

PRAXIS

educativa

Universidad Nacional de La Pampa
Facultad de Ciencias Humanas
Instituto de Ciencias de la Educación
para la investigación interdisciplinaria



ICEII

Instituto de Ciencias de la Educación
para la Investigación Interdisciplinaria



EdUNLPam



REUN
RED DE EDITORIALES
DE UNIVERSIDADES
NACIONALES

ISSN 2313-934X
SANTA ROSA, LA PAMPA, ARGENTINA
Correo electrónico: iceii@humanas.unlpam.edu.ar
Disponible en <https://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/praxis>

Pandemia y Apropiación de medios digitales en comunidades educativas rurales interculturales en la región de la Araucanía, Chile.
Artículo de María Belén Tapia de la Fuente y Víctor Martínez Ravanal. Praxis educativa, Vol. 27, No 2 mayo- agosto 2023. E - ISSN 2313-934X. pp. 1-15. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2023-270219>

Esta obra se publica bajo Licencia Creative Commons 4.0 Internacional
CC BY- NC- SA Atribución, No Comercial, Compartir igual



Pandemia y Apropiación de medios digitales en comunidades educativas rurales interculturales en la región de la Araucanía, Chile

Model of appropriation and use of audiovisual/digital media in rural intercultural educational communities in the Araucanía region, Chile

Pandemia e apropriação de mídias digitais em comunidades educativas rurais interculturais na região de Araucanía, Chile

María Belén Tapia de la Fuente

Universidad de Chile, Chile
belentapia.delafuente@gmail.com
ORCID 0000-0003-2257-5924

Víctor Martínez Ravanal

Universidad de Chile, Chile
vmartinez884@gmail.com
ORCID 0000-0003-1198-7392

Recibido: 2022-12-06 | Revisado: 2023-04- 20 | Aceptado: 2023-04-27

Resumen

El propósito de este estudio fue explorar el proceso de apropiación de medios digitales en escuelas interculturales rurales aplicando un enfoque naturalista que se orienta a comprender e interpretar las experiencias desde sus propios protagonistas. Participaron profesores, directoras y estudiantes de ocho escuelas de la región de la Araucanía. Complementariamente se aplicó un cuestionario a 49 profesores de escuelas rurales interculturales de la región. Los principales resultados establecen que las circunstancias generadas por la pandemia impulsaron una digitalización creciente y acelerada del mundo de la vida y el trabajo de las comunidades educativas, configurando para las y los profesores un contexto complejo que condiciona la apropiación que ellos y ellas hacen de los medios digitales, tanto en su quehacer institucional como en su vida cotidiana. Este proceso de apropiación es principalmente orientado por estas comunidades a la potenciación del Ser Mapuche.

Palabras clave: digitalización, escuela, relación escuela-comunidad, pandemia, medio rural

Abstract

The purpose of this study was to develop a model of appropriation and use of audiovisual/digital media in rural intercultural schools applying a modeling methodology with a naturalistic approach. Teachers, directors and students from eight schools in the Araucanía region participated. In addition, a questionnaire was applied to forty-nine teachers from intercultural rural schools in the region. The elaborated model establishes that the process of changes that Chilean society is experiencing, consisting of a growing and accelerated digitization of the world of life and work, configures a complex context in which teachers deploy their educational praxis and that is conditioning the Appropriation and Use that they make of audiovisual/digital media, both in their institutional work and in their daily lives. Among other aspects, the appropriation and use of these media is expressed in the active role of the teachers in the production of their own audiovisual material, orienting it mainly to the empowerment of Being Mapuche.

Keywords: digitization, school, school-community relationship, pandemic, rural environment.

Resumo

O objetivo deste estudo foi explorar o processo de apropriação das mídias digitais em escolas rurais interculturais, aplicando uma abordagem naturalista que é orientada para compreender e interpretar as experiências de seus próprios protagonistas. Participaram professores, diretores e alunos de oito escolas da região de Araucanía. Adicionalmente, foi aplicado um questionário a 49 professores de escolas rurais interculturais da região. Os principais resultados estabelecem que as circunstâncias geradas pela pandemia promoveram uma crescente e acelerada digitalização do mundo da vida e do trabalho das comunidades educativas, configurando para os professores um contexto complexo que condiciona a apropriação que fazem dos meios digitais, tanto no âmbito institucional trabalho e em sua vida diária. Esse processo de apropriação é orientado principalmente por essas comunidades para o empoderamento do Ser Mapuche.

Palavras-chave: digitalização, escola, relação escola-comunidade, pandemia, meio rural

Introducción

Durante la pandemia, las autoridades educativas decidieron abordar la crisis sociosanitaria por medio de una creciente digitalización de la vida. Las personas que tenían los medios y recursos pudieron afrontar este cambio, pero para las comunidades educativas más deprivadas y emplazadas en territorios vulnerados la situación fue diferente, debiendo inventar formas de educar a distancia de manera de asegurar la continuidad del aprendizaje.

En este artículo se presentan los principales resultados de un estudio exploratorio realizado en la región de La Araucanía por la corporación Comunicación Ciudadana con el apoyo financiero de AT&T Foundation y la conducción general de Escuela Plus de DIRECTV. Este estudio - desarrollado en plena pandemia el año 2021- se realizó en escuelas rurales que poseen un enfoque curricular orientado a la Educación Intercultural en la región de la Araucanía de Chile.

Partiendo de la pregunta ¿Cómo la pandemia ha incidido en las prácticas de uso de medios audiovisuales/digitales de los profesores(as) de estas comunidades educativas? este estudio -de carácter exploratorio- se propuso comprender el modelo de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales en escuelas interculturales rurales. Para tal efecto se aplicó un enfoque naturalista realizando la perspectiva y experiencia situada de sus principales protagonistas: profesoras, profesores, directores(as) y estudiantes.

Este estudio tomó como referencia, tanto para su enfoque general, la metodología y el análisis de los resultados, los siguientes principios clave.

Educación intercultural: entendida como formación proyectada hacia el reconocimiento de lo diverso, el establecimiento de nuevas formas de relación entre lo hegemónico y lo colonizado (Loncón et al., 2016) y a la apertura de posibilidades para la transformación de las prácticas sociales, sobrepasando la noción de lo multicultural como oferta aislada, estática y estereotipada para los pueblos indígenas y proponiendo un enfoque intercultural (Cruz, 2013) como eje estructurador del Currículo nacional, que evidencie una dimensión ético-política que apunte a la construcción democrática de sociedades diversas. Ante una cultura dominante que homogeniza, la educación intercultural propone una comunidad educativa que crea identidad, que reconoce la territorialidad en la que está emplazada, que sobrepasa el aula e impregna a toda la comunidad educativa y que se lleva a cabo en vivir las experiencias para comprenderlas (Pinto, 2020).

