



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

**LA PRÁCTICA DOCENTE INTERCULTURAL EN
CONTEXTO URBANO:
EL CASO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y
CULTURA MAPUCHE EN UNA ESCUELA DE
SANTIAGO DE CHILE**

T E S I S

**PARA OPTAR AL GRADO DE
MAESTRA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL**

P R E S E N T A

SOFÍA PILAR BRAVO ARIAS

**DIRECTORA DE TESIS:
JULIETA BRISEÑO ROA**

OAXACA DE JUÁREZ, OAXACA

DICIEMBRE 2023

**© SOFÍA PILAR BRAVO ARIAS 2023
TODOS LOS DERECHOS RESERVADOS**



**CENTRO DE INVESTIGACIONES Y
ESTUDIOS SUPERIORES EN
ANTROPOLOGÍA SOCIAL
UNIDAD PACÍFICO SUR**



PÁGINA DE FIRMAS

El presente Comité y jurado evaluador ha decidido aprobar, como parte de los requisitos para optar al grado de Maestro en Antropología Social, la tesis: **“La Práctica Docente Intercultural en Contexto Urbano: El caso de la asignatura de lengua y cultura mapuche en una escuela de Santiago de Chile”** presentada por: **Sofía Pilar Bravo Arias**.

Dra. Erica González Apodaca
CIESAS Pacífico Sur
Presidenta del jurado

Dra. Silvia Castillo Sánchez
Universidad de los Lagos

Dra. Julieta Briseño Roa
CIESAS CDMX

Dr. Alejandro Martínez Canales
CIESAS Noreste

Diciembre de 2023

“Tiene que ver con la rebeldía, tiene que ver con lo porfiados que somos nomás *po'*. Sí, *po'*. Y no sé si soy ‘cuero de chanco’, al contrario, yo siento que soy hipersensible, y yo siento que a lo mejor es como cuando la gente dice "es resentida": sí *po'*, soy resentida, porque re-siento lo que me pasa. Re-siento lo que le hicieron a mi gente. Porque sí *po'*, sí lo resiento, y lo resiento muchas veces. Y ese resentimiento no me inmoviliza, al contrario, me moviliza, me activa y me llena de rabia, pero de amor también.”

Antonia Huentecura

“En la labor pedagógica se podría decir que deseoso también está eso, también está eso, es la lucha y la dinámica que tiene un pueblo de seguir existiendo... de seguir existiendo y eso todo educador tradicional lo tiene.”

Likan Millanao

“Entonces eso se ve en los niños, los niños que tienen identidad y saben que tienen un origen mapuche, y más si se lo cultivan, ya no hay vuelta atrás. Ya no hay vuelta atrás: esos niños siempre van a estar felices de su origen.”

Manuel Huichao

“Pero claro, está el “no eres mapuche porque no te criaste con la cultura”, y mucha razón de que no me crié con la cultura, pero eso tampoco me quita que sea mapuche, mapuche distinto *po'*, mapuche desarraigado, mapuche quebrantado, que fue a la escuela y nunca te reconocieron una herencia cultural.”

Felipe Avendaño Millanao

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, agradezco a la *kimelfe* Antonia Huentecura Llancaleo por ser la contraparte fundamental de este proyecto y constante inspiración. Por aceptar mi invitación a colaborar en esta investigación desde el primer momento, por confiar en mí y abrir la intimidad de su trabajo cotidiano con el fin de dejar registro de su trayectoria y el ejercicio de sus convicciones.

Así también, agradezco a los demás educadores mapuche que aparecen en este escrito, los que más de una vez se han mostrado amablemente dispuestos a participar y confiar en mi seriedad y honestidad para con la documentación de su trabajo. Aspiro estar a la altura de lo que esperan sea un aporte para dar a conocer su comprometida labor.

Agradezco enormemente a mi directora de tesis Julieta Briseño Roa, por su acompañamiento cercano, su rigurosidad y compromiso con la calidad de este texto. Así también a mis lectores, especialmente a Alejandro Martínez Canales por su constante atención y recomendaciones, así como también a Silvia Castillo, Erica González, Nallely Argüelles y Margarita Calderón, por ser guías de este proceso.

A CIESAS Pacífico Sur y sus docentes por su dedicación, cercanía y reconocimiento. Gracias Lina Berríos, Mara Alfaro, Selene García, Paola Sesia, Susana Vargas. Igualmente, a mis compañeros y compañeras del programa, quienes hicieron de la contención, la escucha mutua y el aprendizaje conjunto herramientas fundamentales para este camino. Gracias Eva, Wendy, Nacho, Angie, Tania, Daniel, Leslye, Marisol.

A Antonio Medina, doy muchísimas gracias por el apoyo en las labores gráficas para el material colaborativo y su contención emocional durante gran parte de este proceso.

Agradezco también el apoyo del equipo de Lengua y Cultura Indígena del CIAE – UCHILE, por siempre estar disponibles y cercanos para seguir colaborando e investigando.

A mis amigos y amigas que fueron la red de cuidados durante estos dos años y medio viviendo lejos de casa, muchas gracias. Así como también a mi familia y amigos de Chile que desde lejos siempre están apoyándome y mostrándome su cariño.

Finalmente, agradezco al Consejo Nacional de Humanidad Ciencia y Tecnología (CONAHCYT) por la beca otorgada que me permitió dedicarme de lleno a esta labor formativa e investigativa.

RESUMEN

TÍTULO DE LA TESIS:

LA PRÁCTICA DOCENTE INTERCULTURAL EN CONTEXTO URBANO: EL CASO DE LA ASIGNATURA DE LENGUA Y CULTURA MAPUCHE EN UNA ESCUELA DE SANTIAGO DE CHILE.

FECHA DEL GRADO:

DICIEMBRE DE 2023

NOMBRE:

SOFÍA PILAR BRAVO ARIAS

GRADO PREVIO AL QUE OPTA:

LICENCIATURA EN ANTROPOLOGÍA SOCIAL

INSTITUCIÓN PREVIA:

UNIVERSIDAD DE CHILE

El año 2010 se crea en Chile el Sector de Lengua y Cultura Indígena, dentro del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Esto establece la impartición de una asignatura de Lengua y Cultura en todos los establecimientos públicos que tengan al menos un 20% de estudiantes indígenas, además de la creación de la figura del Educador Tradicional Indígena (ETI), quien está a cargo de impartirla. En la actualidad la ciudad de Santiago de Chile pertenece a la región con mayor población indígena (la gran mayoría mapuche), sin embargo, hay pocas nociones de cómo se aplica el PEIB en este contexto urbano superdiverso que supone nuevas interrogantes a la impartición de la Educación Intercultural Bilingüe centrada en los pueblos originarios. Desde la etnografía escolar se aborda focalizadamente -pero no únicamente- el caso de una escuela de la periferia de la ciudad en la que se implementa la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche. Se analiza la práctica docente intercultural de la Educadora Tradicional mapuche principal de esta escuela, esto implica problematizar la figura de ETI en la ciudad, la que posee una identidad urbana con más facilidades de integrarse en la escuela. Además, se aborda la inserción de ella y otros ETI en sus escuelas, y los impactos que genera su práctica en estas instituciones, las cuales se apropian de un discurso intercultural para dotar de identidad a su institución y establecer valores fundamentales de su proyecto educativo. Ya en el aula, podemos ver que la práctica docente intercultural de los ETI debe traducir y negociar interculturalmente entre las rígidas formas escolares y las formas mapuche, dando

paso a la creación de nuevas prácticas escolares. Finalmente, a partir de la propia reflexividad docente y el 'saber hacer' vemos cómo las convicciones y procesos identitarios permean la práctica dándole un sentido que tiene que ver no sólo con transmitir la lengua y la cultura, sino desarrollar el pensamiento crítico, aportar a la transformación social y ser parte de la reivindicación de un pueblo que resiste a desaparecer en la gran ciudad.

ÍNDICE

| | |
|--|----|
| RESUMEN | 6 |
| ÍNDICE | 8 |
| ÍNDICE DE TABLAS | 11 |
| ÍNDICE DE IMÁGENES..... | 12 |
| INTRODUCCIÓN..... | 13 |
| 1. El problema de investigación | 18 |
| 2. Hipótesis | 23 |
| 3. Objetivos | 23 |
| 4. Ruta Teórica..... | 24 |
| a. Marcos de referencia para la Educación Intercultural Bilingüe, sus aplicaciones y vínculos con el estado..... | 24 |
| b. La Práctica Docente (Intercultural) más allá de la relación áulica maestro-estudiante | 27 |
| 5. Orden de la tesis..... | 30 |
| METODOLOGÍA | 32 |
| 1. Conociendo el Campo: La escuela de Renca | 32 |
| 2. Decisiones metodológicas: la Etnografía Educativa..... | 36 |
| 3. Experiencia etnográfica, actividades y participantes en campo | 38 |
| 4. Componente colaborativo | 40 |
| a. La pregunta y la posibilidad de lo colaborativo | 40 |
| b. Más que investigaciones activistas: investigadores activistas | 42 |
| c. Actividades colaborativas desarrolladas..... | 44 |
| 5. Proceso de análisis y codificación | 47 |
| CAPÍTULO 1. Chile, el PEIB y la figura del Educador Tradicional Indígena (ETI)..... | 49 |
| 1. Chile a mi llegada..... | 49 |
| 2. <i>Warriache</i> . Mapuche en la ciudad | 55 |
| 3. El mapudungun en Santiago y su posibilidad de revitalización | 58 |
| 4. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile | 61 |
| a. Contenidos y programas..... | 64 |
| b. La especificidad que toma en Santiago..... | 66 |
| c. Desde los educadores: Discursos sobre el PEIB | 68 |
| 5. La figura del Educador Tradicional Indígena (ETI) y la dupla pedagógica | 69 |
| a. Caracterización de los ETI..... | 71 |

| | | |
|--|--|-----|
| b. | Trayectoria y condiciones en las que se desenvuelve la labor de ETI .. | 73 |
| c. | La discusión en torno a la profesionalización de los ETI | 76 |
| | CAPÍTULO 2. La Escuela: su contexto y el Sello Intercultural' | 81 |
| 1. | Comprendiendo la escuela..... | 81 |
| a. | Ubicándonos: Características generales de la(s) escuela(s) y sus dinámicas | 82 |
| b. | Diversidad en la Escuela | 87 |
| c. | Presiones del sistema educativo: evaluaciones e intervenciones | 92 |
| d. | Violencia alrededor y dentro de la escuela | 95 |
| e. | Postpandemia y Desescolarización | 98 |
| 2. | ¿Cómo se inserta aquí la figura de ETI? De un taller de mapudungun al discurso del 'sello intercultural' de la escuela | 102 |
| a. | Inserción discrecional o inserción estructural | 102 |
| b. | Del aula hacia la escuela: 'Todo lo hizo la <i>kimelfe</i> ' | 104 |
| 3. | Apropiación del discurso intercultural como respuesta instalada en la escuela hacia la diversidad | 107 |
| | CAPÍTULO 3. El Aula y la Traducción Intercultural | 116 |
| 1. | Llegando al salón de clases..... | 117 |
| El <i>Chaliwün</i> para abrir la clase | 118 | |
| 2. | ¿Cómo llevar la cultura al salón de clases? La cuestión de la traducción | 120 |
| Fecha y Meta de la clase | 121 | |
| 3. | Coreografías dentro del aula: La resistencia de las formas escolarizadas | 123 |
| <i>Leliken, Rakiduum</i> y <i>Ramtun</i> (Veo, pienso, me pregunto) | 126 | |
| Rutinas internalizadas: Tensión entre el <i>nütram</i> y la necesidad de escribir copiando desde la pizarra..... | 129 | |
| 4. | Abrirse un paréntesis en la escuela: Formas mapuche..... | 132 |
| Salir al Patio: <i>Palin</i> (Juego tradicional mapuche) y <i>Foye</i> (árbol sagrado). | 133 | |
| Ritos y Ceremonias | 135 | |
| <i>Üly ayekan</i> | 136 | |
| 5. | Traducción como creación | 139 |
| 6. | Creación de materiales educativos..... | 141 |
| Guías de texto y ejercicios | 143 | |
| Materiales para contexto urbano | 145 | |
| Grafemario no unificado | 146 | |
| 7. | Sobre el uso del mapudungun en la clase..... | 148 |
| Relatos y lectura de tipos discursivos mapuche..... | 152 | |

| | |
|--|------------|
| Diálogos | 154 |
| 8. Negociación intercultural | 155 |
| CAPÍTULO 4. El sentido de la práctica más allá de la asignatura: | |
| Creatividad, reflexividad e identidad | 159 |
| 1. Del ejercicio creativo a las formas propias de enseñar | 162 |
| Sello propio: los vínculos y la espiritualidad | 163 |
| Otros estilos personales | 164 |
| Historia personal como vía de conocimiento..... | 165 |
| 2. Educación para la vida en sociedad: Valores, Tolerancia, Racismo y Antirracismo | 167 |
| 3. Sentido político y pensamiento crítico en la práctica docente intercultural | 172 |
| Historia no oficial: la escuela como institución colonial | 173 |
| El caso de Camilo Catrillanca: el ‘conflicto mapuche’ como temática emergente | 177 |
| 4. Identificación de y con los estudiantes como vía para el aprendizaje significativo..... | 179 |
| 5. ¿Por qué seguimos haciendo esto? | 185 |
| d. Labor social | 187 |
| e. Labor como mapuche..... | 188 |
| 6. ¿Y la lengua?..... | 189 |
| 7. A modo de cierre | 191 |
| CONCLUSIONES | 194 |
| ANEXOS..... | 202 |
| 1. Guía de observación participante para trabajo de campo | 202 |
| 2. Guía de entrevistas semi-estructurada..... | 205 |
| 3. Lista de códigos de análisis | 208 |
| 4. Actividades colaborativas..... | 210 |
| 5. Objetivos de Aprendizaje según contexto lingüístico en Nuevas Bases Curriculares de 2021..... | 216 |
| BIBLIOGRAFÍA..... | 218 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|---|----|
| Tabla N°1: Resumen de actividades desarrolladas en campo..... | 39 |
| Tabla N°2: Correlación entre comunas en alta población indígena y triunfo del rechazo en plebiscito. | 53 |

ÍNDICE DE IMÁGENES

| | |
|---|-----|
| Imagen N°1: Río Mapocho en el centro de Santiago. Archivo Personal. Septiembre 2022..... | 33 |
| Imagen N°2: Cerro Renca desde transporte colectivo. Archivo Personal. Septiembre 2022..... | 33 |
| Imagen N°3: Entrada al colegio. Foto extraída de Google Maps..... | 34 |
| Imagen N°4: Afiche sobre Mapuche Ayekawe hecho por estudiantes en el taller. Archivo personal. Noviembre 2022..... | 45 |
| Imagen N°5: proyección de corto audiovisual hecho con estudiantes. Archivo personal. Octubre 2022..... | 46 |
| Imagen N°6: Fanzine colectivo construido con estudiantes. Archivo Personal. Diciembre 2022..... | 46 |
| Imagen N°7: Centro de Santiago intervenido en alusión a causas mapuches. Archivo personal. Septiembre 2022..... | 49 |
| Imagen N°8: Foto icono del estallido social. Susana Hidalgo (2019)..... | 50 |
| Imagen N°9: Banderas mapuche. A la izquierda <i>Wenu Foye</i> y a la derecha <i>Wünelje</i> . Elaboración propia a partir de imágenes liberadas en internet. S/F..... | 51 |
| Imagen N°10: Wallmapu. Elaboración propia a partir de foto satelital de Google Maps..... | 56 |
| Imagen N°11: Variantes de mapudungun. Archivo Kimeltuwe (2017)..... | 59 |
| Imagen N°12: Presentación de cantautora Daniela Millaleo en patio de la escuela. Archivo personal. Septiembre de 2022..... | 84 |
| Imagen N°13: Sala de clases con rostros anonimizados. Archivo personal. Septiembre 2022..... | 117 |
| Imagen N°14: Láminas construidas por Antonia de material de internet. Archivo Personal. Septiembre 2022..... | 137 |
| Imagen N°15: Kaskawilla elaborada con técnica de tejido con dedos enseñado en clases de Antonia. Archivo Personal. Septiembre 2022..... | 138 |
| Imagen N°16: Guía para colorear instrumento musical mapuche elaborada por Antonia. Archivo personal. Octubre de 2022..... | 144 |
| Imagen N°17: Actividad escrita en la pizarra par curso de 3er grado. Archivo personal. Octubre 2022..... | 150 |
| Imagen N° 18: Diario mural con temática del Día de la mujer indígena. Archivo personal. Septiembre 2022..... | 174 |

INTRODUCCIÓN

Era un día miércoles en Renca, Santiago de Chile, en uno de mis primeros días de trabajo de campo (septiembre 2022). Día en el que acompañaba a Antonia, la educadora tradicional mapuche de la escuela, en sus clases de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche, o simplemente ‘mapudungun’¹² como le decían los niños y niñas. Ya era el tercer bloque de clases, y por ser el anterior al del almuerzo, los niños tendían a estar más intranquilos que de costumbre. Era la sala del 4to grado A y la clase comenzó con el típico ejercicio de relajación para abrir la clase. En este, Antonia puso desde su celular ‘Canción para hacer dormir a un niño dormido’ de Beatriz Pichi Malén, sonando una música relajante en mapudungun. Se paseó repartiendo un poco de aceite esencial de *trive* (laurel) en los dedos de los estudiantes. Empezaron moviendo el cuello, los brazos, y se masajearon la frente con el aceite. Al final repitieron ‘*inche küttral, inche newen, inche poyen*’ (yo fuego, yo fuerza, yo me quiero/tengo cariño). Ya había podido observar que este curso tenía mucha energía y eran bastante inquietos, sin embargo, lograban fluir con la clase.

La clase continuó normalmente con los contenidos, estaban aprendiendo a hacer algunas preguntas en mapudungun sobre el nombre de los *mapuche ayekawe* (instrumentos musicales tradicionales de la cultura mapuche). Anotaron la fecha. Varios se ofrecieron a decir las preguntas al frente de la clase sosteniendo unas láminas donde salen distintos instrumentos.

Mientras esto sucedía, un niño que tiende a ser bastante participativo, aunque también inquieto y bromista, le pregunta a Antonia a modo que todos escuchen: “¿En qué se inspiró para ser una lengua indígena?”, a lo que Antonia responde: “yo no soy una lengua indígena, yo soy *kimelfe* (profesora), y yo nací mapuche, no me inspiré para ser mapuche...”, y agrega: “pero para ser profesora... si a eso te refieres, es porque me gusta enseñar. Primero fui educadora diferencial³, como la tía Clarita⁴, y me gustaba enseñar a leer”. Como identificando la

¹ Mapudungun o mapuzungun es la lengua del pueblo mapuche.

² Durante la tesis se escribirá ‘mapudungun’ en español. Todas las palabras en lengua mapudungun están en cursiva. Para su escritura utilizó el grafemario unificado y se ocupó como guía (debido a su extensión) el Diccionario de Fray Félix José de Augusta, en su reedición a cargo de Belén Villena, publicado por Universidad Católica de Temuco Ediciones en el año 2017.

³ Se llama de esta forma a los profesores que se especializan en enseñar a estudiantes que tienen alguna discapacidad o dificultad de aprendizaje.

⁴ Los nombres de terceros han sido cambiados por nombres ficticios para conservar anonimato sin quitar el sentido del texto.

posibilidad de aprovechar pedagógicamente la pregunta, continuó: “Pero, por ejemplo, hay gente que tiene el apellido mapuche y no se siente mapuche, porque eso tiene que ver con la identidad. Por ejemplo, en Renca hay gente que vive y se siente muy ‘renquino’ y le gusta y se identifica, pero hay otra gente que no, y que le gustaría vivir en otro lugar...”.

En ese momento el niño, que había estado escuchando atento e intranquilo, como queriendo interrumpir, me apunta a mí, que estaba en silencio observando al final del salón, y dice “Ella no es mapuche porque no se le nota en la cara”. A esta altura todos están poniendo atención y el salón de clases cambia su punto de fuga. El estudiante logró que el salón se transformara y miraran todos hacia atrás, donde yo estaba, sentada sin intervenir, como si los estudiantes no repararan en mi presencia, constante, mis anotaciones y hasta los rasgos de mi cara, como si lejos de esa ilusión de invisibilidad, mi sola presencia no generara en ellos más interrogantes. El estudiante termina así revelando una cuestión que forma parte de los debates más propios de los círculos académicos: la imposibilidad de la observación sin participar.

Antonia responde de forma muy directiva y seria, pero sin mostrar disgusto, como sabiendo que es un terreno para plantear preguntas importantes y que no tomen estos comentarios a la ligera, para que reflexionen sobre eso. Dice: “Ahh ¿y a mí sí se me nota en la cara?”. En eso, otras niñas, como intuyendo que podía ser un tema complicado de tratar, participan con un afán de mediar y dicen: “no *kimelfe*, lo que pasa es que se le nota cuando habla”, y otros estudiantes reafirman. Otra niña dice “también se le nota en su estilo”, a lo que otra niña comenta que en cosas como su peinado y aros. Antonia responde de forma divertida “¡Es que tengo cualquier estilo yo *po!*” en una clásica expresión chilena que se utiliza para vanagloriarse de algo. En ese final más jocoso acaba la conversación y Antonia retoma la clase para pasar a revisar el cuaderno de los niños y empezar la próxima actividad.

Ante la pregunta del niño, Antonia tomó una actitud perspicaz, para que se interroguen y el comentario no quede en una impresión a la ligera. Esto me parece una forma de reparar en el hecho de que sí tiene un peso comentar a qué cultura parece pertenecer la cara de alguien, pero tampoco vetando el tema como uno del que no se debe hablar.

Este momento encierra varios temas y voces dentro del campo, y condensa, tanto la dinámica en clase, como la forma de ser de los niños con su profesora, además de la posibilidad que existe de tratar temas que les hacen interrogarse o reflexionar, aun entreviendo que pueden llegar a ser temas sensibles. Esta escena también me interpela identitariamente y en

términos de mi rol investigativo y el lugar que ocupaba allí. En esta escena, las voces de los sujetos que aparecen me obligan a hacer aparecer y transparentar mi propia voz, y es por esto que desde allí he decidido partir mi escrito.

La escena hace erigir de golpe la voz de un estudiante, esa voz plantea el por qué estoy en esta clase todo el tiempo si no me veo como mapuche, como sí lo hace la otra adulta de esta clase que es su profesora. Más que entrar a hablar en torno a mi identidad mestiza o reflexionar sobre un ambiguo fenotipo chileno, tengo que mencionar que efectivamente no soy mapuche. No hay ancestros, ni pautas culturales, ni 'sures' a los que remitir este origen, y es desde allí entonces que me parece importante posicionar mi interés por este tema.

Creo que, como muchas cosas en la vida, hay una parte intencionada, una búsqueda y una convicción, y otra, de circunstancias que van sucediendo e hilándose, poniéndonos en situaciones y ofreciéndonos posibilidades. Desde mi formación como antropóloga me acerqué a la temática educativa, así como desde el activismo y organización a la educación popular y el cine comunitario. Conocí a Antonia por el 2018 en un trabajo investigativo ligado a la Universidad de Chile, en la cual se trabajaba con educadores tradicionales indígenas que se desempeñan en las aulas chilenas impartiendo la asignatura de Lengua y Cultura Indígena en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), con el fin de visibilizar esta incipiente labor. Allí conocí su trabajo como profesora enseñando el mapudungun y la historia de vida que la llevó hasta allí: el crecer como mujer mapuche urbana en la periferia de la ciudad. Entendí cómo esto determinó una forma de experimentar la sociedad santiaguina, no exenta de discriminaciones y violencias, y cómo eso fue forjando una trayectoria siempre muy activa social y políticamente en su población en Cerro Navia y en el movimiento mapuche en Santiago. Reconociéndonos en otros espacios sociales, vi también el respeto y sabiduría que, aun siendo joven, proyecta e inspira sobre los más jóvenes que se organizan con ella. En este conocimiento, supe también que ella tiene la profesión de educadora diferencial, y trabajaba con estudiantes que tenían dificultades relacionadas al lenguaje y otras desventajas en los procesos de aprendizajes, antes de ver la posibilidad de enseñar su lengua ancestral, el mapudungun, la cual tuvo que reforzar y practicar en paralelo a este camino que emprendía como educadora tradicional mapuche hace ya casi diez años.

Cuando se dio la oportunidad de plantear algo que vinculara intereses investigativos, creativos, y también, activistas, trabajamos juntas en un proyecto para crear material audiovisual

para la enseñanza de las lenguas originarias. Ya en 2021, conociéndonos un poco más y reconociéndonos mutuamente en nuestras trayectorias personales, le planteo la posibilidad de hacer una investigación para la maestría que yo había venido a cursar a México, y es así como la invito a participar en este proyecto con la idea de que pudiera ser a la vez una investigación etnográfica, como también una colaboración para seguir creando materiales educativos que potencien su labor y ¿por qué no? también la de otros.

Es cierto que la pertenencia a un pueblo originario siempre es asunto político, no obstante, lo mapuche en Chile está explícitamente vinculado a ese plano. Este es un pueblo en resistencia con un conflicto abierto con el estado por un territorio, conflicto que sucesivamente forma parte de la agenda de los gobiernos y tiende a ocupar un lugar bastante central en la opinión pública del acontecer nacional. Algunos han catalogado esta relación como una “guerra de baja intensidad” (Nahuelpan 2018, p. 166), en la que mediante la criminalización, judicialización y militarización se asedia a los territorios mapuche en reivindicación.

Si bien, como trataré en extenso más adelante, es necesario leer de forma crítica las prácticas vinculadas a programas que forman parte de una política institucional neoindigenista, propia de la forma contemporánea de los estados naciones de relacionarse con los pueblos originarios (y promovidas por organismos supra estatales), creo que el ejercicio silencioso, constante y a largo plazo por el que se apuesta al dar a conocer la cultura mapuche en la gran ciudad de Santiago y desde la trinchera de la educación pública, es un acto profundamente político y reivindicativo, tanto desde aportar a la revitalización lingüística de una lengua que ha sido negada desde la escuela, como desde la reconstrucción de una historia que ha sido invisibilizada.

Educada en esta sociedad chilena, también sé que nos enseñaron una historia colonial en donde esto estaba silenciado. Esta historia truncada me remite también a mi identidad cultural propia y la de la ciudad donde habito. Una identidad que no tiene linajes claros que rastrear, ni europeos, ni indígenas, sólo atisbos de muchas cosas que se aglomeran en un mestizaje urbano. No hago este paralelismo como una necesidad de búsqueda identitaria propia, sino como la comprensión crítica del territorio urbano que he habitado toda mi vida. No como una búsqueda de raíces o apropiación de pautas, sino que como un reconocimiento de todas las partes que componen la mescolanza de esta vida urbana actual y, sobre todo, sus relaciones de poder. Así también, un reconocimiento de las acciones como parte de proyectos

políticos, que no buscan tanto mirar al pasado para reencontrar lo ‘verdadero’, sino que más bien hacer un ejercicio consciente hacia el futuro y sus reivindicaciones, hacia dónde ponemos la voluntad y el corazón.

En esta investigación no quisiera hablar, ni mucho menos explicar, aspectos intrínsecos de la cultura mapuche propiamente tal, ya que creo que eso corresponde a las personas mapuche. Si bien debo contextualizar estos aspectos desde lo que los propios educadores me han compartido, aquí me interesa poner el énfasis investigativo en cómo se da la inserción de una asignatura como la de Lengua y Cultura Mapuche en la escuela urbana. Esto quiere decir, cómo en un contexto estructurado de la educación occidental⁵, fruto de una historia colonial, en la que la gran mayoría hemos sido educados, se puede pensar en abrir espacios para la revitalización lingüística de una lengua en retroceso (Gundermann, et al., 2011)⁶ y la visibilización de una historia silenciada como es la de los pueblos originarios de este territorio. Qué genera esta práctica allí en la ciudad y cuáles son sus posibilidades de construcción en esta sociedad urbana.

Creo que esto es una parte pequeña pero importante de una empresa mayor en torno a la creación de caminos de intercambio y comunicación intercultural que permitan crear inteligibilidad entre experiencias de mundo distintas, y, con esto, la construcción de posibilidades en una sociedad que efectivamente estamos experimentando en conjunto, al mismo tiempo, desde perspectivas, formas de acción y organización disímiles, pero no intraducibles. Además, y, sobre todo, un entendimiento que hoy en día necesita ser crítico y orientado hacia la transformación, en el sentido que nos permita identificar los discursos de reconocimiento de derechos culturales que esconden nuevos ajustes y maquillajes a políticas neoliberales y extractivistas que buscan dar reconocimiento sin reparación histórica ni justicia social. Por último, no puedo dejar de mencionar la importancia que toma para mí esta lectura crítica en un contexto nacional convulsionado políticamente, en donde los nuevos fascismos y

⁵ Utilizo el concepto sobre lo occidental para referirme específicamente a la educación en varias ocasiones. Este concepto busca precisar el sentido hegemónico de la educación que se ancla en los estados naciones, en este caso el estado chileno, como fruto de un proceso colonial que instala la tradición europea basada en la razón occidental y que ha evolucionado desde allí hasta su versión neoliberal actual sin abandonar sus fundamentos. Me parece que este concepto encierra su propia historicidad, resulta más ilustrativo que el concepto de ‘colonial’ que tiende a apuntar a un momento histórico determinado, y, más preciso que el concepto de ‘hegemónico’ que me resulta mucho más amplio.

⁶ En Santiago específicamente, el perfil sociolingüístico hecho por Gundermann et. al. (2009), señala que sólo un 12% de los mapuche tienen conocimientos del mapudungun, siendo la gran mayoría monolingües en castellano (con niveles de competencia muy bajos para las generaciones nacidas en Santiago).

los discursos de odio se encuentran al alza, como se ha visto en las últimas instancias electorales en Chile.

1. El problema de investigación

La ciudad de Santiago de Chile pertenece a la Región Metropolitana, región con el mayor porcentaje de población indígena, del cual la gran mayoría es mapuche (Datos CASEN 2017) (SEREMI Desarrollo Social, 2019)⁷. El mapudungun, la lengua del pueblo mapuche, ha sido considerada como una lengua en retroceso en el país (Gundermann et. al., 2011), siendo los habitantes mapuche de esta ciudad principalmente monolingües en castellano (Gundermann et al., 2009).

Desde los años noventa en el país se sientan los precedentes para crear una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) con la creación de la Ley Indígena y la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). En el año 2000 se crea el Programa Orígenes, en el marco del convenio entre el gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo, el cual “con base en la premisa de facilitar un ‘desarrollo con pertinencia’ de los pueblos originarios de Chile (Bello, 2004), tuvo un componente educativo” (Luna, Bolomey y Caniguan, 2018, p. 6).

Este proceso coincide con uno regional que se da a fines del siglo XX, el cual no ha estado exento de críticas. Para Walsh (2009), la EIB que se empieza a posicionar en Latinoamérica a partir de los años ochenta, adquiere dos sentidos: por un lado, uno de reconocimiento y reivindicación de la exigencia de derechos que venían haciendo los pueblos indígenas, y por otro, a veces contrario al primero, adquiere un sentido socio estatal de burocratización de la educación para indígenas. Luego, durante los años noventa, se populariza la instalación de políticas de educación intercultural (y el reconocimiento de tratados internacionales al respecto) que, sin embargo, estuvieron muy enfocadas en la tolerancia sin transformación social (vinculada al multiculturalismo neoliberal que se instala en esta década en la región). Podríamos decir que, a través de la EIB, el estado devuelve una forma *latinoamericanizada* de multiculturalismo neoliberal, una suerte de concesión políticamente correcta de reivindicaciones indígenas (López 2021; Vivar 2014). A raíz de estas lecturas críticas se han elaborado distintos ‘apellidos’ para esta interculturalidad, desde la más

⁷ Sin embargo, esta población no supera el 6,8% de la población total de la región (Datos CASEN 2017) (SEREMI de Desarrollo Social, 2019).

‘funcional’ a los intereses estatales y reformas neoliberales (Tubino 2011), hasta unas ‘críticas’ o ‘transformadoras’ que tendrían mayor potencial contrahegemónico (López 2021; Walsh 2009).

La continuación del desarrollo de estas políticas de EIB en Chile posibilitó que en 2010 se creara el Sector de Lengua indígena, otorgándole obligatoriedad a esta educación para el nivel básico en ciertas escuelas. Se decretó la implementación de una asignatura llamada ‘Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales’ que hoy se imparte de forma obligatoria sólo en las escuelas que cuenten con al menos un 20% de población indígena⁸.

Esto implicó la creación de una figura pedagógica que pudiera insertarse en las escuelas y transmitir este tipo de conocimientos. Así, tomando las bases de programas anteriores, se crea lo que conocemos como ‘Educador/a Tradicional Indígena’ (En adelante, ETI) figura validada por su comunidad como un conocedor de su cultura y lengua, quien se integra a la sala de clases con un ‘Profesor Mentor’, quien aportaría con los conocimientos pedagógicos para que este conocimiento sea aplicado y evaluado en el aula. Según el Ministerio de Educación de Chile (CPEIP-MINEDUC, 2018), en el año 2016, 1.254 educadores tradicionales (aproximadamente 89% del pueblo mapuche) se desempeñaron en el sistema escolar. Si bien no existen muchos datos oficiales para caracterizar este grupo social, en la práctica existen educadores tradicionales que son a su vez profesionales de la educación, por lo que no ejercen en la modalidad de dupla pedagógica, como lo es el caso que comprende esta investigación.

Otra de las grandes críticas que se le hace a la EIB en general tiene que ver con que ésta sigue siendo una educación pensada para indígenas, ignorando, por un lado, que la convivencia intercultural implica que toda la sociedad debe participar y no los indígenas ‘interculturalizarse’ (López, 2021); y, por otro, que la experiencia internacional señala que la revitalización lingüística tiende a ser exitosa cuando excede a la escuela y abarca a la sociedad en su conjunto. Esta idea de la EIB sólo para indígenas, además, define un beneficiario tipo con una identidad fija, que tiende a remitirse al habitante de una comunidad rural (Czarny y Briseño-Roa 2022). En Chile, varios autores han remarcado la idea de que la EIB debe apuntar a desestructurar el sistema educativo (Arias y Riquelme, 2019) y trabajar con la población general para desarticular el racismo y la discriminación, siendo esto apoyado incluso por los habitantes mapuche de la Región Metropolitana (Gundermann et al., 2009).

⁸ Hasta antes del 2013, la obligación correspondía a escuelas que tuvieran un 50% o más.

En un diagnóstico realizado por Matus y Loncón (2012), en el que analizaron una serie de planes y programas educativos de lengua y cultura indígena en escuelas de Chile, se constató que existe poca información oficial sobre la implementación de estos en las escuelas, además de que muchos de los casos analizados no consideraban los documentos orientadores emanados por el Ministerio y el PEIB. Pese a la falta de documentación y la falta de un hilo conductor de estas experiencias a lo largo del país, estos autores (Matus y Loncón, 2012) señalan que estos planes y programas emanados desde las escuelas en las primeras décadas desde la creación del PEIB, pueden entenderse como:

Un proceso de exploración, búsqueda y esfuerzo por entender e incorporar la educación intercultural bilingüe en la práctica pedagógica, a través de distintas etapas, y en ausencia de orientaciones metodológicas y lineamientos oficiales. Así, estos documentos y experiencias constituyen una ventana que permite asomarse a la manera cómo profesores y educadores tradicionales han entendido y puesto en práctica la enseñanza de las lenguas indígenas y la educación intercultural. (p.5)

La poca articulación entre planes y programas de diversas escuelas, y, la ausencia de asistencia y materiales por parte del PEIB a las escuelas que los desarrollan, fue valorado como un proceso local y autónomo de aprendizaje en la práctica (Matus y Loncón, 2012). Sin embargo, por otro lado, deja en responsabilidad de los agentes escolares la implementación de una política, por medio de la cual el estado está cumpliendo sus mandatos con los tratados internacionales firmados.

En ese escenario, los educadores y educadoras tradicionales, viniendo de una multiplicidad de trayectorias, roles tradicionales, oficios y formaciones, tienen una gran responsabilidad a cumplir con poco apoyo formal, además de condiciones laborales discrecionales que dependen de muchos factores, como: subvenciones a la educación orientadas a compensar otras desigualdades sociales, o, voluntades de autoridades locales que deciden qué importancia tiene la impartición de la EIB en sus escuelas.

A través de esta investigación planteo que son estos educadores y educadoras quienes, desde un rol poco (re)conocido, condensan la expresión de la política de educación intercultural y la reparación de una historia escolar asimilacionista. Historia que está íntimamente ligada al despojo lingüístico que vivieron las culturas originarias por parte de la escuela pública, proceso aún reciente en la memoria de las comunidades y en quienes hoy precisamente son educadores de la asignatura. Es decir, quienes resistieron a ser ‘despojados’

son quienes se enfrentan hoy a la responsabilidad de traducir su lengua y cultura al sistema escolar, pero también, deben ser capaces de lidiar con la cuestión de la diversidad cultural en términos amplios y los desafíos que enfrenta la escuela en general en estos temas.

Sin lugar a duda, esto significa un reto que le exige a los educadores en cuestión ser ‘actores bisagra’, primero, entre la política y la práctica, y luego, entre sus conocimientos culturales/comunitarios y los contextos actuales. En el caso de ciudades como Santiago, además, deben adoptar estrategias para adaptar las propuestas curriculares a escenarios de ‘superdiversidad’ (Cotini 2015; Vertovec 2007) que plantean las escuelas, es decir, escenarios de intensificación de la diversidad producto de la creciente heterogeneidad de las nuevas redes migratorias y caracterizada por la disolución de categorías tradicionalmente funcionales para explicar este fenómeno. López (2021) señala que en la EIB se espera que el docente sea un ‘negociador cultural’, un mediador, una persona que es capaz de sentar a la mesa a distintos actores y hacerlos dialogar, para encontrar un lugar entre lo posible y lo deseable en la escuela, y más allá de ésta. Esto es un gran desafío que, además, arroja bastantes cuestionamientos sobre la formación docente que existe para esto.

De todas maneras, en este fenómeno polisémico sobre qué significa concretamente la interculturalidad (Hecht, García, Enriz y Diez, 2016) encontramos posiciones políticas y pedagógicas, así como prácticas escolares, realmente distantes que se denominan ‘interculturales’ (Czarny y Briseño, 2022). Son los educadores quienes en su práctica cotidiana llenan de significado el concepto, traduciendo la política del papel a prácticas concretas. Por ello, propongo observar ‘la práctica docente intercultural’ del ETI en contexto urbano, no como una expresión de una política estatal, sino como una que construye educación intercultural desde abajo, dialogando desde allí con la política (Schön, 1992).

Tomando en cuenta todas las expectativas que existen sobre esta figura, es de esperar que la práctica docente intercultural tenga múltiples dimensiones desde el cual analizarla. Aquí comprendo la práctica docente intercultural como una que no se agota en la relación áulica entre el docente y sus estudiantes, sino que abarca una serie de relaciones escolares (Fierro, Fortoul y Rozas, 1999) y extraescolares. Otras dimensiones que considero importante son: la relación que se construye con los otros actores escolares (estudiantes, docentes, directivos, padres); la relación con la institución y sus lógicas formales (por ejemplo, los ‘sellos interculturales’ que hacen de la asignatura un valor agregado para la escuela); la relación con el

contexto sociocultural en que se enmarca la escuela; y, la dimensión didáctica (en donde resuena la creación autónoma de materiales pedagógicos, debido a la poca disponibilidad de éstos (Calderón et al., 2021; Treviño et al., 2012).

Para observar esto, planteo mi pregunta de investigación en un caso específico de una escuela urbana del municipio de Renca, en la ciudad de Santiago de Chile, en la cual se implementa la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche. Allí, el centro de esta investigación es la educadora tradicional mapuche de la escuela, su práctica y las relaciones que establece con los otros actores escolares. Me interesó observar cómo se piensa y pone en práctica, o, cómo se piensa *en* la práctica (Schön 1992), una educación intercultural que, como sugiere la literatura, más que hacerse desde y para las comunidades indígenas (que en otros contextos sería lo ideal), se hace hacia la sociedad en su conjunto. En este proceso, como es de esperar, se encuentra con otras presiones, responsabilidades y demandas al rol de la educadora.

Esta investigación se inscribe temporalmente en la mitad del ciclo escolar del año 2022, en el que se indicó la vuelta a clases 100% presenciales luego de dos años escolares en que fueron suspendidas por la pandemia de Covid-19 (viviéndose un proceso de priorización curricular e implementación de clases a distancia mediante medios digitales). En el caso específico que observé, esto repercutió en la recuperación de espacios escolares para la asignatura, y los efectos generados por dos años de contacto virtual entre profesora y estudiantes.

Dicho esto, esta investigación tuvo como guía la pregunta: *¿Cómo se configura la práctica docente intercultural de una educadora tradicional mapuche y sus efectos en una escuela urbana de Santiago de Chile?*

Algunos cuestionamientos que se desprenden de ella y en los cuales puse especial atención como objetos de esta investigación, tienen que ver con cómo significa la ETI su práctica docente intercultural; qué efectos tiene esta práctica en los otros actores escolares y en la institución en su conjunto; y, cómo se desenvuelve la dimensión didáctica de la práctica docente.

Por último, el trabajo de campo recoge la intención de llevar a cabo un trabajo colaborativo, el cual se materializa a través del cuarto objetivo de investigación y que será descrito más ampliamente en el apartado metodológico.

2. Hipótesis

La hipótesis que guio esta investigación fue: que la enseñanza de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche se centra, más que en enseñar elementos culturales o lingüísticos, en ser principalmente un espacio de apertura y tratamiento de la diversidad cultural en la escuela. Esto vendría a oxigenar la estructura escolar rígida, al incorporar aspectos que no frecuentemente se consideran en las dinámicas escolares formales, como la centralidad que se le da a la oralidad, la espiritualidad, la acción participativa y el contacto cultural en un sentido amplio (con sus preguntas y tensiones). De alguna manera, la práctica docente de la educadora viene a ‘interculturalizar’ la escuela. Además, debido a la poca orientación sobre cómo debe ser su práctica docente intercultural, esta gestión en la escuela se da de manera pionera, espontánea y autónoma, en la que la educadora establece relaciones con actores intra y extraescolares, y crea materiales pedagógicos propios para desarrollar su labor.

3. Objetivos

El objetivo general de investigación es: Analizar la configuración de la práctica docente intercultural de una educadora tradicional mapuche y sus efectos en una escuela urbana de Santiago de Chile.

Objetivos específicos:

- Problematizar la figura de el/la Educador/a Tradicional Indígena desde la perspectiva de los actores escolares y documentos oficiales.
- Caracterizar lo que entiende la educadora de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche por su práctica docente intercultural, en relación a lo planteado desde el PEIB.
- Describir la dimensión didáctica de la práctica docente intercultural, centrándome en la elaboración de materiales pedagógicos.
- Analizar la inserción y aceptación de la práctica docente intercultural de la Educadora Tradicional en la escuela, y su relación con otros actores de la comunidad educativa (estudiantes, directivos, docentes, apoderados/as y otros actores extraescolares).
- Promover un proceso colaborativo de elaboración de materiales pedagógicos junto a la educadora de la asignatura, sistematizando sus resultados.

4. Ruta Teórica

a. Marcos de referencia para la Educación Intercultural Bilingüe, sus aplicaciones y vínculos con el estado.

Desde finales del siglo XX en América latina se comienza a utilizar la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) como la principal forma en que los estados van a garantizar el ejercicio y defensa de los derechos lingüísticos (y culturales) de los pueblos indígenas, como parte de los derechos humanos fundamentales (Hamel, 1995). Sin embargo:

Antes de que la noción de interculturalidad fuera acuñada, existieron muchas formas de educación bilingüe (o bicultural), con una perspectiva asimilacionista, que buscaba integrar a los indígenas a la vida nacional y, consecuentemente, la educación bilingüe fue vista como compensatoria y remedial, tendencia todavía predominante. (López, 2021, p.43)

Tempranamente en relación a la implementación de estas políticas, las críticas desde los movimientos por el reconocimiento de los derechos indígenas se hicieron sentir. Estos pusieron sobre la mesa aspectos que no considerados en esta versión estatizada de educación indígena. En el año 1995, un grupo de profesionales de la educación y las ciencias sociales se reunía en la ciudad del Cuzco en un seminario de Educación e Interculturalidad en América Latina, allí plantearon que la interculturalidad significaba un proceso de negociación social que implica asumir una realidad fuertemente marcada por el conflicto y relaciones asimétricas de poder, buscando construir relaciones dialógicas (Godenzi, 1997). En el año 2001, Myrna Cunningham también hacía explícita la distancia con lo que es la educación multicultural, agregando el papel central que cumple la comunidad en la educación intercultural (Cunningham, 2001).

Walsh (2009) señala que una perspectiva crítica de la interculturalidad⁹ es una alternativa entre una concepción de interculturalidad despolitizada, que niega el conflicto social y ve el contacto entre culturas sin abordar las tensiones de ese contacto; y, otra concepción que sería funcional al sistema hegemónico, la cual buscaría maquillar las desigualdades sociales con un reconocimiento superficial de la diferencia cultural (Fraser, 1997), propia de la lógica multicultural del capitalismo global (Zizek, 1998). La interculturalidad crítica sería, entonces, un

⁹ Otros autores clave que se enmarcan en el desarrollo de este planteamiento son Tubino (2011) y Fernet Betancourt (2011).

abordaje de la diversidad como producto de una matriz colonial de poder racializado y jerarquizado, y se considera una herramienta, proyecto y proceso desde la gente y como demanda de subalternidad (Walsh, 2009).

López (2021) intenta ir más allá, argumentando que la interculturalidad crítica logra visibilizar los conflictos del contacto y el reconocimiento cultural, sin embargo, es necesario pensar en una interculturalidad transformativa, que supere el debate académico y se centre en una agencia indígena fortalecida, poniendo en práctica una acción político-pedagógica autónoma. Esto requeriría estratégicamente de financiamiento y apoyo estatal, pero naciendo desde abajo con la idea de transformar la sociedad fuera de la escuela (López, 2021).

También es necesario argumentar que, así como es la interculturalidad un concepto polisémico (Hecht, García, Enriz y Diez, 2016), la EIB ha ido tomando distintos matices y significados en la diversidad de contextos en que ha sido aplicada, utilizando estrategias distintas (Sartorello, 2009, Cunningham, 2001). En esta misma línea, López (2021) argumenta que, incluso, habría distintos actores que pueden ocupar el mismo contexto de EIB como espacio de disputa. Así, abordar el tema de la educación intercultural y su abundante literatura pareciera eventualmente agotar el debate, si es que no se le aterriza en las prácticas concretas y propuestas viables. En este sentido, existen experiencias que buscan traducir el concepto a las condiciones reales y particulares de vida de las poblaciones donde se aplica, pero que, sin embargo, aunque proponen su aplicación de forma inductiva, no son simplemente extrapolables a otras realidades donde se implementa la EIB (como, por ejemplo, el caso del Método Inductivo Intercultural-MII).

Otro aspecto central que ha sido criticado de la EIB, es que se piensa para un sujeto indígena anacrónico que vive en la comunidad rural. Investigaciones sobre la aplicación de las políticas de EIB en entornos urbanos (Hecht, 2010; Czarny, 2007; Martínez, 2019; Lagos, 2013; Simbaña, 2020) han dejado en evidencia el desajuste que se genera con la realidad que viven muchos indígenas que han migrado (a ocasiones, hace varias generaciones) a contextos urbanos, y las configuraciones emergentes que allí la política adopta.

