



**TÍTULOS COLECCIÓN**  
Departamento de Pueblos Originarios  
Universidad de Los Lagos

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL Y RURAL  
ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES ULAGOS

VOCES TERRITORIALES DE LAS NIÑECES:  
ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES

UN ACERCAMIENTO AL  
MAPUCHE WILICHE KIMÜN



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

**REFLEXIONES EN TORNO  
A LA EDUCACIÓN  
INTERCULTURAL Y RURAL  
ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES  
ULAGOS**  
Dirección de Pueblos Originarios

# REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL y RURAL

ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES  
ULAGOS



UNIVERSIDAD DE LOS LAGOS

## REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y RURAL: ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES ULAGOS

### **EQUIPO DE TRABAJO**

#### **Coordinación general:**

Simona Mayo, Hernán Contreras

#### **Imagen de portada:**

Escuela Cordillera Nevada de Chaqueihua,  
Hornopirén, Hualaihué

#### **Diseño y diagramación:**

Waiwen Gráfica

#### **Cómo citar este libro:**

Dirección de Pueblos Originarios Universidad de Los Lagos (coord.). (2025).  
Reflexiones entorno a la Educación Intercultural y Rural: Escuelas Itinerantes  
Interculturales. Universidad de Los Lagos.

Impreso en Imprenta America, Valdivia, 2025

200 ejemplares

# **ÍNDICE**

## **PRESENTACIÓN**

**/ Pág. 5**

## **KIÑE TROY**

Construyendo el rüpü/camino

**/ Pág. 7**

## **EPU TROY**

Puesta en escena

**/ Pág. 23**

## **KÜLA TROY**

Evaluación/valoración

**/ Pág. 33**

## **CIERRE**

We rüpü

**/ Pág. 45**

# RECONOCIMIENTO DE LAS Y LOS PARTICIPANTES

- Maximiliano Heeren, director de Sede Chiloé ULagos.
- Silvia Castillo Sánchez, Directora de Dirección de Pueblos Originarios, ULagos, Chiloé.
- Vanessa Catrilef, académica y docente de Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Matemáticas, ULagos, Osorno.
- Sergio Cárcamo Panguilef, estudiante de Pedagogía en Educación Básica, mención Lenguaje y Matemáticas.
- Soledad Qintullanca, Educadora tradicional de Escuela Lenca.
- Carolina Sandoval Azócar, docente de Historia y profesional de la Dirección de Pueblos Originarios ULagos.
- Sergio Trabucco Zerán, Subdirector de Arte, Cultura y Patrimonio ULagos.
- Simona Mayo González, lingüista y profesional de la Dirección de Pueblos Originarios ULagos.
- Hernán Contreras González, profesional de la Dirección de Pueblos Originarios ULagos y la Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio.



# PRESENTACIÓN

El siguiente documento es una recopilación de reflexiones y lecturas en torno a la práctica pedagógica intercultural en contextos rurales, en base a las experiencias, conocimientos y la práctica misma de quienes han colaborado en este libro, en el marco de la realización de las Escuelas Itinerantes Interculturales. Si bien el libro Voces territoriales de las niñeces reunió y sistematizó la experiencia de estas escuelas que recorrieron la Fütawillimapu, desde el Archipiélago de Quinchao (Chiloé) a la costa de Pucatrihue (Osorno); esta vez, el presente texto constituye un ejercicio de reflexión colectiva que tiene como objetivo, por un lado; plantear ideas y abrir el diálogo en torno a elementos que caracterizan la práctica pedagógica. Por otro lado, busca ser un punto de partida para sentar ciertos elementos a considerar y sobre los cuales reflexionar a la hora de pensar y planificar actividades y/o programas en dichos contextos, considerando, las particularidades territoriales, las culturas y las historias.

Así, desde la Futawillimapu, particularmente desde el Wapintu Chilwe (Archipiélago de Chiloé), Chawsrakawin (Osorno), Quilacahuin y Melipulli (Puerto Montt), distintas voces escriben sobre algunas aristas implicadas en la educación intercultural y rural. En ese sentido, quienes escriben, lo hacen desde sus diferentes prácticas, experiencias y territorios; de este modo, docentes en formación, formadores/as de formadores/as, educadoras tradicionales y docentes en ejercicio tejen narrativas que se conectan con una educación con pertinencia territorial, cultural y lingüística.

A lo largo del texto, se abordan, desde el punto de vista metodológico, las distintas partes de una aplicación o experiencia pedagógica: diseño, implementación y evaluación. Respecto al diseño, se abordan los momentos y el enfoque dialógico y colaborativo de la propuesta. En cuanto a la implementación, el texto reflexiona acerca de los principios y bases tanto teóricas como prácticas del trabajo en relación a la lengua e interculturalidad en la pedagogía. Y por último,

en la evaluación, las prácticas educativas interculturales se abordan desde la valoración y el impacto de iniciativas como las Escuelas Itinerantes Interculturales, a la vez que sobre las posibilidades de mejoras en los actuales programas de educación en las escuelas.

Este libro va dirigido a toda persona, escuela o institución que pretenda problematizar o aumentar las perspectivas vinculadas a la práctica pedagógica intercultural, con experiencias y reflexiones desde un territorio en particular, para así poder pensar acciones desde sus propios contextos. En ese sentido, no hay verdades absolutas, más bien ideas y visiones para abrir el debate y la discusión de algunos elementos sobre los que pensar a la hora de planificar programas o proyectos que aborden la interculturalidad en la escuela.



**KIÑE TROY**  
**Construyendo el rüpü/camino**

# **Las Escuelas Itinerantes Interculturales, en el contexto de una universidad pública y regional**

*Silvia Castillo Sánchez  
Maximiliano Heeren Herrera*

La Ley N°21.094 sobre Universidades Estatales establece que estas instituciones deberán “promover actividades académicas y formativas destinadas a vincular a los estudiantes con su ámbito profesional en el territorio en que se emplace la respectiva institución (MINEDUC, 2018b, Artículo 62°, línea de acción número 6). De igual modo, plantea la necesidad de “asumir con vocación de excelencia la formación de personas respetuosas de los pueblos originarios y del medio ambiente” (letra c). Por su parte, la Ley 21.091 sobre Educación Superior explicita que las instituciones, además de promover y respetar “la pluralidad de visiones y valores sobre la sociedad y las formas de búsqueda del conocimiento y su transmisión a los estudiantes y a la sociedad, enfatiza en el respeto a los valores democráticos, la no discriminación arbitraria y la interculturalidad (...)” (MINEDUC, 2018a, Artículo 2°).

Lo anterior es recogido y refrendado en buena parte por la política e identidad institucional de la Universidad de los Lagos, que se expresa particularmente en su carácter de universidad regional comprometida con el desarrollo sustentable del territorio, y de forma explícita en su misión que orienta su quehacer y plan estratégico para la década 2020-2030. En ese sentido, la ULAGOS y quienes formamos parte de ella, comprendemos que habitamos un territorio ancestral (¡es cuestión de recorrer el río Rahue, Pilmaiquen, Pucatrihue, Forrahue, Llanquihue, Dalcahue, Pichicolo...!). Junto con ello, los datos del Censo 2017 confirman que la universidad se emplaza en un contexto social y territorial con una significativa presencia de población perteneciente a Pueblos originarios: 28,2%. En la misma línea, los informes de caracterización de las cohortes de ingreso muestran el

crecimiento paulatino del porcentaje de estudiantes que declaran pertenencia a pueblos originarios, alcanzando el año 2024 el 41% (ULAGOS, 2024). Estos antecedentes contextuales, a los que se suman las demandas en materia de educación por parte del Pueblo Mapuche, presentes en los Memoriales de 1894 y 1936 y más recientemente en aquellas demandas explícitas que la Comisión regional de Educación y Cultura (CRECI) y la Junta general de Caciques realizara directamente a la ULagos (a partir de los '90), nos interpelan como institución educativa a avanzar hacia una vinculación, más pertinente y desde un enfoque de derechos, con los territorios del entorno significante donde la Universidad es parte esencial como formadora de profesionales.

Es en este marco, que las Escuelas Itinerantes Interculturales inician su recorrido por la Fütawillimapu, en una articulación permanente entre la Dirección de Pueblos Originarios y la Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio de la ULagos. El libro Voces territoriales de las niñeces (DPO, 2024) es una expresión concreta de ello, texto que mediante la creación y educación artística se propuso difundir y aportar a la revitalización de la lengua y cultura Mapuche. Es el trabajo pedagógico con poetas y cultoras, niñas y niños de escuelas de la región, docentes en formación y profesorado en ejercicio lo que ha abierto la posibilidad de avanzar hacia la construcción de espacios relacionales interculturales.

### *La interculturalidad crítica y su potencial para el ejercicio de los derechos de los pueblos originarios, en contextos educativos*

La interculturalidad crítica, en este texto, se comprende circunscrita al contexto mapuche williche, territorio en el que se emplaza la universidad. Entre otros aspectos, implica ir más allá del reconocimiento y tolerancia de la diferencia; apunta a problematizar las relaciones de desigualdad históricamente constituidas entre la sociedad mayoritaria y los pueblos originarios en relación con sus culturas, lenguas, conocimientos, actores y prácticas. En este sentido, este enfoque se caracteriza por superar una perspectiva integracionista (que busca diluir) y aspira a transformar las condiciones de asimetría y desigualdad como base de un diálogo posible, enfatizando en la importancia

de promover y garantizar gradualmente el ejercicio de los derechos de los pueblos originarios (Soto y Castillo, en prensa).

Los ejes/principios conceptuales de la igualdad, diferencia y diversidad están implicados en este enfoque y, de acuerdo con Dietz (2017, 2012), debieran abordarse en conjunto y de manera entrelazada en la acción educativa para una comprensión y análisis multidimensional de la interculturalidad. Esta tríada conceptual nos invita a pensar proyectos de intervención de futuro orientados a transformar las condiciones de asimetría y desigualdad como base de un potencial nütraman/versación entre culturas, conocimientos, saberes, prácticas y actores/actrices.

A continuación, una síntesis de lo que involucra cada principio en función de las oportunidades de incorporación del enfoque intercultural crítico, en contextos educativos:

*Desigualdad:* problematiza las asimetrías en las relaciones interétnicas, las formas de subordinación e inferiorización, cuya expresión es el racismo. Para ello, resulta clave la comprensión de los procesos sociohistóricos del territorio donde se emplaza nuestra universidad. Desde este quehacer situado, este principio de desigualdad atiende estos procesos que han configurado una acumulación de desventajas y que hoy se reproducen por distintos medios, dentro de ellos la educación.

*Diferencia:* refiere al reconocimiento y derecho a la diferencia. Apunta a la dimensión identitaria y a la noción de alteridad cultural. Exige un reconocimiento auténtico y un esfuerzo por no negar dicha diferencia o deformarla; de igual modo, implica potenciar su expresión como fuente de diversidad, en tanto no se entienda de forma excluyente.

*Diversidad:* alude a la multiplicidad de diferencias que constituyen el género humano, entre ellas la cultural. Tiene una connotación intrínsecamente positiva asociada a la idea de riqueza e interacción positiva. En este marco, las fuentes de diversidad no son jerarquizables. Se vinculan a la dimensión de convivencia y diálogo intercultural, en espacios de intercambios, en la praxis de los actores y actrices. Lo in-

tercultural crítico en este contexto busca reflejar entre más diversidad, más riqueza cultural, y en esta misma línea desvincular la idea de desigualdad a la diversidad, dando cuenta que las condiciones de desigualdad son producto del contexto histórico y no de lo identitario.

En resonancia con los principios mencionados, el enfoque intercultural que se acuña en este texto busca:

- a) erradicar/combatir la reproducción de prejuicios, estereotipos y formas de discriminación como expresiones del racismo;
- b) valorar la diversidad sociocultural como recurso;
- c) fortalecer la pertenencia identitaria de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios
- d) robustecer el rol y compromiso del estudiantado no indígena como promotores y garantes de derechos en tanto personas en formación que habitan una región geográfica emplazada en territorio ancestral; y
- e) visibilizar, incorporar y generar diálogo de saberes y aportes del conocimiento mapuche de manera pertinente y adecuada.

### *Relevancia de poner en valor la vinculación entre la Formación Inicial Docente (FID), escuela y conocimiento ancestral*

Esta relación es significativamente relevante, sobre todo, en contextos donde conviven diversas culturas y lenguas, como es el caso de la Región de Los Lagos. En este territorio ancestral, los pueblos originarios, y en particular el pueblo mapuche en su identidad willische, han sostenido sistemas de conocimiento que la mayor parte del tiempo han sido invisibilizados en los sistemas educativos formales. Superar esta profunda distancia involucra reconfigurar las relaciones entre los actores educativos, los aprendizajes implicados en el currículum y las comunidades, incorporando el enfoque intercultural crítico que, junto con problematizar las desigualdades estructurales, implique a la diferencia para conectar con los saberes y prácticas ancestrales como ejercicio de justicia epistémica.

La formación inicial docente se presenta como un espacio crítico para esta transformación, porque es en este espacio donde se construyen y se nutren las bases del quehacer pedagógico y se forjan las actitudes y habilidades que el futuro profesorado llevará al aula. En este proceso, resulta clave superar enfoques monoculturales/monolingües y descolonizar los currículos que, históricamente, han privilegiado conocimientos occidentales en desmedro de las epistemologías indígenas. Para alcanzar este desafío, es necesario no solo incorporar contenidos sobre historia, cultura y lengua de los pueblos originarios, y reconocerlos como fuentes legítimas de conocimiento; también incorporar a las personas que portan dichos conocimientos. Las experiencias de las Escuelas Itinerantes e Interculturales aportan en esta dirección, tal como quedó de manifiesto en las Voces territoriales de las niñeces (DPO, 2024).

Avanzar hacia contextos educativos más justos, requiere que el futuro profesorado pueda comprender y valorar la existencia de diversos ángulos de construcción de conocimiento, derribando -de este modo- jerarquías anquilosadas que han subordinado y menospreciado los conocimientos de los pueblos originarios. Asimismo, los procesos formativos deben promover competencias interculturales que permitan a los y las docentes mediar entre concepciones de mundo diversas y provocar situaciones comunicativas dialógicamente simétricas en las aulas para desmontar prejuicios, estereotipos y discursos/prácticas discriminatorias, como expresiones del racismo. Esto implica una transformación sustantiva de las prácticas pedagógicas, donde la didáctica y la evaluación se resignifiquen y se construyan en conversación permanente con las realidades locales, aperturando espacios para que los conocimientos ancestrales sean parte integral del proceso formativo.

Por su parte, la vinculación entre formación docente, escuela y pueblos originarios requiere un compromiso sostenido con la co-construcción del conocimiento. En este sentido, tal como se observó en la implementación de las Escuelas Itinerantes Interculturales (ver texto), el diseño de materiales educativos, el uso de metodologías y estrategias pedagógicas que respondan a las necesidades locales constituyeron una oportunidad para relevar el sentido de pertenencia

y reconocimiento cultural en los niños y las niñas de los diferentes cursos que participaron. Ellos y ellas vieron reflejadas sus historias, lenguas y experiencias a partir de la propuesta didáctica compartida por las poetas mapuche williche y llevadas a cabo con la participación de docentes en formación y en ejercicio. En definitiva, la construcción de espacios relacionales, teñidos del enfoque intercultural, permitió el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos.

Lo planteado hasta aquí se conecta con la reflexión de la docente Vanessa Catrilef y el docente ya titulado Sergio Cárcamo, quienes fueron participantes de las Escuelas Itinerantes Interculturales.



# **Desde la Formación Inicial Docente, una mirada a la Educación Intercultural y Rural (Experiencias en el marco de las Escuelas Interculturales Itinerantes)**

*Vanessa Catrilef Lerchundi  
Sergio Cárcamo Panguilef*

Cuando se reflexiona sobre la práctica en el aula desde la Formación Inicial Docente, no puede ser pensada sin su conexión con los diversos contextos, siendo prioritario el conocimiento por parte del(a) profesor(a) en formación sobre el espectro de contextos educativos que podrían ser los propios en su futuro laboral. En este marco, toda acción que conlleve el acceso a tal conocimiento debe formar parte del itinerario de las carreras pedagógicas, comprendiéndose las experiencias implícitas plasmadas en los programas de las actividades curriculares y toda intervención extracurricular que contribuya a la FID, en la visibilización de tales fenómenos.

Así, la participación de representantes de la carrera de Pedagogía en Educación Básica mención Lenguaje y Matemática, en la iniciativa de las Escuelas Itinerantes en Lenca y Pucatrihue, representaron no sólo una experiencia o intervención en el territorio, sino una aproximación a saberes propios de la cultura Mapuche-illiche, rescatando rasgos identitarios propios de ésta, como la lingüística del che süngun, a favor de una visibilización de uno de los pueblos originarios de nuestro territorio, que se convierte en una necesidad inherente en la práctica pedagógica en el aula, en sintonía con la Ley de Inclusión, que legitima y promueve una toma de conciencia desde un plano intercultural.

Las Escuelas Itinerantes de Lenca y Pucatrihue como iniciativas, simbolizaron una conexión con el territorio y con el proceso formativo en cuanto a lo intercultural y rural, respondiendo a uno de los objetivos claves existentes en la carrera, no sólo en la Línea de Práctica sino en la totalidad del proyecto formativo, en coherencia con la

necesidad de aproximarse y conocer desde una mirada pluricultural, los conocimientos propios del territorio próximo, en coherencia con los diversos contextos y saberes educativos que convergen, atendiendo así a las demandas del medio en este plano.

Sin duda, bajo esta lógica, las experiencias vividas en las Escuelas Itinerantes, en sintonía con una educación intercultural y rural, permiten dotarse de saberes propios de la cultura Mapuche y la historia que permanece y acoge a cada uno(a) de los(as) estudiantes que habitan las distintas zonas geográficas de Lenca y Pucatrihue. Saberes que son adquiridos gracias a los objetivos educativos que se persiguen en tales escuelas y su propósito por preservar las raíces culturales de sus niños(as), y las de las comunidades donde se insertan tales establecimientos. Cada institución promueve la visibilización del enorme privilegio que poseen sus profesoras(es) y estudiantes, al enseñar y educarse en un contexto diverso, siendo posible apropiarse de los elementos particulares del entorno, para llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, a partir de la interculturalidad y ruralidad.

Tradicional e históricamente, en las carreras pedagógicas, el modelo de prácticas se fundamentaba en el conocimiento y praxis, principalmente, del contexto urbano. Sin embargo, como es el caso de la Pedagogía en Educación Básica, de la Universidad de Los Lagos, se ha replanteado tal modelo, a favor del reconocimiento de los distintos contextos en que se lleva a cabo la práctica pedagógica, problematizándose el territorio, con la finalidad de tener experiencias de prácticas más significativas y acordes al contexto local, en donde las escuelas rurales y multigrado plantean desafíos a la FID.

La comprensión escolar a partir de la diversidad, es coherente con los objetivos de una Educación Inclusiva. En esta realidad, la FID no puede ser ajena y no hacerse cargo de las demandas del contexto educativo, frente a la necesidad de explorar nuevas realidades, saberes y requerimientos a partir de lo intercultural, rural, migración, entre otros. Por ejemplo, un(a) estudiante de Pedagogía Básica que no haya explorado y evidenciado la educación rural, hoy no puede dejar de sentir un vacío en su proceso formativo, ya que este contexto lo interpela en cuanto al desarrollo de competencias clave para su

desempeño como futuro(a) profesional de la educación, atendiendo las particulares en cuanto contextos y características de los niños y niñas. Así, una educación inclusiva requiere de una reestructuración en la Formación Inicial, puesto que cuando el estudiantado en formación se enfrenta a las experiencias en la línea de Práctica, pareciera ser que ésta no garantiza una atención y compromiso con la diversidad, siendo clave el papel que juegan las universidades que dictan las carreras de pedagogía. Ello, para transformar y generar cambios positivos en el plano social y cultural, frente a estas problemáticas. Es decir, la inclusión pensada a partir del tratamiento en el aula de las diversas culturas propias del grupo de alumnos y alumnas, a modo de una problematización y proceso de reflexión para el reconocimiento, comprensión, visibilización y rescate de éstas.

En Chile, la institucionalización de la educación intercultural se logró mediante la promulgación de la Ley N° 19.253 de 1993, que crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), que establece normas de protección y fomento para los pueblos mapuche, rapa nui, aymara, quechua, atacameño, colla, alacalufe y yagan. En este sentido, la educación al interior de una comunidad promueve a que los miembros de ésta, aprendan en contextos cada vez más igualitarios, en conexión con su idioma, historia y cultura. De ahí, la importancia de aprender a partir de una observación participante en centros educativos que busque alcanzar estas metas, a favor de una concientización y problematización de la identidad de los pueblos originarios.

Cabe destacar que, la participación en el proyecto de las escuelas itinerantes supe el conocimiento teórico, a favor de una reestructuración de la cosmovisión cultural sobre la base del reconocimiento de realidades que no son siempre estudiadas, un replanteamiento de los saberes que deben atender los(as) futuros(as) profesores(as).

La educación intercultural establecida sobre la base del concepto de ciudadanía compleja, debe reconocer la variedad de categorías culturales que caracterizan a los agentes que interactúan durante el proceso de enseñanza - aprendizaje. En tal sentido, el(a) profesor(a) debiera estar preparado y reconocer las diferencias de los

grupos, evitar visiones homogéneas y ser capaz de observar a cada individuo en su particularidad.

Algunos estudios (Ibañez, 2010; Jiménez y Fardella, 2015; Quinto, 2008), describen la falta de herramientas del profesorado para trabajar en contextos de diversidad, así como la ausencia de una respuesta oportuna por parte de los programas de formación docente (Venegas, 2013). Un estudio de mallas curriculares de pedagogías de universidades, evidenció que, de 25 programas, en solo cinco, los currículos presentaron instancias formativas (asignatura, unidad y/o contenido) relacionadas con temáticas de diversidad: culturas originarias, educación rural, género, multiculturalismo y relación comunidad-sociedad (cit. en Garay et. al, 2023).

Igualmente, otro resultado significativo de las Escuelas Itinerantes es el trabajo interdisciplinario, a partir del desarrollo de las artes y el lenguaje, como medios para visibilizar las vivencias, emociones, necesidades e idiosincrasia de los niños y niñas, en referencia a su contexto sociocultural, marcado por la interculturalidad y la ruralidad, lo que provoca una valoración del entorno y respeto por la naturaleza, identidad y medio ambiente con el cual se interactúa. Sin duda, el trabajo de la poeta mapuche al plasmar los pensamientos del estudiantado, sistematiza y posibilita la difusión de la cultura de este pueblo.

En este sentido, como futuros(as) profesores(as) de Educación Básica, la integración de saberes es clave para formar sujetos activos en su contexto social, promoviendo el desarrollo de habilidades cognitivas y adquisición de competencias ligadas a distintas áreas del conocimiento, en función de las propuestas ministeriales, que son contextualizadas en la práctica pedagógica. Se trata de una priorización de saberes asociados con la identidad cultural presente en los diversos contextos educativos, para ampliar la praxis y experiencias en base a éstos.

Sin duda, un profesional de la educación que haya participado en diversos contextos en su proceso de formación inicial, adquirirá mayores herramientas para desempeñarse de forma efectiva y acorde a

la identidad de las comunidades educativas que formarán parte de su futuro laboral. A partir de iniciativas como las Escuelas Itinerantes, se ha podido reconocer y profundizar en los desafíos de la FID en cuanto a preparar a los y las estudiantes de las carreras pedagógicas para desempeñarse en contextos rurales e interculturales.

## Referencias Bibliográficas

Garay Victoria, Lagos Nelly, Díaz Pamela, Morales Patricia, (2023): *“Educar en Diversidad en la Formación Inicial Docente: una Revisión Sistemática”*. Revista de Estudios y Experiencias en Educación. Vol. 22, no.49 Concepción, Chile.



## Diseño Metodológico

Habiendo revisado normativas, definiciones y reflexiones en torno a la experiencia, y antes de continuar la profundización de las reflexiones, es importante entregar detalles sobre las fases del diseño de las Escuelas Itinerantes Interculturales, desde el punto de vista dialógico y metodológico.

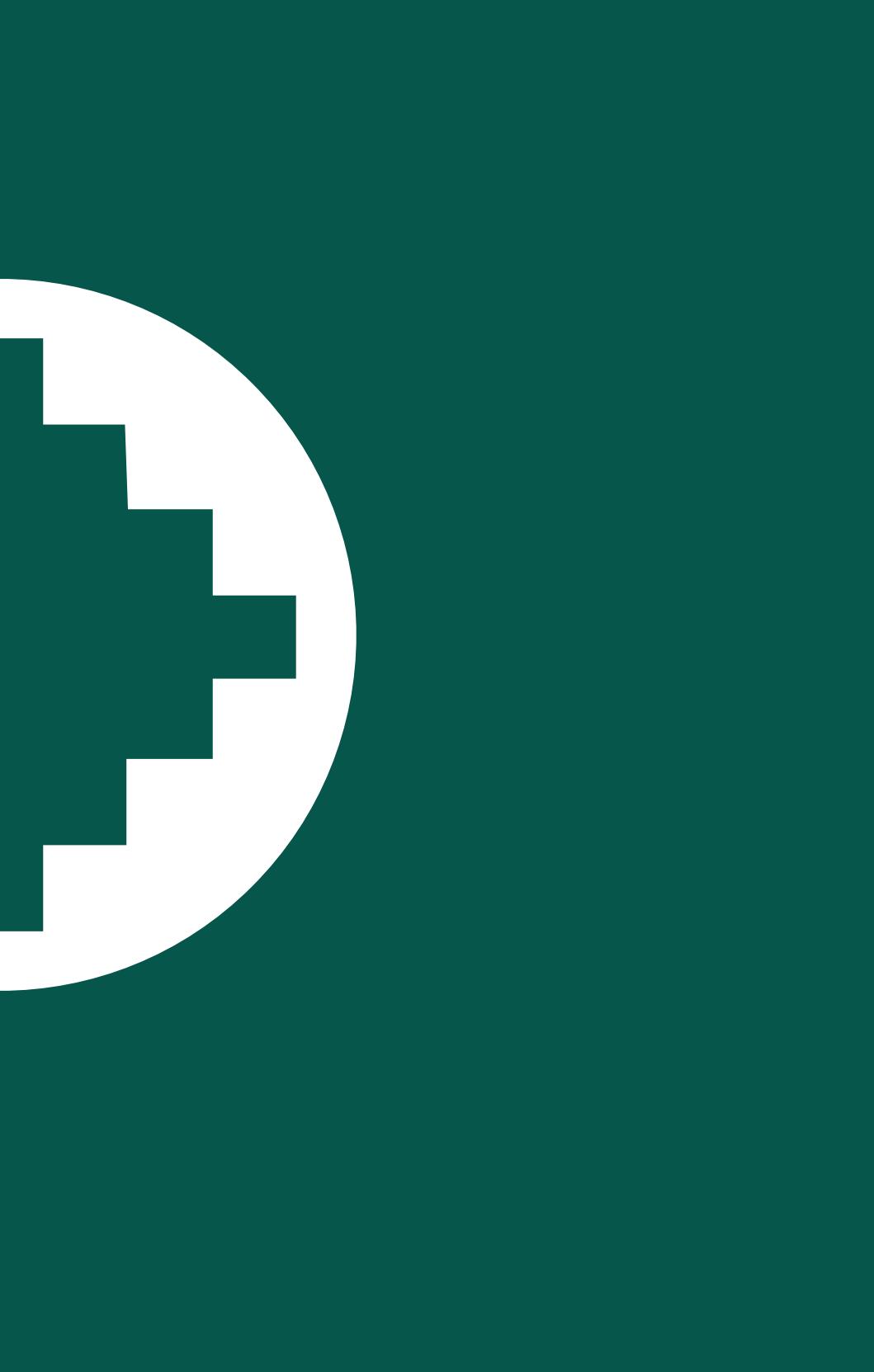
Toda actividad que toma como principios regidores las ideas y posturas planteadas en este texto, se diseña desde la base del respeto y reconocimiento de los conocimientos y saberes propios que cada territorio tiene. En ese sentido, la idea inicial que nace desde el equipo de la Dirección de Pueblos Originarios y la Subdirección de Arte, Cultura y Patrimonio fue producto de diálogos en torno al enfoque de derechos, de género, la expresión artística y a la vinculación con el territorio desde lo pedagógico, en el marco de la Cátedra de Pueblos Originarios. En dichas reflexiones colectivas, se considera a la creación escritural como vehículo para que las niñeces de las escuelas rurales transmitieran el conocimiento ancestral y territorial que está presente en sus casas y en su escuela. Pensar el territorio fue la consigna constante.

Luego del diálogo dentro del equipo, la idea fue socializada con mujeres poetas Mapuche Williche de la Fütawillimapu, docentes de las carreras de Pedagogía Básica y estudiantes de dichas carreras que participarían de las actividades en terreno. El primer diseño de las Escuelas Itinerantes Interculturales nace del diálogo de todas estas partes. El paso siguiente fue el viaje. Se visitaron los territorios para presentar tanto la iniciativa como el equipo, a la vez que para iniciar el diálogo en el que ambas partes se conocen. Fue un momento crucial del diseño, ya que para poder realizar una actividad que tuviera un impacto significativo, se debía previamente conocer el contexto de cada escuela y de las particularidades de sus estudiantes.

Por último, y previo a la implementación, se realizó el tercer encuentro, esta vez, entre docentes de las carreras, docentes en formación, la poeta, el equipo, y la escuela. Desde este diálogo se llegó al diseño final de la actividad: objetivos, recursos didácticos, actividades y tiempos. Ya habiendo un vínculo, el equipo completo viajó y pernoctó dos noches en el lugar de la escuela para implementar las actividades, equipo compuesto por la poeta, tres docentes en formación, un(a) docente de la carrera de pedagogía y dos profesionales del equipo de gestión. Luego de la implementación, las actividades fueron evaluadas por todas las partes participantes, incluyendo las niñeces de las escuelas, mediante reuniones y llamadas telefónicas individuales. Considerando lo anterior, el diseño y sus momentos se puede resumir de la siguiente manera:

ETAPA	PARTICIPANTES
Diálogo inicial y borrador de idea	Equipo del proyecto
Primera socialización	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía
Segunda socialización y versión 1 de la implementación con actividad de creación	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada
Tercera socialización y versión de la actividad considerando contexto situado de la escuela	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada Escuela Rural
Primera reunión	Equipo del proyecto Escuela Rural
Segunda reunión y diálogo entre todas las partes involucradas en torno a la implementación	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada Docentes en formación Escuela Rural
Diseño final y resultado de la versión final de la actividad a implementar	Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada Docentes en formación
Implementación en Escuela	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada Docentes en formación Escuela Rural
Evaluación	Equipo del proyecto Docentes de las carreras de pedagogía Poeta invitada Docentes en formación Escuela Rural

*Fuente: Elaboración propia.*



# **EPU TROY**

## **Puesta en escena**

# Una lectura desde los Principios vinculados a los pueblos originarios

*Silvia Castillo Sánchez  
Maximiliano Heeren Herrera*

Las Escuelas Itinerantes Interculturales constituyeron experiencias que posibilitaron el ejercicio de los derechos culturales y lingüísticos de niños y niñas, educadoras tradicionales, docentes (en formación y ejercicio) y poetas mapuche williche. La lengua originaria y sus variantes territoriales (che süngun y willichedungun) acompañaron las actividades: la literatura mapuche, en particular la poesía, encontró refugio en las creaciones de los/las pichikeche (niños/as), quienes evocaron la memoria familiar en sus expresiones artísticas del presente.

Asimismo, la pedagogía fue uno de los aspectos característicos y centrales de esta itinerancia. La enseñanza mapuche y sus propias formas de transmisión se expresaron en cada una de las experiencias formativas, aportando al fortalecimiento identitario de las infancias participantes. El modo de comprender/entender el mundo, desde la perspectiva mapuche williche, es lo que nos lleva a reflexionar en torno a los principios que, a continuación, se comentan; principios que pueden orientar la práctica pedagógica, desde un enfoque intercultural.

## Principios de observación

Los principios de observación en el contexto indígena chileno están vinculados de forma estrecha con el respeto a las formas de conocimientos propias de los pueblos originarios e, igualmente, se evidencian en el marco normativo internacional y nacional que regula la consulta y participación indígena. Al respecto, los principios fundamentales tienen relación con el respeto a saberes y prácticas culturales propias de las comunidades, pues en la observación se deben contemplar las dimensiones relacionadas a lo cultural, lo lingüístico, las tradiciones

y el mundo espiritual, respetando ritos y formas de vida. Ello implica interacciones basadas en los métodos y procedimientos culturalmente pertinente y sensibles, sin imponer visiones ajenas a su realidad (Instituto Nacional de Derechos Humanos [INDH], 2013; Del Pino et al., 2022).

En línea con lo anterior, otro principio fundamental de observación es la reciprocidad, que implica un diálogo transparente, respetuoso y sin presiones, estableciendo las condiciones para que exista confianza mutua. En este sentido, se promueve una actuación diligente que garante que los pueblos indígenas participen en igualdad de condiciones (INDH, 2013). Sumado a ello, otro principio de observación guarda relación con aspectos como la adaptabilidad y ajuste en razón de las particularidades de cada comunidad, respetando las formas en las que se construye el conocimiento; esto implica considerar la naturaleza y complejidades propias del contexto, adaptando las metodologías que se quieran implicar en un proceso de co-construcción. La observación en contexto indígena se desarrolla desde un paradigma participativo que reconoce la coexistencia de dos racionalidades que viven las comunidades originarias: una, vinculada a la realidad objetiva occidental; y otra, asociada a la subjetividad de las prácticas ancestrales. Este tipo de aproximación requiere un enfoque que promueva un ángulo de construcción de conocimiento ampliado, que otorgue sentido y valor tanto al conocimiento indígena como el occidental, posibilitando un espacio de interacción e intercambio dialógico (Del Pino et al., 2022). Finalmente, desde una metodología de educación propia de los primeros pueblos, la observación es una forma fundamental de aprendizaje, que tiene como base la escucha activa y el respeto por las comunidades, la naturaleza, la memoria histórica de transmisión oral y otras maneras que favorezca la comprensión desde su diversos ángulos de construcción de conocimiento.

Al respecto, existe un marco normativo nacional e internacional que guía este principio, la Ley Indígena N° 19.253, el Convenio 169 de la OIT y el Reglamento de Participación y Consulta Indígena en Chile que sostienen el principio de observación como un derecho que asegura el respeto, acuerdo y participación efectiva en cualquier proceso. Sin duda, esta perspectiva puede encontrar eco en los contextos educativos,

pues estos también constituyen espacios que deben asegurar procesos participativos, respetuosos de los conocimientos de los pueblos originarios y de quienes los portan, promoviendo una educación intercultural que avanza gradualmente en promoción y garantía de derechos. En síntesis, los principios de observación en contextos indígenas en Chile se sostienen en el respeto profundo a las comunidades y formas de conocimiento, flexibilidad metodológica y participación activa que se enmarcan en un diálogo intercultural y enfoque participativo que reconoce la pluralidad de formas de conocimientos y la relevancia de la escucha en la observación como métodos educativos fundamentales para el aprendizaje y toma de decisiones.

## **Principios de interacción y protocolos en contexto indígena chileno**

Los principios de interacción y los protocolos en contexto indígena se fundamentan en métodos educativos propios que promueven la dimensión relacional, el respeto a la diversidad cultural, la corresponsabilidad comunitaria y la co-construcción de conocimientos. Lo anterior, aplica tanto en ámbitos educativos, sociales y legales, con el propósito de promover la justicia social, el reconocimiento cultural y la protección del patrimonio indígena material e inmaterial.

Alguno de los principios de interacción son la relationalidad y la integralidad, pues la interacción se basa en la concepción de la realidad como un todo integrado mediada por las dimensiones materiales e inmateriales, que revelan el mundo de arriba, del medio y de abajo donde la interrelación territorio, familia, naturaleza y espiritualidad se observan de manera holística; ello implica que las relaciones sociales y educativas deban reflejar y respetar esta unidad (MINEDUC, 2023; Quintriqueo et al, 2023).

Sumado a lo anterior, se encuentra la corresponsabilidad comunitaria que vela, porque la educación e interacción no sean responsabilidad exclusiva de la escuela o familia, sino que más bien involucren a toda la comunidad, considerando referentes familiares, educadores/as tradicionales y personas del medio social que promuevan la confianza, colaboración y participación activa de todas y todos. En este mismo

sentido, se encuentra el aprendizaje mediante participación directa en prácticas socioculturales y territoriales, activando sentidos y emociones, valorando el saber experiencial y emocional. Este aprendizaje involucra el desarrollo de la práctica de escuchar con la finalidad de respetar y comprender la diversidad de conocimientos y formas de vida (MINEDUC, 2023).

Seguidamente, es importante, como principio de interacción, promover un diálogo simétrico entre conocimientos indígenas y occidentales con metodologías co-constructivas para garantizar mayor justicia y autonomía de los pueblos originarios (Quinriquo y Quilaqueo, 2019).

Finalmente, los protocolos de interacción que las comunidades indígenas establecen, definen quién y de qué forma pueden acceder, emplear o compartir su patrimonio cultural material e inmaterial, respetando su historia, memoria y territorio. En suma, el diseño de una experiencia de aprendizaje que releve el principio de interacción y sus protocolos deberá tener en cuenta: protocolos educativos interculturales, que incluyan la definición conjunta de contenidos, métodos y finalidades educativas con la comunidad, incorporando saberes indígenas y escolares y, la sistematización de normas sociales y culturales indígenas para establecer una comunicación intercultural adecuada; protocolos de atención con pertinencia cultural que estén basados en los marcos legales internacionales y nacionales, adaptados a las realidades locales que aseguren una atención respetuosa y culturalmente pertinente; y protocolos para la protección del patrimonio cultural que defina colectivamente el uso, manejo y difusión de su patrimonio, compartiendo lineamientos claros respecto al acceso y uso de los distintos bienes culturales de los pueblos indígenas (MINEDUC, 2023; Quinriquo y Quilaqueo, 2019).

## Síntesis de aspectos, principios claves y protocolos de aplicación

ASPECTO	PRINCIPIOS CLAVES	PROTOCOLOS DE APLICACIÓN
Integralidad y relationalidad	Unidad de todo lo vivo, integración de diversos ángulos de construcción de conocimientos	Definición comunitaria del patrimonio y saberes
Corresponsabilidad	Participación activa de la familia, comunidad y escuela	Diseño conjunto o colectivo de contenidos y métodos educativos
Aprendizaje	Aprender haciendo, escuchar y experiencia emocional	Prácticas de inmersión sociocultural y lingüística
Diálogo de saberes	Co-construcción de conocimientos y respeto mutuo	Protocolos de atención culturalmente pertinentes
Protección cultural	Respeto a la memoria, territorio y patrimonio	Protocolos específicos para manejo y difusión cultural

*Fuente: Elaboración propia.*

## Principios de recursividad vinculado a lo circular

Los principios de recursividad y circularidad en el contexto indígena chileno surgen como categorías analíticas para comprender las dinámicas socioculturales y políticas contemporáneas, particularmente, en la interacción entre pueblos originarios, Estado y sociedad.

Se evidencia la recursividad en políticas relacionadas a lo étnico, por ejemplo; el proceso de etnificación de la política indígena opera de forma recursiva; las demandas indígenas impulsan la creación de instituciones estatales como programas de salud intercultural o educación bilingüe. Este tipo de dinámicas crea un espiral que es progresivo donde políticas estatales y acciones de las comunidades indígenas se retroalimentan, lo que tributa en una redefinición permanente o continua de los contenidos culturales y las identidades étnicas. Un ejemplo de ello es la Ley Indígena de 1993 (Ley 19.253) y su reformulación en propuestas de autonomía (estatuto Rapanui). Ello refleja esta recursividad al institucionalizar demandas con historia, lo que tributa en nuevas reivindicaciones.

Asimismo, se observa la circularidad en prácticas culturales, particularmente, en ciertas prácticas vinculadas al ámbito de la salud, donde se vislumbran acciones repetitivas y enlazadas simbólicamente; otro ejemplo es la transmisión oral del conocimiento que implica que, a través de diversos mecanismos de combinación de tradiciones orales, participación de la comunidad y adaptación a nuevos contextos, se cree un circuito de preservación e innovación de transmisión intergeneracional del los distintos saberes de las comunidades (Gunderman, 2013). Otro aspecto importante como principio de recursividad tiene relación con las dinámicas institucionales que operan de modo recursivo. Esto implica que la configuración de un espacio de interacción cultural indígena involucra la participación de múltiples actores y actrices en relaciones simétricas e interdependientes. Desde el campo educativo, esto se traduce en una revisión constante de las narrativas identitarias, enfatizando en lo que las propias comunidades indígenas definen como tradicional o patrimonial. Tal proceso busca asegurar que dichas identidades estén presentes en espacios de aprendizajes que garanticen tanto derechos como deberes, reforzando la relación entre la comunidad y la escuela. Esto, a su vez, exige una actualización continua de las prácticas pedagógicas y de los marcos normativos (Poblete y Palma, 2022; Morandé, 2000).

En suma, estos principios promueven espacios de diálogo y acuerdo en los contextos educativos que operativizan mecanismos en la construcción de una cultura indígena pública educativa que se adapta y reivindica estratégicamente ante prácticas homogeneizantes del conocimiento.

## **Principios de implicación en contexto indígena chileno**

Este principio se fundamenta en el reconocimiento constitucional de los pueblos originarios, el diálogo intercultural y la participación activa. Si bien en Chile este reconocimiento no ha sido incorporado en la Constitución, es de suma relevancia que en contexto educativo se releve el reconocimiento cultural de los pueblos originarios. La Ley 19.253 reconoce oficialmente a los pueblos originarios de Chile, estableciendo el deber de promover sus culturas como parte del patrimonio nacional, lo cual implica el respeto a sus sistemas normativos y formas de organización comunitaria.

Por su parte, en el ámbito educativo adquiere especial relevancia la participación activa, basada en acuerdos previos, libres e informados, antes de adoptar cualquier decisión. Esta participación necesariamente debe concretarse a través de mecanismos representativos, que respeten las estructuras de organización propia y la incorporación permanente de aspectos territoriales ancestrales.

El diálogo intercultural como principio de implicación se orienta a promover la revitalización de las lenguas y conocimientos ancestrales; la co-construcción curricular, mediante la articulación escuela, familia y comunidades; la inmersión sociocultural de formadores/as y docentes en formación en contextos comunitarios para comprender y respetar las normas educativas propias de los pueblos originarios. De igual modo, en el diseño de experiencias de aprendizaje situado, adquiere particular importancia incorporar principios pedagógicos específicos como la colaboración horizontal entre agentes educativos escolares y comunitarios, la relevancia cultural en diseños pedagógicos que establezcan métodos de aprendizaje situados en el territorio y la articulación de conocimientos entre los saberes locales y aquellos propios del medio escolar. Estos principios asociados a la implicación promueven un enfoque hacia modelos de corresponsabilidad entre la escuela y las comunidades que reconozcan la diversidad en el aula, para proveer de prácticas educativas garantes de derechos para todas y todos los agentes socioeducativos en la escuela.

## Referencias

Instituto Nacional de Derechos Humanos (2013). *Informe de observación Mesa de Consenso Indígena*. <https://bibliotecadigital.indh.cl/server/api/core/bitstreams/f616816e-45f1-4d62-8bbb-55cab-3102c9a/content>

Gundermann K., Hans. (2013). *Procesos étnicos y cultura en los pueblos indígenas de Chile*. Alpha (36), 93-108. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000100007>

Millaleo Hernández, S. (2020). *Protocolo del pueblo yagán en Chile en S. Millaleo Hernández (Ed.), Protocolos Autonómicos de Consulta Previa Indígena en América Latina: Estudios de caso en Bolivia, Chile, Colombia, Honduras, México y Perú* (pp. 106-138). IWGIA. [https://iwgia.org/images/documentos/Protocolos\\_Autonmicos\\_de\\_Consulta\\_Previa\\_Indgena\\_en\\_Amrica\\_Latina.pdf](https://iwgia.org/images/documentos/Protocolos_Autonmicos_de_Consulta_Previa_Indgena_en_Amrica_Latina.pdf)

Millán, S. Q., Muñoz, G., Ortega, K. E. A., Saavedra, S. M., Mansilla, E. A., y Zapata, V. (2023). *Principios de la Pedagogía y Educación Indígena como Base para Implementar la Educación Intercultural Bilingüe*. Revista internacional de educación para la justicia social, 12(2), 271-287. <https://doi.org/10.15366/riejs2023.12.2.015>

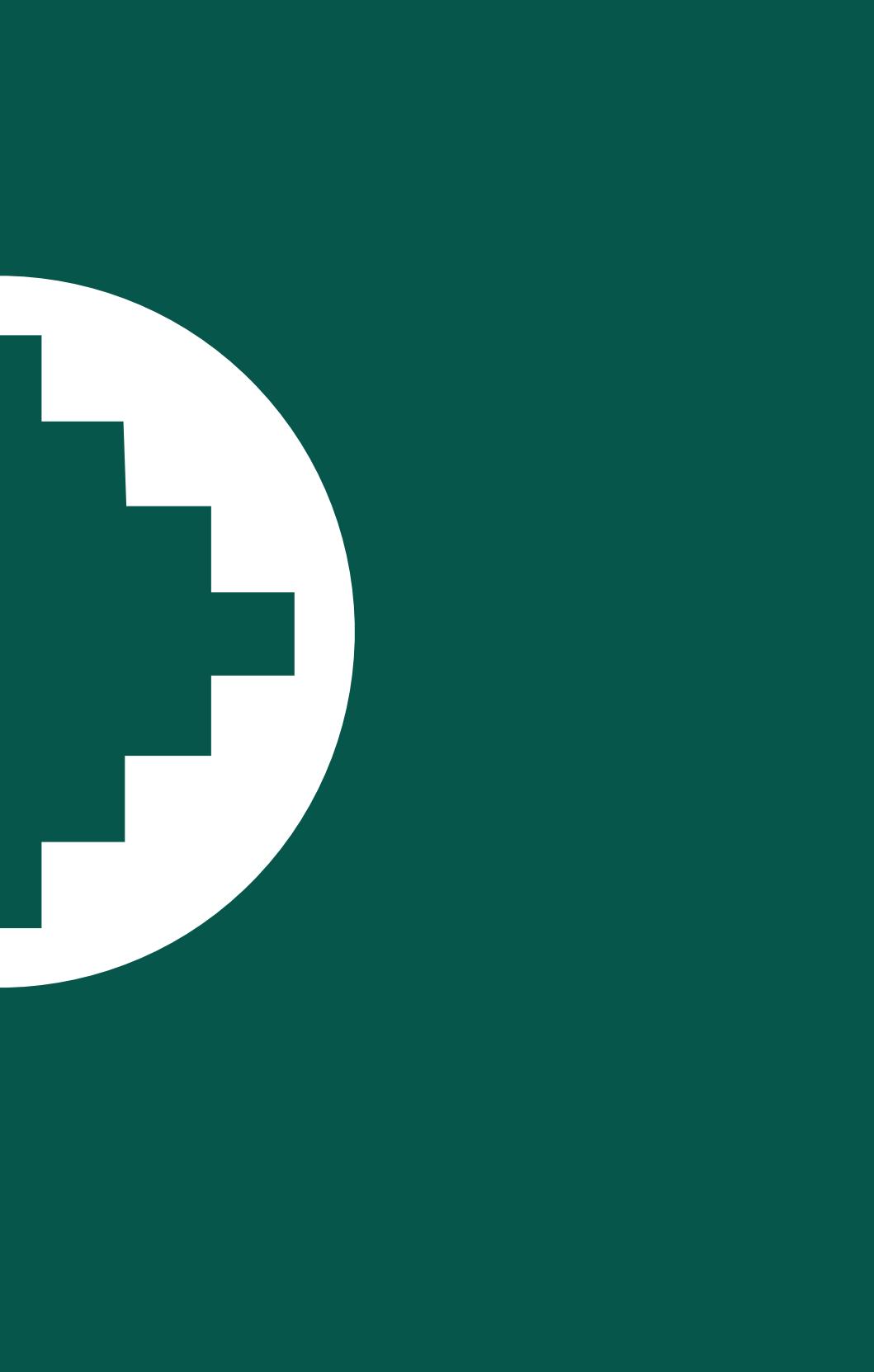
Morandé, P. (2000, Enero). *Chile y sus culturas indígenas. Alternativas para su entendimiento e integración*. Humanitas. <https://www.humanitas.cl/analisis-de-nuestro-tiempo/alternativas-para-un-entendimiento-e-integracion-chile-y-sus-culturas-indigenas>

Del Pino Sepulveda, M., Cubillos, F. y Pinto, D. *Hacia una evaluación en contexto indígena: el caso de una escuela mapuce en Chile*. Educar(26), 3, 91-109. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.26-3.6>.

Poblete, M. N., y Palma, A. R. (2022). *Varias naciones: desafíos jurídicos de la plurinacionalidad*. Puntos de Referencia, 625. 1-25. [https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/11/pder625\\_MNuñez\\_ARivas.pdf](https://static.cepchile.cl/uploads/cepchile/2022/11/pder625_MNuñez_ARivas.pdf)

Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2019). *Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. Editorial Universidad Católica de Temuco.





# KÜLA TROY

## Evaluación / Valoración

La experiencia de las Escuelas Itinerantes Interculturales constituye una práctica educativa situada, que se vincula estrechamente con los principios de justicia social, en particular, con las dimensiones del reconocimiento (Honneth, 1997; 2011) y la participación (Fraser, 2006; 2008). Este proyecto, llevado a cabo en diversas localidades rurales de la Región de Los Lagos, no solo releva la identidad mapuche willische mediante la creación artística y la palabra, sino que también reconoce sus saberes, memorias y territorios como fuentes legítimas de conocimiento.

Desde el enfoque del reconocimiento, se valora la historia, la lengua y la cosmovisión del pueblo mapuche; ello se expresa en el trabajo articulado entre poetas, educadoras tradicionales y docentes (en formación y en ejercicio) del territorio. El uso de la lengua originaria (en sus dos variantes territoriales), la revisión del significado de los apellidos, la creación artística basada en la memoria familiar y el entorno natural, así como la incorporación de saberes ancestrales (la recolección de semillas y la elaboración de relatos a partir de ellas), configuran actos pedagógicos que afirman y robustecen la identidad cultural de las niñeces participantes.

Respecto de la justicia como participación, la experiencia promueve y favorece una lógica de co-construcción y reciprocidad entre la universidad, las escuelas y el territorio. Al respecto, las actividades no fueron impuestas, surgieron de un diálogo previo con actores locales (docentes, poetas, educadoras tradicionales), lo que permitió una planificación pertinente al contexto territorial. De igual manera, se fomentó la participación activa de niños y niñas, quienes no solo fueron receptores, sino también creadores de conocimiento, generando producciones escritas y visuales que reflejan sus afectos, memorias y visiones del mundo.

Por su parte, y en consideración con una perspectiva intercultural crítica, el proyecto se distancia de enfoques meramente folclóricos o asistencialistas. En lugar de limitarse a “integrar” elementos propios del pueblo mapuche en una estructura educativa hegemónica, se propicia una transformación del espacio educativo a partir del diálogo de saberes y la valorización de epistemologías situadas. El trabajo pedagógico con poetas mapuche williche y el protagonismo otorgado a la naturaleza, el cuerpo y la oralidad, permiten expandir las fronteras del currículo escolar tradicional, generando experiencias de aprendizaje verdaderamente pertinentes, significativas y contextualizadas. Las Escuelas Itinerantes Interculturales, además de ser una práctica educativa innovadora, constituyen un acto político y pedagógico de justicia social que cobró un nuevo impulso y se articuló con otra experiencia el 06 de noviembre de 2024, durante la realización del Seminario de Educación Intercultural: “Niñeces, ruralidad y pueblo Mapuche, en la Facultad de Humanidades de la Universidad de Santiago de Chile, tal como lo releva, en el siguiente texto, la docente Carolina Sandoval.

## Referencias

- Honneth, A. (1997). *La lucha por el reconocimiento*. Crítica.
- Honneth, A. (2011). *La sociedad del desprecio*. Trotta.
- Fraser, N. (2008). *Escalas de justicia*. Herder.
- Fraser, N. (2006). *La justicia social en la era de la política de la identidad: Redistribución, reconocimiento y participación*. En A. Honneth, y N. Fraser, *¿Redistribución o reconocimiento? un debate filosófico-político* (págs. 13-88). Morata.

## Romper la barrera

*Carolina Sandoval Azócar*

La participación en el seminario no fue casual ni automática: requirió de esfuerzos personales, comunitarios e institucionales poco comunes, que lograron hacer converger a una diversidad de actores (niñeces, familias, docentes, autoridades ancestrales y universidades públicas), en un espacio común de diálogo intercultural y pedagógico. Tanto la Escuela de Pucatrihue como el Colegio Quilacahuín han sostenido vínculos territoriales activos con la Universidad de Los Lagos y la Universidad de Santiago de Chile, trazando un camino conjunto desde la ruralidad y la interculturalidad, dos dimensiones históricamente invisibilizadas en la formación docente y en el currículum escolar tradicional.

A pesar de existir desde hace décadas políticas interculturales y esfuerzos por diseñar propuestas pertinentes para la educación rural, la estructura del sistema educativo sigue siendo mayoritariamente monocultural y monolingüe, con un currículum centrado en criterios técnicos que tienden a la homogeneización cultural. Frente a este escenario, los proyectos Escuelas Itinerantes Interculturales Pucatrihue–ULagos y Activadores de Memoria Quilacahuín–USACH emergen como prácticas que tensionan los marcos normativos hegemónicos, promoviendo la construcción de un currículum emergente fundado en la memoria, el territorio, el kimün y el rakizuam de las niñeces y sus comunidades.

Ambas experiencias dialogan entre sí, no solo por compartir territorios y sentidos, sino también por haber tejido vínculos pedagógicos, afectivos y políticos en el marco del seminario. Allí, la presencia de educadoras tradicionales, poetas, machi, estudiantes y profesores en formación permitió un ejercicio real de interculturalidad crítica, en el que se afirmaron las prácticas espirituales y epistémicas propias

de los pueblos originarios, como el nütram, el ngillatuwe o el choike purrun, que fueron parte activa del encuentro.

En este marco, el co-protagonismo de las niñeces se consolidó como principio pedagógico y ético. No solo se reconoció su capacidad de narrar, crear y reflexionar sobre sus territorios y memorias, sino que se valoró su rol como portadoras de saberes, como voces que interpelan el presente educativo desde otras formas de entender el mundo. Tanto en los relatos compartidos por el equipo de Escuelas Interculturales como en la intervención de las y los estudiantes del proyecto Activadores de Memoria, emergió con fuerza una pedagogía de la ternura, enraizada en el respeto, el vínculo comunitario y la emocionalidad compartida.

Las palabras del profesor Canales, quien afirmó que “la educación intercultural es un puente que construyó el Estado para los pueblos originarios, pero hoy vemos un puente construido desde lo propio, y es nuestra responsabilidad cruzarlo”, resonaron profundamente durante el seminario. En ellas se sintetiza el espíritu de ambas experiencias: una apuesta por superar la lógica extractivista o decorativa de la interculturalidad, para caminar hacia una educación transformadora, dialogante y con raíces profundas en los territorios.

Así, la articulación entre el proyecto Escuelas Itinerantes y Activadores de Memoria no es sólo una colaboración entre instituciones o experiencias; es un acto político y pedagógico que da cuenta de un movimiento desde el sur profundo, desde lo rural y lo indígena, que interpela al sistema educativo en su conjunto. Ambas iniciativas — como se expresó en el seminario — son libros-primos, nacidos de los saberes, los afectos y las luchas de las niñeces mapuche williche, y se proyectan como semillas de futuro para una escuela que eduque con justicia, pertenencia y dignidad.

A partir de lo expresado por la kimelfe Carolina, al reconocer, dialogar y crear con los territorios y sus comunidades, se avanza hacia un modelo educativo más equitativo, respetuoso y transformador. Esta afirmación cobra especial sentido cuando se observan las experiencias concretas de quienes, desde sus propios espacios, sostienen prá-

ticas pedagógicas situadas y profundamente arraigadas en la cultura mapuche williche. Al respecto, resulta relevante destacar el trabajo sostenido y comprometido de actores territoriales. El testimonio de Soledad Quintullanca, en un ejercicio dialógico junto con Hernán Contreras, aporta una mirada situada y crítica acerca de los retos de la educación intercultural en contextos rurales.



# Reflexiones junto a Soledad Quintullanca, educadora tradicional Escuela Lenca

*Soledad Quintullanca  
Hernán Contreras*

Una de las experiencias en educación intercultural de las y los docentes en formación se realizó en la Escuela Rural de Lenca, comuna de Puerto Montt, en donde trabaja la educadora tradicional Soledad Quintullanca, responsable además de elaborar material didáctico para la enseñanza de la lengua y la cultura Mapuche Williche, con pertinencia territorial (cultural y lingüística). Además ha participado en diversas instancias de formación, apoyo en investigación y participante activa en procesos de fomento lector junto a la Dirección de Pueblos Originarios.

En una instancia de conversación con la educadora tradicional, se relevaron sus reflexiones en torno a los desafíos que enfrenta la práctica pedagógica educativa en el aula, en relación con la educación intercultural y rural. Durante el diálogo, se abordaron dos ejes principales: las tensiones/problemáticas entre el quehacer pedagógico y el currículum ministerial; y los contenidos que requieren mayor desarrollo y apoyo en recursos didácticos, contextualizados al territorio.

Soledad enfatiza, en primer lugar, que para comprender la educación rural es imprescindible reconocer las complejidades propias del territorio. En el caso de su escuela, si bien está ubicada en un contexto rural, presenta similitudes a las escuelas urbanas, como el tamaño de los cursos (entre 20 y 30 estudiantes), lo que contrasta con otras escuelas rurales multigrado del primer tramo de la Carretera Austral. Sin embargo, a pesar de esta diferencia, sostiene que el eslabón clave en la educación mapuche williche es el vínculo, interacción y cercanía con las familias, ya que la comunidad es el centro desde donde se comprende el proceso formativo.

Por otra parte, según lo observado, la educadora expresa que en el contexto rural multigrado suele haber una mejor recepción hacia la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales. En ese sentido, subraya la importancia de formalizar de manera respetuosa y profesional la presentación del educador o la educadora ante la comunidad escolar, destacando su rol como representante de la organización o comunidad ancestral. Para ella, este reconocimiento simbólico y político es relevante para evitar malos entendidos o tensiones y favorecer una convivencia educativa intercultural, basada en el respeto.

En cuanto al currículum, la l'amuen valora positivamente las modificaciones/actualizaciones realizadas en la asignatura Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, sobre todo, en lo que respecta a la incorporación de las variantes lingüísticas territoriales. El problema que persiste, de acuerdo a sus reflexiones, es la escasa o nula formación intercultural del estudiantado que cursan carreras de pedagogía. Esta falta de desconocimiento genera fricciones, desconfianza y rechazo hacia la asignatura, aspectos que dificultan su adecuada implementación en las escuelas.

Respecto de la práctica pedagógica cotidiana, la educadora plantea que es necesario disminuir los obstáculos que restringen llevar a cabo actividades fuera del aula, con fines pedagógicos. A su juicio, el aprendizaje en contextos interculturales necesita diversificar las formas de enseñanza, incluyendo salida a terreno y metodologías más flexibles que conecten más pertinente con los ritmos y conocimientos del territorio.

Por último, Soledad pone foco en que los contenidos y temáticas presentes en el currículum deben responder a la realidad territorial. Sugiere que los materiales didácticos se nutran de elementos del entorno significante como símbolos y pongan en valor los sitios de significación cultural. En la misma línea, propone el desarrollo de cápsulas audiovisuales que identifiquen saberes ancestrales de la zona, tesoros humanos vivos presentes del pueblo Mapuche Williche, la relevancia y la valoración de los mapu üy (topónimos), seguimiento genealógico de los apellidos y su referencia territorial, protocolos

para visitar a autoridades ancestrales como lawentujo, machi, werken, talleres de awkantun y el desarrollo de material diseñado por kimel-tujo con conocimientos y técnicas específicos.

Además, la educadora releva la importancia de incorporar al currículum relatos históricos propios del territorio, muchos de ellos, invisibilizados. Al respecto, destaca la incorporación de fechas significativas de la Fütawillimapu, por ejemplo, la batalla de Sotomó, la matanza de Forrahue, historias de vidas de líderes importantes del territorio como Pelontraro, Millalikan y Kallfukura. También sugiere abordar pedagógicamente, a través de cápsulas, el conflicto entre el Estado chileno y el pueblo mapuche.

En definitiva, las ideas planteadas por la educadora Soledad Quintullanca reflejan la necesidad de trabajar y avanzar hacia un modelo educativo realmente justo, donde las distintas culturas, discursos, voces y formas diversas de conocimiento encuentren un espacio legítimo y valorado en el sistema escolar. Esta transformación debe darse de manera situada y no solo a nivel macro (lo institucional), sino en las relaciones cotidianas entre directivos, docentes, estudiantes y familias. Solo en base al respeto mutuo y la valoración/validación de las culturas, historias y lenguas que habitan el territorio será posible construir una escuela que aporte a la formación de personas con pertenencia, pertinencia y justicia.

De acuerdo con lo expresado hasta aquí, la experiencia de las Escuelas Itinerantes Interculturales aporta con una serie de aspectos metodológicos y didácticos que se vinculan profundamente con el enfoque intercultural (apegado al enfoque de derechos), la justicia social (reconocimiento y participación) y la pedagogía situada.

## Dimensión metodológica

### 1. Enfoque situado y participativo

- Propuesta pedagógica co-construida, poniendo énfasis en las particularidades territoriales, culturales y lingüísticas.
- Planificación dialogada y contextualizada en función de las realidades geográficas y socioculturales de cada escuela

### 2. Trabajo colaborativo e interdisciplinario

- Realización de co-docencia
- Articulación de conocimientos pedagógicos, artísticos, culturales y lingüísticos que involucró a poetas y a docentes, en formación y en ejercicio.
- Elaboración de materiales educativos conjuntos que generaron espacios de aprendizaje no fragmentados.

### 3. Experiencia basada en el vínculo afectivo

- Puesta en valor de la afectividad, los sentidos, la corporalidad y la memoria familiar y territorial.
- Utilización del saludo y la presentación (chalin), el juego y el canto como instancia de creación de vínculos en el aula.

### 4. Formación docente en contexto de inmersión y vinculación con la comunidad

- Proceso formativo en condiciones reales.
- Participación activa de los y las docentes en formación en la experiencia educativa.
- Comprensión situada de los sistemas de conocimiento mapuche williche.

### 5. Apertura a situaciones emergentes

- Flexibilidad ante cambios de fechas por razones de agenda de la escuela

- Flexibilidad de cambios de fechas debido a condiciones meteorológicas.
- Apertura ante actividades y dinámicas que puedan proponer desde la escuela.

## Dimensión didáctica

### 1. Aprendizaje situado

- Incorporación de historias y elementos culturales del territorio en el contenido y la dinámica de las actividades, con el fin de que éstas sean significativas.
- Incorporación de la organización del espacio-aula y el agrupamiento de estudiantes según el contexto local y sus prácticas culturales.
- Incorporación de la lengua mediante la vinculación con sus historias y el territorio que habitan.

### 2. Abordaje didáctico en contexto multigrado

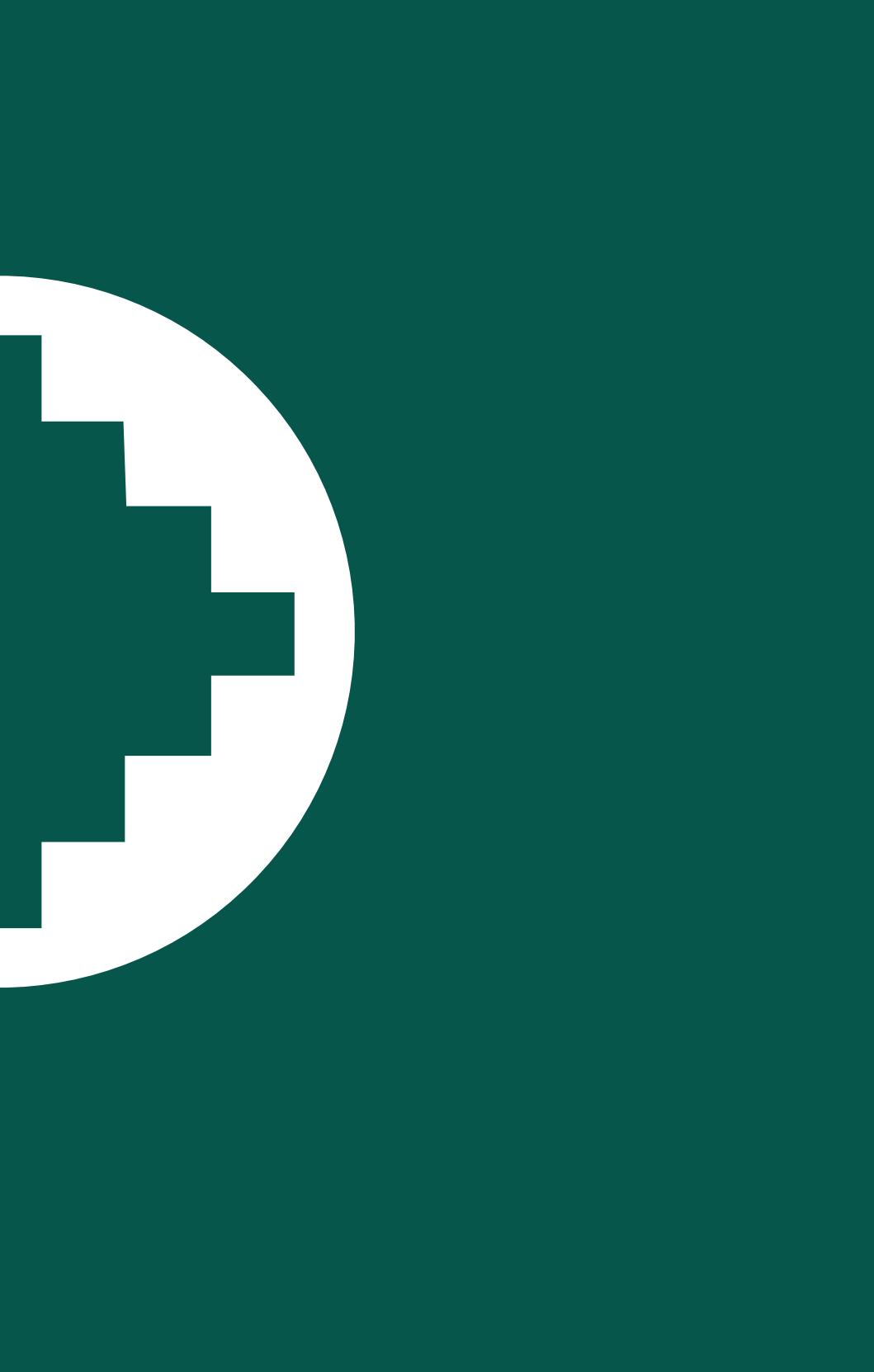
- Trabajo en equipo dentro del aula
- Adaptación de metodologías y actividades según distintas edades y etapas del aprendizaje, por ejemplo, niveles en la lecto escritura.

### 3. Enseñanza y aprendizaje de la lengua mapuche williche

- Incorporación de expresiones en che süngun y willichedungun.
- Abordaje de actividades de lectura, de pronunciación y de escritura de palabras en idioma originario.

### 4. Creación artística como mediadora

- El dibujo, la música, la poesía, la composición creativa (escritura e imagen) como recursos fundamentales para el fortalecimiento identitario y el trabajo con la lengua y la memoria.
- El arte en tanto lenguaje común para favorecer la expresión de emociones, sentires, experiencias y conocimientos ancestrales.



# CIERRE

## We rüpü

Como se mencionó en un inicio, este libro pretende reflexionar y generar pensamiento crítico de las prácticas pedagógicas situadas en contextos interculturales. Cada territorio y cada escuela tiene su contexto y su cultura, razón por la que los tiempos deben respetar la visión cultural del mismo, es decir, que no se puede correr por lograr los objetivos y cumplir con los indicadores, sino que se debe caminar, observar, dialogar, conocerse y crear un vínculo. Entonces, luego se puede pensar en implementar las actividades, ya que éstas deben ser contextualizadas.

Luego de dos años de implementación, con cinco experiencias en distintos territorios, las Escuelas Interculturales Itinerantes terminaron un ciclo para abrir otro. Se abre un nuevo camino, ya que hoy la Universidad de Los Lagos ha dado continuidad al espíritu del programa a través de las Escuelas Interculturales SUR, que trabajarán en escuelas del territorio desde lo transdisciplinar durante el 2025 y el 2026, esta vez sumando a otras carreras además de las pedagógicas. Así, la circularidad mediante las evidencias empíricas alimentan el diseño de un nuevo proceso para ser implementado, con la misión de regresar a Pucatrihue, Apiao y Lenca, y visitar a la vez otras escuelas rurales de la región.

REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y RURAL  
ESCUELAS ITINERANTES INTERCULTURALES ULAGOS

Es un recorrido de experiencias educativas  
interculturales en Escuelas de la Región de Los Lagos.