Enfoque naturalista: Este enfoque promueve el estudio de las comunidades educativas en contextos y situaciones reales de interacción. Se enfatiza en la relevancia de la cultura. Los fenómenos deben estudiarse en su contexto natural. No procede manipulando ni controlando variables. Para este enfoque el soporte principal no está en la teoría, sino en la práctica, en el conocimiento práctico que se caracteriza por ser situacional y estar orientado a la acción (Rivera, 2022). El contexto y las situaciones adquieren una importancia fundamental. Promueve modalidades de investigación cualitativa de enfoque crítico e interpretativo que busca comprender e interpretar las experiencias desde sus protagonistas. La investigación se emprende en el entorno mismo donde se encuentra el problema y son los mismos profesores que lo viven los encargados de llevarla a cabo (McKernan, 1999).

Comunidad educativa: La escuela es un sistema humano que articula en forma compleja y dinámica una matriz institucional dominante con una matriz comunitaria que le es supeditada (Martínez, 2022). La misión de la matriz institucional dominante tiene que ver con el logro planificado de objetivos curriculares en el plano de la educación formal de niños, niñas y jóvenes en proceso de desarrollo. En cambio, la matriz comunitaria se estructura en función de las dimensiones básicas del ser humano como personas, a saber, el afecto, emoción, interacción, identidad, cuidado, reconocimiento, apoyo social, conversación, la comunicación, mitos, creencias, personalización, expresión, creatividad, subjetividad y construcción de lo común (Dardot y Laval, 2015).

Gestión del conocimiento: Las comunidades educativas necesitan de la producción constante de una enorme cantidad de conocimiento situado. Los principales productores de este tipo de conocimiento son los profesores y profesoras, siendo los actores mejor situados para gestionar este conocimiento (Minakata, 2009). Estos profesionales producen un conocimiento muy rico y eficaz, pero que permanece invisibilizado: no es valorado ni reconocido por la institucionalidad central, y al no ser sistematizado, tiende a dispersarse y volatilizarse (Martínez, 2019; 2022)

Saber experto: En la arquitectura híbrida de la escuela tradicional estamos frente a dos estrategias para enfrentar la realidad: por un lado, el conocimiento científico o saber experto institucional y por otro, el saber experiencial comunitario. El saber experto, expresado fundamentalmente en el currículum, es lo dominante. Para este saber sólo es real lo cuantificable, medible, calculable, planificable y controlable, evidenciable, formalizable. Desde el método científico se menosprecia e incluso descalifica al saber comunitario producido por estudiantes y apoderados y el conocimiento que producen los y las profesoras, educadoras y funcionarios en sus comunidades de práctica. Este saber constituye el gran paradigma de occidente y tiene a la objetividad y experimentación como estándares, como vara de medida de todo conocimiento (Martínez, 2022; Alarcón-Cháires, P, 2017).

Saberes comunitarios: conocimientos que operan en lo concreto situacional, en el flujo incesante de las vinculaciones humanas en lo cotidiano: es saber cotidiano. Estos saberes tienen carácter local: constituyen matrices de conocimientos, prácticas y representaciones que permite a las personas comprender y ajustarse a sus entornos naturales de vida, “los cuales tienen una antigüedad de miles de años mientras que el conocimiento científico se remonta a no más de 300” (Alarcón y Cháires, p. 20, 2017). Tienen un carácter colectivo, local, oral y como tal, tienen sus propias formas de producción y se extraen de la vivencia y la experiencia. Son dinámicos y se van transformando en función de las exigencias y necesidades de la comunidad. Las culturas de pueblos originarios son custodias y portadoras de saberes milenarios que es necesario respetar y validar. Los saberes comunitarios y el conocimiento científico son articulables entre sí, incrementando así las capacidades de las personas para su existencia social (Araujo, 2017).

Las superficies del trabajo educativo: lo presencial y lo digital. Durante la pandemia emerge con fuerza lo digital, una superficie electrónica para el trabajo educativo. A este fenómeno se asocia la aparición de aplicaciones que enriquecen la caja de herramientas de los equipos docentes. Profesoras y profesores no pueden ignorar la presencia de las tecnologías, conociendo su importancia en el aula y en la construcción del conocimiento (Libâneo, 2000) Lo digital no puede contraponerse a lo presencial ni tampoco concebir a lo digital como un sistema de reemplazo circunstancial de lo presencial. El gran desafío que surge ahora para los equipos docentes es articular estratégicamente la praxis presencial con la praxis digital.

Perspectiva de Género: herramienta teórico-práctica, analítica y política que busca observar el impacto del género en las oportunidades, roles e interacciones de las personas, evidenciando la estructura de poder que subyace a la organización de las sociedades basada en la diferencia sexual (De Barbieri, 1993, Cobbo. 2005). El género, sumado a la clase, raza, cultura y etnia, reproduce relaciones asimétricas y sitúa a ciertos grupos, mujeres y disidencias, en una situación marginal (Crenshaw, K.1989). Dado que constituye una construcción social, implica que es posible realizar transformaciones.

La perspectiva de género en el contexto escolar permite, entre otras cosas, poner atención a los roles asignados a cada integrante de la comunidad educativa, permitiendo ver las relaciones de poder implícitos entre ellos, la gestión del cuidado, toma decisiones, búsquedas de soluciones, modos de resolver los conflictos, juegos o asignaturas supuestamente apropiadas según género.

Profesor(a) investigador(a): profesional que toma decisiones en el contexto concreto donde desarrolla su quehacer educativo. Planifica situacionalmente y ajusta el currículo a los contextos donde opera. Las y los profesores son los mejores situados para reflexionar y aprender de sus propias experiencias. Las y los profesores deben estar comprometidos en la investigación del currículum y tener control sobre el proceso y los resultados de esta empresa (Restrepo, 2004). Es a su vez un profesional creativo, productor de materiales que reflejan su realidad contextual, sus propias formas de interpretarla y transmitirla. Se sintetizan aquí sus funciones de agente, actor y autor protagonista en su comunidad educativa. A estas funciones se agrega su rol formador en una modalidad de recepción crítica de los contenidos audiovisuales comprendiendo la naturaleza de sus efectos, identificando y pronunciándose sobre las ideas, valores y puntos de vista que vehiculan. Promueve asimismo la reflexión sobre la naturaleza de las relaciones que establecemos con los medios, tanto en el plano individual como en el colectivo y entrega herramientas para analizar la manera en que los medios representan la realidad.