Además, es importante mencionar que la EIB viene a poner en tensión aspectos que están en el seno de la formación de los estados naciones y sus identidades hegemónicas. Hacia finales del siglo XX, debido a presiones tanto internas (luchas de movimientos indígenas) como externas (tratados internacionales), se consolida la idea de que los pueblos indígenas son

sujetos de derecho internacional (Briones, 2002; en Sartorello, 2009) y se vive una internacionalización de la cuestión indígena (Gros, 2000; en Sartorello, 2009), junto al avance de las reformas neoliberales. La EIB es una expresión de este tránsito, y “pone en tensión el reconocimiento de la igualdad de todos ante la ley, y, al mismo tiempo, la necesidad de los derechos específicos para el sostenimiento de sus diferencias” (Moya, 1998; en Hecht, 2019, p. 50)¹⁰. Una de las formas en que se expresan estas contradicciones tiene que ver con la tensión entre: plantear una educación diferenciada culturalmente, corriendo el riesgo de hacer una educación exclusivamente para indígenas, que sea considerada de segunda categoría; y, el acceso universal a una educación con equidad y calidad, lo que, según Rockwell, Novaro y Hecht (2022) constituye una falsa dicotomía.

En esta misma línea, las autoras Czarny y Briseño (2022) hacen una crítica a la EIB como una propuesta funcional al estado y que emana principalmente de éste, la cual tiende a reforzar ciertas dicotomías que contribuyen a la idea de un Otro cultural y lingüístico, que merece la atención de la institucionalidad estatal por su vulnerabilidad, y no por ser sujeto y colectivo de derechos (Díaz-Courder, 2000; en Czarny y Briseño, 2022, p.173). Para Martínez Canales (2018) esta es una forma en la que el estado sostiene una precarización gubernamental atendiendo sólo parcialmente las desigualdades que en su propia configuración ha cristalizado.

Si bien, la EIB también ha significado en algunos casos poder “interpelar al sistema escolar bajo la demanda de derechos para los pueblos indígenas, buscando que las lenguas originarias tuvieran el merecido y necesario lugar para desarrollarse y generar aprendizajes vinculados a sus historias y memorias colectivas” (López, 2019; en Czarny y Briseño, 2022, p.175), Czarny y Briseño (2022) ponen énfasis en poder distinguir analíticamente cuándo las iniciativas nacen de la lucha indígena y la demanda estratégica hacia el estado, y cuando no.

Finalmente, Williamson (2012), hace una descripción que ayuda a entender la EIB con sus complejidades y contradicciones que, según iremos viendo a lo largo de esta tesis, se expresan en contextos diferentes de maneras diferenciadas:

La EIB es una modalidad educacional caracterizada y organizada por su sentido político de encuentros y desencuentros culturales entre pueblos indígenas y sociedad global, que enfrenta los desafíos planteados por la globalización y la

¹⁰ Estas contradicciones son ampliamente desarrolladas por Tylor (1993), quien escribe sobre cómo se contraponen el principio de reconocimiento de la diversidad cultural y el principio de igualdad en las democracias liberales.

expansión capitalista neoliberal desde los territorios arrinconados y las lenguas silenciadas. (p. 129)

b. La Práctica Docente (Intercultural) más allá de la relación áulica maestro-estudiante

Esta investigación parte del concepto de práctica docente desde la literatura interesada en la formación docente (Fierro, Fortoul y Rosas, 1999), ya que –al poner el foco en la transformación de la realidad en la que se piensa el concepto– abordan de forma crítica el contexto social en el que la práctica docente se inserta. Si bien existe una amplia revisión teórica en torno al concepto de *práctica pedagógica* de Basil Bernstein, por ser ésta una aproximación principalmente estructuralista (Sadovnik 1992) y centrada en el discurso pedagógico, sus códigos y el currículum, planteo que me deja poco espacio en este proyecto para entender la subjetividad, la resistencia y la apropiación escolar por parte de una educadora.

Por otro lado, las autoras Fierro, Fortoul y Rosas (1999) definen la práctica docente con la idea de superar los tecnicismos, y entendiendo al maestro/a como un mediador entre un sistema educativo con un proyecto pedagógico-político y sus destinatarios. Esto pone de manifiesto una perspectiva crítica en el abordaje del concepto. Ellas señalan que esta práctica es:

Una praxis social, objetiva e intencional en la que intervienen los significados, las percepciones y las acciones de los agentes implicados en el proceso (maestros, alumnos, autoridades educativas y padres de familia), así como los aspectos político-institucionales, administrativos y normativos que, según el proyecto educativo específico, delimitan la función del maestro. (Fierro et al., 1999, p. 21)

Me interesa esta definición porque a la vez que logra hacer un vínculo entre un plano objetivo y práctico observable, señala la influencia que tiene el plano subjetivo en él. Además de esto, nos permite ligar la dimensión estructural con la agencial y particular.

Estas autoras elaboran su concepto recogiendo autores de la corriente de la ‘práctica reflexiva’, dándole un abordaje crítico. De esta corriente, aquí me interesa integrar la perspectiva de Schön (1992) sobre la orientación práctica, o la reflexión en la acción. Los autores Domingo y Gómez (2014) nos ayudan a entender su aporte teórico relevando lo planteado por Schön en relación a la necesidad de “superar la relación lineal y mecánica entre

una teoría o conocimiento científico-técnico, entendido como ‘superior’ y una práctica de aula supeditada a éste” (Domingo y Gómez, 2014, p. 63). En este sentido le da importancia a la reflexión que se da en la acción misma, en el ‘saber hacer’. Esta es una mirada desde abajo hacia arriba, que en este caso me interesa para observar una política pública, no como la impartición desde el papel a la práctica, sino que cómo se va construyendo dialógicamente entre las normativas emanadas desde las instituciones y la apropiación (Rockwell 2005) por parte de los agentes escolares.

Ahora bien, esta idea del profesional reflexivo de Schön, también puede llevarnos a poner excesivo interés en el plano de la agencia, olvidando las fuerzas que tensionan a los sujetos que estamos observando. Se ha hecho la crítica (Tardif y Nunez, 2018) de que esta teoría ha sido instrumentalizada por las ciencias de la educación en el marco de las reformas neoliberales de los años noventa, en donde termina dialogando muy bien con aspectos como la eficacia, las competencias, la libertad de acción, y la individualización del rol docente. Sin embargo, los mismos autores, señalan que existe una potencialidad crítica en esta idea del profesional reflexivo y, de hecho, existe un vínculo de estas ideas con lo planteado por Paulo Freire sobre la pedagogía de la liberación y el rol de la práctica docente, particularmente en la idea de la praxis del profesor como un ‘creador de posibilidades’ más que como un ‘transmisor’ de conocimiento’ (Tardif y Núñez, 2018, pp. 398-399)

Para efectos de esta investigación, rescato varias dimensiones del concepto diseñado por Fierro (et al., 1999) que estarían contenidas en la práctica docente. En primer lugar, esta idea de práctica docente contiene múltiples relaciones (con los estudiantes, con otros actores educativos, con el conocimiento, con la sociedad y sus procesos, con la institución) y se considera íntimamente ligada a la gestión escolar, aludiendo a la construcción social de las prácticas educativas en el seno de la institución escolar (Fierro et al., 1999, p. 24). Sobre esto también rescato lo planteado por Rockwell y Mercado (1988) sobre lo imperante que es considerar el contexto institucional al momento de hablar de la práctica docente (y la formación docente). Para abordarlo, aquí se incluye una dimensión interpersonal y una institucional.

Otra dimensión a considerar tiene que ver con el contexto sociocultural e ideológico, lo que en Fierro (et al., 1999) está mencionado como dimensión social y valoral, expresado aquí por el contexto de vuelta a clases presenciales luego de la pandemia Covid-19, por un lado, y,

por la formación de la docente y su trasfondo más amplio como actor social mapuche en la ciudad, por otro. De hecho, tal como señala la problematización de este proyecto, las autoras (1999) dicen que, de esa condición de ser a la vez un trabajador al servicio del estado y actor social, se desprende que la práctica docente esté expuesta a distintos tipos de contradicciones que hacen de su quehacer una “compleja trama de relaciones de diversa naturaleza” (p.21).

La dimensión didáctica es la última a considerar y me interesa para enmarcar aquí la creación de materiales pedagógicos. La dimensión didáctica se entiende como ese proceso en el cual la maestra facilita el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen; incluyendo los métodos de enseñanza utilizados, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, la forma de evaluación, y la forma de enfrentar problemas académicos (Fierro et al., 1999).

Además, esta concepción nos permite observar, a partir del sujeto docente, “una compleja trama de relaciones y procesos de la vida cotidiana de las instituciones educativas” (Fierro et al., 1999, p.23), lo que le da importancia a observar este fenómeno desde una perspectiva etnográfica (Rockwell y Ezpeleta 1983).

Por último, la categoría que propongo aquí lleva el apellido ‘intercultural’, porque es la denominación formal que recibe la práctica de la educadora en la escuela. Esta investigación se enmarca en lo que es la implementación del Programa de Educación *Intercultural Bilingüe*, y me interesa establecer ese punto de partida, la interculturalidad, como *lugar común* (Vivar, 2014), para abordarlo críticamente¹¹. Esto fue planteado también con la apertura para reemplazar el concepto – si fuera necesario- por nuevos que emergieran durante el proceso de investigación, si es que los resultados y las categorías de los sujetos involucrados en la práctica pedagógicas arrojaban mejores formas de expresar lo que realmente sucedía en la escuela urbana de Santiago. Esto es abordado hacia el final de la tesis a través de la argumentación sobre el continuar utilizando el concepto de ‘intercultural’ debido a la -hasta ahora- falta de una nueva y más pertinente denominación.

¹¹ Sobre todo, porque las definiciones que podemos encontrar en torno a la práctica docente intercultural tienden, por un lado, estar emanadas de las políticas públicas, o bien, de contextos muy distintos al que aquí se contempla. En el primer caso, se abordan desde un perfil normativo (decreto formal) o ‘buenas prácticas pedagógicas’ (CPEIP, 2018), es decir, el deber ser de un educador tradicional indígena y su práctica intercultural. Y, en el segundo caso, el tomar una definición descontextualizada (como, por ejemplo, el MII), nos llevaría a perder de vista la necesidad de significar el concepto de una forma situada y desde la perspectiva de los actores educativos involucrados.

5. Orden de la tesis

El escrito que presento a continuación lleva un orden que busca ir desde el plano más general hasta el más particular, para finalmente hacer los vínculos entre ambos en una búsqueda hacia el sentido que le otorgan los educadores a su práctica. Las dimensiones de la práctica docente intercultural irán distribuyéndose en distintos capítulos con base en esta lógica ordenadora.

En primer lugar, decidí plantear un apartado metodológico que por su extensión y las problemáticas que plantea, se ubica fuera de la introducción. Con esto quise darle un espacio prioritario al cómo se tomaron ciertas decisiones durante el planteamiento de la investigación y su desarrollo. Creo que al plantear una investigación sobre una problemática social y tomar la palabra para hablar de ello, incluyendo con esto el contar la experiencia de otras personas, requiere de un proceso de cuestionamientos que me gustaría sincerar. Una pregunta de investigación encierra en su centro el cómo abordarla, y ese ‘cómo abordarla’, a su vez, vuelve necesario tener en cuenta las particularidades del referente empírico. Por eso este apartado presenta este referente con detención, a la vez que se explicitan las razones de por qué insertarse en el campo con el enfoque etnográfico se volvió relevante en términos metodológicos, pero también, sociales y políticos, es decir, en términos del lugar que se le da a la escucha de los sujetos que lo habitan. Además, este apartado se vuelve extenso debido a que uno de los principales desafíos al realizar la investigación, fue el proceso de negociación personal e insistencia ante la posibilidad de poder plantear -al menos- un componente colaborativo como parte del proyecto a llevar a cabo, cosa que para mí significó un piso mínimo al momento de invitar a otras personas a participar compartiéndome su trabajo y sus historias de vida.

Luego, el capítulo primero busca contextualizar al lector en la sociedad chilena y específicamente en la ciudad de Santiago. Me detengo en la caracterización del panorama de la presencia mapuche en la ciudad de Santiago, y las identidades que se plantean en ese contexto. Dicho esto, me refiero a cómo se plantea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile y en el contexto urbano santiaguino, reparando en sus bases curriculares que serán retomadas en próximos capítulos. Finalmente, el punto analítico central de este capítulo tiene que ver con la figura del Educador Tradicional Indígena (ETI) y las interrogantes que surgen alrededor de éste, deteniéndome específicamente en la discusión en torno a la profesionalización de estos educadores.

El segundo capítulo se configura a partir de los que sucede en la escuela como sistema, a la vez cerrado y a la vez permeable por las dinámicas sociales y el contexto en el que se inserta. Este capítulo permite entender cómo la política pública toma nuevas dimensiones al ser aplicada en una realidad educativa específica. Las características del entorno social que rodea a la escuela, así como su composición estudiantil y el lugar institucional que ocupa en un sistema educacional público van a moldear cómo entendemos allí una propuesta de educación intercultural. Un aspecto central de esta configuración es la forma en que la escuela, como conjunto de relaciones sociales y sujetos posicionados distintamente, se apropian de un discurso intercultural que permite tener una respuesta institucional ante la diversidad cultural que enfrentan y los desafíos que supone. Además, plantearé que el rol que ocupa el educador tradicional en este sistema es fundamental para este posicionamiento escolar y el componente crítico que éste inserta allí. El capítulo se centra principalmente en la escuela de Renca ya presentada, haciendo constantes paralelismos con otra escuela visitada.

El tercer capítulo aborda de lleno el aula escolar. En este se busca desmenuzar cómo es una clase de Lengua y Cultura Mapuche, sus elementos, ejercicios y dinámicas. A través de la descripción de los eventos que suceden dentro de la clase, iré planteando la cuestión de la ‘traducción’ como concepto clave de la práctica docente intercultural. Aquí se trata principalmente la dimensión didáctica de dicha práctica y cómo va siendo moldeada por, a la vez que va haciéndose un paréntesis, en la estructura escolar. Los contenidos de la asignatura, así como el uso de la lengua en ella son algunos de los elementos que se revisarán aquí.

Por último, se presenta el cuarto capítulo, el cual busca volver desde el plano individual, subjetivo y reflexivo de la práctica docente intercultural, a aspectos más sociales. Esto se hace a partir de la consideración de la dimensión personal, hacia la valoral y social de la práctica docente (Fierro, Fortoul, y Rosas 1999). A partir de este vínculo se tratan temáticas como la creatividad que implica el ejercicio de traducción ya señalado (Patriglia 2021), y, el ejercicio reflexivo que implica el ‘saber hacer’ (Schön 1992) de los ETI. Esta combinación de herramientas analíticas me permitirá adentrarme en elementos como el sentido político de la enseñanza, los procesos de identificación mapuche, y, la pregunta sobre hacia dónde apunta la práctica docente, o el ‘para qué’ se hace lo que hace. Finalmente se plantean preguntas en torno al componente lingüístico que pareciera quedar al momento de otorgarle un sentido social a la práctica.

METODOLOGÍA

1. Conociendo el Campo: La escuela de Renca

Como ya se mencionó, mi investigación gira principalmente en torno a una escuela primaria ubicada en Renca, un municipio o comuna de la periferia norponiente de la ciudad de Santiago de Chile. Si bien se mencionarán otras escuelas, esta es la principal y será referida desde ahora como 'la escuela'. A continuación, narraré cómo fue el llegar a la escuela para realizar mi trabajo de campo.

La ciudad de Santiago es un valle rodeado de una alta cordillera que en invierno muestra sus blancas nieves en la cima, y, uno que otro cerro-isla repartido por la ciudad. Uno de esos cerros isla es el Cerro Renca, homónimo a la comuna en la que se ubica la escuela y parte icónica de este sector de la ciudad.

El valle de Santiago está cruzado por el río Mapocho cuyo caudal va de oriente a poniente, cruzando el centro y convirtiéndose en una frontera natural con las comunas del norte. (Imagen N°1). Si seguimos el río hacia el poniente, una de las últimas comunas que se abre del lado norte, es la de Renca. Para llegar allí desde el centro, la micro toma la autopista y se va por el borde del río, para salir de ella justo cuando el Cerro Renca te da la bienvenida a la comuna en su plaza central (Imagen N°2). Ahora bien, para llegar a la escuela aún quedan unos 20 minutos más en la micro, llegando casi al final de la ciudad, en su extremo poniente. En ese recorrido el paisaje cambia, el centro de Renca tiene casas grandes y algunas áreas verdes, mientras que, avanzando hacia el poniente, las calles están compuestas por casas de viviendas sociales, pareadas por los dos lados. La micro que te lleva a Renca es una muy moderna, de las más nuevas del sistema de transporte, sin embargo, pasado las 6 p.m. ya no entra al barrio en el cual queda la escuela.

Imagen N°1: Río Mapocho en el centro de Santiago. Archivo Personal.



Imagen N°2: Cerro Renca desde transporte colectivo. Archivo Personal.



En Santiago, a los barrios de clase popular se les suele llamar ‘poblaciones’. Esta población no es tan distinta a otras de la periferia de Santiago, sin embargo, una de las cosas que noté la primera vez que fui, es que en varias casas se puede apreciar la *wenufoye*, la bandera política mapuche que se crea y populariza en los años 90s, como parte de un proyecto político de nación mapuche. Así también, hay algunos locales que hacen referencia a cierta ‘mapuchidad’ en la ciudad como ‘la picá de los *peñis*’ (*peñi* significa hermano en mapudungun, se utiliza sólo de hombres a hombres).

La Escuela Básica (Primaria) está ubicada justo al lado del Centro de Salud Familiar y frente a un pequeño parque municipal que está cercado, un guardia resguarda su entrada y tiene unas bellas palmas chilenas. Esta área verde le da un aspecto agradable a la entrada a la escuela.

Llegar a Renca en la mañana de invierno me recordaba esa sensación de ir todas las mañanas al colegio los oscuros días del invierno santiaguino. Una mañana poco luminosa con gente muy abrigada. Niños que van al colegio de la mano de su mamá con tanta ropa encima, que tan solo llevan los ojos descubiertos. El caminar por calles neblinosas de invierno, con carros con las ventanas escarchadas, y con un sol que aún no toma fuerza pero que recién se asoma por la cordillera, se me hacía una experiencia familiar.

Cuando llegué aún seguían algunas restricciones por el COVID y se utilizaba el cubrebocas en la escuela, cosa que con el frío no resultaba algo tan desagradable. Llegaba a las 8 de la mañana a la escuela, la hora en que también entran los niños. La escuela desde afuera se asoma sólo como una reja con una entrada ancha y un techito que la resguarda. Tras la reja hay un primer espacio de recepción y donde se amontonan las madres y niños que entran y en donde hay un par de bancas (Imagen N°3). Luego de esa zona de entrada, unos pocos metros más allá, hay un portón que no deja ver hacia adentro y que da la entrada definitiva al colegio.

Imagen N°3: Entrada al colegio. Foto extraída de Google Maps.



Al entrar a la escuela se ve a la izquierda un pabellón largo de dos pisos que avanza hacia adentro de esta, y a la derecha otro pabellón de dos pisos perpendicular al primero. Ambos forman un patio de cemento cubierto por una techumbre de fierro, que al centro tiene un pequeño escenario. Otro de los perímetros de este patio tiene una construcción de un piso con un diario mural con cosas pegadas que, cuando llegué, eran sobre las ciencias. A ese lugar

me enviaron a buscar a la educadora la primera vez que fui. Es la sala de proyectos y a la vez una de las salas de profesores.

Atravesé el patio y los niños corrían y gritaban antes de entrar a clases. Se veían algunos murales pintados de colores. Me llama la atención uno que ocupa la estética muralista de los 60s y 70s en Chile, donde hay ilustrados algunos estudiantes y entre ellos una afrodescendiente. Otros murales llamativos tenían que ver con la cultura mapuche: unos personajes sobre un fondo de *keul'trung* (tambor tradicional) y unos *pehuén* (araucarias) se dejaban ver tras el primer patio. También, parte de la estética del colegio es que todas las paredes estaban rayadas por los estudiantes, con nombres, declaraciones de amor y también algunos dibujos obscenos.

La escuela comprende desde preescolar hasta 8vo grado, que en el sistema chileno corresponde a la 'educación básica'. Los de preescolar están separados en otro patio hacia el fondo de la escuela, así que mientras camino puedo ver niños desde los 4 años aproximadamente hasta los 12 (también unos pocos que aparentan alrededor de 15 años). Entre los niños fui escuchando diferentes acentos y tonalidad del español, por lo que pude darme cuenta que hay estudiantes migrantes.

Atravesando el patio, entré a la sala de proyectos y al mirar a la izquierda, vi varios asientos acolchados y una pizarra inteligente. En la parte derecha, unos muebles que hacen de biombo para separar esta con la otra parte de la sala, una de las salas de profesores. Pasando el biombo se ven varios escritorios blancos y al final a la derecha, la educadora, Antonia. En su escritorio tenía su computador y algunas cosas pocas, tras ella bastantes cajas plásticas con materiales, instrumentos musicales mapuche, y papeles.

Tras reunirnos pude conocer mejor la escuela: el patio de atrás, uno grande sin techar también delimitado por pabellones de salas de clase, y, un espacio que queda entremedio de estos dos donde hay varias mesas del comedor que sacaron de éste por las medidas del COVID y el distanciamiento social. Al fondo del segundo patio hay también una multicancha donde los niños juegan principalmente fútbol. Esta cancha fue bastante concurrida en el mes que llegué ya que allí practicaban los bailes que se presentan en la celebración de las fiestas patrias.

Al salir de mi jornada, siempre caminaba por la calle de la escuela hacia la población, para tomar la micro en la próxima avenida que queda de ese lado. Si bien, yo había visto en la aplicación del transporte público que la mejor opción era cruzar el río por la pasarela y tomar

la micro del otro lado, Antonia me dijo que no era tan seguro, que no hacía mucho que le habían robado a un estudiante en la mañana. Allí en el paradero, entonces, anotaba en mi diario de campo mientras esperaba pasar la micro que me llevaría de vuelta hacia el centro.

2. Decisiones metodológicas: la Etnografía Educativa

En términos metodológicos, se realizó una investigación cualitativa, en donde la aproximación al campo de estudio y los sujetos involucrados está guiada por la etnografía educativa. La etnografía, entendiéndola -a la vez- como un enfoque metodológico, una técnica y un texto (Restrepo 2016) engloba en sí misma un posicionamiento epistemológico (Díaz de Rada 2011; Rockwell 2009) que está en íntimo diálogo con el reconocimiento de quien investiga, y su experiencia, como el medio para conocer la realidad estudiada (Rockwell 2009). De hecho, Restrepo (2016) nos dice que “la etnografía es siempre un conocimiento situado” (p.32).

Además de esto, abordar este problema de investigación desde un enfoque etnográfico se hizo pertinente por varias razones. Otra de las características centrales de la etnografía tiene que ver con la posibilidad de documentar lo que no está documentado, basándose en la vida cotidiana (Achili et. al., 2005), aquello que frecuentemente no se registra y forma parte de la experiencia de los sujetos (Achili et. al., 2005; Rockwell, 2009). Sumado a esto, está la intención de explicar las cosas que suceden en esta vida cotidiana desde el significado que le otorgan los propios actores (Restrepo 2016; Rockwell 2009), cuestión que fue fundamental para este problema de investigación, en cuanto a la intención de significar la práctica pedagógica intercultural desde la educadora y los actores escolares con los que se relaciona.

Otro punto fundamental que aportó la etnografía para este problema de investigación es la posibilidad de establecer vínculos entre el plano empírico, situado y observable; y, el nivel en el que podemos hacer generalizaciones y teorizaciones más amplias. Para Restrepo (2016), uno de los esfuerzos más interesantes que debe concentrar al etnógrafo, consiste en “resaltar las singularidades de un contexto al tiempo que debe establecer de qué manera esas singularidades aportan a la comprensión y conceptualización de lo que sucede en otros contextos” (p. 17).

Específicamente en el plano de la investigación educativa, esto toma importancia debido que se busca hacer una puesta en común, y a la vez un contraste, entre lo que se ha planificado como una política transversal de educación intercultural bilingüe, y la práctica local

de los actores educativos. Se apuesta aquí construir el conocimiento situado a partir de este vínculo entre: teoría y práctica (Rockwell, 2009); lo normativo y lo plausible; la política nacional y el plano local.

Durante el análisis y escritura de la tesis, esto fue una guía para hacer los vínculos entre los resultados obtenidos en el campo, y el aporte de la teoría social para generar explicaciones más concretas y acuciosas de lo observado empíricamente, como describiré en el apartado del análisis.

Si bien el vínculo entre un conocimiento situado crítico y la labor etnográfica ha sido trabajado y se ha reconocido su prolífero e -incluso- ineludible diálogo, hay que reconocer que existe una distancia entre esto y la posibilidad de incidir realmente en la realidad estudiada para aportar a las problemáticas que identificamos, o bien, contribuir en algún aspecto la formación, proyectos o condiciones de vida de los sujetos involucrados.

Milstein y Clemente (2018), quienes hacen una revisión de la etnografía educativa en América Latina y su tendencia crítica, señalan que se ha construido un campo interdisciplinario que, en su diversidad, tiene factores comunes, como: la intención de identificar problemas educacionales; abrir el diálogo fuera del espacio académico; incorporar voces múltiples de actores situados; y ser interlocutor entre las realidades socioculturales y las políticas públicas; es decir, existe en el quehacer un afán transformativo. Sin embargo, Rockwell (2009) llama a tener cautela sobre confundir la investigación crítica con la transformación social.

De todas maneras, me interesa rescatar lo que dice Rockwell (2009) en torno a la utilidad de la etnografía y su aporte a ese proceso, esto es: identificar aquellos espacios y momentos en que ciertas acciones educativas pueden tener el desenlace deseado, conocer las contradicciones de la práctica, y recuperar lo significativo de lo particular para situarlo en una escala social más amplia y un marco conceptual más general, con el fin de orientar los cambios y procesos de transformación educativa. Esta reflexión formó parte fundamental de la planeación de esta investigación y la insistencia en concebirla en una dimensión colaborativa, tema que trataré más adelante en este capítulo. A continuación, detallaré los detalles de la experiencia etnográfica elaborados a partir de estos orientadores planteados por el campo de la etnografía educativa.

3. Experiencia etnográfica, actividades y participantes en campo

Se planificó una etnografía educativa con una duración de cuatro meses, desde septiembre a diciembre de 2022, con algunas actividades consideradas para el mes de enero 2023, como la devolución, conversación, retroalimentación con algunos sujetos clave partícipes de la investigación.

Durante la estancia en la escuela de Renca, se realizó observación en aula en seis cursos (4to a y b, 5to a y b, y 7mo a y b). Esta selección fue realizada en acuerdo con la educadora tradicional mapuche de la escuela, quien es el sujeto principal de esta investigación. Se acompañó su labor docente tanto dentro del aula, como en algunas actividades fuera de ella, colaborando en lo que se pudiera con su gestión pedagógica.

En línea con esto último, se realizó observación en una diversidad de actividades extracurriculares de la escuela, como eventos, festividades y muestras de talleres. Además, una semana del mes de octubre se destinó a acompañar la práctica docente del otro ETI de la escuela, quien enseña a los cursos más pequeños (1ero, 2do y 3er grado).

Durante el mes de noviembre, se visitó otra escuela en la que se implementa el PEIB perteneciente al municipio de Ñuñoa, esto con el fin de tener un punto de comparación sobre el contexto en el que se inserta la labor de los ETI. Se observaron dos días de clases desde preescolar a 8vo grado, y se realizó una entrevista con el ETI del lugar. Esta observación será ocupada a lo largo de la tesis para hacer paralelos entre experiencias en aula y reflexiones docentes.

En el mes de diciembre, para finalizar el trabajo de campo en la escuela de Renca, se entrevistó a otros agentes escolares, como un/a cargo directivo y un/a profesional del área psicosocial. Así también, se realizó una entrevista grupal con 3 estudiantes de 7mo grado y se sumó la entrevista de otro ETI que ha trabajado impartiendo la asignatura en otra escuela de la Región Metropolitana pero que, sin embargo, actualmente se encuentra en pausa de sus funciones como ETI. En el mes de enero se realizó la entrevista de cierre y retroalimentación con la educadora principal de la investigación. Por último, se entrevistó a un/a funcionario/a regional del PEIB.

En total se realizaron 8 entrevistas en profundidad semi estructuradas (4 a ETI), las cuales se registraron en audio mediante grabadora, además de 13 semanas de observación en

aula, para las cuales se utilizó la herramienta del diario de campo y la toma de algunas fotografías (Véase tabla n°1).

Tabla N°1: Resumen de actividades desarrolladas en campo. Elaboración propia.

| Escuela de Renca (septiembre a diciembre 2022) | Escuela de Ñuñoa (noviembre 2022) |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> - Observación en aula - Observación de eventos y festividades - Entrevista a Educador Tradicional Mapuche N°2 (Likán) - Entrevista a Cargo Directivo - Entrevista a Profesional del Área Psicosocial - Entrevista grupal a 3 Estudiantes de 7mo grado - Entrevista a Educadora Tradicional Mapuche N°4 (Antonia) - Realización de talleres y materiales colaborativos | <ul style="list-style-type: none"> - Observación en aula - Entrevista a Educador Tradicional Mapuche N°1 (NawelMañke) |
| Otros: | |
| <ul style="list-style-type: none"> - Entrevista a Educador Tradicional Mapuche N°3 (Kallfü) (diciembre 2022) - Entrevista a Funcionario/a del PEIB (enero 2023) | |

Los 4 ETI entrevistados son educadores urbanos que hacen clases en escuelas públicas de la ciudad. Algunos de ellos habían coincidido conmigo en instancias anteriores de investigación y difusión de su trabajo, y otros fueron contactados por primera vez para este estudio. Todos ellos son mapuche de la ciudad, tema que profundizaré en el capítulo 1. Ninguno es hablante nativo del mapudungun, sino que neohablantes que desde su origen migrante (del territorio tradicional mapuche a la ciudad) han emprendido la búsqueda y el aprendizaje de la lengua que dejó de transmitirse por vía familiar. Todos ellos me abrieron amablemente las puertas de su sala de clases y de su conocimiento ancestral, así también como su conocimiento práctico pedagógico. Pudimos reflexionar sobre esto en instancias de uno a uno luego de las observaciones. A todos ellos se les ofreció la posibilidad de elegir si su participación sería anónima o no. Debido a esto, algunos de los nombres de los ETI fueron cambiados según su preferencia, mientras otros prefirieron que se mantuviera su nombre real, como es el caso de Antonia y Likán.

Por otro lado, los nombres de terceras personas que salen mencionados en citas fueron cambiados en su totalidad por razones de anonimato. Para el caso de los agentes escolares y extraescolares mencionados, se señalan con su cargo institucional.

Por último, se destinó tiempo a realizar las actividades colaborativas que fueron parte fundamental de lo planificado dentro de la investigación, como explicaré a continuación.

4. Componente colaborativo

a. La pregunta y la posibilidad de lo colaborativo

He dicho que la etnografía críticamente posicionada no es suficiente para aportar a la transformación social. Entonces ¿existe investigación que sí ha intentado dar un paso más allá y ha abrazado esa intención? ¿Cómo ser realistas en cuanto a nuestras posibilidades sin abandonar la pretensión de contribuir a un horizonte social y político que nos parece más justo?

Esta interrogante fue importante durante la planificación de esta investigación. Como he narrado, mi trabajo con la educadora principal de este estudio había estado basado en la generación de materiales educativos colaborativos, como una contribución que hacía sentido debido al diagnóstico sobre la falta de éstos contextualizados al entorno urbano. Me parecía crucial que la invitación a participar del proyecto y el hacerme un espacio en la ajetreada vida escolar, estuviera acompañado del ofrecimiento de alguna instancia o producto que superara la mera devolución de resultados en un formato académico, que -siendo realista- poco efecto tendrían para su práctica.

No sin pocos tropiezos, en los cuales tuve que ajustar expectativas en torno a los alcances del trabajo propuesto, pude planificar una serie de actividades que fueran plausibles y provechosas. Para esto, las orientaciones ofrecidas por el debate académico al respecto fueron importantes.

Si bien existen distintos significados, expectativas y exigencias que tomar en cuenta antes de poder llamar a una investigación como una colaborativa, dialógica, comprometida, activista o descolonizada; hay que reconocer que existen varias propuestas que -ocupando distintos apellidos- intentan construir una academia que dé cuenta de un trabajo comprometido con establecer vínculos horizontales y pertinentes con las comunidades con las que trabajan, en pos de que la presencia investigativa sea un aporte a la mejora de las condiciones de vida o a alcanzar mayor justicia social. Por ejemplo, la investigación activista (Speed 2010) implica un trabajo mucho más profundo a lo plausible en este contexto en cuanto

a la compartición de metas políticas, sin embargo, sus reflexiones dan luces sobre cómo enfrentarse éticamente al campo de estudio y a los actores con los que voy a trabajar.

Generar una investigación en diálogo y colaboración implicaría considerar estos elementos explícitamente en cada paso del proceso etnográfico, desde la creación del problema hasta la escritura (Lassiter, 2005; en Rappaport, 2010). Esto también es señalado por Hale (2007) sobre la transformación metodológica que implica volcar al diálogo todas las etapas de una investigación. Sobre esto, puedo decir que, en el marco de esta investigación, se buscó ajustar la pertinencia del problema de investigación a partir del diagnóstico realizado en diálogo con la educadora tradicional, actor principal del estudio.

Para el caso de la etapa de escritura y análisis conjunto, son estas pretensiones que exceden las posibilidades de este proyecto (sobre todo por el tiempo e involucramiento que pueden permitirse los actores escolares del caso a estudiar). Sin embargo, el último mes de campo -siguiendo a Lassiter (2005; en Rappaport, 2010)- se buscó generar instancias con la principal participante del estudio para poder contrastar impresiones que tuve sobre el trabajo de campo. Este proceso fue crucial para el análisis y poder identificar los principales resultados de la tesis.

Además de lo señalado sobre las etapas de investigación, Hale (2007) señala otros componentes que debería tener una investigación que busca plantearse como ‘descolonizada’. Entre ellos se encuentra lo ya señalado sobre la necesidad de que el investigador sea un actor social posicionado, además de que establezca una alianza básica con los sujetos involucrados que orienta la generación de conocimiento (sin perder su lugar propio, ya que diluiría su aporte como sujeto investigador).

Por último, Hale (2007) llama a abrir posibilidades creativas para la disseminación de los resultados, según lo que es valorado por los involucrados. Esta es también la principal crítica que hace Rappaport (2010) a la antropología colaborativa norteamericana, en la cual, si bien se considera la participación de los sujetos de estudio, el fin último no varía del texto académico. Un aspecto que he querido conservar, es poder plantear -de forma acotada y limitada a mis posibilidades individuales- productos que tengan una utilidad localmente, más allá del producto académico de la escritura de la tesis.

Esto es profundizado por Bastián y Berrío (2015) muy claramente en torno a qué tener en cuenta al momento de preguntarnos por la utilidad práctica del conocimiento que generamos, y es recordar que ésta siempre tiende a quedar subordinada a la estructura y criterios académicos. Esto nos lleva a hablar de lo que se ha llamado ‘devolución’ de la investigación, y que según estas autoras (2015), suele terminar en un asunto de buenas intenciones.

Ellas señalan que la devolución no puede quedar supeditada a la buena voluntad investigativa, se debe tomar con la seriedad que implica el “pensar formas de diálogo que garanticen un intercambio real y que tengan repercusiones para ambas partes” (Bastián y Berrío, 2015, p. 126).

Este cuidado por la devolución nos lleva inevitablemente a pensar en otros productos investigativos. El pensar productos alternativos al texto académico implica indudablemente otro trabajo. Esto, resulta difícil de asumir en un contexto de explotación y auto explotación que sabemos que demanda el trabajo académico.

b. Más que investigaciones activistas: investigadores activistas

Me interesa relevar lo señalado por los autores citados para reconocer que los objetivos políticos y objetivos investigativos no siempre van a ser los mismos. De hecho, si bien Speed (2010) señala que para llamar a una investigación ‘activista’ deben compartirse metas comunes, debemos ser realistas de que probablemente esto es lo que suceda en el mínimo de las ocasiones.

Planteo que es probable que, en la mayoría de los casos, debamos contentarnos con poder ofrecer nuestro trabajo y conocimientos en construir objetivos de campo que no se supediten a los objetivos investigativos, si no que vayan en paralelo. A esto me refiero con que, si bien no siempre podemos hacer investigaciones activistas, sí podemos ser investigadoras activistas, en el sentido de asumir la responsabilidad de dedicar parte de nuestro tiempo a productos o trabajos que no se evalúan (ni muchas veces se valoran) en la academia. Es decir, el llamado que veo es a poder insistir en ser agentes sociales con un pie en la academia y otro en los movimientos sociales, y eso implica no sólo ‘pensar’ estos últimos, sino también actuar en ellos.

Para el caso que me compete, en el ámbito educativo y específicamente en el área de la educación intercultural bilingüe, a pesar de la criticada cooptación de las demandas educativas de los pueblos indígenas por parte del estado, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) también se vuelve una vía de expresión desde la agencia de los movimientos sociales, magisteriales y etnopolíticos. En otras palabras, la EIB no puede pensarse sino como una relación tensa entre la sociedad y el estado, en donde la implementación de políticas y el activismo se cruzan, muchas veces en las mismas personas desempeñándose en veredas que están en discusión.

Para el caso de México, estos constantes diálogos pueden verse en estados como Puebla, Veracruz, Chiapas y Oaxaca, en donde iniciativas y propuestas educativas de base social y comunitaria contestan los modelos educativos impuestos desde las instituciones del estado y los enfoques ‘angelicales’ de la interculturalidad (Gasché, 2008; en González & Soto, 2019). Para el caso de Chile, esto se ve en el perfil de los educadores tradicionales indígenas, quienes muchas veces, además de ser funcionarios públicos sujetos a una política estatal, son parte del movimiento y ejercen un activo rol en la defensa de sus derechos culturales y lingüísticos.

Con esto quiero decir que muchos de los terrenos que estudiamos en la antropología, tienen en sí mismos un entramado de dinámicas que entrelazan prácticas, discursos y agentes estatales, investigativos, comunitarios, magisteriales, privados, sin conformar esferas excluyentes ni totalmente coherentes. Allí toca actuar y saber movernos éticamente más que elegir un bando (entre academia y comunidad, investigación y activismo, o, políticas públicas y movimiento social).

Bastián y Berrío (2015) señalan un punto iluminador sobre esto, y es que este vínculo dialógico implica una serie de transformaciones, tanto en las relaciones humanas como en la producción de conocimiento, y allí es importante recordar que “las académicas no son exclusiva o fundamentalmente investigadoras, su lugar está en los intersticios del trabajo académico, a veces en el activismo político o en la consejería personal” (p. 116).

Además, el atreverse a abrazar la contradicción sin buscar evitar el conflicto que muchas veces nos suscita esta doble (o triple, si consideramos el involucramiento personal, la amistad y la consejería) agencia, tiene que ver con formar parte de la naturaleza y entramado de las transformaciones sociales. Ese constante conflicto puede ser creativo, en tanto nos obliga a

ir buscando nuevas alternativas, cuando las herramientas utilizadas hasta entonces ya no hacen sentido.

Así mismo lo señala Claudia Korol (2007) de la organización argentina de educación popular 'Pañuelos en Rebeldía' al momento de rescatar las enseñanzas de Paulo Freire y su autocrítica hacia lo que subyacía de machismo en sus primeras propuestas sobre la lucha emancipatoria de los oprimidos: "Criticar una y otra vez las propias creencias parece ser el único camino para que nuestras ideas y nociones del mundo puedan ser vitales, fértiles, transformadoras. Quiero decir, revolucionarias" (p. 16).

Speed (2010) también apela a este no-confort propio de esta labor comprometida, diciéndonos que esta reflexión, a la vez que nos ayuda a descolonizar nuestros estudios, nos obliga a dejar de refugiarnos en el texto como lugar de cambio.

Finalmente, entonces, todas estas influencias y orientaciones son integradas aquí, más que como etiquetas o recetas para zafar de los cuestionamientos metodológicos y éticos propios de la práctica antropológica de la etnografía educativa, como formas -siempre inacabadas- de una insistencia por abordar críticamente las tensiones del campo, y orientar la práctica hacia lo haga más sentido en él, permitiéndome ir constantemente revisando lo que se va generando allí y su aporte local, intentando nunca abandonar la esperanza de plantear otras formas de contribuir en el campo.

c. Actividades colaborativas desarrolladas

Habiendo tomado estas reflexiones, críticas, autocríticas, advertencias y orientaciones, se plantearon aquí algunas actividades con base en lo manifestado con la educadora de la escuela de Renca, como desafíos u áreas de oportunidad para desarrollar con los estudiantes. Conversando con Antonia, me enteré que entre los estudiantes del grupo curso de su jefatura, un 7mo grado, había intereses en torno al dibujo y al diseño, además de la intención de ella de poder integrar algunas herramientas tecnológicas que fueran atractivas para los estudiantes. Sobre todo, su objetivo era que 'pudiera quedar algo para la escuela', refiriéndose a que la creación de materiales educativos pudiera ser una expresión de los aprendizajes y avances que se hacen con los estudiantes dentro de la asignatura.

Fue así como a propósito de estos intereses e inquietudes, se plantearon 3 actividades para realizar dentro de las clases de la asignatura. Estas tenían como objetivo el crear de forma

colaborativa, con la educadora y los estudiantes, algún material educativo que pudiera servir para futuros estudiantes u otras personas externas. Dichas actividades fueron:

- 1) Taller de afiche: con un curso de 7mo grado se realizó un taller de 4 sesiones en las que se introdujeron los elementos constitutivos de un afiche y su construcción 'por capas'. En grupos se hicieron afiches para enseñar un concepto en mapudungun que ya conocían y que les tocó por sorteo. Luego se digitalizaron e imprimieron (Imagen N°4).

Imagen N°4: Afiche sobre Mapuche Ayekawe hecho por estudiantes en el taller. Archivo personal.



- 2) Taller de video: con un curso de 4to grado se realizó un taller de 4 sesiones en las que se visionó material audiovisual y se repasaron elementos básicos de la realización audiovisual. Por grupos escribieron un guion sobre un instrumento musical mapuche que ya conocían (Imagen N°5). Cada grupo hizo un video con un diálogo en mapudungun en el que explicaron las características y uso del instrumento. Se compiló todo en un cortometraje educativo.

Imagen N°5: proyección de corto audiovisual hecho con estudiantes. Archivo personal.



- 3) Desarrollo de un fanzine: A raíz de una actividad en la que cada estudiante hizo un díptico sobre el canto tradicional mapuche y una cantautora mapuche, se construyó un fanzine colectivo en el que se integraron aportes de los diversos dípticos hechos por estudiantes de entre 5to y 8vo grado (Imagen N°6).

Imagen N°6: Fanzine colectivo construido con estudiantes. Archivo Personal.



Para los talleres se creó un documento formal que señala los objetivos de aprendizaje de la instancia, con la intención de que pudiera ser incluida en la planificación de la asignatura, y también, replicada integralmente por otros educadores.

Los resultados de las actividades se presentaron en una exposición simultánea durante la última semana de clases del año 2022. Los estudiantes que participaron en la elaboración de los materiales expusieron su cortometraje, afiches y fanzines; presentando para los estudiantes

de los otros cursos su trabajo. A la ocasión asistieron todos los cursos desde prekínder a 8vo grado y la gran mayoría de los profesores.

Por último, como parte del componente colaborativo de esta investigación, se organizó la visita de la educadora principal del estudio a Oaxaca, México, con el fin de realizar una serie de encuentros con personas de distintos pueblos originarios de la región que están desarrollando trabajos para la revitalización de su lengua. Estos encuentros pudieron concretarse en el mes de septiembre 2023, fecha en la que se está dando por terminado el escrito de la tesis.

Todas estas actividades están documentadas en el apartado final de Anexos de esta tesis, además de presentarse los materiales elaborados en las distintas instancias académicas y culturales que se planificaron con la educadora principal, tanto en México, como en Chile.

5. Proceso de análisis y codificación

Luego del trabajo de campo, durante los meses de enero y febrero 2023, se transcribió el material de las grabaciones de entrevistas semi estructuradas. Además, se revisó y complementó el diario de campo y las anotaciones sobre el trabajo colaborativo.

Si bien el análisis en términos amplios es un proceso que comienza mucho antes y termina mucho después de la sistematización de los datos producidos en campo, el ejercicio concentradamente analítico se realizó en estos meses con el proceso de codificación. Este proceso se realizó con ayuda del software de análisis cualitativo Atlas Ti y estuvo guiado por nociones del análisis de contenido (Andréu Abela 2000). Para esto se utilizó lo que Andreu Abela (2000) llama una codificación ‘mixta’. Esto quiere decir que entre una manera inductiva de abordar los textos sin categorías a priori identificando las que emergen allí; y otra deductiva, que implicaría zambullirse en el texto en búsqueda de categorías teóricas previamente determinadas; se hace una combinación de ambos procesos. Esto quiere decir que la codificación se realizó tanto con categorías que se tenían en cuenta desde la construcción de los conceptos teóricos (por ejemplo, las dimensiones de la práctica docente), como también con categorías que emergieron en el proceso de análisis.

Estas últimas abarcan categorías que se originan en las corazonadas e intuiciones que suceden en el trabajo de campo (las cuales pude contrastar en el proceso de retroalimentación con la educadora), así como también categorías que van apareciendo al momento de leer y

releer el diario de campo o las entrevistas. En otras palabras, “el proceso inductivo y deductivo se encontraron a medio camino, al momento de idear la presentación de los resultados” (Bravo, 2017, p. 27).

Finalmente, es importante mencionar que estas categorías tampoco resultaron definitivas. Durante este proceso se comenzó a elaborar el índice de la tesis. Con la estructura de ésta anclada en los datos, se procedió a complementar con aportes teóricos los resultados obtenidos para la redacción del manuscrito. Llamaría a este proceso un ‘segundo análisis’, debido a que el desafío de articular los argumentos del manuscrito en un todo coherente, requirió dividir o combinar categorías que previamente me habían ayudado a ordenar el corpus empírico de información. A raíz de este segundo análisis, que abarcó la elaboración y reelaboración de índices, decidí ordenar la información desde un plano macrosocial (la sociedad) a uno más particular (el aula), orden al cual ya me he referido al final de la introducción, y paso a presentar en los capítulos de a continuación.

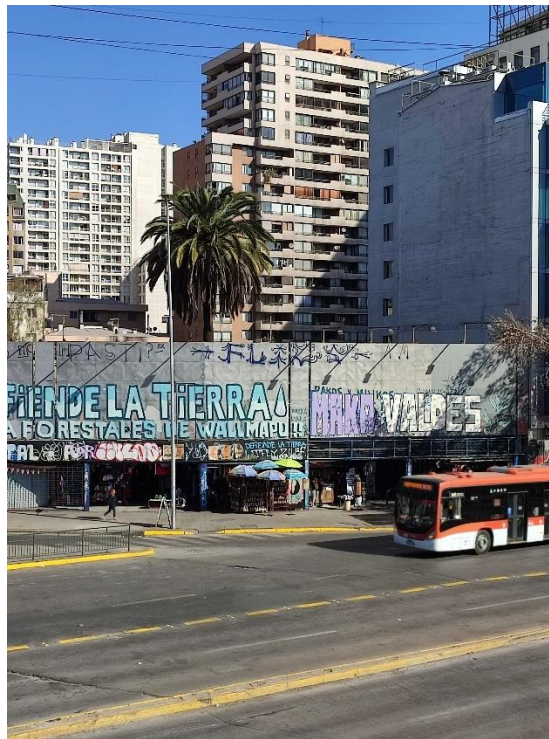
CAPÍTULO 1. Chile, el PEIB y la figura del Educador Tradicional Indígena (ETI)

1. Chile a mi llegada

En el metro de Santiago de Chile, un lunes a las 6 de la tarde, hora pico, caminamos apretados los unos con los otros para hacer la combinación de una línea de metro a otra. Venimos cansados del trabajo, yo vengo de mi primer día de campo en Renca, al norponiente de la ciudad. Escucho a mi lado a dos hombres conversar. Uno le dice al otro “Empezaron mal, desde que no quisieron cantar el himno nacional en la inauguración, partimos mal”. El otro asiente y dice “Si hasta querían cambiar la bandera de Chile”, y el primero continúa diciendo “habían algunos bien calificados, aptos, como el abogado este, el Atria, pero muy extremistas”. Se refieren al triunfo de la opción ‘rechazo’ en el plebiscito por la nueva constitución acontecido el día anterior (Imagen N°7).

Imagen N°7: Centro de Santiago intervenido en alusión a causas mapuches. Archivo personal.

Septiembre 2022



Llegué de vuelta a Chile un primero de septiembre de 2022, luego de un año de estadía en Oaxaca, México. Tres días después, se vivió el plebiscito nacional obligatorio para aprobar o

rechazar la propuesta de nueva constitución, proceso abierto el año 2019 como salida institucional a la crisis social y política que estaba viviendo el país luego del estallido social de octubre de ese año. Las movilizaciones fueron detonadas por el alza en el pasaje del transporte público en la capital del país, dando paso a la expresión de un descontento generalizado por el sistema socioeconómico neoliberal que fue impuesto durante la dictadura militar (1973-1990), y que desde entonces no ha experimentado los cambios estructurales que la ciudadanía parecía esperar. De octubre a diciembre de 2019 se vivieron protestas generalizadas en todo el país, marchas multitudinarias y un clima de violencia que se extendió por semanas, acompañado de una represión y militarización del país que culminó en muertes y múltiples violaciones a los derechos humanos (Imagen N°8).

El proceso constituyente que fue llamado desde un acuerdo entre partidos políticos de casi todos los sectores, y que tuvo la intención de calmar la revuelta social a un mes de su inicio, inicialmente tuvo el apoyo de la ciudadanía, lo que se expresó en un amplio triunfo de la opción ‘apruebo’ (78,28%) en un primer plebiscito el 25 de octubre de 2020. En este, se proponía una Convención Constituyente para escribir la nueva constitución nacional, reemplazando a la escrita en contexto dictatorial.

Imagen N°8: Foto ícono del estallido social. Susana Hidalgo. Octubre 2019.



Para este proceso se levantaron candidaturas populares y personas de la sociedad civil de múltiples orígenes y trasfondos se postularon para su escritura. Varias candidaturas se

eligieron con la expectativa de plasmar las demandas sociales que se proclamaron en el estallido social en el nuevo texto constituyente. Un dato importante a recalcar es que la convención constituyente fue presidida por una mujer mapuche, Elisa Loncón Antileo, académica y escritora.

Además de la presidencia y los escaños reservados que se dispusieron para personas de los pueblos originarios en la Convención Constituyente, la temática mapuche estuvo presente de varias formas en todo este proceso. Una de ellas fue durante el estallido social, cuando se popularizó el uso de la bandera conocida como ‘*wenu foye*’ (Imagen N°9). Esta bandera se crea en los años 90s y es una bandera principalmente política que se levanta con un afán ‘descolonizador’. Se crea desde la organización del Consejo de Todas las Tierras, cuyos dirigentes han sido perseguidos como ‘asociación ilícita’ por el estado chileno. Se comprende en el ámbito político y tiene una intención reivindicativa (Caniguan, 2021; Pairican, 2021), diferenciándose de la bandera *Wünelfe* (Imagen N°9) que tiene una dimensión ceremonial y espiritual (Pairican, 2021).

Imagen N°9: Banderas mapuche. A la izquierda *Wenu Foye* y a la derecha *Wünelfe*.
Elaboración propia a partir de imágenes de la web. S/F.



Es interesante mencionar que si bien esta bandera existe hace tres décadas, durante el estallido social toma una popularidad sin precedente. Así lo confirma la impresión de uno de los educadores con quien platiqué durante mi trabajo de campo, Kallfü, en la siguiente cita:

Me acuerdo que para el estallido social, así toda la euforia en las calles y de repente alguien sacaba la bandera y toda la gente se emocionaba, y la gente apoyaba (...) ¿por qué la gente tiene la necesidad de poner la bandera mapuche? Entonces a lo mejor sienten que no basta la bandera chilena *po'*, como que hay algo más *po'*, algo más que también identifica. (Educador tradicional n°3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

También durante este proceso, a la vez que se proclaman públicamente estos reconocimientos hacia los pueblos originarios, se decreta durante el último período del

presidente derechista Sebastián Piñera, el 12 de octubre de 2021, un ‘Estado de Excepción constitucional’ para varias provincias con alta población mapuche en el sur de Chile, con el argumento de “enfrentar con mejores instrumentos el terrorismo, el narcotráfico y el crimen organizado que se ha enraizado en esos territorios” (Huenchumil y Velásquez 2021). Este estado de excepción se basa en militarizar la zona quedando bajo dependencia de jefes de la Armada y el Ejército, restringiendo además una serie de libertades democráticas como el derecho a reunión. Cabe mencionar que esta medida ya había sido instalada transitoriamente para las principales ciudades del país durante los días más álgidos del estallido social.

El nuevo presidente asumido en marzo del 2022, Gabriel Boric, perteneciente a una coalición de izquierda progresista contraria a la del antiguo mandatario, continuó con la medida, por lo que el estado de excepción, el cual inicialmente tenía presupuestado una duración de 15 días, se ha prorrogado hasta la actualidad, siendo la última prórroga aprobada por el Senado el día 06 de julio de 2023, por lo que ya podemos hablar de una militarización oficial, declarada y permanente en los principales territorios de reivindicación territorial mapuche.

Dos años luego del comienzo de la Convención Constituyente, se presentó una propuesta de texto para nueva constitución nacional, por la cual nuevamente se convocó a un plebiscito nacional obligatorio en septiembre de 2022. En éste ‘plebiscito de salida’, habían dos opciones para votar: aprobar o rechazar la propuesta constitucional. Algunos de los fundamentos que planteaba este nuevo texto proponían mayores reconocimientos y representatividad para los pueblos originarios. Unas de las propuestas que más se destacaban fueron los artículos N°4 y N°5 en los que se proponía a Chile como un ‘Estado Plurinacional e Intercultural’, y se señalaba que los pueblos y naciones indígenas y preexistentes tenían derecho a la libre determinación, el autogobierno, y su representatividad en los diferentes órganos del estado, entre otros elementos¹².

¹²“Artículo N°4: Chile es un Estado Plurinacional e Intercultural que reconoce la coexistencia de diversas naciones y pueblos en el marco de la unidad del Estado.

Artículo N°5: Los pueblos y naciones indígenas preexistentes y sus miembros, en virtud de su libre determinación, tiene derecho al pleno ejercicio de sus derechos colectivos e individuales. En especial, tienen derecho a la autonomía y el autogobierno, a su propia cultura, a la identidad y cosmovisión, al patrimonio y la lengua, al reconocimiento de sus tierras, territorios, la protección del territorio marítimo, de la naturaleza en su dimensión material e inmaterial y al especial vínculo que mantienen con estos, a la cooperación e integración, al reconocimiento de sus instituciones, jurisdicciones y autoridades propias o tradicionales y a participar plenamente,

De forma un tanto paradójica para la sucesión de acontecimientos, en este segundo plebiscito el resultado fue un contundente triunfo del rechazo a la nueva constitución, con un 61,89% de los votos (SERVEL 2022), opción que ganó en la gran mayoría de los municipios del país.

Faltan años de lecturas y análisis para poder explicar este fenómeno completamente, sobre todo algunos hechos que dejan muchos cuestionamientos, como el alto porcentaje que obtuvo la opción ‘rechazo’ en municipios con alta concentración indígena mapuche (Munita 2022), como muestra la tabla n°2.

Tabla N°2: Correlación entre comunas en alta población indígena y triunfo del rechazo en plebiscito. Elaboración propia, datos recolectados de prensa (Munita, 2022), ratificados en página web del Servicio Electoral chileno.

| Localidad | Porcentaje Población Mapuche | Porcentaje votación opción Apruebo | Porcentaje votación opción Rechazo |
|--|------------------------------|------------------------------------|------------------------------------|
| Galvarino (Región de la Araucanía) | 69,2% | 25,0% | 74,9% |
| Tirúa (Región del Bío Bío) | 70,4% | 22,7% | 77,2% |
| Alto Bío Bío (Región del Bío Bío) | 84,2% | 29,2% | 70,7% |
| Cholchol (Región de la Araucanía) | 75,3% | 26,1% | 73,8% |
| Puerto Saavedra (Región de la Araucanía) | 79,6% | 31,9% | 68,0% |

Sin embargo, una de las lecturas que se puede hacer con bastante asertividad es que existió una campaña comunicacional liderada por partidos políticos de derecha y centro derecha, la cual infundió temor sobre los cambios estructurales que el texto proponía. Esta campaña apeló a varios elementos, como el conservadurismo valórico en cuanto a la ampliación de derechos reproductivos, sexuales y la educación sexual integral, y, al temor en base a la supuesta estatización obligatoria de la mayoría de los derechos sociales como salud, educación y jubilación, unida a la pérdida o ‘comunalización’ de los beneficios. Un punto importante de esta campaña comunicacional, también se centró en la idea de la peligrosidad del pueblo mapuche. Su asociación con actos de terrorismo, el reclamo de territorio ancestral, y, la idea de que la nueva constitución le otorgaba demasiados ‘privilegios’ por sobre los chilenos,

si así lo desean, en la vida política, económica, social y cultural del Estado. (...).” (Borrador Nueva Constitución, Mayo de 2022, pág. 2)

fueron algunos de los argumentos que se esgrimieron en el debate público en defensa de la opción del ‘rechazo’ a la nueva constitución.

Durante mi trabajo de campo, este fue un tema necesario, pero a la vez sensible de tratar. Fue una conversación la cual me demoré en plantear con Antonia. En el municipio de Renca, así como en la mayoría de los municipios de la región y del país, había ganado la opción del rechazo, y, considerando lo involucrado que el tema mapuche estaba en la situación, me interesaba saber cómo se había vivido desde su rol como promotora de la cultura mapuche en el espacio escolar. Hacia el final del trabajo de campo, cuando había pasado un tiempo y pudimos tener esa conversación, Antonia me comentó que, antes del plebiscito, como una forma de fomentar la educación cívica en la escuela, hicieron un simulacro de votación para que los niños pudieran practicar el ejercer su derecho a voto. En esa ocasión, la opción ganadora también fue la opción del rechazo a la nueva constitución, por lo que para ella eso fue una preparación para el plebiscito real. Ella relata:

Allá se hizo un simulacro de votación. Los chicos votaron una semana antes y ganó el rechazo. Entonces, yo igual, yo no me lo podía creer cuando los chicos me dijeron eso. Les hablé, cuando yo andaba con la Constitución en la mochila, la saqué y les dije "ya chicos, ustedes no votan, pero dígame a la gente de sus casas que por favor lea. Que sepan lo que están votando". Y después, claro, cuando volvimos ya el día lunes a trabajar y todo, igual fue complejo. O sea, a propósito de la votación, pero no solo para mí como profesora mapuche, sino que mis colegas igual estaban súper abatidos, estaban muy mal. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

En esta cita se hace una apelación a algo importante que forma parte de algunos sentidos comunes en las reflexiones post plebiscito: la idea de que las personas que rechazaron la constitución no necesariamente tuvieron una lectura consciente del texto, por lo que la campaña comunicacional habría jugado un rol muy importante.

Otra lectura de lo sucedido y las formas en las que afectaron personalmente estos acontecimientos, es cuando Antonia hace una reflexión sobre la ambivalencia de la nación chilena para con lo mapuche:

Como que todo lo que en algún momento se valora del pueblo mapuche, pasa alguna situación específica y ya somos todos terroristas, somos todos malos, entonces igual está ese vaivén que tiene la sociedad chilena (...). Y cuando pasó esta situación, bueno, y otras situaciones que han pasado también en este país, claro, uno se cuestiona estas cosas y se decepciona también de la sociedad en general. Bueno, y en lo particular, uno dice "*pucha*, ¿y todo el tiempo que uno ha

trabajado?", o sea, entonces no se ha aprendido nada. Y claro, reflexionábamos con otra *lamgen* (hermana), y al final decíamos "bueno, seguimos en la larga noche de los 500 años, aquí no han cambiado nada" y eso... pues se tiene que seguir insistiendo nomás *po'*, insistiendo...". (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Leo esto como una especie de acostumbramiento a la marginalización, racismo y discriminación por parte de una sociedad nacional, y la actitud de no dejarse abatir por él como un ejemplo de una lucha que va más allá de un proceso constituyente, o una cesión de espacio por parte de la institucionalidad. Es un ejemplo de una historia de resistencia y, como veré más adelante en la tesis, de la convicción de un pueblo de seguir existiendo.

Es también un acostumbramiento que no se acompaña con el nihilismo de dejar de creer en la posibilidad de avances que, aunque pequeños, puedan ampliar el margen de acción de una resistencia y lucha por reconocimiento. Leo su reflexión como un ejemplo de insistencia, una insistencia que enseña que la derrota y el repliegue no es lo mismo que la desmovilización, sino parte constitutiva de una historia más larga que puede hablar desde el saber no ganar, que es el autorreconocimiento del lugar originario desde donde se enuncia la reivindicación de cualquier grupo oprimido.

2. *Warriache*. Mapuche en la ciudad

Anterior a la conquista el territorio mapuche se extendía hacia el norte hasta los valles centrales (en donde se ubica Santiago), sin embargo, durante la colonia se establece lo que actualmente se conoce como el territorio tradicional mapuche, en el sur de lo que hoy es Chile (Zúñiga 2022). También llamado *Wallmapu* o país mapuche (Imilan, 2014), este territorio comprende desde el sur del río Bio Bio hasta el archipiélago de Chiloé (Imagen N°10). No obstante aquello, hoy una parte importante de la población mapuche se encuentra habitando la región central de Chile.

Imagen N°10: Wallmapu. Elaboración propia a partir de foto satelital de Google Maps.



Como anunciaba ya al introducir el problema de investigación, según la encuesta de caracterización socioeconómica nacional, sabemos que la Región Metropolitana (a la cual pertenece la ciudad de Santiago) es la que mayor porcentaje de población indígena tiene (un 28,8% del total nacional), de la cual la gran mayoría (alrededor de 94,7%) es mapuche (CASEN, 2017)¹³. Esto es producto de la migración campo-ciudad que se desencadenó a raíz del proceso de despojo conocido como ‘Pacificación de la Araucanía’, a finales del siglo XIX. Debido a la consecuente precarización del campo, empobrecimiento de las zonas tradicionalmente mapuche (en donde el estado chileno ubicó colonos europeos), y la división de las tierras comunitarias, junto con la creciente industrialización de la ciudad; se generó un éxodo desde el campo a la ciudad (Imilan y Álvarez, 2017). Este despojo se prolongó durante la mayor parte del siglo XX, hasta los años 80s (Aravena 2001).

Estos habitantes de la ciudad se ubicaron principalmente en comunas de la periferia de la ciudad, que son también las que poseen mayores índices de pobreza. Según Aravena (2001), esto “nos lleva a ver los barrios periféricos de Santiago no solamente como lugares de concentración y reproducción de la pobreza urbana, sino también como espacios de segregación socio - étnica” (p. 291).

Así también, los mapuche tendieron a ocupar los trabajos de menor rango, siendo común laborar en el área de la construcción, los hombres, y en el trabajo doméstico, las

¹³ Sin embargo, la población indígena no supera el 6,8% de la población total de la región (CASEN, 2017).

mujeres (Aravena, 2001). Según Aravena (2001) esta ocupación está directamente relacionada con la discriminación por fenotipo, en otras palabras, es el racismo lo que les alejaba de puestos de trabajo mejor remunerados.

La misma autora (Aravena, 2001), señala que, “este éxodo lejos de significar una evasión de la comunidad, una huida, no es sino la expresión de un medio de apoyo a la economía mapuche campesina.” (p. 288). Esto quiere decir que existe una vinculación entre la ciudad y la comunidad rural, que se expresa en la visita y estadía durante los períodos vacacionales en el sur de Chile. Esta historia migrante está personificada en quienes hoy se desempeñan como educadores tradicionales en la ciudad, quienes suelen tener un vínculo familiar con generaciones que les preceden y que aún viven en las zonas rurales de sus comunidades de origen.

Si bien el arribo a la gran ciudad implica vivencias de discriminación y racismo, lo que se traduce en la ocultación de ciertos rasgos e ‘invisibilización’ de su presencia en la ciudad (Montecino 1990), y en la interrupción de enseñar y usar la lengua hacia y con las generaciones nacidas en contexto urbano (Salas 1985), la identidad mapuche no deja de existir.

Imilan (2014) describe cómo en los años 90s, al acabar la dictadura militar, se vive “un intenso proceso asociativo mapuche” (p. 257). Este proceso se expresa en la aparición de organizaciones y actividades de todo tipo, muchas de ellas llevadas a cabo por los hijos e hijas urbanas de la migración mapuche. El espacio organizacional dentro de la ciudad supliría esta necesidad comunitaria ante la inexistencia de la ‘comunidad indígena’ rural, la cual sería el lugar de “densidad de la experiencia mapuche” (Imilan, 2014, p. 258) en la sociedad mapuche luego de las reducciones. La organización urbana, pero en profunda conexión y reminiscencia al espacio rural originario, es un lugar para la afirmación de la identidad, como dice Aravena (2001):

Esta comunidad urbana se presenta no sólo como un elemento colectivo central, sino el principal, de actualización y de persistencia de la identidad de los mapuches urbanos, contribuyendo a la configuración de una identidad mapuche propiamente urbana: la identidad mapuche-warriache. (p. 292)

La palabra *warriache* significa ‘gente de la ciudad’, y, aunque no está exenta de controversias (debido a que supone que se puede entender la identidad mapuche lejos del territorio ancestral del Wallmapu), viene a nombrar una identidad y una experiencia de etnificación del espacio urbano (Imilan, 2014).

En esta experiencia identitaria el componente ritual ha sido nombrado por autores como Aravena (2001) como uno central en la expresión de un proceso de etno-génesis, el cual figura como una afirmación, pero a la vez una construcción, identitaria.

Esta palabra ayuda a nombrar una experiencia común, el ser mapuche y haber nacido en la ciudad, experiencia que ya ha sido referenciada en la literatura y cultura popular urbana mapuche de varias maneras, como el concepto de *mapurbe*, utilizado en la poesía y contracultura mapuche en la ciudad¹⁴

Además, dice Imilan (2014), “centrar la mirada sobre lo *Warriache* como experiencia es una forma de indagar en la construcción de narrativas de lo mapuche en Santiago” (p. 256) además de considerar a jóvenes mapuche como “productores culturales” (p. 261). Esto interesa aquí en tanto expresa una condición compartida de los educadores tradicionales mapuche que participan en este estudio, además de ayudarnos a comprender una apropiación consciente muy propia del espacio urbano que enmarca esta investigación y que es “producto de un diálogo entre múltiples fuentes de experiencia, que justamente, se intersectan en la ciudad” (Imilan, 2014, p. 256).

3. El mapudungun en Santiago y su posibilidad de revitalización

En este contexto de migración y etnogénesis urbana es importante analizar la situación del mapudungun. El mapudungun o mapuzungun es la lengua del pueblo mapuche¹⁵, la lengua indígena con mayor predominancia en Chile, con diferentes variantes según el área geográfica (Imagen N°11).

¹⁴ Véase David Añiñir (2018).

¹⁵ Existiendo otras denominaciones según zonas geográficas (Zúñiga 2022)

Nombres del Idioma mapuche por territorios

Kimeltuwe

Fuente: Loncon, 2017. El poder creativo de la lengua Mapudungun y la formación de neologismos



El mapudungun es una familia lingüística en sí misma, porque no tiene relación con otras lenguas amerindias (Lagos, 2013). Algunas características según Lagos (2013) son:

ser aglutinante, en tanto una palabra puede estar formada por más de un morfema, identificándose de manera clara las uniones entre ellos y pudiendo realizarse segmentaciones que identifiquen a cada uno; y polisintética, pues dentro de una palabra se puede combinar un morfema léxico o radical con una gran cantidad de morfemas gramaticales. De esta manera, en mapudungun se forman palabras complejas que equivalen a oraciones en castellano... (p. 70).

Pese a que la mayor parte de la población indígena se encuentra en la Región Metropolitana de Santiago, siendo la gran mayoría de ésta perteneciente al pueblo mapuche, su lengua no cuenta con la correlativa presencia en la ciudad.

El mapudungun ha sido considerado como una lengua en retroceso en el país (Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2011). En Santiago específicamente, el perfil sociolingüístico hecho por Gundermann (et al., 2009) señala que sólo un 12% de los mapuche tienen conocimientos del mapudungun (con niveles de competencia muy bajos para las generaciones nacidas en Santiago), siendo la gran mayoría monolingües en castellano. Pese a esto, en general se identificaron buenas actitudes hacia la lengua y su enseñanza en las escuelas, planteando incluso la obligatoriedad de la enseñanza del mapudungun para estudiantes mapuche y no mapuche (Gundermann et al., 2009).

Es de esperar que, en este contexto y como circunstancia común en Latinoamérica (López, 2021), los estudiantes mapuche lleguen a encontrarse con la Educación Intercultural

Bilingüe siendo ya bilingües, o, como más probablemente suceda en Santiago, monolingües en castellano. Esto, sin considerar que la escuela urbana, además, no cuenta únicamente -ni con mayoría- de estudiantes mapuche.

A propósito de esto, es necesario mencionar que un agente activo para el retroceso de la lengua y la interrupción de la transmisión intergeneracional, sumado a las condiciones de discriminación y exclusión asociadas a la llegada de las familias mapuche a Santiago, fue la escuela pública. Al igual que en el resto de Latinoamérica, la lengua mapuche vive una situación de disglotia con el castellano, la cual la ubica en una relación asimétrica que castigó su uso a través de instituciones como la escuela, resultando en la disminución de su valor funcional (Castillo, 2004). Esto sedimentó una situación de bajo status social que se puede ver expresada hasta el día de hoy. Esto refiere a que cuando una lengua se encuentra en condiciones de inferioridad social y política, sus hablantes tienden a vivir una baja autoestima lingüística, a raíz de la creencia de que esta lengua no sería tan útil como la lengua hegemónica y que el traspaso de esta a las próximas generaciones podría impedir el progreso socioeconómico de aquellas (Montrul 2012).

Ante la posibilidad de desaparición de las lenguas amerindias, se ha planteado la necesaria revitalización lingüística. Este concepto, como su nombre lo dice, apunta a “darle nueva vida y vigor a alguna lengua que ha disminuido en uso o desaparecido” (Traducción personal)(Hinton, Huss, y Roche 2018:21), a través de -por ejemplo- formación de nuevos hablantes, potenciación de nuevos ámbitos de uso de la lengua y promoción de la transmisión intergeneracional.

El debate en torno a la revitalización ha demostrado también la contradicción que se vive en torno a una parte del estado que busca promover las lenguas indígenas a través de -por ejemplo- acciones como el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, pero, por otro lado, este mismo aparato estatal continúa la práctica histórica de la disminución de espacios formales de uso de la lengua (Williamson 2012). Autores como Williamson (2012) señalan que la responsabilidad de la revitalización de esta lengua hoy se encuentra cada vez más en las propias comunidades y familias, ya que la EIB con sus deficiencias sólo logra aprendizajes básicos de la lengua. Esto es importante de tomar en cuenta ya que la literatura señala que la revitalización lingüística ha sido exitosa en aquellos casos en que se ha considerado un proyecto social transversal, y que no tiene como contexto único o prioritario, la escuela (López, 2021). E

incluso, otros autores, como Limerick (2022), ponen un ojo crítico sobre que la revitalización pueda lograrse si se plantea desde cualquier institucionalidad del estado.

Montrul (2012) señala que, si la enseñanza de la lengua queda exclusivamente en manos de ciertas instituciones como las educativas, es probable que esta se siga debilitando, por lo que la posibilidad de revitalización del mapudungun es un tema que necesita el involucramiento de más espacios y actores de la sociedad, de manera de transversalizar estas voluntades que veremos aquí focalizadas en el ámbito educativo.

4. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile

En Chile, el proceso institucional de instalación de la Educación Intercultural Bilingüe (en adelante, EIB) coincide con la vuelta a la democracia luego de la dictadura militar, en los años 90s. La Ley Indígena de 1993 es uno de los primeros pasos que el estado da hacia el reconocimiento de los derechos de los pueblos originarios y el cumplimiento de tratados internacionales.

Sin embargo, autores como Williamson (2012) e Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez (2018) remarcan que la EIB no es una iniciativa surgida meramente del estado, sino que es una respuesta a años de reivindicaciones indígenas por una educación culturalmente pertinente. Podemos decir entonces que la historia de la EIB en Chile expresa también los matices de la relación de los pueblos originarios con el estado a lo largo del tiempo, los cuales, según dice Williamson (2012):

En momentos de ampliación democrática han buscado expandir sus relaciones con el estado y la sociedad civil y avanzar en sus demandas; en momentos de autoritarismo se han retraído a territorios con estrategias de sobrevivencia, resistencia y reorganización. (p. 139)

Así sucedió en la fase ‘pre-institucional’ que describe este autor en una cronología de la historia chilena de la EIB. Viniendo de una historia de educación de visión asimilacionista, campesinista y civilizatoria, durante la época dictatorial proliferaron experimentaciones pedagógicas al margen de la institucionalidad (Williamson, 2012). Sin embargo,

Con la transición democrática, muchas experiencias no gubernamentales se diluyeron ante la disminución del financiamiento internacional, la integración de sus cuadros profesionales al estado, y debido a que las políticas del gobierno, lejos de fomentar una participación social orgánica, promovieron la competencia entre organizaciones por los recursos. (...) Aun así surgieron

ONG indígenas que se han levantado como referentes de reflexión y acción pedagógica-social. (p. 140)

En los primeros años de democracia se comenzaron a ver incipientes avances institucionales en EIB. Con el nombre de Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) se implementan algunas medidas como la instalación de becas para estudiantes indígenas y el trabajo con asesores culturales para la adaptación local al currículo, entre otras acciones que irán modelando y remodelando este programa hasta ser lo que es hoy. En 2001 se instala un hito en esta dirección que es la instalación del Programa Orígenes, que sería el antecedente directo de lo que es el actual PEIB. Este programa, cofinanciado por el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), era dependiente del Ministerio de Planificación Social (MIDEPLAN). Según Williamson (2012) este programa reforzó una mirada ruralista de la EIB y tuvo una primera fase marcada por las dificultades de implementación debido a las diferencias en torno a la coordinación de MIDEPLAN y MINEDUC, extrema burocratización asociada al BID, y el conflicto territorial del sur de Chile entre comunidades mapuche, estado y empresas forestales. De esa primera fase se resolvió descentralizar la implementación del PEIB, coordinándose hasta el día de hoy regionalmente, en las Secretarías Regionales Ministeriales de Educación (SEREMIs).

A partir de 2010, el PEIB pasa a formar parte de la División de Educación General del MINEDUC (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018), y se instala el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena (SLI), incorporando por primera vez al currículo nacional de educación básica una asignatura de Lengua y Cultura Indígena, obligatoria para escuela que tuvieran una matrícula indígena superior al 50%, lo que posteriormente se modificó al 20%. Esto estuvo asociado a la implementación de una dupla pedagógica, compuesta por un educador tradicional y un profesor mentor, tema a tratar más adelante en este capítulo. Además, consideró implementación progresiva desde 1° a 8° año básico, con planes y programas de estudio para cuatro lenguas: mapudungun, aymara, quechua y rapa nui (UCE-MINEDUC, 2021). Desde este año, es que el programa empezó a considerar escuelas urbanas, considerando que para el año 2013, un 75% de la población escolar indígena se encontraba estudiando en este tipo de establecimiento (PEIB MINEDUC 2017).

Entre los años 2010 y 2016 el PEIB vive un leve cambio en el enfoque, indicando la introducción de otra “característica particular” (PEIB MINEDUC 2017, p. 9) que se suma al

Sector de Lengua Indígena y que es llamada la ‘interculturalidad para todos y todas’. Así es como hoy el PEIB posiciona dos principios fundamentales en su programa:

1. Desarrollar, potenciar y fortalecer una educación intercultural para todos y todas, en la que se integre de forma transversal la interculturalidad en el quehacer educativo y formativo de la escuela, para los y las estudiantes, sin distinción de origen.
2. Generar una Educación Intercultural Bilingüe que posibilite el aprendizaje de la lengua y cultura de los pueblos originarios que habitan Chile en aquellos establecimientos con una matrícula de un 20% o más de estudiantes de ascendencia indígena, a través de la creación e implementación de la asignatura de Lengua Indígena, integrada al currículum nacional. (PEIB MINEDUC 2017:7)

Este segundo punto se materializó en garantizar la integración de “contenidos de historia, cultura y cosmovisión indígena en todo el sistema escolar” (PEIB MINEDUC, 2017, p. 28). Esto toma importancia si pensamos que la mayoría de los estudiantes que cursa la asignatura no se reconoce como parte de un pueblo indígena (PEIB MINEDUC 2017).

A partir del año 2014, este sector de aprendizaje forma parte de la institucionalidad encargada del currículo del Ministerio de Educación, lo que le otorgaría un estatus igualitario con respecto al resto de las asignaturas (PEIB MINEDUC 2017). Además, existe la posibilidad de que los propios establecimientos escolares puedan desarrollar sus planes y programas, ya sea para la asignatura, o como talleres extraprogramáticos.

Finalmente, según datos del MINEDUC, para el año 2016 la asignatura se implementaba en 1.391 establecimientos escolares en todo Chile (más de tres veces el número con el que se comenzó su implementación el 2011), lo que correspondía al 11,7% del total de establecimientos a nivel nacional¹⁶ de ese año. De este porcentaje, más del 90% corresponde a la lengua mapudungun (PEIB MINEDUC 2017). Sin embargo, todo esto se traduce en que sólo un 24,5% de los estudiantes indígenas del sistema escolar, cursen esta asignatura (PEIB MINEDUC 2017).

¹⁶ Porcentaje obtenido a partir de los datos presentados en el Anuario MINEDUC 2016 (Centro de Estudios MINEDUC 2017).

a. Contenidos y programas

En el contexto de la actualización de las Bases Curriculares de la educación a nivel nacional, ordenadas a partir de la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), en el año 2009, se realiza durante los años 2016 y 2017 una propuesta de nuevas bases curriculares para el SLI desde los años de 1er a 6to básico. Estas nuevas bases fueron sometidas a un proceso de Consulta Indígena el año 2018 y 2019.

Tuve la oportunidad de asistir a este proceso de consulta durante el año 2018 en las reuniones sostenidas en la Región Metropolitana, siendo parte de un grupo que desde la Universidad de Chile participó en la toma de acta de estas instancias. Este fue sin duda un proceso lleno de tensiones y enfrentamientos verbales, en el que se materializó una conversación entre (operadores de) el estado y el conjunto de personas y comunidades indígenas de la ciudad (principalmente mapuche para el caso de la Región Metropolitana). Allí se expusieron demandas históricas y reparaciones en deuda, además, todo esto en un contexto de violencia, represión y militarización del territorio ancestral Wallmapu. Un dato paradójico sobre el proceso, es que quienes desarrollan la consulta por parte del estado (que muchas veces se vieron enfrentados a ‘los consultados’), son también personas indígenas que han ocupado estos lugares como espacios cedidos por parte de la institucionalidad en pos de las reivindicaciones históricas, ya sean personas que trabajan en el PEIB, o bien, personas que participaron en la elaboración conjunta de las nuevas bases sometidas a consulta.

Como es de esperar, este proceso de consulta sólo tenía la capacidad de responder específicamente al tema de las bases curriculares, aunque durante el proceso se abrieran demandas y exigencias que le corresponden al estado en su conjunto y son parte de la relación histórica de este con los pueblos originarios.

Finalmente, las nuevas bases se aprobaron en la consulta con una condición por parte del pueblo mapuche, la que indicaba que la asignatura fuera implementada en todas las escuelas que tuvieran al menos un estudiante indígena. Lo exigido en este proceso debió pasar por instancias institucionales mayores, como lo es el Consejo Nacional de Educación, consejo de expertos nombrado por el presidente de la República, el cual evalúa las propuestas educativas de las instituciones o responsables de las políticas educacionales (CNED 2023). En esta última instancia la condición no fue atendida, por lo que una parte importante del pueblo mapuche participante se restó del acuerdo. En las nuevas bases curriculares aprobadas se indica que:

Como resultado de la Consulta Indígena antes mencionada, la propuesta de Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, que se presenta al Consejo Nacional de Educación, cuenta con el acuerdo de los pueblos indígenas y el estado (Ministerio de Educación) en relación a: nombre de la asignatura, propósitos formativos, nominación de los ejes de la asignatura, Objetivos de Aprendizaje Transversales (OAT) y Objetivos de Aprendizaje (OA). (UCE-MINEDUC, 2021, p. 4)

En estas Bases Curriculares se establece que las escuelas tienen la flexibilidad para crear sus propios planes y programas, dando la posibilidad para aplicar los objetivos de aprendizaje en el formato de asignatura, descomponerlos para aplicarlos en talleres extraprogramáticos, o bien, en otras asignaturas obligatorias.

Hay que destacar que, en este proceso, también se cambia el nombre de la asignatura a ‘Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales’. Además, uno de los principales elementos novedosos de las nuevas bases curriculares es que éstas se ampliaron de cuatro pueblos, a los nueve pueblos originarios reconocidos oficialmente por el estado de Chile. Los cinco pueblos agregados a las bases curriculares (Lickanantay, Colla, Diaguita, Kawésqar y Yagán) se encuentran en “una situación de máxima vulnerabilidad lingüística y cultural, y [hasta entonces] no cuentan con espacios promovidos desde el Currículum Nacional para que los estudiantes puedan aprender de su lengua y su cultura” (UCE-MINEDUC, 2021, p.4).

Estas nuevas bases curriculares puestas en vigencia el año 2021, comprenden dentro de sus propósitos formativos: la formación integral de todos los estudiantes, la promoción de que aquellos que pertenezcan a un pueblo indígena reconozcan y valoren su lengua y cultura, la contribución a la valorización y fortalecimiento de las lenguas y culturas en el espacio educativo, la promoción de la escucha de las lenguas originarias y su comprensión progresiva, la formación de estudiantes con competencias interculturales y capacidad de diálogo, entre otros (UCE-MINEDUC, 2021).

También se amplían los énfasis del antiguo programa que se dividía en los ejes de Oralidad y Comunicación Escrita (denotando una priorización en la lengua), para plantear cuatro ejes principales:

1. Lengua, tradición oral, iconografía, prácticas de lectura y escritura de los pueblos originarios.
2. Territorio, territorialidad, identidad y memoria histórica de los pueblos originarios.
3. Patrimonio, tecnologías, técnicas, ciencias y artes ancestrales de los pueblos originarios.

4. Cosmovisión de los pueblos originarios.
(UCE-MINEDUC, 2021, p.19)

Por último, un punto importante que nos permite ir adentrándonos en el contexto específico en que se basará este estudio, tiene que ver con que el primero de estos ejes, el referente a la lengua. Este eje comprende una diferenciación de objetivos de aprendizaje según el contexto de vitalidad lingüística en el que se aplica la asignatura, reconociendo tres niveles:

- a. Objetivos de Aprendizaje para contextos de sensibilización sobre la lengua, es decir, atendiendo a pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o urbanos en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y aprendizaje de su lengua.
- b. Objetivos de Aprendizaje para contextos de rescate y revitalización de las lenguas, es decir, en espacios rurales y urbanos donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla.
- c. Objetivos de Aprendizaje para contextos de fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, es decir, orientados al desarrollo del bilingüismo o a la inmersión lingüística, potenciando el uso del idioma en el ámbito cotidiano.
(UCE-MINEDUC, 2021, p.20)

Si bien el primero de los contextos descritos se construyó pensando principalmente en los pueblos con menos vitalidad lingüística (Colla, Diaguita y Lickanantay), el pueblo mapuche tiene la posibilidad de abordar los objetivos correspondientes a cualquiera de los tres contextos (UCE-MINEDUC, 2021)¹⁷.

b. La especificidad que toma en Santiago

Como he señalado en apartados anteriores, los hablantes del mapudungun en la ciudad de Santiago son escasos. Este contexto es clasificable por el segundo contexto descrito para el eje de Lengua, ya que la lengua sí existe en la actualidad, pero no comunidades de habla, es decir, un contexto de ‘rescate y revitalización’.

Esto va a marcar de forma importante el cómo se piensa y se hace EIB en la ciudad. Los educadores se enfrentan a un espacio escolar en donde los estudiantes no pueden recurrir al conocimiento en sus hogares para acceder a la lengua del mapudungun, y en donde los padres y apoderados no forman parte de una comunidad indígena que circunde la escuela.

¹⁷ En la sección de Anexos (Apartado N°5) se incluye un ejemplo extraído de las Nuevas Bases Curriculares de los Objetivos de Aprendizaje correspondientes al eje de Lengua, el cual muestra la forma en que están diferenciados por contexto lingüístico para un primer grado básico.

Aquí, el vínculo entre los contenidos compartidos por los educadores y la pertenencia mapuche de los estudiantes, se da a través de otros procesos de identificación que iré revisando a lo largo del texto, principalmente en el capítulo 4.

Sin embargo, para comprender mayormente el contexto urbano del PEIB, es necesario exponer aquí algunos datos. El PEIB de la Región Metropolitana de Santiago depende del MINEDUC y específicamente de la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de dicha región. La extensión del PEIB en la Región Metropolitana de Santiago es realmente acotada, pero ha crecido de manera constante en los últimos años: si el año 2013 se indicaban cero estrategias de SLI en Santiago (Sotomayor et al., 2014, p. 156), dos años más tarde un informe del MINEDUC del año 2016 hablaba de 5 escuelas con el SLI instalado. En conversación con un/a funcionario/a del PEIB de la Región Metropolitana (comunicación personal, 17 de enero de 2023), podemos saber que para el año 2022 este número ascendía a 12 escuelas con la asignatura instalada, sumadas a 30 escuelas que ponen en práctica el programa en base a un taller extraprogramático. Además, en esta misma conversación, se indica que existen cuatro escuelas más que cuentan con el porcentaje que hace obligatoria la instalación de la asignatura del PEIB, sin embargo, este proceso es lento, y se podría esperar que en un plazo de dos años las escuelas que implementan la asignatura puedan ascender a 16. Si bien existen talleres extraprogramáticos que abordan otros pueblos originarios (aymara y quechua), la implementación de la asignatura en la región sólo existe con respecto a la cultura mapuche, en relación a la gran mayoría que representan en términos demográficos en comparación con otros pueblos.

Desde el PEIB señalan que una de las mayores trabas para generar una implementación masiva en la región, tiene que ver con el porcentaje del 20% de estudiantes indígenas, ya que sería difícil:

llegar a un 20% en una ciudad grande como Santiago, donde los niños no se reconocen... Por eso también es bueno el proceso de sensibilización, porque ahí es donde los niños se reconocen y muchas veces son tercera o cuarta generación, que no tienen los apellidos visibles, entonces ahí para esa escuela hay que mandar una ficha en el momento de matrícula, saber si el niño pertenece a algún pueblo originario o no, y eso es un trabajo muy lento, porque también hay que contar con la voluntad de la escuela, de los directivos del establecimiento para ver si esa escuela tiene niños de tercera o cuarta generación, que no tienen los apellidos pero que quieren reconocer. (Funcionario/a PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023)

Esto ya nos va dando luces de los matices que toma la implementación del PEIB en la ciudad, en tanto la consideración urbana del mismo es relativamente reciente. Según Williamson y Gómez (2006) es necesario reconceptualizar la EIB en su carácter ruralista, y esta tarea pendiente se ve en el hecho de que la EIB es aún una “actividad periférica en las políticas educacionales” (Williamson 2012:134). Esto queda manifestado por la capacidad de implementación limitada en número y en tiempo que posee el PEIB regional.

c. Desde los educadores: Discursos sobre el PEIB

Para comenzar a plasmar la voz de los educadores tradicionales participantes de este estudio en esta contextualización, puedo decir que el diagnóstico que defienden Williamson y Gómez (2006) hace más de quince años, es uno compartido por quienes hoy están en aula. La idea de que el PEIB aún resulta una política periférica en el escenario nacional y regional, tiene que ver con la demanda emergida en el proceso de Consulta Indígena sobre implementar la asignatura en la mayor cantidad de establecimientos posibles. Esto también es comentado por los Educadores Tradicionales Indígenas (ETI): “Si yo fuera la que tomara las decisiones, no esperaríamos que hubiese un 20%. Yo, como defensa de la nación es primaria, debería ser parte del currículo una lengua nativa en los colegios.” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023).

Otro educador repara en esto a raíz de dar cuenta de lo discontinua que puede volverse su labor para la experiencia de los estudiantes, debido precisamente a la poca extensión que tiene el programa:

Ahora pasa mucho que se van de acá a otro colegio y el mapudungun no existe. Entonces ahí pierden el hilo, se preguntan qué es lo que pasó, pero hay algo que ya va más allá de nosotros, estamos lejos de que todas las escuelas tengan un educador tradicional. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Se desprende como elemento común dentro de las críticas y las deficiencias, el hecho de que falta que la política del PEIB sea una transversal, dejando el lugar superficial o accesorio. Así lo expresa de manera muy articulada uno de los educadores:

Entonces yo creo que eso le falta a la educación intercultural para que sea realmente algo con una potencia, que podamos hablar de interculturalidad, porque la interculturalidad hoy en día yo creo que se presenta como un saludo a la bandera, como un gesto político de decir como "me importa la diversidad cultural de Chile y por lo tanto, yo, a través de los simbolismos, como esto de

poner la bandera en la municipalidad, la bandera mapuche, yo le estoy dando cabida y validez a esos pueblos", pero eso es superficial, y creo que el PEIB no se escapa de eso también. Igual está en una etapa súper superficial todavía... (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Una de las formas en las que los educadores describen la particularidad de su labor, tiene que ver con que en este contexto específico ellos se enfrentan a niños que no son hablantes del mapudungun y muchas veces tampoco lo son sus familias. A raíz de esto, anoto en mi diario de campo luego de una conversación con un educador: "Me dice que ellos siempre tienen que hacer o arreglárselas con los materiales porque aquí los niños no son hablantes, son otros contextos" (diario de campo, 19 de octubre de 2022). Esta es una crítica que comúnmente emana desde los educadores, y es apoyada por la literatura también (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018; PEIB MINEDUC, 2017). Tiene que ver con la poca consideración que hay en los materiales educativos de un contexto como lo es la ciudad.

Otros aspectos mencionados que se encuentran deficientes en torno a la aplicación de la asignatura en un contexto urbano son: las capacitaciones que hay disponibles por parte del PEIB para los educadores, la falta de espacios adecuados para el aprendizaje de ciertos elementos culturales que necesitan una experimentación (por ejemplo, espacios ceremoniales que han sido negados por autoridades municipales), y los pocos espacios de retroalimentación que existen para que los educadores contribuyan en el PEIB.

A pesar de estas críticas se observa una actitud de valoración hacia lo que existe del PEIB, ya que no siendo todo lo que esperarían de una política intercultural, por esta y otras deficiencias que iré revisando a lo largo de los capítulos, es más de lo que había antes. Entre estas valoraciones, se considera la figura del Educador Tradicional Indígena como un avance y una que hay que seguir ampliando en cuanto a oferta, formación y condiciones laborales, como veré a continuación.

5. La figura del Educador Tradicional Indígena (ETI) y la dupla pedagógica

La implementación de la asignatura de 'Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales', continuó con el modelo de los programas de EIB que le antecedieron en cuanto a la implementación de una 'dupla pedagógica'. Por ejemplo, en el Programa Orígenes ya mencionado, se consideraba la participación de un 'asesor cultural comunitario', el cual basaba su labor en el apoyo a proyectos en escuelas focalizadas por este programa y su ingreso estuvo

asociado a la falta de profesores que hablan efectivamente una lengua indígena (Castillo y Loncón, 2015).

Hoy la ‘dupla pedagógica’ se basa en que un Educador Tradicional Indígena (ETI), figura validada por su comunidad como un conocedor de su cultura y lengua, se integra a la sala de clases con un ‘Profesor Mentor’, quien aportaría con los conocimientos pedagógicos para que este conocimiento sea aplicado y evaluado en el aula. Autores como Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez (2018), han llamado la atención sobre la implementación de la dupla pedagógica como reflejo de una asimetría entre cultura dominante y cultura subordinada, perpetuando condiciones históricas de infravaloración de un conocimiento por debajo de otro. Otro estudio publicado por Arias y Quintriqueo (2021) señala que, en la dupla pedagógica, educadores tradicionales de la Araucanía tendían a sentirse invisibilizados y existían resistencias por parte de los profesores mentores en involucrar la cultura y lengua mapuche al aula. Tanto Arias y Quintriqueo (2021), como Loncón y Castillo (2015), señalan que los profesores mentores suelen tener un desconocimiento sobre las prácticas de enseñanza y aprendizaje propias de una episteme mapuche.

Para la institucionalización del rol de Educador Tradicional Indígena, se realizó una consulta indígena durante los años 2010 y 2011, con el fin de -entre otros tópicos- delimitar su heterogéneo perfil y sus funciones. Algunas características que reúne este perfil tienen que ver con “la práctica de los valores y principios de su pueblo, el uso de la lengua indígena y la participación activa de este en las actividades de la comunidad o asociación indígena” (Castillo y Loncón, 2015, p.32). Además, específicamente para el caso de la Región Metropolitana de Santiago, se agregan elementos como: la necesaria empatía con el estudiante, la disposición a recibir constante capacitación, la proactividad y el liderazgo (Castillo y Loncón, 2015).

No es hasta el 2017 que el decreto N°301 del Ministerio de Educación chileno reglamenta por primera vez la calidad del Educador Tradicional Indígena. Este indica que éstos deberán cumplir dos requisitos:

- a) Que estén validados por las Comunidades o Asociaciones Indígenas vinculadas al establecimiento educacional.
- b) Que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de las lenguas y conocimientos culturales de los pueblos originarios. (p. 3)

Según el Ministerio de Educación de Chile (PEIB MINEDUC 2017), en el año 2016, 1.254 educadores tradicionales (aproximadamente 89% del pueblo mapuche) se desempeñaron en el sistema escolar.

A pesar de las críticas hacia la dupla pedagógica, según Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez (2018), la figura del educador tradicional tiene la potencialidad de ser una oportunidad inédita para el diálogo intercultural, ya que “tienen una doble validación: por una parte, son validados por sus propias comunidades, y por otra, son validados en la escuela, precisamente por haber sido objeto de esa selección, lo cual implica también el tener conocimientos formales reconocidos por la cultura hegemónica.” (p. 233).

Por otro lado, indican Calderón (et al., 2022), dictámenes oficiales emanados a partir del Decreto N°301 apuntan hacia que los educadores puedan alcanzar una condición igualitaria en cuanto a docentes de escuela, en términos de derechos y deberes, lo que supondría que la dupla pedagógica se considere un estado transitorio en el que los ETI adquieren herramientas y capacidades para eventualmente desarrollar su labor con autonomía.

Es necesario mencionar que, en la práctica, existen educadores tradicionales que son a su vez profesionales de la educación, por lo que no ejercen en la modalidad de dupla pedagógica, como lo es el caso que comprende esta investigación, lo que va a tener algunas implicancias en la integración del PEIB a la estructura escolar, como veremos más adelante en este capítulo.

a. Caracterización de los ETI

Si bien no existen muchos datos oficiales para caracterizar este grupo social y la información disponible es discontinua y desactualizada (Calderón et al., 2022), sabemos que los Educadores Tradicionales Indígenas provienen de una diversidad de trasfondos y desempeñan distintos roles tradicionales¹⁸. Una encuesta publicada el año 2014, realizada por Sotomayor y otros (2014) que contempló a 208 educadores de diferentes regiones, declara que éstos tienen

¹⁸ Quidel (2006) señala, para el caso mapuche, que entre sus especialidades culturales había: *kimche* (sabios); *longko* (líder tradicional de la comunidad); *werkeñ* (mensajeros); especialistas en trabajos como textilerías, cerámicos, música, cestería; dirigentes políticos; entre otros. Castillo y Loncón (2015) señalan que estas figuras no surgieron a raíz de la implementación de la EIB, sino que de una multiplicidad de experiencias previas en diversos contextos.

un rango etario amplio, de entre 19 y 78 años, con un promedio de 44 años. Además, son en su mayoría mujeres.

En cuanto a competencias lingüísticas, un 37% de los educadores tiene como primera lengua el castellano; un 32% aprendió simultáneamente el castellano y mapudungun; y un 31% tiene como primera lengua el mapudungun (Acuña, 2012). Es importante mencionar que el grupo que auto declara mayor competencia lingüística, es el grupo con menor escolaridad (Castillo y Loncón, 2015), lo que podría asociarse con una mayor edad y estilo de vida rural.

Además, Treviño (*et. al.*, 2012) señalan que “en la gran mayoría de las escuelas, no hay más profesores hablantes de la lengua además del educador tradicional” (p.122). Por la vitalidad de la lengua que hemos visto que existe en Santiago, es de esperar que esto último sea mucho más común. De hecho, otros estudios (Castillo y Loncón, 2015; Treviño et al., 2012) establecen que la competencia lingüística de los educadores está asociada a la concentración indígena de la escuela, existiendo mayor dominio de la lengua en escuelas de alta concentración, y viceversa.

Sabemos que muchos educadores no ejercen en la modalidad de dupla pedagógica, por su formación como docentes. Según el estudio publicado por Sotomayor (et al., 2014) para el año 2013 la minoría de los educadores a nivel nacional declaraba haber alcanzado la educación superior, los que eran principalmente menores de 40 años. Para este dato hay que considerar que gran parte de los educadores pertenece a las regiones del sur, en donde se encuentran las comunidades indígenas en áreas rurales (PEIB MINEDUC 2017), lo que se ve afectado en la región metropolitana, como veremos más adelante.

En el estudio más actualizado desarrollado por Calderón (et al, 2022), señala que un 41,2% de los encuestados sí tenía estudios superiores y otro 13,2% estaba formándose. Además, un 43,7% tenía estudios de pedagogía o estaba entre sus planes la formación a corto plazo. Para Fuenzalida (2023), este cambio en el nivel de escolaridad de los ETI a través de pocos años puede tener que ver con mayor interés en la formación, o bien un recambio generacional con nuevos educadores con otro perfil de más escolaridad. El estudio (et al, 2022) también señala que el perfil más común de ETI en la Región Metropolitana de Santiago está compuesto por principalmente hombres menores de 49 años, con relativamente más alta escolaridad y mayor disposición a estudiar.

En esta ciudad, comenta la persona funcionaria del PEIB, hay más facilidades en que se incluya de forma exitosa en la escuela un perfil de educador más que otro. Uno de estos perfiles sería la del educador de mayor edad, que es hablante nativo de la lengua y tiene una procedencia rural, de una comunidad indígena del sur del país. El otro, corresponde a personas mapuche de segunda o tercera generación que han crecido en la ciudad y han aprendido el mapudungun en una búsqueda reivindicativa de su origen. Estos últimos, además, en varias ocasiones poseen un título profesional del área de la educación, lo que está asociado también a la esperada movilidad social intergeneracional, objetivo de la migración campo-ciudad. Este tipo de educador tendría mayor adaptabilidad a los códigos y funcionamiento de la escuela, y, por tanto, sería más valorado en términos que rigen en la ciudad. Así lo expresa la persona funcionaria del PEIB:

Porque para enseñar un buen mapudungun debería traerme un *chachay* [anciano], una *papay* [anciana], del sur, o alguna persona que ya esté en Santiago, pero maneje bien [la lengua]. Pero acá en Santiago, generalmente la ciudad, la persona que tiene conocimiento no es valorada. O sea, es mucho más valorado el joven, el que pasó por la universidad, que tiene el conocimiento desde otra mirada, que lo puede tomar, bajar un archivo y hacer una clase, hacer un PPT, versus un *chachay* que va a tener lo que yo te decía: una buena pronunciación, una buena fonética, una buena conversación, un buen *ülkantun* [canto tradicional], que te pueda enseñar a través del canto, a través del ruido del río. (funcionario/a de PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023)

Esto nos muestra que esta diferencia entre la valoración ciudadina de un educador, y la valoración que existe desde los hablantes de la lengua para una correcta enseñanza de la misma, condicionaría lo que se puede lograr en términos de revitalización de la lengua en el espacio urbano. Esto nos ubica en el contexto que iré desentrañando a lo largo de los capítulos venideros, además de ilustrarnos el cómo se piensa la enseñanza desde los mapuche-*warriache* que, como dice esta cita “tienen otra mirada”, y logran integrarse efectivamente a las escuelas en la ciudad.

b. Trayectoria y condiciones en las que se desenvuelve la labor de ETI

Es recién el año 2017 que se regula la existencia de los Educadores Tradicionales con el decreto N°301 ya mencionado. Este decreto, sin embargo, no regula la contratación de los mismos. Por esto, una ordenanza ministerial del año 2019, la cual reitera las indicaciones de dicho decreto, aclara que la forma de contratación de educadores tradicionales dependerá de

las condiciones personales del educador, además de la naturaleza jurídica de quien contrata, remitiéndose a una variedad de reglamentos municipales o institucionales, según sea el caso.

Además, allí se señala por primera vez de forma directa a los ETI que ya son profesionales de la educación, explicitando la excepción de que estos sí tienen una regulación contractual regida por el Estatuto Docente, al igual que cualquier otro educador de la escuela.

Esto es otra forma en la que se marca una diferencia, ahora en términos de reconocimiento laboral formal, entre el perfil del educador que posee una carrera profesional educativa, y quien no lo tiene y que viene de otro contexto, tal vez con más conocimiento en lengua y cultura, pero sin esta validación por parte de la institucionalidad educativa que significa el título profesional.

Los educadores participantes en este estudio son en su mayoría profesionales de la educación. Son personas mapuche de la ciudad, de segunda o tercera generación de migrantes. Ellos pasaron de su ocupación como de educadores de un área específica (ya sea educación diferencial, música o filosofía), a educadores tradicionales. Algunos, sin embargo, comenzaron en la modalidad de taller extraprogramático, lo que implica una situación laboral mucho más inestable, ya que la contratación conlleva menos horas programáticas y muchas veces un sistema de pago con períodos inconstantes, sujetos a convenios y proyectos con financiamiento externo que no son parte de la estructura laboral de la escuela.

Como veré en el capítulo 2, en el apartado sobre la integración de estos educadores a la escuela, el PEIB debe hacer un acompañamiento para garantizar que la estadía del educador a cargo de la asignatura sea parte estructural del proyecto educativo, lo que también garantiza más seguridad laboral para los educadores.

Las trayectorias para llegar a ser educadores tradicionales son variadas, en algunos casos llegaron a aprender el mapudungun y a hacer una búsqueda de esta identidad en edad adulta, como el caso de NawelMañke, quien relata a continuación:

Después cuando yo empecé a ser profe, me gustó, se me daba, lo podía hacer bien y fue como al mismo tiempo que empecé a hacer hartos talleres de mapudungun. Entonces, fue por el paro del 2015, que ya había pasado un año de aprender mapudungun. Y como también se fue a paro el *peda* [la universidad], el *peñi* [hermano] me dijo 'el mapudungun no puede parar'. Entonces, ahí con un amigo empezamos a hacer este taller donde apañó mucha gente, pero mayoritariamente amigos. Y con eso me metí a [una organización],

haciendo clase de mapudungun en la tarde, hasta que quedé sin *pega* [trabajo] de profe de filosofía, y ahí el *peñi* me dice '*yapo peñi* usted es profesor, usted tiene que enseñar esto, usted puede hacerlo'. [...] Y ya después cuando me atreví fui avanzando en esto con el compromiso con la encargada del Ministerio, de irse perfeccionando, de ir capacitándose, de ir aprendiendo cada vez más el mapudungun, y así me convertí ese año en educador tradicional. Ya llevo 7 años de eso. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Otros, como el caso de Kallfü, siempre tuvieron la inquietud identitaria por la cultura mapuche y la curiosidad por aprender el mapudungun desde niños, y su camino se tejió de manera similar a la anterior, empezando a hacer talleres en sus espacios universitarios y en su barrio.

Esta idea de que la inquietud siempre existió, y la posibilidad de ser educador tradicional indígena se presentó como una oportunidad para hacerlo una ocupación de tiempo completo y medio de subsistencia, también se repite en el caso de Likan, quien dice:

yo creo que el hecho de estar acá para mí en lo personal tiene que ver con algo que ha estado siempre, digamos, está manifestado en mí [...]. Ese sentimiento lo he tenido desde niño siempre y por eso de alguna manera también dejé de lado, digamos, la profesión técnica que tenía y otras cosas, otra actividades. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Para el caso de Antonia, la educadora principal de este estudio, su camino tiene que ver con sentirse, en primer lugar, una mujer mapuche, y luego, con la pedagogía. Así lo relata en su paso de ser educadora especializada en las dificultades del lenguaje, a enseñar una segunda lengua. Ella cuenta:

Ya llevaba buen tiempo trabajando en escuelas. Yo además de educadora, estudié educación diferencial, entonces igual eso yo creo que también es un plus distinto, porque también pongo en práctica esto de atender las diferentes formas de aprender, los distintos estilos de aprendizaje, tener dinámicas para poder trabajar con los chicos. Yo creo que eso se conjugó súper bien con lo que quería yo, o lo que quiero yo, enseñar dentro de la sala; y todo lo otro también, que igual es complejo, el tema de planificar, el tema de ver los tiempos, de que la clase tiene que tener un inicio, un desarrollo y un cierre, de un montón de cosas que uno como profesor las maneja. Yo creo que todo eso me fue súper favorable para poder ejercer la labor de enseñar un nuevo idioma, o en este caso, enseñar también el aspecto cultural y todo lo que conlleva hacer la asignatura. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Como vemos, las condiciones formales y contractuales en las que se desenvuelve la labor de los ETI tiene que ver con su trayectoria y han ido cambiando a lo largo de ésta. Si bien, estudios (Sotomayor et al., 2014) indican que la mayoría de estos educadores no consideran entre sus principales razones para desenvolver esta labor la remuneración económica, es una realidad el

hecho de que la seguridad y estabilidad que su trabajo les otorga, influye en la instalación de esta figura como parte de una política pública educacional de relevancia. Esto se relaciona con una discusión que se ha dado en el debate en torno al PEIB en el país, pero del cual hay poco escrito. Me refiero a la discusión en torno a la profesionalización de los educadores.

c. La discusión en torno a la profesionalización de los ETI

Se desprende del apartado anterior el hecho de que la inserción en las escuelas santiaguinas y el desenvolvimiento exitoso del rol de educador tradicional dentro de éstas, está ligado a su condición previa de profesional de la educación. Antonia es muy clara en señalar esto sobre su propia condición: “Si yo no estuviese contratada como profesora, no tendría ningún reconocimiento. Mis reconocimientos que yo tengo no son como educadora tradicional, son porque soy profesora, porque soy profesora me pagan, y porque estoy en la planta docente” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023).

Esto se relaciona con la discusión dentro del EIB sobre la profesionalización de la labor de los Educadores Tradicionales Indígenas. Sabemos que a raíz de la promulgación del decreto N°301 se le da una oficialidad a la figura de los ETI, sin embargo, éstos siguen siendo una especie de tercer elemento extraño a la institución escolar, ya que no figuran como profesores propiamente tal (a menos que tengan además un título de profesional de la educación), pero tampoco como asistentes de la educación. Sumado a la criticada poca extensividad que posee el PEIB a nivel de las políticas educativas en general, esta figura sigue siendo una con poco conocimiento y reconocimiento. Esto, sin considerar la criticada situación asimétrica que se vive en el caso de las duplas pedagógicas, en cuanto a la subestimación de las formas y prácticas de los ETI frente al profesor mentor.

Ante esto, el MINEDUC ha tenido algunos acercamientos hacia la posibilidad de construir una propuesta de formación docente específica para los ETI. Esto podría contribuir a tener una mayor seguridad en términos laborales. Este ministerio ha solicitado estudios a organismos y consultores (Calderón et al., 2022) que han arrojado algunos catastros sobre las posibilidades y necesidades de formación docente de los ETI. Por ejemplo, un informe titulado “Elaboración de un plan de formación para educadores tradicionales: caracterización de educadores tradicionales. Primer informe de consultoría” (Abarca 2015), pone énfasis en la necesidad de fortalecer estrategias como el trabajo en aula.

En línea con esto se ha debatido la inclusión de los ETI a la Carrera Docente, ley implementada a partir del año 2017, la cual con el fin de disponer de mejoras laborales (aumento en horas no lectivas y remuneraciones) y velar por la capacitación continua de docentes, entre otras medidas, evalúa a éstos periódicamente (en sus primeras etapas). Sin embargo, esto no contempla el hecho de que la trayectoria de los educadores y su conocimiento involucra acciones formativas que no se remiten a la educación formal (Calderón et al., 2022). Sobre este desajuste entre una valoración que presupone una evaluación docente, con la trayectoria y particularidad de los ETI, una de las educadoras de este estudio comenta:

Yo creo que puede ser una profesionalización, y si no, una valoración distinta a las personas que ya están. Yo creo que puede ser por dos años, profesionalizarlo... En algún momento, cuando yo estaba en las reuniones, se pedía y se trabajó para que los educadores tradicionales fuesen evaluados, que participen de la evaluación docente. Pero eso tiene una laguna, porque resulta que la evaluación docente es para la carrera docente, los educadores tradicionales no son docentes. Entonces, se les va a pedir: que estudien, que se preparen, que participen de la evaluación docente, pero no va a haber ninguna retribución. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Podríamos decir que la idoneidad de los educadores y sus capacidades para ejercer su labor, no siempre van a responder a criterios de evaluación normados por la institucionalidad educativa nacional. Estudios han revelado que existe una idea de necesidad formativa asociada a estrategias o metodologías propias de la pedagogía, lo que es discutible en términos del reconocimiento de los propios saberes culturales no occidentales. Por ejemplo, el estudio ya citado hecho por el Centro de Investigación Avanzada en Educación (CIAE) de la Universidad de Chile, el año 2022, el cual tenía como objetivo identificar necesidades formativas en educadores tradicionales y agentes educativos relacionados a estos, señala que en general son los cargos directivos de los establecimientos quienes priorizan la necesidad de mejorar la competencia pedagógica de los ETI, mientras éstos mismos enfatizan la necesidad de mejorar sus competencias en otras áreas: lingüística y cultural (Calderón et al., 2022).

Castillo y Loncón (2015) publican un estudio con ETI urbanos en donde argumentan que la insistencia que existe sobre la idea de que los educadores deben mejorar su metodología para la enseñanza, lo que hace es reproducir un discurso que invisibiliza el hecho de que estos educadores se valen de muchas herramientas didácticas mapuche para llevar a cabo la enseñanza. Señalan también que esto está relacionado a que quienes acompañan el ejercicio de la labor de los ETI, los profesores mentores, desconocen dichas herramientas. En un texto

anterior, Loncón (2013) remarcaba el problema que significa que los profesores mentores no están formados en un enfoque intercultural, e incluso, muchos no tienen conocimientos de la cultura de los pueblos, lo que nos lleva a pensar que la percepción sobre incapacidad puede estar potenciada por el desconocimiento. Esto también dialoga con lo señalado por Calderón (et al., 2017) quienes, a partir de estudios de caso, plantean que los ETI sí poseen diversas estrategias pedagógicas y metodologías del propio pueblo mapuche.

Algunos han puesto el foco crítico en el problema que significa la expectativa sobre los ETI de comportarse como profesores formados en la cultura occidental del estado nación chileno (Ibáñez-Salgado y Druker-Ibáñez, 2018). Sin embargo, no podemos decir que los ETI estén en desacuerdo con la formación académica para el ejercicio de su labor. El estudio realizado por el CIAE (Calderón et al., 2022) clasificó en tres perfiles a los ETI encuestados, de éstos habían grupos más abiertos a formarse que otros. El primer grupo, compuesto mayoritariamente por hombres urbanos jóvenes con relativamente más alta escolaridad, se mostraba muy abierto a proseguir estudios (grupo más común en la Región Metropolitana). El segundo grupo estaba compuesto por personas de mayor edad, más experimentados, pero con menos escolaridad y tenían una menor disposición a proseguir estudios (este grupo es el más común en regiones de alta concentración indígena, como la Araucanía). El último perfil estaba compuesto principalmente por mujeres entre 40 y 59 años y tenían menor disposición a formarse que el primer perfil. Este estudio concluye que las estrategias de formación, considerando estos datos, deberían considerar estos distintos perfiles y localizaciones de los perfiles, para atender a distintas necesidades. Por ejemplo, en la Región Metropolitana las ofertas formativas podrían estar apuntadas a crear un intercambio de experiencias con zonas de alta inmersión lingüística, mientras los educadores urbanos podrían “ofrecer entregar herramientas para la reflexión pedagógica a ETI de otros perfiles que son menos proclives a la formación académica” (Calderón et al., 2022:153).

Sin ir más lejos, los educadores participantes de este estudio, urbanos de la Región Metropolitana, tienen una buena percepción en torno a la profesionalización de su labor. Por ejemplo, Likan, señala que:

No existe una carrera en la universidad que tenga que ver. Con lo cual yo encuentro que, para realizar un programa de estudios, lo primero que se debiera contemplar es una carrera. Ya después de todos los años en que se ha impartido como ramo, en este formato, debería existir una carrera donde se entregaran las herramientas que requiere un educador en términos de formato

de pedagogía del MINEDUC. Eso, uno tiene conocimientos, pero que son tradicionales. Pero todo lo que es planificar, el lenguaje técnico y desarrollar un montón de aspectos que se aplican en la escuela, eso uno no lo tiene, eso no lo tenemos. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Él reafirma que el valor del ETI tiene que ver con que tiene los conocimientos tradicionales sobre su cultura, pero en un contexto como el PEIB, esto va a tener que ser repensado para poder transmitirse en un contexto como la escuela formal. Esta inserción de saberes ajenos a la institución escolar va a ser tratado con detenimiento en el capítulo N°3 a través del concepto de ‘traducción intercultural’.

Desde el mismo PEIB, una funcionaria mapuche también declara la importancia y la urgencia de darle un impulso de formación académica a esta labor, ya que se debería pensar en las futuras generaciones que podrían dedicarse a esto:

Formar a jóvenes con la misión de que sean directamente profes de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios. [...] institucionalizarlo, que esto no muera y que los jóvenes no pierdan ese... porque es más sacrificado ser educador tradicional, y estando en ciudad aprender un idioma. En cambio, si se lo enseña una universidad, yo creo que muchas personas más querrían estudiar esta carrera, y teniendo profesor uno avanza mucho más fácil. Entonces yo creo que formar profesores con la capacidad y el conocimiento cultural, lingüístico y todo lo que conlleva, es lo primordial. (Funcionario/a PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023)

Actualmente, existen capacitaciones continuas y algunos convenios con universidades para potenciar habilidades de los ETI, sin embargo, como vimos anteriormente, estas no han sido bien evaluadas por parte de los educadores, además de que no existe un buen registro de las acciones formativas desarrolladas (Fuenzalida 2023) o articulación de éstas en un programa mayor. Además, el presente año 2023, se inauguró la carrera de Pedagogía en Lengua y Cultura Mapuche en la Universidad Católica de Temuco, en la región de la Araucanía, con una capacidad de 20 vacantes, lo que sienta un precedente para la profesionalización de esta labor en la cultura mapuche.

Ibañez y Drukker (2018), a raíz de la expectativa de que los ETI se comporten como docentes formados en la cultura hegemónica, señalan que “si ello ocurriera, el país habría perdido la oportunidad de configurar en la sala de clases un espacio inédito de convivencia intercultural entre educadores tradicionales y docentes” (p. 243). Esto me lleva a un cuestionamiento de la posibilidad de generar esta convivencia intercultural de saberes y formas de aprender distintas, cuando la persona con el saber tradicional ha tenido una formación

académica formal en la sociedad occidental, como lo son los educadores contemplados en este estudio.

En resumen, he revisado que estudios recientes plantean que existen diferentes perfiles de educadores tradicionales, algunos de estos perfiles tienen mayor facilidad de integrarse al contexto de EIB implementado en la ciudad. El perfil del educador urbano de mayor escolaridad, además, se saltaría el conflicto que encierra la propuesta de dupla pedagógica, porque en sí mismo tiene esta capacidad de hacer el nexo entre la escuela y la cultura mapuche que viene a enseñar. Además, la mencionada profesionalización de los educadores se erige como una necesidad no sólo para suplir esta diferencia entre el profesor mentor y un educador tradicional sin estudios en pedagogías, si no como una forma pragmática de poder asegurar a estos educadores unas condiciones de empleabilidad más digna que las que existen actualmente para aquellos que no poseen este título profesional.

Si bien, las condiciones de exclusión y subestimación que viven los educadores del perfil hablante nativo no urbano de mayor edad, es un tema preocupante que vale la pena seguir indagando, en este estudio participaron educadores del primer perfil mencionado, quienes son protagonistas de una realidad urbana de la cual existe mucho menos literatura en el campo de la EIB.

En respuesta al cuestionamiento sobre la idoneidad, capacidades y deficiencias de los educadores tradicionales, mi intención es plantear a través de los próximos capítulos el cómo la educadora principal y los otros tres educadores, toman este rol (generar el diálogo intercultural) desde su propia identidad híbrida de *warriache*. Es decir, como personas formadas en la educación occidental y utilizando esa habilitación para generar espacios de convivencia intercultural, trayendo y rescatando otros marcos epistémicos que también son parte de su herencia cultural. Además, planteo que este lugar mixto entre-culturas que ellos mismos personificarían, podría otorgarles un lugar especialmente estratégico para generar la empatía necesaria que requiere el contexto que están abordando, e incluso, ser una figura bastante idónea para hacer el dialogo con los estudiantes mapuche de la ciudad y toda la diversidad cultural que se expresa en las salas de clases de hoy en día.

CAPÍTULO 2. La Escuela: su contexto y el Sello Intercultural'

1. Comprendiendo la escuela

El ejercicio que propone este capítulo es desentrañar el discurso intercultural que adopta la escuela desde el entendimiento de los factores que la componen como un sistema. Varios elementos se cruzan para dar un contenido específico a la interculturalidad que se expresa en la escuela: la identidad e historia mapuche, la diversidad cultural en general, el contexto social, y la institucionalidad de la educación pública. Como vamos a ver, algunos de estos toman más o menos importancia en el tipo de discurso intercultural oficial que forma parte de la identidad de la escuela.

Desarrollaré un nivel medio de análisis sobre las aplicaciones de la interculturalidad, entre lo normado en la política pública y la práctica concreta de los educadores. Este nivel, como veremos, es una pieza clave en lo que se entiende que hay 'dentro' del discurso intercultural. Además, se podrá observar la dificultad que toma la inserción de la lengua del mapudungun en todo este sistema, cosa que iré problematizando también en los próximos capítulos.

En el capítulo anterior he introducido el concepto de la interculturalidad como uno polisémico, el cual se llena de significados en la medida que se lee dentro de un contexto particular y se evalúa como adecuado para ponerlo en práctica. Según Medina (2013), "esto no se trata solamente de un reemplazo de conceptos, pues las concepciones de interculturalidad pueden ser heterogéneas, es decir estamos ante 'interculturalidad-es'" (Medina, 2010; en Medina, 2013, p. 171). La autora señala:

El problema con las acepciones de diversidad e interculturalidad, y con las de 'enfoque intercultural', reside en sus formas de mirar, de reconocer, de escuchar, que imprimen en sus lógicas de articulación, pues su potencialidad heurística subyace en el alcance crítico y analítico de los marcos de referencia socio-históricos desde los cuales se interpreta y actúa sobre los espacios siempre asimétricos que condicionan las relaciones sociales que buscan nombrar, las cuales no son culturales en sí mismas, sino sociopolíticas, económicas e históricas. (Medina, 2013, p. 153)

En este capítulo, y a partir del concepto de ‘apropiación’ adaptado desde Rockwell (2005), pretendo mostrar la escuela como un espacio que es a la vez permeable de los procesos sociales externos, pero también una institución relativamente autónoma que se reproduce a sí misma, y en la cual existen “muchos procesos posibles incluyendo la diferenciación, la resistencia, la negociación, la inclusión y la exclusión, la producción y la formación cultural (Rockwell, 2005, p. 28).

Dentro de las dinámicas sociales que permean en la escuela están los mandatos y propuestas gubernamentales que están esbozadas en el primer capítulo y que aquí toman nuevas dimensiones e interpretaciones en su aplicación local. Así también, hay voces internas y miradas críticas que cuestionan los institucionalismos y discursos públicos.

A continuación, me explayaré en una descripción densa de la escuela y su atmósfera durante los meses que estuve allí. Luego de situarnos en esta visualización, me detendré en diversos aspectos que he seleccionado como relevantes para entender la singularidad de la escuela y los factores a tener en cuenta para entender el contexto en donde se inserta el Educador Tradicional Indígena en el marco de la implementación de una asignatura de Lengua y Cultura Mapuche. Finalizo con una revisión de cómo esta implementación se vuelve sustancia para la elaboración y apropiación de un discurso intercultural con el que la escuela se identifica y proyecta a partir de la proclamación de un ‘sello intercultural’.

a. Ubicándonos: Características generales de la(s) escuela(s) y sus dinámicas

Mi trabajo de campo se desenvuelve principalmente en la escuela de educación básica (primaria) de Renca, a la que ya podemos introducirnos desde lo relatado en el apartado metodológico. Esta es una escuela pública que comprende desde los grados de prekínder y kínder (preescolar), que están en un pabellón separado al final de la escuela; hasta los últimos cursos de la enseñanza básica, que son 7mo y 8vo. Esto muestra la gran cantidad de dinámicas que abarca el espacio escolar, por las diversas edades que allí conviven. Además, por cada nivel suele haber dos cursos (grupos) de 20 a 30 estudiantes.

Pese a que la escuela no cuenta con pocos estudiantes, parece en ocasiones funcionar como tal, ya que existe un clima de cercanía. Por ejemplo, el primer día en que me reuní con el director en su oficina para contarle más detalles de la investigación que estábamos planeando con Antonia, pude ver cómo su lugar de trabajo era un espacio abierto, de libre acceso para los

estudiantes, quienes entraban y salían de allí con confianza, y había que pedirles que por favor tocaran la puerta, ya que estábamos teniendo una reunión. Pude entender que la autoridad de los cargos directivos como el del director, no se ejercía desde el autoritarismo, el excesivo protocolo o la verticalidad, sino desde el trato cercano. El director, frecuentemente se encontraba en el patio y casi nunca aislado en su oficina. Incluso pude ver cómo niños y niñas se acercaban a abrazarlo. Esta impresión fue corroborada por otros actores escolares, quienes hicieron alusión a lo abierto que era el trato con la autoridad máxima del colegio y el constante apoyo que la dirección tenía para con las iniciativas que se levantaban desde ellos.

Al caminar por el patio de la escuela con Antonia, también presencié que los estudiantes se nos acercaban con mucho entusiasmo, saludando con un *mari mari* y haciéndole preguntas a ella sobre cuándo irían a tocar música o a jugar *palín*. En el patio también suele sonar una bocina que toca música durante los recreos, esta actividad está abierta a peticiones de los estudiantes, escuchándose música de moda y en ocasión algunos estilos urbanos como reguetón. Alguna vez vi a las estudiantes más pequeñas bailando, haciendo coreografías y disfrutando de esta dinámica. A cargo de esta bocina está la inspectora, que siempre está rodeada de niños y se encarga de estar al tanto de lo que sucede en el recreo. Constantemente, los niños acuden a ella para manifestarle sus problemas y conflictos, y ella tiene la labor de llamarles la atención e intervenir cuando es necesario.

A penas suena el timbre del recreo, cada profesor se reúne en el patio con el curso al que le toca hacer clases. Allí, los estudiantes forman una fila para que su profesor los recoja y los lleve a la sala. Siempre vi llegar a Antonia con todos sus materiales a esta fila: el proyector, su computador, una carpeta con guías y papeles, y dependiendo de la ocasión, algunas láminas plastificadas, instrumentos musicales mapuche, estambres de lana, o su guitarra. A la instrucción de la inspectora quien, por un micrófono que suena por la misma bocina que antes tenía música, da indicaciones y regaña a algunos que no hacen caso, proceden a avanzar en ese orden lineal hacia el aula que corresponda.

Cada aula está asignada permanentemente a un curso en específico, por lo que cada profesor de cada asignatura se traslada por las salas en las que le corresponde hacer la clase, llevando sus materiales y el 'libro de clases', donde se registra la información formal y administrativa de cada curso.

Yo comencé mi trabajo de campo el último mes de invierno, septiembre. Las mañanas frías se hacían sentir dentro y fuera de la sala, sobre todo en las que tenían vidrios rotos por algunos juegos con la pelota y otros incidentes en los que tendían a involucrarse estudiantes de los cursos superiores. Los niños llegaban con mucho abrigo al colegio, y la oscuridad de las mañanas de invierno hacía que el primer bloque de clases fuera uno difícil de animar.

Septiembre es también un mes de muchas festividades y fechas conmemorativas que cambian la dinámica de la escuela con el anuncio de la primavera. A mi llegada, Antonia estaba enseñando sobre el Día de la mujer indígena, que se conmemora por la tortura y muerte de Bartolina Sisa, el 05 de septiembre de 1782, líder de la resistencia andina contra la colonia española. Para esta fecha, Antonia organizó un evento en el cual invitó a una cantautora mapuche llamada Daniela Millaleo, de quien habían estado revisando canciones en las clases. Ella tocó y cantó desde uno de los balcones de los pabellones que dan hacia el patio principal, desde donde todo el colegio pudo cantar y corear sus canciones que tanto habían practicado en clase (Imagen N°12).

Imagen N°12: Presentación de cantautora Daniela Millaleo en patio de la escuela. Archivo personal. Septiembre 2022.



También durante septiembre se conmemora el aniversario del golpe de estado de 1973, el que acaba con el gobierno de Salvador Allende, dando inicio a diecisiete años de dictadura militar. Además de ser una fecha que encierra ciertas tensiones, pues generalmente ese día se viven jornadas de protesta en la ciudad y la gente se retira antes de sus trabajos, es una

instancia en la que se abren espacios para la memoria. En el caso de la escuela se hacen actividades relacionadas a esto, como, por ejemplo, me tocó observar una actividad transversal que fue ideada por la profesora de historia y fue implementada por todos los cursos y profesores en simultáneo. Esta consistía en algunas preguntas que reflexionaban sobre el tema de la memoria y una actividad en torno a la elaboración de un papelógrafo con algunas de las reflexiones. Lamentablemente, la actividad era bastante ambiciosa y fue difícil de cumplir en el tiempo y forma deseada en el curso que me tocó observar.

Además de esto, este es el mes en que se celebran las Fiestas Patrias y es común que la semana del día 18 de septiembre sea vacacional. Esta es la festividad que más se expresó en la escuela durante mi estadía, ya que tradicionalmente se hace una presentación de bailes folclóricos, en la que cada curso debe aprender y presentar un baile en un evento en el que asisten los padres. Si bien Antonia no se involucra especialmente con esta festividad, esta es una fecha en la que la dinámica de la escuela cambia completamente e involucra a todos los estamentos escolares. La música folclórica se escucha omnipresente en la escuela, y al centro del patio donde se ubica una cancha multipropósito, están los cursos practicando sus bailes ante las instrucciones del profesor de educación física, quien es el encargado de enseñar los bailes folclóricos, situación que otros estudiantes pueden mirar al salir al recreo. También, durante este mes y a medida que se acerca la presentación, el profesor de educación física pide a los otros profesores tiempo de sus clases para ‘sacar a los estudiantes a practicar el baile’. Las profesoras jefes de cada curso deben, además, involucrarse en coordinar con las madres (principalmente) la compra o manufactura de los trajes típicos con que bailarán los niños y niñas, la instalación de un stand de venta en el cual madres y profesora venderán algún comestible o bebestible, la decoración de sus salas de clase, y la gestión del convivio que se hace en cada curso el último día antes de salir de vacaciones.

Esto es un ejemplo de cómo el segundo semestre del año escolar, que va desde agosto a diciembre, tiende a ser uno bastante acontecido en cuanto a días feriados, festividades y vacaciones; lo que se acompaña, además, con la llegada de la primavera, el alargamiento de los días y el aumento de la temperatura. La posibilidad de hacer más actividades en el patio y la mayor amabilidad de las mañanas, fue cambiando la dinámica de la escuela los meses que estuve allí. Cada mes de ese semestre, luego de las vacaciones de fiestas patrias, hay uno o dos días feriados, acortando la duración de algunas semanas a medida que se acerca el fin de año y las vacaciones de verano.

Un momento importante del día a día en la escuela era la dinámica del almuerzo. Debido a la pandemia del COVID-19 había horarios diferidos para ir al comedor. El horario de turno de los cursos frecuentemente quedaba entremedio del horario de clases, lo que hacía que dicho bloque fuera difícil de aprovechar en términos pedagógicos, pues el interrumpir la clase, ordenar a los estudiantes en fila, salir al comedor, cuidarlos mientras comen, llevarlos a que se laven las manos y dientes, y volver a llevarlos a la sala -todo cuidando la disciplina y que no se desvíen del recorrido-; era una tarea difícil de cumplir, sobre todo si esto sucedía en medio de la clase y había que volver a seguir con ella, lo que la convertía en una tarea aún más desgastante.

Haré aquí un paréntesis. Como he señalado, durante mi trabajo de campo tuve la oportunidad de visitar otra escuela en la que se imparte la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche en la ciudad de Santiago, a cargo del educador tradicional mapuche NawelMañke. Introduzco de forma general esta segunda escuela, debido a que iré haciendo paralelismos entre las dos escuelas a medida que avance este capítulo.

Esta también es una escuela pública de la ciudad, pero está ubicada en un municipio con mayores ingresos llamado Ñuñoa, el cual queda en la zona centro-oriente de la ciudad. Si bien esta escuela también está ubicada en una ‘población’, como se les dice comúnmente en Santiago a los barrios populares, la mejor situación económica del municipio se expresa en algunos aspectos básicos como la infraestructura y la disponibilidad de materiales, como las salas equipadas con equipo de audio y proyector; además de otros aspectos estéticos que se ven más cuidados. Como en Renca, esta escuela también comprende desde el preescolar hasta el 8vo grado; pero a diferencia de aquella, sólo contempla un curso por nivel, con un promedio de 30 alumnos por grupo.

Apenas llegué a esta segunda escuela, en el mes de octubre, me percaté de que había un clima que se percibía como más ordenado. Esto pude comprobarlo al conversar con NawelMañke quien me decía que él creía que en este colegio los niños eran “una taza de leche” (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022), es decir, muy tranquilos, en comparación con otras escuelas en las que había tenido la experiencia de hacer clases.

En esta impresión también pudo haber interferido el hecho de que las fechas que asistí fueron días en que se hizo la prueba estandarizada más masiva del país, el Sistema de Medición de Calidad de la Educación (SIMCE). Esta es una prueba de alternativas que se hace a nivel

nacional de forma simultánea y evalúa los conocimientos de matemáticas, lenguaje y comunicación, aplicándose en dos días consecutivos. Esta vez le tocaba cursarla a los 4tos grados, por primera vez luego de la suspensión de clases presenciales por la pandemia. Los colegios suelen poner mucho esmero en esta evaluación, debido a que su desempeño tiene un peso importante para las instituciones escolares, ya que estas son ordenadas en rankings basados en criterios de logro.

Cuando llegué se reunió a todos los estudiantes de la escuela en el patio. Allí la directora les habló a todos sobre lo importante que era que mantuvieran el silencio y el comportamiento para este día, ya que los estudiantes de 4to grado estarían cursando la prueba SIMCE y como comunidad educativa había que apoyarlos. También se les informó que los horarios de recreo iban a ser alterados, así como también las escaleras que podrían o no usarse, para no hacer ruido fuera de las salas de los 4tos grados. Durante el día, el inspector fue visitando las salas para cerciorarse que la disciplina fuera la correcta, sobre todo, poniendo atención en el 8vo grado, el más grande de la escuela, que al parecer tenía más problemas de indisciplina.

Finalmente, antes de acabar con esta contextualización, me interesa mencionar que la asistencia a clases también fue un problema a atender en ambas escuelas, en las que se podía observar la insistencia institucional en mejorar la asistencia de los estudiantes. Pude observar carteles oficiales pegados en la entrada que hablaban de la importancia de asistir a la escuela. En el caso de Renca, en varias ocasiones la primera hora del día se comenzaba con muy pocos estudiantes quienes llegaban de a poco, hasta las 10 de la mañana, hora en que el curso ya estaba más o menos completo. En algunos cursos, las profesoras celebraron con ánimo jocoso los días en que vinieron más de 20 estudiantes (de un total aproximado de 30 estudiantes).

b. Diversidad en la Escuela

A penas se ingresa a la escuela de Renca, se ven unos murales en los cuales salen representados estudiantes en distintos tonos de color de piel. Más adentro de la escuela, otros murales representan elementos de la cultura mapuche y dos personajes con vestimentas típica. Ya desde allí se anticipa que la escuela busca posicionar una imagen en torno a la existencia y celebración de la diversidad dentro de su institución.

Para que las escuelas deban implementar la asignatura de Lengua y Cultura Indígena, como he mencionado, deben tener un 20% o más de estudiantes indígenas, y ese es el caso de la implementación de la asignatura en estas dos escuelas. Sin embargo, hoy en día la población migrante ha cambiado la composición del estudiantado, haciendo probablemente más preponderante la presencia migrante que la presencia indígena. Para realizar esta comparación de manera veraz, se requiere de información que en ninguna de las escuelas había sido analizada de manera actualizada, pero sí formaba parte de las percepciones de los educadores de ambas.

Es necesario mencionar que en Chile la población migrante ha crecido exponencialmente en los últimos 10 años, siendo el país de la región que concentra el mayor flujo inmigratorio (CEPAL-OIT, 2017; en Gissi Barbieri et al., 2019). Esta migración es principalmente una sur-sur en donde los países de proveniencia pertenecen a América Latina y el Caribe (Edwards y Greene, 2022; Gissi Barbieri et al., 2019). Esta población se concentra en su gran mayoría en el Gran Santiago y provienen principalmente de cuatro países: Perú, Colombia, Venezuela y Haití, con algunas diferencias en sus distribuciones. Tienden a habitar mayormente en el área central y poniente de la capital, zonas a las que pertenecen la escuela de Ñuñoa y Renca, respectivamente (Edwards y Greene, 2022).

En la escuela de Renca, esto se expresa en la composición del estudiantado, existe un número notable de niños que vienen de Haití, República Dominicana, Venezuela, Perú, Colombia, entre otros. Este fenómeno actual en grandes ciudades contemporáneas ha sido llamado por Vertovec (2007) como ‘super diversidad’, como una forma crítica de abordar el ya renombrado multiculturalismo (Cotini 2015). Según Vertovec (2007) habría una ‘diversificación de la diversidad’ en la que se multiplican los orígenes, lenguas y creencias, las cuales además están en constante cambio por los flujos migratorios. Este concepto tiene la intención de “re-pensar el multiculturalismo como condición y/o como circunstancia, superando el impasse esencialista del uso del término” (Cotini 2015:31). Si bien este concepto nos ayuda a nombrar y caracterizar de forma más compleja los escenarios urbanos actuales, Cotini (2015) señala que no existe mayor operacionalización en el uso del término.

El escenario escolar, interrogado en sus fundamentos de escuela pública nacional, vive en Chile un cuestionamiento fruto del fenómeno migratorio de los últimos años (Bravo 2020; Stang-Alva et al., 2021). Si bien es posible mencionar que la escuela siempre se ha constituido

como un espacio diverso, existía en los fundamentos de esta institución moderna la explícita intención de control de las subjetividades, la normalización y el disciplinamiento en pos de una cultura dominante (Bourdieu y Passeron, 1980; Giroux, 1983; Rockwell, 1996; Ávila Francés, 2005; Varela y Uría, 1991; Pineau, 2001; Carli, 2005; en Grinberg, 2011). Esta herencia institucional y la inexperiencia de abordar la diversidad cultural que alberga sin asimilarla o anularla, además de la falta de políticas u orientaciones que permitan desarrollar una respuesta integral, contribuyó a que esto se volviera un problema social: el ‘problema de la diversidad’ (Stefoni 2011). Ante esto las instituciones han ido adoptando estrategias para hacer frente a un nuevo escenario, como es el caso de la escuela de Renca. Hace aproximadamente diez años que la escuela de Renca recibe migrantes de los países ya mencionados, casi todos de habla hispana, a excepción de los estudiantes de origen haitiano, quienes de todas maneras ya hablan el español (además del *creole*). También sucede que algunos estudiantes que son leídos como haitianos por su ascendencia afrocaribeña, ya son parte de una primera generación de hijos de migrantes nacidos en Chile. Hoy, esta es la escuela de la comuna que tiene mayor porcentaje de estudiantes que vienen de otros países. Según un cargo directivo, esto es algo que “quisieron fomentar”:

Es por eso que no lo encasillamos en un sello, como... ‘el pueblo originario’, sino que es interculturalidad, porque creo que como en el 2013, por ahí, 2014, empezaron a llegar los primeros migrantes a la escuela y ahora somos... así como de mapuche, también somos la escuela que tiene el mayor índice de porcentaje de estudiantes migrantes en la comuna, en Renca. Tenemos de todos los países y eso también lo quisimos fomentar. (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Los educadores entrevistados de esta y otras escuelas tienen muy buenos comentarios de los estudiantes que vienen de otros países y su actitud frente a la asignatura. En mi experiencia haciendo taller de video con el curso de 4to grado, pude ver cómo los niños más participativos eran: una estudiante afrodescendiente de Haití, que, con una personalidad extrovertida, no tenía miedo de intentar en voz los fonemas que Antonia les había enseñado y que distan del español; y, por otro lado, un estudiante proveniente de Perú, que parecía muy interesado en cumplir de buena manera las instrucciones que les eran dadas.

El educador Kallfü también señala el interés que despierta este tema en estudiantes que vienen de afuera del país, ya que en su actual escuela en donde realizó un taller de mapudungun, la mitad de los inscritos eran estudiantes venezolanos. Así también, Likan, relevó su experiencia en otro contexto municipal, en el que los estudiantes migrantes eran muy

responsivos y valoraban bastante el hecho que se les enseñara una lengua indígena, participando y destacándose en sus logros de aprendizaje. Antonia, por su parte, me señaló que efectivamente los estudiantes extranjeros tienen una muy buena disposición para la asignatura, y, de hecho, al hacer evaluaciones cualitativas, ella lo considera como un parámetro a evaluar:

En cambio, por ejemplo, me pasa también con los chicos venezolanos, los colombianos, o los papás, dicen “no, en mi país no se enseña esto, qué bonito que se enseñe, que bonito que se valore”. Y en el caso de los estudiantes, en definitiva, tienen una súper buena [disposición]... de hecho cuando yo hago evaluaciones cualitativas, hay una frase que yo ocupo, que es como “presenta buena disposición a la asignatura”. Y eso yo lo evaluo también, lo pongo dentro de lo cualitativo y los papás lo leen también. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Ahora bien, Antonia señala algo muy importante, y es que la distinción entre estudiantado indígena y estudiantado migrante no siempre es tajante. Ella dice que:

Yo tengo varios estudiantes que si bien es cierto no son mapuche, son indígenas de Perú. Entonces, por ejemplo, si nosotros lo vemos en términos de chicos que son indígenas o que manejan idiomas nativos, obviamente hay un porcentaje importante de estudiantes. (...) Además, los chicos peruanos, por eso yo digo que la mayoría de ellos son indígenas, porque cuando utilizan los instrumentos, cuando juegan palín, es como que ver a un mapuche más y es como muy bonito eso para mí, y ellos también se sienten muy bien. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Sin embargo, no es así con todos los funcionarios de la escuela. En Renca me tocó presenciar que hay quienes tienen una mala percepción de la llegada de migrantes al país, y pese a que saben que esto puede ser juzgado, lo expresan abiertamente. En una ocasión estando en la biblioteca con Antonia, una funcionaria hizo mención sobre cómo había aumentado la delincuencia desde que había llegado la gente de otros países, pero que eso “no se podía decir ya que con cualquier cosa lo tildan de xenofobia” (diario de campo, 07 de septiembre de 2022). Esto, sin embargo, sucedió cuando no había estudiantes presentes, y por el comentario final, se da a entender que no es una impresión que sea aceptada públicamente en el espacio escolar.

En la escuela de Ñuñoa la presencia migrante también es evidente, sin embargo, la principal procedencia en la escuela es la venezolana, población que tiene más predominancia en las comunas que colindan con el centro de la ciudad (Gissi Barbieri et al., 2019) (como lo es la comuna de Ñuñoa), y no se aprecia la presencia de estudiantes afrodescendientes.

En cuanto a la percepción de esta población, se aprecia una situación similar con lo ya narrado. En una ocasión NawelMañke, buscando el silencio en el curso de 8vo grado, les habla sobre el respeto, y pone de ejemplo a “los compañeros venezolanos que tienden a comportarse de forma más ordenada” (diario de campo, 16 de noviembre de 2022), dice que ellos vienen de un lugar lejano a la realidad mapuche y podrían perfectamente decir “¿y a mí esto qué me importa?”, pero, al contrario, escuchaban atentamente, con respeto. En esa escuela, de hecho, pude ver estos estudiantes aportaban a la clase con ejemplos que conocían de sus propios contextos nacionales.

En otra ocasión, en la que nos encontrábamos conversando con NawelMañke en la entrada de la escuela durante el horario del almuerzo, se acercó una madre que por su acento pude notar que era extranjera, para felicitar al educador por su labor. Le dijo que su hijo tiene como asignatura favorita la de mapudungun y que llega siempre a casa a enseñar a la familia nuevas palabras en esa lengua, palabras que ya no recuerda, pero da fe que así es como sucede.

Esta apertura a la diversidad caracteriza a esta escuela. NawelMañke comenta que, para el caso de la Escuela de Ñuñoa:

Se corrían la voz en un momento los venezolanos pueden venir acá porque vieron que aquí no los iban a discriminar, porque ya había una gran población de venezolanos, y además nosotros como adultos respetamos mucho eso y así de golpe ellos también lo respetan mucho, vienen con otra idiosincrasia... (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Otro dato que aporta NawelMañke es que los padres y apoderados (tutores) de origen venezolano tienden a tener mayor nivel educativo que los de origen chileno. Esto se condice con la literatura que indica que este flujo migratorio efectivamente tiende a tener un relativo mayor nivel económico y educativo (Gissi Barbieri et al., 2019).

Estas particularidades que componen el escenario escolar van tensionando la idea de lo intercultural como un espacio diverso que considera sólo la presencia indígena para implementar políticas en la escuela. Esto sin mencionar que la diversidad casi nunca se presenta por sí sola como un ámbito de lo cultural, sino que se cruza con una serie de desigualdades que revisaré a continuación.

c. Presiones del sistema educativo: evaluaciones e intervenciones

En una de las jornadas de trabajo de campo en la que me encontraba en la sala de profesores preparando un material para los talleres a realizar, una docente estaba comentando una situación a unos practicantes que estaban a su cargo, les decía que la gente tiende a criticar mucho la educación pública y su calidad, sin embargo, no consideran todos los desafíos que se enfrentan en el ejercicio de esta labor. Después, les explicó varias situaciones en torno a las dificultades sociales y de aprendizaje que tienen los estudiantes, y lo difícil que en ocasiones es tratar con los padres y apoderados (tutores).

Como podría describirse tal vez el ritmo de cualquier escuela, el de la escuela de Renca es bastante ajetreado, hay poco espacio para el descanso y el silencio. Los profesores están en un constante ánimo resolutivo y multitarea, esto pude constatarlo desde el primer día que estuve en la escuela, en el que me reuní con Antonia en sus horas de ‘permanencia’ o ‘planificación’ que son las que tienen los docentes para realizar todo el trabajo administrativo y de planeación que se necesita para estar en aula el resto del tiempo.

Esta es una escuela pública. En Chile, la educación pública está a cargo de los municipios o comunas, y muchas veces éstos crean ‘Corporaciones Municipales’, figura de derecho privado sin ánimo de lucro, mediante la cual ejercen esta labor. Esta ‘municipalización’ de la educación ha sido criticada desde los movimientos sociales por ser implementada en dictadura y considerarse una expresión de la desigualdad territorial de la ciudad, que se expresa en que las comunas de menos ingresos tengan establecimientos educacionales con menor presupuesto y por lo tanto con menos herramientas para lograr un buen desempeño.

Sumado a esto, por mucho tiempo los puntajes obtenidos en la prueba SIMCE; junto con los puntajes obtenidos en la prueba que se realiza al finalizar la educación media para entrar a la universidad a nivel nacional, la Prueba de Acceso a la Educación Superior (PAES); funcionaron como los indicadores cuantitativos que ordenaban a las escuelas en un ranking de mejores y peores. El año 2016 esto fue sido en parte reemplazado por una forma ‘más integral’ de medir, lo que la Agencia de Calidad de la Educación (organismo público autónomo que pertenece al ‘Sistema de Aseguramiento de la Calidad de la Educación’ al igual que el Ministerio de Educación), llama ‘Categoría de desempeño’.

Este índice considera resultados de aprendizaje (de pruebas estandarizadas) en un mayor porcentaje, y luego, aspectos de ‘desarrollo social y personal’ como el clima de convivencia, los hábitos saludables, participación ciudadana, entre otros. Estos resultados son ajustados al contexto social considerando que “las escuelas presentan diferentes desafíos”, como versa el video explicativo en la página web de la agencia (Agencia Calidad de la Educación, 2017). Esta categoría de desempeño califica entonces a las escuelas con desempeño ‘insuficiente’, ‘medio bajo’, ‘medio’, y ‘alto’. Con esas categorías se elabora un mapa al cual se puede acceder públicamente en internet, para ver en qué categoría de desempeño se encuentra cada centro escolar. Como es de esperar, no muy lejos de la anterior catalogación exclusivamente cuantitativa, se pueden asociar las escuelas con categoría ‘insuficiente’ con las comunas de más bajos recursos, principalmente distribuidas en la periferia. Incluso, se pueden identificar los barrios de concentración de vulnerabilidad social, mapeando así nuevamente la calidad de la educación según clase social, en base a la organización social del territorio metropolitano.

Pese a la complejización de estos estándares de medición de calidad de la educación, la literatura es extensa en la crítica a estas evaluaciones estandarizadas y su lectura de la calidad desde los resultados y no desde los procesos, además de tener bastantes cuestionamientos en si realmente contribuyen a mejorar la calidad de la educación (George, 2020). Como veré a continuación, aquí esto se manifiesta en los apoyos que éstas le generan a la escuela versus las presiones a las que la somete.

Según estas nuevas categorías, en su página web la Agencia señala que sólo el 9.7% de los establecimientos evaluados en la Región metropolitana de Santiago tienen la categoría ‘Insuficiente’ (Agencia de Calidad de La Educación. Gobierno de Chile, s.f.), dentro de la cual se encuentra la escuela de Renca, así como varias en barrios cercanos a ésta. Esta valoración consiste en que:

Los establecimientos que se encuentran en esta categoría muestran que sus estudiantes obtienen resultados muy por debajo de lo esperado en aspectos académicos o de desarrollo personal y social, considerando el contexto sociodemográfico en el que se desarrollan. (Agencia de Calidad de La Educación. Gobierno de Chile, s.f.)

Los establecimientos en esta categoría reciben visita y orientación del Ministerio de Educación, y también, están en la obligación de “recibir apoyo técnico-pedagógico, a través de la

supervisión ministerial o contactar a entidades o personas del registro ATE (asesorías técnicas educativas)” (Agencia de Calidad de La Educación. Gobierno de Chile, s.f.).

La escuela de Renca atraviesa esta situación en la que las malas evaluaciones la ponen en el constante riesgo de que sea cerrada, esto a su vez, implica que los docentes vivan un situación de constante evaluación e intervención de agentes externos. Esta evaluación e intervención que viven en mayor medida las escuelas de barrios de vulnerabilidad social también tiende a convertirse en un círculo vicioso en el sistema educativo, en el cual se implementan programas debido a los malos resultados académicos de la escuela, pero esos programas implican mayor agobio laboral para quienes los deben implementar, lo que afecta en la calidad de la educación que reciben los estudiantes. En una ocasión durante mi trabajo de campo mientras conversaba con docentes, señalaban que esa constante evaluación y exigencia las obligan a cumplir estándares y a estar en supervisión constante, sin embargo, esto no se condice con la ayuda y apoyo que reciben para cumplir esos estándares. Además, algunas de estas intervenciones no respetan las formas de enseñanza que poseen los educadores en su libertad de cátedra, y menos, los criterios no occidentales que guían una enseñanza de lengua y cultura mapuche (Esto será revisado en el próximo capítulo).

Este síntoma del ‘agobio laboral’ o ‘*burn out*’ no es algo menor, y es que durante el tiempo que estuve en la escuela, algunos docentes necesitaron ausentarse para cuidar su salud mental. El caso que más visible se hizo fue cuando al final del año escolar, cuando el director se vio en la necesidad de presentar una licencia médica de salud mental, quedando la inspectora general a cargo de la escuela. Esto, además, sucedió en medio de un clima tenso por situaciones de convivencia escolar.

El educador NawelMañke, por otro lado, expresa cómo este ritmo muchas veces es un tope para implementar iniciativas, por ejemplo, la posibilidad de contribuir a la revitalización del mapudungun en la escuela, así señala:

Siempre quiero como signar las cosas, como poder poner palabras en mapudungun por todos lados, el tiempo nunca me da. (...) igual hay topes, hay algo más que la voluntad de los profesores y es el tiempo. Me gustaría enseñar a los profes, pero yo no le puedo enseñar mapudungun después de que hizo clases de 8 a 4 de la tarde, “ya profe venga a la clase de Lengua”, le estoy pidiendo demasiado. Entonces no *podí*, ahí hay unos topecitos que, por tiempo, siempre estamos con muchas cosas encima. *Veís* la escuela, todo muy rápido, nunca se alcanza a hacer cosas en proyecto, cosas más en conjunto. Entonces ahí como que no alcanza a permear en los otros ramos... pero igual está

presente, igual se conversa, se contrasta. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

NawelMañke señala un punto importante que es la necesidad, y a la vez, dificultad de hacer vínculos con otras asignaturas. Con Kallfü también pudimos conversar en torno a su experiencia anterior en un establecimiento en el cual los mismos profesores no tenían intenciones de hacer estos vínculos, y sucedía algo similar:

Yo a los colega les decía “oye, en historia podemos hacer esto...” y no te pescaban, porque era súper individualista *po'*, cada uno quiere hacer su *pega* (trabajo) y chao, nadie quiere relacionarse con nadie. Entonces era súper difícil armar algo colaborativo. La pega estaba antes que todo, recuerdo incluso en un *We Tripantu* a mí me dejaron botado. (...) Entonces ahí te *dai'*¹⁹ cuenta de que no en todos los espacios pedagógicos las cosas se pueden articular. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Estos son algunos ejemplos de situaciones que los educadores deben enfrentar, y que poco tienen que ver con la lengua y cultura mapuche. Estos factores forman parte de su trabajo como docentes en una escuela, ejerciendo una labor que en muchos de estos casos corresponde a la labor de cualquier otro docente.

Finalmente, otros factores que propician el agobio laboral tienen que ver con el contexto social que se encuentra la escuela y los problemas de convivencia y hasta situaciones de violencia que ponen sobre el profesorado más trabajo y energía para la resolución de conflictos, como veré a continuación.

d. Violencia alrededor y dentro de la escuela

Desde mi arribo a la escuela, Antonia me comentó que una de sus principales preocupaciones tenía que ver con el curso del cual es profesora jefe, que es uno de 7mo grado. Son adolescentes y ella percibe situaciones de violencia entre ellos. Ha habido riñas y situaciones de noviazgo que terminan en actitudes que ella considera violentas. De hecho, a raíz de esto estaba gestionando con el área de convivencia escolar de la escuela un taller para hablar de ‘violencia en el *pololeo* (noviazgo)’, responsabilidad afectiva y temas afines. Otra de sus preocupaciones tenía que ver con el ciber bullying que se da entre estudiantes y ante lo cual ha

¹⁹ Esta es una forma de terminar los verbos en segunda persona propia del habla chilena, la cual se conservó en todos las citas textuales para no sobre modificar el texto, su ritmo y naturalidad.

tenido que intervenir para reforzar la idea de la aceptación y la diversidad que existe en la escuela y la necesidad de ser solidarios con los demás.

Estas responsabilidades en torno a la orientación y apoyo emocional de los estudiantes se alejan de lo que podemos pensar que son las problemáticas de la Educación Intercultural Bilingüe propiamente tal, pero cuando un profesor asume ese rol dentro de una escuela, se involucra en este y otro tipo de trabajos que se suman a su práctica docente.

La escuela de Renca queda en la periferia de la ciudad, en un barrio donde la existencia de narcotráfico y conflictos entre pandillas rivales no es algo inusual. Un día, llegando al colegio temprano en la mañana a eso de las ocho, veo desde la micro que algunos pasajes de la población tienen barricadas de escombros y basura sin prender fuego, pero que están ubicados para imposibilitar el acceso a ellos. Cuando entré al colegio, lo primero que Antonia me comenta es que ha sido una semana complicada ya que hay dos bandas rivales enfrentadas, y la escuela estaría ubicada en medio de los dos territorios en disputa. El resto de esa semana, el colegio se dedicó a hacer protocolos para posibles balaceras y otros acuerdos para la seguridad de los trabajadores y los niños. Algunos estudiantes no estaban asistiendo a clases y otros, que se encuentran viviendo más cerca del conflicto, habían sido enviados con familiares a otros lugares. Antonia me dice que habían quemado casas y balaceado otras durante la noche, por lo que también la labor de contención emocional estaba siendo prioritaria en la escuela. Ese día se desarrolló con ese ambiente tenso. Cuando me despido luego del almuerzo, Antonia me comenta que el día de mañana no saben si habrán clases por la situación del barrio, ya que los días venideros se hará el velorio y funeral de las personas víctimas del enfrentamiento y son eventos que pueden resultar problemáticos e involucrar balaceras. Me dice que, según dicen los niños y los apoderados, “esto recién está empezando”. Ya de vuelta a mi casa, camino a tomar el transporte colectivo escucho conversaciones en la calle que hablan de la situación. Mientras voy en el camión que me lleva al metro recibo un mensaje de Antonia que me dice que mañana no habrá clase por la situación que me comentó en la mañana.

Esto volvió a pasar en un par de ocasiones durante esos tres meses. Siempre, Antonia se tomaba un momento de la clase para conversar con los niños, para saber cómo habían dormido, y éstos siempre tenían ansiedad por hablar de qué había pasado, quiénes se supone que estaban involucrados, o cuándo se iban realizar funerales. En otras ocasiones cuando había situaciones de conflicto o violencia entre los estudiantes, como una vez que un niño empujó a

otro porque le había insultado, Antonia se ocupaba de decirles que ante el clima de violencia que se vive en el exterior y lo evidente que eran las consecuencias que eso trae para todos, era necesario que cultivaran el respeto en la escuela para distanciarse de esas lógicas. Sobre este tema, Antonia reflexiona:

Sí hubieron situaciones bien complejas, los chicos llegaron muy mal en algunas ocasiones porque no podían dormir, porque los vecinos se habían amanecido en balacera. No sé, chicos que sus muros estaban con bala, velando a un vecino joven, entonces igual como que a ellos también les tocó vivir cosas bien complejas igual. Entonces igual una dice ya, quizás sí, uno puede decir *chuta* sí, en realidad no avanzamos tanto en esto, pero la verdad es que, ¿qué es lo que se requería en ese momento? Era contener, escucharlos. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Es un relativo consenso entre los profesionales de la escuela que este establecimiento siempre ha sido uno ‘complicado’, uno en que el contexto social tiene dinámicas de violencia que se expresan dentro de los muros de la escuelas y que hay que saber gestionar. Para Antonia, esta experiencia acumulada significó que supieran enfrentar una situación límite como lo fue la pandemia, porque de alguna manera estaban acostumbrados a las situaciones críticas y a la necesidad de ser docentes con carácter y buen manejo de grupo. En contextos como el mexicano, Chávez (2017) señala que esta relación entre el impacto de la violencia social y la narcoviencia en la que se inserta una escuela, y, los problemas de indisciplina y autoestima entre la población estudiantil, ha sido documentada por diversos estudios, los que han señalado distintas formas en las que esto se explicaría, desde el autoritarismo de los propios sistemas educativos hasta un desplazamiento de los umbrales de sensibilidad social (Chávez, 2017). De todas maneras, como veré más adelante, hay también un consenso que el contexto luego de la pandemia se ha complejizado y se hace más difícil abordar temas que se expresan dentro de la escuela, como la indisciplina.

Un tema importante de esta dimensión social que permea la escuela es el trato con los apoderados que en ocasiones se vuelve difícil. Como dice Antonia, sin ánimo de generalizar, se han vivido situaciones complicadas en las que apoderados se han dirigido de mala forma o han sido irrespetuosos con personas que trabajan en la escuela. Mientras me encontraba de trabajo de campo, se vivió una situación tensa en la que una apoderada que estaba molesta por algo que había sucedido con su hijo (lo que luego quedó en segundo plano), agredió físicamente a una profesora que intentó calmarla. Esto abrió una serie de molestias entre los docentes, quienes se sintieron vulnerados y quisieron tomar acciones. Se acudió a la instancia sindical del

Colegio de Profesores y se habló con los estudiantes de cuáles son los protocolos de acción frente a un problema con un docente de la escuela. Esto significó una carga de trabajo extra para los docentes que se hicieron cargo de la situación, entre ellos Antonia, en la que tuvieron que ver las mejores soluciones para devolverles la tranquilidad a los profesores sobre su lugar de trabajo.

Finalmente, frente a todo este contexto descrito, Antonia toma una actitud diligente en la que los desafíos se enfrentan conociendo su propia comunidad escolar:

Así que yo espero que igual sea distinto este año. Pero al menos lo que nosotros tenemos como comunidad, es que sabemos dónde estamos, sabemos a qué cosas nos podemos enfrentar y sabemos también, si bien no todo a ciencia cierta, pero sí hemos aprendido de cómo ir resolviendo, y que los niños también entiendan que, independiente del sector donde nosotros nos encontremos, tenemos que nosotros no perder nuestros valores, como muchas otras cosas que tratamos de inculcar dentro de la escuela. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

e. Postpandemia y Desescolarización

Un aspecto muy importante que forma parte de la localización de esta investigación en un tiempo y un espacio determinado, tiene que ver con que el trabajo de campo se realiza el primer año de clases presenciales luego de que éstas fueran suspendidas por los dos años anteriores debido a la pandemia del COVID-19. Hay una sensación en el ambiente de que la pandemia ya pasó y las ansias de la recuperación de la vida ‘normal’ que teníamos previa a la pandemia crecen. Mientras, otros más cautelosos tienden a recordar constantemente que no se está del todo fuera de esto y refuerzan las medidas de prevención. Así va avanzando y retrocediendo la situación sanitaria hacia la ‘normalidad’, concepto con el que incluso se titulaban los planes de acción gubernamentales. Cuando llegué a la escuela aún se usaba el cubrebocas y este fue retirado de su obligatoriedad justamente los meses que estuve allí. La idea de que estamos en un momento ‘post pandemia’ también se expresó en muchos aspectos dentro y fuera de los salones de clase.

Uno de los más importantes tuvo que ver con la indisciplina. Como ya señalé, según los profesionales de la escuela de Renca, ésta siempre había sido una escuela ‘complicada’ para trabajar, refiriéndose con esto a un conjunto de factores que se asocian a una escuela que queda en un barrio con dificultades socioeconómicas, la violencia y la indisciplina (revisados anteriormente). Si bien reconocían que siempre había sido desafiante, había un consenso en el

hecho de que la pandemia habría potenciado este panorama. Como si en dos años, los niños se hubieran desescolarizado y ya no tuvieran internalizado ese ‘comportamiento escolar’ (el mismo que mucho se ha criticado en la literatura por el disciplinamiento de cuerpos que la escuela ejerce). Para hacernos una idea de lo significativo de esto, hay que pensar el impacto para la vida de un niño, en tanto los estudiantes ahora estaban cursando 4to grado, habían asistido a la escuela por última vez en 1er grado.

Observando las clases de Antonia, hubo varios momentos en que la vi batallando por largos minutos hasta que los estudiantes guardaran silencio, la vi agotada pidiendo que sacaran su cuaderno y preguntándoles si acaso iba a tener que ir uno por uno llamando la atención. Hubieron días en que los niños interrumpieron la clase y se escaparon, e instancias en que hubo que llamar a la inspectora²⁰ para que interviniera en el orden de la sala. Incluso, habían cursos que Antonia prefirió que dejáramos fuera de la observación, debido a lo difícil que era hacer clases y observar la práctica allí, a lo que obviamente accedí considerando que es su intimidad y su desempeño el que iba a estar siendo observado. Si bien observé todas estas cosas, yo no tenía punto de comparación sobre cómo la pandemia había cambiado o potenciado la situación, por lo que le pedí a Antonia que conversáramos al respecto. Ella me dijo:

Sí, sí, cambió. Por ejemplo, del tema de hacer círculo, de salir al patio, yo lo lograba. [Y ahora] Era súper complicado trabajar en grupo, bueno, tú los viste, como que hablaban todo el rato... Y no solo el respeto hacia uno, sino que el respeto entre ellos, fue súper complejo en ese sentido, entonces uno decía ‘*pucha*, hay que insistir e insistir en el *kimün* (sabiduría) mapuche, e insistir en ese tipo de prácticas’, que ya habíamos avanzado un montón y tuvimos que... sí, de cero, empezar con los chiquillos de nuevo. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Además del ámbito de la disciplina, los años de pandemia significaron un atraso en los procesos de aprendizaje que se venían llevando con los estudiantes. Constantemente durante mi observación, vi a Antonia decir “esto ustedes lo sabían”, o, “esto lo vimos cuando ustedes eran más chicos”, a saber:

²⁰ El rol de inspector o inspectora en las escuelas chilenas tiende a ser: apoyar la labor docente, velar por la convivencia escolar y la disciplina dentro y fuera de la clase. También tiene roles administrativos como registros de asistencia, horarios, comunicaciones, y otros, dependiendo de cada establecimiento.

Yo con él [estudiante] hablaba desde la puerta hasta llegar a la sala, hablábamos mapudungun, y le preguntaba cómo estaba, cómo estaba la mamá, y como que lográbamos diálogo, no diálogos así rebuscados, pero diálogos breves, precisos, y él respondía de buena forma, en cuarto básico. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Este relato se refiere a un estudiante que hoy cursa 7mo grado, curso con el cual el primer año de pandemia, en 5to grado, no se hizo lengua indígena ya que se priorizó curricularmente a nivel nacional las asignaturas de lenguaje y comunicación y matemática. El segundo año de pandemia, el 2021, Antonia cuenta que por su insistencia se articuló lengua indígena con Lenguaje y Comunicación y se enseñaron de manera virtual algunos aspectos culturales y vocabulario. Esta fue la dinámica hasta este momento, el año 2022, en que se retomó la presencialidad. Hoy Antonia valora que los chicos sepan conceptos en mapudungun, pero su expectativas antes de la pandemia eran mucho mayores para estudiantes de 7mo grado.

Este desfase en los objetivos de aprendizaje se profundiza más para el caso de los más pequeños en un aspecto que excede a la asignatura, que es la pérdida o el atraso en las habilidades de lectoescritura en los estudiantes. Esto es un síntoma de una situación que se ha identificado como problema a nivel país²¹. Si bien recién se están evaluando los efectos que tuvo la pandemia en los aprendizajes, la lectoescritura fue señalada como una deficiencia con respecto al año 2019 por la mayoría de los directores encuestados en la ‘Encuesta Nacional de monitoreo Educativo en pandemia’ (Canales et al., 2022). Además, se anuncia que la brecha entre escuelas socialmente vulnerables y con escuelas de altos recursos se ha ido agravando en términos de logros en el área de la lectura (Agencia Calidad de la Educación, 2021).

Pude ver cómo la clase de Likan, también en la escuela de Renca, consistía en una constante práctica de la escritura y la lectura. Las formas de las letras, el deletrear palabras, y el copiar de la pizarra eran parte central de la clase, y desde allí se ocupaban elementos culturales del pueblo mapuche. El educador me contó cómo tuvo que adaptar los objetivos de aprendizaje ya que en el ciclo se había priorizado la lectoescritura como empresa conjunta de todos los maestros. En una ocasión me dice que a él le gustaría estar pasando otros contenidos que están en el programa del PEIB, pero lamentablemente esto es una situación seria, me habla de que estas deficiencias ponen a los niños en una situación de desventaja en sus herramientas

²¹ Esta situación se extiende también a toda la región de Latinoamérica y el Caribe, según señala un informe del año 2022 publicado por el Banco Mundial, UNICEF, y UNESCO (2022).

para la vida en general, recalando que hay “alumnos de tercero básico, en un alto porcentaje, que no sabían leer ni escribir, tampoco transcribir” (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

Es importante considerar lo dicho en torno a la razón por la cual se habría ‘estancado’ el proceso de aprendizaje del mapudungun, que fue porque se priorizó este tipo de enseñanzas, la lectoescritura (además de las matemáticas), mientras los estudiantes estaban tomando clases online. Aun así, vemos que los objetivos de aprendizaje priorizados tampoco tuvieron buen logro. Likan señala:

Muestro los elementos culturales de nuestro pueblo mapuche, pero enfocado en esto y no otra cosa. Porque vas a hablar cosmovisión... lo que hice en las primeras semanas y está bien, pero, para mí, en cuanto a mis principios de vida, la alfabetización es vital. Los niños que no tienen alfabetización a esa edad para mí resulta grave, sobre todo en un contexto educativo, dentro de la escuela. Así que me avoqué a eso, enseñándoles mapudungun desde ahí. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

En otras escuelas, como señala Kallfü, esto no es tan distinto. Él ha visto cómo, si bien los niños están leyendo, juntan las letras, pero no entienden, o bien, leen de forma muy lenta. Para él “los niños pagaron la consecuencias de la pandemia, si antes habían problemas en esto, ahora se asentó” (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022).

En mi experiencia realizando taller de video y afiche con los estudiantes, también fue sorpresivo que, en el 4to grado en más medida y en algunos casos de 5to grado, no pudieran desenvolverse con autonomía frente a un texto escrito.

Hecha ya esta caracterización que nos da un panorama general de los elementos que están combinándose en la escuela y el terreno donde se anclan las percepciones de los sujetos sobre su entorno, podemos comprender cómo se integra la figura de él o la ETI y las repercusiones que su introducción en el campo escolar tiene. Este contexto densamente contingente, junto a la figura del ETI y su práctica, nos van a dar la base para entender la configuración del discurso institucional y personal de los actores escolares en torno al tema de la diversidad cultural y la implementación de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche.

Todos los elementos descritos nos ayudan a comprender más ampliamente un escenario en el que el discurso intercultural se instala, pero desde el cual se erige también. El concepto de ‘escuela intercultural’, y esta imagen diversa que se intenta posicionar, no nos da

cuenta de las múltiples relaciones de desigualdad que la componen y que superan el componente meramente cultural. En la práctica, una escuela intercultural de la periferia de la ciudad de Santiago está compuesta por un montón de condiciones estructurales de exclusión que moldean ampliamente la experiencia estudiantil. No hay que ignorar el hecho de que las condiciones de diversidad cultural que componen este espacio escolar son inseparables de las condiciones de desigualdad social, por lo que cualquier lucha por el reconocimiento que ignore la cuestión de la redistribución social se queda corta en su análisis y sus demandas (Fraser 1997).

A continuación, iré describiendo cómo se va amoldando esta idea de lo intercultural en el contexto complejo ya descrito, para llegar a entender las características que toma el discurso institucional situado. Partiendo por la llegada de la figura del ETI y los efectos que tiene en su espacio local.

2. ¿Cómo se inserta aquí la figura de ETI? De un taller de mapudungun al discurso del ‘sello intercultural’ de la escuela

a. Inserción discrecional o inserción estructural

Como reviso en el primer capítulo, casi todos los educadores participantes son profesionales de la educación y a partir de esa formación y desempeño es que llegaron a convertirse en Educador Tradicional Indígena (ETI). Este paso está acompañado de una certificación y capacitación por parte del PEIB. Una de las aristas que se consideran en este acompañamiento del programa a la labor de los educadores tiene que ver específicamente con su inserción en la escuela. Desde el programa se plantea que este rol de acompañamiento es fundamental para la exitosa inserción de los educadores en las escuelas:

Muchas veces se piensa que el educador llega, se instala en la escuela, y eso no es así. O sea, también hay un proceso administrativo que hay que cumplir, hay que integrar la asignatura al plan de estudios, que tenga las horas el educador tradicional, que la planeación sea regular, y que el educador se le pague como a un profesor más, pero también que se haga el cambio en el PADEM, en el PI... que el PME²² también tenga alguna iniciativa. (funcionario/a PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023)

²² Corresponden al Plan Anual de Desarrollo Educativo Municipal (PADEM), al Proyecto Institucional (PI) y al Plan de Mejoramiento Escolar (PEM).

Esto vendría a ser una forma de paliar la discrecionalidad que se asocia a la implementación de programas accesorios a la formación curricular²³. Se busca hacer un cambio institucional a nivel de currículo de la escuela, con la intención de ‘amarrar’ la intervención y que ésta no pueda ser retirada de un momento a otro de las escuelas, o, que esté únicamente sujeta a la matrícula indígena. Así lo señalan desde el programa:

Muchas veces nos pasa que el educador dice que la escuela ya no tenía el 20%, entonces lo van a sacar... O sea, yo instalo con el 20%, pero no espero que el próximo año si no tengo, saco la asignatura, y al otro año cuando tenga, la vuelvo a poner. Eso no es así. Yo instalo la asignatura cuando se tiene el porcentaje, y ahí tienen que aguantarse, sobre todo si son escuelas que reciben por subvención del estado. (funcionario/a PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023)

Este contraste de una intervención más superficial en la estructura escolar, a una más total se puede ver como proceso en el caso de Renca, en el que se comienza a implementar un taller de mapudungun en primera instancia y hay un proceso paulatino de integración de la práctica docente de la ETI en la escuela hasta llegar a ser una asignatura integrada en la malla curricular. Esta escuela es mencionada, de hecho, por la encargada del PEIB como una en la que ya el programa y el lugar que ocupa la educadora están instalados, teniendo su espacio de independencia y agencia. Por esta razón no se le hace un seguimiento tan atento, como sí en otros espacios institucionales en donde, dice, se procura estar “estar constantemente en contacto con el educador tradicional” (funcionario/a PEIB, comunicación personal, 17 de enero de 2023).

Ambas escuelas observadas (Renca y Ñuñoa) tienen como punto de inicio el mandato legal que abre la posibilidad y necesidad de estimar la cantidad de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios que albergan en sus aulas, que para el caso de Renca “no había duda que se tenían los índices más altos de la comuna de mapuches” (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022). En esta escuela este número se estimó en base a un cuestionario que se hace en el proceso de matrícula cada año.

Sin embargo, este dato está acompañado además de una voluntad de las direcciones de la escuela de orientar el proyecto institucional hacia estos temas para dotar de identidad al

²³ Si bien existe una amplia discusión en torno al concepto de currículo en educación, el cual amplía y complejiza este concepto (currículo oculto, currículo como proyecto social, etc.) aquí lo entiendo en su forma más acotada y técnica de uso en educación, es decir, como el cuerpo de conocimientos organizados y oficializados que se imparten en las materias de la escuela (Avendaño-Castro y Parada-Trujillo 2013; Gvirtz y Palamidessi 1998).

mismo. Como caso ilustrativo, un cargo directivo de la escuela de Renca menciona que el director de la escuela que ha estado presente en este proceso cumple un rol de ‘gestor’ durante todo este proceso.

b. Del aula hacia la escuela: ‘Todo lo hizo la *kimelfe*’

De todas formas, desde este punto de inicio a ser una ‘escuela intercultural’, se narra como un proceso paulatino en el cual se le atribuye a la educadora y su práctica un rol preponderante.

La inserción de estos educadores en las escuelas, a diferencia de los educadores de otras áreas más comunes del currículo, está acompañada de la apertura a un área de conocimiento ‘novedosa’ dentro de la institución. Por lo mismo, esta inserción implica un compromiso institucional, el cual vemos -al menos discursivamente- en torno a la adopción de la interculturalidad como enfoque y a la visibilización de la cultura y la lengua de un pueblo originario.

Antonia llegó a la escuela de Renca el año 2016 como educadora tradicional mapuche y comenzó su práctica con la implementación del taller de mapudungun con co-docencia, es decir, en compañía de un profesor mentor que está en la clase y ayuda con aspectos administrativos y pedagógicos, mientras la ETI desarrolla la enseñanza. En ese momento tenía que dividir su labor en varias escuelas para completar una jornada laboral, debido a la insuficiente e inestable paga que se les hace a los educadores bajo esta modalidad.

Las otras personas de la escuela, cargos directivos y otros profesionales señalaron que “al principio se tuvo que explicar, nos tuvieron que también orientar a nosotros cómo era el trabajo, porque también es desconocido, aunque uno sea docente, no sabes cómo se va a trabajar” (Profesional área psicosocial, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022). Esta misma idea de lo ‘desconocido’ fue remarcada por otro miembro de la escuela, quien además señala la ausencia de estos temas en la formación de los docentes en general:

Porque era desconocido *po’*. O sea, todos sabemos que están los pueblos, mapuche, etcétera, pero a uno como docente en la universidad no te pasan... No tienes que manejar el idioma, nada, no te lo pasan como asignatura (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022).

En conversación con un cargo directivo de la escuela, se narra que la implementación se comenzó con pocos cursos y se fue valorando su impacto en la institución para ampliar la

intervención, para esto, se señala nuevamente el tema de la voluntad de adoptar un sello institucional intercultural:

Empezó este taller de lengua indígena y ahí conocimos a Antonia, que llegó a ser parte de la escuela. Eran algunos cursos, eran poquitos al principio, cuando ya empezamos a ver que tenía un impacto a nivel escuela... Estábamos conociendo que era un sello importante dentro del colegio, empezaron a aumentar en los cursos y los niveles (...) se hicieron los planes propios de la escuela y se incorporó dentro del currículo y se postuló al Ministerio planes propios. (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

El proceso también es narrado como una acción que, desde la *kimelfe* (educadora), permeó a la escuela en general:

Bueno fue Antonia la que lo hizo en todas las aulas. Ella después empezó con todo ese proceso: concientizó a los estudiantes, a todos los funcionarios, y las actividades que se empezaron a hacer después también respecto a esto, porque se empezaron a hacer ferias... Entonces la cultura se va entendiendo más: los niños ya saben muchas cosas más de nuestro país, ella hace muchas actividades que son significativas para los mapuches, que nosotros ya conocemos. En general nos ha pasado a todos. Te interiorizas más. (Profesional área psicosocial, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Es interesante que aquí el discurso sobre la labor de la *kimelfe* se considera como un conocimiento ‘sobre nuestro país’, lo que ya nos da luces sobre las características que tiene el discurso de la interculturalidad que se proclama en la escuela, uno que busca contribuir a la buena convivencia de una sociedad nacional, pero que en su paso ignora los conflictos inherentes a la historia que funda dicha convivencia, tema que retomaré en el próximo apartado.

Este proceso se narra entonces como uno que empezó en el aula, pero fue permeando otros espacios escolares. Allí, las actividades escolares que involucran a toda la escuela y las fechas festivas son siempre una expresión de cómo la escuela va cambiando en la visibilidad de un modelo o ‘sello’ que se busca posicionar. La festividad del *we tripantu* (que es el cambio de ciclo en la cultura mapuche y que coincide con el solsticio de invierno que da pie a un nuevo año solar), es una expresión de esto, ya que involucra no sólo a la escuela, sino que también se proyecta fuera de ella:

La Antonia también empezó a realizar acciones dentro de la escuela que tenían que ver con la interculturalidad, por ejemplo, con la mujer mapuche, el *we tripantu*, o sea, como todas estas cosas que empezaron a destacarse en la escuela. De hecho, a nivel corporativo, se empezó a realizar después de la intervención que hicieron en la escuela, del *we tripantu*, empezaron a venir gente de afuera, de

la corporación, empezaron a hacerlo en otros lugares y ya es parte de un sello de la escuela, y si no se hace el *we tripantu* un año, es como "¿qué está pasando?", o sea, que es parte de las acciones y de lo que tenemos nosotros presupuestado durante el año de calendario. (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Aquí ya se señala algo importante en el punto que quiero ir planteando, y es que lo relacionado a este ‘sello’ parece rendirle a la escuela beneficios para afuera de la institución, es decir, en cómo la escuela es leída desde otras instancias formales superiores.

Este rol de la educadora se presenta como un núcleo del cual irradia una ‘experticia’ intercultural que cristaliza la intención de la escuela de ‘interculturalizarse’, poniendo una parte importante de la responsabilidad de ello en su labor como docente y agente educativo dentro y fuera del aula.

En relación a esto, es importante mencionar algo observado en ambas escuelas y que forma parte fundamental de su entendimiento como sistemas diversos, de cómo se expresa allí la diversidad cultural, y cómo se articulan distintos discursos: en ambas escuelas, la figura de los ETI parece concentrar la expresión de ‘lo mapuche’. Ellos son los que hablan la lengua, y aunque no son nativos tienen un nivel de manejo del mapudungun mucho mayor a cualquier otro actor escolar. Son quienes, en ocasiones, ocupan vestimenta tradicional. Son quienes pueden guiar cualquier ceremonia o momento culturalmente significativo de la cultura mapuche. En otras palabras, son los educadores quienes traen a la escuela la cultura mapuche, y se la comparten a los otros agentes escolares para su conocimiento. Tanto Antonia como NawelMañke, en las dos escuelas que visité, se constituyen como ‘los mapuches de la escuela’. Esto no quiere decir que no haya otros niños mapuches, sino que la identificación de éstos últimos como mapuche es parte de otros procesos de identificación en los que la práctica de los ETI toma un rol fundamental, y que revisaré en el último capítulo.

A simple vista, la diversidad migrante está explícita, pero, al contrario, la cultura mapuche es personificada y proyectada sólo por los ETI quienes la conocen y portan. Esto puede verse también en el relato inicial de este texto en el cual los niños de 4to grado señalaban que a la kimelfe lo mapuche ‘se le notaba’ (al contrario que a mi). Ellos llevan su cultura y son la vía por la cual, los docentes, los otros profesionales de la escuela, los niños mapuche y no mapuche se acercan a ese repertorio cultural y en algunos casos, a la posibilidad

de identificación. Un ejemplo de esta concentración de la identidad mapuche en la figura del ETI se expresa en el uso del lenguaje, lo que menciona NawelMañke:

Obviamente, yo me doy cuenta que los chiquillos ocupan el mapudungun solamente conmigo. Claro, estoy yo y a mí me dicen *Mari Mari*, pero no se dicen entre ellos, no les dicen a los adultos. ¿Cómo se soslaya eso? está difícil. Se escucha el *Mari Mari po'...* soy el tío *mari mari* para muchos todavía (risas). (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

En la escuela de NawelMañke, en Ñuñoa, la transferencia de lo mapuche desde su práctica hacia la escuela es muy ilustrativa. Esta escuela, justo en el período que realicé mi observación, estaba en un proceso de cambio de nombre, en el cual pasó a ocupar un nombre en mapudungun y a poner el concepto de 'escuela intercultural' es su título oficial. Esto fue votado por estudiantes, funcionarios y padres. Lo que, como veremos, a continuación, es un claro ejemplo de la adopción de una identidad institucional a partir de una impartición de asignatura.

Con esto, ya se puede anunciar cómo se va articulando este discurso intercultural que se materializa en un sello institucional. A continuación, revisaré en profundidad este discurso y sus características.

3. Apropiación del discurso intercultural como respuesta instalada en la escuela hacia la diversidad

La creación de una política pública de educación intercultural bilingüe piensa la interculturalidad desde las demandas de los pueblos originarios y los mandatos internacionales en torno a la defensa de sus derechos culturales y la revitalización de sus lenguas. A nivel escolar, este concepto se entremezcla con otras ideas de interculturalidad como respuestas a fenómenos con orígenes bastante distantes, como lo es el fenómeno migratorio. Este último, es un escenario que se presenta en la escuela sin anuncio, pero la escuela, al tener ya la visión sobre el sello intercultural y su implementación, se ve dotada de un discurso intercultural que opera como respuesta institucional. La escuela posee entonces una herramienta conocida e incipientemente trabajada para responder este emergente escenario de mayor diversidad cultural, o, como ya revisamos, un contexto de 'superdiversidad' (Cotini 2015; Vertovec 2007).

En la escuela, así como sucede con las interrogantes en torno a la diversidad cultural, la interculturalidad como respuesta también adopta nuevas dimensiones. Esta se vuelve una mucho más abarcativa de lo que se puede estimar si leemos la aplicación únicamente desde el

programa. Dietz (2013) hace referencia a esto como un fenómeno bastante ilustrativo de los rumbos que hoy toma el discurso intercultural en términos globales, su conceptualización y entendimientos. Para él:

Independientemente de si los pueblos indígenas, los docentes o el alumnado diverso en su totalidad se conciben como puntos de partida para un enfoque intercultural, la concatenación de diversos discursos en torno a la interculturalidad (...) está generando nuevas y fructíferas combinaciones de nociones, que van más allá de una supuesta disyuntiva entre empoderamiento exclusivamente indígena, por un lado, y transversalización de la educación intercultural para todos, por otro. (Dietz 2013:177–78)

Este nivel meso social que constituye la escuela pública como institución clave de la sociedad chilena, además de institución de origen y expresión de las transformaciones sociales que la rodean, tiene entonces una postura ya institucionalizada y aprendida, que sería el discurso instalado de la interculturalidad como la proclamación del respeto a la diversidad cultural en general. Esto, sin embargo, en tanto discurso oficial e identitario de la institución, y como iré retomando más adelante, no logra abarcar un rasgo indivisible de la diversidad cultural, que es la desigualdad social, fundadora de muchas de sus características constitutivas como escuela. Desde los entendimientos analíticos de la cultura escolar podemos decir que la escuela, entendida en su colectividad de actores escolares, se apropia del discurso intercultural hegemónico y le da un uso estratégico en la definición de una identidad común que busca asentar.

La apropiación en el contexto escolar ha sido definida por Rockwell (2005) como un concepto que se encuentra en medio de un sentido reproductor e instrumental de una herencia cultural, pero también en un sentido transformador y creativo de parte de los sujetos y colectividades. Este término “sitúa la acción de las personas que toman posesión de los recursos culturales disponibles y los utilizan” (Rockwell 2005:29) para distintos fines.

En este caso, la escuela y sus agentes toman posesión de un discurso que se posiciona desde las autoridades como el correcto ‘deber ser’ en la sociedad contemporánea, uno de apertura y convivencia en sociedad, anclándose en valores que la escuela busca promover y que tienen que ver con el respeto, la tolerancia y la aceptación de la diferencia en general. Ya lo veíamos en el discurso de un agente escolar en el que habla de lo fructífero que es aprender sobre los pueblos originarios de ‘nuestro país’, como una forma de avanzar valóricamente como sociedad nacional integrando el conocimiento de la diversidad que la compone. Esto se

asemeja a lo que describe Tubino (2011) con su concepto de la interculturalidad funcional, la cual, al promover el diálogo y la tolerancia, no repara en el cuestionamiento de las causas que generan las desigualdades. Esta forma del discurso, en tanto funcional al orden establecido, se oficializa y erige como el hegemónico actual, perdiendo su potencial transformador de las asimetrías sociales, no es una herramienta que afecte a este orden colonial que hace de la diversidad una desigualdad (Stang-Alva et al., 2021).

Este discurso forma parte de la idea de contribución social de la escuela pública, que busca construir y aportar a esta ‘comunidad imaginada’ (Anderson, 1993) que constituye la sociedad nacional. Allí la escuela es una institución clave y, de alguna manera, busca ‘sembrar’ lo que quiere cosechar socialmente. Es por esto también que se alude a un ‘nivel país’ al hablar del discurso intercultural.

Rockwell (2005), retomando a Chartier (1993), señala que la apropiación tiene varias características como el hecho de que sea múltiple, relacional, transformativa y arraigada en las luchas sociales. Si bien este proceso de apropiación, como uno institucional y anclado en las directrices y discursos emanados de niveles gubernamentales superiores, difícilmente puede considerarse uno arraigado en luchas sociales. El planteamiento de Rockwell ilumina el hecho de que el discurso escolar sí está relacionado a las fluctuaciones de las transformaciones sociales y sus emergencias. En este caso, el creciente flujo migratorio que vive Chile en los últimos años.

En resumen, la apropiación del discurso intercultural por parte de la escuela está anclada en los procesos sociales que hoy en día desafían a la escuela, como lo es la presencia de distintos orígenes nacionales en una sala de clases: le otorga el beneficio de contar con una respuesta institucional al cómo abordar la diversidad, aunque sea de forma discursiva, a la vez que en su versión oficial nubla otros aspectos ineludibles de la convivencia intercultural y que resultan más conflictivos, los cuales iré viendo a través de éste y otros capítulos.

En los datos empíricos, además de estar anclado en la práctica que desarrolla la educadora tradicional, este discurso intercultural se puede ver desagregado en principalmente tres sentidos:

- 1) Como un hecho: Como la constatación de que efectivamente en la escuela hay personas con distintos trasfondos culturales y éstos conviven y se relacionan. Esto podría estar más

asociado a una concepción multiculturalista, o lo que Walsh (2011) señala como ‘interculturalidad relacional’, en los casos en los que se le da menor profundidad al argumento. Sin embargo, también se señala y hace énfasis en la efectiva interacción horizontal e intencionalidad de que la convivencia se viva de manera plena. Por ejemplo, cuando pregunté al ETI sobre su práctica pedagógica y la relación con la interculturalidad:

Con los chicos, viendo cómo uno va aprendiendo cosas, culturas, palabras. (...) Entonces yo trato de aprender de ellos, y obviamente ellos están obligados a aprender de uno o de la asignatura. Entonces ahí hacer como ese *kimeluwün*, esa *W* que está ahí en *kimeluwün*, es que la enseñanza es mutua. (...) Entonces incentivando ese sentido intercultural, porque no se intenta imponer la cultura mapuche, se enseña mapuche porque hay más mapuche, entonces eso es lo que va llevando como la posta. Pero tampoco somos interculturales solamente por el mapudungun... hay realmente una comunidad que es intercultural... que ya a la fecha hay por lo menos cinco niños que son afro, que no son haitianos, son colombianos, de Costa Rica o chilenos con papá cubano. Y eso ya de criarte y crecer con un chico que es negro, moreno, afro, te cambia la visión también a ti, como un sujeto chileno, como un sujeto local y esos cambios los vamos a ver muy *pa'* delante. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

2) Normativamente: Esto frecuentemente viene a continuación de la primera acepción y refiere al componente valórico de respeto y tolerancia como norma instalada en la escuela. Al hablar de la interculturalidad se hace referencia de inmediato a lo que es correcto hacer frente a la diversidad cultural como una declaración de principios. Es la interculturalidad entendida antes que todo, como un valor.

- Entrevistadora: ¿tú dirías que [esta] es una escuela intercultural o no? ¿o en vías de eso, ¿qué significa para ti?
- Lo es, en el sentido que nosotros como adultos estamos constantemente formando a los niños y a los jóvenes. Que eso sea un valor intrínseco, o sea un valor que esté presente, que sea un valor que se respete. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Esta concepción valoral de la educación intercultural, circunscrita más que a un tipo de educación, al ámbito de la convivencia, es lo que Jiménez, Aguilera, Valdés y Hernández (2017) han caracterizado como el discurso cristalizado del estado sobre estos temas, a raíz de un análisis de documentos estatales de entre los años 2000 y 2016. Según (Stang-Alva et al., 2021) esto se relaciona con la instalación oficial de normas públicas, enfoques de derecho y fijación de buenas prácticas, como por ejemplo, la Ley de Inclusión, promulgada en 2015. Esta dimensión es una de las que proyecta el espacio áulico a la sociedad en general y sus normas, y es tratada más a cabalidad en el capítulo 4.

- 3) Prácticas y actos de visibilidad: Refiere a la condensación de la expresión intercultural de la escuela en actos, frecuentemente públicos, que obtienen bastante visibilidad. Aquí el más mencionado es siempre el ya descrito *we tripantu*. Otro aspecto mencionado es el saludo en mapudungun aprendido en la escuela, aunque como viéramos recientemente, a veces éste está sólo reservado para comunicarse con el profesor de la asignatura. A saber:

Súper bien, y es que la Antonia ha instaurado eso de la diversidad, potente, pero súper bien. De hecho, bueno desde que está la [Antonia], se hace una feria intercultural. Por pandemia obviamente no la pudimos hacer, pero en la cual están colocados stands y todo en representación de todos los países, los pueblos originarios, y ahí se hace la conexión con la familia, y además en actividades fuera de la comuna también han participado: se exponen los trabajos, exponen lo que se hace en la escuela... (Profesional área psicosocial, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Hay que mencionar que la predominancia de estas ‘fiestas’ en torno a la celebración de la diversidad cultural como la máxima expresión de las iniciativas de atención a la diversidad han sido criticadas por diversos autores (Bravo 2020; Catalán 2021). Se ha señalado el hecho de concentrar los esfuerzos en una selección de rasgos culturales para su promoción, visibilización, en ocasiones mercantilización, cayendo incluso en la folclorización, sin profundizar en las relaciones entre las culturas que conviven en el espacio, y menos las relaciones de poder o asimetrías que allí se desarrollan.

Entendiendo la escuela no como un estructura monolítica, sino un sistema compuesto por diversos actores indistintamente posicionados (Giroux, 1983), los significados y discursos sobre la interculturalidad van a ser siempre múltiples, e incluso contradictorios. Allí, sin embargo, se puede reconocer uno más oficial, que tiene el carácter de identidad institucional. Ese discurso se apropia de lo que concibe como interculturalidad priorizando ciertos elementos de la diversidad escolar: que son los de carácter cultural.

En palabras de Dietz (2013):

Proponemos entender por interculturalidad un enfoque que analiza y visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas entre miembros de grupos cultural e identitariamente diversos (frente a la multiculturalidad, que sólo constata la existencia de diferencias, sin estudiar sus interacciones e hibridaciones), mientras que el interculturalismo sería una propuesta político-pedagógica que enfatiza y celebra estas interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables (frente al multiculturalismo, que sólo promueve el reconocimiento de diferencias, no de intercambios o hibridaciones (Dietz, 2009b).

Según lo que se ha mostrado hasta aquí, puedo decir que este discurso oficial sí se deja guiar por el interculturalismo en base a la promoción y la celebración de la convivencia e intercambio horizontal. Sin embargo, en cuanto a 'la interculturalidad como enfoque que visibiliza las interacciones a menudo desiguales y asimétricas' podemos decir que el discurso oficial institucional, se queda corto. En tanto, como ya he venido esbozando, prioriza la visibilización de una convivencia armónica para posicionar una identidad institucional.

Ahora bien, como la escuela es un sistema de múltiples actores, este discurso intercultural oficial no carece de una visión crítica dentro del mismo espacio escolar, sobre todo desde la mirada de los ETI. Éstos hicieron referencia a lo discursivo de la interculturalidad como un aspecto bastante instalado en las escuelas, pero se mostraron suspicaces sobre si esto efectivamente implicaba un abordaje integral de lo que se considera dentro de la interculturalidad. Por ejemplo, Likan introduce de forma contundente esta sospecha refiriendo el nivel de los mandatos estatales que las instituciones deben cumplir:

Pero en colegios uno nunca sabe exactamente por qué el colegio tiene la asignatura. Si es que realmente la valoran o es por la entrega de recursos que llega desde el estado, o hay imágenes políticas también (...) Se puede hablar de un discurso respecto a que hay una valoración, pero todos sabemos que hay un convenio 169 y el estado chileno tiene que cumplir con esos términos de educación. (...) Porque yo me he encontrado con muchos discursos, desde el Ministerio de Educación para abajo, que hablan de valoración de la cultura, te hablan de fortalecimiento, pero las políticas y la forma en que se hace es incoherente con ese discurso. Entonces yo no sé. No podría hablar a partir de lo que se dice. Dentro del discurso, del eslogan, del lema, porque en educación se ve mucho de eso. ¿Se quiere realmente? ¿Se cree realmente en el eslogan o el lema del cual se está hablando? Porque hay una contradicción entre eso y lo que se hace en muchos aspectos. En este colegio, yo creo que esa pregunta debería responderla el director... (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Kallfü por su parte, refiriéndose a una escuela en la que trabajó anteriormente, introduce una mirada crítica sobre el uso superficial que se le da institucionalmente en las escuelas muchas veces a lo intercultural, sin corresponderse en lo práctico y cotidiano. Él menciona:

O sea, les gustaba que uno entrara a la escuela y, no sé *po'*, estuvieran las cosas con nombres mapuche, la entrada, la portería, el baño. Y querían instaurar al tiro las efemérides, el *We Tripantu*. Así que igual incorporaban de todas maneras otras culturas, pero en actividades puntuales, lo único que sí era permanente, era la clase de mapudungun. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

De esta visión crítica se desprende la existencia de una especie de sospecha por la existencia de una dicotomía entre el discurso y la práctica. Antonia lo ve de forma más progresiva, aseverando que hay ciertos acuerdos generales que están instalados, y que servirían de una especie de base para abordar lo que aún faltaría: la dimensión práctica. A saber:

Yo lo que siento que hemos ganado, es que se ha instalado el concepto. Ahora, de que existan prácticas interculturales, yo creo que igual nos falta un poquitito, nos falta todavía, nos falta bastante. Pero yo siento que instalar el concepto y entender qué es la interculturalidad, tanto para los docentes que trabajan ahí y para los estudiantes. Siento que en eso se ha avanzado, que el tema de entender qué es lo intercultural, de lo importante que es también, en lo valórico. Quizás no tanto en prácticas, como hablar, que fluyan todos los idiomas dentro de la escuela, como que sería muy bonito eso, no pasa tanto como uno quisiera... (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

En el análisis de la visión crítica sobre el discurso institucional que toman las escuelas, cabe preguntarse qué sería esta parte ‘realmente intercultural’ que se sospecha que falta cuando hablamos de discursos. Algunas de las cosas mencionadas aquí por los ETI tienen que ver con lo ya mencionado sobre la capacidad de articularse entre las asignaturas, pero también: el abordaje crítico de contenidos escolares (por ejemplo, la conquista de América), y, la mayor utilización de la lengua del mapudungun; todos temas que irán apareciendo a medida que nos involucremos más en la práctica pedagógica misma. A saber:

Cuesta que tenga profundidad, algo que se hace una vez a la semana nomás y que está aislado. Las otras asignaturas no se involucraban, no hacían lazos entre las dos cosas. Por ejemplo ¿de qué sirve si en Historia les dicen que Cristóbal Colón descubrió América y se lo enseñan así de esa manera? Es como contradecir todo lo que tú estás diciendo, porque, ¿de a dónde que descubrió? O un montón de cosas que era como atornillar para atrás... Y eso no era culpa de los profes, creo que es de la gestión que no fue capaz de articular todo esto. ¿Por qué no relacionarlo con la clase de Historia? se puede relacionar con mapudungun, súper fácil. La de ciencias también. Darle un espacio. Educación física, Música. Hay forma. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

¿Qué es realmente lo intercultural? ¿Qué sería una interculturalidad ‘de verdad’? Dentro de la literatura hay definiciones que tienden a poner una especie de escala desde lo más funcional a un sistema hegemónico desigual de herencia colonial (interculturalidad funcional)(Tubino 2011), hasta lo más crítico y liberador dentro de una práctica pedagógica (interculturalidad crítica, decolonial, o transformadora)(López 2021; Tubino 2011; Walsh 2009). Estas definiciones no carecen de juicios de valor entre lo que se busca utópicamente de construir

como sociedad a través de la educación y lo que se busca evitar (por ejemplo: el racismo, la asimilación o la invisibilización de la diferencia).

Mi intención en esta sección es alejarme de una posición evaluadora que juzga qué tan intercultural es la escuela según lo que se asemeja o no a estos modelos, marcos de acción u horizontes políticos. En cambio, el objetivo ha sido ir dilucidando los significados que se ocupan, apropian y tensionan por parte de los sujetos dentro del espacio escolar. De forma resumida, puedo decir que existe un discurso escolar basado en ciertas características: una interculturalidad manifiesta, valórica, normativa y anclada en los eventos de alta visibilidad. Y, además, existe una visión crítica en torno a ellos por parte principalmente de los ETI, basada en una sospecha de la distancia entre discurso y práctica.

Hemos visto que una buena parte de la interculturalización de la escuela recae en la expectativa de la práctica de los ETI, que son quienes precisamente advierten sobre la posibilidad de caer en un discurso intercultural vacío que no se condice con las prácticas cotidianas. Aquellas prácticas cotidianas supuestamente superarían aquel trato superficial de la diferencia cultural, haciendo una ‘verdadera’ interculturalidad (esto, siempre teniendo en cuenta que la interculturalidad, como hemos visto, no es un modelo unívoco con criterios a cumplir, sino un proceso que va adquiriendo las características particulares de los contextos locales).

En todo caso, hasta ahora dicha práctica pedagógica repositoria de un sinfín de expectativas, es una caja negra; es decir, no sabemos cómo, dentro de sus aulas, los educadores desarrollan una práctica cotidiana que se espera sea, además de tradicional, ‘realmente’ (en sus términos) intercultural.

Para finalizar, debo repasar el hecho de que hay un entendimiento de la interculturalidad que ha sido normado por el estado y sus políticas, que establecen ciertos parámetros para escuela. La escuela, por su parte, se ve constantemente en la presión de cumplir con demandas de un sistema público de educación, y en ese ejercicio, se apropia de ciertos conceptos y los adecúa a su propio contexto y sus desafíos. Allí el discurso intercultural adopta características que dan cuenta que la sustancia significativa con la que se llena el concepto responde a distintos fenómenos sociales frente a los cuales se toma una misma respuesta valórica incuestionable. Esta respuesta, además, visibiliza aspectos culturales a la vez que nubla otros aspectos de la diversidad, como las condiciones de desigualdad social que habitan. Me atrevo a decir que esta respuesta busca también blindar -al menos discursivamente-

a la escuela frente a los riesgos de reproducir el racismo y la discriminación, y de alguna manera -y en sentido más abstracto- vendría a redimirla en su carácter histórico colonial y asimilacionista.

Sin embargo, aún quedan los cuestionamientos sobre el cómo se desarrolla esa práctica de la que tanto se espera, y cómo dialoga con los anteriores niveles revisados. Esta práctica docente, como la entiendo conceptualmente aquí, ya se ha ido delimitando en sus dimensiones más institucionales e interpersonales. En la dimensión institucional, se ha mostrado cómo se articula un discurso institucional a partir de la práctica docente, y las características que éste adquiere combinando mandatos gubernamentales, con la lectura del contexto local que se atiende. En la dimensión interpersonal, siendo en estricto rigor una parte de la dimensión institucional (Fierro et. al., 1999), hemos podido ver las formas en que la práctica permea hacia la escuela y el impacto expresado por parte de los demás integrantes de ella. Esta relación está mediada por el vínculo con los estudiantes, que sería el vínculo fundamental de la docencia (Fierro et al., 1999) y alrededor del cual se establecen los otros vínculos. La práctica de -en este caso- Antonia, es leída de cierta forma y valorada en base a su forma de educar a los estudiantes. Con esto quiero decir que la valoración que tenga el educador, va a estar en buena parte mediado por la competencia que se le evalúe en su actuar frente a un grupo curso.

Es momento ahora de poder introducirnos a esta caja negra e ir comprendiendo otras dimensiones de la práctica docente, centrándonos en sus prácticas en el aula, en el sentido del 'saber hacer' (Schön, 1992) que tienen los educadores, y que desde la escuela se espera que tengan. Habiendo revisado entonces las formas en que se expresa el discurso intercultural tanto a nivel gubernamental como institucional, a continuación, revisaremos detenidamente y podremos contrastar con lo que sucede en el aula a partir de lo observado en campo, y cómo es significado por los educadores.

CAPÍTULO 3. El Aula y la Traducción Intercultural

Es momento de adentrarnos de lleno en el espacio predilecto para la observación de la práctica docente. Si bien hemos visto que el espacio áulico no agota esta práctica, este sí es un espacio de condensación y proyección de muchos esfuerzos y reflexiones externas que he venido describiendo. En el momento de la clase se ponen en acción muchos de los objetivos de la praxis del profesorado, los que tienen que ver con lograr los aprendizajes (curriculares o no) que esperan de sus estudiantes. Además, este es el espacio en donde los docentes pasan la mayor parte de su jornada laboral.

Este capítulo tratará principalmente la ‘dimensión didáctica’ del concepto de práctica docente, la cual considera “ la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus alumnos, así como la manera de conducir situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos” (Fierro et al., 1999:34).

A continuación, voy a desmenuzar cómo es una clase de Lengua y Cultura Mapuche, identificando sus elementos internos, los que se vuelven relevantes ya sea por la significancia que tienen en un grupo curso, por expresar aspectos totales de la cultura mapuche, o, porque son estrategias que se repiten de educador a educador.

Esto va a ser realizado a lo largo de la introducción del punto analítico central de este capítulo, el cual plantea que, si bien podemos reparar en las congruencias entre educadores, no hay una sola forma de ser ETI y de transformar los elementos de la cultura mapuche a una sala de clases.

Utilizaré la propuesta de ‘traducción’ de Gramsci (1986 [1932-1933]), que desglosaré a lo largo del capítulo, y que me permitirá entender la práctica de cada educador como un ejercicio creativo que se hace de forma relativamente autónoma.

Entiendo aquel ejercicio como uno que no se puede entender en abstracto, sino que se abre espacio en un contexto situado específico, el cual ya he venido caracterizando desde el capítulo anterior, y que va configurando una ‘forma’ estructurada de funcionar y de accionar que tienen las instituciones escolares, y en la cual el o la educadora deben hacerse un espacio.

Analizaré esto desde el concepto de ‘forma escolar’ desarrollado por autores como Vincent (2008[1994]) y Rockwell (2008).

1. Llegando al salón de clases

A penas suena el timbre en la escuela de Renca, Antonia se reúne con el curso que le toca luego del recreo en el patio, en donde los estudiantes están formándose en una fila para que su profesor los recoja y los lleve a la sala. Ella llegaba con todos sus materiales a la clase: el proyector, su computador, una carpeta con guías y papeles, y, dependiendo de la ocasión, algunas láminas plastificadas, instrumentos musicales mapuche, estambres de lana, o su guitarra. A la instrucción de la inspectora que por micrófono da indicaciones y regaña a algunos que no hacen caso, proceden a avanzar en ese orden lineal hacia la sala. Llegando allí, se detienen afuera y se le reparte a cada uno alcohol gel en las manos, mientras van haciendo ingreso por la puerta.

Ya dentro de la sala, todo se parece un poco a cualquier salón de clases (Imagen N°13). Desde la puerta de entrada podemos ver las mesas individuales de color café con patas metálicas, y las sillas, ordenadas de distinta manera según la sala. Varias tenían una organización en grupos de cuatro estudiantes, otras estaban organizadas en filas de dos estudiantes sentados hacia el pizarrón. Siempre hay una gran pizarra blanca en una de las paredes que está contigua a la puerta, y frente a ella, saliendo del techo, un armazón donde iría el proyector, que no está ahí; éste, en cambio, es llevado por la profesora a cada clase y se instala en una mesa.

Imagen N°13: Sala de clases con rostros anonimizados. Archivo personal. Septiembre 2022.



La pared que le sigue a la de la pizarra, la contraria a la puerta, tiene un ventanal que ocupa toda su extensión. En la última pared, la del fondo de la sala, suele haber colgadores de mochilas de los estudiantes y muchas imágenes coloridas y material educativo pegados como posters. En varias salas este material tenía palabras en mapudungun, ya fueran los números, los colores, o algún otro vocabulario básico.

Cada sala corresponde a un curso en específico y los estudiantes están allí toda su jornada (a excepción de actividades de educación física); cada sala tiene elementos propios del curso (un calendario de cumpleaños, por ejemplo) y de él o la profesora jefe a cargo. En algunos de los cursos más pequeños, la profesora jefe tendía a estar presente en el aula cuando se desarrollaba la clase de lengua y cultura mapuche.

A continuación, he seleccionado algunos elementos constitutivos de la clase de Lengua y Cultura Mapuche, los cuales voy a describir principalmente a partir de mi observación en la escuela de Renca, sin embargo, hago paralelismos con lo observado en la otra escuela (la escuela de Ñuñoa) y lo conversado con los otros educadores tradicionales. En esta sección ellos también nos dan una muestra de los cuestionamientos que les surgen a raíz de ir aplicando cada una de estas estrategias y enseñando cada uno de estos elementos, por lo que podemos aprovechar la riqueza de una clase abierta y la transparencia de una práctica, sus seguridades, reflexiones e interrogantes.

Muchos de estos elementos están presentes en las nuevas bases curriculares de la asignatura y se enmarcan en los ejes mencionados, ya revisados en el capítulo 1, comenzando - a continuación- por el saludo que siempre inaugura la clase.

El *Chaliwün* para abrir la clase

Al entrar al salón de clases, dejar las cosas, y esperar que los estudiantes dejen de hacer ruido, lo primero que sucede es el momento del *Chaliwün* (Saludo mutuo). El diálogo se desarrollaba de forma bastante automática, de la siguiente manera:

Antonia: ‘*Mari Mari pu chillkatufe*’ (Hola estudiantes)

Estudiantes: ‘*Mari Mari kimelfe* Antonia’

Antonia: ‘¿*Chumleymun?*’ (¿Cómo están?)

Estudiantes: *Inche këimelkalen ¿Eymi kay?* (Yo estoy y bien, ¿y usted?)

Antonia: *Inche këimelkalen, chaltumay* (Yo estoy bien, gracias)

(Diario de campo, miércoles 07 de septiembre de 2022)

A veces, si es que yo no había pasado ya silenciosa a sentarme al hasta el final, Antonia hacía un gesto para indicarles que yo también estaba allí y había que saludarme. Ante esto, los niños me saludaban realizando la misma rutina, sin embargo, mi última respuesta tendía a ser “*Këimelkalen ka fey, chaltumay*” (Estoy bien también, gracias), que es la forma en que yo he aprendido a hacer el *chaliviin*. Esa pequeña variación (integrar el ‘*ka fey* (también)’), la cual yo no podía evitar al responder en la forma más automática que sabía, en más de una ocasión generó desconcierto, a lo que Antonia tuvo que explicar que sólo era otra forma de responder. Esto es una expresión del nivel de dominio de la lengua de los estudiantes, quienes están en un primer nivel de conocer palabras y formas en base a la repetición, pero aún no existe el vocabulario suficiente para organizar oraciones de manera autónoma o integrar palabras inéditas en las oraciones que ya saben.

Esta pequeña introducción a lo que es una clase de Lengua y Cultura Mapuche, ya nos ubica en términos de la expresión áulica de aspectos externos a ella que ya venía anticipando. El saludo en la sala de clases es el origen de, por ejemplo, la práctica intercultural que se extendía a la escuela. En un nivel más arriba, el de las bases curriculares, la experiencia del saludo nos da cuenta del contraste con las expectativas que se plantean desde los objetivos planteados a nivel de programa.

El saludo forma parte de las nuevas bases curriculares y planes de estudio. En 4to básico, uno de los cursos que más observé en Renca, el eje de comunicación oral de las bases curriculares que se ocuparon hasta el año 2022 señalaba como objetivo el “conocer normas de saludo, distinguiendo contexto y sus interlocutores” (MINEDUC, 2013, p. 20). Esta última parte estaba deficientemente lograda según se puede ver en el breve ejemplo señalado.

El saludo es también, como vimos en el capítulo anterior, el principal contenido de la asignatura que permea hacia el resto de la escuela y que entra a formar parte de este universo que se asocia con el ‘sello intercultural’. Una escuela intercultural sería una en donde la gente se saluda en mapudungun como una forma de influenciarse por la práctica docente del ETI. En relación a esto, las actuales bases curriculares también señalan que “el educador o educadora

tradicional también debe ser un aporte para el rescate y revitalización de la lengua, instando a los estudiantes a su uso diario, no solo en el aula, sino que también fuera de ella; por ejemplo, a través del saludo” (UCE MINEDUC, 2021, p. 7).

2. ¿Cómo llevar la cultura al salón de clases? La cuestión de la traducción

Desde aquí ya asoma una de las expresiones de lo que planteo en el centro de la práctica docente intercultural, principalmente en sus dimensiones didácticas, que es el ejercicio de la traducibilidad de los contenidos.

La traducción es un concepto prestado del ámbito del lenguaje que sin embargo podemos ampliar a partir de lo propuesto por Antonio Gramsci, en sus Cuadernos de la Cárcel n°11. En este, el italiano habla de “la traducibilidad de los lenguajes científicos y filosóficos”. La motivación de Gramsci para desarrollar este concepto tenía que ver con los procesos de organización obrera y socialista que se estaban dando en las dos primeras décadas del siglo XX en Italia, procesos para los cuales se hacía necesario poder ‘traducir’ las propuestas bolcheviques a una lógica que pudiera entenderse en la sociedad obrera italiana, sin que fuera una imposición desde el exterior, y, que pudiera desde allí encontrarse una forma de operar. Este concepto fue luego utilizado por quienes (Aricó, 2014; en Patriglia, 2021) veían necesario que desde Latinoamérica se creara una forma propia de leer y poner en prácticas las enseñanzas y propuestas del marxismo. Así, se ha ido trabajando este concepto siempre muy orientado a la acción intelectual de entender la acción política de los pueblos y dar palabras a los procesos de transformación social, precisamente a cómo trasladar conceptos y entendimientos de contextos sociales distintos, logrando que se entiendan tanto como los propios.

Uno de los temas que hablamos con los educadores y que se repitió en cada caso, tenía que ver con cómo esta clase iba a realmente traer la lengua mapudungun y la cultura mapuche para que los estudiantes pudieran efectivamente vivirla, experimentarla y entenderla.

Conversando con Kalfü, llegamos a un tema que Likan ya había mencionado en mis anteriores entrevistas, también utilizando descripciones de vívidas imágenes. Y es que hay cosas que probablemente los niños y niñas no van a poder experimentar aquí y ahora, porque están muy lejos del lugar natural originario mapuche, muy lejos de las plantas medicinales, muy lejos del *menoko* (humedal), y que, ante esto, lo único que queda es crear una actividad y que ellos

puedan imaginarlo, imaginar cómo es estar ahí. En otras palabras: traducirlo a la sala de clases y presentarlo como una puerta hacia algo que está fuera de ella.

No es mi intención plantear aquí la cultura como originaria y permanentemente presa de un lugar geográfico en particular, ni de la cual se pierda su esencia por ser vivida y transformada según las experiencias de sus miembros en otros lugares del mundo. Sin embargo, es un hecho en el discurso de los educadores que la ciudad, la escuela y la sala de clases son espacios ajenos a muchos aspectos de la cultura mapuche que se intentan transmitir en esta asignatura. Por esto mismo, planteo que los educadores deben ‘traducir’ su cultura a un espacio que sabemos que es propio de una institución que está en el centro de la propagación de la razón occidental en el mundo, además de protagonista en el proceso de retroceso de las lenguas originarias.

Una de las formas de pensar esta traducción son los modos que vemos, por ejemplo, en el *chaliwün*, propias de la escolarización occidental (estudiantes de pie, saludan, profesor saluda, finalizan cuando el profesor les pide sentarse y da inicio a la clase), rellenas sustancialmente de la lengua mapudungun o algunos aspectos culturales del pueblo mapuche. Una especie de ‘forma escolar con contenido mapuche’, la cual también puede verse en otros ejercicios, como, por ejemplo, el de a continuación.

Fecha y Meta de la clase

Todas las clases que presencié empezaban según aquel orden propio del sistema escolar, por el cual se introduce el objetivo de la clase y junto con esto, se anota la fecha. Una especie de ubicación en el tiempo y espacio de la instancia y lo que convoca en esa ocasión.

Anotar la fecha en la pizarra servía, además, como ejercicio para practicar y reforzar algún vocabulario básico, como los números. La complejidad con la que se hace este ejercicio depende del curso, hay veces en que Antonia pregunta en mapudungun “¿*Chem antü ngey?*” (¿Qué día es?) y los niños responden en español, y así también con el mes “¿*Chem käiyen ngey?*”, y con el año “¿*Chem tripantu ngey?*”. En algunas pocas ocasiones, los niños respondían en mapudungun los números que correspondían al día y al mes, pero casi nunca lo hacen para el año, el cual tiene más complejidad por ser un número más grande.

En los cursos más grandes se intentaba que el año se escribiera con palabras en vez de que con números, por ejemplo, de 2022 a *Epu Waranka Epu Mari Epu*. Sin embargo, son pocos

los niños que podían hacer este ejercicio de manera autónoma (sin copiar de la pizarra) y Antonia en más de una ocasión repitió que estas eran ‘cosas que ya sabían’, refiriéndose a los números en mapudungun y la construcción de estos como contenidos que ya habían visto.

Seguido de anotar la fecha siempre venía el momento de anotar la meta u objetivo de la clase, que en ocasiones se anotaba en la pizarra en español, y otras, se anotaba en mapudungun y en seguida abajo en español.

La meta de la clase era llamada por Antonia como *Duam*. Un tema interesante que sucedió cuando asistí a la escuela de Ñuñoa, es que NawelMañke, para lo mismo, ocupaba la palabra *Ziam*. Mi primer pensamiento, fue que esto tenía que ver con un distinto grafemario utilizado por uno y otro profesor. Sin embargo, cuando le comenté esto a NawelMañke (el hecho que Antonia ocupaba otra palabra para lo mismo) le llamó la atención de buena manera, como interesado en saber cómo su colega había encontrado otra forma de traducir este concepto pedagógico al mapudungun. Me explicó su proceso de decisión para utilizar *Ziam*, y pude también entender la autonomía con la que se eligen las formas mapuche que van a explicar algo tan tradicionalmente escolar como el ‘objetivo de la clase’. Conversando con NawelMañke al respecto, y con diccionario en mano, me explicaba que *Duam* se puede entender por sí mismo como intención, necesidad o urgencia. Y, en cambio, *Ziam* había sido elegido por él a raíz de la conjugación del verbo *Din* o *Zin* (según el grafemario que se ocupe), que significa ‘alcanzar’, con la partícula ‘-am’ que se entiende como un ‘para algo’, por lo que *Ziam* vendría a significar concretamente ‘para alcanzar’.

Podemos ver cómo la pregunta por la posibilidad de traducción de la cultura mapuche a un contexto áulico santiaguino y la agencia que ponen en ello los maestros se refleja en sus reflexiones sobre su acción. Likan es bastante tajante al señalar que hay una presión que obliga a usar el lenguaje occidental perdiendo algunos de los significados originales de las experiencias y contenidos:

Cuando uno explica algunos aspectos, intenta transmitir elementos de nuestra cultura, probablemente si uno lo entrega desde la forma en que uno lo sabe o como uno lo aprendió, ya eso no se entiende. Entonces uno siempre tiene que adecuar, utilizar el lenguaje occidental, la forma, la noción, el pensamiento, y no, yo trato, por lo menos en lo personal, de ir más allá. Me avoco a las necesidades en base a lo que a los alumnos traen. Los alumnos tienen una forma, tienen una proyección influenciados por las familias por la realidad

social, cultural y económica, y en base a eso uno entrega ciertas cosas y en esos términos. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Hasta aquí ya podemos ver la tensión que está en el centro de este ejercicio de traducción: por un lado, es una labor autónoma de importación por parte de los ETI, los que crean formas de expresar un concepto escolar en mapudungun; y por otro, existe esta especie de ‘camisa de fuerza’ que narra Likan, una que constriñe su agencia docente con formas preestablecidas que tiene la institución escolar para proceder. En los próximos dos apartados, profundizaré el análisis de esta tensión a partir de lo sucedido en campo, con el fin de comprender, primero, esta ‘forma escolar’ que se resiste y reaparece constantemente en una práctica docente que intenta hacer algo distinto; y segundo, los intentos de los ETI por salirse de ella, sus resultados y posibilidades reales.

3. Coreografías dentro del aula: La resistencia de las formas escolarizadas

Se vuelve imperante realizar la lectura de cómo lo descrito se relaciona con el hecho de estar en una escuela y la estructuras educativas rígidas que en cierta medida moldean esta traducción a modelos establecidos.

Ya he mencionado esto en el ejemplo de la utilización de una ‘forma escolar’ con contenido mapuche en el ejercicio de traducción, pero es necesario detenerse más profundamente en qué me refiero con esto de la ‘forma escolar’. Autores como Vincent (2008 [1994]) han descrito ‘la forma escolar’ como la conocemos hoy en día como conjunto de elementos que data de fines del siglo XVII²⁴, junto al establecimiento de un nuevo orden urbano y una “redefinición de los poderes civiles y religiosos” (p. 4), orden para el cual la escuela es fundamental gestora. Además, no se puede ignorar su relación con el proyecto del estado nación y la formación de ciudadanos.

Según Vincent (2008 [1994]), esta forma escolar implica una instauración de una relación maestro-estudiante (que es distinta a la del antiguo maestro artesano con su aprendiz); un tiempo determinado como tiempo escolar; un espacio determinado, el aula, con reglas específicamente señaladas para el comportamiento dentro de ésta; entre otras características que se verán expresadas también en estas observaciones.

²⁴ Julia (1995) por su parte, explica esta configuración de una ‘cultura escolar’ a partir de la sumatoria de varios procesos históricos que van de entre el siglo VI al VIII, identificando puntos bastantes similares a Vincent (2008).

Ya he revisado en el segundo capítulo las maneras en que la estructura escolar se vuelve parte fundamental para comprender la práctica docente intercultural en su contexto, ahora reviso aspectos que tienen que ver con el espacio áulico y que, más que caracterizar el contexto, determinan prácticas históricamente ensayadas y transmitidas como coreografías que tenemos aprendidas en general quienes hemos sido escolarizados y en particular quienes se han formado en la pedagogía.

Sin embargo, pensar la forma escolar nos permite también considerar el cambio en la estructura escolar, es decir, “la regularidad a través de las modificaciones” (Vincent, 2008 [1994], p. 2). Si bien hay estructuras aprendidas y transmitidas históricamente, también hay resistencia, y la misma práctica docente es parte de esto. Aunque las primeras logren sobrevivir mediante las segundas, se debe considerar que las formas escolares conviven con otras formas de relaciones sociales y se apropian de distinta manera en distintos grupos sociales (Vincent, 2008 [1994]).

Rockwell (2010) por su parte, nos da una división que nos permite de mirar de forma más compleja esta idea del cambio y la permanencia de estructuras con el concepto de ‘cultura escolar’. La autora destaca tres planos que se intersectan en ella: (1) ‘la larga duración’, que considera todas estas dinámicas arraigadas en la historia humana que parecen sobrevivir a cualquier cambio y revolución, por ejemplo la necesidad de cuidar e instruir socialmente a los menores; (2) ‘la continuidad relativa’, que apunta a estas categorías que emergen en la vida humana, se utilizan, vuelven cotidianas y luego desaparecen, como podría ser los diferentes estilos de enseñanza que tornan visibilidad en ciertos períodos históricos y luego son reemplazados por otros; y, por último, (3) ‘la co-construcción’, que engloba “ todo lo que producen los sujetos que se encuentran en la escuela al interactuar entre sí” (Rockwell, 2010, p. 35), incluyendo a maestros, estudiantes y otros agentes escolares. Esta combinación entre regularidades y modificaciones irán entrelazándose en los elementos de la clase descritos en este capítulo.

Entonces, podemos decir que es imposible ignorar el hecho de que en el salón de clases se moldean formas determinadas. La disposición de la sala, en la que el profesor está adelante con una pizarra y los niños sentados mirándolo, es un dictamen que no siempre se puede evadir por más que se esfuerce la práctica docente. Las reglas que están basadas en el autoritarismo y no en la escucha, el “te sientas porque yo digo que te sientes” (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022) que menciona NawelMañke en nuestras

conversaciones, y, la composición de los cursos, con un profesor que debe atender a más de 30 alumnos en algunos casos, ponen desafíos a esta ‘escucha atenta’ y a la consideración de la diversidad de cada participante.

Estamos situados en una escuela, como muchas otras, en la que los niños preguntan si las cosas van a tener calificación antes de hacerlas, en la que los ejercicios se pegan en el cuaderno, en la que se escribe desde la pizarra y los educadores van revisando silla por silla si los estudiantes siguieron la instrucción. Además, en la clase se establece una meta de aprendizaje. Los niños, por ejemplo, preguntaron a Antonia por esta una vez que ella no la anotó en la pizarra. También hay necesidad de ordenar los asientos de los estudiantes de la mejor manera para poder llevar a cabo una actividad, pero las adecuaciones no siempre pueden hacerse y la clase se desarrolla como la sala ya está dispuesta.

Esto último es importante, uno de los educadores me comentaba que, desde las capacitaciones, existe la expectativa de que siempre ellos pudieran entrar a la sala y ordenar a los estudiantes en un círculo para hacer la clase, sin embargo, esto no siempre es posible dentro del ritmo de la escuela. Estando en Renca, observé cómo la disposición de la sala que consistía en sentar a estudiantes en grupos de cuatro trajo muchos problemas de disciplina, lo que hizo que paulatinamente se fuera transitando hasta otras disposiciones más tradicionales, como la fila de a dos, o incluso la fila de a un estudiante. También vi que cambiar la disposición de la sala y hacer un círculo, tomaba tiempo y había que tener energía para manejar el desorden que implicaba transitar a otra disposición. Desde el PEIB parecen conscientes de esta dificultad para pensar la EIB en Santiago:

En un colegio que tiene una estructura chilena, una estructura *winka* (no mapuche), que siempre ha funcionado así. O sea, que los niños se sienten de una forma, que yo siempre tengo que estar mirando a mi profesor hacia adelante porque los estudiantes se tienen que estar mirando la nuca. O sea, ¿cuándo nos miramos frente a frente?, ¿cuándo nos miramos los ojos? ¿Cuándo conversamos? Si no tenemos el tiempo, no tenemos espacio, no tenemos la costumbre, no tenemos la persona que nos pueda enseñar. (Directivo PEIB, comunicación personal, 17 de enero 2022).

Otro aspecto propio de esta forma o cultura escolar *winka* (no mapuche) serían las calificaciones. Aunque contrario a lo que podría esperar, para los educadores no constituía un aspecto especialmente problemático. Las escuelas están bastante abiertas a considerar las notas por proceso de aprendizaje, por lo que es posible para ellos hacer evaluaciones cualitativas e

incluso plantear autoevaluaciones. No presencié el hecho de que existiera presión a ser más acucioso o poco generoso en las notas puestas. Algunos educadores incluso hacen pruebas más tradicionales, esto era una ayuda para saber si los estudiantes están o no aprendiendo, y también, se hacen con la intención de que la asignatura no quede *huachita* (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022), es decir, huérfana, fuera de esta dinámica. En palabras de otro educador, “los métodos estandarizados sí sirven, pero si uno se sobrecarga con eso, es *fome* (aburrido, malo)” (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre 2022).

Otra dinámica propia de la institución escolar tiene que ver con las planificaciones, una labor que es parte muy importante de la práctica docente, en el sentido que implica un trabajo no menor que es paralelo al desarrollo de las clases. Los educadores que participaron en esta investigación tienen conocimientos pedagógicos por su formación como docentes de distintas áreas y consideran que esto les ha ayudado específicamente en este aspecto. El hecho de saber cómo organizar una clase e insertar lo que se quiere enseñar en un molde de 45 minutos de hora pedagógica, es parte clave de la inserción exitosa de la asignatura en la escuela. Dentro del PEIB, esto es cuestionable también, se señala:

¿Y por qué tiene que tener un inicio, un desarrollo, un cierre? Si, si una conversación obviamente va a tener un inicio, va a tener un desarrollo, siempre va a tener un cierre, pero no es pactado por una hora pedagógica que dura 45 minutos. Entonces las dificultades son muchas, o sea, nosotros lo que hacemos es solamente un pincelazo, como decir "ya Sofía, hoy día vas a hacer clases y tienes 45 minutos" y si no, yo ya empiezo a mirarte feo que te tienes que apurar. Entonces esa no es la forma de enseñar una lengua y tampoco es la forma de recuperar los saberes lingüísticos, culturales. (Directivo PEIB, comunicación personal, 17 de enero 2022)

Todo esto forma parte de lo que significa hacer clases en una escuela pública en un contexto urbano actual. Sin embargo, hay dos puntos que he decidido a poner a continuación porque creo que concentran de manera ilustrativa las tensiones en el aula que se generan cuando concebimos la idea de enseñar lengua y cultura mapuche en forma de asignatura dentro del currículo escolar urbano, y cómo lo que se espera que se haga como ‘práctica intercultural’ desde el PEIB, debe adecuarse a las posibilidades del espacio mismo.

Leliken, Rakiduam y Ramtun (Veo, pienso, me pregunto)

En la escuela de Renca, un aspecto que pude observar y que creo que condensa mucho de lo que quiero plantear aquí es la estrategia que Antonia aplicaba en sus clases, llamada ‘Ve,

pienso y me pregunto' o '*Leliken, rakiduam y ramtun*'. Esta estrategia es parte de un programa que deben aplicar dentro de la escuela y que es supervisado por la corporación de educación municipal.

En este ejercicio, Antonia proyecta una imagen sobre la pizarra en torno a la que se propone una dinámica de reflexión. Algunas veces fue una foto de una mujer andina con un bebé cargando en su aguayo, otras, una ilustración de una mujer mapuche tocando un *kul'trung* (tambor tradicional mapuche) lo que hacía que las hojas se levantaran del suelo y la naturaleza representada en la imagen se conmocionara. Bajo la imagen se ubicaba una tabla con tres columnas. Los niños van participando y se van anotando los conceptos:

Columna *Lelikiin* (veo): *kul'trung*, una mujer, hojas, una playa, mujer tocando *kul'trung*, volantín (cometa).

Columna *Rakiduam* (pensamiento): usa una capa, usa poder para levantar el agua, es un ritual, es una playa antigua, es una pintura.

Columna *Ramtun* (preguntarse): ¿por qué hay dos colores en el cielo?, ¿por qué mira al cielo?, ¿quién será ella?, ¿qué es ese símbolo?, ¿es un volantín? ¿qué hay detrás de esa mujer? [tras la mujer aparece un *reme*, que es un altar tallado en madera de aspecto totémico que está al centro de los lugares ceremoniales mapuche], ¿Es un ritual para hacer presente algún elemento?, ¿es una estatua muy antigua?, ¿es un portal?...

A los niños sí les costaba hacer la separación entre los tres niveles cognitivos, pero Antonia los iba ordenando. Los niños *se vuelan* con muchas preguntas y Antonia les recuerda la meta de hoy, que es sobre el *ayekawe mapuche*. Ella pregunta ¿Por qué estamos viendo esta imagen?, ellos dicen: 'para preguntarse cosas de la gente de la tierra'. Antonia vuelve a preguntar '¿el *kul'trung* será un *ayekawe*?', a lo que los niños responden '¡Sí!' (Diario de campo, 28 de septiembre 2022)

Como ya he descrito en el capítulo anterior, debido a los bajos resultados académicos de la escuela, esta es constantemente objetivo de intervenciones que buscan mejorar la calidad de la educación. Una de estas, tiene que ver con un programa implementado en la escuela por una corporación educativa privada, que tiene su origen en programas emanados de la Universidad de Harvard. Este trata de Estrategias de Enseñanza para la Comprensión, según su propuesta involucraría varias etapas en las cuales se presenta un marco conceptual, se les realiza una capacitación a los docentes y se acompaña una implementación de parte de los docentes en sus

aulas. Hay una serie de herramientas que ellos deben aplicar en clases²⁵. En una ocasión, mientras Antonia hacía la clase, vinieron personas a supervisar esta aplicación.

La exigencia de aplicar una ‘estrategia de pensamiento’ de un paradigma que se plantea como novedoso y es ajeno a la práctica que está desarrollando la educadora, tensiona varias formas de la práctica docente intercultural. Al poder compartir esta percepción con Antonia, me di cuenta que también tiene una opinión crítica al respecto.

Primero, podemos hacer varios cuestionamientos sobre si estas estrategias están considerando el contexto de vulnerabilidad social en la cual está inserta la sala de clases, y las características que se desprenden de ello y que he retratado en el capítulo 2.

En segundo lugar, algo que Antonia señala, es que estas estrategias probablemente no están considerando la enseñanza de una segunda lengua. Ella intenta trabajar guiada por el enfoque comunicativo, y ahí siente que no se ha respetado su forma de trabajar. Este enfoque supondría pasar el foco desde las formalidades de la lengua que se está enseñando, a la comunicación entre personas y la transmisión de ideas a partir de situaciones comunicativas reales que hacen uso de la lengua (Castillo, Algara y González, 2009). Antonia señala al respecto:

Entonces lo que yo hice, yo ocupo las que me sirven para la asignatura, y el ‘veo, pienso, me pregunto’, pues me sirve un poco, lo que hice, lo puse en mapudungun, y qué sé yo, como que ahí trato de meter el tema, y trato como de hacer el *nütram* (conversación) en el ‘veo, pienso, me pregunto’. A través de esa dinámica que se hace con los chicos. Pero hay otras que a mí no me sirven, y no solo a mí, a los chicos no les sirve. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023)

Y, por último, un aspecto que no se estaría considerando y que toma importancia en esta asignatura en específico, tiene que ver con la supuesta interculturalidad que se debiera respetar en la clase (y en la escuela) en el momento en que se encuentran las dinámicas escolares occidentales con las prácticas culturales mapuche que se deben enseñar en esta asignatura.

Este es un ejemplo de lineamientos no consultados por las bases, programas que emanan de forma vertical desde otras instancias institucionales y que obligan a la práctica

²⁵ Información recuperada de la página web de la agencia en donde se explican los programas aplicados y sus alcances. Véase <https://www.agape-educacion.cl/curso-estrategia-epc>

docente a aplicar ciertas estructuras previamente definidas, sin considerar el tipo de asignatura o el planteamiento en torno a la diversidad cultural.

En resumen, por un lado, está la problemática sobre si estas estrategias son útiles o no, pero por sobre todo, es difícil poder valorar la utilidad de una implementación que, en palabras de los educadores, “es una imposición, porque nunca fue consensuado ni pedido por nosotros” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023).

Rutinas internalizadas: Tensión entre el *nütram* y la necesidad de escribir copiando desde la pizarra

Una segunda observación importante que fue repitiéndose en mis notas de campo, tiene que ver con la actitud de los estudiantes frente a ciertas dinámicas en el aula. Bastante he dicho sobre cómo la estructura escolar podría constreñir un quehacer docente que busca facilitar un aprendizaje ‘diferente’. Sin embargo, también pude notar cómo estas estructuras a veces también son demandadas por los mismos estudiantes, en una tendencia a la rutina escolar y a lo conocido. Un caso ejemplar de esta tensión lo pude ver en el caso del *nütram*.

El *nütram* forma parte fundamental de las prácticas comunicacionales del pueblo mapuche (Mayo y Salazar 2016) y es un contenido presente en las bases curriculares y programas de estudio, formando parte importante del Eje que considera la tradición oral de los pueblos.

El *nütram* consiste en el diálogo, la práctica de la oralidad por la cual las personas conversan y se transmiten vivencias y conocimientos. Vásquez y Del Pino (2022) señalan que es a la vez un método de enseñanza y de transmisión de saberes ancestrales. Para los educadores participantes, el *nütram* constituye en sí mismo una instancia pedagógica. Kallfü habla con mucha pasión la importancia del *nütram* en sus clases y como esto era recibido por los niños:

Es que, por ejemplo, en el aula yo tenía rutinas diarias que eran tradicionales... Desde que nos saludábamos, la forma de conversar... Yo les decía, por ejemplo, el valor de escuchar un *nütram*, una conversación. Entonces, yo le daba con eso, así como "tienen que escuchar a una persona cuando está hablando, ustedes tienen que escuchar todo lo que dijo y después cuando termina, hablar". O sea, igual es un valor que se enseña en las escuelas, pero yo lo reivindicaba como un valor más de la cultura mapuche, el saber escuchar, saber expresarse y saber hablar. (...) A los niños les encantaba escuchar historias, "Ay, ¿qué nos va a

contar hoy día” y yo me ponía a contar historias antiguas que existen *po'*, y a veces se las contaba en puro mapuche (risas). Cuando estaban más avanzados los niños, ya tenían más tiempo, con el lenguaje bien básico sí, pero todo en mapudungun, y recalaba las palabras que ya sabían y se iban armando la idea de lo que yo estaba hablando y me entendían algunos *po'*. Era maravilloso, eso era súper *bacán*. (ETI 3, comunicación personal, 30 diciembre 2022)

Tanto en las clase de Antonia, como en las clases de NawelMañke que también observé, el *nütram* era una parte fundamental. En el caso de NawelMañke, el *nütram* tenía más que ver con el ‘contar historias’ de parte de él, lo que lograba captar la atención de la clase y crear un clima de suspenso o emocionalidad. NawelMañke es muy bueno en esto, los niños se interesaban, preguntaban, y contaban sus experiencias sobre el tema que se estaba hablando.

En el caso de Antonia, el *nütram* estaba más concentrado en que los propios niños pudieran hacer *nütram* con preguntas guías. Antonia dejaba un momento para esto, que a veces hasta se anotaba en la pizarra y se llamaba ‘*pichi nütram*’ (pequeña conversación). Sin embargo, no siempre fue fácil desarrollar esta parte de la clase, en algunos cursos funcionaba mejor, pero la dinámica de la oralidad y participación horizontal tendía a generar desorden en el salón de clases, por lo que Antonia frecuentemente recordaba “este es el *pichi nütram*, en el que nos escuchamos, pedimos la palabra y nos ponemos atención” (Diario de campo, 12 de octubre 2022).

Fui observando que la dinámica del *nütram* tenía la complejidad y el desafío de que los niños se entregaran a la conversación sin interrumpirse o distraerse con otras cosas, generando ruido y desorden. En cambio, cuando se indicaba anotar cosas de la pizarra, o rellenar actividades en sus cuadernos, la clase era más silenciosa y los niños seguían con más facilidad lo que se les indicaba. Sin ánimos de catalogar esta segunda como la ‘actitud correcta’ de los niños en la sala, sí se puede apreciar que el ejercicio de escribir en el cuaderno conllevaba cierta calma y descanso para la agitada labor docente. Son muchas las notas de campo en las cuales noté que la clase había bajado su nivel de ruido cuando Antonia escribió en la pizarra, o bien, cuando dejó su lugar en frente de la sala y se pasea revisando los cuadernos de cada quien.

Los niños participan activamente en la dinámica de decir ¡*Küpange Kimelfe!* (venga profesora) para llamar la atención de ella y que les revise su cuaderno, esto sobre todo en los cursos más pequeños. En una ocasión, con el curso más grande que observé, el 7mo grado, Antonia se quedó sin plumón para escribir en la pizarra, y habían palabras que aparecían en el *nütram* y que no podían aprehenderlas. Cuando un estudiante llegó con el plumón solicitado y

Antonia copió el vocabulario en la pizarra, inmediatamente la clase se calmó y comenzaron a escribir, Antonia siguió con esa dinámica, pero sin antes recordarles lo importante que es el *nütram*, aunque ahora iban a pasar a la escritura.

Hacia el final del trabajo de campo, tenía esta impresión bastante presente al leer mis notas de campo, por lo que fue un tema que busqué conversar con Antonia, para contrastar y saber si mis impresiones eran también sentidas por ella en la reflexión de su práctica. Antonia me dijo que los estudiantes, como trabajan con ella desde chicos, saben que su forma de trabajar involucra la conversación, pero ya cuando son más grandes están acostumbrados a que todos los profesores que llegan a la sala les hacen sacar su cuaderno y empezar a escribir. Me cuenta que en alguna ocasión una niña reparó en que ‘no estaban haciendo nada’ en medio del *nütram*, y ahí se dio la tarea de tener que reforzar y posicionar el *nütram* como la práctica valiosa que es en esta asignatura. Ella me relata:

Una vez me acuerdo que ellos querían escribir "pero tía, escribamos", ya, así que al final lo que hice, como íbamos a trabajar lo del *l'aven'* (hierba medicinal), porque yo llevaba otra forma, lo llevaba más lúdico, entonces ellos no querían participar de lo lúdico, ¿entonces qué hago? ya, agarré la planta, agarré la ruda, la puse en la mesa. Entonces dije "ya, vamos a observar la ruda ¿cómo es la hoja? ¿qué conocen de la ruda? ¿qué propiedades tiene? ¿alguien tiene ruda en su casa?", y ya, el diálogo bien, después "vamos a hacer una gráfica, vamos a hacer una gráfica en el cuaderno y ustedes van a escribir el nombre de la ruda, la van a dibujar, y las características las vamos a contar entre todos, yo las escribo y ustedes las copian" y como que ahí sí. Entonces dije ya, bueno, si quieren escribir vamos a escribir, pero vamos a hacer lo que a mí me importa, o sea, no que me importe de mí, sino que les va a servir a ellos, porque el *l'aven'* es medicina, les puede servir saber eso. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023)

Esto también es compartido por NawelMañke, quien me menciona para su pesar que por la misma razón que estoy exponiendo aquí él cree que a veces “descansa mucho en la pizarra”. Esto debido a que “igual te trae a lo concreto, hay cabros que, sí *po'*, es *bacán* lo oral, importante y hay que seguir haciéndolo, siempre, pero es difícil, hay *cabros* que les cuesta abstraer, entonces *necesitai* una hojita que les baje como a tierra” (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022).

También, me señala Antonia que esta tensión acarrea el desafío de que los niños no crean que solo con escribir están participando de la asignatura:

Incluso a veces decían "yo ya escribí *po'*, tía", como que: ya puedo hacer desorden, puedo salir, puedo hacer lo que quiera. Y yo decía "escribir es una parte de la clase". En el caso mío era la menos importante, no se lo digo a ellos obviamente, porque no corresponde, pero para mí es más importante que ellos hablen, que ellos entiendan... Y yo igual siempre les digo "si usted tiene siete palabras escritas, o, no sé, yo escribo un cuarto de lo que escriben los otros profesores, a mí me interesa que las diez palabras que usted tiene escritas, las entienda, que sepa de qué se trata, porque no saco nada con que tenga su cuaderno lleno, impecable, bonito, pero al final no sabe lo que hay en su cuaderno". (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023).

Esto tiene que ver con una forma de ir cuestionando ciertas lógicas escolarizadas no sólo con la institución como monolito formal compuesto por adultos, sino que con los estudiantes también y sus expectativas frente a una clase dentro de la escuela. Esto nos permite entender a la escuela como parte de un sistema que, como ya mencionaba en el capítulo anterior, tiene sus presiones. El PEIB es una parte de este sistema, y como vemos, una parte que no tiene la última palabra en torno a la planeación general de la educación que reciben los estudiantes y su puesta en práctica en contextos locales donde se enfrenta a muchos otros programas en implementación. Por lo mismo, iremos viendo a lo largo de este capítulo de mejor manera cómo los educadores logran ser artífices en todo este entramado, con el fin de sopesar entre objetivos de la escuela como institución histórica, de la escuela como proyecto educativo contemporáneo, del programa del PEIB, y también, de sus propios intereses, miradas y convicciones que plasman en la práctica.

4. Abrirse un paréntesis en la escuela: Formas mapuche

Planteo aquí hacer un contrapeso en el tono que se ha ido manejando hasta ahora, que es la incidencia que tiene la estructura sobre la agencia, para dar paso a una fuerza contraria que también se manifiesta.

Como ya he esbozado, podemos entender que dentro de la cultura mapuche no existe este espacio áulico como espacio propio. Según Caniguan & Villarroel (2011) en la cultura mapuche la responsabilidad por el aprendizaje de los menores recae principalmente en los *laku* (abuelos paternos) y se basaba en que los niños aprendieran a comportarse y ser personas respetables a partir del conocimiento de su cultura. Aquí, esta cultura está siendo transmitida en el formato de asignatura, como un bloque en el horario de clases, por lo que toda la práctica docente intercultural debería operar en base a estas traducciones interculturales.

Pero, así como hay contenidos culturales que se pasan y ajustan a un formato escolar, también esto podría funcionar de otra manera: hay instancias propiamente mapuche que se abren un espacio en la escolaridad sin ocupar necesariamente las formas escolares. Ante la pregunta que se hacían Kallfü y Likan de cómo ‘transportar’ a la experiencia propiamente cultural de lo mapuche, hay intentos de abrir esos espacios en la sala, y que parecieran funcionar como un paréntesis en la vida escolar.

Pese a las dificultades de realizar el *nütram*, este es un ejemplo claro de este tipo de formas. Cuando se lograba el objetivo de llevarlo a cabo, se convertía en un espacio que se abre dentro de la rutina escolar donde se puede tener una conversación horizontal, más y menos guiada.

Algunos de los elementos de la clase que ejemplifican estas formas, no sin dificultades, son las prácticas que se desarrollan fuera del aula, como el palín (juego tradicional mapuche), y el cuidado del Foye (canelo, árbol sagrado mapuche), además de los ritos, ceremonias y otras formas de involucran la oralidad y musicalidad en la práctica docente, y que abordaré a continuación.

Salir al Patio: *Palin* (Juego tradicional mapuche) y *Foye* (árbol sagrado)

Este es un aspecto importante que encierra formas de cómo se entiende la clase de mapudungun, y genera debates y autocuestionamientos en la práctica pedagógica. Parece ser un consenso entre todos los educadores que las actividades al aire libre, dentro de la asignatura de lengua y cultura mapuche, siempre podrían ser más numerosas. Todos manifiestan esta necesidad de exceder el espacio áulico. NawelMañke plantea de manera muy clara cómo se podría adecuar esto a la dinámica escolar, dando cuenta que es un trabajo que tal vez incluso habría que modificar para que calce con las lógicas más escolarizadas, un claro ejercicio de traducción:

[Quisiera] tratar de implementar cosas como de principio jugar palín, de un principio bajar, y tener esa dinámica de cada dos semanas o cada un mes pasar una clase en el patio, hasta ver una forma de poder evaluar esa participación en el patio. Si se hace parte de grupos, de las figuras, si juega palín, si cumple con los protocolos. Sería bonito evaluarlo porque es significativo *pa’* los chiquillos que se evalúen las clases en el patio, de que sepan hacer las cosas que tienen que hacer. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

El profesor Likan, por otro lado, es muy crítico en torno a esta distancia entre la sala y la experiencia pedagógica realmente provechosa. Aquí expresa la importancia de integrar mucho más estas experiencias en la asignatura, y lo difícil que es realmente llegar a hacerlo.

Muchas cosas se pueden hacer dentro de una sala o un patio, pero la práctica de la enseñanza tradicional de la cultura realmente mapuche, como uno la aprende culturalmente, como la aprendieron los que saben, no fue dentro de la sala, fue un espacio abierto en contacto y en conexión directa con el *itrofill mongen* (todo lo vivo). Entonces, un cerro, un pasto verde mojado, una llovizna, un *palime* (cacha de palín, juego tradicional) amplio, con el cielo, el atardecer, la mañana. Todas esas cosas son elementos que te llevan a comprender realmente desde la experiencia. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Ambos educadores también coinciden en que salir al patio efectivamente consiste en un esfuerzo mayor en el control de la dinámica del curso, es común que se desordenen y se den más instancias de indisciplina que terminan desgastando al adulto a cargo.

A pesar de esto, vi varias instancias en las que efectivamente se podía exceder este espacio áulico. En el caso de NawelMañke, cuando lo visité estaba instalando en los estudiantes la responsabilidad de cuidar un *Foye* o canelo, que es el árbol sagrado en la cultura mapuche, y que habían plantado hace poco tiempo en el patio del colegio. Esto significaba que cada vez que había una oportunidad, a veces al entrar o salir de la clase, se daba un momento para reunirse en círculo en torno al *Foye*, regarlo, y en ocasiones, cantarle alguna canción.

El caso de la unidad de *palin* es uno de los momentos predilectos para aplicar esto de salir de la sala de clases, ya que es el juego tradicional mapuche, el cual debe jugarse con un *wiño* (palo) y un *pali* (pelota pequeña de cuero) en equipos que se enfrentan. En Renca, los estudiantes recordaron instancias anteriores a la pandemia en las que habían ido a un centro ceremonial a jugar o a alentar el juego de otros. Organizaron una salida para un evento de palín que se realiza el 12 de octubre. La idea era llevar a uno o dos de los cursos que tienden a portarse mejor y seguir instrucciones, algunos jugarían y otros podrían animar. Con los otros cursos estaba planificado jugar en la cancha multipropósito del colegio, y también, poder salir al parque municipal que se encuentra en frente. Lamentablemente ninguna de estas actividades pudo hacerse por un problema de salud de la educadora, la cual tuvo que ausentarse unas semanas. También coincidió que algunos problemas de violencia en el barrio y balceras se pusieron más arduas justo en estos meses, por lo que se hizo problemático cruzar al parque de enfrente una vez que Antonia volvió de su licencia médica.

Otros procesos truncados relacionados a esto son algunas instancias narradas que se hacían previas a la pandemia y que aún no han podido retomarse. En el caso de Antonia, quien sabe mucho de plantas, cuenta que anteriormente tenían un huerto medicinal en una esquina del colegio que ahora se encuentra bastante descuidado, ya que durante la pandemia se ocupó de bodega.

Ritos y Ceremonias

Durante la asignatura, hay momentos que se viven como instancias ceremoniosas y ritualizadas. Antonia genera este ambiente solemne y cercano desde que hace el ejercicio de relajación, con el que crea una atmósfera particular para la clase. Sin embargo, para los educadores, las ceremonias tradicionales mapuche son en sí misma unos de los espacios de aprendizaje más significativos para conocer la lengua y cultura, y, por tanto, forman parte del cuestionamiento de cómo llevar este aprendizaje a un espacio artificial como lo es la sala de clases. En la conversación, Kallfü expresa muy bien este cuestionamiento:

O la otra práctica, no sé *po'*, la ceremonia. ¿Una ceremonia? ¿Cómo se les explica una ceremonia? Tienen que ir a una ceremonia para saber *po'*. Pero si tú se lo *explicai*, como que se hacen una idea, o les *mostrai* un video, no sé, pero no *llegai* a que el niño sepa realmente lo que es un *ngillatun*, o un *datum*, o un *machitún*, o un *elumün*... (ETI 3, comunicación personal, 30 diciembre 2022)

Sucede algo similar con las dificultades asociadas a lo de 'salir al patio', sólo que esto es aún más complicado debido a la falta de espacios y el nivel de gestión que requiere de parte de los educadores. Likan hace una crítica a la disposición de lugares en la ciudad, y las trabas que hay para ocuparlos libremente:

Likan: El alcalde va y coloca unos toldos arriba de un *ngullatuwe* (lugar para hacer *ngullatun*), un día, toldos para hacer su cuenta pública ¡Encima! ¿Qué se puede esperar del respeto? Con ese ejemplo, (...) donde hacemos *llepun*... Tenemos un lugar ceremonial y hemos plantado *lawen*...

Entrevistadora: ¿Y no se puede llevar los niños para allá?

Likan: Sí se puede, pero no es el espacio adecuado. ¿Por qué? Primero porque el municipio no lo reconoce como tal. Entonces no reconoce una cultura y luego desde la misma corporación se imparten estos ramos ¿dónde está la valoración? (...) En Huechuraba y en Recoleta pasa lo mismo, y son comunas que son importantes en el sentido de que la mayor concentración de población mapuche está en estas comunas.

A pesar de estas dificultades, pude presenciar una instancia en donde Antonia efectivamente realiza una ceremonia en su sala de clases, transformándola en ese ‘locus de experiencia’ que tantas veces hace falta. Esto sucedió cuando su *chuchu* (nieto por línea materna) estuvo enfermo, y Antonia solicitó a los estudiantes hacer un petitorio por él. Esta es una de las muchas formas en las que la experiencia propia de la educadora como mujer mapuche y su relación humana con sus estudiantes, se vuelve en sí misma una dinámica de aprendizaje, una vía para el conocimiento de lo que significan muchas cosas de la cultura mapuche.

Üty ayekan

Un contenido muy importante en la asignatura es lo relacionado a la musicalidad del pueblo mapuche, ya sea en torno al *ayekan*²⁶ (música y canto mapuche), o en *iil* (canto tradicional mapuche). En los planes y programa de la asignatura, el *ayekan*, y, de manera más profunda, el *iil*, aparecen dentro de los contenidos del eje de tradición oral.

Antonia tuvo toda una unidad relacionada al *iil*, la cual ya había empezado en el momento que yo llegué. Este canto tradicional mapuche se caracteriza por ser un relato cantado que tiende a ser cantado por una persona de forma espontánea o también uno transmitido de generación a generación (Caniguan y Villarroel 2011). Su conceptualización es amplia y entre las características que coinciden con la aplicación que se le da en este contexto, está el hecho de que se trata de un relato emotivo que utiliza palabras afectuosas, y, con repeticiones en su contenido para facilitar la memorización (Caniguan y Villarroel 2011).

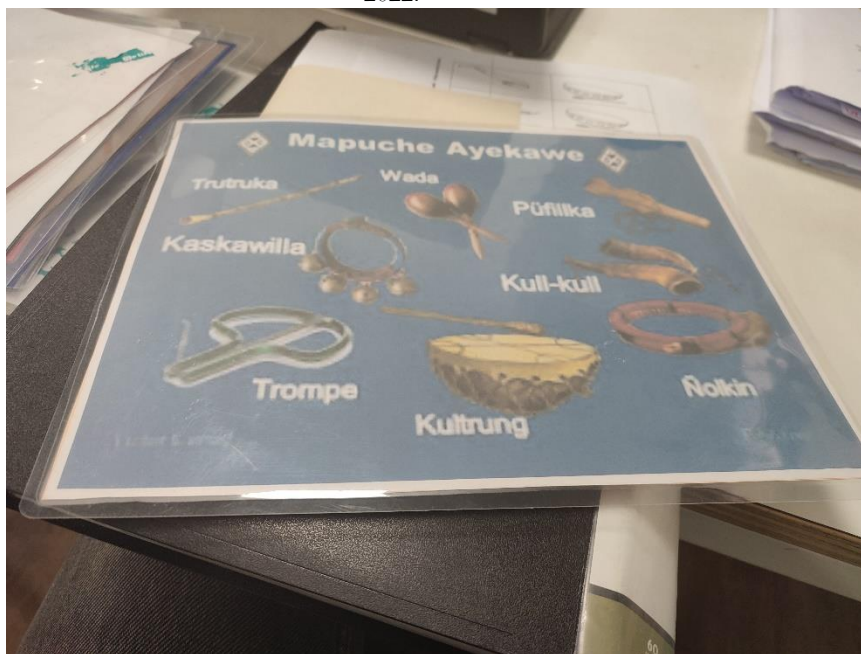
En el aprendizaje de este contenido, se les presentaron algunos cantautores y se detuvieron en una de ellas, una mapuche llamada Daniela Millaleo, de la cual hicieron un díptico y aprovecharon de incluir vocabulario en mapudungun como *üilkantun* (cantar) o *üilkantufe* (cantante). Ella luego fue invitada al colegio para tocar el Día de la Mujer Indígena, el 5 de septiembre, y los niños pudieron disfrutar las canciones que ya habían aprendido en clase.

Luego, se dedicó bastante tiempo a la unidad de *Mapuche Ayekawe*, en la que los niños se familiarizaron con los instrumentos musicales mapuche, sus nombres y su uso. En algunas ocasiones, Antonia llevaba los instrumentos a la sala de clases para que se familiarizaran con ellos. En otras, elaboró guías de ejercicio, o también, llevó unas láminas en las que aparece cada

²⁶²⁶ El término *ayekan* “aglutina la idea de hacer música, tocar los instrumentos, alegría, danza, risas, jolgorio”. (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Museo de Cañete, 2021, p. 19)

instrumento para trabajar la comunicación oral y uso de preguntas y respuestas con ese mismo contenido (Imagen N°14).

Imagen N°14: Láminas construidas por Antonia de material de internet. Archivo Personal. Septiembre 2022.



En varias clases el *Duam Diingu* (meta de la clase) fue la de ‘valorar y comprender el uso del *mapuche ayekawe*’, en base a lo cual se articulaban las actividades. En un par de ocasiones, Antonia hizo una actividad manual en la cual enseñó a los niños un tejido básico en el cual sólo se ocupan los dedos y la lana. Con esta técnica, construyeron una *kaskawilla*, un instrumento que consiste en una agarradera circular que lleva atados varios cascabeles (Imagen N°15).

Imagen N°15: Kaskawilla elaborada con técnica de tejido con dedos enseñado en clases de Antonia.
Archivo Personal. Septiembre 2022.



Como he mencionado, varios de los profesores que entrevisté tienen una profesión educativa antes de convertirse en ETI, como Kallfü, que es profesor de música, por lo que especialmente su clase está atravesada constantemente por este componente, como señala:

Por ejemplo, *ngülam* tiene que ver también con la manera de educar *po'*. Por ejemplo, los mayores lo hacemos y empiezan a aconsejar, están conversando y el niño está escuchando todo, no puede interrumpir, y le están diciendo "tú tienes que ser una persona trabajadora", "tienes que ser una persona respetuosa", "tienes que ser..." y eso es *ngülam*, un consejo. Pero es una práctica cultural que se hace. Entonces es difícil llevar a que los niños entiendan eso. Entonces, de ese mismo concepto, yo inventé una canción donde explico lo que es *ngülam*, y les encantaba esa canción a los niños. Sí, porque decía "me han dado un *ngülam*, me han dado un consejo" y así empezaba... y era linda la canción... y después yo le cambiaba la letra, "me han dado un *ngülam*, me han dado un cangrejo", algo así, y se mataban de la risa *po'*, pero al toque ellos después sabían lo que era consejo, aprendieron lo que era consejo. (ETI 3, comunicación personal, 30 diciembre 2022)

En este caso Kallfü ocupa la música como herramienta para ayudar a transmitir un concepto que consideraba difícil de explicar dándole la importancia que tiene para la cultura mapuche. Esto es interesante para pensarlo en el ejercicio de traducción, ya que a través de la música se apuesta a una especie 'teletransportación', por su poder de llevar en imaginación y emoción a otros lugares y vivencias.

5. Traducción como creación

Me gustaría aquí para hacer un alto en el análisis de una clase de Lengua y Cultura Mapuche y ver cómo ésta nos muestra las dimensiones de este concepto de la traducibilidad intercultural, hay que repasar: hemos visto que no todo puede reducirse a la traducción de un lenguaje y prácticas no occidentales, o sea mapuches, a formas escolarizadas, pero tampoco sería veraz concluir que el espacio de la asignatura es uno que abre un paréntesis total en la estructura educativa y genera algo así como un espacio no escolar dentro de la escuela. Más que ser uno o lo otro, y verlo como lo escolar o lo mapuche que transforma a su contraparte, el concepto de traducción nos ayuda a ver esta práctica como una tensión. En sus ‘Cuadernos de la Cárcel N° 11’, Gramsci (1986 [1932-1933]) expresa que ninguna traducción es el paso perfecto de un lenguaje a otro, él alude a que hay un ‘fondo’ esencial en el que pueden encontrarse equivalencias. Hay que también considerar que esto nos ayuda a entender ningún lenguaje o cultura como completa, sino que siempre ignoran algo que, sin embargo, puede dotársele en su traducción y contrastación con otro universo de significado.

Es más claro entender aquí este juego de traducción como un movimiento que desde la escuela está en un constante ir y venir entre significados, que no debe entenderse como un paso de una cultura a otra, sino de la creación de un tercer componente: nuevas formas inteligibles mutuas. La pregunta de cómo hacer eso es una que se encuentra en el centro de la reflexividad de esta praxis docente.

La traducibilidad tendría que ver con la potencialidad que existe de encontrar equivalencias en realidades culturales y sociales distintas. Esta traducción abandona la pretensión de perfección y esencialismo purista entre una versión y su similar traducido, sino más bien se asume como una creación imperfecta, la producción de algo nuevo (Zarowsky 2012). Como dice Zarowsky (2012), “Es una especie de búsqueda entre lenguajes, de aquello que hay de ‘universal’ en uno de ellos y que permite que se exprese en otro, pero que para hacerlo debe tener en cuenta sus particularidades, dando lugar al carácter imperfecto, creativo de la traducción” (p.59).

Ese componente creativo también puede observarse en un punto que forma parte de los resultados del trabajo de campo, y es que planteo que esta clase se erige como la ‘clase distinta’ dentro de un currículo escolar que se mantiene más o menos constante. Las instancias como la presencia del componente musical, el componente ritualizado, la frecuencia con la que

se sale al patio, además de otros, irán componiendo esta clase también como una ‘diferente’, que pareciera que se sale un poco de la estructura académica de la escuela, aunque más bien, va dando cuenta de una práctica que se tensiona entre cumplir estos cánones escolarizados y romper con ellos.

Con esto quiero decir que junto con lo que se entiende como una dinámica escolarizada clásica de escribir en la pizarra y copiar de esta al cuaderno, se realizan también constantemente ejercicios que refresca dicha rutina, y que forman parte de una mezcla de elementos con referentes culturales múltiples. Algunos de estos son los dibujos y el trabajo manual, que están constantemente presentes en las clases. Haciendo un paréntesis, debo decir que esto está directamente relacionado con esta pretensión que tienen los ETI de que la enseñanza de la cultura mapuche involucre muchos aspectos del conocimiento que en occidente están separados y en ésta sólo pueden entenderse como un todo. También es importante mencionar que todos los ETI que participaron en esta investigación practican alguna disciplina artística (música, dibujo, tejido) y eso se expresa en sus clases.

Otra forma en que esta clase se erige como una distinta a las demás son los momentos como el ejercicio de relajación que Antonia plantea al inicio de cada clase y que fue señalado por otros actores de la comunidad educativa como un sello importante de su clase y un momento que marcaba un ‘momento aparte’ en la rutina escolar.

Todo esto es parte de cómo se va conformando aquí la práctica docente intercultural. La práctica docente intercultural no se ve sólo cuando entramos a la sala y hay un círculo, un *kul'trung* (instrumento de percusión mapuche) sonando, los niños hablan mapudungun, y los cuadernos y lápices están guardados. La práctica docente intercultural no se ve sólo cuando la ‘forma escolar’ se agrieta y se logra crear la experiencia cultural mapuche de aprendizaje significativo. Aunque estos momentos son permanentemente buscados por los ETI, además de ser difíciles de lograr y un constante desafío para los educadores (ya que en esta traducción entre mundos de significado hay una cultura hegemónica por sobre otra que se impone), la práctica docente intercultural no se acaba en la oposición de ambas fuerzas, ni en la imposición de una por sobre otra. Este ejercicio de traducción se vuelve aquí también una negociación intercultural, que se da entre la tensión (el conflicto y la interacción) de una forma escolar, otra forma mapuche y nuevas formas híbridas que he revisado hasta aquí en este capítulo, además

de los componentes sociales y de diversidad cultural que caracterizan el contexto, y que seguiré tratando en el próximo capítulo.

A continuación, los últimos dos apartados de este capítulo nos completan un escenario áulico con elementos que no puedo dejar de describir, en tanto el primero, los materiales educativos, son parte fundamental de las acciones autónomas de los ETI, además de que encierran nuevos cuestionamientos que enriquecen este proceso multifactorial de traducción; y, el segundo, el uso de la lengua mapudungun en la clase, nos va a abrir paso al cuestionamiento sobre el para qué de la práctica docente intercultural. Ambos ponen en el centro el tema de la lengua mapudungun, como parte de un programa que se considera, además de intercultural, 'bilingüe'. Además, ambos son parte de esta tensión intrínseca de la traducción a la forma escolar, la resistencia a ésta y la creación de formas híbridas nuevas, que seguiré viendo en todo el capítulo.

6. Creación de materiales educativos

Una dimensión de la práctica docente que nos llama a considerarla desde este elemento de la traducción que es la creatividad, son los materiales educativos utilizados en el aula. Hablar de materiales educativos es un término bastante amplio, lo que consideremos o no material educativo va a estar sujeto a lo que cada modelo pedagógico va fijando como perspectiva para su conceptualización (Becerra, Chervin, Uanini, Pereyra, 2013). En términos más abarcativos, los materiales educativos han sido definidos como todos aquellos objetos, instrumentos, y medios en diversos soportes físicos, elaborados o adaptados para apoyar procesos didácticos, de planeación, ejecución y evaluación con fines de enseñanza y aprendizaje (SEP 2006). Esto incluiría bases curriculares, pruebas, y hasta a la infraestructura escolar, aspectos que no voy a abordar aquí.

La tarea cotidiana del quehacer educativo involucra el seleccionar, adaptar y crear materiales y darles un propósito dentro de la dinámica de la sala, ya sea “la interacción con la realidad, la experimentación, la sensibilización, la reflexión, y no convertirse sólo en complementos o extensiones de la exposición del docente” (Becerra et. al., 2013, p. 12).

Los nombramientos, definiciones y taxonomías en la literatura sobre los materiales educativos no son únicas, y no pretendo aquí hacer una clasificación exhaustiva de todos los materiales involucrados en esta práctica pedagógica. Más bien, entiendo que éstos median

las relaciones en el proceso de enseñanza aprendizaje, pretendo abrir algunos puntos de análisis de las dinámicas áulicas en los que algunos de estos materiales forman parte, y justamente por eso es que se vuelven significativos.

Desde lo observado, puedo mencionar en primer lugar, los materiales que son llevados a la clase, pero que no están intrínsecamente diseñados para esto. Dentro de aquellos, están los materiales tecnológicos que sirven de soporte para otros materiales, como el proyector y la computadora; los materiales para desarrollar actividades manuales, como la lana, papeles, lápices, entre otros; la amplia disponibilidad de imágenes fijas y en movimiento para mostrar o proyectar; y, los materiales que son objetos con un uso fuera de la clase y son introducidos a ella para acercar algo externo y traducirlo a la forma pedagógica. Entre estos últimos, podríamos diferenciar los que son propios de la cultura mapuche, como los ya mencionados *ayekawe* o el *wiiño* del palín, y los que no, como la guitarra, que Antonia muchas veces llevaba a clases.

Habiendo mencionado estos primeros, quiero detenerme en otro tipo de materiales, aquellos que sí estarían diseñados o adaptados para la enseñanza de algún contenido lingüístico o cultural. Aquí estarían consideradas las imágenes o productos audiovisuales que los educadores buscan, importan, adaptan e introducen en la clase; las láminas con elementos de la cultura mapuche elaborados por ellos; los libros oficiales del programa; y, las guías de texto y ejercicios.

Como ya mencionaba, considerando que la situación áulica es de por sí una instancia ajena a la cultura mapuche, todos estos materiales son traducciones de un contenido hacia un nuevo contexto del cual no son originarios, es decir, una descontextualización necesaria en el sentido de traer algo externo a un espacio artificial.

El material pedagógico intencionado, entonces, va a ser siempre una adaptación, una estrategia que se desarrolla ante este desafío que existe en el traspasar a los niños un conocimiento que a veces pareciera inasible, solo posible de comprender en tanto se experimenta en su totalidad y en su contexto.

En este juego de traducción, hay un material que pone en tensión esta idea de qué tan contextualizado es un contenido de aprendizaje. Hay instrumentos, como las guías de texto

(para lectura o de ejercicios) que tienden a elaborar los mismo educadores para sus clases, que son parte de los cuestionamientos en torno a esto.

Guías de texto y ejercicios

Dentro de las clases, hay momentos en los que los educadores reparten lo que se conoce como 'guías', refiriéndome a todo material impreso de extensión breve, que está hecha para una actividad específica. Estas tienen lecturas, preguntas, ejercicios, o actividades más lúdicas, como crucigramas. Es un material generalmente impreso y preparado por ellos, muchas veces aprendiendo por sí solos cómo construirlas.

En el siglo XIX, el material educativo impreso cobraba esplendor como ecuación indivisible de la institucionalización de los sistemas educativos. Los libros de texto fueron la forma de suplir la necesidad de homogeneización en la formación de los incipientes estados nacionales (Becerra et. al., 2013). Esto se mantiene hasta el día de hoy, siendo "el eje vertebrador de gran parte de las acciones de enseñanza y aprendizaje en cualquiera de los niveles y modalidades de educación" (Area Moreira, 2007, p. 4; en Becerra et. al., 2013, p.12).

El material impreso en su construcción como ícono de la forma escolar de la educación occidental europea, encierra una tensión de una cuestión mucho mayor, que tiene que ver con toda una historia de pugna entre la palabra escrita y la palabra hablada, esta última tan central para las cosmovisiones amerindias. Siendo la escuela, como ya sabemos, la principal institución que vetó el habla de las lenguas originarias en pro de la castellanización y específicamente, de la alfabetización.

Esta tensión no está del todo resuelta hasta el día de hoy en la enseñanza de esta asignatura. Hay quienes defienden que el mapudungun debe enseñarse únicamente de forma oral, y la escritura estaría siendo una imposición de esta escuela occidental y silenciadora. Esta postura no corresponde con la de los educadores tradicionales en aula, sin embargo, la presión de poder darle mayor centralidad a la oralidad en un espacio tan letrado y fundado en torno a la palabra escrita como lo es la escuela, es una preocupación recurrente que aflora de distintas formas.

Este es uno de los componentes de la clase donde más se puede ver la traducción de un contenido cultural no occidental a una dinámica escolarizada clásica (Imagen N°16). En ninguna ocasión vi que la clase se apoyara totalmente en estos elementos, pero sin duda son

una herramienta útil para el desarrollo de una clase en la escuela, lo que no está exento de auto cuestionamientos sobre el uso de este tipo de materiales. Así lo esboza NawelMañke a continuación, tocando el tema de la disponibilidad de materiales y la presión de la dinámica escolar sobre la agencia docente, temas que seguiré desarrollando:

Hago guías, pero me demoro *caleta* (mucho) en hacer guías. Pero funciona, funciona. A mí me gusta.... siempre.... otra discusión con los *chachay* (viejos)... Muchos también van e insisten “no pero el mapudungun es oral”, “si *feley peñi* (de acuerdo, hermano), debe ser hablado, sí, pero tengo 40 *cabros chicos* y tienen que estar haciendo algo, o se van a matar” (risas)... no... no que se van a matar, pero a veces vuelan lápices, y se te arma una batahola gigante simplemente porque *estai* sin hacer nada. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

Imagen N°16: Guía para colorear instrumento musical mapuche elaborada por Antonia. Archivo personal. Octubre de 2022.



Además de esto, el construir guías de texto o ejercicios es un trabajo no menor, para el cual debe destinarse el tiempo fuera del tiempo del aula, tiempo que siempre se vuelve escaso entre las demás labores administrativas y de planificación que deben desempeñar los educadores. Un problema con el que no sólo se identificarán educadores tradicionales indígenas, sino que compete al magisterio chileno en general.

A continuación, NawelMañke señala la falta de material y la relación con eso en el esfuerzo de hacer las guías. Además de mencionar algo importante, la compartición entre educadores tradicionales y cómo ayuda eso a la práctica docente:

Entonces no hay mucho material, a veces uno ve el material de otros educadores, y siempre le *encontrai* algo, siempre ando yo rehaciendo el material de otros a mi modo. (ETI 2, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

Kallfũ también se refiere a esta red en torno a los materiales:

Por ejemplo, yo hice... es que a mí me gustan también esos programas como Photoshop y todo eso, pero súper autodidacta, y yo me hice un abecedario con todos los fonemas del mapudungun. Y después lo publiqué, creo que, en Facebook, puse que tenía eso, le saqué una foto y dije "quien lo quiera, su correo, mándenme...", y se lo mandé a *caleta* (gran cantidad) de gente, varios educadores (...). Y además que en línea también hay mucho material, hay mucho... Iniciativas de creación de materiales, el mismo *Kimeltume*, son súper buenos esos materiales, casi todos los ocupan. (ETI 3, comunicación personal, 30 diciembre 2022)

Materiales para contexto urbano

Esta necesidad de crear los propios materiales escritos de forma autónoma (y compartirlos entre educadores) está muy relacionado a una crítica, esbozada ya en el primer capítulo, que se tiene hacia los materiales escritos que emanan desde el mismo PEIB, los cuales no estarían adecuados para trabajar en los contextos que estos educadores se desempeñan.

Al momento de llegar al trabajo de campo el primer día, me encontraba en la sala de profesores conversando con Antonia, cuando llega la encargada de la biblioteca con una pila de libros. Señala que ella ya les ha avisado, tanto a Antonia como a Likan, que los libros de mapudungun estaban en cajas en la biblioteca. Antonia excusa al otro *kimelfe* de guardar los libros en cajas, le señala que esos textos hay que regalárselos a los estudiantes, ya que ellos no los ocupan porque están descontextualizados para la labor que ellos hacen, están hechos para niños de comunidades que conocen el mapudungun.

Si bien con Antonia ya habíamos tenido alguna conversación sobre esto cuando trabajamos en un proyecto anterior (precisamente creando materiales educativos interactivos para aplicar dentro de la asignatura), esta vez pudimos profundizar en este tema durante mi estadía allí. Antonia hace una crítica clara a los materiales y remarca:

No sé si tu tuviste posibilidad de verlos, de revisarlos, son libros que igual nos dicen "bueno, tienen que ocupar los libros", y no, porque no nos sirven. Entonces claro, para primero y segundo pueden servir un poco, pero también no está... Porque, por ejemplo, la imposición del [grafemario] Azümcheffe, en los libros que se entregan, (...) Entonces, si bien es cierto, yo tampoco estoy aquí echando abajo todo el trabajo, porque hay gente que es *kimche* (sabio/a), que sabe, es gente que sabe mucho mapudungun y que pone sus historias ahí, y su *kimiin* (saber), cosas de su territorio, que yo eso lo valoro tremendamente; pero siento que los libros que se entregan no son funcionales, no cumplen la

función, y sobre todo en la ciudad. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023)

Esto trae al debate nuevamente el tema de la traducción de un contenido en la ciudad de Santiago. Ella resalta que no hay ánimos de echar por la borda el trabajo de otros *pu lamngen* (hermanos/as) que se impregna en esos materiales, sin embargo, es aquí en Santiago donde se vuelven herramientas difíciles de aplicar para este ejercicio de traducción. Sobre esto, la opinión de los otros educadores al respecto no es muy distinta:

Yo soy super quisquilloso con los materiales, por eso no me gusta ocupar los libros. En un momento me resigné a ocuparlo porque en un momento... llegan todos los años... y me dicen *po'*... (E.T.I 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

Hay textos de mapudungun que están elaborados... son excelentes textos, pero no están hechos para estos contextos. Un texto del cual está el 80% mapudungun, ya avanzado, aglutinado, como se habla en nuestra lengua. Y los niños ni siquiera pueden leer la introducción de dos palabras en castellano. ¿Cómo le entregas ese tipo de textos a quien ni siquiera lo pueden entender, ni hablar? (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Nuevamente valoran la calidad del material, pero no su utilidad para este contexto. Kallfü señala además que la disponibilidad de materiales facilitaría mucho la labor al trabajar como educadores, por lo que la existencia de materiales disponibles y pertinentes debiera ser algo a suplir.

Grafemario no unificado

En este debate, aparece también algo muy importante en torno a la asignatura, el tema del grafemario utilizado, que ya nos mencionaba Antonia. El mapudungun tiene más de una decena de grafemarios distintitos, existiendo en la actualidad tres principales. Estos tres son el *Raguileo*, el Unificado, y el *azümchefe*. Hoy en día no existe consenso general sobre cuál de estos utilizar.

Por ejemplo, Álvarez-Santullano, Forno y Risco, (2015) proponen que la defensa de un solo alfabeto como una cuestión impostergable para la revitalización de la lengua mapuche es una visión bastante occidental, ya que la organización política y territorial mapuche nunca ha sido una unificada, y que las variables territoriales de la lengua deben respetarse también en la elección del grafemario que más se ajuste a las necesidades locales, como es el caso de algunos grafemarios creados para las variantes *huilliches* (mapuches del sur).

Hay propuestas grafemarias que se alejan más de la fonética del castellano y que serían más fieles fonéticamente a la oralidad mapuche, como es el caso del *Raguileo* (Álvarez-Santullano, Forno y Risco, 2015). Mientras otros, como el unificado, se parecen más y por lo tanto son más fáciles de ocupar para algunos maestros, ya que los niños ya conocen todas las letras y sus sonidos.

El caso del *azjümchefe*, el grafemario en el cual vienen los textos del PEIB, es particularmente polémico, ya que fue creado desde instituciones estatales como la CONADI. En él participaron una comisión investigadora, organizaciones y comunidades mapuche, con la intención de generar y legitimar un solo grafemario para el pueblo mapuche, basándose en el análisis de grafemarios previos. Las bases curriculares plantean este grafemario como el oficial, sin embargo, se señala que “En los nuevos Programas de Estudio de estas Bases Curriculares se intencionará el conocimiento también de otras formas de escribir, para dar cuenta de las variantes dialectales del idioma” (UCE MINEDUC, 2021, p. 14).

Tiende a haber una posición crítica hacia este grafemario dentro de ciertos sectores mapuche, tanto por su carácter institucional y su instalación insuficientemente consultiva, como también desde el argumento de que es difícil aplicarlo en educación para niños. Esto, además, considerando que los propios educadores no se han formado en la utilización de éste grafemario.

Antonia tiene una posición muy clara en torno a éste grafemario, señala que para ella es un mal síntoma que vengan los libros de textos escritos en *azjümchefe*, ya que:

Porque claro... Ya, lo crearon y todo, pero ni siquiera en términos lingüísticos es algo que sirva, porque una ‘E’ con cremilla arriba, ¿cómo lo pronuncian eso los niños? Entonces, es como un invento que no sirve de mucho para lo práctico, que es que se revitalice el mapudungun. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023)

Los demás educadores tienen una opinión similar. Kallfü señala lo difícil que es enseñar algunos fonemas que vienen con dos letras del castellano:

Estaba todo escrito en *azjümchefe*, entonces yo encuentro que no es muy... visualmente te confunde. O sea, tu *escribís Lafken*, el Mar. En vez de escribirlo con LA, *ponís* LHA. ¿Entonces para qué le *ponís* una H? Entonces... Y está escrito de esa manera, y la N final también tiene H, entonces como... *Lhafquenb*. Eso es lo que no me gustaba, como estaba escrito, porque era muy difícil de entender para los niños. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre 2022)

El caso de NawelMañke es interesante, porque si bien obviamente está al tanto de las críticas hacia este grafemario, él hizo la adecuación y se adaptó a él, y explica:

Entonces ahí son un problema los materiales. Me costó hartito, como digo, aplicarlos. Y en un momento que fue pandemia. Trabajé mucho el paso del Unificado al *Azümchefe*. (...) Igual, yo creo que se puede entender realmente. Y yo creo que nosotros, como educadores, deberíamos manejar los tres. Creo que también esa discusión de cuál sí o cuál no... si todos tienen ventaja, a pesar de que el *azümchefe* es más odiado. Ya, ya está, y ya. En la práctica me aligera mucho la *pega* (trabajo). Los niños lo han probado, de 1ero a 4to, que tengan un libro que yo pueda decir "veamos esta página". Que los pueda hacer leer, así trabajo lectoescritura. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

Finalmente, tanto Kallfü como NawelMañke ocupan los materiales en la medida de lo posible. El primero los rescata por sus figuras e ilustraciones, dice que, pese a que los niños no puedan leerlos, "les encantaban las ilustraciones". Y, el segundo, ocupa los materiales porque hizo el trabajo de cambiarse al grafemario *azümchefe*, y señala:

Ese es el libro de segundo básico intercultural. Estaba bueno, a mí me gustó porque visualmente es más atractivo tiene más parte donde poder participar como niño, de dibujar, interactuar, igual es una *pega*, uno lo critica mucho, pero ya ponerse a hacer el libro, otra cosa es con guitarra. ¿Pero de dónde te vas a dar el tiempo para hacer como un libro completo rehacerlo para tener tu actividad? (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre 2022)

7. Sobre el uso del mapudungun en la clase

El uso del mapudungun en la sala de clases es distinto en cada escuela y curso, sin embargo, las clases nunca se desarrollan en mapudungun como lengua principal. Mas bien, las clases se centran en el aprendizaje de palabras, conceptos, ideas clave y diálogos simples del mapudungun utilizando el español como vehículo. Algunas de las interacciones que siempre suceden en mapudungun en la clase de Antonia son:

- *Allkütuiñ* (Escuchemos/ Pongamos atención)
- *Newentu düngun* (Hablen más fuerte)
- *¿Chem antü ngey? ¿Chem käyey ngey? ¿Chem tripantu ngey?* (¿Qué día/mes/año es?)
- *¿Ka chem?* (¿qué más?)
- *Ka Kiñe* (una (vez) más)
- *Feley o ¿Feley?* (¿está bien? ¿ok?)

- *Kupange Kimelfe* (Venga aquí profesora)

Como versa el segundo capítulo, el uso del mapudungun en la sala igualmente habría sufrido retrocesos con los dos años de pandemia, perdiendo el acostumbramiento a vocabulario que lamentablemente sólo se ocupa en esta asignatura y, como describo en el primer capítulo, no forma parte de la cotidianidad de los estudiantes. Un momento ilustrativo de este ‘desacostumbramiento’ sucedió de la siguiente manera:

Una niña interrumpe a Antonia y dice “Profe, se ha confundido, varias veces le ha dicho Amy a todas, y la Amy no está”, Antonia dice confundida “¡no! ¿cómo?”, a lo que otra niña dice “es verdad, profe, antes me dijo Amy a mí”. Ahí es cuando Antonia se ríe de forma gentil y dice “Les digo *eimy*, ustedes saben que cuando yo le pregunto a otra persona en mapudungun, ocupo el *eimy*” y procede a darle unos ejemplos. (Diario de campo, 07 de septiembre 2022)

Esto no quiere decir que los estudiantes no tengan interés de tener más herramientas para comunicarse en la clase en mapudungun, en más de una ocasión niñas se acercaron a preguntarme palabras coloquiales para ocupar con la *kimelfe*, como gracias (*chaltumay*) o *bakán* (expresión chilena para decir que algo es bueno o genial) (*tutelu*). En el caso de la expresión *feley* (de acuerdo), por ejemplo, en el que Likan pregunta ‘¿*feley*?’ luego de explicar algo, para buscar reafirmación de los estudiantes más pequeños, me daba la impresión de que a los niños eran un poco tímidos en la apropiación de la expresión, y terminaban no respondiendo.

Los contenidos y títulos en la pizarra también son anotados en mapudungun, como lo es el caso del *we diingun* (vocabulario, o palabras nuevas), el *ruka küdaw* (trabajo para la casa), y *xiam* o *duam* (objetivo de la clase) de la clase.

En el caso de los cursos más pequeños, el profesor Likan estaba centrado principalmente en construir oraciones en mapudungun con ellos, a través de lo cual también reforzaban la lectoescritura (Imagen N°17). La dinámica frecuentemente era construir frases con un número, un objeto y un color:

Likan: ¿Quién podrá escribir ‘dos casas azules’? Mejor ¿Dos árboles verdes?

(La niña que se para a escribir esta vez necesita un poco más de ayuda)

Likan recuerda que en mapudungun el adjetivo va antes. La niña había traducido literal del español ‘árbol verde’ (*alimen kariü*), a lo que Likan la ayuda cambiando el orden: *kariü alimen* (verde árbol). Continúa:

Likan: ‘¿Cómo se dice rojo?’

Niños: ¡pinke!

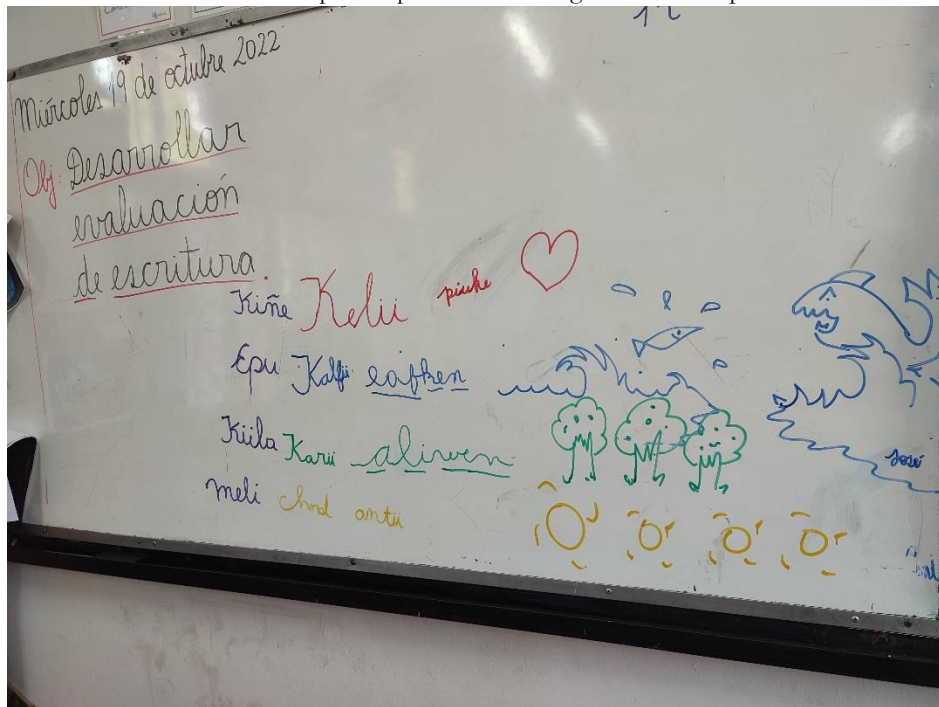
Likan: eso es corazón

Niños: ¡kelii!

Un niño va a la pizarra a pintar el color rojo, así hacen con el verde y los demás.

(Diario de campo, 19 de octubre de 2022)

Imagen N°17: Actividad escrita en la pizarra por curso de 3er grado. Archivo personal. Octubre 2022.



En una dinámica similar, pero con estudiantes de mayor edad, NawelMañke hace el ejercicio inverso, pone frases en mapudungun de mayor complejidad y los estudiantes deben traducirlas al español, o bien, plantea números grandes en la pizarra y los estudiantes deben expresarlos en mapudungun. Por ejemplo, versa en mi Diario de Campo (16 de noviembre de 2022):

- 1) *Amun waria mew tañi ñuke inchiv:* fui a la ciudad con mi mamá
- 2) *Amuyimi paliwe mew tami chaw eyimi:* fuiste al paliwe con tu papá
- 3) *NawelMañke ka Pablo müleygu manvida mew:* NawelMañke y Pablo están en la montaña

Entre todos van elaborando las frases en español, lo van sacando por partes, los más participativos entienden bastante de la frase, y logran llegar a su significado.

En una de mis notas de campo, reparo en que Antonia dice muchas cosas en mapudungun constantemente, y luego inmediatamente las dice el español. Aunque a veces pasen desapercibidas, intenta comunicarse en mapudungun sin la necesidad de explicar todo lo que dice. Tanto Antonia como NawelMañke, utilizaron en varias ocasiones esta estrategia más inmersiva de hablar extensamente en mapudungun, aunque los niños no lo comprendan del todo (similar a lo que señalaba Kallfü en torno a relato oral y la escucha). Esto casi siempre es seguido de la repetición del mismo mensaje en español. En algunas ocasiones, Antonia les preguntó qué palabras habían reconocido y si se imaginaron más o menos de qué iba lo que les habló en mapudungun antes de explicarlo en español.

Sucede que, en general, los educadores tienden a ser críticos sobre la forma de enseñar mapudungun en el aula. Esto se puede ver con la preferencia por un ‘enfoque comunicativo’ y también con la idea de que la inmersión lingüística es lo ideal. Sin embargo, es probable que la falta de un contexto lingüístico afín, es decir una disponibilidad de la lengua para generar esta ‘inmersión’ o focalización en aspectos más comunicativos que formales, presione a que no se supere un nivel inicial de sensibilización con la lengua, es decir, el de armar frases y diálogos cortos, uso de tablas, traducción del español al mapudungun.

Algo que genera tensión y se relaciona con lo ya mencionado en torno a la guía de texto, es la forma de enseñar la lengua gramaticalmente. NawelMañke es con quien más pude ver esto. Él ocupa tablas gramaticales que están pegadas en las paredes de las salas de clases. En ellas, salen los tiempos verbales y los sujetos singulares y plurales con los cuales se pueden conjugar los verbos en el mapudungun. Esta es una forma en la que se suele enseñar una segunda lengua, y sin ir más lejos es la forma en cómo yo he aprendido lo que sé de mapudungun. NawelMañke habla de cómo esto a veces es cuestionado:

Yo hablaba con un *peñi* (hermano) que me enseñó a mí, y el *peñi* me criticaría, porque esto es muy matemático, no está el contexto, entonces tienen que aprender en contexto. [Pero] A mí me ayuda así, a mí personalmente me ordena y lo impongo (risas), los hago sufrir, en la prueba les pido completar un verbo en las declinaciones. Yo creo que también es parte del mezclar las dos cosas, que tienen que manejar, es tener conocimiento de todas las herramientas y la posibilidades que *tenís* de habla, como también saber generar las instancias lingüísticas en las cuales las puedan ocupar. De forma divertida, jugando, conversando o tonteando, y que eso vaya diciéndose y grabándose mientras vaya ocurriendo. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Aquí se puede ver una disposición reflexiva que acompaña varias de las formas que deben ser traducidas a un salón de clases y que nos va a llevar al tema central del próximo capítulo.

Algunas formas específicas de enseñar la lengua en la sala de clases son el uso de los géneros discursivos tradicionales de la cultura mapuche, y, la práctica de diálogos que se ensayan y reiteran como una forma de posicionar la oralidad y la escucha. Describiré ambos en los apartados a continuación.

Relatos y lectura de tipos discursivos mapuche

Otra parte fundamental de los contenidos tiene que ver con los tipos discursivos o géneros literarios del mapudungun, en donde los tres primeros que fueron observados en clase consisten en el *Ül*, el *Epen* y el *Piam*. Estos forman parte fundamental de la transmisión de conocimientos en la cultura mapuche, de la utilización del mapudungun, y son parte importante de los planes y programas de la asignatura también.

El primero, el *Ül* consiste en el canto tradicional mapuche ya mencionado. El *Epen*, por su parte, corresponde a un género más narrativo que tiende a tratarse de historias ficticias en las que se presentan tanto personajes humanos como de la naturaleza y entes superiores, también tienden a tener enseñanzas o moralejas y por lo mismo tienen un gran valor pedagógico (Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio y Museo de Cañete, 2021). Finalmente, el *Piam*, tiende a ser difuso en su definición porque hay versiones disímiles (Calderón, Fuenzalida, y Simonsen 2018) y en ocasiones tiende a confundirse con el *epen*. Este refiere a historias que tienen fines didácticos (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2017) y que frecuentemente son historias que sucedieron en un tiempo muy antiguo, incluye los relatos fundacionales de la cultura mapuche y los relatos que tienen un carácter mítico (Calderón et al., 2018). La palabra *Piam* significa literalmente ‘dicen’ por lo que sería un relato que las personas dicen que efectivamente sucedió en un tiempo muy remoto.

El contenido en cuanto a estos géneros tradicionales tiende a ser similar en los cursos de 4to a 8vo grado, pero va cambiando en la complejidad con la que se abordan los relatos. Sobre esto, NawelMañike menciona sobre un clásico *piam* mapuche, el de las serpiente de agua *Kay Kay* y la serpiente de tierra *Tren Tren*:

Suelo mucho contarles historias y de distintos formatos. O sea, *Kay Kay* y *Tren Tren*, primero es contado cuando son muy chiquititos, después vemos un video

de *Kiñe Rupa*, luego otro video de otro *peñi* (hermano). Después lo leemos, vamos contrastando las distintas versiones del relato. Lo vemos en todos los cursos, siempre, o sea *Kay Kay y Tren Tren* para mi es ineludible. Siempre lo reviso hasta que se lo sepan, les digo “¿te lo *sabis* de memoria? *tenis* que aprenderlo, porque como yo te lo estoy enseñando a ti, aunque no seas mapuche, se lo vas a enseñar a tus hijos y seguir perpetuando la cultura”. (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

En el caso de NawelMañke, en la escuela de Ñuñoa, ocupan los textos oficiales de la asignatura para leer los relatos. Uno de los días de observación en un 8vo grado, leyeron un *piam* en torno a un ser importante para la cultura mapuche, ‘El Abuelito Huentellao’. Los estudiantes leyeron el texto completo en mapudungun, y para mi sorpresa, pronunciaban bastante bien. Aunque no podían entender gran parte de lo que estaban leyendo, se encargaban de hacer el sonido correcto de algunos fonemas fundamentales que se distancian del español y que tienden a enseñarse en cualquier clase de mapudungun, como las que yo misma he tomado, por ejemplo, el sonido de ‘*i*’ y ‘*r*’. A medida que el texto avanzaba, aparecían algunas palabras en negrita. Luego de terminar, NawelMañke lee un párrafo en mapudungun y luego en español, sin embargo, esta vez se detiene en esas palabras remarcadas que siguen estando en mapudungun. *Shumpall* (sirena/o), *Machi* (Autoridad espiritual), *Machitun* (Ceremonia que lleva a cabo un o una *Machi*), son algunas de estas. Les pide que repitan cada una de estas palabras, hasta terminar por tercera vez el texto. Sobre esto, haciendo un énfasis en la enseñanza que deja el texto, versa en mi diario de campo:

En el *Ziam* (meta de la clase) anotan que el objetivo es ‘escuchar, leer, y analizar el *piam* El Abuelito Huentellao’. En línea con esto, luego de terminar el texto hacen *nütram*. NawelMañke les pregunta “¿El *piwke* (corazón) de Huentellao cómo estaba? ¿Habrá tenido algo que ver?”. Los niños responden que sí y algunos niños dicen que era el destino. Esto abre la discusión para hablar de muchas otras cosas que incluyen contenidos culturales. Les pregunta “¿A qué hora no hay que ir a meterse al mar?”. Los niños no saben que es al mediodía, porque a esa hora están los *ngen* (espíritus que resguardan los lugares). NawelMañke les dice que fue un ‘*peri montu*’ lo que le pasó a Huentellao. Una visión, un encuentro sobrenatural. (Diario de campo, 16 de noviembre de 2022)

En ambas escuelas los estudiantes parecían tener claro la existencia de distintos géneros literarios en el mapudungun. En el caso de NawelMañke y Kallfü, esta es una instancia en la que ocupan los textos oficiales de la asignatura, ya que tienen ilustraciones y sirve para leer en conjunto. En la conversación con Kallfü, él se refiere de manera orgullosa a un hecho ya

anticipado en el apartado anterior en el que un tercer grado leyera un *epew* en mapudungun, para lo que ocupaba también este material oficial:

Debo decir que en tercero sí logré que leyeran mapudungun, ahí en las actividades del libro yo les decía “ya, hay un cuento de un zorro”, y sabes que ese momento fue tan hermoso cuando digo “ya, ¿quién va a leer el *epew*?”, y los niños: “Yo quiero, yo quiero, yo quiero”, y se pone a leer, muy despacio, pero pronunciaba bien las letras y lo leyó hasta el final. ¡Oh! y yo por dentro estaba casi llorando de alegría, y después otra niña, también le salía bien, luego otro que le costaba más, pero yo lo iba reforzando. “Ya, ¿qué dijo? ¿Qué significa todo lo que leímos? Porque entendimos algo de lo que leímos, ¿no?” Porque estaba todo en mapuche. “Ya, ¿qué palabras conocen? Encierren todas las palabras que conocen”, y ahí los niños empezaron a sacar conclusiones y supieron lo que decía, así como infiriendo, así que algo se hizo, algo se hizo ahí. (E.T.I 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Este relato ilustra muy bien el nivel de mapudungun que alcanzan los niños en las clases, ya que para Kallfü significa efectivamente un logro. En el caso de NawelMañke, a partir de mis observaciones, puedo afirmar que se llega a niveles similares de comprensión del mapudungun en los estudiantes de cursos más grandes.

Diálogos

Además de los diálogos que se sostienen entre profesores y estudiantes, que ya han sido descritos en varias dinámicas de la clase, se utiliza la estrategia pedagógica de hacer diálogos entre estudiantes en mapudungun, los que fueron previamente esquematizados. Esto me recuerda a algo que se realiza en cualquier clase de idiomas, como las clases de inglés que se tienen en la mayoría de las escuelas. Varias veces en la clase de Antonia, el objetivo se centró en practicar preguntas y respuestas en base a algún contenido que estaban viendo, por ejemplo, el *Ayekawe*. Esto tiene que ver con lo que Antonia dice sobre su prioridad de ocupar el ‘enfoque comunicativo’ en la enseñanza de una segunda lengua.

El caso más claro de esta práctica que tengo en mis registros de campo es cuando Antonia lleva unas láminas en donde aparece cada instrumento mapuche. Los niños se paran enfrente del salón y preguntan “¿*Chumngechi pingnekey tiifachi Ayekawe?*” (¿cómo se llama este instrumento?), y luego algún estudiante que está sentado levanta la mano para responder “*Tiifachi ayekawe trutruka pingnekey*” (Este instrumento se llama *trutruka*). Este ejercicio se reforzó muchas veces, e incluso lo incluimos en el taller de video en el cual los estudiantes enseñaban cada instrumento en mapudungun y sus características. Algunos estudiantes de

forma espontánea ampliaban el diálogo, empezando con el saludo y luego haciendo la pregunta, dando cuenta que pueden reproducir los diálogos cortos aprendidos de la sala de clases en otro contexto.

8. Negociación intercultural

Habiendo ya revisado los múltiples elementos que configuran una clase de Lengua y Cultura Mapuche, podemos ver cómo el ejercicio de traducción se acompaña, como si no pudiera existir uno sin lo otro en la interacción intercultural, de un ejercicio de negociación.

Esto se puede ver, por ejemplo, entre formas entendidas como prácticas culturales: las pautas de comportamiento, la disposición de la sala y de las corporalidades. Allí vemos enfrentadas una forma mapuche de hacer las cosas, con una estructura escolar que dictamina como hacerlas. Una tensión que, sin resolverse, obliga a crear formas híbridas y novedosas. Esto siempre considerando que ambas se encuentran en una convivencia asimétrica, en tanto la cultura mapuche se constituye a los márgenes de la cultura escolar establecida e institucionalizada.

El y la educadora en este escenario se encuentran en una negociación que se da en varios niveles, desde el tener que dotar de contenido o lengua mapuche una práctica fundamentalmente escolar como lo es el saludo, la fecha o el objetivo de la clase, hasta el tener que amoldar una práctica impuesta verticalmente, como es la estrategia del ‘veo, pienso, me pregunto’ a una dinámica propiamente mapuche como lo sería el *nütram*. Además, en ese abanico de posibilidades debe, nuevamente: traducir y negociar, ciertos lineamientos institucionales como los son las expectativas del PEIB a sus posibilidades locales. Así nos lo muestra el caso de la demanda de hacer las clases en círculo o vincular el conocimiento con las familias de los estudiantes, cosas que en el contexto en que se encuentra, no son del todo factibles.

También se ha podido ver aquí esta autonomía relativa que tienen los ETI para escapar o ceder ante las ‘camisas de fuerza’ y los elementos que la constriñen, en un juego entre reproducción y resistencia, contribuyendo a formar parte empírica de los debates más clásicos de la sociología de la educación.

También se puede ver la traducción y negociación en las prácticas que están directamente asociadas al lenguaje. Importante es que este componente quede descrito aquí

como parte de la clase, debido a que va a formar parte central de las preguntas que comenzaré a abordar a continuación en el próximo capítulo y que tienen que ver como el para qué de la enseñanza de esta asignatura.

En la enseñanza y uso del mapudungun en la clase, la traducción se puede ver en cómo se transita entre una lengua fundamentalmente oral al lenguaje escrito, un traspaso más o menos resuelto por los ETI (en otras palabras, el menos problemático), en tanto todos valoran la necesidad de potenciar la literacidad del mapudungun para su proyección en el futuro. Pero dentro de esa necesidad de escribir el mapudungun están los cuestionamientos hacia las formas pedagógicas más clásicas de enseñarlo, y allí se ve negociación, cuestionamiento y autocuestionamiento. Por ejemplo, en la última cita expresada por NawelMañke, se puede ver su laxitud en torno a poder ocupar ambas formas para enseñar el mapudungun, lo que nos da cuenta del carácter propiamente ‘impuro’ de la traducción, en decir, como dice Patriglia (2021), nunca es un paso equivalente y literal entre formas, sino que tiene un carácter imperfecto, hay cosas que se pierden en el ejercicio de traducción y cosas que se transforman.

Esa laxitud dialoga con lo propuesto por Gramsci (1986 [1932-1933]), en torno a una concepción poco purista del lenguaje, para él el lenguaje es un continuo proceso de metáforas es decir, podríamos decir que siempre se está aproximando a lo que quiere nombrar sin ser esencialmente lo que se está nombrando propiamente tal. Esta visión poco esencialista que ve el lenguaje como un juego vivo también se asemeja a la forma en que Antonia ve la enseñanza del mapudungun desde este ‘enfoque comunicativo’ que pone menos atención a las formalidades que a la posibilidad de poder nombrar, representar, comunicarse, y, por qué no decirlo, hacer metáforas en una aplicación creativa de éste. En otras palabras, se pone más atención a lo moldeable, vivo y funcional del lenguaje. También, dialoga profundamente con la multiplicidad de grafemarios y la poca urgencia que manifiestan los ETI por tener que unificar, reparando siempre en las variantes regionales que hay que tener en cuenta en un proceso como tal.

Esto también tiene que ver con el reconocimiento de la lengua como una que está atravesada por tensiones entre fuerzas e instancias de unificación y dispersión, diferentes temporalidades y huellas de poder, es decir, una expresión de la heterogeneidad de lo social y lo histórico (Patriglia, 2021). Es decir, el mapudungun aquí se enfrenta y se inserta en la escuela no de una manera prístina, sino fruto también de una historia de interacción y resistencia con esta institución, de la cual – así como cualquier lengua- no podría haber salido imperturbada.

Esto, nuevamente aclaro, no puede ser considerado como una realidad de interacción simétrica que ignore la situación de disglotia, desdibuje los límites entre lenguas, y desmovilice la resistencia de una lengua por existir en condiciones que hacen necesario una actitud de lucha, como seguiré abordando en el próximo capítulo.

Patriglia (2021) dice que la traducción de Gramsci es:

Un trabajo con los restos—con aquellos sujetos, experiencias, lenguas—que las clases dominantes han querido dejar en el pasado, al costado del camino, un trabajo con lo que ha sido derrotado pero que no cesa de volver, que se resiste a “restar”, que persiste como huella y vago como espectro, que desquicia el tiempo. (p.7)

Lo que nos permite entender también este juego de traducción y negociación intercultural como un diálogo entre marginalidades, y el carácter político y reivindicativo que tiene la acción traductora, que rompe con las percepciones más formales e institucionales de la enseñanza escolar. De todas maneras, no hay que dejar de considerar que esta acción se está poniendo en práctica, no desde los espacios más hegemónicos de la institucionalidad escolar ni lingüística de la sociedad chilena, no se ejecuta en escuelas de clase alta (espacios de futuros tomadores de decisiones), sino que, en la periferia de la ciudad, la periferia de la educación pública y de -por qué lo decirlo- la periferia también de la lengua castellana.

Para concluir, debo reparar en que aún hay cabos sueltos, entre las pautas culturales escolarizadas, las formas mapuche, las formas híbridas, la forma de traducir las bases curriculares del PEIB a la escuela, y, las múltiples formas de posicionar la lengua mapudungun en esta clase. Hay otros elementos que son parte del contexto (que ya avisaba desde el capítulo anterior) y que forman parte de lo que la práctica docente intercultural debe manejar en su actuar cotidiano. Ya he dicho que el discurso escolar institucionalizado visibiliza la diversidad e identidad en un sentido cultural, por sobre otras particularidades del contexto ¿Qué pasa con el manejo de la diversidad cultural más allá de lo mapuche? o bien, las condiciones sociales y de exclusión de los participantes de la clase ¿Cómo son manejadas como parte de las tensiones inherentes a la convivencia intercultural? En estas otras tensiones pretendo adentrarme en el próximo capítulo, en el que los elementos mencionados en el capítulo 2 y 3 se entremezclan para ver aquellos que le da sentido a la práctica y que exceden definitivamente a lo que se puede predecir desde el PEIB.

Tanto el lugar que ocupa el mapudungun en el aula, como muchos otros elementos y prácticas que he descrito en este capítulo conllevan interrogantes que dan cuenta de un

ejercicio en el que constantemente se están presentando cuestionamientos, la forma en que éstas se resuelven o se potencian tiene que ver con el ‘pensar el hacer’ que acompaña la práctica docente intercultural. Esto tiene que ver con las formas propias que se impregnan también en la agencia cotidiana, y que he señalado desde el inicio del capítulo, en tanto no hay una sola forma de traducir. Estas formas propias y reflexividad que acompañan la práctica en torno a los objetivos más amplios que no se agotan en el aula ni en la escuela, además de que dibujan un ‘para qué’ se desarrolla la práctica y qué la mueve, son cosas que abordaré en el capítulo final a continuación.

CAPÍTULO 4. El sentido de la práctica más allá de la asignatura: Creatividad, reflexividad e identidad

El concepto de práctica docente que he estado utilizando como centro del análisis se elabora dentro de propuestas de formación docente, en las que la reflexión tiene un papel fundamental. Como plantea Fierro y otros el propósito de éste desarrollo teórico anclado en las propuestas de formación es “adquirir la capacidad de reflexionar sobre la propia experiencia, de ir reelaborándola” (Fierro et al., 1999, p. 25). En ese proceso de ir re-pensando la experiencia, el ejercicio analítico y el desarrollo de teoría aportaría nuevos elementos, además de la posibilidad de nuevas interpretaciones a la práctica.

En este capítulo, pretendo adentrarnos más profundamente en la práctica reflexiva de los Educadores Tradicionales Indígenas (ETI). La intención es ir más allá de lo que ya hemos revisado que sucede en el aula, preguntándonos hacia dónde se dirige la práctica, el por qué y el para qué se hace lo que se hace. Esto, como una forma de ir integrando las dimensiones más personales con las que corresponden a la interiorización de los elementos del nivel social, para lo que los conceptos de la dimensión social y valoral de Fierro (et. al., 1999) serán la guía.

Uno de los soportes teóricos para articular esto es el ya mencionado concepto del profesional reflexivo, recuperado originalmente de Schön (1992), quien propone la idea de que la acción docente no es únicamente la puesta en práctica de una estructura educativa de reproducción social, sino que éste es un agente crítico que desarrolla su praxis de manera reflexiva y artística, resolviendo desafíos emergentes en el momento en que se presentan y adquiriendo constantemente conocimientos desde el ‘saber hacer’. Para el autor, buena parte de la profesionalidad del docente tiene que ver con una habilidad, entendiéndolo como un proceso de ‘reflexión en la acción’, y el conocimiento de esta habilidad sería condición para comprender la práctica docente.

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y

participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1992, p. 89)

Estas aproximaciones a la práctica y subjetividad docente desde la reflexividad han sido bastante populares en las últimas décadas, empleándose en las reformas sobre la profesión de profesores de Europa y Latinoamérica (Correa Molina; Thomas, 2013; en Tardif & Nunez Moscoso, 2018). Según Tardif y Nuñez (2018), la propuesta de Schön vino a contribuir a la crítica que se dio durante la segunda mitad del siglo XX hacia el positivismo y la racionalidad que imperaba como paradigma en las ciencias. Sin embargo, Tardif y Nuñez (2018) señalan que esta contribución teórica también ha sido instrumentalizada por las ciencias de la educación en el marco de las reformas neoliberales de los años 90s, en donde termina dialogando muy bien con aspectos como la eficacia, las competencias, la libertad de acción, y la individualización del rol docente. Ahora bien, los mismos autores (2018) señalan que existe una potencialidad crítica en esta idea del profesional reflexivo, la cual se entrecruza con los planteamientos de Paulo Freire sobre la praxis del educador.

Esta discusión nos remite al ya clásico debate en educación sobre la estructura y la agencia, y, la reproducción y la resistencia. Con el fin de hacer un puente entre éstas dos y comprender la práctica docente sin obviar ninguna de éstas, quisiera dejar planteado aquí un concepto que, si bien no es parte del análisis central del capítulo, resulta orientador a un nivel de teoría social general. Me refiero al concepto de estrategia del francés Pierre Bourdieu, el cual resulta idóneo para hacer esta síntesis (Wilkis 2004).

En los capítulos anteriores, mostré las muchas maneras en cómo el sistema de relaciones en las que está inserta la práctica docente intercultural va condicionando el actuar de los ETI. Sobre esta relación entre la agencia de sujetos individuales y la estructura que les circunda me es útil traer aquí lo propuesto por Bourdieu. Si bien, en sus primeros planteamientos éste desarrolla una teoría que tiende hacia el análisis de la reproducción social a través de la educación (Véase Bourdieu & Passeron, 1980), en el que los educadores son sujetos que reproducen la estructura social a través de la transmisión de pautas culturales que enseñan la pertenencia a cierta clase social; desarrollos posteriores y la introducción de conceptos como ‘habitus’, ‘campo’ y ‘capitales’, lo hicieron posicionarse en un punto en el que no se ignora la interacción de ambas dimensiones, estructura y agencia, en concordancia con su visión ‘estructuralista constructivista’. Wilkis (2004) hace una recuperación de concepto bourdeusiano de estrategia como expresión de este planteamiento, él dice:

[En Bourdieu] El reconocimiento de la existencia de estructuras objetivas e independientes de la conciencia y voluntad de los sujetos que orientan sus acciones o representaciones es acompañado por la preocupación de la génesis social de los esquemas de percepción, pensamiento y acción, así como de las instituciones sociales, grupos y clases. (Wilkis, 2004:122)

De esa preocupación nace el concepto de estrategia, que va a considerar la estructura en la que operan los agentes, sin explicar deterministamente a los segundos por lo primero. Y también, a los agentes que toman decisiones en determinados contextos, sin caer en la concepción liberal del individuo de la elección racional.

Como decía, la noción de estrategia funciona con los conceptos de habitus, campo y capitales. Si bien, reitero, este no es el foco analítico central de este capítulo, me permite articular las conceptualizaciones que se van a tratar a continuación, entendiendo a los sujetos en un entramado complejo en el cual poseen diversas formas de actuar y referentes normativos y morales de cómo abordar el aula y sus desafíos (habitus). También condicionantes que supone el campo escolar para elaborar iniciativas en ese ámbito (entendiendo ‘campo’ como el espacio o contexto estructurado desigualmente según la distribución de ‘capitales’ sociales, culturales, o económicos).

Habiendo dejado esto claro, como un paraguas más amplio de cómo me aproximo a la reflexividad docente (y a la agencia social en general), pretendo hacer los puentes con las muchas formas ya revisadas en las que la estructura constriñe la instancia de enseñanza-aprendizaje. En términos de Bourdieu esto correspondería al campo y la diferente distribución de capitales de los agentes que lo componen, es decir, la escuela pública y los diversos mandatos y autoridades que demandan respuestas y resultados de la práctica docente. Este cruce me permite considerar esta estructura y sus presiones sin explicar la práctica docente por ellas, pero tampoco, poner excesivo énfasis en la individualidad docente y la libertad de acción ignorando las limitaciones que el campo supone, como advierten Tardiff y Nuñez (2018) en el uso del concepto de Schön.

Aquí se abordará entonces, en primer lugar, la individualidad docente en la que se ancla esta creatividad necesaria para la traducción, y, la reflexión sobre la propia identidad. Luego, me adentro en la dimensión social y valoral de la práctica docente, entendiendo ésta como las formas en las que se lee la demanda educativa atendida y cómo los ideales de los docentes se expresan en sus aproximaciones a la enseñanza. A continuación, para seguir abordando estas dimensiones, analizo el proceso de identificación que conecta a los ETI con sus estudiantes, lo

que nos da una perspectiva con lo anterior para poder diferenciar objetivos de aprendizaje en un aula que tiene estudiantes tanto mapuche como no mapuche. Para terminar, abordo dos preguntas relevantes para tratar de forma directa la reflexividad docente. Por un lado, describo las motivaciones que los propios ETI erigen como la razón para seguir desempeñando una práctica que se vuelve desafiante, y, por otro, una gran elemento que pareciera quedar desdibujado en todo el anterior abordaje de la finalidad del quehacer docente.

Finalmente, en este capítulo se busca darle mucho más lugar a la propia acción discursiva de los ETI quienes a través de ella llegan a las reflexiones que conforman el núcleo del capítulo. Por lo mismo, se plantean citas contundentes y de mayor extensión, y el relato analítico toma más bien un rol ordenador de ellas, más que argumentativo en ciertos apartados específicos.

1. Del ejercicio creativo a las formas propias de enseñar

En esta necesidad de traducir la experiencia cultural mapuche hacia dentro de la sala de clases, hay un sujeto traductor con una praxis traductora y creativa. Ya en la hipótesis de investigación yo he venido planteando esto. Efectivamente la creatividad y agencia de cada educador es un componente fundamental en esta labor, y es aquí donde voy a introducirme en esta dimensión individual.

Esto forma parte de lo que Fierro y otros (1999) llaman la ‘dimensión personal’ de la práctica docente, por la cual se considera al educador como “un sujeto no acabado, con ideales, motivos, proyectos y circunstancias de vida personal que imprimen a la vida profesional determinada orientación” (p. 29). El cómo se configura esta forma propia de enseñar, qué es lo personal y reflexivo, qué es lo estructural y lo formativo, son temas que quiero plantear a continuación. En otras palabras, me pregunto qué de esta práctica traductora está relacionada con la profesión de los maestros, con la experiencia del ser mapuche en la ciudad, con el ser joven, con el ser mujer, o hasta con su propia personalidad.

Esa configuración situada entre aspectos personales de los ETI y sus condicionantes del campo, resulta en una práctica docente intercultural que es fundamentalmente creativa (Patriglia 2021; Zarowsky 2012). Gramsci ya mencionaba el carácter imperfecto de la traducción, “al no haber equivalencia literal, algo se pierde y algo se transforma en la traducción misma” (Patriglia, 2021, p. 14) . Como ya revisé, no es ni totalmente perteneciente a

la cultura original ni a la de destino, sino algo distinto a ambas. Es la creación de algo nuevo e inteligible por ambas. Para entender esto, me parece pertinente analizar, a partir de mi observación y de su propio discurso, las formas de actuar de cada educador que podrían corresponder a formas propias de llevar a cabo su práctica docente, como una forma de adentrarnos en una dimensión agencial e individualidad.

Sello propio: los vínculos y la espiritualidad

En el caso de Antonia, el ejercicio de relajación (descrito más detalladamente en la introducción) es algo muy propio de su práctica, lo cual no se repitió con los otros educadores. En la escuela de Renca, este es un elemento icónico de su clase. Ella tiende a empezar cada clase de los cursos de 4to y 5to grado con este ejercicio, y en momentos en que no lo hizo, fue solicitado por los mismos estudiantes. Los ejercicios de relajación muchas veces terminaban con aquellas frases de reafirmación, los niños se abrazaban y repetían de Antonia que se querían y se respetaban. Esta forma más pausada y con un anclaje en lo espiritual y emocional podría ser un sello de ella y su relación con los estudiantes.

“Tía qué *bacán* (genial) sería ser su hijo” decía un niño luego de la petición por el nieto de Antonia. Ella ríe y les dice que igual los quiere. Otra niña dice que la *kimelfe* ya les ha dicho que ellos son como sus segundos hijos. Antonia les repite que los quiere y por eso siempre les pregunta cómo están y se preocupa por ellos. En algún ejercicio de relajación, les habló también de la importancia de descansar bien y dormir bien, de los dolores de cabeza y de la fuerza espiritual, de la capacidad que tenemos de transformar la energía en nuestro cuerpo a través de cosas como el ejercicio de relajación. “Sí, como en Avatar” responden unos niños.

No fueron pocas veces las que me asombré cómo respondía Antonia con cariño y cuidado ante la indisciplina del curso. Entre más desafiantes se hacía el desarrollo de la clase, ella aplicaba más cuidado y cariño en el trato, deseándoles constantemente buen día, buen fin de semana y muchos refuerzos positivos. Obviamente, ponía límites en las ocasiones que se hacía necesario, sobre todo con los cursos más grandes, pero mientras fuera posible, aplicaba esta especie de ‘estrategia del cariño’.

La inspectora general me recalcó mucho cómo valoraba el hecho de que Antonia generaba un ‘clima especial’ para la asignatura, que calmaba a los niños. Otra docente del área

psicosocial me señaló lo importante que era ‘generar vínculos’ en la práctica docente que ella veía en la *kimelfe*, y que no todos los docentes tienen esa capacidad.

Otros estilos personales

Si en el caso de Antonia su sello tiene que ver con el vínculo emocional, de cuidado, cariño, y la detención que hace en el plano de los sentimientos y espiritualidad en cada clase, los demás *kimelfe* tienen otros estilos personales de enseñanza. Revisando mis notas de campo, me doy cuenta que para el caso de NawelMañke, que es el otro educador a quién más tuve la oportunidad de observar y reflexionar en conjunto, el tono jocoso, jovial y activo es el que más me llamó la atención de sus clases. Anotaba en mi cuaderno de campo:

Entremedio les pregunta a unas niñas los números, del 1 al 10 y responden bien. Se nota que es un ‘profe joven’ y cercano, es juguetón, cuando pregunta por los números y un niño no lo logra descifrar, le dice jugando ‘les ganaron’, y todos ríen. (Diario de campo, 15 de noviembre de 2022)

Otra característica que marcaba mucho la clase de NawelMañke tenía que ver con la capacidad de contar historias y captar la atención de los estudiantes. A ratos parecía que el relato se alejaba totalmente del tema de la clase, para sorprenderme en el hecho de que eventualmente volviera y lo relacionara con un contenido de la asignatura. NawelMañke también tiene una clase en la que habla abiertamente de sus posturas políticas, habla de su crítica social y se posiciona con ellos:

Me presento, les digo lo que hacen los *kimelfe*, y que es importante, por lo que estoy haciendo una investigación de eso. NawelMañke toma la palabra y habla del rol que están cumpliendo. Habla de los pueblos originarios, de cómo era antes el trato hacia ellos. Habla de la cueca y por qué a muchos no les gusta la cueca porque tiene que ver con esa servidumbre colonial. Todos escuchan atentamente. Cuenta algunas cosas sobre los selknam, habla del ‘trauma’ o ‘herida’ de los pueblos originarios. Muchas veces mezcla su relato con cosas personales y cosas chistosas, entonces es interesante. (Diario de campo, 16 de noviembre 2022)

Otra impronta que yo relaciono con su formación de profesor de filosofía es la invitación a reflexionar sobre algunas cosas en torno a la institución escolar, al disciplinamiento, a qué es ‘lo bueno’ y ‘lo malo’. Por ejemplo, en el relato fundacional de las serpientes *Kay Kay* y *Tren Tren* (en la que la primera hace subir el mar haciendo escapar a los humanos, quienes son salvados por la segunda, que eleva la tierra para resguardarlos) les hace cuestionar si *Kay Kay* en este caso

sería ‘mala’, y si en realidad tiene que haber una buena y una mala. A partir de eso les habla de la complementariedad, y del equilibrio entre estas dos fuerzas.

Además, el rap, el comic, los videojuegos y el animé, como cosas que comparte con sus estudiantes, siempre fueron buenos referentes para ocupar de ejemplos y generar vínculo con ellos mediante cosas que son parte de tu realidad y les hacen sentido.

En el caso de Kallfü, por su relato, puedo decir que su sello estaría inconfundiblemente dado por el componente musical. En sus palabras, en su enseñanza del mapudungun ocupa la música todo el tiempo, a través del canto, los juegos, según él “todo tenía que ver con la música”. Kallfü tiene la facilidad de ocupar canciones con el objetivo los estudiantes “se metieran de cualquier manera, de alguna forma imaginaran que estaban en una ruca, o en un fogón” (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022).

Historia personal como vía de conocimiento

Un aspecto que observé en primera instancia con Antonia y fui reafirmando a medida que observaba a otros educadores, es que, considerando lo planteado sobre ‘el/la mapuche de la escuela’, muchas veces el hablar de su propia vida, e incluso, aspectos personales de ésta, eran un vehículo para hacer *nütram* y enseñar contenidos de la asignatura. Las anécdotas que los educadores compartían, hacían que los niños se relacionaran mucho más con lo que se estaba enseñando, ya que se vinculaba a aspectos de la vida real. Por ejemplo, en una ocasión, Antonia mostró el instrumento musical *küll küll* y les preguntó si se acordaban de este instrumento. Los niños automáticamente mencionaron una anécdota que les había contado cuando una persona estaba robando en su barrio y un vecino tocó su *küll küll* para alertar, ante lo cual los demás vecinos salieron a ayudar. Este recuerdo fue traído a la conversación por los estudiantes en dos clases. Otras conversaciones se dieron a partir preguntas en torno a su *arcadi* (pareja), lo que trajo a colación el tema del matrimonio en la cultura mapuche. También así con la situación personal del *chuchu* (nieto) de Antonia, lo cual fue una instancia donde se reforzaron los conocimientos sobre la familia y sus denominaciones.

Como ya mencioné, NawelMañke también es muy bueno haciendo este cruce, les comparte a los estudiantes incluso su propio proceso de identificación como un mapuche de la ciudad, las preguntas sobre la identidad y cuestionamientos personales que se ha hecho en su proceso. Mientras habla todas estas cosas, a veces señala “esto puede ser pregunta de prueba”,

dándole un peso a que lo que se está mencionando tiene que ver con la cultura mapuche y sus formas. Dentro de mi diario de campo, hay un momento en que NawelMañke hace consciente y pone esto de forma explícita: les señala que ahora él les está hablando mucho porque así era la forma en que aprendían los mapuches, de los abuelos, a través de la oralidad, y él está intentando llevar esa forma a una sala.

Con varios de ellos hablamos sobre qué parte de su práctica ellos creían que estaba determinada por su profesión, por su forma de ser o por su ser mapuche. Me detendré brevemente de forma específica sobre esto último. Aquí Antonia señala algo clave. Ella dice que “siempre ha enseñado como mapuche” (comunicación personal, 13 de enero de 2023) refiriéndose a su desempeño anterior como educadora diferencial. Para ella, esto se expresa en que siempre sentó a los estudiantes en círculo, nunca “se puso más arriba que ellos, todos estaban al mismo nivel” (comunicación personal, 13 de enero de 2023), y siempre hubo una enseñanza relacionada con la tierra, la huerta, o el hacer pan. Ella dice que hacía una enseñanza como la mujer mapuche que es, pero enseñándoles a hablar mejor el castellano. Esto quiere decir que la relación que se establece con los niños en la sala y la conexión con aspectos de la naturaleza serían rasgos en los que su cultura se expresa a través de su actuar, en un ambiente tan estructurado como lo es la sala.

En esta misma reflexión NawelMañke señala que para él su conexión con el arte, el dibujo, el cantar, y, sobre todo, la necesidad de contar historias y el hablar, es una forma en que se identifica con su forma mapuche de ser educador. Para Kallfü, por otro lado, esto se expresa en las rutinas diarias que son tradicionales, una forma de ritualizar un espacio que marca otra forma de relacionarse, de saludarse, de conversar. Para él, que allí se valorara la capacidad de la escucha era de lo más importante:

Igual es un valor que se enseña en las escuelas, pero yo lo reivindicaba como un valor más de la cultura mapuche, el saber escuchar y saber expresarse y saber hablar. Yo trataba de hacer lo más *amapuchado* posible, así como que me saliera todo, todo, todo en mi forma de hablar, mi forma de expresarme, de hablarle a los niños, de todo. Todo, todo... Trataba de que mi personalidad como que se empapara de esos elementos y en el fondo mi personaje de profé también se empapara de lo mapuche. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

La intención de plantear esto no recae en que yo pueda identificar qué es lo mapuche y lo no mapuche, como una lista de rasgos intrínsecos, propia de las concepciones de cultura más añejas. Más bien, la idea es mostrar este ejercicio reflexivo-identitario, entendiendo lo

identitario como aquel repertorio cultural que se apropia en relación a otros (Giménez 2013), y que los diferencia en sus prácticas docentes. En las conversaciones, fue valioso poder plantear esta interrogante, la cual permitió que el mismo proceso de narrarse, fuera iluminando aspectos de su práctica que se vuelven reconocibles.

Antonia señala de forma muy clara una conclusión en torno a este ejercicio. Dice que ella no puede separar y nombrar su parte mapuche de la que no lo es, ella “es una mujer mapuche, que llegó a ser profesora y enseña el mapudungun” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023). Esta aclaración fue muy relevadora y funcionó como advertencia hacia mi planteamiento del ejercicio y el riesgo de querer identificar aspectos concretos de la identidad, cuando ésta para ella se configura en un proceso mucho más complejo y con límites a su conocimiento lógico, proceso que requiere de hacer consciente la noción de lo indivisible y de lo innombrable.

2. Educación para la vida en sociedad: Valores, Tolerancia, Racismo y Antirracismo

Habiéndome ya adentrado en la faceta agencial de la práctica docente, es importante introducir dos de las dimensiones teóricas claves del concepto de práctica docente intercultural, las que Fierro (et. al., 1999) ha llamado ‘dimensión social’ y ‘dimensión valoral’, y que los próximos apartados van a ir describiendo.

La primera tiene que ver con la forma en que los docentes leen el contexto social determinado, en un momento histórico, geográfico y cultural particular (Fierro et al., 1999). En este capítulo, esto se expresa en las percepciones que tienen los ETI en torno a las habilidades para la vida en sociedad de sus estudiantes y sobre el rol que cumplen ellos en el desarrollo de estas. Algo de esto ya se mencionaba en, por ejemplo, la urgencia de desarrollar la lectoescritura, como objetivo primordial que reemplaza incluso a los objetivos originales de la asignatura; o bien, como veremos aquí, en la empatía y autorreconocimiento que tienen los profesores con sus estudiantes y sus contextos, además de otros procesos identitarios que van a ir tomando importancia.

En el caso de la dimensión valoral, podemos entenderla, como dice su nombre, como los valores y opiniones que los educadores expresan frente a situaciones de enseñanza o de vida que los niños manifiestan. Es también lo que consideran y afirman como valioso durante

en su actuar (Fierro et al., 1999). Esto puede verse tanto en sus discursos como en sus actos, identificando a qué le otorgan o le restan importancia en el cotidiano. En este capítulo toma relevancia todo aquello vinculado a los valores fundamentales a inculcar en los estudiantes para la vida en sociedad. Aquí se expresan y combinan en la práctica elementos de lo que se considera como correcto en términos generales: del respeto al otro, la tolerancia o la lucha contra el racismo. En términos particulares: como parte de la reivindicación de una herencia cultural subalterna y parte de una lucha étnica por la existencia.

Ambas se relacionan con la forma en que se introyectan subjetivamente aspectos de la sociedad misma y se proyectan hacia los estudiantes. Pero también, cómo se proyectan hacia fuera del aula, de vuelta a la sociedad. Esto en tanto los docentes son conscientes de que están formando sujetos sociales. Es decir, existe una proyección en su labor que tiene que ver con la futura inserción de sus estudiantes en la sociedad, ya sea en términos laborales, sociales, políticos, identitarios, o afectivos.

Estas dos dimensiones van a tomar protagonismo a este apartado y los apartados a continuación, en donde me adentro en la práctica docente teniendo como guía la pregunta sobre cuál es el objetivo que la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche cobra en lo cotidiano, y cómo se cumple o desvanece lo propuesto durante el primer capítulo.

Primero, una de las potencialidades en torno al efectivo ejercicio de la interculturalidad; no sólo como una educación para indígenas en su adaptación a la sociedad occidental, ni sólo para quienes son nombrados como ‘diferentes’ en un espacio determinado, como han revelado varias críticas a la EIB en Latinoamérica (Czarny y Briseño-Roa 2022; López 2021); es el hecho de que la asignatura esté enfocada en los estudiantes en general y no sólo en los estudiantes mapuche. De hecho, las identidades mapuche están solapadas y su revelación no fue ocupada como vía para explicar elementos de la identidad o la diferencia, como sí puede observarse en otras experiencias urbanas de EIB (Véase Martínez Canales, 2018).

Durante el trabajo de campo, presencié sólo dos veces que estas identidades fueran mencionadas como algo presente en la sala de clases. En una ocasión, mientras Antonia mostraba fotos del juego del palín, apareció una foto en un contexto natural. Era un juego de palín de niños y niñas de una comunidad mapuche. Una niña preguntó si quienes salían en la foto eran mapuches, a lo que Antonia les explica que sí porque es una comunidad, entonces

muchos de ellos son mapuche, pero no todos. Dice que “es como aquí, que algunos son mapuche y otros no” (diario de campo, 07 de octubre 2022).

En la segunda ocasión, presenciando una clase de tercero básico, Likan saludó amistosa pero discretamente a un niño sentado en la parte de atrás que tiene apellido mapuche, al hacerlo le tocó la espalda y le dijo ‘mi *peñi* (hermano)’. Esto no fue un gesto para la clase, sino que una especie de complicidad entre ellos que se relaciona con cómo se da el proceso de identificación con los estudiantes mediada por la práctica docente, temática que trataré en siguientes apartados.

La clase mantiene un foco dirigido a la totalidad de los estudiantes. Sucede, entonces, que la asignatura es valorada en la escuela, como he visto en el segundo capítulo, principalmente por este componente: el valor de educar a todos los estudiantes (y a la escuela en general) para vivir en diversidad y respetarla. Esto fue repetido varias veces, tanto así que a veces el sentido de la asignatura pareciera ser ese: enseñar a respetar el valor de la diversidad en la escuela. Esto fue particularmente claro en quienes son externos a la sala de clases, los otros profesionales de la escuela. Por ejemplo, señala un cargo directivo:

Yo creo que es más que el vocabulario, es más que el lenguaje, así como de aprender otro idioma. Es como fomentar el respeto también a los pueblos, el respeto a las costumbres, al respeto a la tierra, yo creo que es más eso que solo el lenguaje. (...) Yo creo que les abre horizontes, saber de dónde vienes, los contextos de otros lados, de las culturas. Yo creo que eso es súper importante, porque muchos de ellos que sí son mapuche, o al final somos todos de un pueblo originario, como que te da un piso, de saber de dónde saliste, cómo funcionó la historia, el dolor, las felicidades, todo, te da un piso también para poder avanzar *po'*. (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre 2022).

Esto también se relaciona con la dimensión social de la práctica docente, en la que se releva que estas enseñanzas también forman habilidades sociales, que les permitirán a los estudiantes superar condiciones de exclusión, lo que forma parte importante del significado que toma la práctica. Antonia señala:

Antes no se podían hacer actos, o sea, se hacía un acto y se invitaba a estudiantes específicos o se invitaba a dos cursos y el resto todos encerrados en su sala, porque se armaba el puro desorden. Y cuando empezamos a trabajar con la asignatura y empezamos a insistir, yo les decía “los chicos tienen que aprender esto también, es parte de la educación, no sólo matemáticas, no solo lenguaje, no sólo comprender un libro. Ellos tienen que aprender de la vida y tienen que aprenderlo aquí, la escuela también” -les decía yo-, “es un agente que

les va a permitir tener habilidades sociales...” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023).

Esto es apoyado por otras opiniones en la escuela de Renca, quienes defienden la idea de que este aspecto hoy se puede observar debido al trabajo particular en torno a esto:

Fue un trabajo, fue un trabajo... Yo creo que un trabajo bien arduo, porque al principio los niños, también porque los papás en su casa también lo hacen, es el comunicarse a través de las características del otro: negrito, el peruanito, no sé cuánto, y tuvo que hacerse un trabajo como comunidad en que: somos dos personas, no importa de donde vengan, tuvimos que obviamente aplicar y remediar respecto a eso. Ojo que esto no se ha acabado, o sea, hay situaciones, pero son aisladas ahora, y cuando ocurren los niños saben que están incurriendo en algo súper grave dentro de la escuela. (Cargo directivo, comunicación personal, 15 de diciembre 2022)

Esto que pareciera expresión del discurso multiculturalista sobre la tolerancia anclado en lo que se espera de un proyecto educativo nacional y ciudadano, tiene también un anclaje más crítico en el momento en que se introduce de forma explícita el problema del racismo en la escuela, y se nombra como tal. Para comprender esto, es oportuno tener en cuenta lo que señalan Stefoni y Riedemann (2015) sobre una educación anti-racista (como crítica a la educación multicultural), la cual se basa en visibilizar que la clase no es un espacio neutral o a-político, y en generar un espacio de confianza y aceptación en la que los participantes puedan expresar expectativas, miedos, preocupaciones con el fin de poder trabajar prejuicios y estereotipos.

Este tratamiento directo sobre el tema del racismo, se ve principalmente en el discurso de ETI. Antonia se refiere a los puentes que se hacen entre la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche y el racismo asociado a la migración y presencia de estudiantes afrodescendientes:

Yo percibo que los chicos tienen muy buena disposición a la asignatura, los chicos que vienen de otros lugares, y los chicos de Haití, siento que ellos se sienten como súper identificados cuando uno habla del tema del racismo, cuando uno habla de que esta asignatura tiene que ver también con eso, con el respeto a la diversidad, con la valoración del otro, y como que ellos enganchan también, pero de una forma distinta. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Al margen de estos discursos, durante el trabajo de campo pude observar algunas situaciones en la escuela de Renca en las que el racismo surgió durante las clases y fue abordado por Antonia. