y excluyente. Objetivo en la medida de que busca centrarse sólo en el objeto de conocimiento y no en los procesos que realiza el sujeto para conocer, con el fin de otorgarle universalidad. Hegemónico en la medida que se impone antes las demás formas de conocimiento, lo que le lleva a ser excluyente de todo conocimiento que no se construyó bajo su método. La objetividad es una cualidad que se le otorga por una sobre valoración, puesto que finalmente el conocimiento es mediado por un contexto social, político y moral, que en una época determinada le valida o invalida. En la actualidad, el conocimiento debe superar la lógica simplificante que le caracteriza, para llegar a interrelacionar el conocimiento con la totalidad de las disciplinas específicas que existen. Para construir un conocimiento integrado, que permita comprender efectivamente la realidad, debe asumirse que el todo es compuesto por partes que siempre estarán vinculadas, las que a la vez se

influenciarán mutuamente. En el medio escolar, la enseñanza del conocimiento debe sustentarse en la concepción de diversidad, donde realmente no hay un saber o un conocimiento único, sino que una amplia gama de ellos sobre un mismo objeto de estudio. Esto permitirá a los estudiantes comprender de mejor manera sus procesos de formación, al igual que la relevancia de acercarse y fortalecer su propia educación. Debe dejar a tras la concepción de producción y validación de las relaciones de poder, con el objetivo de que la totalidad de la población esté en condiciones equitativas a la hora de competir en la vida diaria. De esta forma, la educación para los grupos minorizados involuntarios no debe sustentarse en la porción de conocimiento al que los grupos mayorizados les otorgan acceso, sino que al más amplio y significativo conjunto de contenidos, para propiciar la igualdad. En contextos de minorías étnicas, el reconocimiento de la existencia de una diversidad de conocimientos es fundamental, debiendo ser acompañado por el reconocimiento de un pluralismo epistemológico, donde cada saber responde a una epistemología propia. La importancia de este elemento, es que propicia que la educación responda a las estructuras cognitivas de los estudiantes.

2.5. PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN LA GESTIÓN DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

En el presente capítulo se analiza la participación familiar y comunitaria en los procesos de diseño y desarrollo curricular en escuelas con diversidad sociocultural vinculada a grupos minorizados involuntarios. El análisis bibliográfico que se desarrollará, se relaciona con el segundo y tercer nivel de concreción del currículum, el cual se refiere a su gestión en los centros escolares y en el aula. Se sostiene que, tanto en el medio escolar como familiar-comunitario, se construyen conocimientos significativos, en la medida que la enseñanza y aprendizaje responde a la realidad global y contextual en la que se desarrolla, en lo que define Morin (2010) como la relación todo-parte. Por tal motivo, se cuestionan los procesos de escolarización y de gestión curricular tradicionales desarrollados en las escuelas, donde se evidencia una excesiva fragmentación del conocimiento, según disciplinas. Situación que repercutiría negativamente en el logro académico de los estudiantes en general y en los pertenecientes a grupos minorizados involuntarios en particular.

Con el objeto de profundizar en esta temática, el presente capítulo considera las siguientes temáticas: 1) Gestión del currículum intercultural ante la diversidad sociocultural; y 2) Participación comunitaria en la gestión del currículum intercultural.

2.5.1. Gestión del currículum intercultural ante la diversidad sociocultural

La gestión del currículum se refiere al proceso desde el cual se diseña la propuesta curricular para un Estado, hasta que se implementa en el medio escolar, en un contexto determinado. Es un proceso que abarca desde la selección de los contenidos educativos en una esfera política, hasta la selección particular que el profesor realiza sobre qué y cómo enseñar, conjugando los matices, el sentido y el tiempo de dedicación que tendrá un contenido particular, en el sistema educativo (Gimeno, 2011).

La gestión del currículum se desarrolla en tres niveles de concreción, siendo estos: 1) El nivel macro, que corresponde a las administraciones educativas en el marco de un Estado, emanado desde la política pública y con un carácter prescriptivo; 2) El nivel meso se refiere a la gestión y organización curricular que hacen los centros educativos, donde se establecen los lineamientos para la planificación educativa de la totalidad del centro, en relación a la identidad institucional; y 3) El nivel micro, corresponde a la planificación de aula que hace cada profesor

(Baelo, Arias y Madrid, 2011). Estos tres niveles de concreción no son independientes, sino que, interconectados en un espiral recursivo, donde si bien el nivel macro funciona como el referente en tanto currículum ideal, los niveles meso y micro propician el desarrollo de la contextualización, con el fin de otorgar pertinencia a los procesos educativos.

Gimeno (2011), realiza una analogía, donde el currículum prescriptivo es una partitura musical y, el nivel meso y micro son los músicos, que según sus conocimientos la interpretarán, donde nada asegura que esa partitura suene de la misma forma en cada concierto. De esta forma, la gestión del currículum estará condicionada por el factor humano, considerando en este, tanto elementos internos como externos, es decir, a quienes componen los centros educativos, como al contexto en que se emplaza. Por consiguiente, la implementación de los niveles meso y micro de concreción curricular, se sustenta en la programación didáctica como instrumento de trabajo en el aula. Este proceso se refiere a anticiparse de manera reflexiva al proceso educativo que se llevará a cabo con un grupo específico de alumnos. Dicho de otro modo, la programación didáctica es la planificación educativa, puesto que sin planificación no es posible desarrollar procesos educativos exitosos (Baelo *et al.*, 2011). Estos autores plantean que, además, la programación didáctica debe responder a siete principios fundamentales: 1) *Coherencia*, tanto interna de la programación, como hacia los distintos niveles de concreción del currículum; 2) *Contextualización* respecto de las características sociales, culturales, económicas y cognitivas del grupo particular en que se desarrollará; 3) *Utilidad*, es decir, que no se realiza como un documento burocrático, sino que como un instrumento de apoyo a la labor docente; 4) *Realismo*, puesto que debe ser posible de aplicar, ajustada a los tiempos, espacios, recursos y requerimientos que estén al alcance de la totalidad de los estudiantes; 5) *Colaboración* tanto entre profesores (nivel meso), como de la dinámica interna de la clase (nivel micro); 6) *Flexibilidad* para ajustarse a las condiciones particulares que se generan en la implementación del proceso de enseñanza y aprendizaje; y 7) *Diversidad*, con el fin de que la totalidad de los estudiantes pueda acceder al aprendizaje, independiente de sus particularidades.

Considerar la situación educativa de los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, permite cuestionar la pertinencia de la gestión curricular que actualmente existe en los centros educativos con presencia de diversidad sociocultural. En este sentido, los niveles de deserción, fracaso escolar y bajos resultados de aprendizaje de estos estudiantes en relación a los que pertenecen a la población mayorizada, evidencia que, una gestión curricular tradicional no propicia la igualdad en educación. Por consiguiente, en el presente estudio se sostiene que la gestión del currículum debe ser intercultural, para responder a la realidad sociocultural actual y, centrarse en la participación familiar y comunitaria, como medio para la contextualización de los procesos de enseñanza aprendizaje.

La gestión del currículum intercultural busca la mejora del sistema educativo, por medio de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este sentido, se vincula la realidad sociocultural en la que se insertan los centros educativos y a la diversidad de estudiantes que le compone, con el fin de que los aprendizajes escolares permitan a estos la construcción de las competencias necesarias para su incorporación en la vida social local y global. Avanzar hacia una gestión del currículum intercultural supone abandonar la naturaleza etnocentrista de la educación formal y su monoculturalidad. En este lineamiento, señala Essomba que:

El desarrollo de un currículo intercultural se basa más en aspectos cualitativos que cuantitativos. Supone una transformación de la naturaleza etnocéntrica previa de sus contenidos y requiere de la participación y la complicidad de la comunidad educativa de un centro (Essomba, 2008: 73).

Para el autor, la gestión del currículum intercultural, se vincula con tres elementos centrales, siendo estos: 1) su vinculación con los elementos cualitativos de la educación, más que con los elementos cuantitativos, lo que significaría que busca la formación de conocimientos y competencias en las cualidades de los estudiantes y su relación con el medio social, más que con aspectos medibles y cuantificables; 2) Busca la diversidad del conocimiento, para superar el carácter etnocéntrico de los contenidos educativos, persiguiendo así, la democratización de los procesos educativos escolares; y 3) La participación de la comunidad escolar del centro educativo, lo que se relacionaría con la contextualización de la enseñanza.

En resumen, la gestión del currículum intercultural en su nivel micro de concreción, se centra en los procesos de desarrollo curricular que articula el profesor, refiriéndose a la planificación y programación didáctica de la enseñanza y el aprendizaje. Esta proyección se realiza en relación a un grupo de estudiantes particular y debe responder a los principios de coherencia, contextualización, utilidad, realismo, colaboración, flexibilidad y diversidad, con el fin de propiciar una exitosa construcción de conocimientos por parte de la totalidad de los estudiantes. Debe ser intercultural, para responder efectivamente a la realidad socioeducativa actual, la necesidad de abordar la diversidad sociocultural que permea los distintos escenarios sociales locales e internacionales, y a la globalización.

Una gestión del currículum intercultural, conlleva la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, con el fin de vincular los procesos educativos con el contexto socio cultural en el que se desarrollan los estudiantes en su vida cotidiana, para otorgarle pertinencia a los aprendizajes escolares.

2.5.2. Participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum intercultural

La participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum intercultural, se sustenta en que propicia la pertinencia cultural de los procesos educativos, además de la aplicabilidad de los contenidos educativos escolares a la vida real de los estudiantes. Lo cual cobra relevancia al considerar que la escuela no sólo debe propiciar aprendizajes significativos respecto de las distintas áreas del currículum, sino que propiciar la construcción de una ciudadanía crítica e intercultural. Esto implica que, los centros educativos, deben superar el reduccionismo y su política claustro educativo, abriendo sus puertas en un amplio sentido, al medio social en que se encuentra (Leiva, 2012).

Ideológicamente, la educación escolar responde a la realidad de vida de los individuos, forma a los individuos en base a un ideal de persona, el cual está construido en relación a las necesidades de la sociedad y al proyecto de país que se busca construir. Por este motivo, la enseñanza escolar no debe dejar de responder al contexto en el que se desarrolla, con el fin de otorgarle pertinencia y utilidad a los procesos de enseñanza y aprendizaje (Essomba, 2008; Comellas, 2009b; Quintreco, 2010; Leiva, 2012). En este lineamiento, Soler señala que:

La acción educativa siempre se desarrolla en un territorio y no puede entenderse en un marco cerrado como si fuera no existiera nada más. La familia, la escuela, el grupo de iguales o la comunidad son permeables e interrelacionan con el entorno. De hecho, forman parte del entorno y se desarrollan en el marco del territorio, pequeño o grande, que nos acoge porque es el lugar donde vivimos, porque es la historia y la cultura común, porque tenemos vínculos físicos, emocionales y culturales con él que nos conforman y nos acompañan (Soler, 2009: 25).

En esta perspectiva, la educación no debe desarrollarse enajenada de la realidad contextual en la que se sitúa, por lo que debe considerar la totalidad de los elementos que componen su entorno social, político, geográfico y económico. En este escenario, la escuela, familia y comunidad en general, deben interactuar educativamente, con el fin de propiciar que los estudiantes construyan la más amplia gama de conocimientos disciplinarios, sociales y afectivos. Con esto se busca favorecer una incorporación efectiva de los niños y adolescentes al medio social y cultural en el que viven y en el que podrían llegar a vivir en un futuro, considerando como elemento la globalización.

El modelo de gestión del currículum intercultural centrado en la participación familia-escuela-comunidad, busca responder a las necesidades educativas en contextos de diversidad sociocultural, lo que de alguna manera queda inconcluso con el modelo educativo tradicional monocultural. Aquí, los principales elementos que se busca abordar son: A) rendimientos escolares poco adecuados, donde los estudiantes pertenecientes a minorías étnicas estarían en desventaja respecto del resto de la población escolar; B) una formación insuficiente

respecto de temas como ciudadanía, diversidad, sexualidad y violencia; y C) la permanencia de conductas poco cívicas (Comellas, 2009b).

En la literatura especializada, es posible encontrar elementos respecto de la necesidad de la participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum, tomando a la familia y a la comunidad por separados. Así, la participación familiar en el medio escolar, está marcada por el hecho de ser el primer núcleo de socialización de toda persona, estando centrada en la afectividad, aprendizajes funcionales y apertura al medio social. El carácter subjetivo de las relaciones educativas entre los miembros del grupo familiar, hace necesaria la incorporación de los menores al medio escolar, con el fin de ampliar su mundo social, sus redes interpersonales y de los conocimientos disciplinarios del currículum (Comellas, 2009b). Este paso de una educación familiar a la escolar no implica la desaparición de la primera, puesto que el niño seguirá residiendo en su hogar, aprendiendo los elementos sociales de conducta e interacción con el medio familiar y social. Lo que sí puede ocurrir, es que en el medio escolar se omitan los saberes que los alumnos portan producto de su educación familiar, generando quiebres cognitivos y de identidad sociocultural en ellos, además de la desvaloración del rol educativo de la familia en el consciente de los niños (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011b).

En la perspectiva de Comellas (2009b), la relación familia escuela está marcada por diversas tensiones, entre las que se destacan: A) que la disociación entre familia y escuela, como agentes educativos, ha generado resultados de aprendizaje que son insatisfactorios para ambos agentes; B) que la responsabilidad sobre los resultados educativos de los alumnos no es asumido por ninguna de las partes, ni de manera conjunta, sino que se genera una dinámica de mutua incisión; C) que en la situación actual de obtención de resultados indeseados en educación y de traspaso de las responsabilidades, genera un clima que, en peor de los casos, conlleva el abandono de la labor educativa tanto por la familia como de la escuela, al considerarse que no se cuenta con los elementos necesarios para revertir la realidad; y D) se constata que las familias son quienes asumen una supuesta incompetencia para educar a las nuevas generaciones, traspasando esta responsabilidad a las escuelas. Por consiguiente, la distancia entre la familia y la escuela en tanto agentes educativos, genera una situación profundamente negativa, la que afectaría directamente a los resultados de aprendizajes de los estudiantes (Comellas, 2009b). Esto hace necesario la incorporación del medio familiar y su valoración en la formación escolar de las nuevas generaciones, superando así la omisión del saber familiar y de la familia en sí, del escenario educativo formal.

En cuanto a la participación comunitaria, se vincula con la apertura del centro educativo a la comunidad y las distintas instituciones que la componen, para que, por medio de la interacción colaborativa entre éstas y la escuela, se enriquezca el aprendizaje de los estudiantes (Essomba, 2012a). No se refiere sólo a abrir las puertas de la escuela a la

comunidad, sino que, la escuela se transforme en un componente activo dentro de la comunidad, relacionándose participativa y activamente con padres y madres, con la sociedad mayorizada y minorizada, agrupaciones, entidades públicas, privadas y clubes (Leiva, 2012).

La participación familiar y comunitaria en el medio escolar, está marcada por la existencia de discontinuidades, entre las que se consideran: A) *individualismo-colectivismo*, donde en el medio escolar se fomenta y valora la autonomía en los procesos de aprendizaje, lo cual rompe con las tradiciones de los grupos minorizados involuntarios. Esto se relaciona con que el colectivismo implica el respeto a los mayores y sus conocimientos, como centro del sistema de valores para la incorporación del individuo a la comunidad de pertenencia; B) *Alfabetización escrita-Tradición oral*, donde se establecen relaciones de poder respecto de la base epistemológica de la educación escolar y familiar, quedando contrapuestas; C) *etnoteorías educativas y parentales*, donde se ponen en juego los valores educativos y la representación cultural existente sobre el sujeto que aprende y su posición en un sistema social determinado; D) *pensamiento abstracto-Pensamiento práctico e intuitivo*, donde la escuela impone como ideal de proceso de razonamiento lo hipotético-deductivo, mientras que las familias propician el desarrollo mediante la experiencia construida; E) *discontinuidades ecológicas y culturales*, donde la minorización establece barreras tangibles e intangibles para obstaculizar el desarrollo escolar y social de la población perteneciente a grupos minorizados involuntarios; F) *modelos y estrategias de enseñanza aprendizaje* contrapuestas, donde el aprendizaje familiar se centra en la colaboración, observación, imitación y reproducción inmediata. Por su parte, el aprendizaje escolar lo hace en la competencia, guía por parte de un adulto ‘que sabe’ y el trabajo en relación a un objeto definido preliminarmente, pero descontextualizado; G) *desconocimiento del código*, donde las familias pertenecientes a los colectivos minorizados, podrían incluso no saber la lengua vehicular de enseñanza, las características y normas de los procesos de educación escolar; y H) *conflicto entre motivos*, donde la educación escolar para las minorías étnicas se centra en la asimilación, el aprendizaje de los valores y de la identidad nacional, en perjuicio del sistema de saberes y conocimientos propios (Esteban-Guitart y Vila, 2013).

En los sistemas educativos que aplican programas de educación intercultural centrados en la incorporación de saberes y conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar se ve obstruida por: A) *percepción histórica monocultural*, que la reduce a la entrega de información respecto de los procesos de escolarización y resultados de aprendizajes de los estudiantes; B) *planes piloto reducidos*, centrados en el establecimiento de buenas prácticas y con pertinencia cultural, aunque solo en escuelas focalizadas bajo criterios preestablecidos, los que tienen como base la alta concentración de población perteneciente a minorías étnicas (Williamson, 2012). El problema que se genera con esta iniciativa, es que reduce lo intercultural a los grupos

minorizados y, dentro de estos, a un pequeño porcentaje de su población; C) *desconocimiento de la metodología colaborativa* para el trabajo con los representantes de la familia y comunidad, lo que coarta las posibilidades de realizar un trabajo colaborativo efectivo (Quintriqueo *et al.*, 2011); D) *el racismo arraigado institucional y socialmente*, centrado en los prejuicios y estereotipos presentes en los profesores y directivos de las escuelas que atienden a grupos minorizados; E) *la exclusión histórica* de los grupos minorizados involuntarios y sus sistemas de saberes del medio escolar (Quintriqueo, 2010); y F) *baja valoración de la educación intercultural desde la política pública*, lo cual es independiente del discurso oficial, lo que se refleja en el proceso de evaluación de la calidad de los centro educativos con educación intercultural. Al respecto, son sometidos a una evaluación cuantitativa por medio de las evaluaciones estandarizadas nacionales implementada a los estudiantes (Simce), sin considerar los aprendizajes construidos respecto de la cultura de pertenencia de los mismos (Williamson, 2012). Aquí, se refuerzan los prejuicios sobre el real valor educativo de incorporar conocimientos no científicos-occidentales en la educación formal, por medio del otorgamiento de estímulos económicos a los profesores cuyos estudiantes evaluados obtengan resultados destacados en las materias propias del currículum nacional prescriptivo. Entonces, los profesores optarían por excluir los elementos transversales de los procesos de enseñanza aprendizaje, para utilizar la mayor parte de tiempo a la enseñanza de los contenidos disciplinarios específicos de las áreas a evaluar.

Para superar los sesgos y obstáculos que presentan los distintos contextos educativos para la participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum, se debe cambiar la concepción tradicional de la escuela y asumir a ésta como: 1) un lugar de encuentro y acogida, para conocernos y reconocernos en la diversidad en su más amplia concepción; 2) una institución sin paredes, puesto que debe ser una ventana abierta al mundo, que le permita al alumno el tránsito entre el medio familiar, escolar y comunitario-social; 3) espacio de síntesis, puesto que no tiene la exclusividad de la cultura ni de la enseñanza, sino que debe mediar entre la diversidad de conocimientos que los estudiantes van aprendiendo en los distintos contextos; 4) la escuela-comunidad o la escuela como empresa colectiva, siendo un espacio de comunicación e interacción, donde no sólo recibe al medio externo sino que sale a éste, transformándose en componente activo del entorno social en que se emplaza; 5) a tiempo completo, ya que la educación debe ser a lo largo de la vida; y 6) generadora de valores que sustenten la vida social de los alumnos (Soler, 2009).

Esta relación entre la familia, escuela y comunidad, se debe sustentar en los siguientes principios: A) *complementariedad*, para formar armónicamente a los individuos en todos los ámbitos de la personalidad y de la vida individual y colectiva; B) *colaboración*, con el fin de la vinculación y participación de la totalidad de los agentes educativos en la formación de

las nuevas generaciones; C) *suplencia* tanto en espacios de educación formal como no formales, puesto que la escuela ha demostrado no poder abordar algunas temáticas como la deserción escolar o el aprendizaje en el tiempo libre; y D) *contradicción*, ya que no siempre habrá un consenso pleno en las distintas instancias o áreas que se pretenden abordar (Trilla, 2009). Con esto, lo que se busca es propiciar el desarrollo de aprendizajes cuya utilidad no esté centrada en la vida académica de los estudiantes, sino que transversal al desarrollo de las distintas actividades que realicen.

El aprendizaje, en tanto construcción de conocimiento, es un elemento dinámico que conlleva un conjunto de actividades y experiencias que no apuntan a la generalización del conocimiento, ya que éste no es una verdad inmutable ni perpetua. La educación es una construcción social, donde inciden los elementos históricos y sociales donde se desarrolla (Escarabajal, 2010). De aquí la necesidad de contextualizar la educación, donde la colaboración es central, tanto entre los profesionales de la educación, como entre la familia, escuela y comunidad.

La participación de las familias y de la comunidad en los procesos educativos y en la gestión curricular intercultural, no garantiza colaboración. Si el trabajo escolar está coordinado desde la escuela como eje central, existiendo una repartición de roles y actividades de participación para los distintos grupos, donde no todos tendrán la misma vinculación, se está frente a un modelo de cooperación. Al respecto:

[...] se entiende que un grupo es verdaderamente colaborativo cuando hay democracia interna en el mismo y cuando el propio grupo se convierte en protagonista y responsable de todo el trabajo, de tal manera que, con el paso del tiempo el grupo va generando un estilo propio (Escarabajal, 2010:99).

En esta perspectiva, desaparece la figura de 'grupos' que se encuentra en el medio escolar, para pasar a formar 'un grupo' que trabaja en base a un objeto de colaboración, el que es responsable y protagonista de los distintos procesos que se han diseñado. La idea central de esto, es que con el paso del tiempo se llegue a la consolidación del grupo de colaboración, generándose una red de estrategias propias que permitan su funcionamiento continuo y efectivo. Agrega el autor, que el trabajo colaborativo y el aprendizaje asociado a este modelo pedagógico, estará marcado por los procesos reflexivos que realizará cada uno de los participantes en las distintas actividades. De esta manera, no sólo se busca la participación de las distintas organizaciones en las actividades planificadas, sino que la construcción y reconstrucción de un nuevo conocimiento, para su aplicación en la vida diaria.

La participación de las familias y de la comunidad en la gestión del currículum intercultural, se fundamenta en la definición de objetos de colaboración como eje central de la acción educativa conjunta entre los distintos actores involucrados. El objeto de colaboración es

un contenido educativo seleccionado y definido por la totalidad de los actores educativos del medio familiar, comunitario y escolar, en torno al cual se realizarán la totalidad de las actividades de enseñanza y aprendizaje (Leiva, 2012). Se refiere a los aspectos nucleares sobre el cual se realizará la participación educativa de los distintos agentes (Comellas, 2009a). Su sentido es consensuar el área en que se realizarán las intervenciones educativas y cómo cada uno de los agentes educativos participará colaborativamente, vinculándose no sólo en las actividades de enseñanza, sino que, en el análisis, las evaluaciones y reorientaciones que sean necesarias.

Finalmente, se considera que la gestión del currículum intercultural mediante la participación familiar y comunitaria, será realmente posible en la medida que se genere desde el propio contexto, para que adquiera así una identidad propia. Se considera que los establecimientos educativos pueden situarse en tres estadios de desarrollo de la gestión del currículum intercultural, siendo estos: 1) conocimiento y descubrimiento, es una primera instancia de acercamiento a la diversidad e interculturalidad, las escuelas se vinculan con las organizaciones e instituciones locales, y generan una descentralización cultural en los contenidos relativos a esta temática; 2) reconocimiento y vínculo, busca ir más allá que el estadio anterior, por medio de un acercamiento a la diversidad sociocultural con un mayor enfoque en lo social, propicia procesos de análisis de la realidad contemporánea y no sólo el conocimiento conceptual; y 3) compromiso y acción, es un estadio en el que se anima a los miembros del centro educativo con la construcción de una sociedad intercultural, se realizan actividades para superar los problemas relacionados con la diversidad sociocultural (Essomba, 2008).

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum intercultural, se sustenta en que la educación y los aprendizajes deben responder al contexto sociocultural y al momento histórico en que se desarrolla, para asegurar su pertinencia y utilidad en la vida cotidiana. Los objetivos que persigue son superar los problemas de rendimiento escolar, el déficit en la formación y las conductas poco cívicas. La relación familia, escuela y comunidad, ha estado marcada por un conjunto de barreras que coartan la posibilidad de desarrollar un trabajo colectivo y cooperativo efectivo, centrado en elementos culturales y el racismo arraigado en la base de las sociedades nacionales. La superación de estos elementos demanda un cambio en la auto concepción de las escuelas, las que deben abrirse a su entorno social y cultural, para que la comunidad entre en la escuela y viceversa. Este modelo se sustenta en cuatro principios, complementariedad, colaboración, suplencia y contradicción. Su desarrollo debe ser centrado en la definición de un objeto de colaboración, en el cual girarán todos los procesos enseñanza, aprendizaje, reflexión y reorientación que sean necesarios. Por último, las

escuelas que deciden abordar este desafío, se pueden situar en tres estadios de desarrollo, lo cual dependerá del nivel de vinculación con el medio social y cultural que generen.

PARTE III

METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

3. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación propuesta se fundamenta en la metodología de la investigación educativa de corte cualitativo. Esta metodología, tiene por objeto la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos como base para la comprensión de los procesos educativos y así establecer acciones tendientes a la mejora de la educación (Bisquerra, 2004). El sentido de la investigación cualitativa es buscar la comprensión del objeto de estudio desde su escenario de desarrollo, considerando los factores sociales y culturales que en él inciden (Quivy y Van Campenhoudt 2007; Flick, 2015). De esta manera se busca describir y comprender la educación escolar en contextos de diversidad sociocultural por medio de la vinculación entre la participación familiar-comunitaria y el diseño y desarrollo del currículum escolar desde la interculturalidad crítica.

El estudio se sustenta en modelo explicativo ecológico-cultural de Ogbu, respecto de los tipos de los grupos minorizados involuntarios y su relación con el proceso educativo, para identificar elementos y prácticas centradas en la calidad de la enseñanza y aprendizaje en estos contextos (Ogbu *et al.*, 1998). En la perspectiva de los autores, los miembros de los grupos minorizados involuntarios muestran una tendencia hacia el fracaso escolar, sustentado en: A) el éxito escolar no implica movilidad social ascendente, sino que ésta se obtiene por ganar la voluntad de alguno de los miembros de la sociedad mayorizada; B) su incorporación a la sociedad mayorizada ha sido mediante procesos de conquista y esclavización, donde se tiende a negárseles como sociedad y cultura particular; C) existe una relación con la sociedad mayorizada centrada en prejuicios y estereotipos, los cuales les menoscaban y tienen como finalidad mantenerles en un estatus inferior; y D) sus miembros han desarrollado sistemas de apoyo intragrupal, donde el éxito escolar es visto como asimilación al grupo mayorizado (Ogbu, 1992; Abajo *et al.*, 2011).

El enfoque de la investigación es etnográfico, con el fin de comprender los procesos educativos que viven los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados, tanto al

interior de los centros educativos, como en la vinculación de los estudiantes con su medio social y cultural (Ogbu, 1992). De esta manera, el sentido de la etnografía en el estudio es comprender la interrelación de la educación escolar y medio sociocultural de los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios y cómo incide en el desarrollo académico de éstos. Esta etnografía se centra en la doble reflexividad, donde existe una comprensión del objeto de estudio desde la perspectiva clásica académica, centrada en el investigador y otra desarrollada desde los sujetos investigados (Dietz, 2011). La etnografía doblemente reflexiva busca sopesar los vacíos de la etnografía experimental centrada en el investigador como sujeto objetivo y de la antropología militante que busca empoderar a los sujetos que estudia, con el fin de liberarlos. De esta forma, se propicia una comprensión del objeto de estudio tanto desde una perspectiva externa como interna, donde el investigador transita entre ambos modelos para propiciar un diálogo de saberes y construir un conocimiento enriquecido (Dietz, 2011).

La etnografía doblemente reflexiva se sustenta en un proceso de co-construcción del conocimiento, por medio del cual se busca superar el carácter hegemónico y etnocéntrico del conocimiento científico occidental, generando una apertura hacia otras formas de conocer y comprender la realidad. De esta forma, se busca validar el conocimiento indígena como contenido para la escolarización, por estar sustentado en una base empírica, la cual, si bien varía de un sujeto a otro, presenta un conjunto de similitudes. Considera como postulado central que lo observado depende de las condiciones en que se desarrolla, permitiendo eliminar el mito de que el conocimiento científico es el único que viene de la observación y la experimentación (Candela, 2013). Para tales efectos, se plantea la necesidad de descentralizar los espacios decisionales, abandonando las relaciones de estatus y poder clásicas que propician la continuidad de los procesos de minorización (Mejías y Henríquez, 2012).

3.1. Diseño de la investigación: Población y muestra

A tenor de lo antes expuesto, la población del estudio considera a grupos minorizados involuntarios en dos contextos. El primer contexto serán comunidades mapuches de la región de La Araucanía en Chile. Estos son un grupo minorizado involuntario, cuya historia común con el Estado chileno se caracteriza por procesos de conquista y sometimiento militar, para la usurpación de sus territorios ancestrales y la incorporación de la población a la clase obrera y campesina (Bengoa, 2008; Correa *et al.*, 2010). Las principales características de La Araucanía son: A) tener la mayor concentración de población mapuche organizadas en familias y comunidades a nivel nacional; B) concentrar la mayor cantidad de hablantes del mapuzugun, lo que supone una vitalidad respecto de las prácticas socioculturales y del conocimiento ancestral;

C) registrar los mayores índices de pobreza indígena del país; y D) obtener bajos resultados de aprendizaje en la evaluación estandarizada nacional SIMCE. El segundo contexto es la población gitana en Cataluña, España, donde la interacción de estos con la población española ha estado marcado por: A) ser el país de la Unión Europea con mayor cantidad de población gitana, siendo a la vez, la más alta porcentualmente, en relación a la población nativa; B) la minorización de los gitanos, por medio del establecimiento de relaciones de poder sustentadas en un racismo institucionalizado; C) procesos de fortalecimiento del monolingüismo castellano tanto en el medio escolar como familia y comunitario, lo que ha implicado que la lengua caló esté casi desaparecida; y D) contar con políticas públicas respecto de la inclusión social y educativa de la población gitana, centrada en procesos conducentes a la construcción de aprendizajes de calidad y aumento en el nivel de escolaridad.

Para el desarrollo de la investigación se utilizará un muestreo intencionado (Ruiz, 1996), considerando en ambos contextos el medio escolar y comunitario. Este tipo de muestreo, tiene como principal característica la selección de los participantes en el estudio bajo los criterios y juicio del investigador, los que son definidos teóricamente con el fin de guiar la fase exploratoria del estudio (Perelló, 2009). Un elemento primordial, es que no busca una validez probabilística o estadística, sino que la representatividad de los informantes en relación al objeto de estudio (Hernández, Fernández y Baptista, 2006). Entonces, la selección de un tipo de muestreo intencionado, se relaciona con la proyección de la muestra principalmente por los elementos cualitativos que les caracterice, como la pertenencia cultural y validez intracultural de los informantes.

Se consideró como muestra 2 centros educativos de educación primaria insertos en contexto de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, donde se toma a uno en cada contexto ya individualizado. La opción de implementar el estudio en centros de educación primaria, se relaciona con que, en esta etapa educativa, existe una mayor vinculación de las familias con los procesos de escolarización de sus hijos. Esto se relaciona con los grados de autonomía que los estudiantes tienen según su edad, donde se establece una correlación, en la cual, a mayor edad, mayor grado de independencia y autonomía de las personas.

En el contexto de comunidades mapuches, el centro seleccionado fue la Escuela Particular N° 55 Trañi Trañi, perteneciente a la Fundación de Desarrollo Campesino - FUNDECAM-. Cuenta con un total de 85 estudiantes, procedentes de 6 comunidades mapuches presentes en la territorialidad de Trañi Trañi, 2 directivos, 7 profesores tanto de educación primaria como de educación diferencial, dos educadores tradicionales y 1 sicóloga. Esta escuela pertenece a la comuna de Temuco, ubicada en el valle central de La Araucanía, donde las familias mapuches tienen identidad territorial *wenteches*. Los *wenteches* o 'arribanos', son los

mapuches que pueblan el espacio comprendido entre la cordillera de la costa por el oeste y la de los Andes por el este. Una de las principales características de los *wenteches*, es haber sido la población mapuche que mantuvo la más prolongada resistencia bélica ante la invasión europea y chilena, la cual se sostuvo hasta fines del s. XIX (Bengoa, 2008; Correa *et al.*, 2010).

Mapa 1. Ubicación de la escuela Trañi Trañi



Fuente: Imágenes © 2016 Google. DigitalGlobe.

En el mapa se observa que la escuela Trañi Trañi se emplaza en el área rural de la comuna de Temuco, de manera específica en las coordenadas -38.740908, -72.714058, quedando a una distancia de 15 Kms. de la ciudad de Temuco, que a su vez es la capital regional. Esto, en conjunto con la amplia conectividad a través del transporte público, se supone una amplia relación e incidencia de la sociedad nacional, sobre el modelo de vida mapuche. Las comunidades mapuches *wenteches*, si bien fueron las que mantuvieron la más prolongada resistencia a la dominación europeo-chilena, en la actualidad son las que reciben mayor influencia e intervención de los centros urbanos y la vida no mapuche. Lo anterior, ya que, con la instalación de las principales instituciones administrativas regionales y la base militar Tucapel en el centro de la ciudad, se proyectan los procesos de dominación por parte de Estado (Correa *et al.*, 2010). Cabe destacar que dicha base militar, fue el motor principal de la conquista y fin de la resistencia mapuche, actuando como un fuerte móvil que avanzó desde la frontera del río Biobío, hacia el centro del *wajmapu* o territorio mapuche ancestral. Siendo la ciudad de Temuco construida a su alrededor.

Como puede observarse en el mapa, las comunidades de pertenencia de los estudiantes y en que se inserta el centro escolar, tiene una baja densidad poblacional, siendo terrenos dedicados principalmente a la agricultura y el cultivo de pequeños bosques exóticos, de pino o eucaliptus. No obstante, debido a que el sistema educativo chileno se centra en un

modelo de mercado, que permite a las familias elegir libremente la escuela a la que asisten sus hijos, independientemente de la cercanía de estas con los hogares de los estudiantes. De esta forma, las familias que viven en los alrededores del centro educativo no necesariamente educan a sus hijos en él y de igual manera, el mapa no abarca a la totalidad de las familias con presencia en la escuela. Es así como, entre la población escolar del centro, existen estudiantes procedentes de centros urbanos como Temuco y Labranza, lo cual es posible por medio de la oferta de transporte escolar que cada escuela tiene. La situación antes descrita, permite inferir que la educación escolar propicia la desarticulación de la estructura de las comunidades mapuches de la territorialidad de Trañi Trañi, ya que incentiva la disgregación de su población por distintos centros educativos. Desde una perspectiva socioeconómica, las familias representadas en el centro escolar, son en su mayoría pertenecientes a un estrato bajo, considerado por el Estado chileno como vulnerables (INE, 2012), desarrollando principalmente agriculturas y ganadería de subsistencia.

En el contexto de población gitana en Cataluña, el centro escolar seleccionado fue el Institut Escola del Prat, el cual se emplaza y pertenece administrativamente al Ayuntamiento del Prat de Llobregat. Este es un centro de nueva creación, que surge de la fusión de l’Escola Sant Cosme i Sant Damià y del Institut Doctor Trueta. Cuenta con una matrícula cercana a los 300 estudiantes desde educación infantil a secundaria, y un equipo pedagógico de 20 personas, contando entre ellos al personal permanente y ocasional, y 1 mediadora gitana. De manera específica, este centro educativo se ubica en el barrio de Sant Cosme, el cual a su vez agrupa el más alto porcentaje de población gitana de la ciudad del Prat de Llobregat.

Mapa 2. Ubicación del Institut Escola del Prat



Fuente: Imágenes © 2016 Google.Inst. Geogr. Nacional.

En el mapa Nº 2, es posible observar que el centro educativo se ubica en la periferia de la ciudad, en el borde del terreno en que se emplaza el Aeropuerto del Prat de Llobregat, en las coordenadas 41.315234, 2.084597. La población que atiende es de manera exclusiva del barrio, de manera más específica, de los bloques de pisos más cercanos, donde se concentra de manera exclusiva población gitana. Los gitanos del barrio de Sant Cosme, son españoles de nacionalidad, teniendo una larga historia de contacto hegemónico con la población española, y si bien mantienen su identidad sociocultural y el sentido de pueblo, tienen como primera lengua el castellano, lo que ha conllevado la pérdida del caló (*Gamella et al.*, 2015). En su mayoría son provenientes de otras Comunidades Autónomas españolas, habiendo llegado a la Provincia de Barcelona en las últimas décadas por las posibilidades laborales que ésta ofrecía, lo cual conllevó su agrupación en edificios de vivienda social, en este caso, en Sant Cosme.

En el barrio y con una alta proximidad al centro escolar, se ubica el Centre Esplai que es un espacio cultural que funciona como albergue y, el Juzgado de Primera Instancia e Instrucción Nº 2, que marca la presencia y hegemonía de la sociedad mayorizada. Tanto la presencia de estas instituciones, como la agrupación de la población gitana en la periferia de la ciudad son hechos de alta relevancia, ya que evidencia, el asentamiento y guetización de los gitanos en los planes de inclusión de éstos en la sociedad nacional. Lo cual se desarrollaría por medio de los planes de vivienda y educación aplicados tanto por el Estado español, como por el Gobierno local.

Los criterios de selección de ambos centros educativos, se realizó considerando los siguientes criterios: A) generan las instancias necesarias para que la totalidad de los alumnos puedan aprender, independiente de su origen sociocultural; B) la aplicación del currículum incorpora tanto experiencias como perspectivas de los distintos grupos sociales y culturales representados; C) las técnicas de evaluación buscan ayudar a la totalidad de los alumnos, independiente de su origen sociocultural; y D) existe una participación familiar que propicia tanto la contextualización de la enseñanza, como el fortalecimiento de los aprendizajes de los alumnos. Estos criterios han sido tomados de los postulados de Banks (1998) en Essomba (2008), como indicadores de desarrollo curricular intercultural, correspondientes al estadio trasformativo. De esta forma, el estudio se desarrolló en centros que desarrollan buenas prácticas respecto de la escolarización de población perteneciente a grupos minorizados involuntarios.

Si bien, en su conjunto, la etnografía consideró la interacción directa y/o indirecta con un total aproximado de 450 personas del medio escolar, familiar y comunitario, en cada contexto, se consideró el desarrollo de profundización con participantes específicos de la muestra. Lo cual permitió focalizar y detallar los elementos observados y las percepciones sobre el objeto de estudio de diversos actores que conforman la participación familiar y comunitaria

en la educación escolar. Esto se desarrolló en dos instancias, donde la primera tuvo un carácter informal, en el cual se conversó con miembros de los centros educativos, del medio comunitario y de las familias de los estudiantes. Cada una de estas entrevistas informales fue registrada de forma indirecta y cumplió, además, con la función de general el vínculo con distintos actores de la familia-escuela-comunidad, para el posterior desarrollo de la segunda instancia.

La segunda etapa fue el desarrollo de entrevistas formales, donde en cada contexto se consideró, en el medio escolar 2 profesores o directivos, quienes aportaron elementos institucionales y percepciones personales respecto de las dinámicas de diseño y desarrollo del currículum escolar y la presencia de elementos de la interculturalidad. En el medio familiar y comunitario, la muestra fueron 10 participantes, donde 5 pertenecen a comunidades mapuches, y 5 a población gitana. En el contexto mapuche, estos participantes se subdividen en 2 educadores tradicionales y 1 *logko* (dirigente sociopolítico principal de la comunidad) en tanto miembros de la comunidad, y dos miembros de la familia (un padre y una madre). En el contexto gitano, la subdivisión de los participantes fue de 1 mediadora gitana y una anciana del barrio (medio comunitario) y 3 miembros de la familia (dos madres y un padre). La representatividad de los informantes, estará otorgada por criterios internos a cada uno de los contextos, con el fin de obtener testimonios representativos de la realidad contextual.

El valor al estudio que representa cada una de las personas incorporadas en la muestra, es que: A) los educadores tradicionales y la mediadora gitana, son personas de la propia comunidad y grupo minorizado involuntario de pertenencia de los estudiantes, los cuales cuentan tanto con el reconocimiento interno de la comunidad, como del sistema escolar. Estos cuentan con una doble racionalidad, en la que articulan constantemente el saber escolar y familiar, lo cual permite incidir en la colaboración de la familia, escuela y comunidad; B) Tanto el *logko* como la anciana gitana son personas que cuentan con el reconocimiento por parte de su comunidad a la calidad de sabios. En el caso mapuche se le reconoce como *kimche* el cual es una persona sabia, poseedora de los saberes y conocimientos sociohistóricos mapuches, los que ha construido producto de la educación familiar y su relación con el medio social, cultural, natural y espiritual (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012). Para los gitanos, los ancianos son un elemento central, respetado y valorado dentro de la comunidad, al ser personas sabias, que conocen la historia familiar y los procesos de cambio que como comunidad han sufrido en el contacto con la población nativa española (Crespo *et al.*, 2013); y C) Las madres y padres son relevantes al portar las expectativas sobre la educación de sus hijos, tanto en el conocimiento científico, como en relación al patrimonio cultural propio, aportando los elementos de contextualidad en la articulación de ambos sistemas educativos. De esta forma, propician comprender el ideal de persona en relación a la pertenencia étnica y como ciudadano de un mundo globalizado.

3.2. Diseño de la investigación: fases del trabajo de campo y recolección de datos

El trabajo de campo se desarrollará en tres fases, siendo estas: 1) Ingreso al campo de estudio, con el fin de relevar las categorías fundamentales presentes en la percepción sobre el diseño y desarrollo de currículum escolar; 2) Caracterización de la realidad educativa, con el fin de reconocer y comprender los procesos y dinámicas fundamentales respecto del objeto de estudio desde una perspectiva empírica; y 3) Co-construcción de los conocimientos, para generar el diálogo entre el saber construido por el investigador y las concepciones presentes en los sujetos de estudio. De esta manera se propicia relevar los elementos centrales que permitan la construcción de una propuesta de participación familiar y comunitaria en el medio escolar.

3.3. Diseño de la investigación: métodos de investigación e instrumentos de recolección de datos

El principal método de recolección de información fue la observación participante, mediante el registro a través de notas de campo. La observación participante es un proceso sistemático de observación desarrollado en el marco de la etnografía, la cual permite la constatación del objeto de estudio en el contexto específico de la investigación. Su principal característica es la posibilidad de interactuar fluidamente con los sujetos observados en su propio contexto, permitiendo una mejor recogida de los datos (Angrosino, 2012). Esto demanda, el resguardo de no intervenir en o provocar cambios involuntarios en las dinámicas y formas de desarrollo cotidiana de los participantes. Otra característica relevante, es la posibilidad de planificación y control de la veracidad, objetividad y fiabilidad de los datos (Perelló, 2009). En el ámbito de la educación, la etnografía permite comprender e interpretar los hechos y sucesos ocurridos en el contexto escolar, desde la perspectiva de la totalidad de los actores relacionados (Sandín, 2003). Su implementación permitió describir los modelos de diseño y desarrollo curricular en las escuelas consideradas en el estudio, el contraste de la realidad observada con el ideal establecido por los participantes del contexto de estudio. Este último elemento fue de alta relevancia, ya que se relaciona con la posibilidad del establecimiento de diálogo de saberes que propicia la etnografía y de forma específica, la observación participante (Giménez, 2012).

Como señala Dietz (2011), en la etnografía doblemente reflexiva el investigador es a la vez militante y por lo tanto incide consciente o inconscientemente en la realidad estudiada. Por consiguiente, se procuró la realización de una observación acabada constante, para evitar forzar el surgimiento de los elementos centrales o secundarios del estudio, es decir, no se manipuló la realidad observada. En la observación, las notas de campo se registraron en dos

etapas, siendo la primera el apunte de elementos relevantes, lo cual permitió la constante interacción y participación en el campo de estudio. La segunda etapa se desarrolló fuera del contexto de estudio y se refirió a la redacción y ampliación de los elementos registrados en la primera etapa de registro. Esto permitió contar con notas de campo que si bien, no registran de manera textual hechos sucedidos durante la observación, cuentan con una diversidad de hechos presenciados y vivenciados por el investigador (Goetz y LeCompte, 1988; Angrosino, 2012; Skåras, 2016). En la realización de la etnografía en ambos contextos, se observaron clases en distintas áreas del currículum escolar, reuniones de los equipos docente-administrativos y coordinación de proyectos focalizados al trabajo con población mapuche o gitana, según el contexto.

En segundo lugar, se utilizó la entrevista semiestructurada, la cual se caracteriza por contar con un guion abierto de preguntas relacionadas directamente con el objeto de estudio, las que pueden sufrir modificaciones en el desarrollo de la entrevista (Kvale, 2011). La posibilidad de modificaciones u omisión de alguna de las preguntas del guión es factible, ya que, las preguntas tienen el sentido de asegurar que el discurso de la totalidad de los informantes se refiera a los elementos que el investigador considera centrales (Perelló, 2009). En el marco de un estudio etnográfico, la entrevista semiestructurada tiene la función de profundizar en elementos observados y registrados, que son relevantes al objeto de estudio, para conocer la percepción y justificación de estos por parte de sus actores (Taylor *et al.*, 1992; Angrosino, 2012). De esta manera guía el desarrollo de la conversación, pero no lo condiciona. Este instrumento se aplicó a la totalidad de los participantes del medio escolar, familiar y comunitario individualizado en el apartado 3.1, sobre población y muestra.

En tercer lugar, se utilizó el grupo focal con el fin de establecer la relación entre la información recogida tanto en el medio escolar como familiar-comunitario y las percepciones de los distintos participantes, sobre los análisis realizados en relación al objeto de estudio. El grupo focal se caracteriza por contar con un guion de preguntas clave que realiza el entrevistador, con el fin de conducir la conversación y participación de los informantes (Perelló, 2009). En la etnografía, los grupos focales permiten tanto la profundización de los contenidos, como el contraste entre las percepciones sobre el objeto de estudio en los participantes, lo cual permite acceder a un conocimiento intersubjetivo. Este proceso es central en la co-construcción del conocimiento, donde las categorías de análisis y los resultados de la investigación son relativizados por los miembros del contexto en que se desarrolló, propiciando un conocimiento consensuado y con pertinencia cultural a la realidad estudiada (Dietz, 2011).

Los grupos focales consideraron la participación de representantes del medio escolar, familiar y comunitario. En el contexto mapuche, su implementación consideró la presencia del Secretario Ministerial de Educación de La Araucanía, lo cual fue gestionado por la

entidad sostenedora del establecimiento, en el marco del Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Este fue un hecho de relevancia, ya que implica incorporar la voz de la política pública sobre la materia. Sin embargo, en el contexto de población gitana este método no fue aplicado, bajo un criterio de viabilidad. Aquí, el grupo focal fue aprobado por el equipo directivo del centro escolar, aunque su desarrollo se pospuso en distintas ocasiones por superponerse en fecha, a otras actividades propias del centro y del cierre del año escolar. Ante esta situación y con el fin de propiciar la co-construcción del conocimiento, se aplicó la entrevista en profundidad a miembros de la familia y comunidad. En este proceso, se identificó los focos discursivos desarrollados por ellos en la entrevista semiestructurada y los elementos centrales de la implementación de la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular. Ambos elementos conformaron la pauta de preguntas que guió la conversación.

Si bien esta es una situación no ideal y que desnivela la profundidad alcanzada en la aplicación del estudio en los distintos contextos, corresponde a una decisión metodológica sobre la base de que: A) ambos centros educativos son casos tipo, que si bien cuentan con un conjunto de criterios que les otorga una cierta semejanza, no se niegan sus diferencias, las que son aportadas por sus particularidades internas y del contexto en que se emplazan; y B) el trabajo con seres humanos y en especial en centros escolares, implica adecuarse a los contextos y sus necesidades, donde existe un conjunto de elementos externos sobre los cuales no se tiene ni pretende tener control. Por tal motivo, el enfoque cualitativo cobra una amplia relevancia, por su maleabilidad y adaptabilidad a las distintas situaciones vividas en el proceso de investigación (Strauss y Corbin, 2002). De esta forma, al no buscar una representatividad estadística que permita una comparación, se hace factible el cambio de una técnica de recolección de información, según su pertinencia en el contexto.

3.4. Procedimientos de análisis

El análisis de los datos se realizó mediante la aplicación de la teoría fundamentada, con el fin de construir una teoría sobre el objeto de estudio, desde los datos y no desde las preconcepciones del investigador. De esta forma, permite un acercamiento al objeto de estudio que propicia obviar los perjuicios y preconcepciones, para relevar las voces de los participantes en relación a su propio contexto de desarrollo, lo cual es un elemento central para los procesos de co-construcción del conocimiento (Strauss *et al.*, 2002; Carrero, Soriano y Trinidad, 2012).

Se aplican dos niveles de codificación de la información según los criterios de la teoría fundamentada. El primer nivel es la codificación abierta, comprendida como un proceso de organización de los discursos de los participantes por medio de abstracciones, que son

conceptos que el investigador adjudica a un hecho o elemento determinado (Strauss *et al.*, 2002). En la investigación, la codificación abierta permitirá la interpretación detallada de la información recolectada, donde los códigos corresponden a un criterio de agrupación de los contenidos en cada unidad hermenéutica. Estos códigos se construyen en relación directa al sentido de la información analizada, buscando lograr la saturación teórica de los mismos. Una vez desarrollada este tipo de codificación, los códigos son organizados en base a categorías y subcategorías de conocimiento.

El segundo nivel es la codificación axial, que es proceso en el cual se relaciona una categoría con sus subcategorías y posteriormente con otras categorías de una unidad hermenéutica (Carrero *et al.*, 2012). Tiene el sentido de profundizar el análisis de los conceptos abordados, siguiendo los lineamientos, propiedades y dimensiones, además del tipo de relación que tiene con los demás elementos (Strauss *et al.*, 2002). De esta forma, en el estudio, la codificación axial fue el proceso en el que se organizó los códigos de cada unidad hermenéutica, en base a categorías que, como señala Strauss (Op. Cit.), pueden ser construcciones previas del investigador, aunque suelen emanar generalmente del análisis de la información. En el proceso de co-construcción del conocimiento, la codificación axial es fundamental, ya que su desarrollo permitió la exposición de las categorías de análisis ante los participantes, con el fin de relativizar esos conocimientos construidos y nutrirlos mediante la profundización en los discursos.

La codificación de la información se desarrolló a través del Software Atlas-ti 7.5 Student License key 74172-18E02-77587-UL601-0085Z, el que, según Sandín (2013), facilita el trabajo de la investigación cualitativa en cuanto a la organización de las categorías, redes y datos. Más allá de un Software organizativo, es comprendido como una ‘mesa de trabajo’, pues ofrece al investigador las herramientas e instrumentos necesarios para el análisis, evaluación, búsqueda y consulta minuciosa de los datos, para visualizar y compartir de manera óptima los hallazgos (Friese, 2013).

PARTE IV

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

4. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente apartado tiene por objeto exponer los resultados de la investigación desarrollada en contexto mapuche en Chile y contexto gitano en España. En cada contexto y bajo la lógica de la teoría fundamentada, se consideran tres unidades hermenéuticas, cuya explicación se realiza en torno a redes conceptuales construidas en el proceso de codificación abierta y axial (Strauss *et al.*, 2002). Cada unidad hermenéutica es presentada en relación a una red conceptual y tablas de frecuencias y densidad. La red conceptual es emanada de los códigos y categorías relavada de los datos recolectados, estableciendo la relación entre códigos y de estos con las categorías identificadas. Por su parte, cada unidad hermenéutica cuenta con dos tipos de tablas de frecuencias y densidad, siendo la primera en relación a las categorías relevadas, y las segundas en función de los códigos de cada categoría. Desde la teoría fundamentada, el valor de las frecuencias es que permite relevar cuán fundamentado o recurrido es un código al interior de la unidad hermenéutica, pero sin un afán de lograr una validez estadística. Con este fin, se propicia el establecimiento de la densidad de cada código y categoría, la cual se refiere a al rol que asumen estos en la conexión y construcción de la teoría, lo cual es independiente del porcentaje de frecuencia que ha logrado. En este sentido, pueden existir códigos con una alta codificación y una baja densidad, hecho que indica que son elementos poco vinculantes, y otros con una baja frecuencia y una alta densidad, lo cual relevaría su importancia para el estudio.

En cada contexto, en una primera unidad hermenéutica, los resultados se basan en las notas de campo registradas en el proceso de observación participante, lo cual permitirá establecer la implementación del proceso educativo en contextos de minorización involuntaria. Seguido, en una segunda unidad hermenéutica, los resultados se sustentan en los discursos de profesores y directivos sobre la participación de las familias y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar. Finalmente, en una tercera unidad hermenéutica expone el discurso de los miembros de la familia y comunidad respecto del objeto de estudio. En esta lógica, se buscó la comprensión sobre la participación familiar y comunitaria en el diseño y

desarrollo del currículum escolar en cada contexto, desde distintas miradas, con el fin de superar los sesgos de cada grupo de participantes y del propio investigador. Así, se propició la construcción de un saber diverso y ampliado, centrado en un pluralismo epistemológico, para la obtención de un saber co-construido y pertinente al propio contexto de investigación.

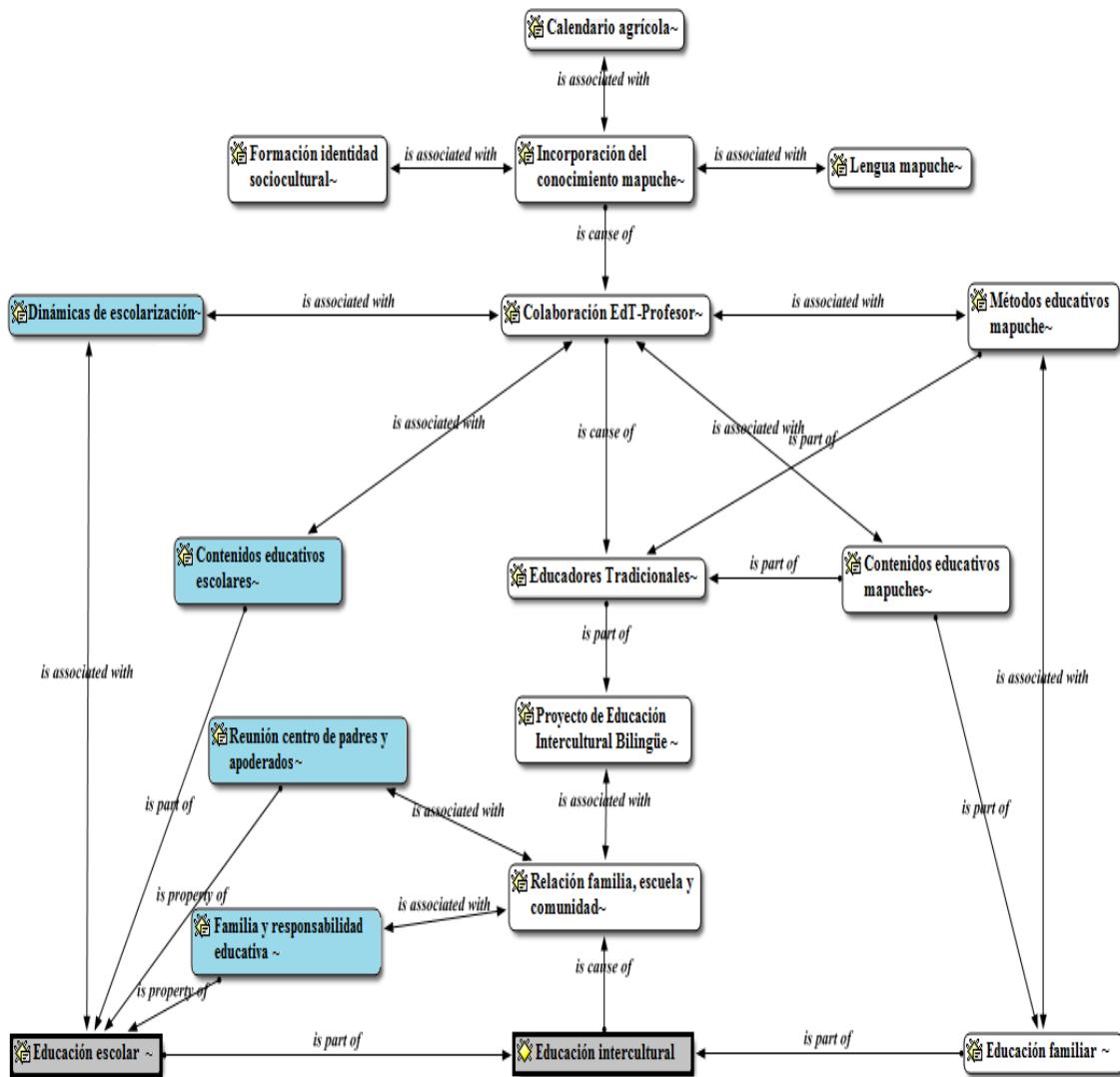
La organización de este apartado del estudio, se realiza en torno a los siguientes ejes: 1) Participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto mapuche; y 2) Participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto gitano.

4.1 PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR EN CONTEXTO MAPUCHE

La participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto mapuche, desde una mirada de la educación intercultural, expone los resultados del estudio en contexto. Con este fin, se analizan los datos la enografía realizada, considerando como unidades las notas de campo, el discurso de los profesores y el discurso de los miembros de la familia y comunidad. Esto permite profundizar tanto en las dinámicas sociales y educativas que se constituyen en barreras, como en aquellas que propician las condiciones necesarias para su desarrollo efectivo.

Los resultados se presentan en relación a los siguientes ejes: 1) Desarrollo de la educación intercultural en contexto mapuche; 2) Participación de la familia y comunidad mapuche en el imaginario escolar; y 3) Acercamiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad mapuche.

4.1.1 Desarrollo de la educación intercultural en contexto mapuche



La red conceptual presenta dos categorías centrales: **educación escolar** y **educación intercultural**. Cada categoría tiene asociado un conjunto de códigos que permiten profundizar en los contenidos de cada una de ellas. Por un orden metodológico, primero se presentará la categoría educación escolar con sus respectivas frecuencias, las que se interpretan según los objetivos de la investigación. Seguido, se presentan sus códigos con sus respectivas frecuencias y densidad, las que a su vez se analizan en relación al objeto de estudio. Posteriormente, se presenta la categoría educación intercultural, explicitando sus frecuencias y su interpretación, en relación a los objetivos de investigación. Finalmente, en relación a esta sección, se presentan los códigos de la categoría, los cuales son analizados en relación al objeto de estudio.

En la red se puede observar cómo la participación familiar y comunitaria en la escuela avanzan desde una perspectiva escolarizante hacia un proyecto colaborativo centrado en un enfoque educativo intercultural. A continuación, con el fin profundizar en la relación establecida entre las categorías base de la red, se presenta la siguiente tabla respecto de sus frecuencias, las que corresponden a la cantidad de veces que esta es referida en los documentos primarios de la unidad hermenéutica; y la densidad, referido a la cantidad de veces que la categoría y sus códigos son vinculados a otros.

Tabla N°6. Relación de frecuencia y densidad de las categorías de la unidad hermenéutica 1

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
<i>Educación intercultural</i>	688	58,6	58,6	84	77,1	77,1
<i>Educación Escolar</i>	486	41,4	100	25	22,9	100
TOTAL	1174	100		109	100	

La red conceptual, considera un total de 1174 frecuencias en la recurrencia agrupadas en dos categorías centrales: ***educación intercultural*** con un subtotal de 688 recurrencias identificadas en la unidad hermenéutica, correspondiendo a un 58,6% del total. Este hecho implica que la aplicación de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio escolar, están permeados de manera transversal de un enfoque educativo intercultural; lo cual está en directa relación en el sentido del PEI y su focalización como escuela piloto en la aplicación de la Educación Intercultural Bilingüe. Se relaciona además con abarcar a 12 de los 17 códigos comprendidos en la red conceptual. En este sentido, con dicha cantidad de códigos abarque poco más de la mitad de las frecuencias, implica que son códigos que pueden haber tenido una baja representación en la unidad hermenéutica. En contraparte, la ***educación escolar*** se observa con 486 recurrencias, que representan un 41,4% del total, posicionándose 17,2 puntos porcentuales por debajo de la categoría educación intercultural. De esta forma, queda significativamente distante de la categoría más recurrida, lo cual refuerza el carácter intercultural del centro escolar. No obstante, a diferencia de la categoría anterior, esta agrupa sólo a 5 códigos, los que tienen una alta presencia en los distintos momentos de la investigación, lo cual le ha permitido llegar cerca del 50% de las recurrencias totales.

En la tabla, se observa que la ***educación intercultural*** tiene la más alta densidad, con un total de 84 relaciones en que se involucra a sus códigos, abarcando el 77,1% del total, quedando significativamente distante de la categoría educación escolar, la cual alcanza sólo el 22,9% de estas. Esto se debería, tanto a la mayor cantidad de códigos que tiene la primera categoría, como a la relación establecida entre estos elementos en el desarrollo de la educación escolar implementada desde un enfoque educativo intercultural. Así, que el proyecto educativo de la escuela se centre en la educación intercultural, propicia que se observen mayor cantidad de

eventos en relación a dicha categoría, lo cual es reflejado en los códigos que a esta se asocian. Además, propicia el establecimiento de nexos entre dichos códigos y las categorías de análisis, en el proceso de reconstrucción teórica del proceso de diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural.

La profundización de los contenidos de cada categoría se realizará en orden ascendente, partiendo por ‘Educación escolar: una mirada desde la práctica escolar’ para avanzar hacia la ‘Educación intercultural: una propuesta de articulación entre la educación escolar y familiar mapuche’. El orden en la presentación de las categorías de análisis, se refiere a la necesidad de partir desde el establecimiento del avance de la educación escolar y su estado actual en contexto mapuche, como sustento para el avance hacia el desarrollo de esta desde un enfoque intercultural.

4.1.1.1 Educación escolar: continuidad y cambio en la escolarización monocultural

La categoría educación escolar busca relevar los elementos de continuidad y cambio en la educación monocultural implementada en escolarización en contextos de comunidades mapuches. Su importancia se relaciona con comprender el estado actual de la implementación de los procesos educativos y la forma en que, desde el medio escolar, se avanza hacia la aplicación de una educación centrada en un enfoque intercultural. Con este fin, se abordan aquellos elementos observados en relación al desarrollo escolar, los cuales están representados en los códigos asociados a la presente categoría.

Tabla N° 7. Educación escolar: relación de frecuencias y densidad en la codificación

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Dinámica de escolarización	171	35,2	35,2	15	36,6	36,6
Educación escolar	162	33,3	68,5	14	34,1	70,7
Contenidos educativos escolares	101	20,8	89,3	6	14,6	85,3
Reuniones CPA	47	9,7	99,0	5	12,3	97,6
Familia y responsabilidad educativa	5	1,0	100	1	2,4	100
TOTAL	486	100		41	100	

En la tabla N° 7, sobre un total de 486 frecuencias, el código *dinámicas de escolarización* con un 35,2%, es el que alcanza la más alta recurrencia en el desarrollo etnográfico, lo cual está relacionado con su alto grado de observación en el proceso escolar. El segundo más referido es la *educación escolar* con un significativo 33,3% del total, quedando solo 1,9 puntos porcentuales por debajo del código anterior. Si bien la educación escolar corresponde a la categoría del estudio aquí desarrollada, su incorporación en tanto código, se refiere a su

significativa presencia en el proceso de codificación abierta. De igual forma, por medio del proceso de codificación axial, se genera su establecimiento como categoría dentro de la unidad hermenéutica, producto de su relevancia en relación a los demás códigos. En conjunto, ambos códigos agrupan el 68,5% del total de las recurrencias, estando, además, entre 12,5 y 14,4 puntos porcentuales distantes del siguiente código, lo cual es factible de considerar una distancia significativa. El tercer lugar es ocupado por los *contenidos educativos escolares*, con un total de 20,8 puntos porcentuales, agrupando una significativa cantidad de frecuencia de observación en el estudio. Están 10,1 puntos porcentuales por sobre el código *reuniones CPA*, el cual agrupa a un escaso 9,7%, lo cual le configura como el segundo menos observado en el estudio. Esto podría relacionarse con el hecho de que su desarrollo tiene una periodicidad mensual, siendo un evento específico en el proceso escolar. Finalmente, la *familia y responsabilidad educativa* es el código menos representado, con un 1% del total, muy por debajo de cualquiera de los demás códigos comprendidos en esta categoría del estudio.

En cuanto a la densidad de los códigos, sigue la misma estructura y distribución que las frecuencias, existiendo pequeñas variaciones porcentuales, las que no afectan significativamente a la organización de los códigos en la categoría. De igual forma, permite comprender el valor de los códigos al mantenerse similares niveles de frecuencia y densidad, lo que indicaría que, tanto la observación como la construcción de la teoría sobre la educación escolar, ratifican el grado de importancia de cada uno de los códigos.

El desarrollo escolar de las familias mapuches ha estado marcado por el establecimiento de un conjunto de *dinámicas de escolarización* como políticas públicas para propiciar la participación efectiva de estos en el sistema escolar, las cuales han sido incorporadas y apropiadas por la familia y comunidad. Esto ha conllevado que se superen los problemas de acceso a la educación escolar de la población mapuche, lo cual se ha vinculado con la proliferación de las escuelas en contextos de comunidades mapuches. Esta situación se debería al cambio en las condiciones de escolarización y el posicionamiento de la educación escolar como una necesidad para las nuevas generaciones. Dicha situación es evidenciada en el discurso de los educadores tradicionales al interior del aula, como se explicita en el siguiente registro:

“[...] Cuando era niño, nosotros íbamos caminando a la escuela, independiente de si estaba lejos o cerca. Había un estero que cruzar y no tenía puente, pero de alguna forma lo cruzábamos con tal de llegar a la escuela. A ustedes hoy en día los van a buscar casi a la puerta de la casa en buses, lo que tienen que valorar y aprovechar” (U1, 5:24).

Aquí se constata el cambio en las condiciones de acceso a la educación escolar de los mapuches, donde en el pasado debían sortear las dificultades que suponía trasladarse a pie desde el campo a la ciudad, independiente de las condiciones meteorológicas. Así, el acceso a

los centros escolares en el pasado, estaba marcada tanto por la cercanía de los hogares de los estudiantes con las escuelas, como por las condiciones de los caminos, lo que se configura como barreras físicas a superar. De esta forma, con el fin de establecer la educación escolar en las dinámicas de la familia y comunidad, se ha buscado la mejora en el acceso a la educación escolar, lo cual ha ido de la mano con: 1) Crecimiento de la oferta educativa en contextos rurales, reflejado en un aumento de la cantidad de escuelas; 2) Mejora de la conectividad entre los hogares y las escuelas, visto en mejora de caminos y transporte gratuito; 3) la necesidad de escolarización mínima para el desarrollo de trabajos formales; y 4) política estatal de obligatoriedad de la escolarización para menores de edad en todo el territorio nacional, donde se busca lograr a lo menos 12 años de escolaridad.

Con esto, se ha logrado que hoy en día, la *educación escolar* sea un elemento de alta relevancia, en el medio familiar y comunitario, posicionándose como una necesidad para las nuevas generaciones, producto de los beneficios que conlleva. Esto es empleado en el discurso educativo de los miembros de la comunidad, quienes señalan:

“Edt1: Yo quisiera hablarles un poquito a ustedes. La única oportunidad que tenemos los campesinos para dejar de ser pobres es estudiar, porque la vida en el campo es muy dura y la verdad es que ya no da para vivir, no es fácil hacer producir un campo, además que todos tenemos tan poco terreno que se hace más difícil. [...] Piensen ustedes entonces, si no estudian, si ya con 4º medio se hace difícil encontrar trabajo, menos podrían encontrar ustedes si no terminan” (U1, 30:33-35).

En este sentido, el valor de la escolarización en el contexto familiar mapuche rural, está relacionado con ser un medio para superar la condición de la pobreza económica en que actualmente viven las comunidades mapuches, siendo un motor de movilidad social ascendente. Se destaca que el nivel óptimo de estudios y que se posiciona como una meta para los niños y adolescentes, es la educación superior, lo cual se debe a la escasa posibilidades laborales que hoy en día tiene una persona con educación secundaria. Así, el relato se configura como una invitación a permanecer en el sistema escolar, siendo por lo tanto una instancia que permite actuar contra la deserción y el ausentismo escolar.

Con este fin, se busca que los estudiantes aprendan, de manera significativa, los *contenidos educativos escolares*, ya que sobre estos se construye el éxito de la escolarización. En la etnografía realizada, se observa que, en la implementación del proceso educativo, se busca abarcar una amplia cobertura de cada una de las asignaturas del currículum nacional. Por consiguiente, se ha propiciado la profundización de la competencia lectora y de cálculo mental, bajo la comprensión de que son áreas fundamentales del saber y que, además, propiciarán el aprendizaje de contenidos educativos de las distintas asignaturas. En la escuela se ha establecido el plan lector, el cual busca de manera específica el desarrollo de la comprensión lectora, lo cual está contenido en el siguiente fragmento:

“Léanlas todas las veces que sea necesario, a eso es a lo que me refiero. No puede ocurrir lo mismo que con la prueba de lenguaje del otro día, donde el título de uno de los textos decía “la leyenda del copihue” y había una pregunta que decía “¿qué tipo de texto narrativo es?, y me respondieron cualquier cosa, que era un cuento, una carta... pero menos que una leyenda. La respuesta estaba en el título” (U1, 18:5).

Entonces, por medio de este plan específico, se busca el reforzamiento de la comprensión lectora de los estudiantes, ante los problemas evidenciados por los profesores al respecto. Esto permitiría, por una parte, el aprendizaje de los conocimientos de la asignatura de lenguaje y comunicación, por otra parte, se considera transversal al desarrollo de la educación escolar, al ser la base para el aprendizaje de los contenidos educativos de las distintas áreas del currículum escolar. Así, se propicia que los estudiantes tengan las competencias necesarias para el desarrollo de su vida académica, como elemento fundamental para el éxito en los distintos niveles educativo, sean obligatorios o postobligatorios.

Ante la visión actual sobre la escolarización de niños y jóvenes mapuches, y del desarrollo de la educación escolar centrada en la cobertura curricular, cabe cuestionarse sobre los espacios y tipos de participación que hoy en día tienen las familias y la comunidad al interior de la escuela. En la etnografía realizada, se observa una doble percepción sobre la participación de la familia y comunidad en el medio escolar, donde la primera responde a una perspectiva clásica de la escolarización y la segunda, referida a la apertura de la escuela a un proyecto intercultural, la cual será abordada en el siguiente apartado.

En cuanto a la percepción clásica de la participación familiar en el medio escolar, es posible identificar dos tipos, siendo la primera y más evidenciada las *reuniones del Centro de Padres y Apoderados*. Estas actividades tienen como objetivo generar un espacio de comunicación formal entre la escuela y las familias de los estudiantes, con el propósito de establecer vínculos que propicien el desarrollo óptimo de la escolarización. Lo anterior es expresado en el siguiente fragmento de las notas de campo:

“D1 hace hincapié en que el desarrollo óptimo de la escuela se basa en tres pilares, profesores - padres - alumnos y que mientras exista un equilibrio y apoyo mutuo, todo irá bien. Interpela a los padres presentes preguntando ¿cómo podemos ayudar? Y les motiva a aportar ya que en su criterio estas reuniones deben ser instancias participativas.

Ap1: Ayudando en la casa

Ap2: Revisando las tareas y cuadernos de los alumnos en las casas

D1: Muy bien, porque hay alumnos que dicen que los papás no saben lo que ellos hacen. ¿Qué más?

Ap3: Participar en las reuniones

D1: [con una voz muy expresiva] Muy bien, así podrán ir sabiendo todo lo que hacen sus hijos y de lo que irá pasando en la escuela. ¿Qué más?

Ap2: Que hagan las tareas, ayudar

D1: Muy bien y mejor aún, que les formen el hábito de estudiar. ¿Qué más?

Ap4: Que sean más responsables.

D1: Muy bien, que sean responsables, porque pasa después que los alumnos dicen simplemente que no trajeron las tareas y listo. Pero el día de mañana van a trabajar y ahí la cosa cambia. La educación de la casa es muy importante, pero la de acá también. Recuerden que para encontrar trabajo ahora piden a todos el 4º medio” (U1, 13:39-41).

En la cita, es posible relevar cinco elementos que relevan la visión de la escuela respecto de la participación óptima de las familias: 1) la escuela sostiene que el desarrollo óptimo de la escolaridad es posible mediante la interacción equilibrada entre profesores, estudiantes y familias en tanto actores en el proceso educativo; 2) la colaboración entre los actores está centrada en el refuerzo de la educación escolar, con el propósito de optimizar los resultados de aprendizaje académicos; 3) la participación familiar está planeada en dos espacios, el primero es la casa y se vincula a actividades de apoyo y refuerzo escolar y, la segunda es la escuela, vinculada a actividades de orden informativo como las reuniones del centro de padres y apoderados; 4) se considera que el buen desarrollo de la escolaridad es sinónimo de responsabilidad y formación de hábitos; 5) la educación escolar es comprendida como un mecanismo de preparación para la vida laboral. Por lo cual, su actuar queda subyugado y relegado a labores de apoyo a la gestión del centro, careciendo de un actuar autónomo.

El segundo se refiere a la atención de padres y madres de forma individualizada, la cual se centra en la solución de situaciones puntuales que evidencia cada estudiante, referidas principalmente a la conducta y rendimiento académico. Al respecto, en un registro evidencia esta situación, donde: “[...] D1 comenta que la madre de una estudiante ha reclamado que a su hija la golpearon entre dos compañeras en el bus que va en dirección de Lircay, citándose a 5 padres/madres cuyos hijos están involucrados [...]” (U1, 14:28). En el registro es factible relevar que esta instancia de participación familiar se constituye en una actividad de orden paliativo ante situaciones de violencia entre compañeros, con la cual se busca propiciar una sana convivencia escolar.

Independiente de la existencia de estos espacios, desde la perspectiva escolar son insuficientes o no empleados en plenitud, principalmente por la existencia de barreras comunicativas con la familia. Esto se relaciona con la percepción de la **familia y su responsabilidad educativa** en el imaginario escolar, el cual está a lo menos distante de una posición ideal, hecho que se expresa el marco de un concejo de profesores, donde un docente señala: “Yo veo que la estudiante a la que se refiere el EdT1 no es apoyada en su casa. Otra cosa es con los estudiantes que no tienen quién los apoye en la casa, ahí somos más importantes nosotros.” (U1, 31:28). Aquí, el profesor hace una separación entre aquellos estudiantes que no tienen la posibilidad de ser apoyados por su familia, debido a la ausencia de los adultos por motivos laborales y aquellas familias que, aun estando presentes, no ayudan a

sus hijos. En el relato, se considera la necesidad de un mayor compromiso con quienes no tienen posibilidad de ser apoyados en sus hogares, pasando los profesores a suplir funciones afectivas y de orientación de estos.

En síntesis, en la actualidad las familias mapuches valoran la escolarización de sus hijos como un medio para superar la pobreza, propiciando la permanencia de estos en el sistema escolar y evitar la deserción escolar. Por su parte, la escuela establece sistemas de vinculación familia, escuela y comunidad, las que son permeadas por la lógica escolar y están en función del éxito escolar, donde se asume que el este es un beneficio para las familias. Sin embargo, independiente de lo antes expuesto, en la perspectiva escolar las familias no utilizan de manera óptima los canales dispuestos por la escuela para apoyar a sus hijos, lo que genera una imagen de desvinculación de los procesos educativos. Esta situación radicaría en la distancia existente entre la lógica escolar y mapuche respecto de las necesidades educativas, formas de apoyo a la educación de las nuevas generaciones y de una concepción de educación que para el mapuche supera la escolarización.

4.1.1.2. Educación intercultural

La categoría educación intercultural desarrolla la propuesta de la escuela sobre la articulación de la educación escolar y familiar mapuche. Agrupa los códigos que denotan el desarrollo de la educación intercultural y el proceso de colaboración entre los agentes de ambos modelos educativos. Con el fin de comprender la relación entre la presente categoría y sus códigos asociados, se expone la siguiente tabla.

Tabla 8. Educación intercultural: relación de frecuencias y densidad en la codificación

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Contenidos educativos mapuches	190	27,6	27,6	26	38,8	38,8
Colaboración EdT-Profesor	101	14,7	42,3	11	16,4	55,2
Incorporación del conocimiento mapuche	101	14,7	57	5	7,5	62,7
Lengua mapuche	70	10,2	67,2	3	4,5	67,2
Educadores tradicionales	53	7,7	74,9	5	7,5	74,7
Métodos educativos mapuches	43	6,2	81,1	4	6	80,7
PEIB	38	5,5	86,6	3	4,5	85,2
Calendario agrícola	30	4,4	91	3	4,5	89,7
Formación identidad sociocultural	24	3,5	94,5	2	2,9	92,6
Relación familia, escuela y comunidad	20	2,9	97,4	2	2,9	95,5
Educación familiar	18	2,6	100	3	4,5	100
TOTAL	688	100		67	100	

En la tabla N° 7, sobre un total de 688 frecuencias, el código **contenidos educativos mapuches** con un 27,6%, es el que alcanza la más alta recurrencia, quedando 12,9 puntos porcentuales por sobre los códigos que le sucede. Esto se relacionaría con el sentido de la educación intercultural en contexto latinoamericano, la que considera fundamental la presencia del patrimonio cultural de los pueblos indígenas en el medio escolar. El segundo lugar lo ocupan tanto la **colaboración EdT-profesor**, como la **incorporación del conocimiento mapuche**, alcanzando ambas un 14,7% del total. Aquí es posible inferir, la existencia de una alta correlación y mutua dependencia entre ambos códigos, donde, en el medio escolar, la incorporación del conocimiento mapuche estaría directamente relacionada con la relación de colaboración del educador tradicional y el profesor. En tercer lugar, está la **lengua mapuche** con 10,2%, permaneciendo en un rango cercano a los códigos anteriores, donde su alta presencia, podría deberse al sentido del proyecto educativo, el cual se centra en la educación intercultural bilingüe, pasando a ser un elemento transversal. En cuarta posición está el **educador tradicional** con un 7,7% del total de las frecuencias, siendo significativamente distante de los códigos más recurridos, lo cual estaría relacionado con la vinculación de los educadores tradicionales en el proceso de colaboración con los profesores. Los **métodos educativos mapuches** se posicionan quinto con 6,2 puntos porcentuales, permaneciendo estadísticamente cercano al código **educador tradicional**, pero con una alta brecha respecto del código más frecuentado. En sexto lugar, se agrupan los códigos **PEIB**⁴ con 5,5% y **calendario agrícola** con el 4,4% del total de las frecuencias, no presentando una distancia significativa entre ellos. Esto se debería a que, por una parte, el PEIB es un código amplio y vinculado a otros códigos, lo cual le haría perder frecuencia de uso. Por otra, el calendario agrícola es una actividad que se centra en la articulación del saber mapuche y escolar, donde su baja recurrencia, a pesar de su relevancia, se debería al hecho de ser una actividad concreta y progresivamente empleada. Finalmente, los códigos formación de la **identidad sociocultural** con 3,5%, **relación familia, escuela y comunidad** con 2,9% y **educación familiar** con 2,6% son los que agrupan la menor cantidad de frecuencias en la categoría.

Sobre un total de 67 relaciones de densidad establecidas entre los códigos de la presente categoría, al igual que en la educación escolar, existe una estrecha relación entre esta y el porcentaje de frecuencia que agrupan. Sin embargo, es relevante destacar, en primer lugar, que los **contenidos educativos mapuches** reciben el 38,8% del total, lo cual representa más de doble que el código que le sucede en el orden jerárquico. Esto, indica su alta importancia en el proceso de educación intercultural, posicionándolo como un elemento central para su desarrollo. Segundo, que el código **colaboración EdT-profesor** con un 16,4% del total, obtiene una densidad significativamente mayor que la **incorporación del conocimiento mapuche**, la cual

⁴ Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe

agrupa solo al 7,7% del total, generándose una distancia de 8,9 puntos porcentuales; alcanzando poco más del doble de la densidad. Así, a diferencia de lo observado en la relación de frecuencias, la colaboración entre el educador tradicional y el profesor obtiene un mayor valor en la construcción teórica de la implementación de la educación intercultural. Tercero, los códigos *incorporación del conocimiento mapuche* y *educadores tradicionales* alcanzan ambos 7,5% del total de la densidad. Este es un hecho relevante al considerar que, en la relación de frecuencias, los *educadores tradicionales* agrupaban poco más del 50% de las frecuencias del primer código aquí mencionado. Por consiguiente, en el proceso educativo intercultural, independientemente de la frecuencia en su uso, los educadores tradicionales asumen un rol de relevancia. Cuarto, la *lengua mapuche*, independiente de ser un código con alta frecuencia, obtiene una densidad que llega solo al 4,5% del total, lo cual, considerando su consideración en el proyecto educativo intercultural bilingüe, permitiría incidir que su desarrollo es secundario. Finalmente, que el código educación familiar suma un total de 4,5%, lo que le permite salir del último lugar que ocupaba en las frecuencias, lo cual se justifica en que es central para el proceso educativo intercultural, al ser el contenedor de los contenidos, métodos y agentes educativos mapuches.

La escuela Trañi Trañi aplica desde sus inicios un proyecto de Educación Intercultural, sin embargo, desde 2012 fue focalizado por el Ministerio de Educación -Mineduc- como escuela Intercultural Bilingüe. Esto conllevó una reestructuración del trabajo docente y administrativo sobre la base de un *Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe* -PEIB-, donde junto con la llegada de recursos económicos para su implementación, se establecieron un conjunto de objetivos y actividades a corto y mediano plazo. Al respecto, en el marco de la jornada de planificación anual de la escuela, un miembro del equipo directivo señala:

“En reunión con el Ministerio nos señalan que, la idea del proyecto es que en 3 años los niños ya sean hablantes del mapuzugun y por complejo que esto sea, ya se firmó el convenio. Antes se trabajó con planes y programas propios, pero el Ministerio se hizo cargo de la EIB y se dejó lo otro, ellos enviaban los contenidos y objetivos, todo lo que había que hacer. Ahora se avanza nuevamente hacia los programas propios, para que lleguemos a ser colegios autónomos” (U1, 2:50).

En la cita se hace explícito que la Educación Intercultural Bilingüe -EIB- en Chile, se implementa desde los centros educativos, a través de la creación de Planes y Programas Propios -PPP- en cada una de ellas. Posteriormente se llega a una estandarización y centralización de la EIB respecto de los lineamientos establecidos por el Mineduc, para volver a la creación de los PPP en cada escuela focalizada. Aquí, el sentido de los PPP es generar procesos educativos con pertinencia cultural, como sustento para la contextualización de la educación y el desarrollo de acciones autónomas. En este contexto, se constata el establecimiento de objetivos a mediano plazo con un carácter complejo, como la reapropiación lingüística del *mapuzugun* por parte de los estudiantes en tres años. Así, la implementación del

programa de EIB posiciona lo intercultural y lo bilingüe como elementos marcos, por lo que debe permear de manera transversal las distintas asignaturas del currículum escolar. Este planteamiento supera la visión reduccionista de la educación intercultural, la cual en los últimos años ha sido reducida por el Mineduc a la asignatura de lengua indígena.

El proyecto de EIB tiene una duración de tres años y sus principales objetivos son: 1) “*Elaborar Planes y Programas Propios bilingües e interculturales teniendo como referencia las bases curriculares de la ALI*⁵” (U1, 42:2), con el fin de contextualizar el currículum prescriptivo por medio de la incorporación de contenidos educativos mapuches y fundamentalmente la ***lengua mapuche***. Buscando así, la pertinencia cultural de la educación escolar de la población mapuche. Aunque esto sea un proceso autónomo de los centros escolares, se realiza con la supervisión y retroalimentación del equipo de Educación Intercultural del Departamento Provincial de Educación, para propiciar un resultado óptimo y que responda a los propósitos del sistema educativo nacional; 2) “*Contratar educadores tradicionales como eje para la contextualización, implementación y sistematización de contenidos educativos mapuches en el aula*” (U1, 42:3). El ***educador tradicional*** es una persona que por sus conocimientos culturales y conducta es considerado como un sabio al interior de la comunidad de pertenencia. Entonces, su incorporación en las escuelas tiene como centro los procesos de ***incorporación del conocimiento mapuche*** y la contextualización de la educación escolar, para su pertinencia cultural; 3) “*Incorporar docentes con formación de EIB y/o profesores indígenas hablantes del mapunzugun para la contextualización, implementación y sistematización de contenidos educativos mapuches en el aula*” (U1, 42:4). Esto con el propósito de fortalecer el desarrollo de la educación intercultural y de la incorporación efectiva del conocimiento mapuche, por medio de la relación de saberes; 4) “*Generar y gestionar espacios socioculturales y espirituales para la enseñanza de contenidos educativos culturales mapuches*” (U1, 42:7). Este es un hecho de gran importancia, ya que permite que los estudiantes aprendan las pautas culturales para la interacción en el medio social, cultural, natural y sobre natural, desde la lógica del conocimiento mapuche. Además, aprender las comprensiones socioculturales respecto de los espacios físicos de la comunidad, su vinculación con la vida cotidiana y la implicancia con la comprensión de la propia espiritualidad; y 6) “*Implementar jornadas territoriales para la planificación y coevaluación de los procesos de modificación curricular y enseñanza de la lengua y cultura mapuche*” (U1, 42:8-9). Con este objetivo se resguarda la visión colaborativa del proyecto de EIB, asegura la generación de espacios de discusión sobre la implementación del proyecto y propicia que la comunidad y las familias sean actores activos en un proceso democrático y participativo.

⁵ Asociación Lingüística Internacional

De esta forma, el PEIB reconoce que la escolarización monocultural es una limitante para una educación integral y significativa de los estudiantes, al desconocer el patrimonio cultural que estos portan y su relevancia en tanto conocimientos previos. Así, reconoce la existencia y validez de la educación familiar mapuche, en la que son formados los niños y adolescentes mapuches.

La educación familiar es el modelo educativo tradicional mapuche, el cual se sustenta en principios educativos que son relativos al marco cultural y a la lógica del conocimiento propio. Ejemplo de esto es la disposición para el aprendizaje como base de la construcción de conocimientos, donde “*El niño que quiere aprender va a terminar aprendiendo y el que no, difícil*” (U1, 2:55). De esta forma, el aprendizaje es un hecho voluntario e independiente de los esfuerzos y acciones realizadas por los agentes educativos. Así, en el proceso de construcción de conocimientos el centro es la persona que tiene la intencionalidad de aprender y no quien enseña, ya que, ante la ausencia de este último, será la fuerza espiritual superior quien entregará el conocimiento. Lo anterior es registrado en una conversación entre un educador tradicional y unos estudiantes, donde les señala que: “[...] Conocí a un peñi que nadie le enseñó a hacer las cosas [artesanía], solo günechen le dio el conocimiento [...]” (U1, 5:55). Así, se evidencia la existencia de distancias respecto de la comprensión de la educación en el sistema escolar, ya que esta: 1) al centrarse en el conocimiento científico, desconoce las relaciones subjetivas e intersubjetivas con lo sobrenatural; y 2) al buscar la homogenización de la población, comprende que todos los estudiantes deben aprender los mismos conocimientos y en un mismo momento cronológico, más allá de la intencionalidad o disposición para el aprendizaje.

La educación familiar se sustenta en *contenidos educativos mapuches*, los cuales son la base para la contextualización educativa al contener lo esencial de la sociedad y cultura mapuche. Los contenidos educativos incorporados en el proyecto son de una amplia gama, considerando por ejemplo la historia local y la toponimia, sobre los cuales se registra:

“P: Vamos entonces a pedirle al lamgen EdT2 que nos cuente el origen del nombre de Trañi Trañi.

EdT2: La verdad es que antiguamente este lof no se llamaba así, sino que Boxolwe, era parte del lof de Boxolwe, pero un viejito comenzó a llamarle Trañi Trañi y con el tiempo este nombre se apoderó y terminó siendo el nombre oficial de este sector.

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

P: ¿Cómo se llama esta comunidad?

Ao3: Trañi Trañi

EdT2: Ese es el nombre del lof, pero el nombre de la comunidad es otro, es un nombre wigka, del logko que tenía una comunidad específica con el que se inscribió las

tierras. Pero el nombre del lof es en relación a las características del mapu, esa es la forma mapuche de nombrar los mapu” (U1, 11:32-36).

De la cita se destacan los siguientes elementos: 1) que la enseñanza de un contenido como la toponimia, implica directa o indirectamente a otros contenidos educativos, como lo son la historia local, los procesos de dominación e inclusión de las comunidades mapuches en el Estado chileno; 2) la toponimia es un proceso constante, en el cual parte de una unidad territorial puede cambiar de nombre en el tiempo; 3) la nominación de lugares se hace en relación a la representación que de este tienen los miembros de la comunidad; 4) las condiciones geográficas y el uso de un lugar inciden directamente en el nombre que este tendrá. De esta forma, la división del territorio por un estero y la necesidad de la población de cruzarlo conllevó que las personas cubrieran ciertas zonas con ramas o *xañil*, lo que pasó a componer el nuevo nombre con que se conoce el lugar; y 5) Existe una doble nominación del territorio, coexistiendo la forma tradicional con la implantada por el Estado chileno, como marca de la victoria militar sobre los mapuches y la dominación de estos.

En la observación, los principales contenidos educativos mapuches abordados son el saludo, la organización social y espacial, los puntos cardinales, la espiritualidad y su representación en los relatos tradicionales, el cuerpo humano, el origen familiar y territorial. Además, el cuidado y respeto a la naturaleza, los oficios, el sistema numeral mapuche y la geografía local, los que en su conjunto son representativos del patrimonio cultural y sociohistórico mapuche, conteniendo los elementos esenciales del saber y conocimiento mapuche para las nuevas generaciones (U1, 22:7-14; U3, 8:41; U3, 9:32-35).

De igual forma, la enseñanza de los contenidos educativos en el marco de la educación familiar, se sustenta en un conjunto de *métodos educativos mapuches*. Por una parte, estos métodos se centran en la interacción entre los actos de escucha y los discursos educativos. Al respecto, se registra la conversación de un educador tradicional con los estudiantes, en la cual, refiriéndose a su abuela, cuenta que: “*Ella no sabía leer ni escribir, pero era muy sabia y me enseñaba de todo, siempre con un piam, epew, gübam.*” (U1, 5:44). Dentro de los discursos realizados por las personas adultas y/o ancianas de la comunidad, está el *piam* referido tanto a refranes como a relatos sobre un pasado inmemorial, cuya función es entregar una respuesta a situaciones desconocidas. Los *epew* son relatos a modo de fábulas, que tienen como propósito graficar diversas situaciones de la vida, con el fin de explicitar las consecuencias de los propios actos de las personas. Por su parte, el *gübam* es un consejo para la formación de personas, que aborda directa y abiertamente las situaciones potencialmente problemáticas en que se involucra una persona, con el fin de propiciar un cambio en su conducta.

Por otra parte, los métodos educativos mapuches se centran en el aprender haciendo, lo cual es expresado en el siguiente registro:

“Los estudiantes observan como Edt2 realiza las actividades de labrado de las varillas y el tejido de estos. La interacción que se genera entre Edt2 y los estudiantes se filma en video [...]. Una vez terminado el fondo del canasto, el Edt2 le enseña a los estudiantes a pelar las varillas, para esto entrega una varilla, una cuchara y un trozo de madera. Los estudiantes realizan la actividad y una vez que terminan le dan la oportunidad a otro compañero de hacerlo” (U1, 22:62-63).

Aquí se observa que el aprender haciendo se desarrolla en dos etapas, siendo la primera la observación de la realización de la actividad por parte de un adulto, con el fin de identificar la técnica de implementación de la actividad y sus elementos teóricos. La segunda es la realización de la actividad por parte de quien aprende, lo que es una actividad guiada por el adulto y no realizada por iniciativa propia. Esto permitiría que las nuevas generaciones aprendieran la técnica con que se realiza la actividad.

Entonces en el proceso de articulación de la educación familiar y escolar, se sustenta en el establecimiento de la *relación familia, escuela y comunidad* que supere las relaciones homogeneizantes establecidas por la educación monocultural. Desde una perspectiva ideal esta relación considera la incorporación de los miembros de la familia y comunidad al proceso educativo en el medio escolar. No obstante, implica necesariamente que el profesor sea conocedor del escenario educativo y el contexto sociocultural en que se desenvuelve profesionalmente, ya que: “[...] la participación de la familia en la escuela es clara, los profesores tienen que darse el tiempo de ir conociendo las familias, ir a las casas de los alumnos, preocuparse de conocerlos” (U1, 15:54). Lo cual es central para la implementación de procesos educativos centrados en la calidad, en el desarrollo intelectual y social de los estudiantes.

Además, se centra en la *colaboración entre el profesor y el educador tradicional*, en tanto personas socialmente validadas en sus contextos de pertenencia, para implementar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta colaboración, en el medio escolar, se desarrolla mediante la participación de los educadores tradicionales en los niveles meso y micro del diseño y desarrollo curricular. En cuanto a la colaboración en el nivel meso, esta se observa en las reuniones de gestión del centro escolar, en las que participan directivos, profesores, profesionales no docentes y los educadores tradicionales. Ejemplo de la incidencia que estos últimos tienen en el diseño del currículum a nivel escuela, es cuando se hace la planificación de la implementación del *calendario agrícola*, proyecto en que se busca articular el conocimiento científico y mapuche. Al respecto se registró:

“EdT2: Complementa la idea anterior, señalando que el elemento de contextualización es muy relevante, y que se debe tener en cuenta que el terreno en la comunidad cambia mucho de un sector en otro [...]. Si no se sabe qué tipo de suelo es, no se sabe cómo sembrar, por ejemplo, si es en un lugar de pedregal, ahí se acumula más la helada, lo que incidiría en los resultados de las cosechas.

Dir3: Expresa que ese tipo de conocimientos es factible de obtener sólo cuando hay una relación con la comunidad, cuando los profesores y la escuela se relaciona con las personas, quienes son los poseedores de ese conocimiento.

Edt2: Se ofrece a apoyar en la enseñanza de la agricultura, ya que al ser de la comunidad conoce bien los tipos de suelo que existen, las fechas y los procesos tradicionales de siembra” (U1, 2:84-86).

Aquí, el establecimiento de un objeto de colaboración claro y definido, es el centro en torno el cual se articula la colaboración del educador tradicional y, en este caso, los demás actores del centro escolar. Entonces, es conocimiento que el educador tradicional porta producto de su socialización familiar, lo que permite el cruce de los conocimientos tradicionales mapuches con los conocimientos occidentales sobre la agricultura. Lo antes expuesto es la base para la contextualización de los contenidos educativos y actividades de aprendizaje desde una perspectiva intercultural.

La colaboración del educador tradicional y el profesor en el nivel micro de la gestión curricular, se establece en relación a la implementación de intervenciones educativas específicas en el aula. Si bien, desde una perspectiva ideal la colaboración es iniciada en un proceso de planificación conjunta entre el profesor y el educador tradicional, este espacio es escasamente evidenciado en el tiempo que se desarrolló la etnografía. Al respecto, un educador tradicional señala:

“[...] existe poca o nula colaboración previa al trabajo de aula, ya que básicamente los profesores avisan el contenido que verán y el cómo creen que les pueden ayudar al iniciar la clase. Comenta que una profesora le ha dicho hace dos semanas que le entregará la planificación y que aún no lo hace” (U1, 14:18).

Entonces, los educadores tradicionales reconocen la existencia de colaboración entre ellos y los profesores, aunque esto solo es al interior del aula, quedando generalmente marginados de los procesos de planificación. Esto propicia que, como se expresa en el registro, más que una colaboración, los educadores tradicionales realicen una labor de apoyo al trabajo del profesorado. De igual forma, se desprende que el ideal de colaboración implica que el educador tradicional seleccione contenidos y metodologías propias de la educación familiar, en relación a la planificación de aula del profesor. Aquí, la discusión y mediación de ambos elementos propiciaría la articulación efectiva entre ambos tipos de conocimiento.

No obstante, se registran actividades significativas que se sustentan en una profunda colaboración entre el profesor y el educador tradicional, que podría clasificarse como de ‘buenas prácticas’. A modo de ejemplo, en el marco de la clase de *mapunzugun* de 5º y 6º año de educación primaria, en la cual se enseñan conocimientos mapuches sobre la artesanía en sauce, se registró:

“**EdT2:** Ustedes han hecho *jejipun* [rogativa ser supremo] y han pedido buen *rakizuam* [pensamiento], buen *kimün* [conocimiento], y buen *zugu* [buen futuro], por eso es importante que ustedes sepan escuchar y observar a los adultos, para que puedan

aprender bien las cosas. Ahora trabajaremos con el sauce, para que puedan aprender a hacer canastos. Como mapuches, lo primero es que observen, porque así se aprende. Luego, cuando hayan visto cómo se hace uno completo podrán comenzar ustedes. Así que observen con mucho respeto. [...] Lo que pueden hacer con este canasto, cuando ya esté terminado es un *xafkintu*.

P: ¿Saben niños qué es un *xafkintu*? [Los estudiantes responden que no] El *xafkintu* es el intercambio, por ejemplo, ustedes pueden ir donde una *papay* [mujer anciana] cuando ya tengan listo su canasto, ahí pueden decirle que quieren hacer un *xafkintu*, que encuentran muy linda una gallina de raza ponedora que tienen y que le gustaría tenerla. Si ella encuentra que es muy poco, les dirá que deben darle algunas cosas más, o quizás no quiera hacerlo. Esto se hacía antiguamente muy a menudo.

EdT2: Bueno, ahora se van a sentar en un semicírculo en dirección a mí, para que puedan ver cómo se va haciendo el trabajo. Como voy a adelgazar algunas varillas, les pido que no se queden cerca mío, porque puedo pasar a golpearlos, piensen que las varillas son largas. Yo desde muy niño comencé a trabajar. A los 13 años vendí mi primer canasto y con eso me compré ropa, lo recuerdo muy bien. Después de eso, todo lo que vendía era para comprar cosas para la casa, comida, todo lo que fuera necesario.

EdT1: Es muy importante que aprendan este conocimiento, ya que las personas hasta el día de hoy pueden vivir de esta actividad. Yo tengo un primo que se dedica a esto hasta el día de hoy, y educó a todos sus hijos en la universidad, sólo con lo que ganaba con esto y además su campo” (U1, 22:66).

En concordancia con el registro, el proceso de colaboración implica los siguientes elementos: 1) Consideración de los elementos socioreligiosos mapuches, donde por medio de rogativas, las personas piden al ser supremo el conocimiento y las condiciones para aprender; 2) Incorpora elementos epistemológicos propios del conocimiento mapuche, vinculando el conocimiento específico con las metodologías de enseñanza y aprendizaje tradicionales; 3) Reconoce la presencia de elementos actitudinales como base del aprendizaje, en este caso el respeto; 4) Se enmarca en procesos de revitalización del conocimiento ancestral, donde se reconoce la permanencia de estos en pequeños grupos de personas adultas; 5) Es contextual, ya que se relaciona con conocimientos de esa comunidad y enseñado por un sabio mapuche; 6) Se relaciona con otras prácticas socioculturales como el *xafkintu* o intercambio de productos, agregando el elemento de temporalidad, en el cual si bien es una práctica principalmente desarrollada en el pasado, desde la lógica mapuche es atemporal; 7) Tiene un vínculo estrecho con la historia personal, familiar y comunitaria, donde se explicita la relevancia de dicho conocimiento en el desarrollo individual y colectivo de los sujetos; y 8) Se releva la función de este conocimiento como una actividad económica tradicional viable en la actualidad, desde el punto de vista de los ingresos económicos que puede generar.

De igual forma, el registro citado permite comprender tres elementos centrales de la colaboración entre el profesor y el educador tradicional desde una perspectiva intercultural. Primero, permite articular los métodos educativos mapuches con las dinámicas de la clase, las que son propias de la educación escolar. Segundo, se centra en la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, buscando mantenerle en el marco de su propia epistemología. Esto permite la contextualización de los procesos educativos y permitiría

aproximar a los estudiantes, a la construcción de aprendizajes significativos y con pertinencia cultural. Finalmente, en tercer lugar, se centra en procesos de relativización del saber, las prácticas y las lógicas operantes en la educación escolar monocultural, con el fin de generar apertura a la incorporación de saberes distintos al científico occidental. Esto propicia la construcción de un modelo educativo intercultural, abierto a los saberes locales y sus agentes educativos, formando a los estudiantes sobre la base de un pluralismo epistemológico que, a su vez, propicia la lucha contra el racismo.

De esta forma, tanto la aplicación del PEIB y la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, se busca el *fortalecimiento de la identidad sociocultural* de los estudiantes mapuches, en la cual se releva el valor de la propia cultural. De esta forma, se consideran ejemplos de personas que en la actualidad presentan una identidad mapuche ideal. Ejemplo de estos “Es un niño de Alto Biobío que vive como los mapuches de antes, usa su manta, *trarülogko* [trozo de tejido a modo de cintillo], el pelo largo. Va de a pie a la escuela. Vive con sus abuelos y hablan solo *mapunzugun*” (U1, 5:36). Así, la identidad mapuche ideal, considera la mantención de elementos propios como la vestimenta y la lengua *mapunzugun*, sin dejar de lado los elementos de la cultura chilena occidental como lo es la educación escolar, pudiendo hacer que estos consideren una complementariedad.

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar desde una perspectiva intercultural, se centra en procesos de relativización de la hegemonía del conocimiento escolar, con el fin de propiciar la apertura a la incorporación de otros saberes. En este contexto, busca la incorporación del patrimonio cultural mapuche a los procesos formativos escolares, como una estrategia de contextualización educativa, con el fin de propiciar que los estudiantes construyan aprendizajes significativos. Desde una perspectiva ideal, este proceso implica la incorporación de miembros de la familia y comunidad, para la generación de espacios de generación de debates y discusiones en torno al conocimiento mapuche a incorporar y el carácter que tendrá su enseñanza. Tal es el caso del educador tradicional, que es la persona encargada de hacer el vínculo entre el saber escolar y mapuche en los procesos educativos escolares. Esto es posible a través del establecimiento de un objeto de colaboración como eje para la relación familia, escuela y comunidad, donde estos tres actores del proceso educativo actúan de manera conjunta para propiciar una educación íntegra y significativa de niños y jóvenes. Finalmente, esta relación debe superar la relación de estatus al interior del medio escolar, donde el centro escolar y sus distintos actores asumen una posición equitativa respecto de la familia y comunidad, con el fin de propiciar la incorporación efectiva de la educación familiar.

4.1.2 Participación de la familia y comunidad mapuche en el imaginario escolar



La red conceptual presenta dos categorías centrales: **distancia epistemológica** y **participación familiar y comunitaria**, teniendo cada una de ellas un conjunto de códigos asociados, que permiten su comprensión y profundización. Primero se presenta la relación de frecuencias y densidad de ambas categorías en comparación, posteriormente se presentan por separado las frecuencias y densidad de los códigos de cada categoría y la comprensión de cada uno de ellos desde la perspectiva de los profesores.

En la red conceptual expuesta, el discurso de los profesores sobre la participación de las familias y la comunidad en el medio escolar, se centra en la interacción de la minorización involuntaria de la población mapuche, la permanencia de la educación familiar en

el contexto actual, los procesos de escolarización y la participación de las familias y comunidad en los procesos escolares desde un enfoque educativo intercultural. El cruce que los profesores realizan de los elementos antes mencionados, permite comprender cómo, desde la perspectiva escolar, se desarrolla y valora la participación de familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular. De igual forma, su incidencia en las dinámicas escolares y la coexistencia de hecho de ambos modelos educativos. A continuación, se presenta una tabla de relación entre las categorías de la unidad hermenéutica y su recurrencia en el discurso de los profesores.

Tabla 9. Relación de las frecuencia y densidad de la Unidad Hermenéutica 2

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Distancia epistemológica	65	51,2	51,2	34	53,1	53,1
Participación familiar y comunitaria	62	48,8	100	30	46,9	100
TOTAL	127	100		64	100	

Sobre un total de 127 frecuencias, la distancia epistemológica y sus códigos agrupan a 65, las que representan el 51,2%, lo que indicaría que, en el discurso de los profesores, la contraposición entre el modelo educativo escolar y familiar es un elemento de alta relevancia. Por su parte, la participación familiar y comunitaria agrupa un total de 62 frecuencias, alcanzando un 48,8% del total, quedando distantes por solo 2,4 puntos porcentuales, lo que no configura una distancia significativa. Este hecho implica que, para los profesores, la participación de la familia y la comunidad en el medio escolar es un hecho importante y deseable de ser desarrollado. En cuanto a la densidad que reciben ambas categorías, la distancia epistemológica, sobre un total de 64 relaciones entre códigos, agrupa un 53,1%, manteniendo el mayor porcentaje, al igual que en lo respectivo a las frecuencias de uso. Aquí, la participación familiar y comunitaria alcanza el 46,9% de la densidad, quedando 6,2 puntos porcentuales por debajo de la categoría más densa, no siendo una distancia estadísticamente significativa.

Ambas categorías reciben una importancia similar en el discurso de los profesores, hecho que indicaría la estrecha relación entre ambos, en el proceso educativo histórico y actual que se desarrolla en contexto de comunidades mapuches. Entonces, con el fin de profundizar en cada una de ellas, desarrollarán los siguientes ejes: 1) Distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y mapuche; 2) Participación familiar y comunitaria en el medio.

4.1.2.1 Distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y mapuche

La categoría distancia epistemológica entre el conocimiento escolar y mapuche, busca comprender las representaciones de los profesores respecto de las relaciones históricas entre la sociedad nacional y mapuche, los saberes que ambos representan y los procesos dominación

históricos. Así, profundizar en el efecto de estos en el desarrollo educativo y personal de los estudiantes procedentes de comunidades mapuches. Con este fin, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 10. Distancia epistemológica: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Minorización involuntaria	29	35,4	35,4	12	25,5	25,5
Escolarización	16	19,5	54,9	6	12,8	38,3
Contenidos educativos	11	13,4	68,3	4	8,5	46,8
Inclusión social básica	10	12,2	80,5	11	23,4	70,2
Deserción escolar	10	12,2	92,7	5	10,6	80,8
Educación familiar	6	7,3	100,0	9	19,2	100,0
TOTAL	82	100,0		47	100,0	

La tabla contiene un total de 82 frecuencias de uso de los códigos seleccionados en el discurso de los profesores, de los cuales la **minorización involuntaria** agrupa el 35,4%, tomando una distancia significativa respecto de los demás códigos de la categoría. De esta forma, la narrativa de los profesores tiene una fuerte recurrencia del hecho de la minorización involuntaria de la población mapuche, como un elemento central en su relación con la sociedad chilena. La **escolarización** es el segundo código con mayor frecuencia, con el 19,5%, distante por 15,9 puntos porcentuales y con una escasa distancia respecto de sus sucesores. De esta forma, en la comprensión de la distancia epistemológica, la escolarización juega un rol de relevancia, lo que podría relacionarse con ser una institución nacional inserta con la finalidad de colonizar a los mapuches. En tercer lugar se encuentran agrupados los códigos **contenidos educativos** con un 13,4%, **inclusión social básica** con el 12,2% y **deserción escolar** con 12,2%, representando poco más de un tercio del más frequentado, lo cual se configura como una distancia significativa. Finalmente, la educación familiar es el que agrupa la menor cantidad de frecuencias, con un escaso 7,3%. Si bien esta es una distancia significativa respecto del código con mayor frecuencia, su presencia es de alta relevancia, al permitir articular y comprender la la categoría de estudio.

En cuanto a la densidad, sobre un total de 47 vinculaciones entre códigos, la **minorización involuntaria** recibe el 25,5%, manteniéndose en primer lugar al igual que en la relación de frecuencias de uso. Eso indica su importancia para configurar la distancia epistemológica en el discurso de los profesores, en el proceso de educación escolar de los estudiantes pertenecientes a familias gitanas. Segundo se posiciona la **inclusión social básica** con el 23,4% del total, no existiendo distancia significativa del código anterior. La minorización involuntaria, como proceso social, implica la incorporación de los grupos dominados en la sociedad nacional, por lo que, es importante señalar, que la suma de estos dos códigos, representan el 48,9% del total de la densidad, configurándolo como el más importante para

comprender la distancia epistemológica existente entre lo escolar y familiar gitano. En tercera posición y, sin una distancia significativa respecto de los códigos con mayor densidad, está la **educación familiar** agrupando el 19,2% del total, lo cual es un hecho significativo, ya que, en la relación de frecuencias, este código está en la última posición. Así, comprender la distancia epistemológica es posible mediante la comprensión de la cultura del minorizado, en tanto contraparte en la coexistencia de la sociedad mayorizada y minorizada. Finalmente, y con una significativa distancia respecto de los códigos más densos, está la **escolarización** con un 12,8%, la **deserción escolar** con el 10,6% y los **contenidos educativos** con el 8,5% del total. Cada uno de estos códigos está asociado a otros con mayor densidad, lo que permite profundizar en sus contenidos y, por lo tanto, en su comprensión en función del objeto de estudio.

Desde una perspectiva histórica, la relación entre la educación familiar y escolar en contexto mapuche, ha estado marcada por la contraposición entre los modelos y finalidades educativas. Esto ha propiciado la construcción de barreras invisibles, las que se sustentan en la **distancia epistemológica** existente entre ambos modelos educativos y sus sistemas de conocimientos. Esta distancia es posible de comprender por medio del establecimiento del tipo de relación existente entre los elementos que la componen, siendo estos la minorización involuntaria de los mapuches, la permanencia de la educación familiar y el fortalecimiento de la educación escolar.

En primer lugar, la **minorización involuntaria** de los mapuches se refiere a un proceso social, por medio del cual el Estado chileno ha absorbido tanto a la población mapuche como a su territorio. En su implementación se ha forzado el posicionamiento del mapuche como una población inferiorizada respecto del resto del país. Su desarrollo ha estado marcado por la **inclusión social básica**, en el cual se ha planeado el posicionamiento y permanencia de los mapuches en los estratos socioeconómicos bajos. En la actualidad, este proceso ha sido continuado a través del empobrecimiento de la población mapuche, el abandono cultural, la discriminación y el paternalismo del Estado. El empobrecimiento de las familias y comunidades mapuches, tiene directa relación con el tipo de contacto que históricamente se ha tenido con la sociedad hispana y chilena occidental. Así, la violencia que ha caracterizado este contacto, ha propiciado que los mapuches, con el paso de los años, quedaran viviendo en pequeñas parcelas, viendo coartadas sus posibilidades de desarrollo autónomo por medio de las actividades productivas tradicionales. Sin embargo, la comprensión de la pobreza entre el pensamiento chileno occidental y mapuche son distintas, donde la primera se refiere a indicadores económicos y los segundos le centran en la posibilidad de suplir las necesidades cotidianas. Esta idea es expresada en el siguiente testimonio:

Yo escuchaba un *güxamkan* [conversación] de una gente y decían claro, a nosotros nos ven como pobres, nos ven como flojos, pero no, decían, imagínese que tenemos abundante comida aquí en la mesa y mientras haya comida cómo vamos a ser pobres. Tenemos para

comer todos los días, no somos pobres, ¿a qué le llaman pobreza? Decía un *lamgen* [hermano (no indica consanguinidad)], porque estaba justo el discurso de la presidenta, entonces en ese contexto él se cuestionaba por qué nos llamaban pobres. Algunos sí que son pobres, decía, porque ni siquiera van a los *gijatunes* [rogativa al ser supremo], ni siquiera saben qué es un *gijatun*, esos sí pueden ser pobres” (U2, 1:22).

De esta forma, la clasificación del mapuche como pobre es un elemento externo y responde a indicadores diseñados por el Gobierno nacional, para generar un mapa de su población. De esta forma, los indicadores de pobreza para el mapuche no están marcados por la posibilidad de acumulación de riquezas bajo una lógica capitalista, sino por el desconocimiento del patrimonio sociocultural y la pérdida de la vinculación con la comunidad y la fuerza espiritual superior.

El abandono cultural corresponde a un efecto directo de la minorización involuntaria a la que ha sido sometida la población mapuche, en relación a la interacción de prejuicios, estereotipos y las dinámicas de discriminación ejercidas por la población nacional. Así, el abandono cultural y de la identidad sociocultural, es el resultado óptimo de las políticas públicas diseñadas por el Estado chileno y se refleja en que:

“[...] Cuando se hace, no sé, el *gijatun* [rogativa colectiva al ser supremo] o se hace el *we xipantu* [año nuevo mapuche], es la minoría de las familias las que participan. O igual uno ve los niños, por ejemplo, en el primer ciclo, uno puede evidenciar en los niños que sí los papás los motivan un poco más con los temas de la cultura, pero de 5º a 8º, los niños, yo no soy mapuche, siendo que tienen sus dos apellidos mapuches [...]” (U2, 2:4)

En el testimonio, se constata que el abandono cultural se refleja el distanciamiento de las familias de las prácticas socioculturales y religiosas mapuches, lo que estaría vinculado a la influencia del cristianismo, por medio de las iglesias católica y evangélica. Las cuales tienden a prohibir la participación en actividades socioreligiosas y culturales mapuches. Por otra parte, la propia escolarización es la que los alumnos dejen su cultura y pierdan, en la medida que avanzan en ella, su identidad sociocultural. Esta situación es agravada en el segundo ciclo de educación primaria, llegando a negarse completamente como mapuches en algunos casos.

La discriminación ejercida por la población no mapuche, se relaciona directamente con el empobrecimiento que han vivido, donde las políticas de inclusión en la clase obrera y campesina les ha condicionado a asumir, generalmente, puestos laborales de bajo estatus y remuneración. Al respecto una profesora mapuche, señala que en su juventud:

“Cuando fui a Santiago, ahí sí, me acuerdo que me fui a trabajar a una casa de nana y ahí la señora era de apellido gringo. Entonces ella me dijo claro, tú no limpiaste bien porque seguramente vives en una ruka, la que no debes limpiar. Tu casa debe ser así. Así me dijo la vieja de porquería. Y qué se cree usted, le dije, le dejó tirado su maldito trabajo” (U2, 1:43).

En el relato, se grafica el, proceso migratorio que realizan los jóvenes mapuches, desde las comunidades mapuches hacia los grandes centros urbanos del país, con el fin de

trabajar. Aquí, se accede a trabajos de limpieza en casas particulares de personas de alto estrato socio económico y en este caso, con ascendencia europea no hispana, lo cual en la perspectiva de la profesora suele posicionarles en un estatus social mayor. El hecho discriminatorio se relaciona con la relación que se establece entre el hecho de haber limpiado mal con la pertenencia cultural mapuche, donde la figura de la *ruka* -vivienda tradicional- es empleada para denostar al mapuche y demostrar superioridad socioeconómica. En este contexto, su renuncia al trabajo es posicionado como un acto de reclamo, respeto y auto valoración.

El paternalismo del Estado se construye en el establecimiento de políticas públicas con carácter compensatorio ante los efectos de la minorización involuntaria de la población mapuche, con las que se busca el propiciar el desarrollo de las comunidades mapuches, las que han desembocado en un asistencialismo constante. Esta idea es expresada en el siguiente testimonio:

“[...] Por una parte, sí está bien que se le den los subsidios, porque son personas que no tienen los recursos para salir adelante y hay que darle los subsidios, pero a veces siento, no digo todas las personas sí, que no los aprovechan. Entonces, creo que igual el Gobierno debería tener como una evaluación de qué se está haciendo con esos recursos que se están entregando a la gente, los subsidios, en realidad” (U2, 2:23).

Para la profesora, las condiciones de vida que actualmente tienen las personas mapuches pertenecientes a comunidades están marcadas por la pobreza, de la cual no es factible salir por medios propios, haciéndose necesarios las ayudas del Estado a través de subsidios. Así, las posibilidades de desarrollo económico y social de las comunidades mapuches quedan sujetas a la voluntad política chilena, al deseo de éstos de ayudar y suplir directamente las necesidades de los mapuches, hecho que profundizaría la sensación de dependencia del Gobierno central.

Entonces, la minorización involuntaria de las familias y comunidades mapuches en la perspectiva del profesorado, ha estado marcada por la permanencia y creación de prejuicios y estereotipos sobre el mapuche, políticas públicas marcadas por el paternalismo estatal y una escasa pertinencia cultural. Esto ha incidido negativamente en el desarrollo de las personas mapuches, generándose una dependencia del Estado, por una parte, y el abandono progresivo de la propia cultura, para asimilarse a la sociedad mayorizada.

En segundo lugar, la *educación familiar* mapuche se establece en la interacción de sus miembros en espacios de la comunidad, estando centrada en la enseñanza y aprendizaje de los conocimientos culturales propios. Al respecto, una profesora señala: “[...] Viví en *ruka* como hasta los 14 años, como se vive en la *ruka*, sin televisión, solamente había una radio. En los atardeceres, todos los diálogos giraban en *mapunzugun* y lo que hacíamos durante el día.” (U2, 1:1). En esta perspectiva, la educación familiar se desarrolla cotidianamente en la *ruka* en

tanto espacio de interacción familiar, empleando como lengua vehicular el *mapunzugun*, con temáticas relativas al desarrollo de las actividades cotidianas.

En el proceso educativo, la familia juega un rol de alta importancia, ya que permite la formación de la identidad sociocultural de los niños y jóvenes mapuches, lo cual dependerá de manera exclusiva del valor que sus padres le otorguen al conocimiento e identidad mapuche. “*La mamá igual es muy participativa con el tema de que ella siempre esté con su vestimenta, en los we xipantu, ella siempre está con su vestimenta. Y realmente siento que ella está orgullosa de ser mapuche [...]*” (U2, 2:15). En el testimonio, se destaca que es la madre quien cumple un rol motivador para que su hija participe de las ceremonias mapuches con la vestimenta tradicional, lo cual desemboca en un estímulo y refuerzo a la identidad.

De igual forma, el proceso educativo mapuche está asociado a contenidos educativos, los cuales corresponden a saberes y conocimientos contenidos en la memoria sociohistórica mapuche y que son deseables de ser enseñados a las nuevas generaciones. Si bien estos contenidos educativos se vinculan a elementos conceptuales, procedimentales y actitudinales, son estos últimos considerados como la base de la formación de personas. Por este motivo, se señala:

“Eso del yamüwün, de respetar a la persona, respetar al vecino, respetar al otro y el ekuwün, no solamente respetar a la persona, sino que respetar al entorno, respetar a la tierra. Sabemos que en el mapu hay gen, hay seres que existen y sabemos que si hacemos daño a un espacio natural, siendo intervenido por el hombre, a la persona que lo hace puede traerle consecuencias [...]” (U2, 1:8).

En la cita se consta que los contenidos educativos valóricos son el centro de la educación familiar, donde el respeto o *yamüwün* es fundamental para la interacción efectiva entre las personas. Además, este respeto debe extenderse al medio natural y sobre natural, reflejado en la concepción de *ekuwün*, que implica su direccionalidad hacia lo tangible e intangible. Aquí, la espiritualidad juega un rol de relevancia, estando condicionado por la existencia de consecuencias directas sobre la persona, que no respetan lo sobre natural.

La educación familiar busca la formación un modelo de personas ideal, en el cual: “[...] lo primero es respetar su cultura, tener su identidad, sentirse orgulloso de ser mapuche, pero sí, tener los conocimientos occidentales que se les llama aquí. Tiene que conocer la otra parte de la sociedad, [...]” (U2, 2:19). Así, el modelo ideal de persona está marcado por la necesidad de que las personas respondan a dos marcos culturales diferentes y que construyan las habilidades necesarias para desarrollarse efectivamente en cada uno de ellos. Este hecho marca una oportunidad en la cual los jóvenes mapuches desarrollan una doble racionalidad y habilidades para comprender el mundo desde ópticas diversas.

Producto de los procesos de minorización involuntaria, la educación familiar en la actualidad está en proceso de pérdida, marcada por el abandono cultural de las nuevas generaciones. Al respecto:

“Ellos cuando llegan a la escuela, llegan sin conocimientos, o sea, mínimos. Algunos niños saben saludar o reconocen algunas palabras, pero, por lo que yo me doy cuenta aquí, de lo que converso con los niños, no se trabaja la cultura mapuche ni la lengua dentro de sus casas. Es como que los padres en realidad, siempre dicen que los niños después cuando vayan a la ciudad, le dicen ellos, a Temuco a estudiar, los van a discriminar por ser mapuches, entonces ellos tratan de olvidarse que son mapuches” (U2, 2:1).

En este sentido, los procesos educativos familiares quedan relegados a un segundo plano, en el cual las familias y la comunidad en general, propician que las nuevas generaciones aprendan de manera efectiva el conocimiento escolar. Producto de la minorización involuntaria que han vivido, en la cual se ha prejuiciado el ser mapuche y negado el valor del saber propio, las familias han coartado la enseñanza del patrimonio cultural ancestral y de la lengua *mapunzugun*. De esta forma, se ha asumido que la renuncia voluntaria a la propia cultura, conllevaría una inserción efectiva en la sociedad occidental y la posibilidad de acabar con las dinámicas de pobreza, donde la escolarización es asumida como una necesidad. Sin embargo, cabe cuestionarse qué tipo de escolarización recibe la población mapuche desde la perspectiva de los profesores.

En tercer lugar, la **educación escolar** ha sido el medio por el cual el Estado chileno ha propiciado la inclusión del mapuche en la sociedad nacional, habiendo sido, por consiguiente, marcada por la monoculturalidad y hegemonía del conocimiento científico occidental. En la actualidad, la implementación de la educación escolar está marcada y delimitada por la calidad, el factor socioeconómico de las familias, resultados educativos y el currículum. La calidad de la educación es central, ya que propiciará o limitará el acceso a los niveles de educación postobligatorios. En el discurso de los profesores, se releva que la calidad de la enseñanza dependerá principalmente, de las expectativas que los profesores tengan sobre sus estudiantes. Al respecto señalan:

“Depende del compromiso de los profesores, primero tiene que ver con el compromiso de los profesores. Si en una escuela tienes a profesores comprometidos y dicen le voy a, a este niño mapuche le voy a entregar buena educación, me voy a preocupar de que sea buena, de que él aprenda, sí se puede dar, pero depende de quién sea director, de quién esté a cargo de la unidad técnica y de pende de los profesores que tenga la escuela” (U2, 1:28).

Entonces, la calidad está condicionada directamente al interés que el profesor tenga por desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje significativo, lo cual es reflejado en una actitud de compromiso por el desarrollo educativo de los estudiantes. Cuando un profesor centra su actuar en la calidad, el origen étnico de los estudiantes no es condicionante para el logro de los aprendizajes, ya que propiciará las actividades necesarias para generar el aprendizaje. Este

hecho indicaría a la vez, que la perspectiva educativa tradicional de los profesores no se centra en la calidad ni en asumir una actitud de compromiso hacia sus estudiantes. En la cita, la calidad no depende de manera exclusiva de los profesores, influyendo en esto el personal directivo y administrativo del centro.

Los esfuerzos realizados desde la política pública en educación, con el fin de propiciar el mejoramiento de la calidad de la educación de los estudiantes procedentes de familias de comunidades mapuches, no han surtido los efectos deseados. Lo cual estaría relacionado directamente con las dinámicas de minorización involuntaria de los mapuches, donde los estudiantes perciben que, independiente del éxito académico, su integración en la sociedad nacional está previamente condicionada por la pertenencia étnica. En este contexto: “[...] *Ellos, no sé, tienen hermanos mayores o familiares que están en el liceo y que sí han sufrido un poco la discriminación de la gente no mapuche hacia la mapuche.*” (U2, 2:36). Entonces, la discriminación percibida en los procesos de minorización involuntaria funciona como una barrera social, en la cual se busca perpetuar que el mapuche mantenga una posición inferior en la sociedad.

La situación antes explicitada es profundizada en el medio escolar por la aplicación de un currículum que, si bien, en el caso específico de la Escuela Trañi Trañi es intercultural, sigue marcado por el centralismo y la monoculturalidad. Esto significa que, independiente de que la escuela sea intercultural y esté en proceso de construcción de sus programas de estudio propios, las asignaturas se guían por el currículum nacional, en cual no responde a la realidad sociocultural de los estudiantes, pues: “[...] *En el currículum salen preguntas que pasa si vas en el transantiago, si utilizas el metro, no va en dirección a lo que ellos viven diariamente. Entonces creo que el currículum debiera ser adaptado a la realidad del campo [...]*” (U2, 2:48). En el testimonio se constata que el plan curricular en que se sustentan los procesos de enseñanza aprendizaje son descontextualizados al representar de manera exclusiva la realidad de la capital nacional, lo que incidiría negativamente en la construcción de aprendizajes por parte de los estudiantes procedentes de comunidades mapuches. Aquí se explica la necesidad de contextualizar el currículum, por medio de la incorporación del patrimonio cultural de los estudiantes, con el fin de vincular del conocimiento escolar con los conocimientos previos que estos portan producto de su educación familiar. Esto desde una perspectiva cognitiva, propiciaría la construcción de aprendizajes significativos y de calidad.

En la actualidad, las familias mapuches han asumido la obligatoriedad de la escolarización de sus hijos, hasta los 18 años. Esto responde, por una parte, al éxito de las políticas inclusivas implementadas por el Estado a través de las escuelas, donde la educación escolar pasa a ser el modelo educativo válido, en desmedro de la educación familiar. Por otra parte, se vincula a que el grado de escolarización logrado por las personas, será habilitante y

marcará el techo al que puede optar una persona en el mundo laboral. De esta forma, las familias se proponen que sus hijos logren la más alta escolarización posible, para romper los círculos de pobreza en que se ha vivido en el último siglo. Así, las familias desarrollan diversas estrategias para propiciar que sus hijos finalicen la educación media y en caso de producirse la **deserción escolar**, que se reintegre al sistema, como lo señala el siguiente testimonio:

“[...] la hacían levantarse todos los días a las 8 de la mañana, hacer fuego, preparar el desayuno, hacer el almuerzo y cuidar los animales. Todos los días, así como un año estuvo. Así de exigente, porque si tuvo todas las posibilidades de estudiar, terminar su enseñanza básica y eso, no quiso seguir estudiando, entonces tiene que aprender lo que es el trabajo. Trabajar y trabajar, entonces mi hermana solita dijo para el otro año, por favor matrículame” (U2, 1:35).

En la cita, las familias propician la reinserción en el sistema educativo de quienes han desertado, por medio de la incorporación de estos al trabajo cotidiano, debiendo comportarse como una persona adulta responsable. Cuando se expresa que ‘tiene que aprender lo que es el trabajo’, se observa que es la propia dureza del trabajo campesino realizado por el mapuche, lo que hará que los jóvenes se reintegren al sistema escolar de manera voluntaria. Lo anterior, ya que existe una comprensión de que, a mayor grado de estudios, más livianos serán los trabajos a los que podrá acceder.

En síntesis, la distancia epistemológica entre la educación familiar mapuche y escolar se centra en el origen de ambos. Por una parte, la educación familiar es el proceso tradicional en el cual han sido formadas las personas, considerando contenidos educativos, métodos de enseñanza y finalidades educativas que responden al marco epistemológico propio. Por otra parte, la educación escolar es el reflejo de los procesos de minorización involuntaria que han vivido los mapuches. Esto se refleja en que es el modelo educativo impuesto por el Estado chileno, siendo su finalidad el propiciar la inclusión social básica del mapuche, por medio del aprendizaje del currículum nacional prescriptivo. Desde una perspectiva histórica, no centra su actuar en procesos de calidad, lo cual es profundizado por la condición de pobreza en que viven las familias actualmente. De igual forma, es afectado por la percepción de que independiente de los aprendizajes construidos, la sociedad está diseñada para discriminarles. Independiente de lo anterior, las familias mapuches en la actualidad asumen la necesidad de desarrollar a lo menos la escolaridad obligatoria, al ser esta un requisito para el acceso al mundo laboral.

4.1.2.2 Participación familiar y comunitaria

La categoría participación familiar y comunitaria en el medio escolar, busca comprender el proceso de articulación de la triada familia-escuela-comunidad, como una estrategia para superar la educación monocultural y la minorización involuntaria del mapuche por medio de la educación escolar. La comprensión de la categoría en el discurso de los profesores, es de alta relevancia, ya que permitirá relevar los elementos centrales para la construcción de la propuesta de modelo intercultural de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar. La relevancia que cada código tiene en la categoría, es expuesta en la siguiente tabla, en la cual se aborda la relación de frecuencias y densidad.

Tabla 11. Participación familiar y comunitaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Relación familia, escuela y comunidad	24	53,2	53,3	3	17,6	17,6
Educador tradicional	7	15,6	68,8	3	17,6	35,2
Identidad mapuche	7	15,6	84,4	5	29,5	64,7
Incorporación del conocimiento mapuche al aula	7	15,6	100,0	6	35,3	100,0
TOTAL	45	100,0		17	100,0	

En la tabla, sobre un total de 45 frecuencias, el código familia, escuela y comunidad es el más frecuentado, con el 53,2% del total, lo que le posiciona en una distancia altamente significativa respecto de los demás códigos asociados a la categoría. Esto se relacionaría con que, para la participación de la familia y comunidad en el medio escolar, es vital el establecimiento de una sólida relación entre la familia, escuela y comunidad, con el fin de superar la escolarización colonizadora. En segundo lugar, los códigos *educador tradicional* con 15,6%, identidad *mapuche* con un 15,6% y la *incorporación del conocimiento mapuche al aula* con el 15,6% del total. Si bien son códigos con una baja recurrencia, su presencia adquiere una constancia en el discurso de los profesores, lo que les configura como elementos significativos en la comprensión de la categoría.

No obstante, al analizar la relación de densidad, se establece una relación completamente opuesta, donde sobre un total de 17 relaciones, la *incorporación del conocimiento mapuche al aula* agrupa el 35,3% del total. Esto se refiere al sentido de la educación intercultural en Chile, la cual considera la incorporación de contenidos educativos de los pueblos originarios a la educación escolar. En este modelo educativo intercultural, se busca el fortalecimiento de la *identidad cultural* mapuche, en este caso, lo que se refleja en la presente tabla, donde este código agrupa el 29,5% de la densidad total. Finalmente, la *relación familia, escuela y*

comunidad con un 17,6% y el **educador tradicional** con el 17,6% son los que reciben la menor densidad, lo cual dista significativamente de su representación en las frecuencias.

La participación familiar y comunitaria en el medio escolar, desde un enfoque educativo intercultural, es posible en la apertura del centro escolar a la incorporación de elementos de la educación familiar mapuche, como eje para la contextualización del aprendizaje. Esto demanda la aplicación de una educación escolar centrada en un pluralismo epistemológico, que permita relativizar el conocimiento escolar y las estructuras tradicionales de los centros educativos.

En la perspectiva de los profesores, la **relación familia, escuela y comunidad** está dividida en dos grandes bloques, en los cuales se avanza desde una perspectiva centrada en la escolarización clásica, hacia una apertura a la innovación a través de un enfoque intercultural. El primer bloque es la participación de la familia como apoyo al éxito escolar, en la que se considera:

“Primero que todo, la participación de las familias es lo mínimo. O sea, cuando hay que citarlos aparecen algunos, en las reuniones de apoderados vienen muy pocos, en el momento de las tareas, uno puede ver que son muy pocos los apoderados que sí están revisando, monitoreando el trabajo de sus hijos en la casa, o los ayudan a estudiar. Y a veces se basan en que ellos no tienen las herramientas o los estudios para poder ayudar a los hijos, pero creo que eso no es una excusa, sino que al momento en que tú te sientes con tu hijo y le digas hijo estudia o hace tus tareas, ya es un apoyo” (U2, 2:74).

En el testimonio, la participación de la familia como sustento para el éxito escolar cuenta con las siguientes características: A) la escuela define tres instancias para su desarrollo, siendo estas las conversaciones individuales de los padres ya sea con un profesor o con el equipo directivo, las reuniones del centro de padres y apoderados y el apoyo para la realización de los deberes escolares en el hogar; B) son actividades con una baja participación de las familias, lo que incide negativamente en el cumplimiento de los objetivos de la escolarización; C) que las familias ven coartadas sus posibilidades de apoyo a la realización de los deberes escolares producto de la baja escolaridad y del nivel de dominio de los contenidos de escolarización actual. Esto es interpretado como un acto de autominorización, en el cual los padres y madres asumen su escolaridad incompleta como una barrera entre ellos y el sistema educativo; y D) el carácter monocultural de la participación familiar y comunitaria propicia el distanciamiento de estos respecto del medio escolar. De esta forma, la participación para el éxito escolar es comprendida como un proceso centrado de manera exclusiva en el cumplimiento de los objetivos de la escolarización. Aquí la familia ejercería actividades tendientes al refuerzo de la educación escolar tanto en la escuela, de manera informativa, como en la casa, a través de ejercer un control del desarrollo de las actividades complementarias.

El segundo bloque supera tanto la relación exclusiva de la escuela con la familia, como el carácter dominante que históricamente ha asumido la escuela, haciendo partícipe del proceso educativo a la comunidad. Es en este bloque en el cual se gesta la propuesta educativa intercultural del centro, lo cual es descrito por una profesora de la siguiente forma:

“La comunidad debería estar al tanto de todo lo que pasa en la escuela, del proyecto educativo, debería intervenir, cuando hay reunión de apoderados no hablarles de cosas básicas, por ejemplo, yo sé que es importante eso de cómo están los buses o qué niño se portó mal. Eso es importante igual, pero yo considero que debiera haber un trabajo más profundo, como analizar la visión y misión del proyecto educativo, analizar, conocer el proyecto educativo de la escuela. Sí lo conocen en cuántas partes, pero cómo ellos pueden aportar también” (U2, 1:47).

De esta forma, la relación centrada en la participación familiar y comunitaria en el medio escolar se vincula, de forma ideal, con la construcción de un proyecto educativo común, que dé respuesta a las necesidades educativas específicas del centro educativo y la población escolar que la compone. Esto implicaría la construcción conjunta del proyecto educativo institucional, la definición de sus objetivos y enfoque, reflejado en la misión y visión de la escuela. Lo anterior propiciaría el desarrollo de dinámicas colaborativas, permitiendo profundizar el trabajo educativo intercultural que sustenta ideológicamente al centro escolar. Sin embargo, las instancias existentes están centradas en elementos operativos y técnicos del funcionamiento de la escuela, como lo es el transporte escolar y la disciplina de los estudiantes.

Para superar este tipo de interacción y profundizar el enfoque educativo intercultural, se considera la participación de los **educadores tradicionales** en la gestión del currículum en su nivel meso y micro, para establecer procesos de enseñanza y aprendizaje con pertinencia cultural. Así, asumen un protagonismo en el cual: “*por eso yo siempre he dicho que los educadores tradicionales son fundamentales en esta escuela, fundamentales en que ellos tienen más conocimiento, de la cultura y de todo lo de la cultura mapuche*” (U2, 2:70). Por consiguiente, asumen un rol central en la contextualización educativa, propiciando la relación del conocimiento escolar con el conocimiento mapuche. En la perspectiva de la educación intercultural aplicada en el centro escolar, la contextualización es posible mediante la **incorporación del conocimiento mapuche al aula**. Aquí, el rol del educador tradicional es fundamental, al ser una persona sabia (*kimche*) que porta el patrimonio cultural y sociohistórico de la familia y comunidad.

Para los profesores, el estar en el aula trabajando de manera conjunta con los educadores tradicionales implica la pérdida de la exclusividad del rol de enseñanza, con personas que si bien no tienen formación académica, asumen este rol en su calidad de sabio. Esto implica un proceso reflexivo para los profesores, donde:

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

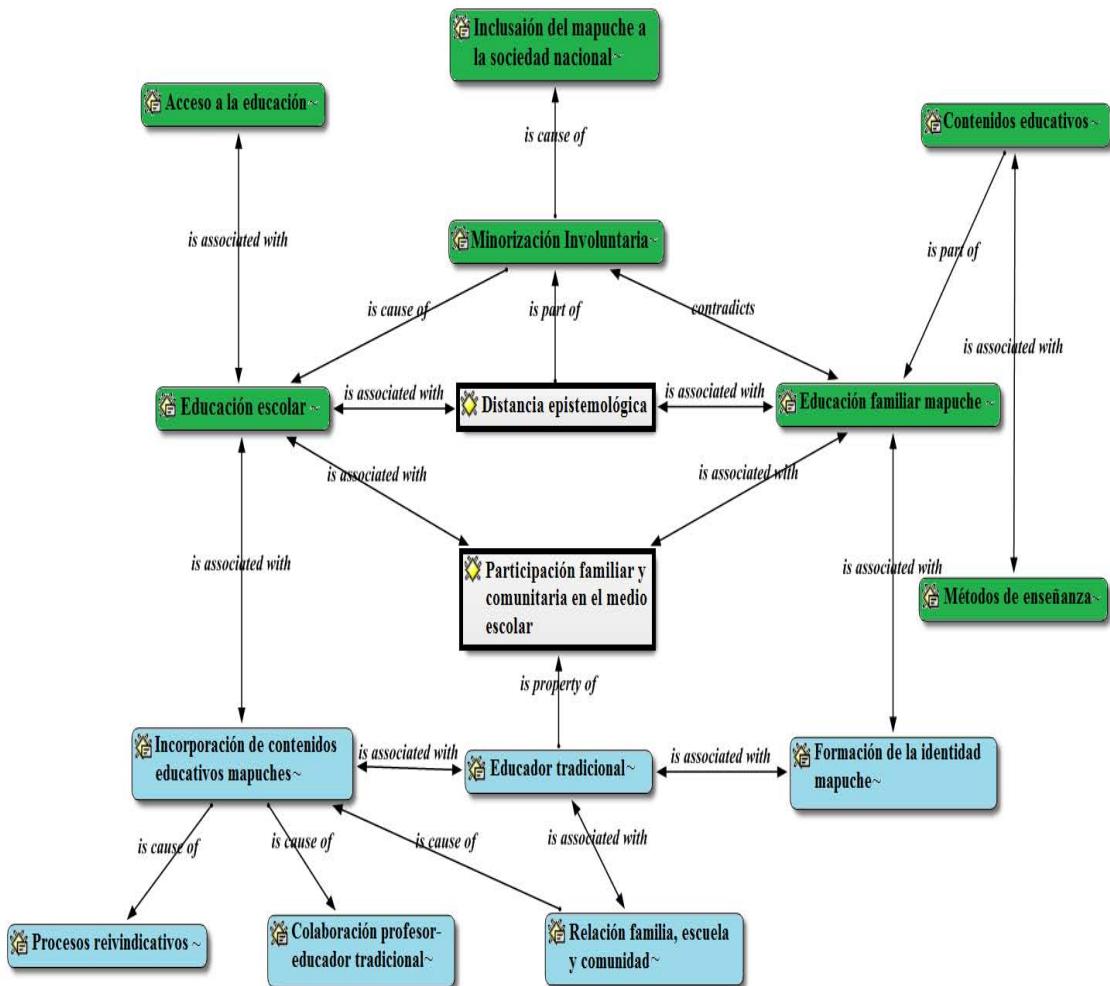
Así, se genera una relación equitativa entre el educador tradicional y el profesor fundamentada en el respeto y la comunicación entre ambos, lo cual permitiría el logro efectivo de la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje escolar e intercultural. Esto, es posible mediante procesos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

La contextualización de los procesos educativos a través de la incorporación del conocimiento mapuche, busca propiciar la construcción de aprendizajes de calidad. Ejemplo de lo anterior es que a los estudiantes: “[...] *esto de los cuentos fantásticos, yo me he dado cuenta que los niños no les gusta, que se aburre, pero si uno le habla desde la historia, desde su comunidad, eso sí les gusta [...]*” (U2, 1:38). Entonces, el iniciar los procesos de enseñanza y aprendizaje desde la base de la cultura de los estudiantes, propiciara un vínculo afectivo entre estos y el conocimiento, estableciéndose, por lo tanto, la cercanía necesaria para el logro de un proceso de aprendizaje efectivo.

De igual forma, el proceso de incorporación del conocimiento mapuche en la implementación de los procesos educativos escolares, propiciará el fortalecimiento de la **identidad mapuche** de los estudiantes. De esta forma, permite revertir el proceso de pérdida identitaria que ha impulsado el Estado por medio de la educación escolar monocultural, lo cual es constatable en la consideración de la existencia de estudiantes con una identidad sociocultural fortalecida (U2, 2:13). Esto no es posible en el trabajo en parcialidades independientes, sino que debe sustentarse en una acción colaborativa entre el medio escolar, familiar y comunitario.

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, está marcada por la permanencia de una práctica tradicional, en la cual la escuela asume un rol principal, mientras que la familia actúa en un rol secundario, fortaleciendo los conocimientos escolares. Sin embargo, en la actualidad se llega a una perspectiva distinta, centrada en la colaboración, donde la escuela genera una apertura en su estructura, para que ingrese en ella la comunidad. Lo anterior, propicia el establecimiento de procesos de enseñanza y aprendizaje contextualizado, con el fin de propiciar el éxito escolar y la valoración de la propia cultura. Aquí la escuela asume un enfoque educativo intercultural, el cual, por medio de un pluralismo epistemológico, propicia la incorporación de saberes y conocimientos mapuches en el medio escolar. Así, los saberes escolares se construyen sobre la base del patrimonio cultural propio de los estudiantes, reconociendo su valor educativo en la sociedad actual.

4.1.3 Acercamiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad mapuche



En la red conceptual se consideran dos categorías de análisis, siendo estas: **distancia epistemológica** y **participación familiar y comunitaria en el medio escolar**. Por medio de ellas se expone discurso de los miembros de la familia y comunidad respecto de la educación escolar y la participación de ellos en el diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural. De manera general, marcan la permanencia e incidencia de la minorización involuntaria en la sociedad mapuche, donde la educación escolar jugó un rol significativo para la imposición del modelo cultural nacional. La permanencia de la educación familiar indica la coexistencia de hecho de ésta con la educación escolar, los que establecen una relación de contradicción y cuyo acercamiento es abordado desde un enfoque educativo intercultural. A continuación, se expone una tabla sobre la relación de frecuencias y densidad de ambas categorías en la unidad hermenéutica.

Tabla 12. Relación de códigos, frecuencias y densidad en la Unidad Hermenéutica 3

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Distancia epistemológica	144	59,5	59,5	43	55,8	55,8
Participación familiar y comunitaria en la escuela	98	40,5	100	34	44,2	100
TOTAL	242	100		77	100	

En la tabla, sobre un total de 242 frecuencias, la categoría distancia epistemológica agrupa el 59,5% del total, siendo la más frecuentada y adquiriendo una distancia de 19 puntos porcentuales, lo que es factible de considerar como significativa. Por su parte, la *participación familiar y comunitaria en la escuela* es la categoría que agrupa una menor cantidad de frecuencias, con un 40,5% del total. En cuanto a la densidad, si bien existen pequeñas variaciones, no son estadísticamente significativas, manteniéndose, por lo tanto, la misma relación que en las frecuencias. Este hecho indica el valor de la distancia epistemológica en el discurso de los miembros de la familia y comunidad, lo cual está relacionado con los procesos de dominación y minorización involuntaria por parte de la sociedad nacional. Lo cual se constituye en un hecho de alta significancia para el desarrollo de la vida y la implementación de la educación propia.

Con el fin de profundizar en los contenidos abordados en la red, se desarrollarán las siguientes temáticas: 1) Distancia epistemológica entre la educación familiar y escolar; 2) Participación familiar y comunitaria en el medio escolar: Un nexo entre la educación familiar y la educación escolar.

4.1.3.1 Distancia epistemológica

La categoría distancia epistemológica, busca relevar los elementos contradicción y oposición entre la educación familiar y escolar. Su desarrollo permitirá comprender el objeto de estudio, desde la perspectiva de los informantes, para, posteriormente establecer los elementos de sinergia entre estos y los demás participantes. Con el fin de profundizar en ella, se presenta a continuación, una tabla de relación entre los códigos de la categoría, sus frecuencias y densidad.

Tabla 13. Distancia epistemológica: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Contenidos educativos	45	31,3	31,3	11	25,6	25,6
Minorización involuntaria	27	18,7	50,0	5	11,6	37,2
Educación familiar	19	13,2	63,2	7	16,2	53,4
Educación escolar	18	12,5	75,7	6	14	67,4
Inclusión del mapuche en la sociedad nacional	15	10,4	86,1	6	14	81,4
Acceso a la educación	12	8,3	94,4	5	11,6	93
Métodos de enseñanza	8	5,6	100	3	7	100,0
TOTAL	144	100		43	100	

En la tabla, sobre un total de 144 frecuencias, los **contenidos educativos** son los más recurridos, con un 31,3%, quedando significativamente distante de sus sucesores, representando casi el doble que el más cercano. Así, se destaca su presencia en el discurso de los miembros de la familia y comunidad, lo que le posiciona como un elemento de relevancia en el contexto de vida actual, al ser los contenedores de la propia cultura, el modelo tradicional de vida y su epistemología. Seguido está la **minorización involuntaria** con 18,7 puntos porcentuales, lo que le posiciona como el segundo más referido en el discurso de los participantes. Que ambos códigos sean los más referidos en la categoría, indica su relevancia en la distancia epistemológica, donde por una parte están los contenidos de la educación familiar mapuche y por otra, el proceso de minorización involuntaria de estos. En tercer lugar, y sin una distancia estadística significativa entre ellos, se encuentra a los códigos **educación familiar mapuche** con un 13,2%, **educación escolar** con el 12,5% y **la incorporación del mapuche en la sociedad nacional** con un 10,4% el total. Es destacable que los participantes hacen un nivel similar de referencia a estos tres códigos, donde es posible observar la relación de oposición entre la educación familiar y escolar, donde esta última cumple la función de propiciar la inclusión social básica del mapuche en la sociedad chilena. En cuarto lugar, se encuentra al **acceso a la educación** escolar, el cual agrupa al 8,3% del total de las frecuencias. Si bien su relevancia es baja en el discurso de los miembros de la familia y comunidad, su presencia es de relevancia para comprender el avance en la cobertura del sistema educativo escolar en la totalidad del territorio nacional y su función en el proceso de minorización involuntaria. Finalmente están los **métodos de enseñanza** con el 5,6% del total. Su presencia en el discurso es baja, pero permite comprender el proceso de educación familiar en relación a sus contenidos educativos.

Respecto de la densidad de los códigos considerados en la tabla, sobre un total de 43 relaciones, los **contenidos educativos** son los agrupan el mayor porcentaje, con un 25,6%, con una distancia de más de 10 puntos respecto de su sucesor. Esto indica la importancia del código, al mantenerse en el primer lugar tanto en la frecuencia como en la densidad. Seguido está la **educación familiar** con un 16,2% del total de la densidad. De esta forma, en la comprensión de

la distancia epistemológica, la educación familiar mapuche y sus contenidos agrupan el 41,9% del total de la categoría, lo que indica su alta relevancia en el discurso de los participantes, en relación al objeto de estudio. Tercero se posicionan la *educación escolar* con el 14% y la *inclusión del mapuche en la sociedad occidental* con un 14%. Estos códigos son seguidos muy de cerca por la *minorización involuntaria* que agrupa el 11,6% y el *acceso a la educación* con el mismo 11,6%. Estos cuatro códigos representan el proceso de minorización involuntaria del mapuche y el rol de la escuela en este proceso, lo que es altamente importante, ya que, en la reconstrucción del discurso de los participantes, agrupan el 51,2% del total de las densidades. Finalmente, los *métodos de enseñanza* son los que adquieren la menor cantidad de densidad, agrupando a un escaso 7% del total, manteniéndose, al igual que las frecuencias de uso, en el último lugar.

La *distancia epistemológica* existente entre el modelo educativo y social mapuche y chileno-occidental, es un hecho fundamental para comprender la relación entre la sociedad mapuche y chilena. Esta distancia se establece en base a tres pilares, siendo estos la minorización involuntaria, la educación familiar y la educación escolar.

La *minorización involuntaria* de los mapuches, ideológicamente se desarrolló mediante la inclusión del mapuche en la sociedad nacional chilena. Este proceso tuvo como principal objeto la ocupación y apropiación de la totalidad del territorio en que los mapuches se emplazaban y de paso unificar Chile, que hasta ese entonces estaba dividido por La Frontera, zona en la cual los mapuches mantenían su autonomía. De esta forma, la usurpación del territorio ancestral conllevó un cambio en el modelo de vida, que culmina por situarles en una condición de pobreza y desventaja social respecto del resto de la población nacional. Al respecto un testimonio señala:

“[...] todo este campo que tenemos acá, en esta zona, eran todos campos indígenas, todos, todo el campo era indígena. Después los mapuches, por necesidad a lo mejor, como no había trabajo, no había alimento y también mucho viejito analfabeto que no tenían conocimiento, entonces llegaban y por cualquier cosa cambiaban sus terrenos. Y así también los van corriendo para el lado, como lo wigka en este caso fueron más inteligentes, ellos saben, conocen, identifican cuál es el terreno mejor y ellos se apoderaron de todos los terrenos mejores. Porque, por ejemplo, de aquí para allá es todo terreno de particular, un fundo, puro campo bueno, con riego, con todo y donde viven la comunidad, es todo terreno arcilloso, que ya no produce mucho, no tienen riego, son cerros, lomas que le llamamos nosotros. Y ahí nos dejaron a los mapuches” (U3, 2:22).

Se observa que la condición de pobreza y analfabetismo en que vivía la población mapuche le impulsó a generar tratos injustos con los particulares chilenos que llegaron a colonizar el territorio recientemente adjudicado. Aquí, el uso engañoso de la legislación por unos, el desconocimiento de esta y la necesidad de supervivencia por los otros, acentuó la política de despojo aplicada por el Estado. De esta forma, se les redujo a las zonas menos productivas y con mayores complicaciones para el cultivo, donde la pérdida de estos territorios

es justificada en la actualidad por el hecho de que los colonizadores ‘fueron más inteligentes’ en todo el proceso. Este hecho es de gran relevancia, ya que es repetido por más personas de las familias y comunidades representadas en el centro escolar e implica la vinculación de la inteligencia a la capacidad de generar riquezas y explotar el terreno.

La usurpación antes descrita se formalizó a través de la política de Radicación de Indígenas, y fue profundizada en la década de 1980 con la parcelación y entrega de títulos de domino del territorio a cada familia (U3, 2:7). La fragmentación del territorio y levantamiento de cercos conllevó la pérdida de la concepción mapuche del territorio como un elemento comunitario e introdujo de manera forzosa la concepción de propiedad privada manejada en la lógica chileno-occidental. Lo anterior tuvo como consecuencia la desarticulación de la organización social, puesto que junto con los cercos se levantaron barreras simbólicas entre las personas al haberse antepuesto lo privado a lo comunitario. De esta forma, si bien el mapuche sigue agrupado en comunidades, esto se vincula mayoritariamente con elementos de representación ante el Estado, pues el elemento central de ‘lo comunitario’ fue quebrado. Asimismo, profundizó la condición de pobreza en que viven las familias mapuches en las comunidades, ya que con la delimitación de las propiedades se vio reducida la posibilidad y alcance del desarrollo agrícola y ganadero de éstas.

Como medida compensatoria, desde la política pública se han generado distintos sistemas de ayuda para el desarrollo de las familias mapuches, a modo de subsidios, las que a la fecha se han configurado como un sistema de ‘Asistencialismo del Estado’. Estos subsidios de manera general son valorados ya que han permitido a muchas familias obtener su propio campo en el cual trabajar y vivir. En contraparte, se considera que es una política con poco impacto, ya que genera dependencia del estado y que finalmente no promueve el desarrollo y autonomía de las familias. Esto se explicita cuando se pregunta a un miembro de la familia si la población mapuche o no mapuche tiene mayor riesgo de vivir en pobreza y contesta que: “[...] *tal como el mapuche, tal como el chileno tienen posibilidades de ayuda, pero como dice usted, el mapuche es el que está valiendo más ahora, porque en cualquier parte que va a hacer trámites uno, le piden la cultura mapuche [...]*” (U3, 4:18). De esta forma, la posibilidad de desarrollo está condicionada a las ayudas del Estado, el cual favorecería a las personas por el dominio de la cultura mapuche.

El proceso de minorización e *inclusión del mapuche en la sociedad nacional*, ha sido un proceso que el Estado Nacional ha implantado y continuado mediante la inclusión de entidades externas a las comunidades. Estas cumplen una doble función, por una parte el desarrollo de sus actividades y por otra, la ruptura de los patrones culturales propios del sistema de creencia de las comunidades mapuches.

Las iglesias son la entidad que más relevan los miembros de la familia y comunidad, siendo las iglesias católica y evangélica las que han proliferado con mayor fuerza en las comunidades. Si bien sobre estas no recae una percepción negativa, las personas que participan de algún culto religioso de origen cristiano, parcializan su relación con la comunidad, ya que como señala un miembro de la comunidad, participan “[...] *en todo lo que tenga relación con la comunidad, en la organización ellos participan, pero en gijatun, eluwün por ejemplo, ellos ya no participan* (U3, 2:79). De esta forma, las personas que participan de una iglesia tenderían a categorizar las prácticas que se realizan al interior de una comunidad, respecto de su posible contradicción con la creencia cristiana. Bajo este criterio, las personas tienden a participar de las actividades organizativas de la comunidad, las que se vinculan mayoritariamente a la relación con la sociedad nacional y el gobierno de turno, por una parte. Además, incidiría en la marginación de estos de las actividades que contemplen la cosmovisión y religiosidad mapuche, como el *gijatun* –ceremonia socioreligiosa a modo de rogativa al ser supremo- y el *eluwün* –ceremonial fúnebre tradicional-.

Los procesos de minorización involuntaria han propiciado la construcción de una concepción de discriminación institucionalizada en los distintos organismos públicos, lo que está contenido en el siguiente testimonio:

“Yo lo viví peñi, con mi viejo, cuando por primera vez fuimos a INDAP a pedir un crédito con mi papi. A pedir un crédito para que sembráramos trigo y todo, como lo hacían los demás y el peñi wigka nos trató muy mal a nosotros y no nos dio el crédito. Ahí supe yo lo que significaba la discriminación y el odio que tiene el mapuche hacia el no mapuche, ahí sentí el odio. [...]” (U3, 1:26).

Del testimonio podemos comprender los siguientes elementos: A) si bien en Chile desde la década de 1960 el Instituto de Desarrollo Agropecuario –INDAP- ha sido el ente encargado de apoyar a la pequeña agricultura y fomentar la actividad agropecuaria, esta no siempre cumple con su función; B) más que el hecho de negar un financiamiento, es el maltrato psicológico-verbal que pueden ejercer los funcionarios sobre quienes solicitan el financiamiento, lo que marca el componente de discriminación; C) reafirma la idea expresada previamente, de que las condiciones en que quedaron las familias mapuches, no les permitían el desarrollo autónomo, sino que éste quedaba subyugado a las posibilidades de ser beneficiados con algún tipo de financiamiento estatal. De esta forma, se propició el establecimiento de una política de asistencialismo hacia las comunidades indígenas en general; D) la construcción de la percepción sobre la discriminación, no solo se desarrolla sobre una imagen de pertenencia a un colectivo discriminado, sino que por medio de la experiencia de situaciones en que se es discriminado. Así, es el sentimiento generado al ser discriminado el que va marcando a las personas y a su vez distanciándole del otro dominante.

Finalmente, producto de los procesos de usurpación que la sociedad chilena ha ejercido, los mapuches establecen la relación con los miembros de la sociedad nacional sobre la desconfianza y bajo la premisa de que no es una relación que les favorezca. Esta situación es explicada en la expresión: “*Re weñe zugun nieyñ ta inchin, re weñemagiñ ta ñi rakizuam*” (U3, 1:28), la cual puede ser traducida como ‘nos han robado nuestros conocimientos, nos robarán nuestra forma de pensar’. En este contexto, la usurpación no se refiere de manera exclusiva al territorio como históricamente ha ocurrido, sino que al patrimonio cultural inmaterial y la producción intelectual de éstos.

La *educación familiar* es el modelo educativo que las familias mapuches han empleado para la formación de las nuevas generaciones desde tiempos inmemoriales, siendo el proceso de formación de personas bajo el modelo ideal mapuche. Al respecto un miembro de la comunidad señala:

Le enseñan lo mejor a los hijos, que sean personas educadas a todo nivel, no solamente a nivel de estudios, sino que como persona. [...] Bueno, nosotros igual antes, aunque había muy poca educación en los años que yo me crie con mis papás igual. Ellos me enseñaron valores de cómo debe ser una persona, de cómo tiene que tratar a los niños, a los adultos mayores [...] (U3, 2:1).

En el testimonio, la educación familiar mapuche busca la formación íntegra de las personas, no centrándose de manera exclusiva en contenidos específicos como se hace en la educación escolar, teniendo su foco en el respeto como eje para la relación con las demás personas. La educación familiar es independiente de los procesos de escolarización, ya que se centra de manera exclusiva en el saber y conocimiento propio, para comprender la realidad y la relación de los mapuches con la sociedad dominante.

El patrimonio cultural mapuche se configura como *contenidos educativos*, los cuales responden a una epistemología propia y construidos en una relación subjetiva e intersubjetiva, considerando la interdependencia entre el medio social, cultural, natural y sobrenatural. De manera específica y a diferencia del conocimiento científico occidental, considera la espiritualidad y la figura de *günechen* en tanto ser supremo. Al respecto, se hace hincapié en que: “[...] Entonces yo me doy cuenta que el *püjü*, el espíritu del mapuche, está guiado por el *pewma* que *chaw günechen* le entrega, y así se guía. Y por eso tiene sabiduría, porque esa sabiduría proviene de *chaw günechen*” (U3, 1:29). De esta forma, el conocimiento mapuche está vinculado con elementos vinculados a la comprensión propia de la espiritualidad, donde los *pewma* o sueños son el canal de conexión entre la fuerza espiritual superior y las personas, a través del espíritu. Es importante destacar, que la perspectiva mapuche, el saber y conocimiento no es un constructo social, sino que está permeado por un elemento divino.

En el discurso de los miembros de la familia y comunidad señalan como los contenidos educativos más relevantes la familia, la historia, la toponimia, la religiosidad, oficios tradicionales, el mapunzugun, el respeto y la generosidad. A modo de ejemplo, la familia es un conocimiento central de la educación familiar, sobre el cual se señala:

“Los chicos deben conocer de dónde vino la mamá, quienes eran los abuelos, de dónde vino el abuelo. Yo he conversado con los chiquillos aquí, de dónde vino la familia Curiqueo a establecerse acá. Se los he dicho varias veces ya, si le ha quedado a alguno, porque son niños todavía, pero tengo que seguirles diciendo de dónde vino nuestra familia, por qué se quedaron acá. Entonces, ellos lo saben y yo lo sé” (U3, 5:5).

En el testimonio, el conocimiento sobre la familia se refiere no solo a quienes la componen, sino que a la relación de estos con el lugar de asentamiento como componentes del origen familiar. Esto es expresado en *mapunzugun* a través los conceptos *küpan* –familia de procedencia- y *tuwün* –origen territorial- como elementos indisociables. Asimismo, el hecho de que la familia refiera de manera directa a los padres y abuelos, se vincula con la comprensión de que estos componen su *meli folil küpan* o cuatro raíces de procedencia. Por medio del *meli folil küpan* el individuo es vinculado a esas cuatro familias de las que procede y sus redes de parentesco, aplicándose un modelo de familia ampliada.

El proceso educativo, en el marco de la educación familiar, es realizada a través de dos grandes **métodos de enseñanza**. El primero es el aprender haciendo, sobre el cual se señala:

“[...] Sin mentirte, yo tenía 7 años cuando aprendí a arar con los bueyes, y a los 9 años yo comencé a desparramar el trigo para sembrar, para mi subsistencia, porque mi papá me decía aprende, porque si yo algún día me muero o me pasa algo tú vas a saber trabajar, vas a saber vivir en el campo. Eso me dice mi papá ahora, no dependa tanto de mí” (U3, 1:17).

Se observa que, el aprendizaje de conocimientos como la agricultura es factible por medio del desarrollo de la actividad, donde los niños aprenden directamente de sus padres, quienes en la práctica van explicando los elementos necesarios para su correcta realización. Además, en dicha instancia se expresa la importancia que tiene el conocimiento aprendido para las personas, en este caso, en su vida futura, por lo cual la experiencia de desarrollar la actividad aprendida está ligada al valor que tiene para el desarrollo personal y familiar. Del testimonio se desprende el segundo método, referido a los discursos educativos, los que tienen como función crear la conciencia sobre la importancia del conocimiento y el aprendizaje de los conocimientos teóricos. Los principales discursos educativos evidenciados son el *güxam* que es una conversación casual o intencionada que propicia el aprendizaje de los elementos teóricos y filosóficos, y el *gübam*, referido a los consejos para la formación de personas.

Desde su implantación en las comunidades mapuches, la **educación escolar** no tuvo el sentido de generar procesos y aprendizajes de calidad, sino que estuvo vinculada a los objetivos del Estado chileno de incorporar a los mapuches a la clase obrera y campesina del

país. Con su objetivo en la inclusión social básica, la escuela se preocupó principalmente de enseñar las primeras letras, la castellanización del mapuche y la formación de la identidad nacional.

La educación escolar en la actualidad, de manera general, tiene su centro en la monoculturalidad del currículum y de la estructura de los centros educativos, ya que: “*Ahora los están enseñando para estudiar, nada más, para que tengan buen trabajo por si salen bien*” (U3, 3:14). Así, la escolarización de la población mapuche residente en comunidades, está orientada exclusivamente al aprendizaje de las herramientas necesarias para incorporarse efectivamente al mundo laboral, hecho que es comprendido como una suerte de movilidad social. Sin embargo, esto conllevaría la necesidad de dejar sus comunidades para vivir en los centros urbanos, rompiendo la estructura social familiar y comunitaria. De igual forma, en el discurso del participante, se observa que esto no es plenamente logrado e independiente del esfuerzo que tanto la familia como los estudiantes realicen, queda sujeto a la suerte, lo que está contenido en la expresión ‘por si sale bien’.

La monoculturalidad y el empobrecimiento de las familias mapuche, ha propiciado la deserción escolar, lo que si bien se ha abordado en la escolarización de las nuevas generaciones, ha propiciado la existencia de adultos con baja escolaridad. Al respecto se señala:

“Yo tuve un hijo, este hijo que ahora está en la casa. Yo tengo dos hijos, el menor que está casado, ahora está en la Ligua. Los llevé al colegio a los dos igual, estaban estudiando. Nosotros solos trabajando, teníamos este pedacito de tierra que me dio mi papá para hacer casa, nada más. Puras en media, buscaba terrenos para sembrar trigo, porotos, papas, así y mis hijos estudiando, dándoles educación, ojalá que no sufran como yo, decía yo, porque no tuve tierra y sufro mucho uno que no tuvo estudios. Entonces, los dos los apoyábamos y mi señora les decía ustedes tienen que estudiar. Y empezó a enfermarse los viejos, el abuelo de mi hijo, la abuela y lo hacíamos faltar a él, lo hacíamos fallar al colegio y así no iba muy bien y después se atrasó mucho y ahí se dio cuenta y me dijo papi, aquí hace falta uno para que te ayude, por qué no salgo del colegio mejor, ya no me acompaña la memoria y además mucha materia perdida. Y como buena palabra yo lo saqué” (U3, 3:27).

En el testimonio, la deserción es motivada por: A) la condición de pobreza y la necesidad de obtener los recursos inmediatos que permiten el desarrollo de la vida, cobran mayor relevancia; B) las dinámicas de ayuda y soporte a los miembros de la familia, donde ante la enfermedad de un miembro, se recurrió a un joven para que pudiera cuidarlos hasta que mejoraran su estado de salud; C) ante la deserción escolar, la familia establece sistemas de apoyo, con el fin de que estos puedan desarrollarse económicamente y vivir. Esto se refleja en el testimonio al explicar que el hijo que desertó de su escolarización, permaneció en el campo, viviendo con sus padres y ayudándoles.

Permanece en la memoria de los ancianos y adultos de la comunidad, que al interior de los procesos educativos escolares se empleaba el castigo físico como método para la formación de la disciplina al interior del aula. Esto es expresado por un participante, quien

comenta que: “*Ahí en el colegio, antes nos castigaban mucho, el que comete un error, cualquier cosa mal que hay, así en el colegio, un niño, ahí lo pegaban, con varilla, con lo que tiene la profesora [...]*” (U3, 3:25). Entonces, el castigo físico a los estudiantes estaba validado al interior de los centros educativos con el fin de ‘corregir’ la conducta y propiciar los aprendizajes a través del temor a equivocarse.

En la actualidad, dentro de las medidas que ha tomado el Estado para mejorar la situación educativa de la población mapuche, está la nivelación de las oportunidades de **acceso a la educación** en los distintos niveles. Esto ha propiciado que: “*El mapuche tiene muchas ventajas peñi, ahora en este tiempo yo veo que el mapuche tiene ayudas, tiene becas [...].*” (U3, 1:24). Entonces, el sistema de becas ha permitido que los estudiantes mapuches puedan solventar algunos gastos que conlleva la permanencia en el sistema escolar. El informante hace hincapié en el hecho de que esto es una ayuda del gobierno y no un pago a los estudiantes para que estudien. Esto permite inferir que, desde la sociedad chilena occidental, las políticas de subsidios y becas a la población mapuche, es vista como un pago por la realización de una actividad que no debiera conllevarlo.

Por consiguiente, el contexto actual de escolarización de la población mapuche, a diferencia de los propósitos iniciales, permite a las personas ascender socialmente en su estructura, independiente del origen socioeconómico; siendo el requisito el mérito que las personas tienen y la capacidad para competir bajo las condiciones que han puesto en la sociedad los grupos mayorizados.

En síntesis, la distancia epistemológica entre la educación familiar mapuche y la educación escolar se establece en la negación de ‘lo mapuche’ como mecanismo de fortalecimiento de la inclusión social básica de estos en el Estado chileno. De esta forma, la minorización involuntaria cumple la función de despojar a los mapuches de su territorio, someterles a un proceso constante y progresivo de empobrecimiento y, posicionarles como una sociedad discriminada, prejuiciada y estereotipada. Esto ha propiciado que la educación familiar, si bien se mantiene, se vea afectada por la pérdida y abandono en las generaciones jóvenes y adultas, con el fin de propiciar su inclusión en la sociedad chilena. Aquí, la educación escolar ha cumplido un rol fundamental, ya que ha propiciado la hegemonía del saber científico y la exclusión de lo mapuche. De igual forma, si bien no se ha centrado en procesos de calidad, las familias la asumen como una necesidad, propiciando que las nuevas generaciones realicen a lo menos la educación obligatoria, como una estrategia para superar las dinámicas de pobreza. Entonces, se valida la educación escolar y el conocimiento científico occidental para el desarrollo de la vida laboral de las personas, obligándoles a dejar en un plano secundario los saberes y conocimientos propios.

4.1.3.2 Participación familiar y comunitaria en el medio escolar

La categoría participación familiar y comunitaria en el medio escolar, busca comprender la percepción de esta desde la perspectiva de la muestra considerada en la comunidad y familia mapuche. De esta forma, se busca relevar los elementos que para ellos son los esenciales para la construcción de una propuesta de modelo intercultural de participación. Esta categoría considera un total de 6 códigos, cuya relación en función de sus frecuencias y densidad, se expresa en la siguiente categoría.

Tabla 14. Participación familiar y comunitaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Relación familia, escuela y comunidad	31	31,6	31,6	3	8,8	8,8
Formación de la identidad mapuche	25	25,5	57,1	6	17,7	26,5
Procesos reivindicativos	15	15,3	72,4	7	20,6	47,1
Colaboración profesor-educador tradicional	11	11,3	83,7	2	5,9	53
Incorporación de contenidos educativos mapuches	9	9,2	92,9	8	23,5	76,5
Educador tradicional	7	7,1	100	8	23,5	100,0
TOTAL	98	100		34	100,0	

Sobre un total de 98 frecuencias, la **relación familia, escuela y comunidad** con un 31,6% es la más frecuentada, siendo posicionada como la más relevante en el discurso de los participantes. De esta forma, se asume que la participación familiar y comunitaria demanda, necesariamente, la articulación de la triada familia-escuela-comunidad. En segundo lugar, se encuentra la **formación de la identidad mapuche** con el 25,5% del total, cuya distancia con el código más referido y el que le sucede, si bien bordea los 10 puntos porcentuales, no es significativa. Que se posicione en el segundo lugar, implica su alta importancia en para los participantes, ya que genera la vinculación del individuo con su grupo étnico de pertenencia. Tercero se posicionan los códigos **procesos reivindicativos** con el 15,3%, la **colaboración profesor-educador tradicional** con un 11,3% y la **incorporación de contenidos educativos mapuches** con el 9,2% del total. Finalmente, en último lugar, el **educar tradicional** es el código menos referido con solo un 7,1%, teniendo una significativa distancia respecto del código más frecuentado. No obstante, estos cuatro últimos códigos, son los elementos centrales de la participación de las familias y comunidades en el medio escolar en clave intercultural, desde la teoría de la interculturalidad crítica aplicada en Latinoamérica. Esto queda reflejado en la relación de densidad de los códigos, donde tanto la **incorporación de contenidos educativos mapuches**, como el **educar tradicional** tienen los más altos porcentajes de relación con los demás códigos. Por el contrario, la **relación familia, escuela y comunidad** pasa de tener la más alta recurrencia, a tener la segunda más baja densidad en la unidad hermenéutica.

La participación familiar y comunitaria en el medio escolar tiene por objeto propiciar el desarrollo de procesos escolares de calidad, que consideren los saberes y conocimientos que los alumnos portan como producto de su educación familiar y que conforman una base de conocimientos previos. De esta forma se busca superar el carácter monocultural de la escolarización de la población mapuche, implementando procesos educativos con pertinencia cultural.

Este proceso se centra en la incorporación de elementos de la educación familiar en la educación escolar de los alumnos mapuches y no mapuches de la escuela Trañi Trañi, centrándose en un modelo educativo intercultural. Así, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar se sustenta en la interacción de diversos elementos, estando en primer lugar la relación familia-escuela-comunidad. Al respecto, se señala que: “Yo creo que igual ha habido buena participación en el, por ejemplo, cuando hay reunión de apoderados hay buena participación de los apoderados, pero más que eso... Bueno, cuando hay un tema cultural los apoderados también están” (U3, 2:61). Así, existen dos instancias en que se produce la **relación familia, escuela y comunidad**, siendo estas las reuniones del Centro de Padres y Apoderados, por una parte, y la realización de actividades socioreligiosas mapuches por otra. Aquí, la primera se refiere a una actividad propia de la cultura escolar, en la que se realizan reuniones informativas sobre el avance de la escolarización de los alumnos y alumnas. Mientras que la segunda, al ser un elemento propio del conocimiento y cosmovisión mapuche, propicia su incorporación en el medio escolar y por lo tanto la valoración de este conocimiento como un contenido educativo.

En la perspectiva de los informantes, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, es un elemento central para el desarrollo óptimo de la escolarización de los alumnos. De esta forma, se considera una correlación en la cual aquellas familias que más participan en las actividades de la escuela, tienen hijos con mejor rendimiento escolar. Sin embargo, las familias consideran que la escuela no propicia los espacios para que la familia, escuela y comunidad dialogue abiertamente respecto de la escolarización de sus hijos e hijas. Al respecto señalan: “*Yo creo que falta espacio, falta espacio porque falta tiempo, para que haya una conversa, una convocatoria, no en el centro de padres, porque al centro de padres venimos con problemas, traemos quejas, infinidad de cosas*” (U3, 1:47) Así, las reuniones del centro de padres y apoderados no son consideradas una instancia para el análisis educativo y la articulación entre la familia, escuela y comunidad, lo cual se debería al carácter informativo que tienen dichas reuniones. Además, que es la falta de tiempo tanto de las familias como de la escuela, lo que coarta la posibilidad de que se generen instancias de debate y discusión educativa.

Si bien la idea de participar en instancias de debate y selección de los contenidos educativos mapuches a incorporar en el medio escolar es altamente valorada, es un espacio a construir. Al respecto se considera:

“Sí, yo creo que debería conversarse, pero queda en mucha opinión, mucha opinión y al final se pone en discusión y eso a mí no me gusta. Porque la misma Directora, lo que ella dice está bien y lo que el apoderado dice es malo, porque me di cuenta, ahora último, en la primera reunión y no me gustó. Por haber dicho una cosa me catalogaron de discriminador” (U3, 5:68).

Entonces, además de las instancias de diálogo, es necesario generar una actitud receptiva y abierta a las opiniones contrapuestas respecto del ideal construido por el centro escolar, lo cual propiciará la incorporación de las necesidades y contenidos de la educación familiar. De esta forma, se evidencia la necesidad de relativizar la hegemonía que ejerce la escuela sobre la familia y comunidad en la relación educativa, debiendo existir una apertura que propicie el flujo de las diversas opiniones en una perspectiva democrática, con el fin de establecer de manera conjunta, un objeto de colaboración.

Considerando las reales posibilidades de incorporar al medio comunitario al sistema escolar, respecto de los recursos económicos y de los tiempos disponibles, se incorpora al ‘*educador tradicional*’ a las dinámicas escolares. Con esto se busca generar procesos educativos contextualizados y con pertinencia cultural, lo que incidiría positivamente en la educación de niños y niñas. Desde la perspectiva epistemológica mapuche, que una persona sea educador tradicional no se relaciona exclusivamente con la designación de una persona en relación a sus conocimientos, jugando un rol decisivo la relación con los elementos sobrenaturales. Al respecto, un educador tradicional comenta:

“Me gusta trabajar con niños, yo este trabajo lo recibí en un *pewma*. Muchas veces tuve sueños con niños, yo no tenía idea por qué mi *püji* estaba con esto, soñando de trabajar con niños. Y yo le decía a mi señora ¿será que tenemos a los dos niños estudiando y mi *püji* quiere también estudiar? [...]” (U3, 1:4).

En el testimonio, la fuerza espiritual superior manifiesta a las personas un rol que ejercerán, en este caso en el medio comunitario, por medio del *pewma* o sueños. Si bien estos sueños no reflejan una situación concreta y específica, sí contienen el rol para el cual se ha elegido a la persona, lo cual funciona como un designio divino. Se destaca, que es el *püji* - espíritu- de las personas los que reciben el mensaje entregado en el sueño y que será este, el que en el tiempo guiará a la persona hacia el ejercicio de ese rol que la divinidad le ha entregado.

La importancia del rol ejercido por el educador tradicional al interior del centro escolar, se relaciona con dos áreas principales, siendo la primera la *formación de la identidad* sociocultural mapuche. El contacto hegemónico entre la sociedad nacional y los mapuches, ha propiciado el debilitamiento de la identidad sociocultural, reflejado principalmente en el

desconocimiento del mapuzugun por las generaciones adultas y jóvenes. Aquí, el educador tradicional propicia el fortalecimiento de la identidad étnica por medio de un proceso de revitalización lingüística, el cual busca conectar a las nuevas generaciones con su origen sociocultural. Así, el valor de la lengua propia está en que: “[...] es en donde nos identificamos, chaw dios nos dio una lengua, chaw dios le dio una lengua a toda la gente, gringos, todas las razas y si uno se olvida de la lengua, se olvida de donde vino” (U3, 5:4). En esta perspectiva, la lengua es el elemento central para la construcción de la identidad sociocultural mapuche, al ser establecida por la fuerza espiritual superior y vincular a las personas con su origen. Aquí, se releva nuevamente la importancia de lo espiritual en el saber y conocimiento mapuche, siendo un elemento que permea el desarrollo de la vida de los sujetos.

El segundo es la incorporación del saber y conocimiento mapuche en la educación escolar, el cual, en la perspectiva de las familias tiene el sentido de:

“Es muy importante, para no olvidar quienes somos los mapuches nosotros, cómo se criaron los abuelos, por ejemplo. También hay que reconocer a los jóvenes que son profesionales, hay que reconocer en el caso mío, yo tengo poco conocimiento educacional, pero tengo conocimiento de cómo vivieron nuestros padres, nuestros abuelos, cómo era su sistema de vida. Entonces, no hay que olvidarlo, hay que tenerlo presente” (U3, 2:39).

En concordancia con el testimonio, la incorporación del conocimiento mapuche en la escolarización busca: A) propiciar que las nuevas generaciones puedan aprender estos elementos del patrimonio cultural mapuche, lo que permitirá su permanencia para generaciones futuras; B) establecer procesos educativos integrales, en el cual los niños y adolescentes puedan acceder a una educación amplia y sin el sesgo de la cultura dominante, elemento que propicia la pertinencia cultural de los procesos educativos; y C) superar la hegemonía del conocimiento escolar, por medio del reconocimiento del valor educativo de los saberes y conocimientos mapuches, tanto para alumnos mapuches como no mapuches. Así, se propicia el establecimiento de procesos educativos democráticos y críticos que, por medio de la relativización de la estructura histórica de la educación escolar, forme una ciudadanía que valore la diversidad y la diferencia.

El desarrollo efectivo de la incorporación del conocimiento mapuche al medio escolar, es posible a través de un proceso de *colaboración entre el profesor y el educador tradicional*. La colaboración es central para la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar, debiendo superar las relaciones de estatus y confianza entre profesores y educadores tradicionales. Al respecto, los educadores tradicionales señalan que: “[...] será porque no soy un profesional como un profesor, pero veo que no hay diferencia, todo el nivel de trato, respeto, somos iguales [...]” (U3, 2:44). Así, la interacción entre los profesores y educadores tradicionales de la escuela Trañi Trañi está centrada en el respeto y valoración del otro independiente de la formación académica que pueda tener. Así, el profesor reconoce que el

educador tradicional es una persona que, independiente de no ser profesional, es sabio en el contexto familiar y comunitario. La desconfianza es una barrera que se presenta a la hora de establecer la colaboración, lo cual se grafica en el siguiente testimonio:

“[...] Yo decía, de dónde será el peñi y de ahí, cuando empezamos a conversar, entró un tipo de confianza, me entiendes. Y el mapuche eso es lo que tiene, le cuesta mucho entrar en confianza, conversar, abrirse, porque muchos dicen: *re weñe zugu ta inchin, re weñemagiñ taiñ rakizuam*⁶. No sé si tú has escuchado a los grandes, los grandes sabios hablan esa palabra. Yo a veces he pensado lo mismo, a nosotros nos roban el *kimün* y nosotros, qué *kimün* robamos [...]” (U3, 1:27).

La confianza en que se debe sustentar la relación colaborativa entre educadores tradicionales y profesores, es factible de forjar en base al conocimiento que se tiene del otro, lo cual propiciará una apertura para compartir el patrimonio sociohistórico mapuche. Así, la desconfianza se debe al robo que históricamente ha realizado la sociedad nacional hacia los mapuches, lo cual va más allá del territorio, refiriéndose al establecimiento de una relación interesada que está en beneficio exclusivo del no mapuche. De esta forma, el hecho de reservar el conocimiento ancestral solo para las personas mapuches, ha sido una estrategia de preservación de la propia cultura, ante la invasión y enajenación impulsada por la sociedad chilena.

La colaboración se debe establecer en espacios físicos y temporales que permita establecer los vínculos entre el conocimiento mapuche y escolar desde una perspectiva intercultural. Esto es fundamental para establecer procesos educativos interculturales que relacionen de forma coherente el saber mapuche y escolar. Sin embargo, esto es actualmente un desafío, ya que:

“A lo mejor ahí estamos flaqueando un poco, porque a nosotros no nos dan ese conocimiento con anticipación para prepararnos, por ejemplo. Siempre aquí nosotros casi llegamos, bueno, algunos temas sí, pero no hay una preparación con anterioridad. A nosotros no nos entregan una planificación de que vamos a hacer tal tema durante esta semana, por ejemplo, o al mes. Entonces, nosotros estamos en conocimiento el día a día, yo creo que falta un poco por ahí” (U3, 2:47).

En el testimonio se explica que la coordinación, independiente de su valoración, está relegada a pequeños espacios previos al inicio de una clase, lo que impide a los educadores tradicionales poder proyectar y planificar sus intervenciones en el aula. Ante esta situación, se ven obligados a apelar a su capacidad de improvisación y rápida vinculación de un contenido curricular, con un conocimiento mapuche. Esto presenta como limitante la baja escolaridad de los educadores tradicionales, quienes, al no dominar un contenido curricular, pueden seleccionar un conocimiento mapuche no óptimo. Así mismo, que el conocimiento mapuche seleccionado improvisadamente, no responda al sentido último de la clase diseñada por el profesor.

⁶ Nos han robado el conocimiento, solo desean robarnos nuestro pensamiento y lo que por medio de ello se ha construido. [Traducción libre]

Finalmente, el proceso de participación familiar y comunitario para la incorporación de contenidos educativos mapuches en el medio escolar, están vinculados a *procesos reivindicativos*. De esta manera, son una respuesta del Estado respecto de las demandas sociales y educativas de las comunidades mapuches sobre el daño histórico del que han sido víctimas en el proceso de minorización involuntaria. Esto se denota en el discurso oficial, donde “[...] antes no se daba a conocer públicamente, pero ahora, esté el Gobierno que esté, lo están diciendo públicamente, nosotros tenemos una deuda tremenda con los mapuches [...]” (U3, 2:21). De esta manera, son medidas paliativas, que buscan reparar las consecuencias de la minorización involuntaria, el empobrecimiento y los quiebres sicológicos y cognitivos que esto ha conllevado.

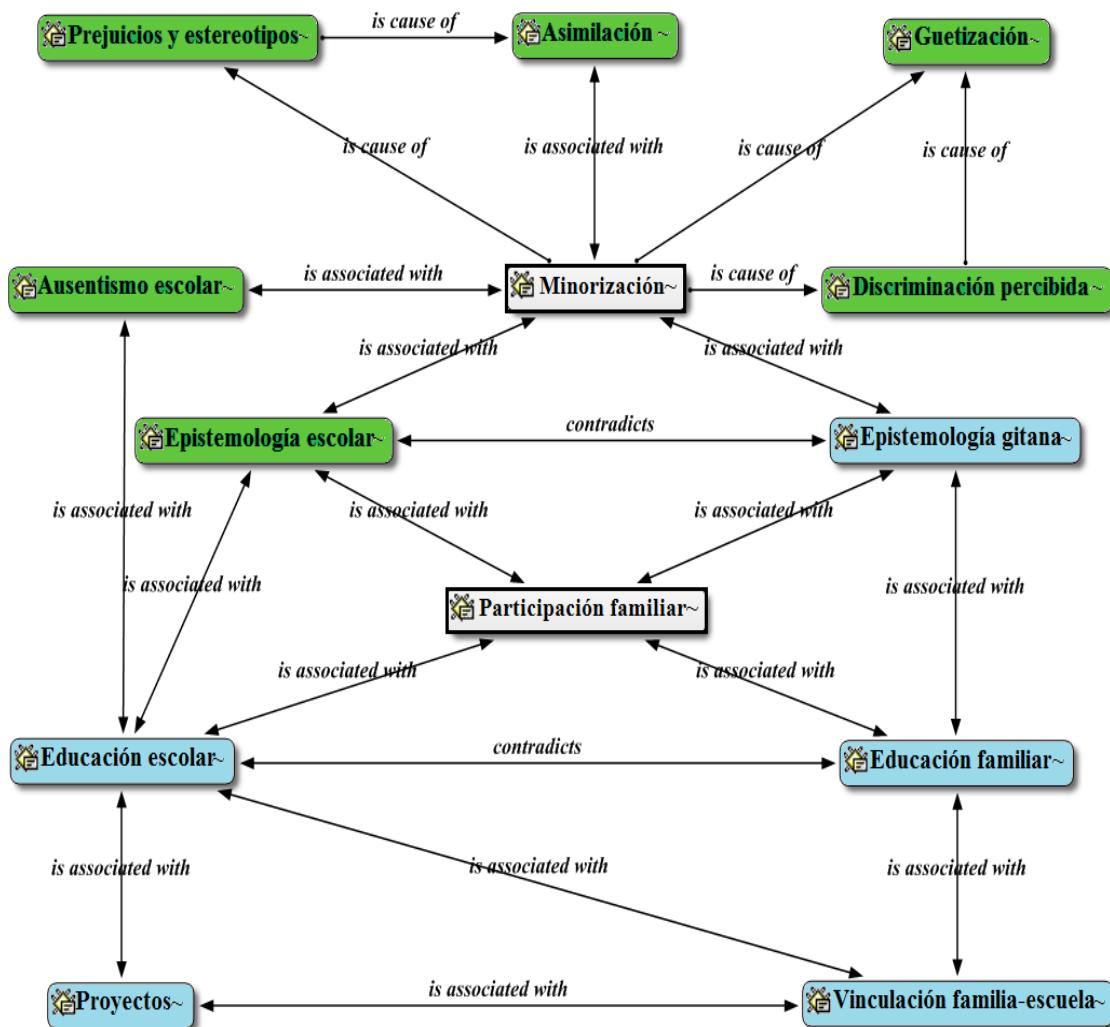
En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar está marcada por un tránsito desde la perspectiva tradicional, representada en el Centro de Padres y Apoderados, hacia una visión intercultural. Esta se desarrolla por medio de la incorporación del patrimonio cultural mapuche vinculado a los contenidos educativos del currículum nacional, con el fin de propiciar el desarrollo de una escolarización contextualizada y con pertinencia cultural. Para esto se incorpora a los educadores tradicionales, en tanto portadores de la memoria sociohistórica y conocedor de la educación familiar mapuche, quienes desarrollan un proceso de colaboración con los profesores, con el fin de vincular efectivamente el saber mapuche y escolar. Finalmente, esta colaboración carece de espacios de coordinación efectiva, desarrollándose como un proceso espontáneo e improvisado, sin la profundidad necesaria para establecer procesos educativos interculturales de calidad.

4.2 PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA EN EL MEDIO ESCOLAR EN CONTEXTO GITANO

El presente apartado tiene como objetivo exponer los resultados del estudio en contexto gitano. Como se ha expresado tanto en la introducción como en el marco teórico del presente estudio, la participación de las familias y la comunidad en la educación escolar es un elemento central para el logro del éxito escolar. Sin embargo, surgen preguntas respecto sobre ¿Cómo se desarrolla en contextos de escolarización de población gitana, en tanto grupo minorizado involuntario? ¿de qué forma inciden los efectos de la minorización involuntaria en el desarrollo de la educación escolar de la población gitana? Y ¿cuáles son las representaciones existentes sobre la escolarización de los gitanos tanto en el medio escolar como en el familiar y comunitario?

Para responder a estas cuestiones se profundizará en las siguientes temáticas: 1) Participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto gitano; 2) Participación de la familia y comunidad gitana en el imaginario escolar; y 3) Acercamiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad gitana

4.2.1 Participación familiar y comunitaria en la educación escolar en contexto gitano



La red considera dos categorías centrales para su análisis, siendo estas: **minorización** y **participación familiar**. Es construida en base a los elementos observados en la implementación del estudio en el centro escolar del contexto 2, mediante una etnografía participante. En la red se busca comprender la implementación de los procesos educativos en contexto gitano y su vinculación en los procesos de participación familiar y comunitaria en el medio escolar. Con el fin de graficar la relación existente entre las categorías del estudio, sus frecuencias y densidad, se expone la siguiente tabla.

Tabla 15. Relación de categorías, frecuencias y densidad en la Unidad Hermenéutica 4

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Participación familiar	319	71,2	71,2	62	75,6	75,6
Minorización involuntaria	129	28,8	100	20	24,4	100,0
TOTAL	448	100		82	100,0	

La tabla considera un total de 448 frecuencias, de las cuales la *participación familiar* es la más frecuentada, agrupando el 71,2% del total, siendo significativamente distante de la que le sucede. De esta forma, en la práctica escolar, la participación de las familias es un elemento de alta relevancia. Por su parte, la *minorización* es la categoría menos representada, agrupando solo al 28,8% del total, lo que indicaría que el proceso de minorización involuntario es escasamente frecuentado, hecho que tendría directa relación con el proyecto educativo del centro escolar. En cuanto a la densidad, no se observan variaciones significativas, lo que permite corroborar la fuerte presencia e importancia de la categoría participación familiar por sobre la minorización.

La profundización de los elementos previamente individualizados, se desarrollará en función de los siguientes ejes: 1) Minorización involuntaria de la población gitana; 2) Participación familiar en el medio escolar. Se ha decidido este orden, ya que, independiente de no representar la jerarquización estadística de las categorías, para comprender el sentido de la participación familiar en la escuela, es preciso profundizar en el proceso de minorización y su efecto en la educación escolar.

4.2.1.1 Minorización involuntaria

La presente categoría busca comprender el proceso de minorización involuntaria que ha vivido la población gitana y su efecto en el desarrollo educativo en el medio escolar. Su importancia es que permitirá entender el tipo de relación que establecerá la familia con el sistema educativo, las distancias existentes y las posibilidades de articular acciones conjuntas. Para profundizar en su desarrollo, se presenta la siguiente tabla, que relational los códigos asociados a la categoría, sus frecuencias y densidad en la unidad hermenéutica.

Tabla 16. Minorización involuntaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Asimilación	49	38	38	3	15	15
Prejuicios y estereotipos	35	27,1	65,1	6	30	45
Ausentismo escolar	18	14	79,1	6	30	75
Guetización	17	13,1	92,2	2	10	85
Discriminación percibida	10	7,8	100	3	15	100
TOTAL	129	100		20	100	

En la tabla, sobre un total de 129 frecuencias, la *asimilación* es la más frecuentada, agrupando un 38% del total, quedando a 10,9 puntos porcentuales de la que le sucede y representa poco más de un tercio del total de las frecuencias. Su alta presencia, indica la labor homogeneizadora que asume la educación escolar en los contextos gitanos. El segundo código con mayor

frecuencia son los *prejuicios y estereotipos* que operan al interior del centro escolar, con un 27,1% de las frecuencias totales. Respecto del códigos que le siguen, mantiene una distancia de 13,1 puntos porcentuales, lo que si bien no es una brecha significativa, señala el énfasis que tiene en el desarrollo escolar de los estudiantes gitanos. En tercera ubicación están los códigos *ausentismo escolar* con el 14% y la *guetización* con un 13,1% del total de las frecuencias. Su presencia similar y permanente en la observación realizada, indica su relevancia en las dinámicas escolares. Además, de ser parte esencial para la comprensión de la categoría, ya que, por una parte, la guetización es un efecto directo de la minorización, lo que incidiría, de alguna manera, en el alto ausentismo de los estudiantes gitanos, no ser un sistema que responda a sus necesidades. Finalmente, la *discriminación* es el código menos frecuentado con un escaso 7,8%, lo que indicaría su baja presencia en las dinámicas escolares.

En cuanto a la densidad, el orden estadístico que recibe cada código, no se condice, necesariamente, con los resultados de las frecuencias. De esta forma, sobre un total de 25 relaciones de densidad, los códigos *prejuicios y estereotipos* con 30% y *ausentismo escolar* con un 30% del total de la densidad, son los códigos que agrupan la mayor cantidad de densidad en la categoría. Esto les posiciona como el elemento central para la articulación de la minorización involuntaria de los gitanos en el medio escolar. En segundo lugar, se posicionan los códigos *asimilación* con el 15%, *discriminación* con el 15% y la *guetización* con el 10% del total de la densidad. De esta forma, son significativamente distantes de los códigos más densos.

Si bien en la actualidad no se observan procesos de *minorización involuntaria* en el que se emplee la fuerza o actos abiertamente violentos, la continuidad de este proceso se genera por medio la aplicación de políticas paternalistas desde el Estado. Ejemplo de lo anterior es el establecimiento de subsidios para las familias desempleadas, lo que genera un efecto adverso en la población, ya que deja a las personas en la disyuntiva de: “[...] tener que levantarse a las 7 de la mañana para ir a trabajar a un lugar fijo, para recibir cuánto... 600 €, si a las finales el municipio les da una ayuda de 400 o 500 por nada.” (U4, 15:97). De esta forma, esta política pública de los subsidios, propendería a las familias gitanas a la dependencia de un Estado, que asume el rol de proveedor de los recursos necesarios para la subsistencia de las personas. Del registro es factible inferir dos efectos esenciales en la aplicación de esta política y que, inciden en el desarrollo de los otros elementos que se articulan para generar la continuidad de la minorización involuntaria de esta población. Por una parte, se genera una lógica de dependencia sustentada en la ley de mínimo esfuerzo y por otra, esto propicia la construcción de prejuicios y estereotipos sobre ‘él y lo gitano’, por parte de la sociedad nacional.

En el estudio se constata que la minorización está compuesta por cinco elementos centrales, que en su conjunto permiten comprender la dinámica de continuidad y proyección que

tiene este proceso en la actualidad. En primer lugar, está la **discriminación percibida**, que se refiere a la forma en que las personas gitanas comprenden las dinámicas de discriminación y racismo desde el Estado y la sociedad nacional, como una constante o un remanente histórico. Esta situación es evidenciada en el marco de la aplicación de una encuesta de valoración, donde un estudiante que se niega a participar formalmente, va respondiendo en voz alta a los reactivos, cuyo registro se expresa a continuación:

“Inv: Vamos con el Nº 9, dice “Creo que, a lo largo de la vida, tendré las mismas posibilidades laborales y de estudio que las personas que no son gitanas.”

Ao1: No, nunca.

Inv: ¿Por qué dices eso?

Ao1: Porque es verdad, los payos siempre tienen mejores oportunidades que nosotros. Ellos tienen mejores trabajos, mejores pisos... en cambio nosotros no.

P2: Tú sabes que no es así, que al final quien estudia tiene buenas posibilidades, sea gitano o payo como dicen ustedes.

Ao1: No, nosotros tenemos menos oportunidades” (U4, 19:9-10).

Entonces, se percibe el futuro y la vida adulta marcada por la discriminación y racismo, donde las oportunidades laborales y de desarrollo favorecerán a la población no gitana, los que tendrán, por consiguiente, mejores condiciones de vida. En contraparte, desde el sistema escolar se asocia esta situación a los niveles de escolarización de cada persona, ya que a mayor escolaridad mayores serán las oportunidades de desarrollo. Sin embargo, para los estudiantes esto no es efectivo, estando el futuro condicionado por la pertenencia étnico-cultural, donde el éxito escolar no se traducirá en movilidad social ascendente.

En segundo lugar, la **guetización** como proceso de reducción y delimitación espacial de una minoría étnica en el marco de un Estado, hoy en día supera la aplicación de políticas de exclusión social, estando como un elemento arraigado en un ámbito más psicológico. De esta forma, por una parte, la población gitana se agrupa y desarrolla endogámicamente: “*Porque quieren ser exclusivos, [...] no les agrada juntarse con otro tipo de población. Pasa que no les gustan los cambios, quieren vivir lo más parecido que puedan a como han vivido siempre.*” (U4, 10:9). Aquí, la auto-guetización tiene la función de propiciar el blindaje del grupo ante la influencia de la sociedad mayorizada, fundamentado en la continuidad étnica, de sus prácticas y sistema de saberes. Por otra parte, se genera desde la sociedad mayorizada, donde se busca no tener contacto con la población gitana, sea en el medio social o escolar. Al respecto, el centro educativo pasa a ser una escuela de paso para la población recién llegada al barrio, sin embargo: “[...] todos buscan un cupo en otras escuelas, porque se supone que son mejores que estas, porque no hay gitanos, o hay muy pocos [...]” (U4, 10:10). En la cita, la búsqueda de centros escolares distintos al Institut Escola, se fundamenta en la búsqueda de una educación con mayor calidad, la cual estaría condicionada al porcentaje de población

gitana que se atiende. En esta lógica, a menor cantidad de población gitana, mejor será la calidad de la educación ofrecida por la escuela y, a la inversa, a mayor población gitana, menor calidad tendrán los procesos de enseñanza aprendizaje.

Por consiguiente, la guetización vinculada a los procesos educativos escolares es generada sobre la base de una baja intención de interacción entre los gitanos y la población nacional en el medio escolar, buscando ambos el agrupamiento étnico cultural en dicho contexto. Así, se generan procesos de exclusión social que funciona como barrera para el establecimiento de una relación que permita el mutuo conocimiento e integración.

En tercer lugar, los procesos de **asimilación** ejercidos por el Estado español han tenido como efecto principal en la población gitana, el abandono del *caló* como lengua de interacción al interior de la familia y comunidad. Por lo tanto, “[...] *el caló ya no se usa ni siquiera entre ellos. Yo no conozco ni he visto a ninguno de los padres hablar caló.*” (U4, 15:105). La lengua es uno de los elementos centrales para el aprendizaje y enseñanza de patrimonio cultural de un pueblo, en el marco de su propia epistemología. Por esto, los efectos de la asimilación en tanto proceso de minorización, son la desarticulación de los mecanismos tradicionales para la transmisión de la propia cultura, propiciando la pérdida de saberes y conocimientos.

En cuarto lugar, la sociedad nacional ha construido un conjunto de **prejuicios y estereotipos** sobre el gitano, los cuales tienen el sentido de justificar consciente o inconscientemente los procesos de minorización involuntaria de éstos. En la etnografía se registra un conjunto de prejuicios y estereotipos operantes en el personal del centro, los cuales podrían resumirse en la permanente búsqueda de comodidad y beneficios con un mínimo de esfuerzo. Un claro ejemplo de esto se constata en el marco del desarrollo de un proyecto externo para la vinculación con la familia y comunidad, el cual señala:

“P1: Podría ser cómo es ir al mercado, que se levantan como a las 6 am.

D1: Eso no lo hacen los gitanos.

M1: Mi padre siempre lo hace. Claro que mi hermano dice que la madrugada la inventaron los payos para joder a los gitanos (Risas)” (U4, 1:44-45).

En la cita, se expone la idea de que el gitano es una persona que no se levanta temprano. Por su parte, M1 que es una madre gitana, clarifica que independiente de dicho prejuicio, su padre sí tiene la costumbre de levantarse temprano. Sin embargo, deja ver que esta no es una práctica valorada por algunas personas jóvenes, lo que vendría, de una u otra manera a justificar la presencia de este prejuicio. De igual forma, se constata la presencia de prejuicios desde el gitano hacia los no gitanos, lo cual es registrado en el desarrollo de una clase, donde una estudiante se refiere a la población magrebí con conceptos racistas:

“P2: Por qué les dices así, tú sabes que eso está mal, ya lo hemos hablado.

Ao6: Es que a mí no me gustan los moros.

Inv: ¿Cómo?

Ao6: Es verdad, no me gustan, son malos. [...] Bueno, yo tengo una amiga que es mora y es muy buena amiga” (U4, 14:23-27).

Entonces, los prejuicios y estereotipos son construidos desde la infancia y en base al discurso escuchado por los adultos del grupo familiar y comunitario, no estando en relación con la propia experiencia de las personas. Esto se grafica en que la estudiante genera una separación en la percepción de las personas respecto de su pertenencia étnica y de sus características personales. Así, para ella las personas magrebíes son ‘malas’, sin embargo, su amiga perteneciente a dicho grupo es ‘buena’. Por lo tanto, la aplicación de prejuicios y estereotipos, independientemente si emana desde los minorizados o mayorizados, se fundamenta en el desconocimiento del ‘otro diferente’. Situación que acentuaría los procesos de exclusión social sobre los cuales se construye la guetización de las minorías étnicas y en este caso, de los gitanos.

Finalmente, en quinto lugar, se establece como una constante la posibilidad de **deserción escolar**, lo que en la perspectiva de los profesores, suele ocurrir hacia los últimos años de educación secundaria (U4, 15:59). Esta no situación significa que en educación primaria los estudiantes estén sin riesgo de deserción, ya que, si bien no se registran desertores escolares, sí se evidencia un alto ausentismo escolar. Al respecto, las situaciones más complejas se refieren a un estudiante cuya asistencia anual bordaría el mes de clases. Ahora bien, más allá de los casos aislados: “[...] los alumnos en general faltan mucho, tienen una asistencia muy irregular. No son todos, pero sí un grupo grande. Por ejemplo, si se les enferma un familiar, faltan todos los que son familia, porque tienen que acompañarlo” (U4, 10:12). Un alto nivel de ausentismo como una constante en la población escolar, funciona como una limitante para el desarrollo escolar pleno y exitoso. Esta situación no es casual, sino que se relaciona con elementos propios de la cultura gitana, donde se superpone al desarrollo educativo de los niños y jóvenes el bienestar de la familia y comunidad, como un valor fundamental. Lo cual evidencia la existencia de un distanciamiento profundo entre la epistemología gitana y escolar, donde esta última al no propiciar movilidad social ascendente para los gitanos, pasa a un segundo plano.

En síntesis, la conjugación de los procesos de minorización involuntaria de los gitanos, propicia la construcción de una imagen de la educación formal como un elemento poco trascendente y con una baja valoración. Aquí, la discriminación percibida y las dinámicas de guetización propician el blindaje interno de los grupos gitanos, donde las barreras existentes en la sociedad son obstáculos difícilmente franqueables para alcanzar la movilidad social ascendente, siendo la opción refugiarse en el propio grupo. Los procesos de asimilación

cumplen con la función de desarticular internamente a las comunidades gitanas, propiciando que estas pierdan sus saberes y conocimientos, para la inclusión social de estos en el marco del Estado Nación. Sin embargo, los prejuicios y estereotipos existentes desde y hacia el gitano se erige como un muro que impide la relación efectiva entre las culturas en contacto, dejando a los gitanos como un grupo minorizado, que ha perdido elementos como su lengua, pero excluido socialmente. Por último, la deserción escolar, activa o pasiva (ausentismo), es el producto de la aplicación de la minorización involuntaria de los gitanos, de los procesos de exclusión y la endogamia como estrategia de supervivencia individual y colectiva.

4.2.1.2 Participación familiar

La categoría participación familiar en el medio escolar, busca comprender la relación existente entre el medio escolar y familiar gitano, en la aplicación de los procesos educativos escolares. Así, se construye una imagen respecto de dicha participación, propiciando identificar las dinámicas presentes. Con el fin de profundizar en su comprensión, se presenta la siguiente tabla, que contiene los códigos asociados a la categoría y, sus frecuencias y densidad.

Tabla 17. Participación familiar: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Educación escolar	162	50,8	50,8	20	32,3	32,3
Educación familiar	35	11	61,8	19	30,6	62,9
Epistemología gitana	32	10	71,8	5	8,1	71
Participación familiar	30	9,4	81,2	7	11,3	82,3
Proyectos	26	8,2	89,4	2	3,2	85,5
Epistemología escolar	21	6,6	95,9	5	8	93,5
Vinculación familia-escuela	13	4	100	4	6,5	100
TOTAL	319	100		62	100	

Sobre un total de 319 frecuencias comprendidas en la tabla, la **educación escolar** es el código más frecuentado, agrupando el 50,8% del total, quedando a 39,8 puntos porcentuales por sobre de los demás códigos de la categoría, siendo significativamente superior a estos. La segunda posición la ocupan los códigos **educación familiar** con un 11%, y la **epistemología gitana** con el 10% del total de las recurrencias, no observándose una distancia significativa respecto de sus sucesores. En tercer lugar, se ubican la **participación familiar**, con el 9,4% y los **proyectos** con el 8,2% del total de frecuencias. Si bien, en relación al código más frecuentado son significativamente distantes, entre ellos mantienen una alta proximidad estadística, donde, para la articulación de la participación familiar en el medio escolar, la consideración de la educación familiar y epistemología gitana son de alta relevancia. Además, esto es posible mediante la implementación de proyectos específicos que funcionan como dinamizadores del proceso.

Finalmente, los códigos epistemología escolar con el 6,6% y la ***vinculación familia-escuela*** con solo el 4% del total de frecuencias, son los menos observados en la etnografía.

En cuanto a la densidad, si bien de manera general hay variaciones, parte de ellas no son relevantes estadísticamente. No obstante, es de alta relevancia el hecho que, sobre un total de 57 relaciones de densidad, el código ***educación escolar*** mantiene la más alta densidad con un total del 32,3%, descendiendo significativamente en relación a los resultados obtenidos en la frecuencia. Esta pérdida estadística no fue distribuida equitativamente entre los demás códigos, sino que la educación familiar, captó la mayoría de ellos, pasando a concentrar un 30,6% de la densidad total de la categoría.

La participación de las familias y la comunidad en el medio escolar es un hecho de relevancia para el establecimiento de procesos educativos de calidad, donde, como se sostiene en el presente estudio, se debe fundamentar en la colaboración como elemento central. Es a su vez, un elemento complejo, ya que, producto de los procesos de minorización, la escuela es comprendida como un elemento externo a la comunidad y, como se desarrolla en el apartado anterior, con una escasa valoración. Esto, junto a los ideales de participación impuestos desde la escolarización, genera un distanciamiento de base.

La ***participación de las familias*** en el medio escolar es limitada, suele estar dirigida por el centro escolar y tienen la función de generar la apertura de espacios institucionales a la comunidad educativa. Aquí: “*Hay algunas actividades, por ejemplo, al menos dos veces al año se les invita a que entren al aula, pero no intervienen, se quedan observando*” (U4, 17:26). Entonces, institucionalmente se establece la posibilidad de que las familias participen en el medio escolar en el nivel micro de gestión curricular, no constituyéndose en una actividad constante. Estas actividades tienen un impacto en las familias de los estudiantes, las cuales participan, aunque solo en calidad de observadores, lo cual estaría vinculado a los procesos de minorización, donde los centros escolares no son el espacio tradicional de encuentro para la población gitana.

Sin embargo, podría considerarse que la formalidad del encuentro entre la familia-comunidad y la escuela, es elemento que marca dicha distancia, ya que, se observa una constante comunicación participación en un nivel informal. Ejemplo está contenido en el siguiente registro:

“Como ya saben el jueves vamos al castillo de Montjuïc con los chicos de 1º a 3º. Hoy se me acerca en la mañana uno de los padres y me reclama que por qué en el castillo vamos a vestir a la mitad de los niños de nazis y al resto de judíos y gitanos, para que los primeros los fusilen a los segundos, mientras ustedes los graban. Claro, yo me quedé sorprendida, porque nunca se me hubiera ocurrido algo así. Ahí le dije que no, que nunca se ha dicho eso, que como colegio no haríamos una cosa así, que probablemente algunos de los chicos hayan inventado que se haría eso, pero que es mentira” (U4, 8:20-21)

En la cita se observa que la familia es capaz de cuestionar una decisión metodológica y de contenido desarrollada por los profesores cuando consideran que va en desmedro sicológico y cultural de sus hijos. Aquí, los profesores toman una postura que favorece la resolución del conflicto, clarificando la falsedad de dicha situación. De trasfondo, se considera la existencia de un recuerdo de la historia del grupo étnico, vinculado a los perjuicios vividos por los gitanos en la guerra civil española, configurados como contenidos de la educación familiar.

Esta situación es aprovechada por el profesorado, donde los espacios informales de relación con la familia, por ejemplo, cuando se retira a los estudiantes a medio día con el fin de llevarles a sus casas a almorzar. Aquí, los profesores generan conversaciones con los familiares de los estudiantes sobre el desarrollo conductual y académico de estos. Ejemplo de esto es cuando: “[...] el profesor de gimnasia para hablar con la madre de Ao3, quien tuvo problemas por haber golpeado a otro compañero, haciendo las veces de mediador entre los estudiantes en conflicto [...]” (U4, 5:25). De esta forma, asume un carácter informativo para la mediación de conflictos.

La participación familiar y comunitaria en el medio escolar, se centra en el establecimiento de una relación entre la educación escolar y familiar, las que por su naturaleza son distintas y distantes entre sí, lo cual se relaciona con la epistemología en que se basa cada una de ellas. La *educación familiar* gitana es comprendida como el proceso por medio del cual una persona aprende los contenidos educativos de la propia cultura, los cuales son considerados como fundamentos para el desarrollo de la vida. Propicia la formación de las nuevas generaciones, en relación a un ideal de personas, funcionando como un referente para el desarrollo personal y social en la vida adulta. De esta forma, las personas justifican su sistema de valores y conducta en relación a elementos externos, donde se expresa que: “*Muchos de mis fundamentos los tuve de mi familia*” (U4, 1:31). Entonces, la familia genera un proceso educativo que responde a las necesidades particulares y que estaría en relación a la propia cultura. Por consiguiente, la educación familiar se sustenta tanto en un marco epistemológico propio, como en un sistema de saberes y conocimientos, en tanto contenidos educativos.

En relación a la *epistemología gitana*, se observa que este se desarrolla en relación a cuatro ideas centrales. Primero, el valor de la familia por sobre el desarrollo educativo y laboral de las personas, donde el ideal de desarrollo está en relación a la conformación de un núcleo familiar. Al respecto una madre señala: “*Usted dice que recién ahora está preparado para ser papá, nosotros solo los tenemos, somos niños con muñecas. Dejamos nuestros sueños de lado, nuestras proyecciones [...]*” (U4, 1:22). En la cita se releva el hecho de la renuncia a un desarrollo individual y personal, para generar un proyecto colectivo de familia, lo que se desarrollaría a temprana edad tanto en hombres como mujeres. Esto, desde una perspectiva

escolar, incidiría negativamente en la continuidad y desarrollo de la escolarización de la población gitana, donde el valor de la familia implica, además, el acompañamiento permanente a todos sus miembros, en las actividades que desarrolle. Al respecto, si un familiar se enferma, será toda la familia ampliada, quien acudirá a acompañarle en el hospital, aunque eso conlleve ausentarse al trabajo o la escuela. La familia es, por lo tanto, el referente desde donde se desarrollan las personas, por lo cual, cuando se establece una conversación con personas desconocidas, se buscará relevar el origen familiar y territorial de estos (U4, 1:26).

Segundo, la sociedad gitana se sustenta sobre una relación de género, donde, dependiendo de si se es hombre o mujer, se deberán cumplir roles específicos. En esta relación, es el hombre quien adquiere un estatus superior y cumple la función de representar a la familia en las distintas actividades sociales. Esta relación de estatus-género se evidencia en el marco de la gestión de un proyecto en que participa el centro escolar. Aquí, a una mujer anciana se le comenta que podría participar su esposo en las actividades, a lo que responde: “*Sí, pero si el viene yo no hablo*” (U4, 1:26). De esta forma, el hombre, al ser la figura de autoridad, asume la representación de grupo familiar y a la vez se trasforma en la voz oficial de estos, independiente de la presencia de su esposa y del conocimiento que pueda tener.

Tercero, el proceso de enseñanza y aprendizaje no es dirigido de manera exclusiva por los adultos, ya que pueden ser los niños y jóvenes quienes enseñen algún conocimiento a los adultos. Esto se evidencia cuando a una estudiante de 2º año de primaria se le pregunta si conoce al investigador que desarrolla esta etnografía, a lo que responde: “*Sí, yo lo conozco, le enseño cosas de gitanos ¿Cierto?*” (U4, 2:5). Por consiguiente, se reconoce la existencia de una relación educativa entre ambas personas, en la cual la estudiante es quien enseña y el investigador quien aprende.

Cuarto, una baja valoración por la escolarización de las nuevas generaciones, lo que estaría vinculado a la baja utilidad que el conocimiento escolar tendría en el contexto de vida de las familias gitanas. Ejemplo de la baja valoración por la educación escolar de los niños y jóvenes, se refleja en el siguiente registro: “*Bueno, en mi casa no se interesan mucho si vengo o no [...] cuando me suena el despertador mi mamá me dice que para qué voy a venir, que me quede descansando hasta más tarde en la cama*” (U4, 15:84). De esta forma, la familia propicia que sean los hijos quienes decidan si asisten o no a clases, sustentado en el desinterés ante el desarrollo escolar de niños y jóvenes. Esto es profundizado con una actitud en la cual es la propia familia la que motiva a sus hijos a permanecer en la casa, generando situaciones de ausentismo escolar.

Por consiguiente, la epistemología gitana presenta como principales características centrarse de manera exclusiva en elementos de la propia cultura, marginando elementos como la

educación escolar de sus nuevas generaciones, al ser una institución externa. Esto conforma, además, el marco en que se sustenta la educación familiar gitana y sus contenidos educativos, los que tienen una escasa presencia en el medio escolar. De los contenidos educativos que sí se evidenciaron, están: A) el caló, que si bien es una lengua en proceso de extinción, algunos estudiantes conocen algunas palabras de éste. Por ejemplo, una estudiante: “[...] *comenta que ella es gitana, le pregunto si sabe caló y me responde diciendo una frase en ese idioma. Sin embargo, cuando le pregunto si sabe algo más, se sonríe y va a la sala de clases*” (U4, 5:23). Por consiguiente, el caló es una lengua presente en algunas familias, independientemente de que los estudiantes tengan como lengua materna el castellano, sin embargo, los niveles de dominio sobre este son escasos; y B) la historia familiar, en la cual se enseña a las generaciones jóvenes la forma de vida que como gitanos tenían en el pasado, como, por ejemplo: “*A mí me contaban historias de los viajes que ellos realizaban.*” (U4, 1:32). Esto propicia el desarrollo del contraste entre la vida en el pasado y en la actualidad, el tipo de relación con la sociedad nacional, el cual, en el caso de la cita, refleja los procesos de asentamiento de la población gitana.

Por su parte, la **educación escolar** se ve influenciada directamente por la percepción que la población gitana tiene de ella, en relación a su relevancia y utilidad en el propio contexto de desarrollo y su rol en los procesos de minorización. Por este motivo, los resultados de aprendizajes son bajos, adquiriendo la educación ofrecida un carácter compensatorio, la cual se sustenta en el logro de competencias educativas básicas. Al respecto se constata que:

“[...] al final uno les evalúa todo, hasta la expresión corporal si es necesario, para que puedan aprobar. [...] Todo esto está justificado y avalado con un plan estratégico que tiene la escuela. Este permite que se les baje el nivel a los chicos” (U4, 15:52-53).

Entonces, los estudiantes gitanos reciben una educación diferente al resto de la población española, centrada en un currículum modificado a su ‘realidad’, en la cual se asume que no serán capaces de cumplir con los objetivos del currículum prescriptivo español. Por esto, se genera un plan estratégico que consta de formalizar las bajas expectativas sobre los aprendizajes que construirán los estudiantes. Esta situación fue posible de constatar por medio de la observación participante, en la cual se accedió, principalmente, al desarrollo del programa de reforzamiento de las competencias lectoras Gliffing. Uno de los casos más representativos fue el de un estudiante de cuarto año de primaria, del cual: “*Llama la atención que el Ao4 tiene actividades similares a las de 1º año básico, específicamente de los estudiantes que van retrasados, siendo monosílabos de 2 o 3 letras con combinaciones de D-A-S-E [...]*” (U4, 7:18). Lo anterior permite constatar que los estudiantes tienen un desarrollo académico dispar, donde la promoción escolar no tendría relación con el aprendizaje de los contenidos educativos escolares.

Desde la perspectiva de la *epistemología escolar*, los valores y formas del conocimiento gitano operan como una barrera que obstaculiza el desarrollo óptimo de la educación escolar en estos contextos. Al respecto, se constata que:

“Suele ocurrir que los niños pueden decidir si vienen o no al colegio y los papás respetan eso, ya que les gusta estar con sus hijos, pero a la final le están haciendo un daño enorme. [...] Claro, finalmente si no vienes a clases es imposible que aprendas y que por lo tanto puedas avanzar como se espera que lo hagan” (U4, 7:9-10).

Así, la responsabilidad que las familias traspasan a los hijos sobre su propia escolarización, lo cual se centra en una baja valoración de la educación escolar, es el elemento central que marca la condición de fracaso escolar de los niños y jóvenes gitanos. Además, es el elemento central de la distancia epistemológica entre la educación escolar y familiar gitana, ya que refleja los ideales y prioridades en cada modelo educativo. De esta forma, son las prácticas socioculturales tradicionales, como el acompañamiento a las personas enfermas, las que actúan no solo como barrera para la escolarización, pues: “[...] Finalmente, es que la cultura se puede usar para justificar muchas cosas, que no son nada más que no adecuarse al modo de vivir la sociedad en general en el s. XXI.” (U4, 15:101). Por consiguiente, desde lo escolar, la educación familiar gitana y la permanencia de parte de sus prácticas culturales, son comprendidas como un acto de resistencia que revela una falta de adaptación tanto a la sociedad nacional como a la forma de vivir hoy en día.

Superar esta situación ha sido posible mediante la aplicación de un modelo de educación intercultural que se centre en la *vinculación familia-escuela*. Esto es considerado como un proceso complejo, producto de elementos como el blindaje cultural que las comunidades gitanas han generado producto de la minorización involuntaria que han vivido (U4, 15:95). Lo que generaría una baja disposición a la interacción con personas externas al grupo étnico. De igual forma, en el medio escolar:

“Y esto de incorporar la cultura gitana en la escuela no se hace porque ya no queda, lo que hay actualmente es una cultura marginal, producto de toda la historia de ellos, pero no es la cultura gitana. Podría ser la rumba catalana, pero a los chicos de la escuela no les gusta, han creado un imaginario de cosas que no son de ellos.” (U4, 15:106).

La cita posiciona a las comunidades gitanas como un grupo humano cuya cultura tradicional ha sufrido un amplio proceso de pérdida producto de la guetización y marginalidad en que han quedado viviendo, adquiriendo conductas y prácticas vinculadas a culturas marginales. Dentro de los elementos culturales aún presentes, está la música y principalmente la rumba catalana, la cual se choca con una baja valoración por parte de los jóvenes. Esta situación sustenta la decisión de no incorporar formalmente contenidos educativos gitanos. Sin embargo, existe una disposición a hacerlo, donde estos conocimientos deben ser seleccionados bajo el criterio que se indica a continuación: “*Lo otro es que no podemos traer nada que vaya en*

contra de los derechos universales. Si ellos tienen un sistema machista, nosotros no podemos recrearlo [...]” (U4, 15:108). Así, los contenidos educativos gitanos posibles de incorporar en el medio escolar en una perspectiva intercultural, más allá de ser filtrados bajo una lógica de los valores escolares, se hace en relación al principio de universalidad.

En este proceso de vinculación del centro escolar con la familia y comunidad, es desarrollado en parte, a través de *proyectos* externos. Ejemplo de esto es la aplicación del proyecto “Incorporación de las familias en el medio escolar como soporte para el éxito educativo y el abordaje de la diversidad cultural” desarrollado por el grupo Erdisc -Equip de Recerca sobre Diversitat i Inclusió en Societats Complexes- de la Universidad Autónoma de Barcelona. Por medio de este se busca sistematizar relatos gitanos como contenidos educativos para la contextualización de la enseñanza en el medio escolar. Este proyecto se considera de relevancia, ya que:

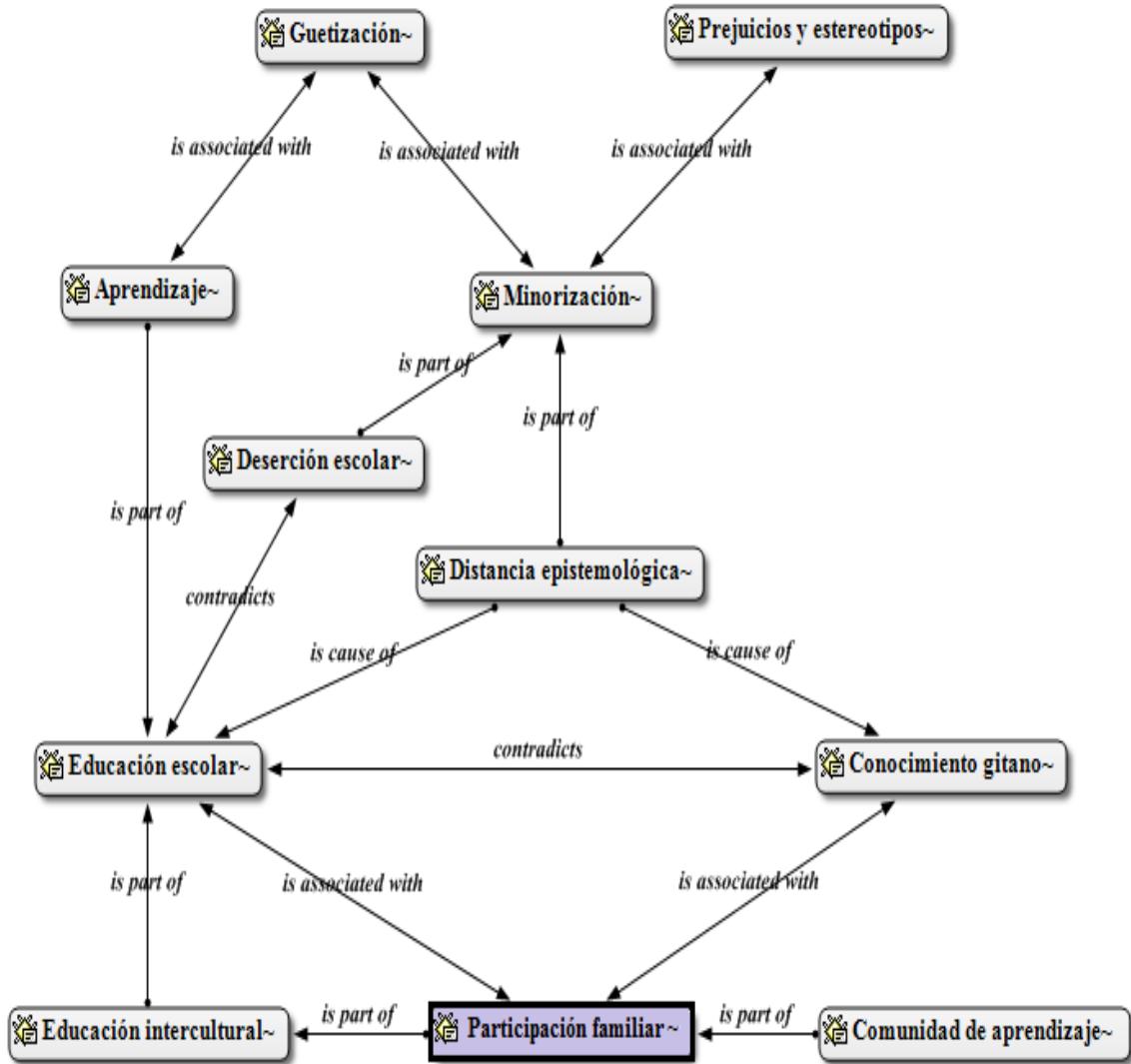
“Por su parte, Dir1 señala que esto será de gran ayuda para los propios estudiantes, puesto tendrán textos escolares que incorporan relatos propios de su barrio, los que estarán en la biblioteca del centro. Así, podrán decir que han leído sobre la historia de la abuela o de la mamá de X persona [...]” (U4, 1:20).

Por medio de este proyecto, se considera que los estudiantes podrán aprender elementos propios de la educación escolar, como la lectura, empleando los relatos e historias de vida gitanas del barrio, accediendo de manera directa a su patrimonio cultural propio. Se considera que esto debiera funcionar como una motivación para los estudiantes, ya que será un conocimiento contextualizado. Su pertinencia está otorgada en que: “*Cuando nos dicen que mientras más participan los padres hay mejor rendimiento de los hijos en la escuela, yo lo veo así, porque pasó conmigo*” (U4, 1:34). Así, la participación familiar en el medio escolar se posiciona como la base para el establecimiento de dinámicas de éxito escolar. Finalmente, es factible por medio de actividades como la antes descrita, donde la participación familia-escuela-comunidad se articula en torno a un objeto de colaboración claramente de finido, el que a su vez, supera las dinámicas de monoculturalidad de la educación escolar.

En síntesis, la relación familia, escuela y comunidad en el medio escolar está centrada principalmente en la vinculación familia-escuela, quedando relegado a un segundo plano el trabajo con la comunidad. Su desarrollo está condicionado a la distancia epistemológica existente entre la educación familiar y escolar, las cuales evidencian la existencia de sistemas de valores y aspectos culturales que son opuestos. Ejemplo de esto es la baja valoración de la educación escolar por parte de la familia, donde los propios estudiantes deciden si asistir o no a clases, o el ausentismo escolar para acompañar a un familiar enfermo. Estos elementos son cuestionados por el medio escolar, donde se considera que es una actitud que afecta directamente en los logros escolares de sus hijos, coartando las posibilidades de generar

continuidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje. El logro de una vinculación efectiva que articule el triángulo familia, escuela y comunidad, es posible mediante el desarrollo de proyectos fundamentados en un modelo educativo intercultural, el que propicie el establecimiento de un objeto de colaboración.

4.2.2 Participación de la familia y comunidad gitana en el imaginario escolar



La red presenta a la participación familiar como la categoría central del discurso de los profesores y directivos del centro escolar, considerados en la muestra del estudio y contiene la percepción de estos respecto del objeto de estudio. Esta categoría busca comprender el sentido y significado que desde el centro escolar se le otorga a los procesos de participación familiar y comunitario y el ideal de participación. Para comprender de mejor manera esta categoría, se presenta la siguiente tabla con los códigos asociados, sus frecuencias y densidad.

Tabla 18. Relación de códigos, frecuencias y densidad en la Unidad Hermenéutica 5

Códigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Participación familiar	22	15,8	15,8	4	10,3	10,3
Educación escolar	20	14,4	30,2	6	15,4	25,7
Minorización	16	11,4	41,6	5	12,8	38,5
Aprendizaje	13	9,4	51	3	7,7	46,2
Conocimiento gitano	13	9,4	60,4	4	10,2	56,4
Distancia epistemológica	13	9,4	69,8	3	7,7	64,1
Deserción escolar	10	7,2	77	2	5,1	69,2
Prejuicios y estereotipos	10	7,2	84,2	6	15,4	84,6
Guetización	9	6,4	90,6	2	5,1	89,7
Educación intercultural	8	5,8	96,4	3	7,7	97,4
Comunidad de aprendizaje	5	3,6	100	1	2,6	100
TOTAL	139	100		39	100	

La tabla considera un total de 139 frecuencias, de las cuales, la participación familiar con un 15,8% y la educación escolar con el 14,4%, son los códigos que agrupan los mayores porcentajes de frecuencias, no generándose una distancia estadísticamente significativa con los demás. La presencia de la participación familiar como código dentro de la categoría con el mismo nombre, se relaciona con el proceso de codificación realizado, donde emerge como un código abierto, pero debido a su importancia, es configurada como la categoría central de la red. La *minorización* involuntaria con un 11,4% queda en un segundo nivel de importancia, teniendo una significativa presencia en el discurso de los participantes. Los códigos *aprendizaje* con un 9,4%, *conocimiento gitano* con el 9,4% y *distancia epistemológica* con el 9,4% quedan ubicados en tercera posición, manteniendo una presencia significativa y constante en el discurso de los profesores y directivos. Aquí es relevante el hecho de que estos códigos queden en un mismo nivel, ya que en su conjunto permiten comprender la distancia epistemológica, vinculada al aprendizaje escolar y al conocimiento que los estudiantes portan producto de su educación familiar. En cuarto lugar, se posicionan la *deserción escolar* con el 7,2% y los *prejuicios y estereotipos* con un 7,2% y la *guetización* con el 6,4% de del total de las frecuencias, representando en promedio la mitad de las frecuencias del código más representado. Finalmente, La educación intercultural con el 5,8% y la *comunidad de aprendizaje* con el 3,6% del total, son los códigos menos frecuentados en el discurso de los participantes, esto podría deberse a ser elementos en evaluación en el momento del desarrollo del estudio.

En cuanto a la densidad que recibieron estos códigos, sobre un total de 39 relaciones, los códigos más evidenciados fueron la *educación escolar* con el 15,4% y los *prejuicios y estereotipos* con el 15,4% del total de densidades. De esta forma, se configuran como elementos vinculantes en la reconstrucción del discurso de los participantes del medio escolar. En segundo lugar están los códigos *minorización* con el 12,8%, la *participación*

familiar con el 10,3% y los *conocimientos gitanos* con un 10,2% del total de densidades, no observándose una distancia estadística significativa respecto de los códigos más evidenciados. Terceros se posicionan los códigos *aprendizaje* con el 7,7%, *distancia epistemológica* con un 7,7% y *educación intercultural* con el 7,7% del total de las relaciones de densidad. Finalmente, la *deserción escolar* con el 5,1%, la *guetización* con un 5,1% y la *comunidad de aprendizaje* con el 2,6% son los códigos menos densos. Independientemente de lo anterior, es destacable el hecho que en general, no hay una alta concentración en la densidad de los códigos, lo cual implica la alta importancia de todos para comprender la categoría.

En la perspectiva docente, la *participación familiar y comunitaria* está vinculada, prioritariamente, a la incorporación de las familias en el medio escolar, para el acompañamiento y entrega de soporte a la escolarización de las nuevas generaciones. Sin embargo, está caracterizada por una baja participación en actividades de enseñanza aprendizaje, considerándose:

“En las cosas de aprendizajes, claro, yo no sé, o me cuesta, yo qué voy a hacer. Sí que hay una infravaloración, y podrían hacer muchas más cosas. Igual sería un poco como en los niños, les falta un poco creer en ellos mismos, en que tienen potencial y que sólo es atreverse, que si se equivocan o no sale tan bien, no pasa nada” (U5, 1:50).

En la cita se observa la existencia de una baja valoración de los miembros de las familias respecto de sus posibilidades de actuar educativamente en el medio escolar, lo que incide negativamente en su capacidad de apoyo al éxito escolar de sus hijos. De igual manera, incide en los espacios de participación que la familia considera como apropiados para ellos, como lo son la celebración del carnaval, en las cuales se sienten cómodos (U5, 1:49). Esta situación estaría relacionada con los procesos de minorización que han vivido los gitanos a lo largo de su historia, en el cual la escuela no ha sido un espacio creado ni gestionado por ellos, sino que una exigencia impuesta por el Estado.

La *minorización involuntaria* de la población gitana se construye en base a la existencia de *prejuicios y estereotipos*, donde el ser gitano es asociado prácticas marginales e incluso ilegales. Por consiguiente: “*Nosaltres discrepem que això que hagi allí sigui cultura gitana. Nosaltres pensem que es un altre cosa*” (U5, 2:58). Entonces, desde el medio escolar se considera que, las elementos, prácticas y *conocimientos gitanos* presentes en la comunidad hoy en día, en realidad no lo es, siendo el reflejo de una cultura construida en base a la marginalidad y la segregación social. Este es un hecho significativo, ya que implica la negación de la posibilidad de las culturas y sociedades a realizar control cultural, considerando que ‘la cultura propia’ de forma exclusiva elementos referidos al pasado. La relación de prejuicios y estereotipos propicia la construcción de una discriminación percibida, la que se refiere a una construcción individual y colectiva, que contiene la representación sobre el racismo y los

procesos de marginación social. Sin embargo, se considera que no están en relación a los procesos de minorización, sino que son el reflejo de la baja escolaridad que estos tienen (U5, 1:25).

En este contexto, la *guetización* es un elemento relevante, ya que permite comprender el tipo de interacción que han tenido estos tanto con el Estado, como con los propios ayuntamientos. Aquí, las políticas públicas respecto de su inclusión a la sociedad nacional, ha estado marcada por el asentamiento forzado en la periferia urbana, bajo un criterio de agrupación étnica. Desde la mirada del medio escolar, las familias gitanas del barrio asocian el ‘ser gitano’ a elementos propios de las sociedades marginales, asumiendo una actitud prepotente, impositiva y, en general, una conducta social poco acorde al modelo ideal del Estado. Esto sería vinculado:

“A un tema también de trabajo, de no tener recursos económicos, de no tener estudios. Realmente aquí, por lo que yo sé, el ayuntamiento les da todo gratis, les han hecho las viviendas, les ha hecho la escuela, les subviona todo” (U5, 1:13).

Entonces, la permanencia de las familias gitanas en una condición de marginalidad está asociado, en primer lugar, a una actitud paternalista del Estado, donde la política de subsidio no se centra en la búsqueda del desarrollo de esta población. Por el contrario, propicia la continuidad de la dependencia de un Estado proveedor, que suple las necesidades de las personas, pero no propicia el establecimiento de condiciones para el desarrollo autónomo. Además, incide negativamente en que las personas, producto de la precariedad en que viven, buscan desarrollarse económicamente por lo que tienen más cercano, que suelen ser actividades ilegales (U5, 1:14).

En consecuencia, por medio de la minorización involuntaria, se ha constituido a los gitanos en una población socialmente segregada y con un bajo desarrollo escolar, lo cual repercute directa y negativamente en el acceso al mundo laboral formal. Este es un hecho significativo, ya que implica el condicionamiento a este grupo, a la permanencia en una condición de pobreza y marginalidad, en la cual:

“La majoria només tenen fracàs y sobre el fracàs no hi a futur. Això els que han aprovat, els que no han aprovat... no tenen futur, es que no tenen. El futur d'aquests nens és, de les dones quedar-se a casa a netejar y a partir de las sis de la tarda sortir a passejar per el barri on es troben parella, però en el sentit mes positiu, no en el sentit despectiu de on van a estar. En el sentit positiu de que elles, en el futur immediat es trobar un noi, amb el que més o menys es troben bé i es pugin casar. Això és ho que fas. I els nois... deixar passar els mesos, deixar passar el temps. Es casen, es van a viure a casa dels pares, tens un crío aviat y començar a cobrar una mena de subsidi social [...]” (U5, 2:37).

La cita presenta el panorama del desarrollo que los estudiantes del centro educativo han tenido posterior a su egreso del sistema escolar, en educación secundaria. Aquí, tanto los estudiantes que egresan formalmente de la educación secundaria, como aquellos desertores

escolares tienen un futuro marcado por la falta de oportunidades para el desarrollo laboral y económico. Tanto mujeres como hombres ven reducidas sus expectativas de vida a los roles que tradicionalmente han ocupado, según género, en la sociedad gitana. Esto, además, propicia el desarrollo de matrimonios a temprana edad, lo que si bien responde a un patrón cultural, se relaciona directamente con las proyecciones de vida que las personas tienen. Finalmente, se constata que el proyecto familiar se sustenta en relación al acceso a los subsidios del Estado, donde los jóvenes gitanos están marcados por la dependencia a éste.

En este contexto, la **educación escolar** es comprendida como un proceso complejo, donde se conjugan tanto el sentido de la educación nacional y/o de la comunidad autónoma, con el propio escenario educativo. De manera operativa, la escuela declara centrar su proyecto en la idea de barrio, no estableciéndose como una escuela gitana, sin embargo: “[...] *lo que pasa es que sí, tenemos una población completamente gitana y eso te lleva a tener en cuenta su cultura*” (U5, 1:1). Esto indica que, independiente del hecho de buscar responder al marco educativo global, el centro escolar genera procesos de contextualización educativa, los que se centran en el reconocimiento de la propia cultura de los estudiantes. Esto se sustenta en el desarrollo de actividades de carácter extraescolar y tienen como fin fortalecer el desarrollo de los aprendizajes escolares.

Considerando los procesos de minorización, la educación escolar busca generar un cambio de percepción sobre ella en las familias gitanas, para terminar con las dinámicas de fracaso escolar. En este marco, se propicia demostrar a los padres, que el desarrollo educativo de sus hijos y la finalización exitosa de los distintos niveles del sistema escolar, de manera muy específica el ciclo formativo (educación postobligatoria), conlleva la posibilidad de encontrar un trabajo formal.

“Han acabat tres alumnes el cicle formatiu de grau mitja, els nostres tres primers alumnes i els tres estan treballant. S’estan desmuntant moltes coses, ¿on és la mentirà, on és el fet de que després dels setze anys no hi ha res i si no hi ha res no cal continuar? Ara no hi ha res per els que no tenen, que es porten malament, per aquells no hi ha res, tens raó [...]” (U5, 2:27).

En el testimonio se expresa que la relación existente entre el desarrollo de estudios postobligatorios y empleabilidad de la población gitana rompe con el imaginario de que, en contexto gitano, la escolaridad no implica mejores expectativas laborales. Aquí, si bien la cantidad de estudiantes no es significativa numéricamente, sí lo es al considerar la relación de cantidad de estudiantes egresados y porcentaje de empleo de los mismos, el cual llega al 100%. Permite, además, generar un contraste entre las expectativas de las familias sobre sus hijos, en relación a los grados de escolaridad que estos logren. Lo anterior, se espera que aporte con un cambio de actitud de las familias y estudiantes gitanos hacia el centro educativo, propiciando la mejora en la relación y valoración de la educación escolar. Este proceso de cambio no es solo

una iniciativa del centro escolar, sino que, producto del actuar conjunto del sistema educativo catalán y el ayuntamiento. Al respecto, se considera que este último, debiera generar un proyecto centrado en el aseguramiento del acceso al mundo laboral de los estudiantes gitanos que finalicen educación postobligatoria, bajo dos premisas: 1) es una estrategia de motivación a la escolarización de esta población; y 2) aborda el complejo escenario que supone para estos, el acceso al mundo laboral en el marco de un país golpeado por la crisis económica. De todas formas, el centro de la educación impartida en el centro, está focalizada al fortalecimiento del logro académico de los estudiantes, como sustento para la obtención de salidas laborales según criterio de logro del éxito escolar.

A nivel social, el cambio de mentalidad en las familias y comunidad gitana, debe centrarse en la lucha contra la *deserción escolar*, que se posiciona como la mayor barrera entre el los estudiantes y el acceso a la educación de calidad. Las dinámicas de deserción escolar están marcadas por los efectos de la minorización involuntaria de los gitanos, donde su abordaje, implica un cambio en la estructura social y educativa, que permita superar la distancia epistemológica existente entre los modelos educativos familiar y escolar.

Por consiguiente, es la *distancia epistemológica* existente entre el conocimiento escolar y el conocimiento familiar gitano, lo que establece la brecha entre las familias y la educación escolar. Desprendido de los procesos de minorización y su efecto en el medio educativo, la distancia epistemológica se centra principalmente en: A) la existencia de un modelo autonomía en el acceso a la formación, donde es el propio estudiante el que decide si permanecer o abandonar el sistema escolar, versus una educación obligatoria que no considera la voluntad de los estudiantes a participar de ella; B) el valor de la familia por sobre el desarrollo individual de los sujetos, en relación a un modelo individualista centrado en la competencia; C) las uniones matrimoniales a temprana edad, ante la postergación del proyecto de familia, con el fin de avanzar académica y socialmente; D) los bajo niveles de logro de los *aprendizajes*, que propician que los estudiantes, a su paso a otro instituto de educación secundaria o educación postobligatoria, tengan profundos vacíos de contenidos, lo cual les propende al abandono escolar; y E) la reproducción de discursos por parte de los estudiantes, a modo de reproducción cultural, que se sustentan en una baja valoración de la educación y su utilidad (U5, 1:16), versus una perspectiva de la educación como el puente de acceso al mundo laboral y motor de la movilidad social ascendente.

Abordar esta distancia ha sido factible por medio de la aplicación de elementos del modelo de *educación intercultural*, como base para la participación familiar y comunitaria en el medio escolar. La educación intercultural es comprendida como un enfoque educativo complejo y amplio, el cual no debe solo considerar el abordaje de elementos culturales gitanos, para centrarse en una lógica de un pluralismo cultural, el cual responda al contexto de vida

nacional y global, con el fin de aprenderlo y valorarlo. Lo cual está asociado a la idea de romper la guetización en que han quedado las familias gitanas. Se sustenta, además, en una apertura y adaptación al contexto que: “[...] acabem no sent una escola, som un altre cosa. Ara, si esta altre cosa es mala no ho sé. Estem enfadats amb nosaltres per que hem deixat de ser una escola des de fa anys, som un altre cosa.” (U5, 2:49). Así, se supera la escolarización monocultural y la visión de la escuela como un organismo externo preocupado, de manera exclusiva, de la formación académica de los estudiantes, pasando a ocupar un espacio en la comunidad. Aquí, la figura de ‘dejar de ser una escuela’, se vincula con el abandono de la percepción clásica de la educación y el paso a suplir y abarcar, otros roles al interior del escenario educativo. Por consiguiente, se hace interesante que la familia siga considerando, a pesar de esto, a la escuela como un ente externo y no propio, lo que se referiría al sistema escolar en sí mismo y no al actuar del cuerpo docente del centro.

Aquí, el proyecto es el establecimiento de una **comunidad de aprendizaje**, con el fin de propiciar la participación familiar en el medio escolar. La comunidad de aprendizaje comprende la puesta en marcha de prácticas que son de éxito escolar, probadas en diversos contextos educativos.

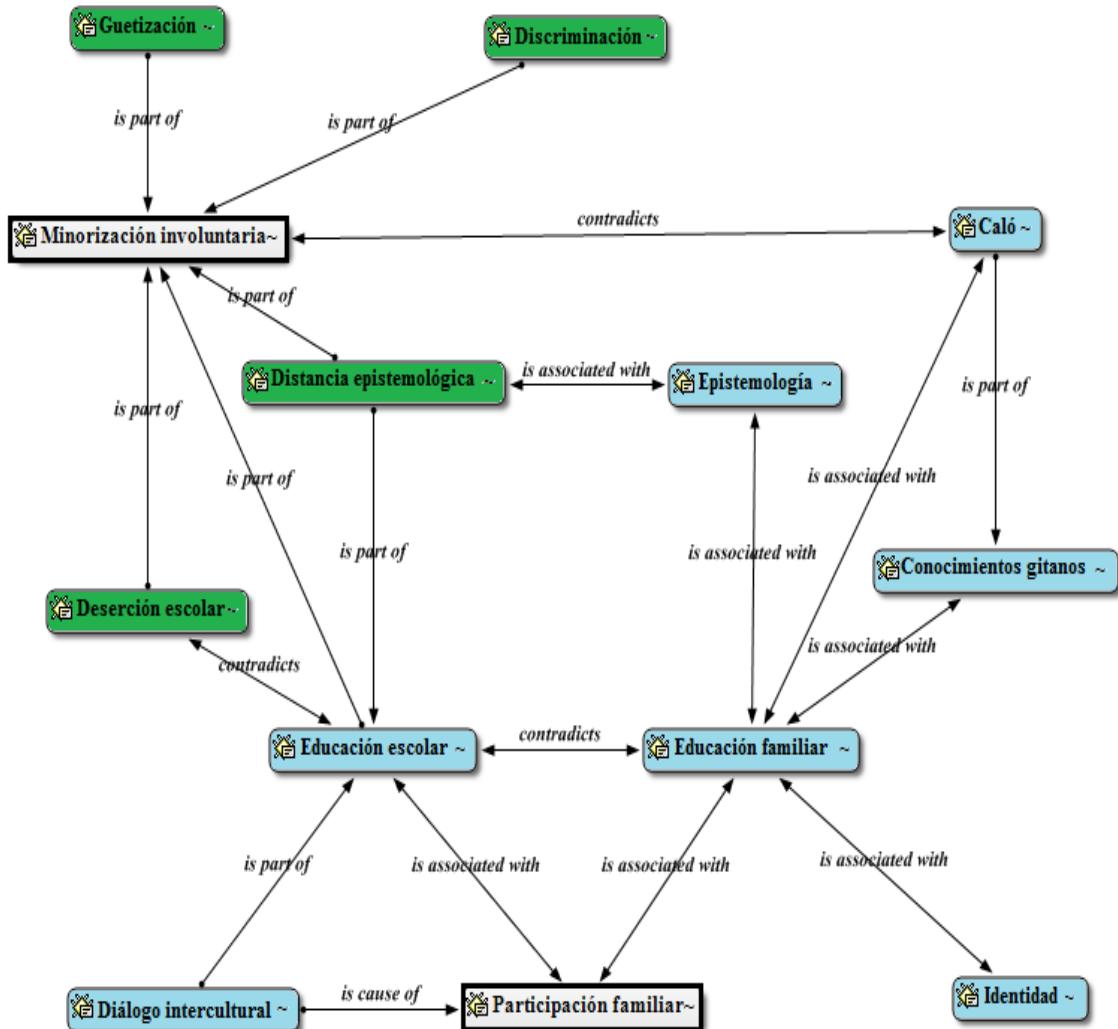
“Les pides que vengan a unos familiares, son prácticas en teoría sencillas con grupos heterogéneos, que a lo mejor pueden ser un grupo de tres o cuatro personas que están jugando al parchís, otro está jugando al ajedrez y otro está haciendo una relación de algo matemático, juegas cartas... hay un adulto en cada mesa y está ahí acompañando, no tienes por qué saber más” (U5, 1:61).

Estas actividades, buscan la participación de las familias como mediadores del proceso de aprendizaje, el que se establece principalmente a través de los juegos de mesa. Considera como barrera los efectos de la escolarización monocultural y de los procesos de minorización involuntaria, en los cuales las personas gitanas han aprendido que no son capaces de, o no tienen conocimientos válidos al interior del medio escolar. A la vez considera la posibilidad de incorporar conocimientos gitanos, los que, como se señaló en apartados anteriores, deben estar acordes con los principios de la universalidad, lo cual se configurará como el filtro que deberán pasar los conocimientos gitanos para entrar en el medio escolar.

En síntesis, la participación del medio familiar y comunitario en la educación escolar, se centra en la incorporación de las familias de los estudiantes a las dinámicas escolares. Esto con el fin de que cumplan roles de suplencia y fortalecimiento de la educación escolar, marginándose a la comunidad de este proceso. La participación de las familias está limitada por la existencia de barreras invisibles, que se refiere a los efectos de la minorización involuntaria de las familias gitanas, de la marginalidad social en que han quedado. Además de su guetización y el establecimiento de estos como un grupo discriminado en base a prejuicios y estereotipos construidos por la sociedad nacional española. Así, la escolarización de los gitanos

ha quedado marcada por la baja escolaridad y el bajo valor que estos le otorgan al desarrollo de la educación escolar, al estar contrapuesta al modelo educativo y finalidades educativas de la familia y comunidad gitana. Lo anterior se configura como una distancia epistemológica, en la cual el sentido de la escolarización es completamente opuesto a la educación familiar, los principios y contenidos educativos de esta. Aquí, en la comprensión de la educación escolar en la perspectiva gitana, la educación escolar no reporta beneficios significativos para el desarrollo de las personas en su contexto de vida. Esto se releva como un estigma necesario de superar, ya que el éxito escolar de ex-estudiantes del centro en la educación postobligatoria, ha llevado el acceso efectivo al mundo laboral. Finalmente, se asume que la participación efectiva de la familia en el medio escolar, en torno al desarrollo educativo de sus hijos, será posible en la aplicación del modelo de comunidades de aprendizaje, en el cual pueden participar todas las personas, independiente de su grado de escolarización.

4.2.3 Aceramiento al hecho educativo desde las voces de la familia y comunidad gitana



La red tiene dos categorías que sustentarán su análisis, siendo estas: **participación familiar en el medio escolar** y la **minorización involuntaria**. En ella se busca comprender la percepción de la familia y comunidad gitana respecto de la educación escolar, la minorización involuntaria y la participación de ellos en el diseño y desarrollo del currículum escolar. Esto permitirá relevar los elementos centrales en la perspectiva de los participantes, para generar la propuesta de modelo intercultural de participación familiar y comunitaria en diseño y desarrollo del currículum escolar. Con el fin de profundizar en la relación existente entre ambas categorías, se presenta la siguiente tabla.

Tabla 19. Relación de categorías, frecuencias y densidad de la Unidad Hermenéutica 6

Categorías	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Participación familiar	180	73,8	73,8	44	73,3	73,3

Minorización involuntaria	64	26,2	100	16	26,7	100
TOTAL	244	100		60	100	

En la tabla, sobre un total de 244 frecuencias, la categoría *participación familiar* agrupa el 73,8%, con un total de 47,6 puntos porcentuales de diferencia respecto de la siguiente categoría, lo cual corresponde a una distancia estadísticamente significativa. De esta forma, la participación familiar y sus códigos asociados es un elemento fuertemente presente en los participantes en el estudio. Por su parte, la *minorización involuntaria* obtiene el 26,2% del total de las frecuencias, siendo, por lo tanto, un elemento con baja recurrencia y presencia en los participantes. Esta situación se repite en la relación de densidad, manteniendo una distribución porcentual similar.

La profundización de los contenidos de ambas categorías se desarrollarán los siguientes ejes: 1) Minorización involuntaria; y 2) Participación familiar y comunitaria en el medio escolar. El orden de presentación de las categorías no tiene un argumento estadístico, sino que se sustenta en que para comprender la participación familiar, que es la más frecuentada y densa de las categorías, es necesario profundizar en el proceso de minorización involuntaria.

4.2.3.1. Minorización involuntaria

La categoría minorización involuntaria de la población gitana, busca relevar la comprensión de los miembros de la familia y comunidad respecto de los procesos de minorización que han vivido históricamente, su relación con la sociedad española y el medio escolar. Con este fin se desarrolla la siguiente tabla.

Tabla 20. Minorización involuntaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Ccódigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Minorización involuntaria	22	34,4	34,4	7	43,8	43,8
Discriminación	12	18,8	53,2	1	6,2	50
Guetización	12	18,8	72	3	18,8	68,8
Distancia epistemológica	11	17,2	89,2	3	18,8	87,6
Deserción escolar	7	10,8	100	2	12,4	100
TOTAL	64	100		16	100	

En la tabla, sobre un total de 64 frecuencias de recurrencia de los códigos en el discurso de los miembros de la familia y comunidad, la **minorización involuntaria** con el 34,4% es el que agrupa la mayor cantidad de frecuencias. Tiene una brecha de 15,6 puntos porcentuales respecto del código que le sucede, lo que configura una distancia significativa. Además, su alta presencia, denota la importancia que los participantes del medio familiar y comunitario le atribuyen. En segundo lugar se posicionan la **discriminación** con 18,8% y la **guetización** con el 18,8% del total de las recurrencias. Es significativo que ambos códigos agrupen la misma cantidad de frecuencias, ya que ambos son producto de la minorización involuntaria y a la vez denotan la condición de marginalidad en que viven las familias gitanas. En tercera posición está la distancia epistemológica con el 17,2% de las frecuencias, con una distancia significativa respecto de la categoría más recurrida. Finalmente, el código **deserción escolar** es el menos evidenciado, agrupando solo al 10,9% del total de las frecuencias, lo que implicaría que no es visto como un elemento relevante en las dinámicas familiares.

En cuanto a la densidad, se evidencia solo una variación significativa respecto de lo sucedido en las frecuencias, la que se refiere al código discriminación, el cual pasa de estar en segundo lugar en las frecuencias, al último en las densidades, con solo un 6,3% del total. Así, se constata una estrecha correlación entre el discurso de los participantes (frecuencias) y las relaciones establecidas en la articulación de sus discursos (densidad).

Desde una perspectiva histórica, las familias gitanas han estado marcadas por la **minorización involuntaria**, la cual marca una condición permanente en la interacción con los miembros de la sociedad nacional española. Ejemplo de esto es el motivo de las constantes migraciones de los gitanos, a nivel nacional o internacional, lo que se justifica en que: “[...] iban a un sitio, los policías de antes eran muy malos, los dejaban estar un tiempo, luego se tenían que ir de ahí y buscar otra zona, estaban un tiempo y se buscaban otra zona. [...]” (U6, 4:10). De esta forma, la migración como elemento cultural, refleja una estrategia de subsistencia y, a la vez, una relación conflictiva con la sociedad española, marcada por el rechazo. Dicha situación ha conllevado que la población gitana quede en una condición de marginación marcada por la guetización, discriminación y pobreza. Ejemplo de la guetización, es la situación

vivida en el barrio de Sant Cosme en El Part de Llobregat, el cual, en un conjunto de pisos contiguos agrupa a casi la totalidad de la población gitana del municipio. Situación que ha implicado cambios significativos en el estilo y nivel de vida de las personas. Al respecto:

“Aquí en los pisos blancos, eran unos pisos como si fueran chalés, que te digo la verdad, yo ahí era muy feliz en esos pisos, era como si fueran chalés. Y por aquí había pisos de dos plantas, arriba y abajo, también muy bonitos. No había tantas cosas que hay ahora, sabes, la gente era mejor, nos respetábamos más, porque ahora no nos respetamos, estaba mejor la cosa [...]” (U6, 1:4).

En el testimonio se observa que, en el pasado, hacia la mitad del s. XX, las familias gitanas que vivían en el barrio de Sant Cosme, lo hacían en buenas condiciones y ocupaban viviendas espaciosas y de buena calidad, las que son identificadas como ‘los pisos blancos’. Sin embargo, producto del crecimiento de esta población, tanto por natalidad como por los procesos migratorios, se les redujo a todos en el mismo sector del barrio. Esto implicó la demolición de las viviendas originales y su reubicación en pisos de nueva construcción, pero diseñados para albergar a más familias, reduciendo los espacios para cada una de ellas. El cambio de las condiciones de vida implicó un cambio en las relaciones interpersonales al interior de la comunidad, donde quienes tienen un mayor potencial económico y poder adquisitivo, buscan imponerse a los demás, habiéndose perdido las relaciones fundamentadas en el respeto.

La **discriminación** es comprendida como un hecho arraigado en la sociedad que se fundamenta en la relación de prejuicios y estereotipos construidos desde la sociedad nacional hacia las minorías étnicas. En el caso de la población gitana, se posiciona a estos como un grupo marginal que realiza actividades informales y fuera de la legalidad, siendo por consiguiente el estereotipo marcado por el chatarrero, ladrón o que se dedica a ‘la mala vida’ (U6, 1:30). Esta situación es reflejada en que:

“A veces vas a una tiendecita, a comprarte ropa y te miran, y tú notas que te miran y dices: ya me está mirando, ya me está siguiendo. Y te da rabia, porque a lo mejor, eres la típica mujer que te ven morena, con el bolsito... a ver qué hace esta. Y tú piensas: hay Dios mío que me están siguiendo, me voy, me voy de rabia porque veo que me siguen. Y ves la discriminación en el sentido ese, y cuesta, como te decía, yo me crie en un colegio mixto, habían de todas las culturas, mi mejor amiga era una chica paya [...]” (U6, 3:18).

El proceso de discriminación propicia barreras para la inclusión social de las personas gitanas en el marco de la sociedad nacional y global. Esto se sustenta en el fortalecimiento de la creencia de que los espacios tradicionalmente ocupados por la sociedad nacional no son los espacios naturalmente empleados por los gitanos, lo cual implica directamente, la profundización de la segregación social en que viven. Dicha situación es independiente de los grados y tipo de escolarización que tengan las personas gitanas, donde el conocimiento de los códigos de la sociedad mayorizada no implica la posibilidad de un desarrollo efectivo ni la aceptación por parte del grupo mayorizado. Aquí, es significativo

relevar el hecho de que las personas no se han sentido discriminadas en el medio escolar, donde los profesores tienen una actitud de respeto y valoración de los estudiantes en tanto personas, más allá del origen cultural de estos (U6, 2:46). Sin embargo, se evidencia que, independiente de los avances sociales y las políticas en pro de la igualdad de derechos impulsados por el Estado español, la sociedad en sí está diseñada para favorecer a los no gitanos. Esto se evidencia a la hora de buscar un trabajo, actividad en la cual se verán beneficiados los no gitanos, lo que se fundamenta en un racismo persistente y arraigado en la sociedad, como base para la discriminación étnica (U6, 4:16).

Por su parte, la pobreza ha sido una de las características que ha marcado a la población gitana y está directamente vinculada a los procesos de minorización involuntaria que han vivido. Al respecto, tanto la *guetización* como la discriminación han incidido en que, históricamente, no hayan podido optar a trabajos formales, debiendo generar estrategias de subsistencia, lo cual está contenido en el siguiente testimonio:

“Yo iba a vender a los mercados y corría de los guardias, con la manica en la boca me ponía la caja de tomates aquí o dependiendo [de lo que ese día vendiera] y acorrer, pasaba todo el día corriendo. [...] Yo con nueve años me levantaba en la mañana y me iba al campo a coger patatas. Sacos de cincuenta kilos, como no podía me los llevaba a rastras, y me ganaba el jornal como una persona mayor” (U6, 1:54-55).

En la narración, los trabajos realizados por los gitanos están marcados por el desarrollo del comercio ambulante y el trabajo infantil, siendo actualmente ambas actividades al margen de la legalidad. Por consiguiente, la condición de pobreza en que se ha mantenido a las familias gitanas, ha propiciado que estos se integren al mercado laboral a temprana edad, con el fin de tener los recursos económicos para subsistir. Esto conllevó a que las comunidades gitanas desarrollasen estrategias de apoyo interno, las que permitían que todos sus miembros supieran las necesidades de alimentación. Al respecto, los participantes señalan que cuando una familia había logrado juntar dinero para comprar alimentos y otros no, les pasaba parte de estos, con el fin de que esa familia no pasara hambre. Dicha actividad era un acto recíproco, donde la familia que fue ayudada, devolverá dicha ayuda. De igual forma: “[...] A lo mejor se encontraban un cacho de cerdo que estaba medio podrido, le cortaban la mitad podrida y se comían la otra [...]” (U6, 4:8). Hecho que indica, que ante la necesidad, las familias sobrevivían consumiendo todo tipo de alimentos, independiente de su condición o lugar en que se encontraba. En esta lógica, se considera el acceso a instituciones del Estado español como estrategia de supervivencia, ya que:

“Cuando era pequeño pasaba mucha hambre [su abuelo] e iba a la escuela porque ahí les daban de comer. Una vez picó en una escuela, no tenía papeles ni nada y un maestro lo apuntó al colegio. Lo llevaron al colegio, le cortaron el pelo, le dieron de comer, lo ducharon, le compraron ropa nueva e iba a la escuela. Como mi abuelo se aburría en la escuela, solo iba a comer y se iba, hasta que el maestro le dijo que tenía que venir a estudiar o no podía venir más... y no volvió. Cuando iba al colegio y comían había tres o cuatro

panes y él comía, pero cuando se daba vuelta el maestro se guardaba uno y le dijo por qué te los guardas los panes, porque está mi hermanita afuera y es para dárselos. Bueno dile que pase, y se comieron un arroz que hicieron para dárselos" (U6, 4:12).

En la cita se constata que el ingreso a esas instituciones estatales en el pasado, como las escuelas, era parcial y tenía el sentido exclusivo de acceder a los programas de alimentación con que estos contaban. Se observa que era visto como un elemento estratégico, donde era parte de los miembros de la familia que ingresaba, los que cumplían con la misión de guardar parte de los alimentos y posteriormente repartirlos. De igual forma, se constata que el ingreso al sistema escolar por parte de la población gitana, no se centra en el acceso a educación escolar como proceso de formación, lo cual se sustenta en que el desarrollo de la escolarización se sustenta en la relación de lo escolar y lo gitano mediante una distancia epistemológica.

La *distancia epistemológica* es un hecho sustentado en la coexistencia del modelo de educación escolar y de educación familiar gitana, donde producto de los procesos de minorización involuntaria, no existe una interacción entre ambas, sino que se desarrollan independientes y paralelas. La educación familiar es el proceso en el que las nuevas generaciones aprenden el patrimonio cultural de su familia y comunidad de pertenencia, en el cual se articulan las redes de parentesco en torno a la acción educativa. Al respecto, una participante señala que: “[...] teníamos un caselito en el que mi abuelo contaba cosas de... y es algo que se pierde, yo ya tengo cuarenta y un años. Cuando yo era más joven, me recuerdo de escuchar esto que era de mi abuelo” (U6, 3:10). En el testimonio se observa que la labor educativa familiar tiene un carácter voluntario, donde los niños y jóvenes acceden a sus conocimientos desde la narrativa de los adultos y ancianos, en tanto portadores de la memoria social gitana. Se considera que estos saberes, con el paso de las generaciones se van perdiendo, lo que tendría relación con los procesos de asimilación cultural que viven los gitanos en el marco de su inclusión en la sociedad nacional española. De igual forma, indica la necesidad de fortalecer este proceso educativo, con el fin de propiciar la continuidad de la cultura gitana.

4.2.3.2. Participación familiar y comunitaria en el medio escolar

La categoría participación familiar y comunitaria en el medio escolar expone las percepciones sobre este hecho en la perspectiva de los participantes del medio familiar. Busca destacar el valor que se le atribuye y la comprensión de los elementos centrales para una participación que sea representativa de sus necesidades y cultura. Esto permitirá incorporar aquellos elementos considerados óptimos, a la propuesta de modelo intercultural de participación familiar y comunitario en el diseño y desarrollo del currículum intercultural. Para estos efectos, se expone la siguiente tabla.

Tabla 21. Participación familiar y comunitaria: Relación de códigos, frecuencias y densidad

Ccódigos	Frecuencia	%	Acumulado	Densidad	%	Acumulado
Conocimientos gitanos	71	39,4	39,4	9	20,5	20,5
Educación escolar	33	18,4	57,8	7	15,9	36,4
Educación familiar	23	12,8	70,6	9	20,5	56,9
Epistemología	15	8,3	78,9	2	4,5	61,4
Diálogo intercultural	13	7,2	86,1	8	18,2	79,6
Identidad	9	5,0	91,1	2	4,5	84,1
Participación familiar	9	5,0	96,1	4	9,1	93,2
Caló	7	3,9	100	3	6,8	100
TOTAL	180	100		44	100	

Sobre un total de 180 frecuencias, los *conocimientos gitanos* agrupan el 39,4%, quedando 21,1 puntos porcentuales por sobre su más cercano seguidor, lo que es considerado una distancia estadísticamente significativa. Esto indica que los conocimientos gitanos son de alta importancia para articular la participación de las familias y la comunidad en el medio escolar. El segundo código más frecuentado es la *educación escolar* con 18,4%, teniendo una presencia significativa en el discurso de los participantes. En tercer lugar, la *educación familiar* agrupa el 12,8% del total de las frecuencias, teniendo una permanencia constante en la unidad hermenéutica. Que tanto la educación escolar como la familiar estén en los primeros lugares respecto de las frecuencias de uso, indica su relevancia para el desarrollo de la participación familiar y comunitaria en el medio escolar. De esta forma, la participación será posible en la medida que se generan las aperturas para la incorporación de elementos de la educación familiar gitana en el centro escolar. En cuarto lugar, se agrupan la epistemología con el 8,3% y el *diálogo intercultural* con el 7,2% del total de las frecuencias, siendo significativamente distante de los códigos más frecuentados. Finalmente, la *identidad* con un 5%, la *participación familiar* con el 5% y el *caló* con un 3,9% del total de las frecuencias, son los códigos menos representados en el discurso de los participantes.

De manera general, la densidad de los códigos es relativamente estable, no observándose códigos que agrupen significativamente más vinculaciones que otros. Así, sobre un total de 44 puntos de densidad, los *conocimientos gitanos* con un 20,5% y la *educación familiar* con un 20,5% son los códigos más densos, lo cual ratifica la necesidad de su consideración para el establecimiento de la participación familiar y comunitaria en el medio escolar. Seguido se posicionan los códigos *diálogo intercultural* con el 18,2% y la *educación escolar* con el 15,9% del total de las frecuencias, los que les posiciona como códigos clave para la comprensión de la categoría. La tercera posición la ocupan los códigos *participación familiar* con el 9,1% y el *caló* con el 6,8% del total de densidades, teniendo una baja pero relevante implicación en la articulación del discurso de los participantes. Finalmente, los códigos

epistemología con el 4,5% y la identidad con un 4,5% del total de densidad, son los menos evidenciados. No obstante, permiten articular elementos importantes de la red conceptual, siendo vinculantes de ambas categorías de análisis.

Desde la perspectiva de la familia y comunidad gitana, la *educación familiar* se sustenta en una *epistemología* propia, contenidos educativos y métodos de enseñanza. Primero, la epistemología gitana se refiere a la forma en que se construye el conocimiento propio, sustentado en una lógica subjetiva e intersubjetiva. Tiene su centro en tres ámbitos, siendo estos: 1) el valor por la familia como el centro de la relación e interacción entre los miembros de la comunidad. Por tal motivo, en la forma de pensar tradicional, se considera como relevante: “*La pureza del matrimonio, el respeto y saber llevar una casa. [...] Mi abuelo me enseñaba que las mujeres casadas tienen que estar en la casa, cuidando a los hijos [...]*” (U6, 2:69). Así, la valoración de la familia se relaciona con la articulación de los parámetros culturales propios para el desarrollo según un ideal colectivamente construido. En este existe la división de roles según género, el matrimonio como un vínculo de pureza y la extensión de la familia por medio de los hijos; 2) la proyección y planificación de la vida de las personas y la familia, se realiza sobre la base de un futuro inmediato, en el cual se considera: “[...] *Los gitanos solamente buscamos el día a día, para comer, para vivir, para ver cómo llegamos a fin de mes, para pagar la casa. Nos preocupamos de la familia, pero no del futuro, del día a día [...]*” (U6, 4:29). De esta forma, el desarrollo de la vida está marcado por la inmediatez, donde las actividades económicas y el desarrollo educativo tienen relevancia en la medida que permita suprir las necesidades que la familia tiene en ese minuto; y 3) una baja valoración de la educación escolar, lo que conlleva, según la cita anterior, que sean los propios niños y adolescentes quienes decidan su permanencia en el sistema escolar. Entonces, la epistemología gitana, permite posicionar el ideal de persona, el tipo de interacción que estos deben tener y las características de relación con el sistema escolar, en tanto elemento externo a la propia cultura.

Segundo, los contenidos educativos son los *conocimientos gitanos* deseables de enseñar a las nuevas generaciones, producto de contener los elementos esenciales de la cultura y las representaciones culturales sobre la realidad. Dentro de los contenidos más recurridos por el discurso de los participantes, están la historia familiar, los oficios, el respeto, la familia, el matrimonio, la división de roles según género y la ley gitana. A modo de ejemplificación, el matrimonio gitano es la práctica social más importante al interior de la familia gitana, ya que permite la continuidad del grupo étnico y su patrimonio cultural. El protocolo en que se sustenta esta práctica inicia con el ‘pedimiento’, referido al acto en el cual el novio habla con el padre de la novia para comentarle la intención de casarse con su hija. En caso de que el padre esté de acuerdo con que su hija se case acepta: “[...] *Y hace un convite pequeño, que en realidad es grandísimo, pequeño digo porque es antes de la boda. Se llama a gente, a los familiares*

independiente de donde estén, si están en Francia o Valencia [...]” (U6, 1:20). Así, desde su planificación, es un acto que implica a la familia ampliada, donde ambas familias van vinculándose formalmente.

Posteriormente, las familias juntan dinero para la fiesta de la boda, donde cada uno aporta según sus posibilidades, por lo que, entre el pedimiento y la realización de la boda pueden llegar a pasar algunos años (U6, 1:21). Mientras, la madre del novio coordina ir con una juntadora de su confianza a la casa de la novia, para observarla y discernir si esta es o no virgen, lo que permitirá continuar o no con los planes de matrimonio. Una vez finalizado estos procesos, la familia del novio fija la fecha de realización de la boda, donde la familia de la novia no interviene en ninguna medida.

El día de la boda, la mujer usa 3 vestidos y tres pares de zapatos, cada uno a juego con los vestidos, lo cual se relaciona con las etapas de la ceremonia. Aquí, el evento de mayor importancia en la ceremonia es cuando a la mujer le quitan la virginidad, lo que si bien es un acto privado, es de expectación de todos los participantes y en especial: “[...] para toda la familia de la novia, ella honra a su padre. Cuando le quitan la virginidad a la chica ella honra a su padre con eso, porque se ha mantenido virgen hasta su casamiento” (U6, 1:28). De manera específica, el valor de esta práctica se relaciona con la concepción de pureza que tiene el matrimonio y la concepción de la familia como el elemento central de la cultura gitana. Finalmente, la fiesta dura uno o dos días en la actualidad, aunque en el pasado esto podía extenderse hasta por una semana. En resumen, los conocimientos gitanos en tanto contenidos educativos se relacionan con saberes y prácticas que están vinculadas a la propia epistemología y en relación a sus códigos, los que cobran sentido solo al interior del grupo familiar y comunitario.

Tercero, la educación familiar se sustenta en métodos propios para la enseñanza y aprendizaje de los contenidos educativos, los que se sustentan en discursos educativos a modo de consejo, donde los adultos y ancianos pueden señalar, por ejemplo: “*No quiero que hagas esto, quiero que te portes bien con fulano, no le quites el respeto, trátalo de usted, no le digas esto y nos llevaba por muy buen camino*” (U6, 1:12). El sentido fundamental de este método de enseñanza, es normar el comportamiento de los individuos, por medio de explicitar las pautas socialmente aceptadas para la interacción entre personas. Se observa que, esto debe sustentarse en el respeto, el cual debe demostrarse en verbalmente por medio del lenguaje utilizado. Esto, en la edad adulta, es comprendido como un proceso de guía, donde los adultos propician la correcta formación de las nuevas generaciones.

Así, la educación familiar propicia la proyección de la cultura gitana, teniendo a la base los saberes y conocimientos propios, que han sido construidos en una lógica subjetiva e

intersubjetiva, respecto del propio contexto de vida y en la relación con la sociedad española. Estos, a la vez, están contenidos en la memoria sociohistórica de las personas adultas y ancianas, e incorporados a la educación familiar a modo de contenidos educativos. Este modelo educativo considera métodos de enseñanza y aprendizaje, referidos a prácticas discursivas a modo de consejo. Tanto la educación familiar, como los contenidos educativos y los métodos de enseñanza, responde a una epistemología propia, la que rige los procesos de construcción de conocimientos, prácticas y formas de comprender la realidad, desde la perspectiva cultural gitana. Finalmente, la educación familiar se ha debilitado en el contacto con la sociedad nacional española, donde se constata la pérdida, por ejemplo, del *caló* -lengua gitana-, donde uno de los participantes señala que: “*Yo sabía, yo sabía, pero desde que estoy casada que no lo practico todas las cosas que no se practican se pierden [...]*” (U6, 1:14). Situación que indica una discontinuidad de la comunicación en la lengua originaria gitana, teniendo entre otros, relación con los procesos de minorización involuntaria y en este contexto, con el actuar de los procesos de educación escolar.

La **educación escolar** al interior de las familias gitanas, como ya se ha explicado, tiene una baja valoración, al ser considerado un elemento externo a la cultura y propio de la sociedad no gitana. Por tal motivo, tiene un desarrollo deficiente, independiente de que se considere que es de importancia para el desarrollo laboral actual, en el marco de la sociedad española. Al respecto, un padre señala:

“No, porque ninguna gitana llega a esa edad, porque nuestra costumbre no es de estudio. Normalmente los que saben más son los payos... los payos son médicos, los payos van al colegio, los gitanos no. [...] El gitano mismo si quiere salir, tiene que estudiar, si el niño quiere estudiar, que siga adelante y estudie todo lo que pueda, pero la mayoría de los gitanos no estudiamos porque vemos mucha golfería. Vemos que el mundo está muy difícil y vemos que con trece o catorce años los niños ya quieren ganar dinero, tener las cosas que ven en los grandes” (U6, 4:31).

El hecho de considerar a la educación escolar como un elemento externo a la cultura, no conlleva una actitud punitiva hacia los gitanos que desean desarrollarse académicamente, donde las personas son libres de permanecer o no en el sistema escolar. Sin embargo, el parámetro cultural implica que las personas no desarrollen una alta escolaridad, donde el ingreso temprano al mundo del trabajo implica la **deserción escolar** o no continuar con los ciclos de educación postobligatoria. De igual forma, existen estudiantes o jóvenes que independiente de haber pasado por el sistema escolar, no logran los aprendizajes necesarios para desarrollarse laboralmente, lo que se relaciona con el alto ausentismo escolar, donde en algunas familias consideran: “[...] para qué voy al levantar al niño a las nueve, que se levante a las doce, para qué va a ir al colegio, si a contar le voy a enseñar yo [...]” (U6, 2:37). Por lo que, para algunas familias, el bajo valor por la educación escolar está directamente relacionado con el uso de los conocimientos escolares en el contexto de vida habitual de la población gitana.

Otro hecho importante que afecta la escolaridad, es la comprensión de la comunidad gitana, de que las personas con alta escolaridad viven procesos de asimilación, ya que asumen las normas impuestas por la sociedad dominante. En este contexto, se considera que asumen una actitud servil en la cual se asume la cultura del otro como propia, para beneficiarse económicamente: “[...] porque como está el mundo y la cosa ahora, como seas muy gitano no tienes trabajo, la gente te mira de reojo: ¡Este es demasiado gitano! Pero si eres más payito, la gente te mira con otros ojos [...]” (U6, 4:24). Entonces, el asumir la escolarización y las formas de vida ‘no gitanas’ como mecanismo para el acceso efectivo al mundo laboral, implica desde la perspectiva comunitaria, el abandono de la propia cultura, lo que a su vez justificaría la baja valoración por la escolarización.

Sin embargo, algunas familias consideran el éxito escolar de sus hijos como una necesidad, con el fin de que estos puedan integrarse efectivamente en la sociedad nacional, quienes señalan que, además de las barreras sociales, parte del problema está en el propio centro escolar. En este sentido, consideran que los procesos educativos escolares no propician el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, producto de la baja cobertura curricular y nivel de exigencia del centro. Esto es expresado por una madre, quien señala:

“Yo me cambié de instituto, porque hubo unos problemas, era la más lista y tenía el más alto nivel de la clase. Me cambié a un instituto de acá, del Prat y me quedé tonta, me tuve que volver al instituto, porque hacían cosas que yo en mi vida había visto... suspendí todo, por eso repetí curso. Y dije, yo no puedo quedarme aquí, no porque no quiera, porque ni siquiera me lo han explicado y aunque pusiera mucho esfuerzo, antes de hacer una raíz cuadrada tendría que saber multiplicar. Ponía mucho empeño por aprender, pero me costaba mucho, y [mi profesor me decía] pero esto tú ya debías haberlo aprendido en sexto, y yo le decía que esto no lo había visto en mi vida” (U6, 2:50).

En el testimonio, se evidencia que el nivel de preparación académica que reciben los gitanos es bajo, donde incluso los estudiantes más aventajados del Institut Escola que ingresan a otros centros escolares en educación secundaria, estarán expuestos al fracaso escolar. Esto se debería a los vacíos de contenidos que acumulan a lo largo del desarrollo de toda la educación primaria y no a las capacidades intelectuales de estos. De esta forma, la educación escolar tiene el sentido de propiciar que la totalidad de los niños y adolescentes completen los niveles de educación obligatoria, dejando de lado la calidad de los aprendizajes. Lo que, a su vez, sería el reflejo de una cultura escolar centrada en las bajas expectativas sobre las posibilidades de aprendizaje de sus estudiantes.

De esta forma, la distancia epistemológica se sustenta en las diferencias existentes entre el modelo educativo familiar gitano y el escolar, las prácticas, formas de comprender la realidad y construir el conocimiento que les sustenta. A la base tiene, además, los procesos de minorización involuntaria, representada en la educación escolar y, las estrategias de resistencia y subsistencia cultural, como hechos contrapuestos que generan barreras para la relación

efectiva entre la sociedad gitana y española. Para superar esta distancia, se busca establecer una relación entre la familia, escuela y comunidad, mediante la participación familiar.

La **participación de las familias** en el medio escolar, en una perspectiva ideal, debe sustentarse en el apoyo a la escolarización de sus hijos, demostrando interés por los logros académicos. Para esto se considera fundamental que madres y padres estén presente en el centro escolar, para conversar con los profesores en la hora de atención de padres. Consideran que en este ideal es deseable:

“Participar mucho en las actividades, es bueno que participen, dentro de clases, que vean cuál es su nivel. [...] Según el tema, yo lo he visto en estos dos años que he estado trabajando acá, el tema del carnaval es una pasada, porque ellos se disfrazan, es gente joven, se disfrazan con sus hijos y vamos a la rúa [...]” (U6, 3:31-32).

En el testimonio se observa que la participación familiar está dividida en dos ámbitos, donde el primero se vincula al desarrollo académico de los hijos, por medio de participar en las actividades que el centro escolar propicia. Esto se establece como una posibilidad para un desarrollo colaborativo en el nivel de desarrollo curricular micro, sin embargo, se mantiene en un ideal, no habiendo evidencia que se desarrolle efectivamente. El segundo ámbito se vincula con actividades no académicas como el carnaval, en la cual las familias participan activamente disfrazándose al igual que sus hijos, desfilando por las calles. Este segundo tipo de actividades tiene una alta convocatoria, activando las redes familiares con centro en la escuela, pero no entorno a contenidos de aprendizaje escolar.

La profundización de la participación familiar en el diseño y desarrollo del currículum, es posible mediante la aplicación de un enfoque educativo intercultural, que actúe como un puente entre la educación familiar y escolar. En la aplicación de la educación intercultural, los miembros de la familia y comunidad consideran deseable la incorporación de contenidos educativos gitanos al medio escolar, siendo el más valorado la lengua caló. En este sentido, la enseñanza de la lengua caló en el medio escolar: “*No es porque sea un elemento importante, sino que estudiar algo que es mío... me motivaría. Es decir, no solo estudio cosas que no son mías, voy a estudiar algo nuevo y de esto voy a hacer algo mío.*” (U6, 2:56). Entonces, la incorporación de contenidos educativos gitanos es reconocido como el vínculo entre lo escolar y lo familiar, que mejoraría la disposición de los estudiantes respecto de la escolarización, al romper con el estigma de que ‘lo escolar’ es ‘contradictorio con lo gitano’.

En el proceso de participación familiar en el medio escolar, cumple un rol de relevancia la mediadora, que es una persona gitana cuyo trabajo es establecer un **diálogo intercultural** entre las instituciones del Estado español y las familias gitanas. De manera general, actúa en instancias donde se contraponen las prácticas de la sociedad española y gitana: “[...] porque nuestra cultura a la cultura no gitana cambia mucho, y el poder estar con los dos

mundos, poder hacer que los no gitanos entiendan a los gitanos es muy bonito, pero es difícil. [...]” (U6, 2:8). Por consiguiente, la mediadora es una persona que se mueve en una doble racionalidad, lo cual le permite establecer los puntos de cercanía entre ambos grupos, independientemente de las diferencias existentes. Esto, en el medio escolar, se relaciona con el abordaje de la deserción y ausentismo escolar, funcionando como el nexo entre la familia y la escuela, fundamentado en un diálogo intercultural.

En síntesis, la participación familiar y comunitaria en el medio escolar está marcada por los procesos de minorización involuntaria, los que le relegaron a la marginalidad social, estableciéndose en un gueto marcado por la pobreza y la discriminación. Así, han establecido procesos educativos distintos a la educación escolar formal, ya que se sustentan en una epistemología propia, a través de la que se marca la diferenciación con la sociedad nacional española. De esta forma se establece una distancia epistemológica como base en la relación e interacción entre personas gitanas y no gitanas, lo cual desemboca en el desarrollo de una escolarización marcada por el fracaso escolar y la deserción escolar. Finalmente, superar esta situación es posible a través del establecimiento de la participación familiar en el medio escolar, sustentado en la educación intercultural. Aquí, se considera fundamental la incorporación del conocimiento gitano a las dinámicas escolares, como un puente que supere la distancia epistemológica, donde la mediadora gitana es fundamental, al manejar la doble racionalidad. Hecho que le permitiría establecer vínculos sobre la base del diálogo intercultural.

PARTE V

DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

La discusión de los resultados del estudio, busca el establecimiento de una triangulación entre los resultados del estudio empírico en cada contexto de investigación y los elementos teóricos considerados como base del presente estudio. En su desarrollo se considerarán cuatro ejes que guiarán la discusión de los resultados. El primero es ‘Educación escolar de estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios’, en el cual se profundiza en los distintos elementos que componen el desarrollo educativo de los estudiantes, la política pública y el efecto de la misma sobre la percepción de la escolarización. El segundo es ‘Dinámicas de participación familiar y comunitaria’ donde se abordan las distintas concepciones y el ejercicio de la participación de estos en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contexto de diversidad sociocultural. De igual manera, se constata la percepción que el profesorado tiene respecto de este hecho, lo cual permite comprender el sentido e ideal de participación instaurado en el sistema escolar. El tercero es la ‘Percepción del profesorado sobre la participación familiar y comunitaria’ en su incorporación al diseño y desarrollo curricular, reflejando la evaluación que los docentes realizan sobre la funcionalidad, posibilidades y limitantes para su implementación. Presenta la perspectiva de los profesores en ambos contextos de estudio, relevando los elementos comunes y aquellos en que se evidencian las diferencias más significativas. Finalmente, el cuarto es ‘Ejes de acción para la participación familiar y comunitaria’, el cual es producto de una reflexión que cruza los elementos idealizados desde la familia, comunidad y la escuela. Es a la vez, el posicionamiento epistemológico sobre los resultados del estudio, el cual busca el establecimiento de algunos lineamientos básicos sobre la relación familia-escuela-comunidad centrada en la aplicación de la educación intercultural.

5.1 EDUCACIÓN ESCOLAR DE ESTUDIANTES DE GRUPOS MINORIZADOS

La educación escolar de estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, está marcada por el acceso a la educación escolar. Considerando los problemas de permanencia, deserción y calidad en los resultados de aprendizaje, hoy en día los Estados cuentan con políticas públicas diseñadas de manera específicas para propiciar la escolarización efectiva de estos grupos. Lo que, paralelamente, propicia la estandarización de la población que habita el territorio nacional, independientemente de su origen étnico y/o cultural.

En el caso mapuche y considerando la agrupación de estos en comunidades emplazadas en contextos rurales (INE, 2012), el acceso a la educación escolar ha estado marcada por la mejora de la conectividad entre los hogares y los establecimientos educativos. Esto se ha operacionalizado sobre la base de dos ejes centrales, siendo estos: 1) Política de integración de la totalidad del territorio nacional mediante la construcción, mejora y mantenimiento de caminos rurales, con el fin de propiciar el libre tránsito de las personas, tanto hacia los centros urbanos como escolares; y 2) Políticas públicas sobre educación escolar, en la cual se establece un mínimo de 12 años de escolarización obligatoria de la totalidad de la población que habita el territorio chileno, el cual se desarrolla entre los 6 y 18 años de edad. Para el cumplimiento de esta política, se generó durante la segunda mitad del s. XX, una campaña de masificación de escuelas en los contextos rurales, con el fin de evitar que los niños y jóvenes mapuches, residentes en comunidades, sean desertores escolares. Esto ha ido acompañado por un modelo de educación centrado en el lucro, en el cual el financiamiento estatal a los centros educativos está basado en la matrícula y asistencia de los estudiantes. Lo anterior ha propiciado que las escuelas, en la actualidad, cuenten con servicio de transporte para todos los estudiantes, asegurando el traslado de estos, desde y hasta la proximidad de sus hogares [Ver testimonio (U1, 5:24) p. 115].

Por su parte, el acceso a la educación escolar de la población gitana está marcado por la aplicación de un plan estratégico que busca propiciar el desarrollo escolar, la retención de los estudiantes y su egreso oportuno, en a lo menos la educación obligatoria [Ver testimonio (U4, 15:52-53) p. 170]. Esto se realiza en el marco del Plan Integral del Pueblo Gitano, como la base para el logro de la inclusión social efectiva y de esta manera, que puedan acceder a los beneficios del desarrollo económico y social de la totalidad de la población nacional (Generalitat de Catalunya, 2014). El cual responde al marco europeo, español y catalán sobre el mejoramiento de la calidad de vida y de las oportunidades de desarrollo de estos, en el marco de la sociedad nacional.

De esta forma, la aplicación de las políticas públicas diseñadas por los estados para los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, ha estado centrada la permanencia efectiva de los estudiantes en el medio escolar, por sobre la calidad del proceso. Esto ha surtido los efectos deseados, constatándose en la actualidad, desde un punto de vista estadístico, un significativo aumento en la cantidad de personas que participa de la educación escolar. Así, en el caso mapuche en la región de La Araucanía, del total de la población en edad de escolarización obligatoria (6-17 años), en 1990 solo el 53% asistían formalmente a una escuela. Esto ha aumentado significativamente en la última década, llegando al 93% en 2011, lo cual ha reportado un alza del 40% (Casen, 2013). Similar situación se observa en el caso gitano, donde la población de 16-24 años, los cuales corresponden al grupo de edad recientemente egresado de la educación escolar obligatoria, el 78,6% cuenta con educación primaria o más. Esto contrasta significativamente con el grupo de edad 45-64 años, quienes alcanzan dicho nivel de escolaridad en solo un 29% (López, 2011).

Si bien los datos antes señalados indican una disparidad entre ambos contextos, donde los mapuches participan efectivamente de 12 años de escolarización obligatoria, mientras que los gitanos han fortalecido la educación primaria y avanza en el nivel de secundaria obligatoria. Sin embargo, más allá de las diferencias, el hecho significativo es el rápido fortalecimiento de la educación escolar en los contextos de minorización involuntaria, lo cual indicaría que el éxito de las políticas estatales está en el carácter obligatorio de la educación escolar.

La obligatoriedad de la educación escolar en los contextos de minorización involuntaria, ha sido fortalecido en con la política de subsidios implantadas por los estados, donde las familias declaran que sus hijos: “*[...] tienen que asistir, como yo estoy sacando subsidio familiar, si él no va a la escuela me lo cortan, no sigo recibiendo el dinero por él, así que tiene que ir.*” (U3, 4:35). De esta manera, más allá del beneficio que podría aportar la educación escolar a las personas y su desarrollo futuro, se establece como base para el acceso una retribución económica a las familias, apelando, de esta forma, a la premura de suplir necesidades básicas, ante el empobrecimiento de estos grupos. Este es un hecho significativo, en el cual la política pública sobre la educación cumple un doble sentido, siendo el primero la formación de la totalidad de la población nacional bajo un currículum unitario. Esto, con el objetivo de propiciar la construcción de la identidad nacional y el sentimiento de pertenencia al Estado, por sobre la pertenencia étnica. El segundo es la construcción de la imagen de un estado paternalista, el cual suple las necesidades de las familias procedentes de grupos minorizados involuntarios [Ver testimonio (U2, 2:23) p. 134]. Esto propicia la dependencia del Estado y coarta las posibilidades de desarrollo efectivo de las personas. Además, es una base para la construcción de prejuicios y estereotipos desde la sociedad nacional, en los cuales la población

minorizada involuntaria es objeto de ayuda por su pertenencia étnica, por sobre el mérito [Ver testimonio (U4, 15:97) p. 162].

Entonces, la educación escolar para esta parte de la población, no se centra en la calidad del proceso educativo ni el logro de las competencias escolares fundamentales, manteniendo un carácter civilizatorio (Quinriquo *et al.*, 2013; Ponce de León, 2010). Esta situación se hace evidente en la observación desarrollada en ambos contextos, en los cuales se identifican como hechos significativos: A) la disparidad entre los conocimientos de los estudiantes en un mismo nivel educativo, donde una mínima parte de estos construye los aprendizajes esperados en relación a su nivel educativo, quedando generalmente retrasados [Ver testimonio (U4, 7:18) p. 170]; B) una cultura escolar con bajas expectativas sobre los aprendizajes de sus estudiantes, lo que conlleva que la aprobación de los cursos no se fundamente en el dominio del currículum escolar [Ver testimonio (U4, 15:52-53) p. 170]. Así, se genera en los estudiantes, la concepción de que no es necesario esforzarse ni aprender para cursar y egresar de la educación escolar, ya que el hecho de asistir al centro escolar les asegura la promoción escolar; C) Sin embargo, condiciona a estos estudiantes al fracaso escolar, cuando ingresan a escuelas que no consideren programas para el abordaje de la diversidad sociocultural. Aquí, se reconoce que la existencia de un trato igualitario y la exigencia rigurosa de los aprendizajes del currículum escolar según el nivel educativo correspondiente, es una situación difícil de ser soportada por los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios [Ver testimonio (U6, 2:50) p. 191]. Lo cual no tendría relación con la capacidad intelectual de los estudiantes, estando referido exclusivamente a los vacíos de contenidos que acumulan a lo largo de su desarrollo escolar.

La existencia de una educación escolar para los grupos minorizados involuntarios centrada en propiciar la retención de los estudiantes en el sistema escolar y no en el desarrollo de los aprendizajes curriculares, se relaciona con los siguientes elementos: Primero, que el sentido de la educación formal es la asimilación cultural de la población perteneciente a grupos minorizados involuntarios, lo cual se refleja en que: “[...] en Cataluña lo que interesa es que aprendan catalán, castellano e inglés, además que el caló ya no se usa ni siquiera entre ellos. Yo no conozco ni he visto a ninguno de los padres hablar caló. (U4, 15:104). Entonces, se propicia una asimilación hacia un ideal de sociedad, validando ciertos elementos culturales y prescindiendo de otros, como una estrategia para la formación de individuos que respondan a los cánones establecidos por la sociedad dominante. Con esto, se busca romper los esquemas y estructuras culturales y cognitivas propias de estos grupos, con el fin de propiciar su deculturación y el aprendizaje del patrimonio cultural de la sociedad dominante, en tanto saber validado socialmente (Gamella *et al.*, 2015; Williamson, 2012; Quinriquo, 2010). Así, se fortalece la idea de pertenencia al Estado nacional, lo cual es reforzado por los discursos

oficiales de los Estados, en los que se declara la pertenencia de estos a la sociedad nacional (Marfà, 2014; Ponce de León, 2010).

Segundo, la asimilación cultural se construye en base a un currículum monocultural, el cual se basa de manera exclusiva en el conocimiento científico occidental, su epistemología y carácter excluyente de cualquier sistema de saberes que no se fundamente en su método (Gimeno, 2011; Hernández *et al.*, 2011; Kant, 2011). La estructuración de la educación bajo un modelo monocultural, presenta un conjunto de limitaciones en la educación escolar en contextos de diversidad sociocultural, las cuales se profundizan en los contextos de minorización involuntaria, por las diferencias culturales de los grupos representados (Abajo *et al.*, 201; Ogbu, 1992). Ejemplo de esto es la contextualidad de los contenidos educativos curriculares, donde las actividades de aprendizaje propuestas responden de manera específica a la realidad vivida no por la sociedad nacional, sino que por la *élite* de esta o los grandes centros urbanos nacionales [Ver testimonio (U6, 2:50) p. 191]. Así, se profundiza el sentido colonizador de la educación, por medio de una progresiva, pero constante negación del saber que los estudiantes portan producto de su educación familiar (Muñoz, 2011a).

Tercero, y en último lugar, la negación del sistema de saberes y conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios en el medio escolar, asociado a la hegemonía del conocimiento occidental (Morin, 2010), es un elemento significativo y observado en ambos contextos. Esto es operacionalizado en la creencia de que los estudiantes ingresan al sistema escolar sin conocimientos de la cultura occidental ni de la propia [Ver testimonio (U2, 2:1) p. 136]. De esta forma, la escuela asume que los estudiantes a su ingreso al sistema escolar, son contenedores vacíos de cultura, a los cuales se debe nutrir y llenar de una ‘buena cultura’ a lo largo de su desarrollo escolar. Esta situación, se sustenta en la comprensión, desde el sistema escolar, de que los conocimientos de los grupos minorizados involuntarios no responden a la cultura tradicional de estos, sino que es el resultado de los procesos de exclusión social y marginalidad [Ver testimonio (U5, 2:58) p. 175].

Los hechos detallados anteriormente, configuran la percepción que las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, tienen respecto de la educación escolar. Es aquí donde se evidencian las mayores diferencias entre la población mapuche y gitana, lo cual se refiere principalmente a cómo se asume la educación escolar en relación a los posibles beneficios que aporta. En el caso mapuche, actualmente la educación escolar se ha instalado como una necesidad para las nuevas generaciones, existiendo un discurso unánime entre la familia, escuela y comunidad, de que es la única opción que tienen para superar la pobreza [Ver testimonios: (U1, 30:33-35) p. 116; (U2, 1:35) p. 138; (U3, 3:14) p. 151].

Así, el éxito escolar sería un motor de movilidad social ascendente, independientemente de la pertenencia a un grupo minorizado involuntario de una persona, siendo una situación que contradice el modelo ecológico-cultural de Ogbu (1992), que está a la base del presente estudio. No obstante, este es un hecho que se ha instalado en las últimas décadas y que es parte de las políticas públicas de fortalecimiento en el acceso a la educación superior de la población con mayor índice de vulnerabilidad social (Brunner *et al.*, 2005). Así, el cambio en la mentalidad de los sujetos se establece en la posibilidad de acceder a la educación superior, completando, de esta forma, ciclos de formación postobligatorios. En el caso de la población indígena chilena, el acceso a la educación obligatoria y postobligatoria ha sido complementado con un sistema de becas, las cuales tienen por objeto facilitar la manutención de estos mientras desarrollen sus estudios. Si bien las sumas de dinero entregadas por el Estado no son amplias, las familias reconocen que permite que sus hijos solventen parte de los gastos en que deben incurrir, producto de tener que dejar sus comunidades para trasladarse a centros urbanos [Ver testimonio (U3, 1:24) p. 152].

Lo antes mencionado ha sido complementado con la renuncia de la familia mapuche a implementar el proceso educativo familiar en plenitud, bajo la creencia de que eso propiciaría el éxito escolar [Ver testimonio (U3, 3:14) p. 151]. Lo cual ha incidido en el debilitamiento de la educación familiar como estrategia para la inclusión del mapuche en la sociedad nacional, siendo, por lo tanto, el cumplimiento del propósito con que la educación escolar es insertada en contextos mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2013; Quintriqueo *et al.*, 2015; Ponce de León, 2010; Contreras *et al.*, 2009)

No obstante, al ser esta situación un hecho reciente, más allá del discurso, se observa que independiente de las posibilidades de acceso a los niveles postobligatorios de educación, no es un hecho al cual tengan acceso todos los estudiantes. Esto dependerá de las motivaciones propias de cada persona, pudiendo encontrarse en una misma familia historias de éxito y fracaso escolar, vinculado a la propia experiencia de articulación de la vida en el medio comunitario y escolar [Ver testimonio (U3, 3:27) p. 151].

En el caso gitano, la educación escolar hasta el día de hoy es considerada un elemento externo a la propia cultura, teniendo de manera general, una baja valoración. De esta forma, la permanencia en los centros escolares se ha relacionado históricamente con la construcción de aprendizajes rudimentarios y el suplir algunas necesidades básicas como, por ejemplo, la alimentación [Ver testimonio (U6, 4:12) p. 186]. Así, por el carácter civilizatorio de la educación escolar y la distancia de este respecto de las necesidades educativas de las familias gitanas, estas, sistemáticamente han propiciado el acceso parcializado de sus hijos a la educación escolar (López, 2011).

La baja valoración de la educación escolar se justifica en la existencia de la percepción de que el éxito escolar no aporta movilidad social ascendente, por ser un sistema diseñado para favorecer a los no gitanos [Ver testimonio (U4, 19:9-10) p. 163]. De esta forma, se ha establecido en el consciente colectivo gitano, que la sociedad en general y la educación escolar, propician la continuidad de la segregación social y de las dinámicas de minorización. Por lo tanto, la comprensión de la educación escolar y su valoración al interior de las familias y comunidades gitanas, concuerda con lo expresado en modelo ecológico-cultural del Ogbu (1992), en el cual la movilidad social ascendente no está condicionada al éxito o fracaso escolar. Aquí, la minorización involuntaria del gitano, los constantes procesos migratorios que desde su éxodo de India han realizado y, más allá de su actual asentamiento formal en centros urbanos, se ha instalado una perspectiva de vida centrada en la subsistencia [Ver testimonio (U6, 4:29) p. 188].

Esta situación ha propiciado la construcción de un imaginario colectivo en el cual éxito escolar en los niveles postobligatorios, es un elemento propio a la población de la sociedad mayorizada [Ver testimonio (U6, 4:31) p. 190]. En este contexto, es la externalidad del modelo y la asimilación cultural como su sentido último, lo que genera la barrera entre el sistema escolar y las familias y comunidad gitana, quienes establecen una actitud de resistencia con el fin de hacer prevalecer su propio sistema de vida (Neira, 2003; Ogbu *et al.*, 1998).

Por consiguiente, la familia no siente la necesidad de enviar a sus hijos a la escuela, bajo el reconocimiento de que es en la propia familia donde se enseñan los elementos necesarios para el desarrollo de la vida de adultos bajo las costumbres del grupo. Por tal motivo, la familia podría motivar el ausentismo escolar, con el fin de ampliar la permanencia de niños y jóvenes en el medio familiar [Ver testimonio (U4, 15:84) p. 169]. Sin embargo, la participación de la educación escolar no es una práctica sancionada por el medio familiar y comunitario, siendo el propio estudiante quien tiene derecho a decidir su permanencia en el sistema escolar y la continuidad de estudios postobligatorios [Ver testimonio (U6, 2:37) p. 190].

Hoy en día y principalmente para las familias jóvenes, se observa el inicio de un cambio de mentalidad respecto de la valoración de la educación escolar, en el cual se le posiciona como un elemento positivo. Esto se relaciona con el contexto actual de vida, en el cual el acceso al mercado laboral, está marcado por los niveles de escolarización de las personas. Situación que queda graficada en el siguiente testimonio:

“[...] No te van a dar trabajo si tú vas y no tienes estudios y hay otros que sí tiene estudios, aunque yo sepa ganarme mejor la vida, pero lo que cuentan son los papeles. El estudio es importante, no es que yo no lo supiera ver, pero me chocó la vida que tuve y me desvié un poco [...] (U6, 2:20)

En el testimonio se constata que, el acceso a los trabajos formales está marcado directamente por la formación escolar que cada persona posee, donde la población gitana estaría en desventaja respecto de la población nacional española. En este contexto, la valoración de los

niveles de estudio logrado por las personas, no se relaciona solo con los conocimientos construidos, sino con su aporte a la asimilación de los gitanos y la pérdida de algunas de sus características culturales. Esto se reflejado en que, en el discurso de los miembros de la comunidad, está la concepción de que mientras menos gitana parezca una persona, será mejor recibida por los miembros de la sociedad española [Ver testimonio (U6, 4:24) p. 191].

Este cambio que se forja en la mentalidad de las familias demuestra el éxito de las políticas públicas locales y europeas sobre la escolarización de los gitanos, en los cuales se han establecido metas relativas a la permanencia de estos en el sistema escolar y su éxito escolar (Generalitat de Catalunya, 2014; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e igualdad, 2014). Su desarrollo se focaliza de manera principal en las familias jóvenes, por medio de buscar demostrar la existencia de una relación entre el desarrollo de estudios postobligatorio y el acceso a puestos de trabajo formal [Ver testimonio (U5, 2:27) p. 177]. Este hecho y su proyección hacia las nuevas generaciones, permitiría romper con el estigma de que el éxito escolar no conlleva beneficios para las personas procedentes de familias gitanas, lo cual es una oportunidad para fortalecer el desarrollo escolar de los niños y jóvenes gitanos.

Este cambio en la mentalidad, independiente de ser progresivo y de que en un contexto esté más avanzado que en otro, plantea el desafío de establecer una lucha contra la discriminación a nivel social, ya que esta se erige como una de las mayores barreras a superar. Lo anterior, ya que las dinámicas de discriminación institucionalizadas profundizan la construcción de mapuches y gitanos como grupos minorizados involuntarios y de la percepción del desarrollo académico y social marcado y limitado por la pertenencia étnica [Ver testimonios: (U2, 2:36) p. 137; (U3, 1:26) p. 148; (U4, 19:9-10) p. 163; y (U6, 3:18) p. 184]. Esto plantea el reto de superar la escolarización monocultural y sus perjuicios en los grupos minorizados involuntarios, donde la lucha contra la discriminación, los prejuicios, estereotipos y el racismo asociado estos, es central, ya que es uno de los pilares en que se sustenta la dominación (Guardi, 2014). Romper con la escolarización monocultural que históricamente se ha desarrollado en marco de los estados nacionales, es posible mediante la aplicación de un enfoque educativo intercultural, como centro para el abordaje y gestión de la diversidad sociocultural asociada a los centros escolares (Leiva, 2012; Quintriqueo, 2010; Essomba, 2008). Este modelo considera la participación de la familia y comunidad en la gestión del currículum, con el fin de configurar a las escuelas como centros inclusivos e interculturales.

En síntesis, la educación escolar de los grupos minorizados involuntarios está marcada por el acceso de estos al sistema escolar. Si bien existe una larga historia de marginación, en las últimas décadas se destaca el surgimiento de programas desde la política pública, que buscan establecer una igualdad de condiciones en relación a la población nacional. Dentro de estas, se considera: A) el establecimiento de entre 10 y 12 años de escolarización

obligatoria, que comprende los niveles de educación primaria y secundaria, propiciando de esta forma, el acceso a la escolarización como un derecho y deber; y B) la vinculación entre la obligatoriedad de la educación escolar y la asignación de beneficios sociales, funcionando estos como un mecanismo de control, donde las dinámicas de ausentismo escolar conllevaría la negación de los subsidios por parte del Estado. De esta forma, la educación diseña para esta parte de la población, no se centra en la calidad del proceso, sino que en la retención y permanencia en un sistema escolar que no responde a las necesidades educativas de dicha población. Entonces, la educación escolar mantiene un sentido colonizador, que centra su actuar en la homogenización de la población, como mecanismo para la aculturación e inclusión social de estos grupos.

Ante dicha situación, los grupos minorizados involuntarios reaccionan de distinta forma, lo cual es relativo al tipo de vinculación con la sociedad mayorizada, el carácter del contacto y las políticas ejecutadas para el establecimiento de la dominación. Ejemplo de esto es que los mapuches han asumido la escolarización como una necesidad ante el empobrecimiento de las familias y comunidades, producto del despojo de su territorio ancestral. Así, se considera que es el medio por el cual pueden dejar la condición de pobreza, posicionando al éxito escolar como motor de movilidad social ascendente. Esto ha conllevado que las familias propicien que sus hijos desarrollem su educación obligatoria e ingresen a ciclos post obligatorios, teniendo como ideal, el ingreso a las universidades. Por contraparte, los gitanos consideran la educación escolar como un elemento externo a la propia cultura que no conlleva beneficios, por lo cual se observan dinámicas de ausentismo escolar sustentado en la baja valoración que sobre ella recae. Sin embargo, esto es un hecho en proceso de cambio en las nuevas generaciones, quienes consideran el valor de la escolarización en relación a las posibilidades de acceso a trabajos formales. Esto demuestra el éxito de las políticas públicas sobre la educación escolar para los grupos minorizados involuntarios y de la inclusión de estos en la población nacional. Lo cual se ha sustentado en el quiebre del modelo de vida tradicional de estos grupos, con el fin de formar la necesidad de asimilarse culturalmente a la población mayorizada, sobre la lógica de mejorar las condiciones de vida y proyección de futuro.

5.2 DINÁMICAS DE PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA

Las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular en contextos de diversidad sociocultural asociado a la presencia de minorías étnicas, están marcadas por los efectos del proceso de minorización involuntaria. Como se ha constatado en el apartado 5.1 del presente estudio, en la actualidad existe una visión de la educación escolar en transformación, manteniéndose en parte la concepción clásica contenida en el modelo ecológico-cultural de Ogbu (1992) en la cual ésta es un elemento completamente ajeno y por lo tanto carente de valor. Pasando progresivamente a una percepción de la educación escolar como una necesidad ante los beneficios que podría conllevar para el desarrollo de la vida laboral de los sujetos y, por lo tanto, para la estabilidad económica de los mismos.

Lo anterior ha incidido que, en la actualidad, exista una doble concepción y práctica de la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, referidos a una perspectiva clásica centrada en el desarrollo de la escolarización monocultural y una centrada en un enfoque educativo intercultural. Si bien ambas consideran la necesidad de la participación de la familia y comunidad como eje para el fortalecimiento del modelo, difieren respecto del rol que ocupan y el sentido de la participación.

5.2.1 Participación para el refuerzo de la escolarización

La concepción de la participación familiar y comunitaria en el medio escolar como refuerzo a la escolarización, responde a una perspectiva monocultural de la educación, la cual busca la homogenización de la población y la construcción de la identidad nacional (Magendzo, 2008; Quilaqueo *et al.*, 2014; Mancilla, Llancavil, Mieres y Montañares, 2016). Aquí, el carácter de la participación es la suplencia y continuación de la escolarización en el medio familiar, donde la familia debe reforzar los contenidos educativos escolares, con el fin de propiciar el aprendizaje de estos. Dentro de las actividades que se espera que los padres realicen, está el control de los resultados de aprendizajes, mediante la revisión de las tareas y de los cuadernos de sus hijos, con el fin de constatar que este desarrolle las actividades de aprendizaje [Ver testimonio (U1, 13:39-41) p. 118]. Este es un discurso constante de los profesores y directivos de los centros escolares, estableciéndolo como una buena práctica para las familias, ya que permite la construcción de la responsabilidad en niños y jóvenes, el cual es, a la vez, uno de los pilares para el desarrollo exitoso de la vida de adultos.

De esta forma, la escuela busca responder a los propósitos con los cuales surge y se establece como el modelo educativo validado en la sociedad occidental, es decir, la formación

de personas en relación a las necesidades globales del país en que se desarrolla (Gimeno, 2011). Para tal efecto, la cobertura curricular es fundamental, ya que, por medio de la construcción de las competencias establecidas en el currículum prescriptivo, se propicia el éxito escolar, el cual es considerado la base para la movilidad social ascendente (Besalú, 2002b; Clemente, 2011; Perrenoud, 2011).

Este tipo de participación es, en la perspectiva de los centros escolares, escasa o poco eficiente, sobre la base de que independientemente de que un padre o una madre haya generado un compromiso de asistir a la escuela, siempre es factible de que esto no ocurra [Ver testimonio (Anexo N° 3, A)]. Lo anterior se justificaría en el surgimiento de situaciones fortuitas a las que la familia le otorga una mayor relevancia que a la participación en el centro escolar.

Este modelo de participación no implica la posibilidad de que la familia y comunidad sea parte del diseño curricular, manteniéndoles como elementos externos al medio escolar, logrando ingresar solo en los espacios que la escuela previamente establece para ellos. Esta idea se basa en la creencia de que el currículum es el contenedor de la ‘buena’ cultura y que, desde el surgimiento de la escuela, ésta abarca la responsabilidad educativa de las nuevas generaciones, quitando dicho rol a la familia (Mancilla *et al.*, 2016; Finocchio, 2013; Hernández *et al.*, 2011). En este marco, la escuela establece tres instancias principales para la participación de las familias, siendo el primero las reuniones del Centro de Padres y Apoderados -CPA- (en Chile) y la Asociación de Madres y Padres de Alumnos -AMPA- (en España), que tienen un carácter mayoritariamente informativo, para que las familias conozcan y apoyen las actividades a realizada y proyectadas por la escuela. Aquí, la organización de las familias es entorno al desarrollo de actividades extracurriculares y con fines recreativos, no propiciando su vinculación a elementos de la gestión del currículum.

El segundo son las reuniones individuales o con grupos pequeños de padres y madres, cuya finalidad es abordar situaciones de rendimiento escolar y/o conducta de los estudiantes, no desarrollándose de manera periódica, sino según sea necesario [Ver testimonio (U1, 14:28) p. 120]. Finalmente, el tercer espacio de participación son las conversaciones espontáneas con padres o madres de los estudiantes, las cuales cumplen la función de los dos modelos antes descritos, haciéndose énfasis en la labor mediadora del profesor ante los conflictos en que se involucran los estudiantes [Ver testimonio (U1, 14:28) p. 120]. Este último espacio es mayoritariamente evidenciado en el contexto gitano y se justifica en la baja participación de las familias en las instancias antes detalladas. De esta forma, la escuela se adecua a las características del contexto y al tipo de vinculación de las familias con la escuela, estableciendo los espacios necesarios para establecer canales de comunicación. Asimismo, la inexistencia de esta instancia en el contexto mapuche, se debe a que los estudiantes,

independientemente de su edad, son movilizados en transporte escolar, no debiendo la familia acompañar a sus hijos diariamente a la escuela de manera cotidiana.

De esta forma, la escuela diseña y aplica un conjunto de estrategias para propiciar la participación de las familias en el medio escolar. Sin embargo, esta no implica la posibilidad de que se generen los cambios estructurales necesarios para el desarrollo de una educación escolar centrada en la calidad y pertinencia de los procesos educativos en relación al contexto sociocultural. De esta manera, el carácter de la participación ‘idealizada’ por el centro escolar, no busca superar las dinámicas de minorización involuntaria que las minorías étnicas experimentan, ni tampoco, abandonar el rol de la escuela en este proceso. Por el contrario, la escuela asigna a la participación de las familias y comunidad, una función netamente complementaria que se restringe a aquellos elementos externos al proceso de enseñanza y aprendizaje, excluye el proceso educativo en sí (Rivas y Ugarte, 2014).

En este ideal monocultural, la participación de las familias y de la comunidad busca la involucración de estos en el desarrollo del debate de ideas y la toma de decisiones, las serán influenciadas y tomadas en conjunto con el equipo directivo. Así, se pretende formar a los miembros de la familia y comunidad para que, progresivamente, lleguen a tener mayores niveles de injerencia, lo cual estará estrictamente condicionado a la formación académica de estos (Rivas *et al.*, 2014). Esta concepción de la participación de la familia, en contextos de minorización involuntaria, implicaría la exclusión de toda o gran parte de las familias, al considerar los bajos niveles de escolarización que estos tienen (Casen, 2013; López, 2011). Además, argumenta y justifica las dinámicas de exclusión social de las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, validando las dinámicas de dominación y segregación en que viven.

La visión de la participación de la familia y comunidad relegada a elementos secundarios de la escolarización y el veto de estos en el diseño y desarrollo curricular, se relaciona con el carácter excluyente del conocimiento occidental (Cyrulnik *et al.*, 2008; Morin, 2010). Así se reafirma el sentido colonizador de la escuela, el cual prescinde o niega al otro diferente, para propiciar la homogenización social. Por consiguiente, este modelo de participación busca relevar la distancia epistemológica entre lo escolar y el patrimonio cultural y social de los grupos minorizados involuntarios, como centro para la exclusión social.

La distancia epistemológica se evidencia en la negación del valor educativo para el medio escolar, de los sistemas de saberes que cada grupo minorizado involuntario lleva en la memoria social y que se ha construido a lo largo de su historia. Ejemplo de esto el valor de lo sobrenatural, el cual, en el caso mapuche es de alta relevancia, ya que implica la vinculación del ser humano con la fuerza superior y la guía hacia un futuro preconcebido por él [Ver testimonio

(U3, 1:29) p. 151]. Por su parte, en el contexto gitano, el sistema de saberes posiciona a la familia como el elemento de mayor valor en sociedad, girando a su alrededor la totalidad de los eventos sociales [Ver testimonios: (U6, 4:29) p. 188; (U6, 1:28) p. 190]. Estos hechos develan la existencia y permanencia de una epistemología propia, la cual sustenta el sistema de vida, les permite comprender la realidad y proyectar a las nuevas generaciones en relación a los cambios que el contexto de vida les supone (Quilaqueo *et al.*, 2014; Caamaño, 2015; Morin, 2010).

Sin embargo, en el medio escolar, estos sistemas de saberes pueden ser considerados inexistentes o sin relevancia para el desarrollo de la educación de las personas, ya que podrían constituirse como limitantes para el desarrollo de la educación escolar. Así, se llega a argumentar que la cultura de los grupos minorizados involuntarios, producto de los cambios, la negación histórica, las estrategias de supervivencia que han debido emplear ya no es el conocimiento real de la cultura. Más bien, son considerados una construcción reciente respecto de un imaginario de la propia cultura, que incorpora elementos externos, los que muchas veces serían propios de una cultura marginal [Ver testimonios: (U2, 2:1) p. 136; (U4, 15:106) p. 171; (U5, 2:58) p. 175]. De esta forma, de manera consciente o inconsciente se propicia la continuidad de los procesos de minorización involuntaria, legitimando la hegemonía del Estado y las dinámicas de dominación que este ejerce sobre las minorías étnicas (Abajo *et al.*, 2011; Carrasco *et al.*, 2011; Guardi, 2014).

Educativamente, uno de los efectos que produce esta situación, es el blindaje cultural de los grupos minorizados involuntarios, en el cual esconden su sistema de saberes, manteniéndolo de manera exclusiva al interior de la familia y comunidad. Situación que justificaría en parte, la creencia del medio escolar de que las minorías étnicas ya no tienen su sistema de conocimientos y prácticas tradicionales. Desde la perspectiva de las familias, esta situación se justifica en el temor al despojo, donde los miembros de la sociedad mayorizada históricamente han robado y despojado a las minorías étnicas del territorio ancestral y la autonomía [Ver testimonio (U4, 17:26) p. 169]. Por lo cual, asumen una actitud de protección de eso sobre lo que aún tienen autonomía, control y propiedad, es decir, la propia cultural y el sistema de saberes sobre la que esta se construye. Ejemplo de esto ha sido el carácter mítico que los gitanos han dado a su origen y al inicio de su migración, el cual se ha mantenido en parte, desde su llegada a Europa en el s. XIV, mezclando realidad y ficción (Payá, 2011).

El blindaje de la cultura ha sido acompañado por la construcción de la identidad de los sujetos en oposición al otro dominante, con el fin de evitar la apropiación de los elementos considerados externos y así, mantener al sujeto en su marco cultural y epistemológico (Luque *et al.*, 2011; Fierro y Roncallo, 2014). Esto permite la proyección de la cultura en las nuevas generaciones, por medio de la idealización del sistema de saberes y creencias propio. Este blindaje no es una característica exclusiva de los grupos minorizados involuntarios, de hecho, en

la perspectiva de Fierro *et al.* (2014), es mayoritariamente desarrollado por la sociedad occidental. Esto respondería al carácter hegemónico del conocimiento científico y de su epistemología. Por su parte, el desarrollo del blindaje cultural por parte de las minorías étnicas, sería una respuesta a los procesos de minorización ejercidos por el Estado.

El resultado de este enfoque de la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, ha sido que los miembros de la familia y comunidad asumen su incompetencia ante el modelo educativo escolar, sustentado en los bajos niveles de escolaridad alcanzados. Así, cuando se invita a los miembros de la familia a participar de actividades como las jornadas de puertas abiertas, donde pueden ingresar a las clases de sus hijos y generar lagunas intervenciones educativas, no lo realizan. Ya que quienes acceden a hacerlo, suelen asumir un rol de observación, permitiendo que sea el profesor quien desarrolle las actividades [Ver testimonio (U4, 17:26) p. 169]. La actitud pasiva asumida por la familia, se relaciona con la imagen que la escuela ha construido de sí misma, donde la enseñanza recae directamente en el profesor, en tanto experto (Gimeno, 2011). Así, la familia asume que, en el medio escolar pierden la posibilidad de ejercer roles educativos, al enseñarse un conocimiento del cual no son parte y, muchas veces, no tienen dominio de sus contenidos (Rivas *et al.*, 2014). Esto concuerda profundamente con la teoría de Berstein (1997), el cual señala que las familias se marginan de la participación en el medio escolar, cuando este no es representativo de sus necesidades.

En síntesis, desde el medio escolar se establece un ideal de participación de la familia y comunidad, el cual implica el desarrollo de acciones suplementarias que refuerzen la escolarización y el aprendizaje de los contenidos educativos escolares. Esto ha implicado el establecimiento de barreras entre la familia y comunidad con la escuela, sobre la base de la distancia entre los modelos educativos que en cada contexto se sustenta, generando, además, dinámicas de dominación. En este enfoque de la participación, se considera que la familia y comunidad no tiene injerencia en la gestión del currículum ni en la toma de decisiones autónomas sobre los procesos escolares, donde estas deben ser influenciadas por los profesores y directivos. Así, la escuela se valida su experticia en educación, y asume, por oposición, la ignorancia de la comunidad, sobre la base de sus bajos niveles de escolarización. Esto ha conllevado que la familia y comunidad se margine del proceso educativo escolar, al reconocer las dinámicas de dominación y discriminación que se desarrollan dentro del sistema escolar, donde la baja participación, se refiere a la intrascendencia que tiene el modelo en relación a sus necesidades y demandas sobre la formación de sus hijos.

5.2.2 Participación familiar y comunitaria en perspectiva intercultural

La perspectiva intercultural de la participación de las familias y la comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar, permite romper con la monoculturalidad de la educación que históricamente han recibido las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios. La UNESCO (2006) define la interculturalidad como la presencia e interacción de diversas culturas en igualdad de estatus y condiciones, centradas en un diálogo de mutuo y profundo respeto. En el medio educativo, esta definición permite cuestionar el sentido de la educación escolar y, de igual forma, del carácter que tradicionalmente ha tenido la participación de la familia y comunidad en los contextos de diversidad sociocultural. Al considerar que debe propiciar la igualdad de condiciones, necesariamente se debe abordar las demandas de las minorías étnicas sobre la educación de sus hijos y, por consiguiente, participar de la gestión del currículum escolar. Así, la interculturalidad se establece como un modelo efectivo para la gestión de la diversidad cultural (Essomba, 2012a), ya que se centra y reconoce como pilar fundamental para la interacción humana, el pluralismo epistemológico.

La interculturalidad como modelo de la gestión de la diversidad sociocultural, debe necesariamente responder al contexto específico en que este se desarrolla dicho proceso. Es decir, las políticas y acciones diseñadas en Europa serán pertinentes en ese contexto, pero, su aplicación en contextos como el latinoamericano, no surtiría los efectos deseados y viceversa (Essomba, 2012a; Leiva, 2012, Quilaqueo *et al.*, 2015; Quintriqueo *et al.*, 2015). Esto tiene que ver, por una parte, con el tipo de población minorizada al que se atiende en los centros educativos, donde será distinto si corresponde a grupos minorizados voluntarios o involuntarios (Ogbu, 1992). Las principales diferencias se refieren a las percepciones que cada grupo tiene sobre la educación y el contacto e interacción de estos con la sociedad mayorizada, lo que incidiría directamente en los resultados de aprendizaje (Pàmies, 2013).

Por otra parte, se ve influenciado directamente por el enfoque de educación intercultural según la pertenencia geográfica e ideológica del Estado. En este contexto, para los países pertenecientes a la Unión Europea, la interculturalidad está asociada a la construcción de la ciudadanía intercultural, el aseguramiento del acceso y la calidad de la educación mediante el aprendizaje de la lengua vehicular de enseñanza y la formación cívica (Essomba, 2012a y b; Leiva, 2012; Giménez, 2015). Sin embargo, para los países latinoamericanos, la educación intercultural se relaciona con un proceso reivindicativo, que busca la reparación del perjuicio histórico que han sufrido en la relación con la sociedad dominante (Quintriqueo, 2010; Álvarez-Santullano *et al.*, 2008).

Sin embargo, más allá de las diferencias entre ambos enfoques, se comprueba un fin último, que es propiciar el desarrollo y el mejoramiento de la calidad de vida de las personas

pertenecientes a grupos minorizados involuntarios (Escarabajal, 2010; Essomba, 2008 y 2012). Por consiguiente, para comprender la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar de niños y jóvenes procedentes de grupos minorizados involuntarios, se abordarán ambos contextos de estudio por separado.

5.2.2.1 Participación familiar y comunitaria en el medio escolar en contexto gitano

La política pública catalana sobre la educación escolar de la población gitana, se enmarca en las convenciones y el marco jurídico tanto de España como de la Unión Europea, teniendo como finalidad, el propiciar la inclusión efectiva de los gitanos en la sociedad española. Para efecto de lo anterior y, considerando los bajos resultados de aprendizaje que esta población ha obtenido sostenidamente, se considera que el establecimiento de dinámicas de participación de la familia en el medio escolar, aportaría a superar dicha situación (Generalitat de Catalunya, 2014).

De esta manera, se establece un vínculo entre el éxito escolar y la participación de las familias y la comunidad, sustentado principalmente en la necesidad de generar un cambio de actitud por parte de estos, hacia la educación escolar. Como se ha mencionado en el apartado 5.2 del presente estudio, las familias gitanas tienen una baja valoración de la educación escolar, producto, principalmente, de la distancia existente entre ésta y la educación familiar gitana [Ver testimonio (U6, 4:12) p. 186]. Desde la perspectiva de las familias, existe una profunda relación entre el éxito escolar y la vinculación educativa de las familias en el medio escolar, ya que, al generarse una red de apoyo y motivación, los estudiantes asumirán su desarrollo escolar con una actitud positiva [Ver testimonio (U4, 1:34) p. 172]. Así, se produciría un cambio en la mentalidad de las personas, sobre la base de los beneficios que podría aportar a los sujetos la educación escolar.

Para posicionar la participación familiar y comunitaria desde una perspectiva intercultural, se hace necesario superar el carácter hegemónico del conocimiento científico y asumir la educación escolar desde un pluralismo epistemológico. El pluralismo epistemológico supone la relativización del conocimiento escolar, para generar la apertura a conocimientos no construidos bajo el método científico, pero que son representativos de la realidad del contexto sociocultural (Caamaño, 2015). Además, hace necesario el establecimiento de una equidad en la relación entre las personas gitanas que participan del proceso y los representantes de la institución escolar, rompiendo las relaciones de poder que históricamente ha ejercido la sociedad nacional (Luque *et al.*, 2011).

Esto demanda la necesidad de superar los prejuicios y estereotipos existentes sobre la cultura y el conocimiento gitano, para reconocer su valor educativo y pertinencia no solo en

el medio familiar y comunitario, sino que en la escuela [Ver testimonio (U4, 15:106) p. 171]. Para Essomba (2008), esto implica la necesidad de que el centro escolar se abra nuevos conocimientos, pero, por sobre todo, a la posibilidad de que actúen educativamente un conjunto de personas, muchas veces no profesionales, comprendiéndose así, la educación como un hecho social.

Este enfoque sobre la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, se centra en el desarrollo de proyectos paralelos a la escolarización. En la etnografía realizada se constata la existencia de un proyecto desarrollado por el grupo Erdisc de la UAB, sobre la creación de un libro en base a relatos gitanos del barrio, para su utilización en el proceso de enseñanza aprendizaje [Ver registro (U4, 1:20) p. 172]. La importancia de este proyecto, es que establece un objeto de colaboración que articula la triada familia-escuela-comunidad de forma consensuada, considerando las necesidades de todos los estamentos que participan (Leiva, 2012; Quintriqueo *et al.*, 2012).

La creación de un libro en base a relatos gitanos propios del barrio como material de estudio, en tanto objeto de colaboración es visto, desde la perspectiva escolar, como una oportunidad para propiciar el aprendizaje de la lectura y sus competencias asociadas [Ver testimonio (U4, 1:20) p. 172]. Se espera, que los estudiantes tengan una mayor motivación para el aprendizaje y fortalecimiento de la lectura, al considerar que se leerán las historias de su propia familia y vecinos. Esto permite la contextualización de los procesos educativos escolares, acercando el logro de competencias propias del sistema educativo, a los estudiantes, por medio del cambio en el contenido de los textos, pasándose de una realidad ficticia a un hecho concreto y cercano. Así, se responde de manera directa a los lineamientos de la educación intercultural, en los cuales se establece que el aprendizaje debe ser realizado en base a la reflexión del propio contexto de vida, para escalar a la realidad global (Essomba, 2007).

El establecimiento de un objeto de colaboración que considere la enseñanza de contenidos de la educación familiar gitana en el medio escolar, tiene una alta valoración para los miembros de la familia [Ver testimonio (U6, 2:56) p. 192]. Lo anterior, al propiciar el aprendizaje escolar sobre la base del patrimonio cultural gitano, en tanto conocimientos previos de los estudiantes. Así, el currículum es nutrido por saberes y conocimientos distintos al científico occidental, para establecer una complementariedad en el objetivo de la formación escolar de niños y jóvenes. Si bien este modelo pareciera estar en contra o está aparentemente en contra de las propuestas de educación intercultural europea, que plantean la necesidad de no saturar el currículum con nuevos contenidos, por una parte, propicia el establecimiento de igualdad de condiciones para el acceso a la educación (Besalú, 2002b). Por otra, es paralela y complementaria de la educación escolar, ya que permite el desarrollo de las competencias escolares.

La definición del objeto de colaboración, necesariamente considera la incorporación de contenidos educativos gitanos al medio escolar, siendo posible por medio de la apertura las estructuras de la gestión del currículum escolar, para que las familias y comunidad participen efectivamente. Por consiguiente, se sostiene que la familia y la comunidad participan efectivamente en la gestión del currículum, en la medida que se reconozca el valor educativo de la propia cultura y la pertinencia de su enseñanza en el medio escolar [Ver testimonio (U4, 1:44-45) p. 164]. Aquí, la relativización del estatus de los participantes en la relación es fundamental, lo cual, en el testimonio antes referenciado, se observa en el debate de ideas establecidos entre los miembros de la familia y del centro educativo, para llegar a un punto de consenso (Mejías *et al.*, 2012).

Con el propósito de definir un objeto de colaboración efectivo y pertinente no solo al medio escolar, sino que, también para las familias y comunidad, se hace necesario superar la visión hegemónica del conocimiento escolar (Morin, 2010). Esto demanda superar los prejuicios y estereotipos existentes sobre ‘lo gitano’, sobre la permanencia y sentido de su cultura y prácticas tradicionales, además de los perjuicios y barreras que se han establecido en el proceso de minorización involuntaria [Ver testimonios: (U4, 19:9-10) p. 163; (U4, 10:10) p. 163; (U4, 15:106), p. 171]. De esta forma, se busca el cual quiebre la monoculturalidad del currículum escolar y su gestión, para establecer un conocimiento relativizado, que responda a la diversidad propia del escenario educativo (Caamaño, 2015).

A modo de ejemplo, como se ha expresado en apartados anteriores, para los gitanos la familia es la institución con mayor valoración social. Esto ha conllevado que, ante la articulación de la red de parentesco en eventos como matrimonios, enfermedades u hospitalizaciones, se ausenten de la escuela el tiempo que dure el desarrollo de dicha actividad. Independiente de los perjuicios que conlleve para el desarrollo académico de niños y jóvenes en edad escolar [Ver testimonios: (U4, 10:12) p. 165; (U4, 15:108) p. 172; (U4, 1:20) p. 172]. Así, suele relevarse el sentido de la distancia epistemológica entre la educación escolar y familiar, centrándose solo en el daño que podría conllevar a la educación escolar la permanencia de las prácticas y el sistema de valores tradicionales, independiente del sentido educativo de estos. Por lo tanto, queda el desafío de la utilización de estas prácticas en relación a fines escolares, por sobre el hecho de prescindir de estas o directamente negarlas, generando así la articulación de saberes (Gimeno, 2011; Quintiqueo, 2010)

El fin de este enfoque de la participación familiar y comunitaria desde la educación intercultural en los centros educativos que atienden población gitana, se relaciona tanto con el aprendizaje formal de la cultura de la sociedad mayorizada, como de la propia cultura. Esto tiene el sentido de formar ciudadanos íntegros, que posean una identidad cultural gitana fortalecida y las competencias necesarias para su inclusión efectiva en la sociedad nacional.

Además, plante como desafío el mutuo conocimiento, donde no es solo el gitano quien debe aprender la cultura de la sociedad española, sino que estos deben aprender y valorar la cultura gitana, para generar el entendimiento y enriquecimiento mutuo [Ver testimonio (U6, 2:8) p. 193]. Esto concuerda directamente con los planteamientos de Leiva (2012), quien señala que son los centros sin presencia de diversidad cultural los que más necesitan de proyectos de interculturalidad, para evitar que sus estudiantes crezcan educados en el racismo y el desconocimiento del otro.

De esta forma, la articulación familia-escuela-comunidad en perspectiva intercultural en contexto gitano, motiva la participación efectiva de la familia y comunidad y su vinculación educativa. El elemento central es la definición de un objeto de colaboración que sea el centro de la acción colaborativa entre la familia, escuela y comunidad, el cual debe, necesariamente, responder a las necesidades de todos los grupos representados. Aquí, acciones como la construcción de un libro sobre relatos gitanos del barrio, son altamente significativas, ya que a nivel familiar y comunitario permitirá que los estudiantes accedan al patrimonio cultural y la memoria histórica del grupo de pertenencia. Esto propiciará reforzar la construcción de una identidad sociocultural y el sentimiento de pertenencia étnico en las nuevas generaciones, hecho que es altamente relevante por el escenario social en que se desarrollan, donde está la concepción de que mantener sus prácticas culturales tradicionales es una limitante para la inclusión social [Ver testimonio (U6, 4:24) p. 191]. Por su parte, en el medio escolar, aporta a la construcción de competencias escolares sobre la lectura, principalmente a la decodificación, velocidad y comprensión lectora, lo cual es una necesidad ampliamente observada, además de central para el logro del éxito escolar [Ver testimonio (U4, 7:18) p. 170]. Entonces, propicia el desarrollo de una educación integral, respondiendo de manera efectiva al marco educativo formal, como a las necesidades educativas propias del contexto socio familiar, por medio del establecimiento de una educación escolar contextualizada.

5.2.2.2 Participación familiar y comunitaria en el medio escolar en contexto mapuche

La política pública sobre educación intercultural en contexto mapuche se sustenta en la denominada Ley Indígena N° 19.253 de 1993, en la cual se reconoce y oficializa un conjunto de derechos para los pueblos originarios del territorio actualmente chileno (Muñoz, 2015). El modelo de educación intercultural aquí considerado se relaciona directamente con el enfoque latinoamericano sobre la materia, enmarcándose más allá del sentido educativo, en un proceso reivindicativo y de reapropiación lingüístico-cultural (Contesse, 2012; Quintriquero *et al.*, 2015).

La educación intercultural en el enfoque latinoamericano, se centra en la incorporación de contenidos de la educación familiar de los pueblos indígenas, como contenidos

educativos en el medio escolar (Quilaqueo *et al.*, 2014). En el caso del centro escolar en que se desarrolló la etnografía, la aplicación de este modelo se sustenta en un proyecto piloto de Educación Intercultural Bilingüe -PEIB-, en el cual se focaliza a nivel nacional a una pequeña muestra de centros de primaria y secundaria [Ver PEIB pp. 122-123]. El PEIB centra su actuar en la recuperación del *mapunzugun* en las nuevas generaciones mapuches, por medio de su incorporación en el medio escolar, tanto a nivel transversal en las distintas asignaturas del currículum nacional, como específico, en la asignatura de lengua indígena [Ver testimonio (U1, 42:2) p. 122]. El sentido de la incorporación del *mapunzugun* en el medio escolar, se relaciona con la necesidad de frenar el proceso de pérdida progresiva que la escuela y la sociedad nacional han forzado, con el fin de cimentar la asimilación del mapuche (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008).

La enseñanza del *mapunzugun*, sea en el medio escolar, familiar o comunitario implica necesariamente la incorporación de los saberes y conocimientos mapuches, ya que, en la perspectiva propia, lengua y cultura son elementos indisociables (Muñoz, 2011a). Esto es considerado en el PEIB, donde se estable la necesidad de generar y gestionar espacios socioculturales para la enseñanza tanto de la lengua como la cultural mapuche, en el marco de los procesos de enseñanza ya aprendizaje escolar [Ver testimonio (U1, 42:4) p. 122]. La consideración de los espacios socioculturales mapuches para la enseñanza de los contenidos de la educación familiar, es un hecho altamente significativo, ya que reconoce la vinculación entre el aprendizaje del conocimiento con las prácticas cotidianas y el espacio físico en que estas se desarrollan. Esto supone un cambio de base en la concepción de educación escolar, donde la escuela deja de ser el espacio único de aprendizaje, para reconocer la importancia del entorno, la territorialidad y la familia en tanto espacios y actores del proceso educativo. De igual forma, reconoce que la construcción del conocimiento mapuche responde a un marco epistemológico propio, cuyo respeto y mantención es central para el desarrollo de procesos educativos significativos, sea en el marco familiar o escolar (Quintriqueo, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2012; Muñoz, 2011a y 2015).

La implementación de este modelo educativo intercultural se sustenta en la participación familiar y comunitaria, por medio de la figura de los educadores tradicionales, para establecer la sistematización de saberes propios y la contextualización de la enseñanza [Ver testimonio (U1, 42:3) p. 122]. Esto implica la participación directa, de la familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum, con el fin de propiciar la incorporación efectiva de los contenidos educativos mapuches al medio escolar, respondiendo al marco epistemológico propio (Muñoz, 2011a; Quilaqueo *et al.*, 2014).

Los principales elementos a considerar en este proceso, es la comprensión mapuche de que: A) el éxito del proceso educativo está condicionado por la disposición a aprender,

siendo el aprendizaje, por lo tanto, un hecho voluntario [Ver testimonio (U1, 2:55) p. 123]. Esta idea es contenida en la expresión *kimalu ta kimkey, kimnoalu ta kimkelay* que es factible de traducir como ‘el que va a aprender aprende, el que no va a aprender no aprenderá’ (Queupil y Muñoz, 2008); y B) el aprendizaje no depende exclusivamente de quien enseña, ya que, en caso de no existir una persona que pueda enseñar un conocimiento, será *günechen* -la fuerza superior- quien entregue el conocimiento a las personas [Ver testimonio (U1, 5:55) p. 123]. De esta forma, incorporar el conocimiento mapuche en el marco de su propia epistemología, considera la necesidad de reconocer la existencia de sus representaciones culturales sobre el mundo natural y sobrenatural (Moscovici, 1993; Sáez, 2011; Quilaqueo, 2012). Esto supone asumir un pluralismo epistemológico que propicie la ruptura de las relaciones de poder construidas en el medio escolar, generando una equidad en la interacción establecida entre los sujetos de distintas culturas (Essomba, 2007 y 2012; Popkewitz, 2014).

Desde el PEIB, se considera la necesidad de incorporar profesionales con formación en educación intercultural, que sean capaces de reconocer las posibilidades y desafíos que presenta la aplicación del modelo, y que, a la vez, propicien la participación familiar y comunitaria efectiva [Ver testimonio (U1, 42:4) p. 122]. Contar con profesores con formación en educación intercultural, permitiría el desarrollo efectivo tanto del PEIB, como de la incorporación de contenidos educativos mapuches en el medio escolar, al contar estos con competencias para la gestión de la diversidad sociocultural en el medio escolar (Ibáñez, 2010).

En la etnografía realizada, la participación familiar y comunitaria se realiza en torno a un objeto de colaboración, que en este caso se refiere a la incorporación de contenidos de la educación familiar mapuche en el medio escolar. Ejemplo de estos contenidos son: A) el significado e historia del nombre del territorio, su variación por el uso y las modificaciones que las personas le otorgan [Ver testimonio (U1, 11:32-36) p. 124]; B) la artesanía en sauce, de manera específica el proceso de construcción de canastos, considerando desde la extracción de las materias primas, hasta el tejido de las distintas partes que lo componen [Ver testimonio (U1, 22:62-63) p. 125]; C) la agricultura, considerando los componentes tanto científicos occidentales como mapuches, por medio del conocimiento del suelo, su composición y la acumulación de heladas en invierno, entre otros, que afectan el desarrollo de esta actividad [Ver testimonios: (U1, 2:84-86) p. 126; (U3, 1:17) p. 150]; D) la espiritualidad, asociada a la actitud para el aprendizaje y la realización de actividades productivas [Ver testimonio (U1, 22:66) p. 127]; E) el origen familiar y la procedencia territorial de los sujetos, como eje para la construcción de la identidad cultural y el sentimiento de pertenencia étnico, asociado a la historia del grupo [Ver testimonio (U3, 5:5) p. 150]; y F) la lengua, comprendida como un elemento de identificación y pertenencia étnica, asociado al fuerza superior, ya que es este el que entregó la lengua a los mapuches [Ver testimonio (U3, 5:4) p. 156].

La importancia de la incorporación de los contenidos educativos mapuches al medio escolar, es que propician el aprendizaje íntegro del patrimonio cultural propio, considerando desde la historia y las prácticas productivas, hasta los elementos de la espiritualidad (Quilaqueo, Quintriqueo y San Martín, 2011). El conocimiento mapuche está construido en la relación todo-parte interdependiente, en el cual, los distintos fragmentos que componen la vida y la realidad, se influyen mutuamente, lo que es un elemento propio de las culturas no occidentales (Cyrulnik *et al.*, 2005). Además, está sustentado en una construcción y reconstrucción subjetiva e intersubjetiva, en el cual el conocimiento es consensuado y producido colectivamente (Morin, 2010). Por lo cual, la incorporación de contenidos educativos mapuches debe abarcar una amplia gama, con el fin de propiciar que este sea un proceso íntegro, que respete la existencia de diversas conexiones entre los conocimientos.

Con el fin de propiciar la incorporación efectiva del conocimiento mapuche en el medio escolar, su enseñanza debe considerar las metodologías propias de la educación familiar. En la implementación de la educación intercultural, se observan principalmente tres métodos educativos mapuches empleados, siendo el primero la observación, cuya importancia radica en que sustenta el aprendizaje de los elementos técnicos para la realización de las actividades culturales [Ver testimonio (U1, 22:66) p. 127]. En este testimonio, además, está contenida la segunda metodología, que es el aprender haciendo, donde, en el de desarrollo de las actividades, los estudiantes son observados por los adultos con el fin de corregir la técnica de realización de las mismas [Ver testimonios: (U1, 22:62-63) p. 125; (U3, 1:17) p. 150]. La tercera metodología constatada en el medio escolar, son los discursos educativos, siendo el *gübam* -consejo para la formación de personas- el más recurrido. Los *gübam* son de alta importancia ya que propicia el análisis de las distintas situaciones de la vida, donde ésta se analiza en referencia al pasado como un ideal, para la proyección al futuro en tanto horizonte en el desarrollo de los sujetos y la sociedad [Ver testimonio (U1, 30:33-35) p. 116]. Así, por medio del *gübam* se propicia formar una actitud de vida positiva en las nuevas generaciones, en la cual estos se comporten bajo un ideal de persona, tanto en el medio familiar y comunitario, como escolar.

La consideración de estas metodologías educativas mapuches en la enseñanza de los contenidos de la educación familiar en el medio escolar, es de alta relevancia, ya que propician la relación del conocimiento con la propia racionalidad sobre su enseñanza (Quintriqueo, 2010). De esta forma, como se expresa en el estudio desarrollado por Muñoz (2011a), se propicia la continuidad entre el contenido y el método de enseñanza culturalmente diseñado, evitando generar actividades carentes de sentido y significación. Ejemplo de esto sería la enseñanza de la agricultura desde un enfoque exclusivamente teórico al interior del aula, sin considerar la implementación del proceso en el contexto de uso cotidiano. Entonces, la consideración de las metodologías de enseñanza mapuche en el desarrollo de la educación

intercultural es fundamental, ya que propicia la articulación del saber mapuche y el escolar, propiciando el respeto del marco epistemológico de cada sistema de saberes (Quintriqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez, 2011).

La incorporación del conocimiento educativo mapuche en el marco de su propia cultura, es factible mediante la colaboración entre el medio escolar y el comunitario, lo cual se hace operativo en la relación del profesor y el educador tradicional [Ver PEIB, pp. 122-123]. Si bien la colaboración profesor-educador tradicional es un hecho al cual se le entrega una alta relevancia, es escasamente observado, donde, producto de las altas exigencias a los profesores por parte del centro escolar, queda relegado a un segundo plano [Ver testimonio (U1, 14:18) p. 126]. Así, con el fin de cumplir con los elementos burocráticos del sistema escolar, se posterga la organización de la colaboración, relegándola, generalmente, a acciones espontáneas al interior del aula [Ver testimonio (U1, 11:32-36) p. 124]. De esta forma, que el profesorado y el centro escolar priorice el cumplimiento de elementos burocráticos en desmedro del establecimiento de una colaboración efectiva entre el profesor y el educador tradicional, denota la continuidad de la escolarización tradicional monocultural. Esto, ya que se deja a la educación intercultural como un elemento secundario, cuya implementación puede desarrollarse sobre la improvisación, haciéndole carecer de importancia y formalidad (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008; Alvarado *et al.*, 2012; Williamson, 2012).

La situación antes descrita es considerada un desafío a superar, ya que la colaboración profesor-educador tradicional es central para la incorporación del conocimiento mapuche en el medio escolar y, a su vez, de la participación familiar y comunitaria (Escarabajal, 2010). Su abordaje propiciaría el logro de la equidad en educación y de la aplicación de una educación intercultural crítica que aborde, desde una perspectiva profunda las desigualdades en el sistema educativo de los mapuches, en tanto grupo minorizado involuntario (Mejías *et al.*, 2012; Walsh, 2012a).

La acción colaborativa entre el profesor y el educador tradicional, propicia la puesta en juego de la relación de estatus existente, donde uno de ellos cuenta con formación académica profesional y otro que carece de la misma. Esto ha sido, históricamente un factor determinante en la relación entre la sociedad chilena y la mapuche, donde uno de los ejes de la minorización involuntaria del mapuche, es la baja formación escolar, que generalmente estos alcanzan (Casen, 2013; Ogbu *et al.*, 1998). Sin embargo, en la implementación del PEIB no se observa el establecimiento de relaciones de poder, sino que se propicia la igualdad de ambos, centrado en el reconocimiento de la experticia de ambos en los modelos culturales que representan. Esto es expresado por los educadores tradicionales, quienes señalan no haber vivido situaciones de discriminación producto de su baja escolaridad, sino que el trato con los profesores es de igualdad y respeto [Ver testimonio (U3, 2:44) p. 156]. Este es un hecho

relevante, ya que permite constatar un cambio en la mentalidad de los profesores en relación a la participación de los miembros de la comunidad en el medio escolar, reconociendo el valor del otro en su marco epistemológico y sistema de creencias propio. Esto se relacionaría con que el equipo de profesores y directivos, sea de manera formal o informal, tienen una formación en educación intercultural, lo que les permite comprender de mejor forma el hecho educativo en contextos de diversidad sociocultural (Ibáñez, 2010).

Finalmente, la familia reconoce que el modelo de educación intercultural implementado en el centro escolar, centra la participación en el diseño y desarrollo del currículum en la comunidad, dejando de lado a la familia. Esto se relaciona con que, la mayor cantidad de actividades donde la familia puede participar, son las reuniones del Centro de Padres y Apoderados, el cual, como se ha descrito en apartados anteriores, mantiene una perspectiva tradicional y monocultural. Aquí, los miembros de la familia señalan la necesidad de tener otros espacios para la participación, que propicien su injerencia en el diseño y desarrollo del currículum, haciéndose, por lo tanto, participantes activos del proceso de educación escolar [Ver testimonio (U3, 1:47) p. 154]. Para ello, el establecimiento de instancias de conversación y debate de ideas es central, lo cual debiera propiciar superar la hegemonía que la ejerce la escuela sobre las familias, para entrar en un diálogo colectivo que reconozca las necesidades de la familia y la escuela [Ver testimonio (U3, 5:68) p. 155]. La realización de acciones vinculadas a la superación de la relación hegemónica entre la familia y la escuela, propiciará la participación efectiva de estos en el medio escolar, profundizará y reforzará el enfoque educativo intercultural (Valdés y Urías, 2011). Por consiguiente, propiciará el desarrollo de la educación intercultural desde el enfoque latinoamericano, que es el marco general en que se sustenta el PEIB (Gasché, 2010; Contesse, 2012; Walsh, 2012a y b; Quintriqueo *et al.*, 2015).

5.3 PERCEPCIÓN DEL PROFESORADO SOBRE LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA

La percepción del profesorado sobre la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular, es un elemento significativo para entender el tipo de relación que actualmente se genera en la triada familia-escuela-comunidad. Permite comprender la evaluación que los profesores realizan sobre la implementación de la participación en la gestión curricular, respecto de sus posibilidades y limitantes. Por su formación profesional, los profesores cumplen con un rol fundamental en el proceso de enseñanza aprendizaje, siendo, por lo tanto, un pilar central en el proceso de participación familiar y comunitaria en la gestión del currículum desde una perspectiva intercultural (Besalú, 2002a; Essomba, 2008). Sin embargo, considerando la complejidad que supone el abordaje de la diversidad sociocultural en educación, son las competencias que el profesor tiene y su propia comprensión de la interculturalidad, lo que marcará el carácter de la relación que establezca con el medio familiar y comunitario (Essomba, 2010; Quintriqueo, 2010).

Al igual que en la observación realizada, el profesorado tiene una doble concepción de la participación de la familia y comunidad en el medio escolar, moviéndose entre una visión clásica de la educación monocultural y, la perspectiva intercultural. Desde la perspectiva de la escolarización monocultural, la familia y comunidad no es incidente en el diseño y desarrollo del currículum, ya que debe asumir un rol secundario de apoyo a la labor escolar, reforzando las competencias y contenidos de la educación escolar. Aquí, la escuela espera que la participación se realice en las actividades previamente establecidas, considerando los espacios físicos y simbólicos en que la familia podría entrar [Ver testimonio (U2, 2:74) p. 140]. Entonces, la escuela limita la participación al refuerzo escolar y el control de la disciplina de sus hijos, pero no en los espacios de debate sobre el qué y cómo enseñar. Esto sería un rezago de la perspectiva técnico-positivista que ha sustentado los sistemas educativos nacionales y de la educación escolar como mecanismo de aculturación para la minorización involuntaria de los grupos dominados (Abajo *et al.*, 2011; Gimeno, 2011; Murillo *et al.*, 2011).

En concordancia con el testimonio referido en el párrafo anterior, esta perspectiva de la participación familiar no conlleva una respuesta positiva, lo cual se refleja en la consideración de que estos no participan en el medio escolar. Esto concordaría con la perspectiva de Bernstein (1997), quien señala que la familia participará en la medida de que la educación escolar sea representativa de sus necesidades sobre la educación de sus hijos, por lo que la monoculturalidad de esta, implica su marginación de dicho proceso.

No obstante, el profesorado es consciente de esta situación y considera que la familia y comunidad debiera, necesariamente implicarse de manera más profunda en el diseño y desarrollo del currículum, con el fin de propiciar, tanto el cumplimiento de éste, como su contextualidad [Ver testimonio (U2, 1:47) p. 141]. Así, se genera una apertura significativa para el cambio y abandono de la escolarización monocultural, para generar un proceso más democrático y que responda a las necesidades que la sociedad global y local necesitan (Essomba, 2008; Escarbajal, 2010).

Dicha apertura en la estructura del sistema escolar, implica necesariamente superar las dinámicas y efectos de la minorización involuntaria de las minorías étnicas, con el fin de propiciar el éxito escolar de su población. En este proceso, se presentan dos barreras significativas, una arraigada profundamente en el medio escolar y la otra en el medio familiar y comunitario. La primera es la percepción sobre el valor educativo actual del patrimonio cultural que los estudiantes portan producto de su educación familiar, para dejar de lado la discriminación y el racismo arraigado en la estructura de los sistemas educativos [Ver testimonio (U5, 2:58) p. 175]. Esto implica reconocer, que las culturas son móviles y dinámicas, y que en el caso de los grupos minorizados involuntarios, con el fin de mantenerse en el tiempo, han debido realizar control cultural de los elementos insertados forzosamente por el Estado nacional (Quilaqueo *et al.*, 2011; Tirzo y Hernández, 2010).

Por su parte, en el medio familiar, se hace necesario cambiar la percepción negativa que se tiene, generalmente, de la escolarización, centrado en la distancia existente entre la educación escolar y familiar. Aquí se hace importante relevar el valor y beneficio que conlleva el éxito escolar a las personas, independiente del origen sociocultural de los sujetos, siendo una oportunidad de desarrollo no solo para la persona, sino que para su familia y la comunidad de pertenencia [Ver testimonio (U5, 2:27) p. 177]. Para esto, es necesario romper con las dinámicas de minorización, con el objetivo de que la familia deje de ver a la educación escolar como una entidad externa, cuyo desarrollo no reporta beneficios individuales y colectivos (Ogbu, 1992; Abajo *et al.*, 2011).

Para superar estas barreras, la educación intercultural propicia la vinculación del medio familiar y comunitario, con el escolar, para establecer una acción conjunta y consensuada, que entregue a la educación escolar pertinencia y calidad. Este proceso se fundamenta en la incorporación de contenidos de la educación familiar y, una participación centrada en la inclusión de miembros de la familia y comunidad en la gestión del currículum. Este modelo educativo, si bien es observado en los dos contextos de estudio, tiene una mayor experiencia de aplicación en el caso mapuche producto del enfoque de educación intercultural con que nace el centro educativo, mientras que en el caso gitano es emergente.

La incorporación de contenidos educativos propios de los grupos minorizados involuntarios en el medio escolar, busca la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje, como una estrategia de vinculación efectiva entre el estudiante y su propia formación. Al respecto señalan los profesores que la enseñanza de conocimientos como la literatura, es mejor acogida por los estudiantes cuando se realiza por medio de relatos propios de la familia y comunidad, por sobre cuando se sustenta en cuentos maravillosos [Ver testimonio (U2, 1:38) p. 142]. Desde una perspectiva cognitiva, esto se debe a que la estructura del aprendizaje es influenciada por lo sociocultural en tanto base para la construcción de nuevos conocimientos, donde quien aprende lo hace en base a las propias experiencias vividas (Bermudez *et al.*, 2015; Whaley *et al.*, 2011). Esto conllevaría una mejora en los aprendizajes de los estudiantes, ya que propicia la posibilidad de que estos, independientemente de su origen sociocultural, desarrollos su potencial intelectual.

En este enfoque educativo intercultural, la participación de miembros de la comunidad en el diseño y desarrollo escolar a nivel meso y micro es de alta importancia, ya que estos, en tanto expertos en el saber educativo propio, son quienes ejecutan la incorporación de los contenidos de la educación familiar [Ver testimonio (U2, 2:70) p. 141]. Para Quinriquo *et al.* (2012), la importancia del educador tradicional en la implementación de la educación intercultural, se relaciona con su rol en la articulación del saber propio y el escolar, para su incorporación significativa en los procesos de enseñanza aprendizaje.

La participación en el nivel micro del diseño y desarrollo curricular, supone, para los profesores un cambio significativo en la implementación de la acción educativa donde pierden la exclusividad de la voz educativa, emergiendo la necesidad de mediar y colaborar [Ver testimonio (U2, 1:49) p. 142]. De esta forma, se reconoce el valor no solo del conocimiento de los grupos minorizados involuntarios, sino que la estructura de la educación familiar y de sus agentes educativos (Muñoz, 2011). Así, se propicia la incorporación del conocimiento en relación a su marco epistemológico, reconociendo su valor social y educativo en la sociedad actual. Además, permite romper con la unilateralidad de la educación escolar y la imposición, a los grupos minorizados involuntarios, de un sistema de valores, conocimientos y organización ajeno (Gasché, 2005). En la perspectiva de Essomba (2008), esto se relacionaría con el paso de una educación centrada en lo escolar, a una que considera la totalidad del contexto educativo, la perspectiva de barrio y comunidad, para posicionarse sobre el contexto nacional y global.

Por consiguiente, la escuela pierde su rol y perspectiva tradicional, dejando de ser academicista y así, responder a las necesidades globales y contextuales sobre la educación (Hernández *et al.*, 2011; Escarbajal, 2010). En este marco, los centros escolares consideran que, en un sentido ampliado, dejan de ser una escuela ya que no cumplen con la función tradicional

que el Estado ha encomendado a estas. Por lo que pasan a abordar un conjunto de necesidades de la comunidad y familia que no son considerados en la educación tradicional [Ver testimonio (U5, 2:49) p. 179]. Esta situación genera una incertidumbre en el medio escolar, ya que se avanza en un camino desconocido, pero que es necesario cuando la escuela busca preparar para la vida por sobre la escolarización en función de la homogenización de la sociedad, en relación a un ideal nacional (Perrrenoud, 2010). A la vez, se posiciona en un proceso de de-colonización, en el cual la educación es vista como complementariedad entre las distintas culturas en contacto, para superar la hegemonía de la sociedad mayorizada y, de igual forma, propiciar el desarrollo educativo efectivo de los sujetos minorizados (Walsh, 2012a y b).

En el caso específico de la escolarización de población gitana, la apertura de la estructura del centro escolar, es posible a través de la aplicación de las comunidades de aprendizaje. Considerando la baja escolaridad de las familias gitanas (López, 2011), el modelo de comunidad de aprendizaje se considera como óptimo para propiciar la participación de la familia y comunidad en el medio escolar. Esto, ya que permite la intervención educativa de los sujetos, de forma progresiva y en las posibilidades que estos tienen, donde se considera una alta gama de actividades para la participación, partiendo desde la mediación en un juego, hasta la enseñanza de alguna actividad específica [Ver testimonio (U5, 1:61) p. 179]. Por lo tanto, la aplicación de un modelo de comunidad de aprendizaje se posiciona como una posibilidad efectiva para la participación en el medio escolar, donde los estudiantes se beneficiarán de la interacción con los miembros de su grupo de origen, formando competencias escolares. Esto se relaciona con el concepto de ‘zona de desarrollo próximo’, en la cual la labor de mediación y guía de las actividades no pertenece de manera exclusiva a expertos, sino que a la totalidad de los adultos que asumen una función educativa (Díez-Palomar y Flecha, 2010).

La aplicación de una comunidad de aprendizaje es, a la fecha de salida del campo de estudio, un proyecto en evaluación por parte del equipo docente y directivo, por lo cual no existen registros de su desarrollo. Sin embargo, demuestra la voluntad del centro escolar por avanzar hacia la calidad de la educación y la superación de las barreras existentes entre la educación escolar y familiar en contexto de diversidad sociocultural asociada a población gitana. En consideración con los remanentes de la minorización involuntaria de los gitanos y la construcción de una visión negativa sobre la educación escolar por parte de estos, se considera que se debiera apelar a los grupos de padres más jóvenes para incorporarlos en este proyecto [Ver Anexo Nº 3: B]. Lo anterior se sustenta en que al tener una experiencia de escolarización más reciente y un mayor nivel de escolaridad que los adultos o ancianos, tendrían una mejor disposición a realizar acciones educativas en el medio escolar (López, 2011).

No obstante, esta perspectiva de la participación de la familia y comunidad en el medio escolar se centra sólo en un nivel micro del desarrollo curricular, para el establecimiento

de actividades consignadas por el centro escolar. Por lo que no considera la posibilidad de la incorporación de estos en el diseño y desarrollo curricular en el nivel meso, lo cual propiciaría el debate de ideas sobre el qué y cómo enseñar, lo cual sería una instancia significativa para establecer sus demandas y necesidades sobre la educación de sus hijos.

En síntesis, el profesorado mantiene una doble percepción sobre la participación de la familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar. La primera se refiere a la concepción tradicional, de ésta en función del refuerzo de la educación escolar y la profundización en el aprendizaje de los contenidos curriculares. Los profesores reconocen que este modelo tiene una baja adhesión, siendo escasas las familias que lo aplican, por no ser un elemento relevante para las finalidades de la educación familiar. Esto es reconocido por los profesores, quienes han instaurado en su discurso la necesidad de que estas puedan asumir una participación que conlleve la generación de cambios estructurales en la concepción de la educación escolar y su desarrollo. De aquí surge la segunda percepción, la cual está relacionada con una participación efectiva, desde un enfoque intercultural, el que propiciaría la posibilidad de que las familia y comunidad se hagan parte del diseño y desarrollo del currículum escolar. Aquí, se considera central la participación de miembros de la comunidad que sean sabios conocedores del patrimonio cultural propio, para sustentar la incorporar contenidos de la educación familiar en el medio escolar, lo que debe ser desarrollado por medio de la aplicación de metodologías educativas propias. Esto conllevan tanto la contextualización de los procesos educativos, como la relativización de los roles al interior del aula, donde el profesor pierde la exclusividad en la labor de enseñanza, con el fin del establecimiento de procesos educativos centrados en la construcción de aprendizajes de calidad. Independiente del contexto y del grupo minorizado al que se vincule el proceso de educación escolar, la participación de las familias y la comunidad desde un enfoque intercultural, propicia el cambio necesario para dejar a un lado la escolarización para la dominación del otro. Lo cual permitirá que la gestión del currículum se centre en la calidad del proceso, en responder al contexto sociocultural y sus necesidades, propiciando el desarrollo del potencial intelectual de todos los estudiantes independientemente de su origen social, cultural y/o económico.

5.4 EJES DE ACCIÓN PARA LA PARTICIPACIÓN FAMILIAR Y COMUNITARIA

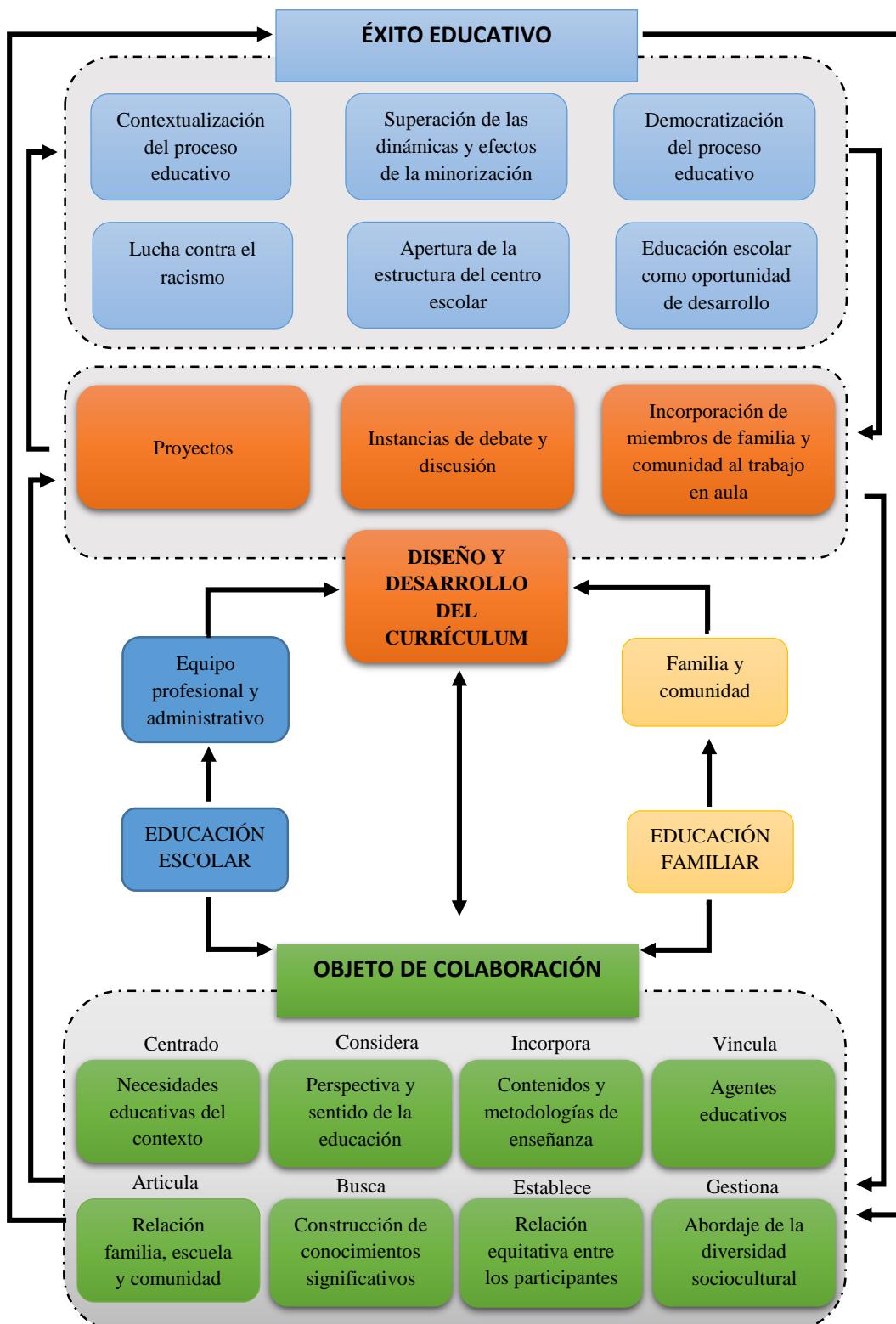
Posicionar una propuesta de ejes de acción que sustente la participación familiar y comunitario en el diseño y desarrollo curricular desde un enfoque educativo intercultural crítico, es una invitación a repensar la educación y su sentido en la escolarización de los grupos minorizados involuntarios. Para Walsh (2010), la interculturalidad crítica supone comprender la realidad educativa más allá de lo meramente escolar y de los resultados de aprendizaje de los estudiantes, llevando la discusión, necesariamente a una perspectiva política, social, epistémica y ética. Así, por medio de la comprensión de las dinámicas históricas establecidas en la relación mayorizados y minorizados, se busca explicitar las diferencias para generar procesos pedagógicos que superen la dominación histórica (González, 2013).

En este marco, se comprende a la acción educativa como un hecho que busca la descolonización de los grupos minorizados involuntarios, con el fin de propiciar el desarrollo autónomo y efectivo de estos (Walsh, 2010). Así, por medio del establecimiento de la complementariedad de los distintos grupos culturales en contacto, se busca avanzar hacia la construcción de una nueva relación social, la que no se sustente en la dominación del otro minorizado (Walsh, 2012a y b). En este proyecto, la educación escolar es central, ya que históricamente ha sido empleada para ejercer y proyectar la dominación social e intelectual de las minorías étnicas, donde su monoculturalidad ha forzado la pérdida y/o abandono del sistema de saberes propio de estos grupos (Ponce de León, 2010).

Esta propuesta no desconoce los esfuerzos desarrollados por los gobiernos nacionales por mejorar la calidad de la educación de la población perteneciente a grupos minorizados involuntarios, sino que los considera la base para su implementación en el sistema educativo formal (Ministerio de Educación, 2011; Generalitat de Catalunya, 2014). Sin embargo, reconoce que, por el carácter formal-estatal de los mismos, presentan sesgos vinculados a la funcionalidad de la educación intercultural para los propósitos del Estado, por sobre las necesidades de los grupos a los que se dirigen (Quilaqueo, Quintiqueo y Peña, 2015).

La construcción de estos ejes de acción teóricos, es sobre la base de los elementos considerados positivos y aquellos identificados como ideales por los participantes del estudio. Esto, con el fin de responder tanto a las necesidades propias del sistema educativo, como a las que emanan de la reflexión de los grupos minorizados involuntarios sobre la educación de sus hijos en relación al escenario educativo y contexto de vida actual. Por consiguiente, su fin último es el éxito del proceso educativo.

Esquema N° 2: Relación de los ejes de acción



Con el fin de comprender en profundidad los ejes de acción propuestos para la participación familiar y comunitario en el diseño y desarrollo del currículum escolar, se desarrollarán los siguientes ejes: 1) Participación para la definición del objeto de colaboración; 2) Familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar; y 3) Éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria.

5.4.1 Participación para la definición del objeto de colaboración

En los contextos educativos con presencia de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, existe la presencia del modelo educativo escolar y el familiar, los cuales son significativamente distantes, respecto de sus contenidos y finalidades [Ver testimonios: (U2, 1:22) p. 133; (U4, 15:101) p. 171]. Considerando que la omisión de estas diferencias y la búsqueda de la homogenización de la población, han generado quiebres cognitivos y una baja calidad en los procesos de escolarización, se hace necesario establecer vínculos con las familias y comunidad para superar esta situación (Essomba, 2007 y 2009; Quintriqueo *et al.*, 2015; Álvarez-Santullano *et al.*, 2008; Muñoz, 2011a).

Producto de la distancia existente entre las familias y la comunidad con la escuela (Ogbu *et al.*, 1998), la participación de estos en el medio escolar debe realizarse sobre la base de elementos de interés compartido. Así, se evidencia la necesidad de establecer un objeto de colaboración, el cual es comprendido como conocimiento consensuado entre el medio escolar y el familiar-comunitario, que es considerado como deseable de ser aprendido por los estudiantes (Quintriqueo *et al.*, 2011; Quintriqueo *et al.*, 2012). Lo cual propicia la acción colaborativa entre la familia, escuela y comunidad, donde su carácter consensuado, cimienta el compromiso por el logro efectivo de los aprendizajes, al ser considerado un proyecto común (Escarabajal, 2010).

El establecimiento de un objeto de colaboración, debe considerar ocho ideas clave, que sustentan la propuesta de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar, en contexto de diversidad sociocultural, desde una perspectiva intercultural. Con lo cual se busca romper con las dinámicas de minorización involuntaria ejercidas por medio del proceso educativo y así generar procesos educativos centrados en el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, independientemente del origen sociocultural y económico de estos (Abajo *et al.*, 2011; Muñoz, 2011 y 2015).

Primero, debe ser estar ***centrado en las necesidades educativas del contexto***, con lo cual se busca responder al escenario educativo en que se desarrolla el proceso de escolarización, reconociendo las particularidades de su población. Estas necesidades no deben

estar referidas de manera exclusiva a los elementos de la educación escolar, sino que deben incorporar elementos demandados por las familias y la comunidad [Ver testimonio (U2, 2:15) p. 135]. Esto tiene el sentido de superar la educación monocultural implantada en los contextos de diversidad sociocultural, para asumir un enfoque educativo intercultural, en el cual la educación escolar responda a los contextos reales de vida de los estudiantes. Aquí, debe asumirse que la interculturalidad no se refiere a un contenido lineal o transversal en el currículum, sino que es una forma de comprender el hecho educativo, para establecer cambios en las estructuras escolares y en la mentalidad de la sociedad (Essomba, 2008). Por consiguiente, la consideración de las necesidades educativos de cada modelo cultural y educativo representado en el medio escolar, propicia la apertura curricular y el cambio en la concepción de la educación en la sociedad actual.

Segundo, *considera la perspectiva y el sentido de la educación en los grupos en contacto*. Esta es una de las barreras más complejas que debe superar la participación familiar y comunitaria en el medio escolar, ya que, la educación escolar es monocultural y al centrarse en el conocimiento científico occidental, prescinde de cualquier otro tipo de conocimientos (Moron, 2010; Kant, 2011). En relación a los grupos minorizados involuntarios, esto es de alta relevancia, ya que poseen sistemas de saberes y modelos educativos propios, los cuales no responden a la estructura del saber científico occidental, teniendo diferencias centradas en su epistemología de base [Ver testimonios: (U1, 5:55) p. 123; (U3, 1:4) p. 155; (U4, 15:108) p. 172; (U6, 4:31) p. 190]. Entonces, la consideración de la comprensión de la educación en estos grupos, permitiría acercar los modelos educativos, los cuales, si bien históricamente han coexistido, son percibidas como antagonistas en su estructura y finalidades.

Los elementos más complejos que permitiría abordar, son la comprensión de voluntariedad que tiene el desarrollo educativo y el fracaso escolar como una posibilidad latente. Ambos elementos se estructuran sobre la premisa de que el aprendizaje depende del mérito propio del estudiante y reflejo de su esfuerzo, por lo cual, la ausencia de este es una decisión, consciente o no, de quien aprende [Ver testimonios: (U1, 2:55) p. 123; (U5, 2:37) p. 176; (U6, 2:8) p. 193]. Esto tiene su origen tanto en la comprensión propia del proceso educativo, como en el proceso de minorización involuntaria, en el cual la educación escolar no es un elemento relevante culturalmente (Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011). Entonces, superar la monoculturalidad y considerar las perspectivas y el sentido de la educación de las minorías étnicas, propiciaría el establecimiento de nexos efectivos entre ambos modelos, superando el contacto para generar la interacción e intercambio entre estos.

Tercero, *incorpora contenidos y metodologías de enseñanza* tanto de la educación escolar, como de la educación familiar. Este es un principio que está en contra de los postulados de la educación intercultural desde la perspectiva europea, ya que implicaría la saturación del

currículum escolar (Besalú, 2002a). Además, la interculturalidad es comprendida como un enfoque ideológico, no siendo es un elemento específico ni concreto (Essomba, 2008 y 2012; Leiva, 2012). No obstante, tiene sentido para los miembros de grupos minorizados involuntarios, ya que es la acción específica que permitiría el cambio en la percepción de la educación escolar, ya que, además del conocimiento escolar, propiciaría el aprendizaje del patrimonio cultural propio [Ver testimonio (U6, 2:56) p. 192].

De esta forma, la escuela es intercultural no solo en su ideología, sino que en su estructura, sentido y propósito, para así ser participe activo del proceso de de-colonización y construcción de una sociedad plural y más justa (Walsh, 2010; González, 2013). El sentido de la incorporación de contenidos y métodos de la educación familiar en el medio escolar es, además, propiciar los procesos de reivindicación social de los grupos oprimidos, el cual debe centrarse en la reapropiación del patrimonio cultural propio (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2014). Así, la idea es revertir la perdida de saberes y conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios, como un acto de reparación al daño histórico que estos han sufrido en su incorporación a los estados nacionales (Correa *et al.*, 2010; Quintriqueo *et al.*, 2015; Quilaqueo, 2012; Gasché, 2005; Walsh, 2010 y 2012a).

Este proceso de revitalización cultural no implica el paso a una monoculturalidad asociada a los grupos minorizados involuntarios, sino que debe ser complementaria a la educación escolar. De esta forma, se propicia la construcción de competencias diversas, que permitirán a los estudiantes responder y desenvolverse tanto en la sociedad mayorizada como en su familia y comunidad [Ver testimonios: (U2, 2:19) p. 135; (U6, 2:8) p. 193]. Así se gesta un proyecto educativo intercultural significativo, ya que propicia la construcción de aprendizajes diversos y que son representativos del escenario educativo particular en que se desarrollan los procesos de enseñanza y aprendizaje (Escarabajal, 2010; Leiva, 2012; Quilaqueo *et al.*, 2015)

Cuarto, *vincula agentes educativos de las distintas culturas en contacto*, con el fin de propiciar la incorporación efectiva de los contenidos y métodos de enseñanza de los grupos minorizados involuntarios al medio escolar, en el marco de su propia epistemología [Ver testimonio (U1, 22:66) p. 127]. Aquí, se incorporan personas de la familia y comunidad en el trabajo educativo escolar, con el propósito de que participen activamente en la enseñanza de los conocimientos propios, en tanto expertos en su marco cultural y educativo [Ver testimonio (U1, 42:3) p. 122]. Esto supone reconocer la existencia de agentes educativos propios de los sistemas educativos no escolares, que en el caso de la educación familiar se refieren a los padres, madres y otros miembros adultos del grupo comunitario (Touriñán, 2010). Si bien estos no son profesionales ni expertos en educación, desde el punto de vista tradicional occidental, sí lo son en el marco de su propia cultural, al ser portadores del patrimonio cultural y la memoria histórica (Muñoz, 2015).

En contextos de diversidad sociocultural, la participación de actores educativos de la familia y comunidad en el medio escolar, debe superar la creencia radicada en estos, de que la escuela no es un espacio en el que puedan generar aportes significativos [Ver testimonio (U5, 1:50) p. 175]. Esto se debe a un efecto de la educación monocultural y la minorización involuntaria, en el cual, por medio de la negación de sus sistemas de saberes, se ha creado una baja autoestima académica, lo cual es complementado con el bajo rendimiento académico de los mismos (Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011; SIMCE, 2012; López, 2011; Williamson, 2012).

Entonces, la presencia de profesionales de la educación y agentes educativos propios de la educación familiar de grupos minorizados involuntarios, propicia el actuar conjunto centrado en la colaboración (Escarabajal, 2010; Esteban-Guitart, 2013). Esta acción colaborativa propiciará el acercamiento entre los modelos educativos representados y sus sistemas de saberes, además de establecer un puente que supere la distancia epistemológica entre el saber escolar y el familiar.

Quinto, *articula la relación familia-escuela-comunidad* como centro para la colaboración en el desarrollo educativo. Aquí se considera relevante el establecimiento de un diálogo constante, que permita mediar las distintas situaciones ocurridas en el medio escolar, para propiciar el establecimiento de las condiciones necesarias para el éxito educativo [Ver testimonios: (U2, 1:47) p. 141; (U4, 8:20-21) p. 167; (U4, 5:25) p. 168]. Esta relación debe fundamentarse en la interacción entre la complementariedad, colaboración, suplencia y contradicción, donde, si bien no siempre se logrará un acuerdo en las resoluciones, permite la claridad en las acciones a seguir y acercarse al ideal de acuerdo pleno (Trilla, 2009).

Aquí se asume que la educación no es un hecho que solo se centre y deba responder al sistema escolar, sino que es un proyecto de sociedad, debiendo considerarse las necesidades y prioridades que presentan los distintos actores y agencias involucradas (Escarabajal, 2010; Leiva, 2012; Essomba, 2012b). De esta forma, en los contextos con diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, la relación familia-escuela-comunidad, permite conocer la realidad del escenario educativo en que se implementa el proceso de enseñanza y aprendizaje. Esto, con el fin de que se diseñen las acciones pertinentes y que respondan, de una u otra forma, a los requerimientos de los grupos en contacto.

Sexto, se sustenta en el *establecimiento de una relación equitativa entre los distintos participantes del proceso educativo*, en este proyecto social colectivo. Esto es de suma importancia en el proceso de de-colonización implementado en el marco de la interculturalidad crítica, ya que es la ejecución tácita de la ruptura de las estructuras de poder, que relegan a un estatus inferior a las minorías étnicas (Walsh, 2012b). Es un proceso reflexivo, en el cual los

profesores deben ser conscientes de las dinámicas de dominación ejercidas por la sociedad, como del valor del saber y la acción educativa de los miembros de los grupos minorizados involuntarios [Ver testimonio (U2, 1:49) p. 142]. En esta perspectiva, las intervenciones educativas de los miembros de la familia y comunidad en el medio escolar, suponen el cambio en la concepción de agente educativo en la estructura clásica de las escuelas, perdiendo el profesor la exclusividad de dicho rol.

Séptimo, **busca la construcción de conocimientos significativos en los estudiantes**, por lo cual está alineado con los planes estatales sobre la educación escolar de los estudiantes pertenecientes a grupos minorizados involuntarios (Ministerio de Educación, 2011; Williamson, 2012; Generalitat de Catalunya, 2014; Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad, 2014). Se parte de la base de que los conocimientos significativos se construyen en base a los conocimientos y esquemas mentales que las personas poseen producto de sus experiencias previas, por lo cual, el aprendizaje debe ser, necesariamente, contextual (Bermudes *et al.*, 2015).

La propuesta, es que la incorporación de contenidos educativos propios de los grupos minorizados involuntarios, como base para la construcción de conocimientos y competencias de la educación escolar, propicia procesos de enseñanza contextualizados. Así, se evita desarrollar acciones educativas con exclusiva referencia al conocimiento científico occidental o que reflejen el centralismo del Estado, lo cual funciona como una barrera para el aprendizaje [Ver testimonio (U2, 2:48) p. 137]. De igual forma, al partir el proceso de enseñanza de elementos propios de los estudiantes, genera una mayor vinculación cognitiva y afectiva respecto de los contenidos de aprendizaje [Ver testimonio (U2, 1:38) p. 142].

Entonces, al buscar la construcción de aprendizajes significativos, la realización de procesos de enseñanza contextualizados, propicia el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, superando las barreras que la minorización involuntaria ha instalado en el proceso educativo escolar (Muñoz, 2011a y 2015). Esto permitirá abordar de manera efectiva los problemas de aprendizaje que se constatan en los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios, lo cual, debiera conllevar un mejor proceso de incorporación en la sociedad nacional, con una identidad sociocultural fortalecida [Ver testimonio (U6, 2:50) p. 191].

Octavo y a modo de síntesis, la definición de objetos de colaboración **permite gestionar el abordaje de la diversidad sociocultural en el medio escolar**. Aquí, el abordaje de la diversidad sociocultural en educación desde un enfoque educativo intercultural crítico, permite generar un conjunto de acciones para el desarrollo de una educación escolar significativa. Dichas acciones parten por el reconocimiento de las necesidades educativas

presentes en el escenario educativo y de los distintos modelos educativos coexistentes, con el fin de establecer un proceso educativo escolar que responde a la sociedad en su conjunto. De esta forma, se propicia la incorporación en el medio escolar de la diversidad de perspectivas y sentido de la educación, de los contenidos y finalidades educativas y la acción colaborativa de los agentes de la educación escolar y familiar. Estos elementos son centrales en la presente propuesta, ya que son las acciones específicas que permiten romper con la relación de estatus, las dinámicas de minorización y establecer el proceso de de-colonización que propicia la implementación de la interculturalidad crítica (Walsh, 2012a).

La definición de un objeto de colaboración, considera el establecimiento de relaciones equitativas entre los distintos participantes en el proceso educativo, superando la hegemonía tanto del conocimiento científico occidental, como de la estructura del centro educativo. Así, propicia la incorporación de contenidos educativos de los grupos minorizados involuntarios en su propio marco epistemológico, como base para la construcción de conocimientos propios y del sistema escolar. Así, por medio de la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, se busca la constrección de aprendizajes significativos, los cuales propicien el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, independiente del origen social, cultural y económico de estos. Lo anterior es posible al centrar el aprendizaje en el contexto de vida y las experiencias previas de los estudiantes, como red de saberes que sostendrá el desarrollo de nuevos procesos metacognitivos. Por consiguiente, el sentido de la definición de un objeto de colaboración en contextos de minorización involuntaria, es la estructuración del proceso de enseñanza aprendizaje que propicie, por una parte, el proceso reivindicativo y de reapropiación cultural. Por otra parte, considera la construcción de los conocimientos del currículum prescriptivo, como base para propiciar la plena inclusión social y laboral de estos.

5.4.2 Familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar

La definición de un objeto de colaboración en el marco de la educación intercultural crítica, como se ha expresado en el apartado anterior, implica la incorporación de elementos de la educación familiar de los grupos minorizados involuntarios. Lo cual se centra en un proceso de revitalización y reapropiación cultural fundamentado en la de-colonización de la educación escolar y así, propiciar una educación centrada en la calidad del proceso y su efecto en los estudiantes (Walsh, 2012a; González, 2013; Quilaqueo *et al.*, 2014). Esto hace necesario la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar, con el fin de resguardar tanto la definición de objetos de colaboración pertinentes a su marco cultural, como la consideración del marco epistemológico propio.

Sin embargo, la estructura de los sistemas educativos nacionales coarta la posibilidad de que la familia y comunidad se realice en la totalidad del proceso de diseño y desarrollo curricular, quedando excluidos del nivel macro de este proceso. No obstante, en los niveles meso y micro se generan aperturas para propiciar la participación de miembros de la familia y la comunidad, propiciándose el desarrollo de acciones concretas para la interculturalización del currículum [Ver PEIB, pp. 122-123].

La articulación de la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar asociado a grupos minorizados involuntarios, es posible en el establecimiento de cuatro instancias específicas. Estas son el establecimiento de proyectos con carácter colaborativo, el desarrollo de instancias de debate y discusión y, la incorporación de miembros de la familia y comunidad en el trabajo de aula.

Primero, el *establecimiento de proyectos con carácter colaborativo* es la base para el establecimiento de la educación intercultural y de la participación familiar y comunitaria. El proyecto es el documento oficial en el cual se articula el establecimiento de un objeto de colaboración, las instancias y grados en que cada participante intervendrá en el medio educativo escolar [Ver PEIB, pp. 122-123; Registro (U4, 1:20) p.172]. Independiente de que un proyecto sea emanado de una política pública o de organizaciones no estatales, los proyectos permiten establecer el camino a recorrer para conseguir el logro efectivo de las metas establecidas en el objeto de colaboración. En la perspectiva de Essomba (2007 y 2008), ‘el proyecto’ debe sustentarse en la superación del etnocentrismo, excluyendo todo sesgo, prejuicio y estereotipo sobre el otro minorizado o mayorizado, para que el proyecto aborde interculturalmente la diversidad sociocultural del escenario educativo.

En el centro escolar, los proyectos no solo deben considerar a las familias que componen su matrícula, sino que a la totalidad de las entidades y organismos que componen el escenario educativo del barrio o comunidad, propiciando así, la reestructuración de las dinámicas escolares (Essomba, 2007). En contextos de minorización involuntaria, tiene el sentido de entregar voz a quienes históricamente han sido marginados de los espacios de gestión de la educación escolar, con el fin de establecer una educación contextualizada y pertinente al contexto socioeducativo [Ver Registro (U4, 1:20) p.172]. De esta forma, se busca generar un proceso integrador y colectivo, donde la educación intercultural supera la escolarización monocultural al ser una construcción social y comunitaria, cuyo desarrollo se centra en la colaboración entre lo escolar y lo comunitario (Leiva, 2012).

Segundo, *establece instancias de discusión y debate* abierto sobre la educación, sus propósitos y prácticas, en el cual participan activamente los miembros de la familia, escuela y comunidad. La posibilidad de discutir los temas de base de la educación, es un elemento

valorado por las familias y la comunidad, al ser considerado la instancia en que pueden ejercer su derecho a proponer sus necesidades y expectativas sobre la educación de sus hijos [Ver testimonio (U3, 1:47) p. 154]. Estas instancias de discusión permiten establecer los lineamientos para la incorporación de conocimientos propios de los grupos minorizados involuntarios en el diseño y desarrollo del currículum escolar, como base del desarrollo de la educación intercultural [Ver testimonios: (U6, 2:56) p. 192; (U6, 2:8) p. 193].

Las instancias de discusión y debate entre la familia, escuela y comunidad, es relevar la distancia y las discontinuidades entre la educación familiar y escolar. De esta forma, se busca establecer los nexos necesarios para que el proceso de educación escolar sea significativo para los estudiantes, sobre la base del mutuo entendimiento, colaboración y complementariedad de los sistemas educativos que inciden en la formación de los estudiantes (Esteban-Guitart, 2013). Así, se establece como base la igualdad en la interacción de las personas de distintas culturas en el medio escolar, evitando la imposición de un grupo sobre otro, en el reconocimiento del otro como un legítimo otro en convivencia (Berudez *et al.*, 2015; González *et al.*, 2014; Maturana, 2002; Quintriqueo *et al.*, 2015).

Generar un diálogo abierto y constante que articule la relación familia-escuela-comunidad, rompe con la educación monocultural y la comprensión de que el diseño y desarrollo del currículum debe ser desarrollado por expertos y técnicos (Gimeno, 2011; Hernández *et al.*, 2011). Esto permite la gestión del currículum desde un enfoque intercultural, centrado en la gestión de la diversidad sociocultural que compone en escenario educativo (Essomba, 2012a y b; Quintriqueo, 2010; Quilaqueo, 2012)

En tercer y último lugar, se considera la **incorporación de miembros de la familia y comunidad en el trabajo de aula**, con el fin de superar la participación discursiva de las familias y la comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar [Ver testimonio (U1, 13:39-41) p. 118]. Este elemento de la propuesta es de alta relevancia, ya que es el resultado de la conjugación del establecimiento del objeto de colaboración y de la apertura efectiva de la estructura de los centros escolares para la participación efectiva de la familia y comunidad.

Que miembros de la familia y comunidad participen como actores educativos en el centro escolar, tiene el sentido de que la enseñanza del patrimonio cultural de estos, sea desarrollada en el marco de su propia epistemología (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2014; Muñoz, 2011a; Sartorello, 2016). De esta forma, en la acción educativa de los miembros de la familia y comunidad, independientemente de que el proceso se desarrolle en el medio escolar, lo implementan considerando las metodologías de enseñanza propias de la educación familiar (Quilaqueo *et al.*, 2012; Esteban-Guitart *et al.*, 2013).

La incorporación de agentes educativos del medio familiar y comunitario, se centra en la colaboración constante entre el estos y el equipo docente, con el fin de establecer los contenidos de enseñanza y la complementariedad entre el saber escolar y familiar incorporado [Ver testimonios: (U1, 11:32-36) p. 124; (U5, 1:61) p. 179]. Así, se propicia la construcción de aprendizajes contextuales, que responden tanto a los propósitos de la educación familiar, como de la educación escolar, estableciéndose, por consiguiente, un proceso educativo contextualizado y socioculturalmente pertinente (Bermudez *et al.*, 2015). Para tal efecto, la colaboración y búsqueda de la complementariedad entre los contenidos de la educación familiar y escolar, cumple el rol fundamental, el cual debe ser precedido de procesos de reflexión conjunta (Escarabajal, 2010; Leiva, 2012).

Entonces, la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo de currículum desde una perspectiva intercultural, se enmarca en la gestión de la diversidad sociocultural en el medio escolar (Essomba, 2008; 2012). En aquellos contextos en el cual la diversidad sociocultural está asociada a grupos minorizados involuntarios, el modelo de gestión debe considerar el patrimonio sociocultural de los estudiantes, no como un elemento paralelo a la educación escolar, sino que en su estructura y desarrollo. Así, el proceso de enseñanza y aprendizaje parte de lo contextual, reconociendo que el aprendizaje se construye en base a los conocimientos previos y a las estructuras cognitivas que el sujeto ha construido en su entorno (Bermudez *et al.*, 2015).

Esto demanda un cambio en la concepción del diseño y desarrollo del currículum escolar en los profesores, quienes, por su formación monocultural, de manera consciente o inconsciente generan prácticas que denotan un racismo latente (Moreno, 2010; Quintriqueo, 2010). Además, propicia el abordaje de una educación escolar centrada en el proceso de enseñanza y aprendizaje y no en la reproducción de las dinámicas de dominación ejercidas sobre los grupos minorizados involuntarios (Ogbu, 1992; Whaley *et al.*, 2011; Abajo *et al.*, 2011).

De esta forma, se posiciona una nueva concepción sobre el diseño y desarrollo del currículum escolar, el cual abandona la concepción de la gestión curricular como un proceso cerrado a los profesores y directivos de los centros escolares, en tanto expertos en educación (Essomba, 2008). En la perspectiva presentada por Essomba (Op. Cit.), desde una perspectiva intercultural de la educación y la gestión de la diversidad sociocultural, debe considerarse a los agentes de la comunidad y del entorno, con el fin de propiciar la contextualización del proceso educativo. Lo cual debe estar centrado en la relación del conocimiento y su marco epistemológico propio, por lo cual se centra en un pluralismo epistemológico, como base para la educación intercultural (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011a; Caamaño, 2015; Quilaqueo *et al.*, 2015).

Finalmente, esto se configura en una instancia para abordar los conflictos interculturales que suponen los escenarios educativos con presencia de diversidad sociocultural. Para Leiva (2012), esta es una posibilidad para abordar conflictos explícitos e implícitos como el racismo, los cuales se establecen en distintas dimensiones en el medio escolar, familiar y comunitario. La distancia entre los sistemas de valores, conductas y creencias de los distintos grupos en contacto, propicia que la interacción propenda al surgimiento de conflictos, sustentado en el hecho de no compartir una base cultural común entre las personas (Sartorello, 2016; Santos, 2014). De esta forma, el establecimiento de nexos entre las culturas, propicia el establecimiento de una base común para la interacción entre los sujetos. La construcción de dicha ‘base común’ para la interacción no implica la supremacía de una cultura o sistema de valores por sobre los demás, por el contrario, es el reconocimiento de la diferencia como riqueza y complementariedad. De esta forma, la existencia de nexos que funcionen como puentes entre las culturas, propicia la construcción de competencias y aprendizajes en el medio escolar de manera más significativa. Así, se propicia el desarrollo del potencial intelectual de los estudiantes, superando los efectos de la minorización involuntaria.

5.4.3 Éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria

En la propuesta de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular, el éxito educativo es configurado como la finalidad principal. Hablar de éxito educativo, por sobre la concepción de éxito escolar, supone comprender la educación como un elemento más amplio que el desarrollo académico-escolar de los estudiantes (Ayala, Molina y Prieto, 2012). El éxito educativo refiere a la integralidad de la formación de las personas en el marco de una sociedad y cultura, donde ‘lo escolar’ es un área importante, pero no exclusiva, debiendo considerarse, por consiguiente, los elementos del entorno en que se desarrolla el proceso. De esta forma, el éxito educativo es una intencionalidad política, que busca mejorar la calidad de todo el proceso, partiendo por la formación de los profesores, para llegar al logro académico (Andrade, 2015). Así mismo, señala Melgar (2015) que es alcanzable, en la medida que considera la directa participación de las familias en el medio escolar, con el fin de propiciar un desarrollo contextualizado del proceso educativo.

Entonces, el éxito educativo es posible de alcanzar en la medida en que la educación, en tanto instancia de formación de personas, se sustenta en la integralidad del contexto en que los estudiantes se desarrollan y pertenecen. En los escenarios educativos marcados por la presencia de grupos minorizados involuntarios, conlleva la necesidad de la lucha por la reestructuración de los procesos y, de esa forma lograr la igualdad de condiciones en el acceso a la educación de calidad (Ayala *et al.*, 2012; Radcliffe *et al.*, 2014).

En este contexto, la participación de las familias y la comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar es fundamental para generar las condiciones necesarias para el establecimiento de la ‘igualdad de condiciones’ en la educación escolar de grupos minorizados involuntarios. Esto se relaciona con el establecimiento de seis ejes centrales, los que se detallan a continuación.

Primero, la **contextualización del proceso educativo** tiene el sentido de vincular el conocimiento escolar con la realidad y el entorno en que se desenvuelven los estudiantes (Bermudez *et al.*, 2015; Quilaqueo *et al.*, 2010). En la escuela intercultural este es un elemento primordial, ya que por esencia centra su actuar en un pluralismo epistemológico, reconoce las diferencias entre las culturas en contacto y, por sobre todo, el valor educativo que estas aportan [Ver PEIB, pp. 122-123; Ver testimonio (U4, 1:20) p. 172].

Necesariamente, la contextualización del proceso educativo se centra en la incorporación de saberes y conocimientos de los grupos minorizados involuntarios, lo cual tiene: A) un componente político de revitalización cultural y respuesta a las demandas realizadas por estos grupos, ante la pérdida cultural producida por la educación monocultural (Álvarez-Santullano *et al.*, 2008; Ponce de León, 2010; Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011b); B) un componente cognitivo, referido tanto a lo señalado por Bermudez *et al* (2015) respecto de la construcción del aprendizaje en relación al contexto de vida de los estudiantes, como en el reconocimiento de los saberes que el estudiante porta producto de su educación familiar (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011a); y C) reconoce la relación entre el sistema de saberes y los miembros de la sociedad, por lo cual implica la participación de agentes educativos diversos en el medio escolar (Generalitat de Catalunya, 2014; Muñoz, 2015).

Así, la contextualización de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el medio escolar son parte del diseño y desarrollo del currículum, con el fin de ajustar la educación a las características socioculturales, económicas y cognitivas del grupo en que se desarrolla (Baelo *et al.*, 2011). Por consiguiente, propicia el establecimiento de una igualdad de condiciones al acceso de la educación respecto del patrimonio cultural al que acceden los estudiantes y del cual proceden.

Segundo, la **superación de las dinámicas y efectos de minorización involuntaria** es quizás, el elemento más complejo de superar, pero a la vez el más relevante, puesto que incide negativamente en la educación de los estudiantes a nivel social, cognitivo, sicológico y emocional. En el proceso de minorización involuntaria se niega la esencia del ‘otro diferente’ para someterle y hacerle formar parte de la sociedad nacional, pero desde la marginalidad social [Ver testimonios: (U4, 10:10) p. 163; (U6, 4:12) p. 186].

Esto ha conllevado que los miembros de los grupos minorizados involuntarios construyan su identidad en oposición a la sociedad nacional y, por lo tanto, a ‘lo escolar’, donde se construyen las concepciones culturales de la escuela como un elemento externo y con baja valoración (Luke *et al.*, 2011). Es por esto que el fracaso escolar es un elemento permanente en la escolarización de esta población, debido a la concepción de que el éxito escolar no reporta beneficios al desarrollo social de las personas en su propio contexto de vida [Ver testimonios: (U3, 3:25) p. 152; (U5, 2:37) p. 176] (Ogbu, 1992; Abajo *et al.*, 2011).

De esta forma, la superación de las dinámicas de minorización involuntaria, propiciaría el cambio en la mentalidad de las personas procedentes de estos grupos y, por consiguiente, propiciaría el desarrollo efectivo de la educación escolar de estos. Lo anterior, sobre la base de la deconstrucción de la imagen del individuo minorizado, asumiendo estos un rol significativo en la sociedad, sin el sesgo que la discriminación, los prejuicios y estereotipos han producido en su inclusión en la sociedad nacional.

Tercero, la superación de las dinámicas y efectos de minorización involuntaria de las minorías étnicas, debe sustentarse en ***la lucha contra el racismo***, el cual está presente tanto en la sociedad como sus instituciones. Históricamente la sociedad occidental ha empleado el racismo como una forma de validación de su sistema cultural por sobre los demás, lo cual se ha sustentado, en un racismo científico. Así, se ha justificado la dominación, esclavitud e incluso los genocidios cometidos en los procesos de conquista y colonización, sobre la base ‘biológica’ de la selección natural (Sánchez-Artega *et al.*, 2013).

El racismo ejercido por la sociedad dominante, propicia la construcción de barreras en los grupos dominados, donde se construye la identidad sociocultural en base a esas experiencias de discriminación y segregación, comprendiendo que las estructuras sociales están diseñadas para desfavorecerles [Ver testimonios: (U2, 2:36) p. 137; (U3, 1:26) p. 148; (U4, 19:9-10) p. 163; (U6, 3:18) p. 184]. Es aquí donde la acción educativa de los centros escolares debe apuntar más allá de las aulas, para impactar en la sociedad en su conjunto. Donde se debiera propiciar el análisis de la vida de los sujetos en relación al grupo de pertenencia, barrio, ciudad y escalar hacia la esfera global de la sociedad, para propiciar el desarrollo cívico y las transformaciones necesarias para lograr la sana convivencia con el otro diferente (Essomba, 2008, 2012a y b).

Uno de los desafíos que supone la lucha contra el racismo, es la eliminación de concepto de raza en el abordaje de la diversidad sociocultural. Si bien este concepto indica la presencia de elementos comunes en las características físicas y genéticas de una especie animal, no es aplicable a los seres humanos (Essomba, 2008). Así, desde el campo de la biología se remite el uso de ‘raza’ solo para la denotación de subespecies en animales. De igual forma,

plantea el desafío de superar la concepción de superioridad social y cultural de un grupo humano sobre otro, con el fin de propiciar la igualdad de estatus entre los distintos pueblos en contacto. Esto, ya que propicia el establecimiento y continuidad de los prejuicios y estereotipos sobre el otro, y la negación del valor, validez y pertinencia de su sistema de saberes y conocimientos [Ver testimonio (U4, 15:106) p. 171].

Uno de los principales efectos que se busca con la lucha contra el racismo en el medio escolar, es la eliminación de las barreras simbólicas que históricamente la educación escolar ha establecido respecto de los grupos minorizados involuntarios. Así, la construcción de un espacio educativo plural y que reconozca el valor de la diversidad sociocultural, propiciará el pleno acceso a la educación y, por consiguiente, al desarrollo intelectual de la totalidad de los estudiantes.

Cuarto, posicionar la *educación escolar como una oportunidad de desarrollo* personal y colectivo para todas las personas, independientemente de su origen social, cultural y/o económico. Como se ha expresado en apartados anteriores, para las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, la educación escolar no reporta movilidad social ascendente, lo que ha incidido negativamente en el valor que tiene al interior de estos grupos (Ogbu, 1992; Ogbu *et al.*, 1998; Abajo *et al.*, 2011; Luque *et al.*, 2011).

Posicionar a la educación escolar como una oportunidad para el desarrollo efectivo de los grupos minorizados involuntarios, conlleva propiciar un cambio en la mentalidad de los sujetos minorizados. Esto es posible en la medida de que se demuestre tácitamente que el desarrollo de la educación escolar conlleva el mejoramiento de la calidad de vida de las personas y el acceso al mercado laboral en igualdad de condiciones [Ver testimonio (U5, 2:27) p. 177]. Así, se propicia un discurso, desde la familia y comunidad, que busca fomentar, en las nuevas generaciones, no solo la permanencia en el medio escolar, sino que el desarrollo efectivo del proceso educativo y la construcción de aprendizajes [Ver testimonios: (U1, 30:33-35) p. 116; (U4, 1:34) p. 172]. Este es un hecho vertebrador de las políticas de inclusión social implementadas tanto en España como Chile, las cuales tienen a su base el éxito escolar de los sujetos pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, como motor de movilidad social ascendente (Williamson, 2012; Generalitat de Catalunya, 2014; López, 2011; Serra *et al.*, 2010).

Cuando la familia y comunidad procedentes de grupos minorizados involuntarios logran constatar en la educación escolar una oportunidad concreta para superar el empobrecimiento económico y las dinámicas de minorización cambia radicalmente su vínculo con esta. Ejemplo de esto es que la meta de escolarización de sus hijos no se posiciona en el cumplimiento de la educación obligatoria, sino que, al considerar esta como ‘insuficiente’ para

el logro de la movilidad social, se fija como objetivo el desarrollo de niveles postobligatorios [Ver testimonio (U2, 1:35) p. 138].

Quinto, en contextos de diversidad sociocultural, el éxito educativo está condicionado a la *apertura de la estructura del centro escolar*, producto de las características culturales de los distintos grupos en contacto. La escuela centrada en un currículum monocultural se caracteriza por tener una estructura cerrada, en la que el diseño y desarrollo curricular es de exclusividad del propio centro, considerando que la participación de entidades externas es, a lo sumo, complementaria (Hernández *et al.*, 2011; Quintriqueo, 2010). Esto propicia la exclusión de una participación efectiva de la comunidad en la escuela y de esta en el desarrollo de la comunidad, configurándose como una isla dentro de su escenario educativo.

Por tal motivo, desde un enfoque intercultural se rompe con esa concepción de escuela, con el fin de que esta sea parte activa de la sociedad en que se emplaza, considerando, por ende, la participación de las entidades externas que conforman el marco social (Essomba, 2008). Esto es un elemento central de la gestión de la diversidad sociocultural en el medio educativo, en el cual se reconoce que no solo la escuela enseña, sino que es la ciudadanía, las familias y la sociedad en su conjunto la que, en distintas dimensiones, genera el proceso educativo (Leiva, 2012; Esteban-Guitart *et al.*, 2013).

De esta forma, la familia y comunidad pueden ser partícipes del proceso de diseño y desarrollo del currículum, aportando a la contextualización del proceso educativo, con el fin de que el proceso de escolarización sea pertinente en relación al escenario educativo (Quilaqueo *et al.*, 2010; Baelo *et al.*, 2011; Generalitat de Catalunya, 2014; Muñoz, 2015). Entonces, el sentido de la apertura de la estructura del centro educativo, es quitar el sentido etnocéntrico del sistema educativo, con el fin de propiciar la acción colaborativa de este con la familia y comunidad, en pro del desarrollo de una educación integral (Essomba, 2007; Escarbajal, 2010; Leiva, 2012).

Finalmente, el sexto eje es la *democratización del proceso educativo* como centro de la gestión de la diversidad sociocultural en educación, en escenarios educativos con presencia de grupos minorizados involuntarios (Essomba, 2008 y 2012). De esta forma, la democratización busca aportar el sentido de comunidad y ciudadanía en la educación escolar, donde los conocimientos, procesos y resultados esperados, están en función de la construcción de una ciudadanía intercultural (Giménez, 2015).

Como se ha sostenido a lo largo del presente estudio, esto es posible mediante la definición de un objeto de colaboración, el cual responda a las necesidades educativas y sociales de todos los grupos en contacto (Quintriqueo, 2010). Así, se asegura el establecimiento una educación escolar pertinente al escenario educativo, cuyo funcionamiento se centre en la

aplicación de un modelo curricular intercultural. En este contexto, el posicionarse desde la interculturalidad crítica, permite que, con la incorporación de contenidos, métodos y agentes de la educación familiar en el medio escolar, la escolarización se centre en el desarrollo intelectual de los sujetos y no en su colonización (Whaley *et al.*, 2011; Walsh, 2012a y b; Caamaño, 2015).

Por consiguiente, busca establecer una convivencia democrática, la cual está en el centro del logro del desarrollo personal y colectivo de los miembros que componen la sociedad en general, y el escenario educativo en particular (Leiva, 2012). Entonces, la democratización de la educación tiene como sentido cimentar las bases para el establecimiento de interacciones equitativas en el medio escolar, donde se considere y supere las dinámicas de la minorización involuntaria de los grupos dominados. Con este fin, se considera vertebrador la colaboración entre los distintos grupos culturales representados en el medio escolar, lo que propiciará, como se ha mencionado en apartados anteriores, la participación plena y efectiva de la familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar (Escarabajal, 2010).

CONCLUSIONES

La investigación consideró como objetivo general comprender las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular de escuelas con presencia de estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios y su efecto en el proceso educativo. Con este fin se diseñó un estudio centrado en la investigación educativa de corte cualitativo, con un enfoque etnográfico aplicado mediante la observación participante. Con el fin de comprender de manera más profunda el objeto de estudio, se consideraron dos contextos de estudio, con poblaciones minorizadas involuntarias en Chile y España. Si bien no se configuró como un estudio comparativo, la exploración en ambos contextos permitió comprender las variables geográficas y de la política pública de cada país en el abordaje de la diversidad sociocultural en educación asociada a estos grupos. De igual forma, propició el establecimiento de elementos comunes como ideal de participación las familias y la comunidad en la gestión del currículum, desde la perspectiva del medio familiar y comunitario. Con el fin de precisar las conclusiones del estudio, estas se desarrollarán en relación a los objetivos específicos, para luego abordar las limitantes y proyecciones del estudio.

En cuanto al objetivo específico describir el proceso formativo de los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios en el marco del sistema educativo nacional, se observa que ha estado marcado por tres elementos fundamentales. Primero, el *acceso a la educación escolar* se refiere al conjunto de acciones que han desarrollado los Estados con el fin de propiciar el acceso a la educación formal por parte de las personas pertenecientes a minorías étnicas. Entre los contextos en que se aplicó el estudio, existen diferencias producto del tipo de relación que han establecido con el Gobierno central respectivo y el emplazamiento geográfico.

En el caso particular de los mapuches, el acceso a la educación escolar ha estado marcada por la *mejora en la conectividad* entre los centros escolares y los hogares de los estudiantes, superando así, las barreras que implican los contextos rurales. Esto se ha desarrollado en el marco de una política integracionista del Estado, en el cual, la ampliación de las obras viales, propicia el acceso de todas las personas a los centros urbanos. De igual forma, se ha implantado una política pública de educación, en la cual se establecen 12 años de escolarización obligatoria, entre educación primaria y secundaria. Así, con el desarrollo de una

educación centrada en el lucro, que condiciona el financiamiento de las escuelas a la asistencia de los estudiantes, la conectividad y obligatoriedad de la misma, ha propiciado el establecimiento de estrategias para evitar la deserción escolar. Por su parte, para los gitanos, el acceso a la educación escolar ha estado marcada por la creación de un Plan Integral del Pueblo Gitano, el cual es una política pública europea, española y catalana sobre el desarrollo de estos, en el marco de la sociedad global. De esta manera, por medio del desarrollo escolar y el éxito educativo de la población gitana, se busca propiciar la inclusión social y la igualdad de oportunidades en el acceso al mundo laboral.

Independiente de las diferencias entre ambos contextos, lo que se busca es la permanencia de niños y jóvenes en el medio escolar, en el marco de la obligatoriedad. Por tal motivo se realiza un conjunto de acciones para propiciar que las familias mantengan a sus hijos en la escuela y que, de esta forma, completen la educación primaria y secundaria. Al respecto, el condicionamiento de la recepción de los subsidios y beneficios sociales de las familias al porcentaje de asistencia escolar, ha sido un mecanismo efectivo aplicado por el Estado, el cual se configura con un elemento de control. Por consiguiente, las políticas de acceso a la educación escolar dirigidas a las personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, no se ha centrado en la calidad del proceso y de los aprendizajes, sino en la permanencia para la dominación. Así se profundiza el control de los grupos minorizados involuntarios, generando la sensación de paternalismo por parte de un Estado protector y proveedor de ciertos grados de bienestar a las minorías étnicas. No obstante, esto conlleva el bloqueo de la posibilidad de desarrollo autónomo de las personas y pueblos dominados, proyectando hacia el futuro la dominación y hegemonía de la sociedad dominante.

Segundo, se sustenta en un currículum monocultural, el cual prescinde de los saberes y conocimientos de los grupos minorizados involuntarios, con el fin de fortalecer el aprendizaje del conocimiento científico occidental. Lo cual conlleva como dificultad la exclusión de los conocimientos previos de los estudiantes, generando quiebres de identidad y una brecha entre el saber propio y los conocimientos a construir en el medio escolar, que dificulta su desarrollo cognitivo.

Tercero, la monoculturalidad en educación, se sustenta en la creencia de que los estudiantes no portan saberes ni conocimientos de relevancia para el desarrollo educativo escolar. De esta forma, se tiene la creencia de que los estudiantes ingresan al sistema escolar como entes vacíos de cultura y conocimientos, lo cual incide negativamente en su aprendizaje escolar, al no existir una base de conocimientos previos sobre la cual generar el aprendizaje.

Cuarto, en el contexto mapuche, la aplicación de un modelo educativo intercultural ha sido la apuesta por mejorar la situación de la educación escolar y los efectos de la

monoculturalidad en los aprendizajes. En esta propuesta, la enseñanza y aprendizaje se construye sobre la base de los saberes y conocimientos que los estudiantes portan producto de su educación familiar, lo cual permite la contextualización de los contenidos educativos curriculares. Por medio de un pluralismo epistemológico, se relativiza tanto el conocimiento escolar como el rol del profesor, lo cual propicia la incorporación de contenidos educativos mapuches en las dinámicas curriculares. De igual forma, que los educadores tradicionales, en tanto sabios portadores del saber mapuche, generen intervenciones educativas en el aula, centradas en la enseñanza del patrimonio cultural propio. De esta forma, se propicia la construcción de los aprendizajes consignados en el currículum, la contextualización del proceso de enseñanza y la enseñanza del patrimonio cultural de los grupos minorizados involuntarios, en el marco de su propia epistemología. Así, se evita escolarizar el conocimiento mapuche incorporado en el marco de la educación intercultural.

Los procesos antes señalados y el tipo de interacción de las minorías étnicas con el Estado, ha producido que la relación y percepción del medio escolar por parte de la familia, sea distinta en cada contexto. Por una parte, la familia y comunidad mapuche asume la escolarización de sus nuevas generaciones como una necesidad, producto del empobrecimiento que han sufrido desde su inclusión en el Estado chileno. Así, el desarrollo de niveles educativos postobligatorios y principalmente de Educación Superior, han sido configurados como un ideal formativo, lo que ha ido de la mano con una política nacional de ampliación en el acceso a dicho nivel educativo. Entonces, el éxito educativo se configura como motor de movilidad social ascendente, lo cual está en directa contradicción con la teoría propuesta en el modelo ecológico-cultural de Ogbu (1992).

Por otra parte, para las familias gitanas, la educación escolar es considerada un elemento externo, donde su desarrollo por parte de niños y jóvenes tiene una baja valoración en el grupo de pertenencia. Esto se debe a que la enseñanza en la escuela se ha centrado en la construcción de aprendizajes rudimentarios, los que son insuficientes para el acceso a niveles de educación postobligatorios y para el acceso a trabajos formales. Así, la educación escolar no reporta movilidad social ascendente para las personas gitanas, en tanto pertenecientes a grupos minorizados involuntarios, permaneciendo en una labor colonizadora, centrada en la homogenización de la totalidad de la población. En la actualidad, se observa que las familias jóvenes tienen un cambio esta percepción sobre la educación escolar, en la cual se le reconoce como una necesidad ante el contexto de vida, como una estrategia para luchar contra la pobreza y marginalidad en que viven las personas gitanas.

Por consiguiente, en los contextos de minorización involuntaria, la educación escolar ha cumplido un rol fundamental para el establecimiento y continuidad de la dominación de las minorías étnicas. Esto ha sido posible por la aplicación de un modelo curricular

monocultural, el cual prescinde de todos los saberes no construidos mediante la aplicación del método científico, negando sus epistemologías y valor contextual. De esta forma, se ha propiciado la construcción de aprendizajes parcializados y rudimentarios del currículum prescriptivo, donde la negación de los conocimientos que los estudiantes portan producto de su educación familiar, ha cumplido un rol principal. El cual se relaciona con el establecimiento de quiebres cognitivos y de identidad, lo que, desde el modelo sociocultural de aprendizaje, es nefasto, ya que los nuevos conocimientos se construyen en base a las experiencias previas y al contexto habitual. Esto ha sido considerado en las propuestas educativas interculturales, evidenciada principalmente en el contexto mapuche, donde, por medio de la contextualización del proceso de enseñanza aprendizaje, se busca la construcción de aprendizajes significativos.

Este sistema educativo, históricamente ha centrado su propósito en la inclusión social de las minorías étnicas, para la homogeneización de la población nacional, sea por medio de la inclusión social básica (caso chileno) o la inclusión social efectiva (caso español). En este marco, se asume que la educación escolar propicia el aprendizaje de ‘la buena cultura’, la cual propiciará el desarrollo efectivo de los sujetos, en el marco de la sociedad mayorizada. Esto ha surtido los efectos deseados, donde en el caso mapuche la educación ya es asumida como una necesidad, reconocimiento que es emergente y forja su posicionamiento en las familias gitanas. De esta forma, luego de siglos de contacto, las familias procedentes de grupos minorizados involuntarios, ven a la educación escolar como una oportunidad, para revertir su empobrecimiento y dependencia del estado.

En relación al objetivo identificar las dinámicas de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo curricular de escuelas con presencia de estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios, se constata una doble connotación en ambos contextos de estudio. La primera de ellas se refiere a la *participación para el refuerzo de la escolarización*, donde la escuela asume que el proceso educativo escolar es el hecho más importante en la formación de las nuevas generaciones, por lo que la familia debe asumir un rol de suplencia.

Esta concepción de la participación de las familias y comunidades se centra en una perspectiva educativa monocultural, donde la familia no participa activamente del diseño y desarrollo del currículum aplicado a sus hijos. Lo cual se sustenta en la creencia de que es la escuela y sus agentes educativos los únicos que poseen el saber válido y las metodologías necesarias para propiciar el desarrollo óptimo de las nuevas generaciones. Esto es un residuo del origen de la educación escolar en la sociedad occidental, donde, de alguna manera, la escuela quita de las familias a los hijos para educarlos respecto de las necesidades evidenciadas en la sociedad y el desarrollo industrial. Así, se le hace entender a la familia y comunidad que no son

agentes educativos válidos ni fundamentales en el proceso educativos de sus propios hijos, ya que esa es una actividad de la cual se encargan un grupo de expertos.

Por consiguiente, la familia y la comunidad, sobre todo de grupos minorizados involuntarios, asumen su incompetencia ante el sistema educativo, confiando en que los resultados óptimos llegarán de la mano de la acción educativa de los expertos. Ya que son ellos los portadores de la ‘buena cultura’, de esa porción de la cultura idealizada en el marco de la sociedad nacional.

En este marco, la familia debe asumir un papel secundario, en el cual reforzará los conocimientos escolares y propiciará los espacios para que los estudiantes profundicen en los conocimientos escolares. Es así como la familia y comunidad tiene delimitado sus espacios para la participación, siendo estos las reuniones del CPA en el caso de Chile, y del AMPA en el caso de España. Estos espacios son gestionados y supervisados por los directivos del centro escolar, lo que propicia que no sea factible incidir discursiva ni efectivamente en el diseño y desarrollo del currículum, sino que se mantiene en elementos más estéticos y superficiales de la educación de sus hijos.

De forma complementaria, las escuelas aplican reuniones individuales o en pequeños grupos de familiares de estudiantes, con el fin de abordar situaciones específicas del desarrollo de sus hijos, siendo generalmente sobre la conducta de estos en el medio escolar. Así, la escuela propicia que las familias apliquen en sus hogares, un conjunto de normas y actividades, como ayudar con los deberes, que están solo en función del desarrollo de los objetivos de la educación escolar.

Este tipo de participación familiar es escasamente observado en ambos contextos, lo que se relaciona directamente con el sentido de la participación para las familias, donde esta, al no ser representativa de las necesidades del grupo étnico, pierden relevancia. Es así, como la familia voluntariamente se margina de la participación en la gestión del currículum, lo cual, desde la lógica escolar es comprendido como un acto de despreocupación por la educación de las nuevas generaciones. No obstante, esto es producto del carácter del conocimiento científico occidental, en el cual se basan los procesos educativos al interior de la educación formal, el cual tiene un carácter excluyente de cualquier sistema de saberes que no se construya en base a la aplicación del método científico.

Es así como se genera un ideal de participación de las familias, que está marcado por un sesgo en el cual la familia es no debe tomar decisiones autónomas respecto de la educación de sus hijos en el medio escolar. Esto se justifica en que no poseen los conocimientos técnicos sobre el diseño y desarrollo del currículum escolar, debiendo ser acompañados en la toma de decisiones en el medio escolar, llegando incluso a la inducción por parte de los

profesores. Entonces, se configura como un mecanismo de control y adaptación forzada de las familias a un escenario específico, del cual no se sienten parte.

Producto de esta concepción monocultural de la educación y la participación de las familias y comunidades en el medio escolar, se construye una distancia epistemológica entre el saber escolar y el de los grupos minorizados involuntarios. Dicha distancia epistemológica se evidencia en la negación del valor de los sistemas de saberes y conocimientos de los grupos minorizados involuntarios, en el medio escolar. Al respecto, estos son asociados y clasificados como elementos de una cultura marginal, la cual, por las constantes modificaciones desarrolladas en el proceso de control cultural implementados, no sería representativo de la ‘verdadera’ cultura.

La segunda es la *participación familiar y comunitaria en perspectiva intercultural*, la cual es una propuesta de articulación familia-escuela-comunidad para la superación de la monoculturalidad en educación y de las dinámicas de minorización. Se sustenta en la comprensión de la interculturalidad como modelo de gestión de la diversidad sociocultural en el medio escolar y en la sociedad, no siendo reductivo, sino que integrador de los distintos espacios que conforman el escenario educativo.

Su desarrollo en los contextos de estudio es dispar, teniendo una amplia presencia en el contexto mapuche, donde la educación intercultural se sustenta en la interculturalidad crítica como sustento de procesos de de-colonización. Así, se busca la reivindicación social y educativa de las minorías dominadas, la revitalización de sus culturas y una educación escolar centrada en el éxito en la construcción de aprendizajes, por sobre la educación para la dominación. Por su parte, en el contexto gitano es una propuesta emergente, la cual, si bien no se centra en un proceso reivindicativo social y cultural, busca la construcción de aprendizajes significativos en el medio escolar.

Su desarrollo considera generar un *cambio en la mentalidad* de las familias y la comunidad sobre la educación escolar, para posicionarla como un elemento significativo y de relevancia para el desarrollo futuro de sus miembros. Así, responde a una de los principales efectos de la minorización involuntaria, que es la percepción, por parte de la familia y comunidad, que el sistema educativo, al igual que todas las instituciones del Estado, están diseñadas para desfavorecerles. Busca la *superación de la hegemonía del conocimiento científico en el medio escolar*, asumiendo la educación desde un pluralismo epistemológico, el cual propicie el ingreso de los sistemas de saberes de los grupos minorizados a los que pertenecen los estudiantes, en igualdad de condiciones. Además, *superar los prejuicios y estereotipos* presentes en el sistema escolar respecto de ‘lo indígena’ o ‘lo gitano’ en tanto

grupos minorizados involuntarios, lo cual permitirá su consideración como base para la construcción de nuevos aprendizajes en el medio escolar.

Se sustenta en la definición de un *objeto de colaboración*, el cual permite la articulación entre la familia-escuela-comunidad centrado en la construcción de aprendizajes significativos y de calidad. Se sustenta en la teoría sociocultural, en la cual se reconoce que los aprendizajes se construyen en base a las estructuras cognitivas previas de los estudiantes, por lo cual, el nuevo aprendizaje, debe partir del reconocimiento de eso que el estudiante ya sabe y de su entorno social y cultural.

Esto conlleva la necesidad de considerar contenidos, agentes y métodos de la educación familiar de las minorías involuntarias representadas en el medio escolar, con el fin de otorgarle pertinencia al desarrollo del sistema educativo. De esta forma, se propicia la incorporación del patrimonio cultural de los estudiantes en el medio escolar, como la base para la construcción de los aprendizajes del currículum nacional, pero con pertinencia contextual.

Este modelo es altamente valorado por los miembros de la familia y comunidad, ya que permite reposicionar el valor de los contenidos y agentes educativos propios de los grupos minorizados involuntarios, en el marco educativo escolar y en la sociedad global. Así, por medio del pluralismo epistemológico, la apertura del currículum y de los espacios institucionales, se propicia el desarrollo de intervenciones educativas por parte de los miembros de la familia y comunidad. Estas se refieren a los conocimientos propios, los cuales permite contextualizar la educación escolar y revitalizar la propia cultura, recuperar la lengua del grupo étnico y forjar el fortalecimiento de la identidad sociocultural de los estudiantes.

El modelo intercultural de participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar, considera como hecho fundamental la colaboración entre los miembros de la familia -comunidad y la escuela, lo cual se realiza sobre el objeto de colaboración. No obstante, la colaboración entre el profesor y el educador tradicional (en el caso específico del contexto mapuche) es un elemento a profundizar y perfeccionar, ya que es bajamente evidenciado, situación que es uno de los focos del discurso de los participantes del estudio.

Por consiguiente, si bien este es un modelo con falencias, que puede ser recién vislumbrado en un contexto y aplicado y profundizado en otros, es reconocido como óptimo para abordar y gestionar de manera efectiva y pertinente, la diversidad sociocultural. Así, propiciando las aperturas de la estructura del centro escolar, es factible la consideración efectiva del sistema de saberes propio de los grupos minorizados, lo que propiciará el establecimiento de un proceso de enseñanza y aprendizaje centrado en la calidad del proceso.

Sobre el objetivo específico develar la percepción del profesorado sobre la participación familiar y comunitaria en contextos de diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, los profesores presentan una doble comprensión al igual que lo observado en la implementación de la etnografía. El primero se refiere a la concepción monocultural de ésta y que está principalmente dirigida a las familias de directas de los estudiantes. En esta es la escuela que delimita los espacios concretos y simbólicos en que la familia puede participar, y define, igualmente, el modo en que estos podrán hacerlo.

Es así, como los centros escolares definen un conjunto de actividades extraescolares dirigidas a los miembros de la familia de sus estudiantes, como lo son las reuniones del CPA en Chile y del AMPA en España. Estas tienen principalmente una finalidad informativa, en la que se apela a la participación para la suplencia y reforzamiento de los objetivos de la educación escolar, sin considerar los principios y finalidades formativas de la educación familiar que reciben los estudiantes. Además, busca generar un cierto grado de injerencia de estos en las decisiones institucionales, las que no implican su vinculación en el diseño y desarrollo del currículum escolar. Esto propicia que las familias, al no ver reflejado sus necesidades en el desarrollo educativo de sus hijos en el medio escolar, se marginen voluntariamente de dicho proceso. Así, en el profesorado se genera la percepción de que la familia no apoya el proceso de escolarización, proyectándose una imagen de estos como poco comprometidos con la educación de sus hijos.

El segundo se basa en la aplicación de un enfoque educativo intercultural, en el cual se considera la participación de las familias y la comunidad como central, para la definición de un objeto de colaboración que permita la articulación de la triada familia-escuela-comunidad. Esto se sustenta en una apertura en la concepción del profesorado respecto de la participación de las familias y la comunidad, con el fin de superar las limitantes que conlleva monoculturalidad en la educación y gestión del currículum escolar.

Lo que se busca con esta nueva perspectiva, es la participación efectiva de la familia y comunidad en el currículum escolar, lo que, en la perspectiva de los profesores, considera la necesidad de cambiar la mentalidad de estos para su incorporación en el proceso. Este es un hecho complejo, ya que implica romper con los efectos de la minorización involuntaria que la misma escuela ha impulsado a lo largo de su historia y que le ha llevado a marginarse de su desarrollo. Aquí, el mayor desafío evidenciado es generar en las familias y comunidad la conciencia de que el éxito escolar es motor de movilidad social ascendente, por sobre una entidad para generar desigualdad social en las minorías étnicas. Esto es un proceso claramente evidenciado en el contexto mapuche y emergente en contexto gitano, pero con un fundamento empírico referido a casos de éxito escolar en educación postobligatoria y acceso al mercado laboral, independiente del contexto de crisis económica.

No obstante, los cambios no solo deben generarse en el medio familiar y comunitario, sino que en el medio escolar, con el fin de dejar a tras la concepción colonizadora y homogeneizante de la práctica escolar y por lo tanto del profesorado. Es así como se deben poner en juego los roles tradicionales al interior de las escuelas, donde la participación de la familia y comunidad en diseño y desarrollo del currículum escolar, implica generar los espacios para que estos se incorporen efectivamente. Estos no son espacios simbólicos, sino que concretos, donde en un ideal, miembros de la familia y comunidad participan del proceso de enseñanza escolar, para la incorporación de los contenidos de la educación familiar, en el marco de un proceso de contextualización educativa. Para el profesorado, esto implica replantearse su rol, ya que pierde la exclusividad en la voz educativa, para compartirlo con personas que, si bien no tienen una formación profesional en educación, son portadores del modelo educativo familiar de los estudiantes.

Este es un modelo altamente referido en el contexto mapuche, en el cual los profesores trabajan con los educadores tradicionales en el marco de un proceso de colaboración, que busca la construcción de conocimientos contextualizados y significativos. Por su parte, en el contexto gitano, este modelo es inicialmente desestimado, producto de la distancia existente entre la educación escolar y familiar. Sin embargo, considera su aplicación progresiva, en el marco del desarrollo de proyectos tendientes a propiciar la incorporación de conocimientos gitanos locales, como base para la contextualización educativa. De igual forma, considera la aplicación de una comunidad de aprendizaje, en la cual puedan vincularse a los miembros de la familia en el medio escolar, como mediadores del aprendizaje de los estudiantes. Sin embargo, es a la fecha de aplicación de estudio un proyecto en debate, lo que no permitió la observación de sus posibilidades y limitantes en la observación.

En síntesis, la doble percepción sobre la participación de las familias y la comunidad en el medio escolar, se debe a la coexistencia entre un modelo tradicional monocultural de la gestión del currículum escolar y la necesidad de avanzar hacia uno intercultural. Esto se relaciona con la necesidad de superar los efectos de la minorización involuntaria de las minorías étnicas como gitanos y mapuches, para los cuales, la educación escolar ha sido sinónimo de homogenización y aculturación, pero no de calidad. De esta forma, independientemente que se mantenga la percepción de que la gestión del currículum es un espacio mayoritariamente vinculado a los profesores y directivos de los centros escolares, su apertura se considera necesaria. Esto, por los beneficios que podría aportar al éxito educativo, donde la aplicación de un modelo intercultural de diseño y desarrollo curricular, propiciaría el interés real de las familias por el desarrollo escolar de sus hijos, en un modelo que considera y responde a sus necesidades educativas. Si bien esta concepción es reciente y responde a planes pilotos y/o proyectos específicos, son valorados en la medida de que pueden ser un real aporte a

la construcción de aprendizajes en los estudiantes procedentes de grupos minorizados involuntarios.

Respecto del objetivo específico proponer ejes de acción para la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar intercultural, se consideran tres elementos centrales emanados desde percepciones de los miembros de la familia, comunidad y del medio escolar. Estos se sustentan ideológicamente en el paradigma de la interculturalidad crítica, con el fin de responder de manera efectiva a la realidad educativa de los grupos dominados y así, buscar la mejora en el proceso educativo y en la calidad de los aprendizajes. Reconoce los esfuerzos realizados por los Estados para abordar la diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados involuntarios, los cuales han marcado las posibilidades de desarrollo de la educación intercultural en estos contextos. No obstante, comprender que la aplicación de los modelos educativos diseñados para la población gitana y/o mapuche, han sido insuficientes para superar las barreras que históricamente se han erigido ante las minorías étnicas, las que bloquen su acceso a la educación de calidad.

Esta propuesta considera tres ejes centrales de acción, siendo el primero *la participación para la definición del objeto de colaboración*. El objeto de colaboración es un contenido educativo sobre el cual gira la colaboración entre los agentes educativos de la familia, escuela y comunidad, el cual es de interés compartido producto de su relevancia a nivel social y cultural. En contextos de escolarización de grupos minorizados involuntarios, se refiere a conocimientos culturales de las minorías étnicas, con el fin de propiciar la contextualización de los aprendizajes en el medio escolar. Se justifica en la coexistencia de hecho entre el modelo educativo escolar y familiar, donde los estudiantes, portan un conjunto de saberes y conocimientos propios, que han aprendido en el medio familiar y comunitario, como producto de su educación familiar. De esta forma, se reconoce y valida la permanencia de ambos modelos educativos, los cuales deben ser articulados desde un pluralismo epistemológico, que nivele el estatus de ambos sistemas educativos, para su articulación en el medio escolar.

El objeto de colaboración que propicie la participación familiar y comunitaria en el medio escolar debe estar: A) centrado en las necesidades educativas del contexto, con el fin de propiciar su pertinencia social y cultural, respondiendo de manera íntegra al propio escenario educativo; B) considera la perspectiva y sentido de la educación en cada uno de los modelos coexistentes, abarcando su principios y finalidades educativas, lo sustentará los ejes en que se desarrolle la articulación de la triada familia-escuela-comunidad; C) incorpora contenidos educativos y metodologías de enseñanza aprendizaje propios de los grupos minorizados involuntarios, como núcleo de la colaboración entre diversos actores del proceso educativo; D) vincula a los profesores con los agentes educativos de la familia y comunidad, con el fin de aportar validez y significación a la incorporación de contenidos educativos mapuches en el

medio escolar; E) lo anterior propicia la articulación de la triada familia-escuela-comunidad, como los actores fundamentales para el desarrollo educativo centrado la contextualización de la enseñanza; F) de esta forma, busca que los estudiantes construyan conocimientos significativos, que propicie el desarrollo del potencial intelectual de estos. Así, la educación escolar no funcionaría como un mecanismo de aculturación, sino que, como un medio para el desarrollo íntegro de las personas, independiente de su origen étnico, económico y sociocultural; G) establece una relación equitativa entre los participantes, independiente de los niveles de formación escolar que estos tengan, ya que, en el caso de los miembros de la familia y comunidad, su participación es en tanto expertos en el conocimiento familiar. De esta forma, se valida su experticia en el marco de su propia cultura, sustentado en el reconocimiento que estos tienen por parte de la comunidad; y H) la definición de un objeto de colaboración, permite gestionar el abordaje de la diversidad sociocultural, mediante el establecimiento de los espacios necesarios para el establecimiento de acciones conjuntas, que tengan como finalidad el mejoramiento del acceso, calidad y éxito en el proceso educativo.

El segundo eje es el posicionamiento de la *familia y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar*, lo cual es un elemento fundamental ya que propicia la incorporación efectiva de elementos del modelo educativo familia en el medio escolar. De esta forma, se propicia la incorporación del objeto de colaboración en las dinámicas escolares y la gestión del currículum, permitiendo el desarrollo de prácticas educativas profundamente interculturales.

Este eje se sustenta en: A) el establecimiento de proyectos con carácter colaborativo, siendo un mecanismo de formalizar la definición de un objeto de colaboración y el actuar conjunto de la familia, escuela y comunidad, en función de la construcción de aprendizajes significativos. De esta forma, los proyectos son una instancia que propicia la distinción y definición de los espacios en que se cada actor educativo participará, el sentido de dicha participación y la actuación conjunta con los actores del centro escolar; B) establece instancias de discusión y debate sobre el sentido de la educación y de la funcionalidad de esta para las familias. Esto propiciaría la definición conjunta de un objeto de colaboración que sea representativo para todos los grupos sociales y culturales representados, evitando la imposición del deseo de un grupo sobre otro, velando así, por el desarrollo educativo integral de los estudiantes; y C) es operacionalizado mediante la incorporación de miembros de la familia y comunidad en el trabajo de aula, no como asistentes del trabajo docente, sino que como agentes educativos autónomos y activos. El sentido de este elemento, es la superación de la participación de las familias y comunidad en el medio escolar desde la práctica discursiva, posicionándola en la intervención educativa, es decir, en el nivel micro de la gestión curricular. Su sentido está en la enseñanza pertinente de los contenidos de la educación familiar, en el

marco de su propia epistemología, manteniendo su sentido y pertinencia cultural independientemente de ser enseñado al interior de una escuela. Esto considera profundos cambios, tanto en la estructura del centro escolar como en la mentalidad de quienes desarrollan los actores educativos, con el fin de desarrollar intervenciones educativas interculturales centradas en la de-colonización.

En tercer y último lugar, se considera el *éxito educativo como finalidad de la participación familiar y comunitaria* en el diseño y desarrollo del currículum escolar. En este contexto, el éxito educativo supera la concepción de éxito escolar, dirigiendo sus esfuerzos al desarrollo íntegro del proceso formativo de las personas, en el marco de la sociedad y cultura en la que pertenece, siendo ‘lo escolar’ solo una parte de dicho proceso. Entonces, al considerar la educación como un hecho complejo e integrador de los distintos elementos que componen la realidad y el escenario educativo, considera como fundamental la vinculación de la familia y comunidad. Esto, al ser quienes poseen el saber sobre la formación de persona y de la educación familiar, siendo su rol fundamental en la incorporación del patrimonio cultural de los estudiantes en el medio escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

El éxito educativo es construido mediante un conjunto de acciones, las cuales no apuntan exclusivamente al desarrollo cognitivo de la persona, sino que a la superación de las barreras que la sociedad ha construido en el proceso de minorización de los grupos étnicos. Por consiguiente, se considera como base abordar: A) la contextualización del proceso educativo, con el fin de propiciar la construcción de los conocimientos escolares, desde las estructuras cognitivas previas de los estudiantes. Tiene tres componentes fundamentales, siendo estos el político, centrado en la revitalización cultural, el cognitivo que centra el aprendizaje en el propio contexto sociocultural, y el de vinculación, que plantea la necesidad de articular la triada familia-escuela-comunidad para su desarrollo; B) busca la superación de las dinámicas y efectos de la minorización involuntaria, los cuales establecen las mayores barreras para el desarrollo educativo efectivo de los estudiantes procedentes de minorías étnicas. Ejemplo de esto es que por medio del currículum monocultural se ha buscado la homogeneización de la población de los Estados, lo que ha implicado la construcción de una brecha entre la educación escolar y los grupos minorizados involuntarios. Esto ha generado, además, la comprensión de que las instituciones están diseñadas para desfavorecer a las personas pertenecientes a minorías étnicas y favorecer a los miembros de la sociedad mayorizada. Por consiguiente, se hace imperante abordar esta situación por medio de la aplicación de un modelo educativo intercultural, que permita establecer puentes entre lo escolar y lo familiar, que conduzcan a las personas al éxito escolar, por sobre su origen y pertenencia sociocultural; C) la educación debe estar a la vanguardia de la lucha contra el racismo, debiendo ser una entidad pluralista y con la apertura al establecimiento de la igualdad social. Así, como primer y primordial elemento, debe relativizar

el conocimiento escolar, el cual, al basarse en el conocimiento científico occidental, tiende a la marginación de cualquier sistema de conocimientos que no haya sido construido mediante la aplicación del método científico; D) debe asumirse la educación escolar como una oportunidad de desarrollo para todos los miembros de la sociedad, independiente de su pertenencia a un grupo minorizado involuntario o a la sociedad mayorizada. Aquí, debe posicionarse la educación y el éxito educativo como un motor de movilidad social ascendente, centrado exclusivamente en el mérito académico de las personas, donde esto no esté condicionado a la voluntad de un miembro de la sociedad mayorizada. El establecimiento de esta dinámica, propiciará el cambio de percepción de la escolarización en los miembros de los grupos minorizados involuntarios, propiciando así, el establecimiento de dinámicas sociales y familiares tendientes a propiciar el éxito escolar; E) los elementos antes mencionados son posibles mediante la apertura de la estructura del centro escolar, que abandone la monoculturalidad y su función homogeneizante y de aculturación de las minorías étnicas. En este contexto, el asumir un pluralismo epistemológico como eje para la aplicación de un modelo educativo intercultural, el cual incorpore los distintos sistemas de saberes y agentes educativos presentes en el contexto social y cultural en que se inserta el centro escolar; y F) la democratización del proceso educativo tiene como objetivo propiciar la participación efectiva de la familia y comunidad en el medio escolar, tanto en el diseño como en el desarrollo del currículum. Esto tiene como finalidad la construcción de una ciudadanía intercultural, con un profundo respeto de la diversidad sociocultural que le compone por una parte y, el desarrollo educativo centrado en la de-colonización de los sujetos y sociedades oprimidas.

En síntesis, los ejes propuestos para la participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar, vinculado a la escolarización de personas procedentes de grupos minorizados involuntarios, busca el desarrollo íntegro de los sujetos. Para esto considera la definición de un objeto de colaboración que permita articular el saber familiar y escolar en el marco de un pluralismo epistemológico, que relativice el saber escolar, como base para la incorporación de nuevos elementos al proceso educativo. En este caso referidos al patrimonio cultural de los estudiantes, en tanto conocimientos previos en los que se basa la construcción de nuevos aprendizajes. Considera la necesidad de incorporar a la familiar y comunidad en el diseño y desarrollo del currículum escolar, tanto en su nivel meso como micro, con el fin de otorgar una real pertinencia al proceso de incorporación de los conocimientos propios de las minorías étnicas. Así, se propicia que esta incorporación de los conocimientos de los grupos minorizados involuntarios en el medio escolar, sean en el macro de su propia epistemología, manteniendo así, su pertinencia cultural. Finalmente, posiciona al éxito educativo como la finalidad de la participación familiar y comunitaria, donde si bien supera al mero éxito escolar, busca la construcción significativa de los aprendizajes, para que los sujetos

puedan desarrollarse tanto en el medio familiar y comunitario, como en la sociedad dominante. Así, propicia la superación de las barreras sociales y cognitivas que ha cimentado la escolarización monocultural y su rol en los procesos de dominación y aculturación de las minorías étnicas. De esta forma, se busca posicionar la educación escolar como motor de movilidad social ascendente, independiente del origen social, cultural y/o económico de los sujetos.

Limitaciones del estudio

En la aplicación del estudio se encontró un conjunto de barreras que se configuraron como limitaciones para la aplicación ideal del presente estudio, las cuales buscaron ser superadas desde la lógica de la investigación educativa, con el fin de mantener el rigor científico. Las principales limitaciones identificadas son, en primer lugar, la disparidad en el acceso a los centros escolares tanto en Chile como España. En el contexto de comunidades mapuches en La Araucanía en Chile, el ingreso al campo de estudio estuvo marcado por la inmediatez, lo cual permitió acceder de manera íntegra a todos los espacios, actividades escolares y extraescolares realizadas. En contraparte, en el caso de Cataluña en España, el ingreso al campo de estudio destacó por haber implicado una mayor cantidad de tiempo de gestión, desarrollo de reuniones y establecimiento de puntos de colaboración entre la entidad educativa y el investigador.

Esta limitación en el contexto gitano, fue abordada mediante la búsqueda constante del ingreso, principalmente a través del apoyo en proyectos externos que se desarrollan en la escuela, seguido por el desarrollo de una permanencia intensiva y constante en el centro escolar. Así, desde el ingreso hasta la salida del campo de estudio en el contexto mapuche se empleó un total de seis meses, con tres meses y medio de observación participante, con una regularidad de tres días semanales. Por su parte, en el contexto gitano, esta misma etapa fue desarrollada en trece meses, separados en tres etapas: 1) vinculación con el centro escolar y presentación de la propuesta de investigación; 2) desarrollo de reuniones de planificación, coordinación y establecimiento de las acciones colaborativas; y 3) desarrollo de observación participante por un total de dos meses con una permanencia de cuatro a cinco días por semana.

En segundo lugar, se considera la diferencia en el centro de los proyectos educativos entre los centros escolares que compusieron la muestra. Al respecto, por una parte, está la escuela en contexto mapuche, la cual ha sido focalizada por el Ministerio de Educación de Chile como una escuela piloto para la aplicación de un Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe. Esto implica la disposición de todos los estamentos del centro educativo para la aplicación de la enseñanza y aprendizaje desde un enfoque educativo intercultural, el cual, por su afiliación epistemológica, propicia la interculturalidad crítica para la de-colonización. Por

otra parte, está la escuela en contexto gitano, la cual ha realizado un profundo trabajo para propiciar el acceso a la educación escolar de la población gitana, para su permanencia y egreso oportuno. Respecto de la aplicación de acciones y proyectos interculturales propios del centro escolar, al momento de la implementación del estudio se encontraba en la planificación de estas, por lo cual no fue posible observar su implementación. No obstante, sí fue posible acceder a proyectos de vinculación familia-escuela-comunidad liderados por grupos de investigación externos a la escuela, hecho que permitió constatar la aplicación y desarrollo de la participación familiar y comunitaria en la gestión curricular.

La implicación de esta realidad en el estudio implementado, fue la complejidad en el contraste entre las realidades educativas de los grupos minorizados involuntarios en diversidad de contextos y países. Así, la conjugación de la política pública educativa, el proyecto educativo institucional y el posicionamiento epistemológico sobre la interculturalidad varía según cada país y, en manera más general, en cada continente. De esta manera, en esta investigación se planteó el desafío de proponer nexos entre un modelo que, por medio de la interculturalidad crítica, busca responder a las demandas de la población indígena y otro modelo que por medio de la interculturalidad busca la inclusión social efectiva. De esta forma, el análisis debió enfrentar la diversidad en las formas en que cada país ejerce los procesos de dominación, donde el nexo existente fue encontrado en los efectos de la minorización involuntaria, independiente del contexto en que esto se desarrolle.

En síntesis, las limitaciones del estudio, al buscar un contraste de la gestión curricular en contextos de diversidad cultural asociado a distintos procesos de minorización involuntaria, se relaciona principalmente con el establecimiento de puntos de contraste. Así, independientemente de que el estudio no sea comparativo, supone la necesidad de generar un mayor esfuerzo por encontrar aquellos elementos comunes y de divergencia, que son centrales para el estudio.

Proyecciones del estudio

Con el fin de establecer y profundizar una línea de investigación que permita proyectar el quehacer investigativo, considerando el trabajo realizado en el presente estudio, se relevan las siguientes temáticas. En primer lugar, se posiciona la educación familiar de grupos minorizados involuntarios, la cual plantea el desafío de hacer una reconstrucción histórica del modelo educativo familiar de estos grupos, respecto de sus contenidos, finalidades, agentes, métodos y espacios. Considerando la lógica de los grupos minorizados involuntarios y principalmente de los pueblos indígenas, la recurrencia al pasado para construir el conocimiento y comprender el modelo educativo propio, permite establecer un ideal de formación para las nuevas

generaciones. Así, se establece una retórica sobre un pasado ideal no con la intencionalidad de volver, sino que como un referente para comprender el presente y proyectar así, a los individuos hacia el futuro, desde una epistemología propia.

Desde la construcción de ese modelo ideal, se demanda la búsqueda del estado actual de la educación familiar y los efectos que ha producido en ella la minorización involuntaria como estrategia de dominación de los Estados nacionales. En este contexto, relevar de las estrategias de control cultural desarrolladas por las minorías étnicas, es de alta relevancia, ya que permitiría comprender la evolución que ha tenido la cultura y modelo de vida de estos, en el contacto con la sociedad mayorizada. Además de las significaciones que se le otorga a los elementos adquiridos, al contacto con el otro dominante y al sistema escolar en tanto modelo educativo oficial e impuesto.

Una segunda línea vislumbrada, son los estudios comparados sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular en contexto de diversidad sociocultural asociado a grupos minorizados involuntarios, considerando distintos grupos minorizados. Aquí se plantea la realización de estudios de cohorte mixto y/o que empleen el multimétodo, con el propósito de contar con datos cualitativos y cuantitativos de cada contexto de estudio, lo que permitirá una mayor comprensión del objeto de estudio. De igual forma, permitirá realizar comparaciones entre los contextos estudiados, sobre la base de la tendencia en los discursos y/o registros etnográficos, y de los datos y tendencias estadísticas que se consideren en el supuesto, hipótesis y variables del estudio.

Una tercera línea, es son los estudios sobre el diseño, desarrollo y evaluación curricular en contextos de diversidad sociocultural asociada a procesos de minorización voluntaria e involuntaria en contextos específicos. Esto propiciará posicionarse en un país como marco general de la investigación, para la aplicación de la misma desde el modelo ecológico-cultural de J. Ogbu (1992) en plenitud. La novedad de esta línea, es que permite la posibilidad de comprender en profundidad la diversidad sociocultural que componen un contexto específico, con los aportes que conlleva la presencia de grupos indígenas, inmigrados y de la población nacional. Asimismo, la complejidad que significa la coexistencia e interacción con el otro minorizado, en países que se abren a la inmigración recientemente como Chile, pero que cuentan con una larga historia de dominación de los indígenas. De igual forma, la incidencia de la diversidad sociocultural asociada a grupos minorizados voluntarios e involuntarios en el desarrollo educativo escolar de niños y jóvenes en edad escolar.

Finalmente, una cuarta posible línea de profundización se relaciona con el levantamiento, construcción y pilotaje de un modelo intercultural de participación familiar y comunitaria en la gestión curricular, en contextos de diversidad sociocultural. Esta se sustenta

desde la metodología de la investigación-acción, para intervenir de forma dirigida la realidad escolar, en este caso, con el fin de probar la efectividad de una propuesta de modelo intercultural de participación familiar y comunitaria. Lo cual permitiría su posible posicionamiento para la gestión curricular en las escuelas con presencia de grupos minorizados.

Así, el presente estudio además del conocimiento en él construido, ha permitido relevar nuevas líneas de investigación, las que, por una parte, se enmarcan en la continuidad y proyección de este estudio, y por otra, la profundización en una línea específica e investigación.

BIBLIOGRAFÍA

- Abajo, J. & Carrasco, S. (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *Recerca*, 11, pp. 71-92
- AGENCIA DE CALIDAD DE LA EDUCACIÓN (10, 05, 2016). Base de datos nacionales (SIMCE). Recuperado de <http://www.agenciaeducacion.cl/investigadores/bases-de-datos-nacionales/>.
- Agostini, C. (2010). Estimando Indigencia y Pobreza Indígena Regional con Datos Censales y Encuestas de Hogares. *Cuadernos de Economía*, 47, 125-150.
- Alvarado, M. & Alvarado, M. (2012). De reforma y exterminio. Apuntes sobre identidad mapuche, aculturación y educación mapuche. *Diálogos Educativos*, 23(12), 134 - 147.
- Álvarez-Santullano, P. & Forno, A. (2008). Inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: Un problema más que metodológico. *Alpha*, 26, 9-28.
- Angrosino, M. (2012) *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Montevideo, Noveduk.
- Ayala, C., Molina, V. & Prieto, R. (2012). Los compromisos singulares entre administración y centros para el éxito escolar. *Revista de Educación*, N° extraordinario, 195-219.
- Badia, M., Lezcano, C. & Aguarrón, M. (2015). Los cuidados paliativos y la muerte en los gitanos. *Cultura de los cuidados*, XIX (3), 106-115.
- Baelo, R., Arias, A. & Madrid, V. (2011). Del currículum prescriptivo al currículum del aula. En Cantón I. y Pino-Juste M. *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, Alianza Editorial.
- Banks (1998). Approaches to multicultural curricular reform. En Essomba (2008); *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. España, Graó.
- Baudelot, C. & Leclerq, F. (2008). *Efectos de la educación*. Buenos Aires, Del estante editorial.

- Beillerot, J. & Mosconi, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris, Dunod.
- Bengoa, J., (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos XI y XX*. Santiago de Chile, Lom.
- Bermudes, G., Battistón, L., García, M. & De Longhi, A. (2015). Sociocultural Variables That Impact High School Students' Perceptions of Native Fauna: a Study on the Species Component of the Biodiversity Concept. *Research in Science Education*, November, 1-33, [in press].
- Berstein, B. (1997). Écoles ouvertes, société ouverte ? En Forquin, J. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, 155-164. París, De Boeck Université.
- Besalú, X. (2002a). El currículum. En Essomba, M. (2002). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. España, Graó.
- Besalú, X. (2002b). *Diversidad Cultural y Educación*. España, Síntesis: Educación.
- Besalú, X. (2010a). Propuesta 14 Hacer de la acción tutorial el eje nuclear de la formación individualizada a lo largo de la escolaridad obligatoria y el fundamento de la acción docente. En Trujillo, F., *Libro blanco de la educación intercultural*, España, Cyan Proyectos.
- Besalú, X. (2010b). Propuesta 43. Mejorar la relación entre los centros escolares y las familias del alumnado. En Trujillo, F., *Libro blanco de la educación intercultural*. España, Cyan Proyectos.
- Bessa, J., (2004); *Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos*. En “Educação escolar indígena em Terra Brasilis, Tempo de novo descobrimento. Rio de Janeiro, IBASE.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la Investigación Educativa*. Madrid, La Muralla S.A.
- Brunner, J., Elacqua, G., Tillett, A., Bonnefoy, J., González, S., Pacheco, P. & Salazar, F. (2005). Guiar el mercado. Informe sobre educación superior en Chile. Universidad Adolfo Ibáñez.
- Caamaño, M. (2015). Prácticas, contextos y racionalidad epistémica: un estudio crítico sobre historia, prácticas y estilos en la filosofía de la ciencia. Hacia una epistemología plural, de S. Martínez, X. Huang y G. Guillaumin (Comps.). *Crítica, Revista Hispanoamericana de Filosofía*, 47(139), 93-118.
- Cano, D. (2010). La demanda educacional mapuche en el período reduccional (1883-1930). Rev. *Pensamiento Educativo*, 46(47), 317-335.

- Carrasco, S., Pamies, J. & Ponferrada, M. (2011). Fronteras visibles y barreras ocultas. Aproximación comparativa a la experiencia escolar del alumnado marroquí en Cataluña y mexicano en California. *Migraciones*, 29, 31-60.
- Carrero, V., Soriano, E. & Trinidad, A. (2012). *Teoría Fundamentada Grounded Theory: El desarrollo de teoría desde la generalización conceptual*. Madrid, Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Castells, P. (2011). *Hem d'educar. Idees per superar la crisi d'autoritat i acabar amb la mala educació*. Barcelona, Columna.
- Castro, F. (2005). Gestión curricular: una nueva mirada sobre el currículum y la institución educativa. *Horizontes Educacionales*, 10, 13-25.
- Clemente, M. (2011). Diseñar el currículum: Prever y representar la acción. En Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Morata.
- Comellas, M. (2009a). *Família i escola: compartir l'educació*. Barcelona, Graó.
- Comellas, M. (2009b). *Educar en la comunidad y en la familia. Acompañando a las familias en el día a día*. España, Nau llibres.
- Contesse, J. (2012). *El convenio 169 de la OIT y el derecho chileno. Mecanismos y obstáculos para su implementación*. Chile, Ediciones Universidad Diego Portales.
- Contreras, S. & Ramírez, M. (2009). La escuela rural desde la mirada de padres y madres. *Paradigma*, 30 (1), 87-102.
- Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes de la Organización Internacional del Trabajo, Dcto. 236, Biblioteca del Congreso Nacional, 2008.
- Correa, M. & Mella, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago de Chile, Lom.
- Crespo, I., Laluez, J., Sánchez, S. Y Padrós, M. (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital*, 13(3), 159-177.
- Cyrulnik, B. & Morín, E. (2005); *Diálogo sobre la naturaleza humana*. Barcelona, Paidos.
- Dietz, G. (2011). Los estudios interculturales ante la diversidad cultural. Una propuesta conceptual. *Decisio*, septiembre-diciembre, 26-30.

Díez-Palomar, J. & Flecha, R. (2010). Comunidades de Aprendizaje: un proyecto de transformación social y educativa. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 24(1), 19-30.

Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional [Casen] (2013). *Situación de la pobreza en Chile. Presentación de la nueva metodología de medición de la pobreza y síntesis de los principales resultados*. Santiago de Chile, Ministerio de Desarrollo Social.

Escarabajal, A. (2010) Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo. Madrid, Narcea.

Escolar, C. (2011). Pensar en/con Foucault. En Escolar C. y Besse J. *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnicas en ciencias sociales*. Buenos, Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.

Constitución Española, de 27 de diciembre de 1978. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311, p. 29313-29424.

Essomba, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2008). *10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2010). Teacher education for diversity in Spain: Moving from theory to practice. In OECD (Ed.), *Educating teachers for diversity: Meeting the challenge*, 219–236. Paris, OECD.

Essomba, M. (2012a). *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*. Barcelona, Graó.

Essomba, M. (2012b). Inmigración, sociedad y educación en la UE. Hacia una política educativa de plena inclusión. *Cultura y Educación*, 24(2), 137-148.

Esteban-Guitart, M. (2013). Fortaleciendo el entendimiento mutuo. Procedimientos y fundamentos de la adaptación realizada del programa educativo “fondos de conocimiento”. En Esteban-Guitart, M. Y Vila, I. *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Horsori, Barcelona.

Esteban-Guitart, M. Y Vila, I. (2013). Reflexiones alrededor de las relaciones familia-escuela en contextos de alta diversidad cultural. A modo de introducción. En Esteban-Guitart, M. Y Vila, I. *Experiencias en educación inclusiva: vinculación familia, escuela y comunidad*. Barcelona, Horsori.

- Feito, R. (2011). El sentido del currículum en la enseñanza obligatoria. En Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Morata. Madrid, España.
- Fierro, A. & Roncallo, S. (2014). Entre posibilidad y blindaje: el devenir de la identidad. *Discusiones Filosóficas*, 15(24), 201-219.
- Finocchio, S. (2013). El papel de la educación en la invención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina). *Revista de Indias*, LXXIII(257), 219-238.
- Flick, U. (2015). *El diseño de la Investigación Cualitativa*. Morata, Madrid.
- Friese, S. (2013). *ATLAS.ti 7 User Guide and Reference*. ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH.
- Fundación Privada Ujaranza (2008). Memoria democrática y el pueblo gitano. *Educación Social*, 41, 129-147.
- Fundación Secretariado Gitano (2012). Población gitana, empleo e inclusión social. Un estudio comparado: población gitana española y del este de Europa. Fundación Secretariado Gitano, España.
- Gallego, J. & Salvador, F. (2008). Los contenidos en el proceso didáctico. En Medina, A. & Salvador, F., *Didáctica General* (129-154), Madrid, Pearson Prentice Hall.
- Gamella, J., Fernández, C., Nieto, M. & Adiego, I. (2015). La agonía de una lengua. Lo que queda del caló en el habla de los gitanos. Parte II. Un modelo de niveles de competencia y formas de aprendizaje. Voces y campos semánticos más conocidos. *Gazeta de Antropología*, 28 (1), artículo 09.
- Gasché, J. (2005). Hacia una propuesta curricular intercultural en un mundo global. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 27 (1), 177-200.
- Gasché, J. (2010) De hablar de la educación intercultural a hacerla. *Mundo Amazónico*, 1, 111-134.
- Generalitat de Catalunya (2014). *Plan integral del pueblo gitano de Cataluña 2014-2016*. Generalitat de Catalunya.
- Giménez, C. (2012). Teoría y práctica en la historia de las ideas. Implicaciones para la antropología aplicada. *Gazeta de Antropología*, 28 (3), artículo 15.
- Giménez, C. (2015). Promoviendo la convivencia ciudadana intercultural en barrios de alta diversidad. Ideas y experiencias para una praxis comunitaria. *Cuadernos Manuel Giménez Abad*, monografía 4, 48-68.

- Gimeno, J. (2011). ¿Qué significa el currículum? En Gimeno, J., Feito, R., Perrenoud, P. y Clemente, M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Morata.
- Goetz, J. & Lecompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. “Evaluación del diseño etnográfico”*. Madrid, Ediciones Morata.
- González, E. (2013). Apropiación étnica de la escuela entre los pueblos mixes de Oaxaca. La educación comunitaria e intercultural vista desde sus jóvenes. *Perfiles Educativos*, XXXV(141), 65-83.
- González, M., Sierra, F. & Benítez, L. (2014). Discurso informativo y migración. Análisis de las rutinas productivas de televisión y la diversidad sociocultural en Andalucía. *Estudios sobre el Mensaje Periodístico*, 20 (2), 735-751.
- Gouveia, V., Milfont, T., Martínez, M. & Paterna, C. (2011). Individualism-collectivism as predictors of prejudice toward Gypsies in Spain. *Interamerican Journal of Psychology*, 45 (2), 223-234.
- Guardi, J. (2014). Epistemología y educación: Nimat Hafez Barazangi. *Athenea Digital*, 14(4), pp. 345-354.
- Hernández, C., Fernández, C. & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. Mexico, McGraw-Hill.
- Hernández, R. & Murillo, F. (2011) Teorías y modelos curriculares. En Cantón I. y Pino-Juste M. *Diseño y desarrollo del currículum*. Madrid, Alianza Editorial.
- Herrera, L. (2011) Diversidad cultural y derechos humanos. En *Agenda Cultural*. Alma Mater. Febrero de 2011.
- Ibáñez, N. (2010). La tríada cultural-contextual: Una oportunidad para asegurar la pertinencia cultural en la implementación de la educación intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XLI(1), 323-335.
- Iglesias De Ussel, L. (2010). *Las políticas de integración social de los inmigrantes en las comunidades autónomas españolas*. Fundación BBVA.
- Imágenes © 2016 Google. DigitalGlobe. Escuela Trañi Trañi, coordenadas -38.740908, -72.714058.
- Imágenes © 2016 Google. Instituto Geográfico Nacional. Institut Escola del Prat, coordenadas 41.315234, 2.084597.
- Instituto Nacional De Estadísticas [Chile] (2012). *Censo Chile 2012*. Visitado en <http://www.censo.cl/> en abril de 2013.

- Instituto Nacional De Estadísticas [España] (2015). Cifras de Población a 1 de enero de 2015. *Estadística de Migraciones 2014*. Notas de Prensa, 25 de junio de 2015.
- Jordán, P. (1990). *Religiosidad y moral de los gitanos en España*. España, Asociación Secretariado General Gitano.
- Kant, I. (2011). *Crítica de la razón pura*. España, Tecnos, 4º reimpresión.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en Investigación Cualitativa*. Madrid, Morata.
- Latcham R., (1924). *La Organización Social y las Creencias Religiosas de los Antiguos Araucanos*. Santiago de Chile, Imprenta Cervantes.
- Leiva, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga, Aljibe.
- Ley 17.729 Establece normas sobre indígenas y tierras de indígenas. Transforma la Dirección de Asuntos Indígenas en Instituto de Desarrollo Indígena. Establece disposiciones judiciales, administrativas y de desarrollo educacional en la materia y modifica o deroga los textos legales que señala (1972) (Derogada).
- Ley 19.253 Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (1993).
- Lleixa, T. (2002). Atención a la diversidad en el currículum de educación física. En Lleixa, T., Flecha, R., Puigvert, L., Contreras, O., Torralba, M. & Bantulà, J. *Multiculturalismo y educación física*. Editorial Pidotribo. Barcelona.
- Lleixa, T. & González, C. (2010). El prácticum en Educación física. En González, C. Y Lleixa, T. *Educación Física. Investigación, innovación y buenas prácticas*. Barcelona, Graó.
- López, M. (2011). La inserción educativa de la comunidad gitana: ¿realidad o espejismo? En Laparra, M. (Coord.) *Diagnóstico social de la comunidad gitana en España. Un análisis de la Encuesta del CIS a Hogares de Población Gitana 2007*, 73-114. España, Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad.
- Luque, M. Y Laluez, J. (2013). Aprendizaje colaborativo en comunidades de práctica en entornos de exclusión social. Un análisis de las interacciones. *Revista de Educación*, 362, 402-428.
- Mampaey J, Zanoni P, 2015, Reproducing monocultural education: Ethnic majority staff's discursive constructions of monocultural school practices. *British Journal of Sociology of Education*. DOI:10.1080/01425692.2014.1001059
- Magendzo, A., (2008); *Dilemas del currículum y la pedagogía*. Santiago de Chile, LOM.

- Mancilla, J., Llancavil, D., Mieres, M. & Montanares, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42 (1), 213-228.
- Marimán, P. (2006). Los mapuches antes de la conquista militar Chileno-Argentina. En Marimán P., Caniuqueo S., Millalén J. & Levil R. *¡...Escucha, winka...!: Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile, Lom.
- Marfà, M. (2014). “Ser un marquès”. Representacions i posicionament social entre gitans catalans de Barcelona. *Quaderns-e*, 19 (2), 25-42.
- Maturana, H. (2002). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile, Dolmen Ediciones.
- Mejías, C. & Henríquez, P. (2012) La ciudadanía como co-construcción de espacios de participación en lo público. *Sociologías*, 14(31), 192-213.
- Melgar, P. (2015). Grupos interactivos en educación infantil: Primer paso para el éxito educativo. *Intangible Capital*, 11(3), 316-332.
- Messina, L. & De La Fuente, L. (2011). Relación entre ciencia y saber. La arqueología como método de Michel Foucault. En Escolar C. y Besse J. *Epistemología fronteriza. Puntuaciones sobre teoría, método y técnicas en ciencias sociales*. Buenos Aires, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- Ministerio de Educación (2005). *Orientaciones para contextualización de planes y programas de educación intercultural bilingüe NB1*. Santiago de Chile, Mineduc.
- Ministerio de Educación (2011). *Programa de estudio Primer año Básico. Sector de Lengua Indígena Mapuzugun*. Santiago de Chile, Mineduc.
- Ministerio de Educación (2011). *Resultados Nacionales Simce. Informe de resultados nacionales de educación básica. Unidad de currículum y evaluación*. Santiago de Chile, Mineduc.
- Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad (2014). *Estrategia Nacional para la Inclusión Social de la Población Gitana en España 2012-2020*. Madrid, Ministerio de Sanidad, Servicios Sociales e Igualdad.
- Mora, A. (2010). Determinantes del abandono escolar en Cataluña: más allá del nivel socio-económico de las familias. *Revista de Educación*, número extraordinario, 171-190.
- Moreno, T. (2010). La relación familia-escuela en educación secundaria: Algunas razones del fracaso escolar. *Profesorado, Revista de currículum y formación del profesorado*. 14 (2), 242-255.

- Morin, E. (2010). *Mi camino. La vida y obra del padre del pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa.
- Muñoz, G. (2011a). *Saberes y conocimientos sobre el Küpan y Tuwiün como contenido educativo en la educación familiar mapuche*. Tesis presentada para optar al grado de Magister en Educación en la Universidad Católica de Temuco. Chile.
- Muñoz, G. (2011b). Conocimientos sobre la ascendencia familiar y origen territorial como contenido educativo en la socialización mapuche. En Huerta N., Gusenbauer A. y Cárcamo L. *Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario*, 131-144. Valdivia, Ediciones Universidad Austral de Chile.
- Muñoz, G. (2015). Proceso educativo mapuche y territorialidad: variaciones en el discurso educativo de los *kimches*. En Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Peña, F. *Interculturalidad en contexto de diversidad sociocultural* (183-198). Temuco, Universidad Católica de Temuco.
- Naciones Unidas (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*. Naciones Unidas.
- Neira, T. (2003). Pedagogía y educación familiar. En Gervilla, E. (Ed.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, 13-25, Madrid, Narcea.
- Noguerol, A. (2008). El tratamiento integrado de las lenguas en el marco Europeo. En *Textos. Didáctica de la lengua y la literatura*. N° 47. España, Graó.
- Núñez, L. (2003). Relación familia-escuela. Fracaso escolar. En Gervilla, E. (Ed.), *Educación familiar. Nuevas relaciones humanas y humanizadoras*, pp. 121-130. Madrid, Narcea.
- Ogbu, J. (1992). Understanding Cultural Diversity and Learning. *Educational Resaercher* 21(8), 5-14+24.
- Ogbu, J. & Simons, H. (1998). Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education. *Anthropology & Education Quarterly*, 29(2), 155-188.
- Pàmies, J. (2013). El impacto de los agrupamientos escolares. Los espacios de aprendizaje y sociabilidad de los jóvenes de origen marroquí en Barcelona. *Revista de Educación*, 362, 133-158.
- Payá, E. (2011). Los gitanos. *Revista Chilena de Infectología*, Vol. 28 (5), p. 415.
- Perelló, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Editorial Dykinson. Madrid.
- Pérez, R. (2011). Diseño curricular: componentes y modelos. En Cantón y Pino-Juste (Eds.). *Diseño y desarrollo del currículum*, 77-98. Madrid, Alianza Editorial.

- Perrenoud, P. (2011). El "currículum" real y el trabajo escolar. En Gimeno J., Feito R., Perrenoud P. y Clemente M. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid, Morata.
- Planas, N. (2010a). Participación, diversidad lingüística y aprendizaje matemático. En Callejo, M. & Goñi, J. *Educación matemática y ciudadanía*. Madrid, Graó,
- Planas, N. (2010b). Las teorías socioculturales en la investigación en educación matemática: reflexiones y datos bibliométricos. En Moreno, M., Estrada, A., Carrillo, J. & Sierra, T. (Eds.), *Investigación en Educación Matemática XIV*, 163-195. Lleida, SEIEM.
- Ponce De León, M. (2010). La llegada de la escuela y la llegada a la escuela. La extensión de la educación primaria en chile, 1840-1907. En Historia, II (43), 449-486.
- Popkewitz, T. (2014). Social Epistemology, the Reason of “Reason” and the Curriculum Studies. *Educational Policy Analysis Archives*, 22(22), 2-23.
- Queupil, L. & Muñoz, G. (2007). *Conocimiento sobre el kiüpán y tuwün como contenido educativo en la de las familias Naqche y Pewenche*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D. (2005). Introducción. En Quilaqueo D., Quintriqueo S. & Cárdenas P., (2005), *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D. (2010). Racionalidad de los saberes educativos mapuches apoyada en la memoria social de los kimches. En Quilaqueo, D., Fernández, S. & Quintriqueo, S., *Interculturalidad en contexto mapuche*, 61-88, Neuquén, Educo.
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea 505*. Primer Semestre, 2012.
- Quilaqueo, D. & Quintriqueo, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis*. 9(26), 337-360.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo S. Y Cárdenas P., (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Universidad Católica de Temuco. Temuco, Chile.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. Y Peña, F. (2015). *Interculturalidad en contexto de diversidad sociocultural* (183-198). Editorial Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. & San Martín, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, XXXVII (2), 233-248.

- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., Torres, H. & Muñoz, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará, Revista de Antropología Chilena*, 46(2), 271-284.
- Quintriqueo, S. & Cárdenas, P., (2010); *Educación intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia*. Documento de trabajo. Escuela de Educación Básica, Universidad Católica de Temuco.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2012) Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. En Actas del 1º Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación. Ediciones Universidad de Chile.
- Quintriqueo, S. & Muñoz, G. (2015). Demandes éducationnelles sociohistoriques et éducation interculturelle en contexte mapuche. En Salas, R. & Le Bonniec, F. (Eds.) *LES MAPUCHE À LA MODE: Modes d'existence et de résistance au Chili, en Argentine et au-delà*. (95-121). L'Harmattan. Paris, France.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14 (1), 16-33.
- Quintriqueo, S. & Torres, H. (2013). Construcción de conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Estudios Pedagógicos* 39(1):199-216.
- Quintriqueo, S. (2010); *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom Ediciones.
- Quintriqueo, S., Gutiérrez, M. & Contreras, A. (2012) Conocimientos sobre colorantes vegetales. Contenidos para la educación intercultural en ciencias. *Perfiles Educativos*. XXXIV (138), 108-123.
- Quintriqueo, S. & McGinity, M. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX región de La Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos*. 35(2), 173-188.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D. & Peña, F. (2011-2013) “Epistemología del conocimiento mapuche y el escolar: Un análisis desde la pedagogía intercultural, la geografía y la sociología de la educación”. Proyecto del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT): Chile.
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Peña Cortés, F. & Muñoz, G. (2015). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Alpha*, 40, 131-146.

Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M. & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencias. *Educación y Educadores*, 14(3), 475-492.

Quintriqueo y Muñoz 2011

Quivy, R. Y Van Campenhoudt, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Barcelona, Herder.

Radcliffe R. & Webb, A. (2014). Mapuche youth between exclusion and the future: protest, civic society and participation in Chile. *Children's Geographies*, DOI:10.1080/14733285.2014.964667

Retortillo, A. & Rodriguez, H. (2008). Inmigración, estrategias de aculturación y valores laborales: un estudio exploratorio. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 24 (2), 187-202.

Rivas, S. & Ugarte, C. (2014). Formación docente y cultura participativa del centro educativo: claves para favorecer la participación familia-escuela. *Estudios Sobre Educación*, 27, 153-168.

Rodríguez, T. (2003) Pedagogía y educación familiar. En Gervilla, E. *Educación familiar*. Madrid, Editorial Narcea.

Rus, A., (2000). *La magia de educar en casa. Razones de amor*. Barcelona, Cedecs Editorial.

Sáez, D., (2011); Formación personal a través del *kimeltuwiün* como proceso de aprendizaje-enseñanza cultural mapuche. En Huerta N., Gusenbauer A. y Cárcamo L., *Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario*, 123-130. Valdivia, Ediciones Universidad Austral de Chile.

Salün, M. (2013). *Décoloniser l'école ? Hawaï'i, Nouvelle-Calédonie. Expériences contemporaines*. Francia Presses universitaires de Rennes.

Sánchez-Artega, J. Sepúlveda, C. & El-Hani, C. (2013). Racismo científico, procesos de alteración y enseñanza de ciencias. *Enseñanza de las ciencias y diversidad cultural*, 6 (12), 55-67.

Sandín, M. (2013). Introducción al Programa de Análisis de Datos Cualitativos Atlas.ti. Documento de trabajo. Doctorat en Educació, Universitat Autònoma de Barcelona.

Santos, J. (2014). Conflicto y violencia (inter)cultural: la victimización del otro. *Izquierdas*, Nº 19, 158-171.

- Sartorello, S. (2016). Convivencia y conflicto intercultural. Jóvenes universitarios indígenas y mestizos en la Universidad Intercultural de Chiapas. *Revista mexicana de investigación educativa*, 21 (70), 719-757.
- Secretariado Gitano (2010). *Evaluación de la Normalización educativa de las alumnas y los alumnos gitanos en Educación Primaria*. Madrid, Instituto de la Mujer.
- Serra, C. Y Palaudarias, J. (2010). Continuar o abandonar. L'alumnat estranger a l'educació secundària. *Informes Breus*, 26. Editorial Jauma Bofil.
- Serrano, S., Ponce De León, M. Y Rengifo, F. (2013a). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo I La educación nacional (1810-1880)*. Santiago de Chile, Taurus.
- Serrano, S., Ponce De León, M. Y Rengifo, F. (2013b). *Historia de la Educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago de Chile, Taurus.
- Sistema De Medición De La Calidad De La Educación [SIMCE] (2012). *Síntesis de resultados SIMCE 2011*. Santiago de Chile, Ministerio de Educación.
- Soler, J. (2009). Escuela, participación y territorio: algunas reflexiones y una experiencia. En *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Barcelona, Editorial Laboratorio Educativo-Graó.
- Skårås, M. (2016). Focused Ethnographic Research on Teaching and Learning in Conflict Zones: History Education in South Sudan. *Forum for Development Studies*, 1-22, DOI: 10.1080/08039410.2016.1202316.
- Stenhouse, L., (2003); *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Quinta Edición. Madrid, Morata.
- Strauss, A. & Corbin., (2003); *Bases de la investigación. Técnicas y procedimientos para desarrollar teoría fundamentada*. Colombia, Editorial Universidad de Antioquia.
- Swift, D. (1997). Appartenance sociale et réussite scolaire. En Forquin, J. *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques*, 141-154. DeBoeck Université, París.
- Taylor, S. Y Bogdan, R. (1992). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Paidos. Buenos Aires.
- Tirzo, J. & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, 48, 11-34.
- Torres, H. Y Quilaqueo, D. (2010). Concepciones de tiempo en el discurso educativo de los *kimches*. En Quilaqueo. D., Fernández, S. & Quintriqueo, S., *Interculturalidad en contexto mapuche* (257-278), Neuquén: Educo.

- Torres, H. & Quilaqueo, D. (2011). Conceptos de tiempo y espacio entre los mapuches: racionalidad educativa. Papeles de trabajo-Centro de Estudios Interdisciplinarios en Etnolingüística y Antropología Socio-Cultural-Universidad Nacional, 22, Recuperado de <http://milenio.uct.cl/wp-content/uploads/Publicaciones/DQ/5-Conceptos-de-tiempo-y-espacio-entre-los-mapuches-racionalidad-educativa.pdf>.
- Trilla, J. (2009). Las respuestas del marco escolar frente a las nuevas necesidades de la familia y el educando. En Abril, T. et al., *Escuela y territorio. Experiencias desde los centros y desde la comunidad*. Editorial Laboratorio Educativo-Graó. Barcelona.
- Tubino, F. J. (2014). El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales. *Contextos latinoamericanos*, 1 (11). Recuperado de <http://www.contextualizacioneslatinoamericanas.com.mx/>
- Turra-Díaz, O. (2012). Currículo y construcción de la identidad en contextos indígenas chilenos. *Educación y Educadores*, 15 (1), 81-95.
- UNESCO (2006). *Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural*. París, UNESCO,
- Unión Romaní (17, 06, 2016). Rromani people. Recuperado de http://www.unionromani.org/pueblo_in.htm.
- Valdés, A. & Sánchez, P. (2009). Participación de los padres de alumnos de educación primaria en las actividades académicas de sus hijos. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 11 (1), 1-17.
- Vásquez, C. & López, S. (2014). Creencias sobre la relación familia-escuela. Cambios en el futuro profesorado tras recibir formación específica. *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 1 (2), 111-121.
- Walsh, C. (2012a). Interculturalidad y (de)colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. *Visão Global, Joaçaba*, 15 (1-2), 61-74.
- Walsh, C. (2012b). “Other” Knowledges, “Other” Critiques: Reflections on the Politics and Practices of Philosophy and Decoloniality in the “Other” America. *TRANSMODERNITY: Journal of Peripheral Cultural Production of the Luso-Hispanic World*, 1(3), 11-27.
- Webb, A. & Radcliffe, S. (2013). Mapuche Demands during Educational Reform, the Penguin Revolution and the Chilean Winter of Discontent. *Studies in Ethnicity and Nationalism*, 13(3), 319-341.

Whaley, A. & Noel, L. (2011). Sociocultural theories, academic achievement, and African American adolescents in a multicultural context: a review of the cultural incompatibility perspective. *Social Psychology of Education*, 14, 149-168.

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

Zabala, J. (2008) Los colonos y la escuela en La Araucanía: los inmigrantes europeos y el surgimiento de la educación privada laica y protestante en la región de La Araucanía (1887-1915). *UNIVERSUM*, 23.(1), 268-286.

ANEXOS

Anexo 1: Pauta de entrevista semiestructurada

1. En el contexto familiar ¿de qué manera se debiera enseñar a los niños?
2. ¿Considera usted que es importante que los niños y jóvenes aprendan hoy en día los conocimientos mapuches/gitanos? ¿Por qué?
3. ¿Qué conocimientos familiares y/o culturales son los más importantes que aprendan los niños y jóvenes?
4. ¿Cómo sería el joven mapuche/gitano ideal hoy en día? ¿qué debiera saber y cómo se debiera comportar?
5. Los datos que aportan las agencias estatales señalan que la población mapuche/gitana es más pobre que los no mapuches/gitanos, desde su perspectiva ¿es esto verdad? ¿por qué cree usted que ocurre esto?
6. ¿Considera usted que los mapuches/gitanos tienen las mismas posibilidades de progreso que los no mapuches/gitanos, o deben superar más obstáculos?
7. ¿Cree usted que la educación escolar, entrega a los jóvenes mapuches/gitanos las competencias y conocimientos para competir de igual manera que un no mapuche/gitano?
8. ¿Qué ocurre con un niño que no obtiene buenas calificaciones y que en el tiempo no termina su educación obligatoria? ¿Recibe algún tipo de sanción por la familia o lo siguen ayudando?
9. Desde su perspectiva ¿Qué cosas se debieran enseñar en la escuela?
10. ¿Es importante que se incorporen conocimientos mapuches/gitanos en la escuela?
11. ¿Qué conocimientos mapuches/gitanos debieran enseñarse en la escuela y por qué?
12. ¿De qué manera debiera enseñarse el conocimiento mapuche/gitano en la escuela?
13. ¿Cómo y para qué debiera participar la familia y comunidad en la educación escolar?
14. ¿Cree usted que es importante para esta escuela, que las familias y la comunidad participen de la educación de los niños?
15. ¿La escuela genera instancias para que los miembros de la familia y comunidad aporten ideas sobre qué y cómo enseñar a los niños?

Anexo 2: Aspectos éticos: Consentimiento informado



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Estoy Informado(a) de que el Sr. Gerardo Muñoz Troncoso, de nacionalidad chilena y Pasaporte N° 15.654.863-4, está realizando la investigación titulada **“Participación familiar y comunitaria en el diseño y desarrollo del currículum escolar en contextos de diversidad sociocultural”**, la cual se realiza en el marco de sus estudios de Doctorado en Educación, los que son realizados en la Universidad Autónoma de Barcelona. Este estudio se realiza con el aporte del Programa Becas Chile Doctorado de CONICYT y del Proyecto FONDECYT N° 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: Una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados”.

Por medio del presente documento acepto participar del estudio y que mi testimonio sea utilizado para los fines que estime el investigador, sea de manera anónima o explicitando mis datos personales, lo que quedará explícito más adelante en este mismo documento. La información será registrada en formato de audio o video digital, almacenado en una base de datos y/o impreso en papel, además de ser analizada de manera confidencial.

Sé que cuento con el derecho a negarme a ser entrevistado, a no responder alguna o todas las preguntas que se me realicen, así como a finalizar la entrevista en el momento que yo estime necesario. Tengo conocimiento de que mi decisión de participar o no en el estudio es completamente libre y no conlleva perjuicio a mi persona sea físico o psicológico, ya que es una actividad plenamente voluntaria. Así mismo, tengo derecho a solicitarle al investigador información sobre el uso del testimonio que entregue, tanto en el período en que este se realice como a posterior, teniendo para esto como contacto el correo electrónico geramaster@gmail.com y el número de teléfono (+569)73901487. Así mismo, podré tener acceso a los documentos que se generen a partir de mi testimonio, sean documentos de trabajo, artículos científicos y libros.

Nombre: _____

Dirección: _____

Deseo participar anónimamente: _____

Firma de autorización

Anexo 3: Fragmentos de unidades hermenéuticas referenciados

- A. “Se realiza la primera conversación con miembros de la comunidad de manera individual, con el fin de recolectar relatos propios gitanos, con el fin de graficarlos en un libro que será de uso del establecimiento educativo. Esta reunión la ha gestionado la Educadora Social de la escuela y se ha previsto la participación de un matrimonio con el que ya se conversó en la reunión de presentación del proyecto por parte del equipo Erdisc.

Esta reunión ha sido acordada a las 15 horas, puesto que es la hora más factible para este matrimonio y los demás participantes. Sin embargo, cuando llega el Inv. éstos aún no han llegado, lo que motiva a la coordinadora de la actividad a contactarse con una madre de la escuela, con el fin de que este encuentro se realice.

P1: He llamado a otra madre, ya que veo que no han llegado los chicos con los que he hablado desde la semana pasada. Este es uno de los problemas acá, que uno les llama y se comprometen, pero a la hora de hacerlo muchas veces pueden fallar, ojalá esta vez no pase.” (U4, 3:1-5)

- B. “Nosotros no podemos hacer las cosas, y está en todas las cosas de la vida, tenemos que hacerlas todos juntos. Pero les va a costar venir. Claro, comunidad de aprendizaje... esperamos que sean las familias, pero nosotros sabemos que las familias no nos van a ayudar lo que en otra comunidad de aprendizaje lo harán. Confiamos más en los jóvenes, hermanos, jóvenes, pero en padres... quizás en gente del barrio, en gente más externa, pero sí que hay que intentar eso, recuperar a estos padres jóvenes” (U5, 1:57).