Metodología

El propósito de este estudio fue avanzar en la comprensión del sistema de apropiación y uso de medios digitales en escuelas interculturales rurales en un contexto complejo de cambios con la finalidad de recuperar y transmitir aprendizajes a otras comunidades educativas de similar estructura.

Esta comprensión se realiza desde la perspectiva de los y las profesoras, teniendo por tanto un carácter situado, descriptivo y reflexivo.

Participaron Equipos de gestión, docentes y estudiantes de 8 escuelas rurales de la región de la Araucanía que trabajan con un enfoque curricular orientado a la educación intercultural y que tengan E+. Se empleó una metodología cualitativa complementada con una metodología cuantitativa. La producción de información se realizó a través de dos superficies, 1) taller digital, a través de plataformas electrónicas (4 escuelas); 2) talleres presenciales, mediante visitas a terreno (4 escuelas). Las técnicas cualitativas de producción de información en ambas superficies fueron las entrevistas semiestructuradas, grupos de conversación y talleres con profesores (as) para el levantamiento de propuestas de uso de los recursos. Adicionalmente, en las visitas presenciales se empleó una metodología observacional para cartografiar los espacios educativos, la infraestructura y el equipamiento disponible para el uso de medios audiovisuales/digitales. Al término del proyecto se devolvió a las escuelas participantes los resultados del estudio.

Con los equipos de gestión se exploraron las siguientes líneas: Impactos de la pandemia sobre la estructura y funcionamiento de la escuela; apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales en aula (tomando como referencia las funciones informativa, motivadora, evaluativa e investigativa de los contenidos audiovisuales descritas por E+); propuestas para un modelo de gestión de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales en los establecimientos educativos.

Con los equipos docentes se exploraron las siguientes líneas: Impactos de la pandemia sobre las prácticas educativas; relación con los padres y apoderados; relación con cultura y espiritualidad mapuche; vínculo con los estudiantes, en especial, en el plano socioemocional; desarrollo de competencias de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales; prácticas de uso en aula de medios audiovisuales/digitales, en especial, proyectos que promueven la integración de conocimientos vinculados a distintos sectores curriculares; propuestas para un modelo efectivo de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales.

Con los estudiantes se exploraron las siguientes líneas: Vínculo con profesores; percepción de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales en aula y su impacto en los aprendizajes;

desarrollo de competencias de apropiación y uso de medios audiovisuales/digitales con fines educativos.

Se aplicó un cuestionario a una muestra de los equipos de gestión y los equipos docentes de las escuelas rurales adscritas a E+ en la región de la Araucanía:

Tabla 1

Técnicas y participantes

	Comunidad educativa	Directores	Profesores	Jefa UTP	Estudiantes	Apoderados
Entrevistas		8	3	1		2
Taller en terreno	6 talleres en 4 escuelas	1	13		55	
Cuestionario		49 participantes				

El equipo de Investigación estuvo a cargo de Víctor Martínez Ravanal, académico del departamento de psicología de la Universidad de Chile y María Belén Tapia de la Fuente, psicóloga, co-investigadora y encargada en especial del trabajo de campo.

Resultados

En el análisis de la información producida se identificaron cuatro dimensiones clave para la comprensión del fenómeno estudiado, a saber: proceso de cambios, apropiación y uso, producción audiovisual/digital e interculturalidad. Cada una de las dimensiones está estrechamente relacionada con las otras y su distinción obedece más bien a propósitos analíticos.

Proceso de cambios

Las comunidades educativas viven un acelerado proceso de cambios que incide sobre su praxis educativa y en especial, sobre la apropiación y uso de los medios digitales. Los resultados del cuestionario señalan que el 80% de las y los profesores consultados considera que la pandemia aumentó el uso de medios digitales.

Este proceso acelera la digitalización del mundo del trabajo y de la vida y en el ámbito educativo va generando transformaciones en las formas de trabajar el currículo y la gestión del conocimiento. El director de una escuela afirma "la pandemia nos dijo que tenemos que cambiar la forma como nos articulamos y comunicamos, fue una oportunidad para acercar estos medios que hace un año se veían bastante lejanos" (entrevista, 2021).

La sustitución del trabajo presencial por el trabajo digital-remoto generó, por un lado, cuestionamientos sobre la labor docente, en el que "hubo que evidenciar qué hacer; me tuve que comprar un celular nuevo, mejorar mi internet, y 'mándame el video', 'mándame la foto', estar en contacto y demostrar que estábamos trabajando, que no estábamos en nuestra casa viendo la novela" (profesora 1, taller en terreno, 2021), y por otro, contribuyó a mantener el vínculo de los equipos docentes con sus estudiantes, posibilitando el cumplimiento de los estándares mínimos en el plano pedagógico. Así por ejemplo para el Wetripantu 'y las fiestas patrias "los niños tenían que hacer sus videos y mandarlos" (profesora 2, taller en terreno, 2021) y "aunque los niños sean del campo, ellos son capaces de hacer investigaciones en internet" (profesora 4, taller en terreno, 2021). Para las tareas los equipos docentes "mandaban el link por WhatsApp del curso" (estudiante, taller en terreno, 2021). Con las y los apoderados "se hizo una encuesta en la cual se pudo levantar información para saber cuántas familias tenían o computador o tablet, o televisores SmartTV en la que los niños pudieran conectar un pendrive y trabajar con guías" (profesora 2, taller en terreno, 2021).

Sin internet los equipos docentes no habrían podido trabajar “y no tuvimos límites, tuvimos que educar a las familias, ellas querían apoyo, pero a cualquier hora del día, tuvimos que aprender nosotros y enseñarles a las familias (...) el celular es de amor y odio” (profesora 2, taller en terreno, 2021). Las reuniones “para poder organizarnos las hicimos por medio de Zoom o Meets, por eso fue una gran herramienta” (profesora 1, taller en terreno, 2021). Una de las herramientas más usadas es “el WhatsApp para mandar videos” (profesora 3, taller en terreno, 2021) aunque “no siempre lo podían descargar, porque en el campo es difícil por la mala señal” (profesora 7, taller en terreno, 2021).

Ya sea se tengan opiniones negativas o positivas existe consenso en considerar que estos cambios son irreversibles y que es necesario ponerse al día en este asunto. Según los cuestionarios de validación el 94% de profesores y directores señalan estar de acuerdo con recibir capacitación audiovisual y un 88% se muestran disponibles para el uso de los medios audiovisuales/digitales en sus prácticas educativas; especialmente en el ámbito rural donde el ‘retraso’ es aún mayor. Aunque esta pandemia ‘fue un terremoto’ (profesora 1, taller en terreno, 2021) para el cual nadie estaba preparado y ‘nos aisló’ (profesora 3, taller en terreno, 2021) como comunidad, ‘abrió una puerta que nadie quería abrir’ (profesora 1, taller en terreno, 2021): los cambios llegaron para quedarse, por lo que corresponde hacer ahora es ‘fortalecer las tecnologías; no podemos mirarlas de reojo’ (profesora 5, taller en terreno, 2021), puesto que, frente a esta realidad insoslayable, “nosotros estamos recién en pañales” (profesora 1, taller en terreno, 2021), y que el gran desafío es integrar las tecnologías en todas las áreas del currículo, en el quehacer cotidiano de la vida y del trabajo.

Pero en este contexto cambiante las y los profesores constatan que la pandemia -al desconectar presencialmente a los estudiantes de las escuelas- ha tenido efectos negativos, especialmente sobre ‘la parte emocional’ de los alumnos. Entre otros aspectos se señala que en este período ‘el aprendizaje fue mínimo’ y que si bien ellos querían regresar a lo presencial “llegaron demasiado pasivos” (profesora 6, taller en terreno, 2021).

Se estima que en el ámbito rural la respuesta a estos desafíos ha sido más lenta, sobre todo por problemas de equipamiento tecnológico y de conectividad. Comparadas con las escuelas urbanas, las escuelas rurales ‘donde la señal de internet escasea’ (profesora 1, taller en terreno, 2021) se perciben desfavorecidas, dado que su quehacer pedagógico se ve complicado en un contexto en que todas las asignaturas tienen incorporado el uso de TIC.

Si se comparan con “la realidad de un colegio que está en la urbe nosotros nos encontramos en unos escalafones más abajo sobre el uso de algunas plataformas” (profesor 3, entrevista online, 2021). Y pensando en sus estudiantes las profesoras creen que “ahora es bastante importante trabajar con los medios digitales, porque de ahora en adelante va a ser pura tecnología... es importante trabajar con ellos (los estudiantes) para que no lleguen tan perdidos a la ciudad” (profesora 4, taller en terreno, 2021). La condición básica para que esto resulte es que “en el ámbito rural la tecnología se masifique” (profesora 3, taller en terreno, 2021), en el entendido que “tener mala señal repercute mucho en el uso que los chicos puedan darle a software tan básicos como Word, Power Point, Excel, que hoy se vuelve elemental” (profesor 1, entrevista online, 2021).

Un nudo crítico inquietante que genera frustración refiere a la desigualdad y la pobreza: “la mayoría de los niños tenían teléfonos malos, o no les alcanzaban las bolsas, entonces lo que queríamos hacer este año era comprarles teléfonos a todos, pero no nos resultó” (profesora 3, entrevista online, 2021) o “nos hace mucha falta el internet, es como que nos estamos quedando atrasados, toda la información está en internet” (profesora 1, taller en terreno, 2021). Pero a su vez, profesoras y estudiantes, están conscientes de los riesgos que esta digitalización creciente del mundo de la vida y el trabajo acarrea. En estudiantes surgen reacciones como “algo que me da

miedo del futuro es que nos hagan mal a nosotros, nos puede dar daño psicológico, las memorias se nos van” (estudiante 2, taller en terreno, 2021).

En relación a los peligros asociados al uso de estos medios surgen dos elementos: la violencia de género (ciberacoso, sexting, grooming) que afecta principalmente a mujeres y cuerpos feminizados. Estudiantes afirman: "tienen peligros las redes sociales, los viejos verdes; a los hombres no les pasa, o sea les pasa, pero no es muy común" (taller 1 en terreno, 2021). También el uso excesivo de la digitalidad y puede perturbar las relaciones sociales, provocando cansancio y estrés. Profesores refieren, con un dejo de nostalgia, “antes nos conectábamos más con nuestros amigos; ahora tiene la persona al lado y prefieren mandar un mensaje (...) ha costado volver a mirarnos de frente, (...) los juegos de los niños ahora son en línea, no se juntan” (profesora 2, taller en terreno, 2021). Asimismo, se constata que “se nos mezcla el teléfono personal como herramienta de trabajo” (profesora 4, taller en terreno, 2021).

De esta manera, el uso, apropiación y producción audiovisual/digital está presente de forma creciente en las comunidades educativas rurales interculturales, siendo percibidos con entusiasmo porque existe la convicción común de que favorecen el aprendizaje, pero al mismo tiempo reconocen peligros y dificultades. Es en este contexto complejo que las comunidades educativas realizan gestiones cotidianas para continuar incorporando lo audiovisual/digital en sus prácticas educativas.

Apropiación y uso

El proceso acelerado de cambios ha generado múltiples reacciones en la comunidad educativa: ha removido bruscamente antiguas prácticas ancladas en la tradición pedagógica, sacudido antiguas creencias y asentado gradualmente otras nuevas. Para muchos de los y las profesoras 5, de la ‘vieja escuela’, la incorporación a este flujo de cambios fue forzada por las circunstancias: “yo nunca tuve grupos de WhatsApp, como soy de la escuela vieja dije: me voy a comunicar con señales de humo, hasta que tuve que incorporarme; es una invasión total, yo no sé quién más lee, te ubican inmediatamente” (profesora 1, taller en terreno, 2021).

Muchos profesores, hasta el día de hoy, no se han ‘subido a este carro’, “no están sumados a la tecnología, entonces cuesta mucho el intentar de que ellos se sumen, ha sido complejo” (profesora 10, entrevista online, 2021). Se expresa que, si “fue difícil para los niños, para nosotros también fue difícil; a mí al principio me costaba hartito grabarme y hacer los tutoriales, me daba vergüenza”(profesora 10, taller en terreno, 2021). Para otros el uso de la tecnología digital está asociado por un lado, a la ‘innovación’, considerando que si bien hay reticencia a las transformaciones y cuesta salir de la ‘zona de confort’ o se apega a un estilo más tradicional “...la mejor forma de ir mejorando es a través de la innovación” (director, taller en terreno, 2021); y por otro, a la ecología “a veces cuando usamos tanto papel, y después ¿qué haces con todo el papel?, lo botas, y ahí yo digo: usemos la tecnología como un medio para cuidar a la naturaleza” (profesora 8, taller en terreno, 2021).

Para el equipo docente este proceso de cambios ‘abre una brecha’ hacia un nuevo sistema de comunicación que escuelas y hogares tendrán que incorporar tarde o temprano; los medios audiovisuales/digitales simplifican el quehacer pedagógico "son una ayuda súper importante, son vital para afrontar los desafíos del hoy y del mañana; yo abogo por la digitalización del conocimiento" (profesor, entrevista online, 2021) y en estas nuevas circunstancias es tarea de las y los profesores “impulsar de mejor forma la llegada de la tecnología a nuestros niños y que sea una herramienta para bien y no para mal; hay que educar que esto es una buena herramienta” (profesora 1, taller en terreno, 2021).

Para las y los estudiantes el uso de los medios digitales pareciera estar asociado a un estilo de vida: “yo me muero sin internet” (estudiante 15, taller en terreno, 2021); “...sin internet me voy

pa' abajo, es mi forma de comunicación; en mi casa todos ocupan internet, pero yo soy la que más lo usa" (estudiante 5, taller en terreno, 2021). Se considera a las y los estudiantes mucho más tecnológicos que el equipo docente, aunque se reconoce que el uso que ellos hacen es predominantemente recreacional.

Se va instalando así la creencia de que este proceso de cambios es una realidad, asentando la convicción de un cambio de paradigma en la forma enseñar: para lo que se hacía "antiguamente con tiza y pizarra, ahora hay más tecnologías, hay pantallas digitales, donde uno aprieta el botón y le muestra el contenido al alumno, el niño puede investigar más"(directora, entrevista en terreno, 2021). Incluso plantean que hay que sacarle provecho "y enseñarles a los niños, que desarrollen estas herramientas y que hagan sus propias producciones" (profesora 9, taller en terreno, 2021).

Producción audiovisual

Por producción audiovisual entenderemos todas las acciones de creación, elaboración y realización de contenido para medios audiovisuales como la fotografía o el video. Para las y los profesores entrevistados los medios audiovisuales/digitales permiten explorar y transmitir las características propias y únicas de una comunidad educativa.

Al indagar sobre la producción audiovisual realizada por las comunidades educativas, encontramos experiencias, creencias y prácticas de apropiación y uso, desplegadas en diferentes espacios temporales: antes de la pandemia, durante, presente y futuro. El primer elemento es el que denominamos 'profesora como creadora', haciendo alusión al rol desempeñado por docentes como agentes activos en la producción, realización, invención e imaginación de nuevas estrategias posibles para fomentar el aprendizaje de sus estudiantes, rol que durante este nuevo escenario se vio acrecentado y fortalecido.

El director de una escuela afirma "los profesores somos actores sociales, y como actores sociales tenemos nuestras ideas, nuestros pensamientos" (entrevista 3 en terreno, 2021), creencia que les ha permitido romper el esquema del profesor pasivo que solo se limita a recibir y ejecutar guías enviadas por el Ministerio de Educación, para instalarse como un promotor de acciones coherentes y situadas que responden a las necesidades de sus estudiantes. Así, por ejemplo, como sugiere una profesora, los materiales que usan "los buscamos, pasamos muchas horas buscando, usamos YouTube, hay tantas páginas, nosotros seleccionamos con nuestro ojo según las necesidades de nuestros niños" (taller en terreno, 2021).

En este contexto, han surgido propuestas novedosas, "usamos juegos de Play Station para enseñar, le llamamos gamificación; hacíamos PPTs interactivos para trabajar la lectoescritura (...) todos los niños querían hablar a la vez, se involucraban más en el aprendizaje y se fomentaba el apoyo entre pares" (profesora 3, taller en terreno, 2021). Otra profesora manifiesta "hacemos videos que son los proyectos de aula; tomamos un objetivo y sacamos a los niños a terreno; relacionado con eso van nuestros videos" (taller 2 en terreno, 2021). En ambas afirmaciones es posible observar que las docentes se posicionan desde un rol creativo, utilizando el audiovisual/digital de forma lúdica y situada para proponer soluciones atingentes que permiten fomentar el aprendizaje.

El segundo elemento-y que se vincula con el anterior en tanto se instala como un nuevo escenario para promover la gestión educativa- es el denominado Comunidad de Aprendizaje, donde las acciones para incorporar la producción audiovisual en las comunidades educativas ha sido un proceso colectivo, en el que no solo las profesoras han ocupado el rol de trasmisoras de conocimiento, sino que también lo han hecho las y los estudiantes, observando que en lo digital todos y todas tienen algo que transmitir y enseñar. De hecho, las profesoras se perciben desarrollando nuevas habilidades y capacidades de aprendizaje colectivo, aprendiendo mucho de sus estudiantes: " uno se da cuenta que uno le pasa un celular a la juventud y ellos lo hacen bailar,

conocen nuevos códigos. Uno tiene que ir adecuándose a eso, de los niños podemos aprender muchas cosas, ellos son más tecnológicos y nos pueden enseñar a nosotros" (profesora 6, taller en terreno, 2021). Esto representa un giro muy interesante en un sistema donde las relaciones de poder y aprendizaje son más bien jerárquicas y muy poco interactivas.

El desarrollo de una comunidad de aprendizajes incorpora a las y los apoderados, los que colaboran con sus conocimientos sobre las TICs y están disponibles para desarrollar nuevas habilidades, porque "la educación no es solo para los alumnos, tenemos que educar también a los padres en el uso de las tecnologías" (profesora 4, taller en terreno, 2021), asegurando que "la pandemia nos abrió una brecha que estaba lejana, nos acercó la posibilidad de adecuarnos a un sistema nuevo de comunicación y que cada hogar va a tener que elaborar" (profesor 2, taller en terreno, 2021). De esta manera, el trabajo desarrollado con las y los apoderados fortaleció a cada comunidad de aprendizaje, y permitió "ayudar a las familias en el uso de lo digital, no solo a los niños; los mismos padres (y madres) pueden hacer uso de estos mecanismos, se va naturalizando en el núcleo familiar, lo pueden usar en el ámbito laboral" (profesora 5, taller en terreno, 2021) dando cuenta de los beneficios que implicó la incorporación de los medios audiovisuales/digitales en cada comunidad educativa.

Según los resultados del cuestionario el 85% de los profesores(as) consultados considera que hay que incorporar la producción de videos propios en el quehacer educativo, lo que entre otros aspectos implica que la cultura mapuche puede ser promocionada a través de herramientas digitales audiovisuales. Dos líneas de argumentación sostienen esta opinión. Por un lado, la certeza manifestada por las profesoras y directores de que no hay contenidos que den cuenta de la realidad local en la que se emplazan las comunidades educativas. Se estima que "es necesario generar material, porque la mayoría de material que hay está enfocado en la zona cordillerana, pero material audiovisual que sea para las escuelas mapuche Lafquenche no hay mucho" (director, entrevista en terreno, 2021). En lo audiovisual "es importante que esté presente su entorno, ahí se motivan más, que no sea algo tan ajeno, a veces ven los textos escolares y no los entienden, pero son otras realidades" (profesora 8, taller en terreno, 2021). Se cree que a la escuela "le haría bien producir sus propios videos, porque cada persona tiene una forma particular de interpretar su realidad" (profesora 9, taller en terreno, 2021).

Por otro lado, surge la certeza que el material audiovisual que ellas y ellos quisieran producir tendría características particulares que no es posible encontrar en otros materiales: "nuestros videos serian sobre el campo, pondríamos una ranchera, mostrar el colegio, nuestra cultura, nuestro paisaje; habría que mostrar las rucas" mapuche para que otros niños puedan ver cómo viven los mapuche" (profesora 5, taller en terreno, 2021). Es importante mostrar la naturaleza, "que esta escuela está en medio de cerros, cerca de un río" (profesora 2, taller en terreno, 2021), dando cuenta de la creencia de que "lo intercultural se puede reforzar a través de videos explicativos, enseñarles las herramientas con las que uno trabaja, el Power, el Word" (profesor 2, entrevista online, 2021).

Concordante con todo lo anterior el 94% de los profesores(as) consultados en el cuestionario considera que estas comunidades educativas debieran recibir capacitación audiovisual.

Ser Mapuche

A partir de lo producido en esta investigación, el "Ser Mapuche" se ha manifestado con fuerza y en cromáticas diversas. En lo que sigue, se identifican cinco elementos que lejos de proponer una definición estándar, pretenden abrir preguntas que continúen tensionando y profundizando esta categoría identitaria.

El primero es el 'ser mapuche como potencia', haciendo alusión a una forma particular de ver, percibir, sentir y estructurar el mundo; propuesta ancestral que anclada a la naturaleza establece una cosmovisión y una espiritualidad no hegemónica.

El ser mapuche se expresa en sentimientos de orgullo y satisfacción por pertenecer, darle valor y hacer visible su identidad. Afirmaciones como "para mi ser mapuche es ser valiente, guerrera, defender lo que es nuestro, yo estoy orgullosa de mis raíces" (estudiante 5, taller en terreno, 2021), le permite a una niña instalarse como poseedora de una autodefinición étnica que la ancla a una cosmovisión viva y la hace parte de una comunidad de saberes. Lo mismo ocurre con la afirmación "los mapuches son grandes personas, ellos viven en ruca en vez de casas, ellos ocupan los cuernos de los toros en vez de celular para llamar" (estudiante 7, taller en terreno, 2021). En línea con lo anterior una profesora afirma que "estamos en una zona mapuche, los niños la mayoría son de descendencia mapuche; no podemos sentirnos avergonzados de nuestras raíces, y ahí comenzamos un trabajo de poner en valor nuestros saberes ancestrales" (taller 2 en terreno, 2021).

Así como surge con fuerza el potencial del ser mapuche, es posible reconocer creencias asociadas al rastro del racismo, la violencia y discriminación propia de la sociedad chilena (Poblete, 2003), que se expresa en el 'ser indio', haciendo alusión a lo que afirmó una profesora al recordar un dicho de cuando era niña: '¡qué vas a ser mapuche si son más porfiados que indio curao!', ni siquiera dicen mapuche, dicen indio" (taller 2 en terreno, 2021). Indio como categoría identitaria dicha desde el desprecio, desde la homogeneización de lo indígena, desde el no reconocimiento como pueblo, modo despectivo, displicente y cosificante para referirse al otro, eso que nunca se reconocerá como propio, aunque se venga del mismo lugar.

En el discurso emergen también afirmaciones que reflejan la violencia discriminatoria que se ejerce sobre las personas que poseen rasgos o características asociables al ser mapuche, como una profesora que afirma "los niños eran nietos o hijos de personas que cuando eran niños fueron golpeados por los profesores por hablar su lengua materna" (taller 3 en terreno, 2021), o como lo que refiere un estudiante "yo en Santiago me sentía mapuche, pero en el colegio me molestaban, me decían indio, negro, porque supuestamente era mapuche, y yo les pegaba y me llevaban a la inspectoría, y me echaban la culpa a mí" (taller 3 en terreno, 2021).

Al igual que la escuela, otra de las instituciones que ha desplegado prácticas discriminatorias, según lo que señalan las personas entrevistadas, es la iglesia evangélica que ha tomado un creciente protagonismo en comunidades mapuche, influyendo significativamente en discursos de odio que avivan la violencia en contra de la cultura ancestral. Afirmaciones como "la iglesia evangélica, los pastores, que son gente de fuera y llegan a las comunidades y les dicen que la cultura es satánica, entonces mataron la cultura, para nosotros como escuela es como una batalla"(director 1, entrevista online, 2021) dejan de manifiesto la presencia invasiva que han desplegado estas instituciones en el territorio.

En este contexto complejo, emergen también ciertas prácticas defensivas de ocultamiento, alejamiento y no reconocimiento de su propia pertenencia comunitaria. Un estudiante afirma "yo tengo apellido mapuche, pero no participo de ninguna ceremonia, mi familia tampoco" (taller en terreno 2, 2021), o "yo tengo apellido mapuche pero no sé si eso significa ser mapuche" (taller en terreno 1, 2021), o "no es necesario saber mapuzungunⁱⁱⁱ, no lo usamos, es más necesario inglés" (taller en terreno, 2021), dejando en evidencia como todo el sistema de creencias de muchas personas mapuche se ve interpelado al punto de desprenderse de la categoría identitaria que lo contiene.

Frente a este complejo escenario de desconocimiento, descalificación y pérdida de identidad emergen discursos y prácticas de resistencia. En algunas de las escuelas participantes las profesoras relatan que han tratado de incorporar el mapudungun en sus prácticas educativas,

pero "Fue muy frustrante ... porque las familias no querían, ellos tenían pertenencia cultural, pero no querían" (taller en terreno 3, 2021) o "esta escuela tiene nombre mapuche, está en medio de una zona mapuche, pero es complejo el trabajo porque los apoderados no querían nada" (profesora 8, taller en terreno 1, 2021).

Otro elemento presente en la configuración del ser mapuche es el vínculo con la naturaleza, haciendo referencia a la intensa relación entre la cultura mapuche y la ñuke mapu^{iv}, los seres de la naturaleza y el entorno natural, sosteniendo una fuerte conciencia de territorialidad, evidenciado en dichos como: "ser mapuche significa estar más integrado a la naturaleza, es muy bonito ser mapuche, yo tomo hierbas medicinales mapuche y sana (...) como la canción que dice: somos gente de la tierra, del copihue y del pehuén" (estudiante 5, taller en terreno 2, 2021), o lo que informa una profesora "ser mapuche se basa en la naturaleza, en los pájaros, en las flores, en lo que nos da las flores, sin creer somos algo perdido" (taller 2 en terreno, 2021). Este sistema de creencias y sus prácticas asociadas vivifica el sentido de pertenencia con el lugar donde se habita y moldea territorialmente las identidades en clave mapuche-lafquenche o mapuche-pehuenche.

El quinto elemento es en el 'ser champurria', concepto utilizado por la directora de una escuela rural unidocente, la que mientras se presentaba dijo "yo soy champurria, soy mezclada, mi apellido es Neira Paillalcal, mis padres no me inculcaron mucho la cultura, pero por mi trabajo he tenido que aprender" (entrevista en terreno, 2021), haciendo alusión a lo híbrido y mestizo propio del cruce de dos culturas: la chilena y la mapuche, identidad mixta que se expresa en la presencia de dos mundos en una sola persona. El ser champurria puede ser vivido como malestar al ser despreciado por una cultura y/o la otra, porque ubicarse en la encrucijada puede generar conflicto, falta de reconocimiento, autonegación, confusión, pero también puede ser vivido como proceso de autorreconocimiento y apropiación, como lo hace la directora entrevistada.

Discusión

Los resultados de este estudio reflejan una apropiación creciente de medios digitales en la praxis educativa de las escuelas rurales interculturales; percibiendo que las tecnologías llegaron para quedarse por lo que las comunidades educativas tienen que ajustarse a esta nueva realidad, tanto en sus velocidades como en las nuevas habilidades que exige.

A nivel de procesos, este estudio evidencia la capacidad de los actores de la comunidad educativa para investigar y analizar reflexiva y críticamente sus propias prácticas y también para ajustar e incluso reorganizar con autonomía y creatividad su quehacer educativo en el contexto de crisis e incertidumbre generado por la pandemia.

Si bien las comunidades educativas valoran en alto grado su autonomía y su capacidad de agencia, para el proceso de apropiación necesitan de un fuerte apoyo y compromiso de la institucionalidad educativa, en especial del Ministerio de Educación en todos sus niveles de gestión (comunal, provincial, regional y central), pero también de la empresa privada, especialmente a nivel local. La autonomía y capacidades de agencia de las comunidades educativas necesitan de este encuadre institucional.

Desde una perspectiva de género corresponde poner atención al modo de relación impuesto por la estructura social segmentada, y por otro, favorecer el análisis sobre las prácticas discriminadoras que es necesario repensar para favorecer comunidades más equitativas y diversas (Hooks, 2021). En este contexto, las temáticas que se hicieron presente fueron: la triple jornada laboral ejercida por profesoras, que debido a su rol de género se han encargado históricamente de las labores domésticas, el trabajo en la escuela y el cuidado de las y los hijos, situación que durante la pandemia se ha visto fuertemente acrecentada; la violencia digital contra mujeres, niñas y cuerpos feminizados, exponiéndolas a sexting, grooming o cyberbullying (Mejía, L. 2021); la feminización del rol educativo al observar que la mayoría de las profesoras se dedican al trabajo

en aula y los profesores desempeñan cargos directivos (Gorosito, 2022); y la presencia y carencia de apoderados en el proceso educativo de las y los estudiantes.

Otro aspecto digno de ser mencionado es el concepto de comunidad propio del mundo mapuche y que subyace en todo el discurso de profesoras y profesores. Las definiciones actuales en psicología comunitaria reducen la comunidad exclusivamente a los seres humanos, más aún, a los seres humanos vivos: es antropocéntrica y vivocéntrica, dejando fuera de sus bordes a los muertos, los animales, la naturaleza, las divinidades, los objetos, los territorios (Martínez, 2022). Desde la perspectiva de los pueblos originarios, la ontología humana y la ontología de otros seres es muy cercana. Los muertos, las divinidades, los animales, las plantas, los árboles, los objetos, los territorios, forman parte de nuestro sistema de vínculos, condicionan nuestras matrices relacionales e intervienen en la configuración de nuestras acciones. Por tanto, también forman parte esencial de la comunidad.

En este mismo registro, la escuela no es considerada como el único espacio educativo. Al abrirse hacia su entorno próximo opera una expansión curricular que le permite articularse con otros actores y fuentes de conocimiento existentes en el territorio, como las familias y sus respectivas comunidades, incluyéndolos como agentes de enseñanza y aprendizaje.

Conclusiones

De acuerdo a la percepción de los miembros de estas comunidades educativas asistimos a un complejo proceso de apropiación colectiva de los medios digitales, en gran medida forzado por las circunstancias creadas por la pandemia. La apropiación se aprecia en el nivel de integración de estas herramientas al sistema de actuación de los actores de la comunidad educativa.

Tal como su nombre lo indica, la apropiación implica 'hacer propios' estos medios; en un proceso en que se transita gradualmente -con retrocesos y zozobras, desazones y temores- desde una fase de creciente incertidumbre en los que aparecían como unos cuerpos extraños, 'impropios', amenazantes y sin conexión con sus formas de hacer escuela, hacia su inclusión efectiva en el quehacer educativo: estos medios y la cultura que acarrear llegaron para quedarse.

Ahora bien, esta apropiación no es mera asimilación de los medios, sino implica que la comunidad educativa se va apropiando también del sistema de posibilidades que estos le entregan y al hacerlo así se transforma a sí misma transformando y mejorando sus capacidades.

Cuando se habita un mundo colonizado violentamente por otro (la chilenidad), las prácticas neocoloniales degradan de forma sistemática y multidimensionalmente el ser mapuche, donde a pesar de que el rasgo originario se cuele a través del cuerpo, del rostro, del color de la piel, del fenotipo, es escondido, camuflado y ocultado como gesto de protección, para evitar la violencia, el conflicto, el racismo; para no exponerse, para no ser asociado con lo mapuche. Pero al interior de esta cultura viva emergen discursos, prácticas y creencias que marcan el giro hacia la recuperación, emancipación y creatividad oposicional que muestra el poder de las comunidades de las y los oprimidos frente a la cultura dominante.

En este contexto, para la mayoría de las y los profesores consultados la producción de videos propios debiera ser una realidad en las escuelas, ya que les permitiría observarse reflexivamente desde sus propios parámetros y definiciones y a su vez mostrar su realidad comunitaria auto observada a otras comunidades educativas y a la población en general. Se podría afirmar que asistimos aquí a un proceso incipiente en que elementos (internet, herramientas digitales) provenientes de otras formas de actuar y comprender la realidad son apropiados por una cultura viva para potenciarla como tal y reproducirla en sus bases identitarias. Como diría Zubiri (1995), es una cultura que tiene que cambiar para seguir siendo la misma.

En relación a la educación intercultural, es preciso señalar que la información aportada no es concluyente de la inclusión del aprendizaje y la enseñanza de la cultura ancestral mapuche en la

apropiación y uso de los medios digitales. Lo que se logró es innovar en la enseñanza de la cultura hegemónica chilena pero lo mapuche quedó invisible o sigue invisible, a pesar de declararse escuelas interculturales.

A modo de cierre, se recomienda el acompañamiento a escuelas rurales interculturales, tanto públicas como privadas, que respetando y fortaleciendo la autonomía, contemplen: apoyo efectivo y oportuno en conectividad, equipamiento, capacitación y orientaciones técnicas para abordar el proceso de cambios; instancias regulares de análisis reflexivo para continuar aprendiendo de sus propias prácticas; investigaciones aplicadas; espacios de cuidado y autocuidado de los equipos docentes que se han visto muy resentidos por la pandemia y el proceso acelerado de cambios; espacios de comunicación con otras comunidades educativas; desarrollo de redes; un programa de educación de medios que contribuya a la comprensión en profundidad de la lógica que preside a las nuevas tecnologías digitales y a prevenir y aminorar los riesgos que conlleva su uso, especialmente por estudiantes y, por último, que el uso y apropiación de los medios audiovisuales/digitales potencien el Ser Mapuche.



Eclosión, acrílico. Carola Ferrero

Notas

- ⁱ Celebración del año nuevo mapuche que se realiza en el solsticio de invierno austral.
ⁱⁱ Nombre de la vivienda tradicional del pueblo mapuche
ⁱⁱⁱ Idioma mapuche
^{iv} Madre tierra en Mapudungun

Referencias

- Alarcón-Cháires, P. (2017) Epistemologías Otras: Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo. Tsintani, AC. IIES, UNAM. México.
- Crenshaw, K. (1989) "Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics," University of Chicago. *Legal Forum: Vol:1, N°8*.
- Cobbo, R. (2005) El género en las ciencias sociales. Cuadernos de Trabajo Social, 18, 249-258.
- Cruz, E. (2013) Multiculturalismo e interculturalismo: una lectura comparada Cuadernos Interculturales, vol. 11, núm. 20, pp. 45-76 Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.
- Gorosito, M. (noviembre de 2022) Rol docente y la transmisión de los estereotipos de género: la histórica feminización de la función educativa y su impacto en la actualidad. Panel: Psicología Educativa. XIV Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Hooks, B. (2021) Enseñar a transgredir: La educación como práctica de la libertad. Ed. Capitan Swing.
- Laval, C. y Dardot, P. (2015) Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI. Barcelona: Gedisa.
- Libâneo, J. (2000) Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente. 4ª ed.
- Loncón, E.; Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y Riquelme, E. (2016). Educación mapuche y educación escolar en la Araucanía, ¿doble racionalidad educativa? Cadernos de Pesquisa 46(162):1050-1070
- Martínez, V. (2022). Comunidad Educativa. Ensayo sobre la comunidad en la escuela y la escuela en la comunidad. Magister en Educación Mención Currículo y Comunidad Educativa. Documento pedagógico. Universidad de Chile.
- Mejía, L. (2021) Ciberviolencia contra la mujer y covid-19: desafíos inmediatos y situación en América Latina. Investigación joven con perspectiva de género VI. Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.
- Minakata, A. (2009). Gestión del conocimiento en educación y transformación de la escuela: Notas para un campo en construcción. *Sinéctica*, (32), 17-19
- McKernan, J. (1999). Investigación-acción y currículum. Madrid: Morata.
- MINEDUC (2016). Orientaciones para la construcción de comunidades educativas inclusivas. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/491>
- Pinto, R. (2020). Currículum y descolonización: la construcción de un currículum crítico emergente en una escuela básica comunitaria Mapuche Lafquenche, LLaguepulli, región de la Araucanía (Chile), Revista Enfoques Educativos, vol. 17 No. 2:39-58.
- Poblete, M. (2003) Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, (29), 55-64. <https://dx.doi.org/10.4067/s0718-07052003000100004>
- Restrepo, B. (2004) La investigación-acción educativa y la construcción de saber pedagógico. Educación y Educadores, núm. 7, 2004, pp. 45-55 Universidad de La Sabana Cundinamarca, Colombia
- Rivera, R. (2002) Discusiones acerca de la investigación naturalista en educación: Apuntes sobre Costa Rica. Horizonte de la Ciencia 12 (22) ene-jun 2022 FE/UNCP. ISSN
- Zubiri, X. (1995). Estructura dinámica de la realidad. Alianza Editorial. Fundación Xavier Zubiri. Madrid. España.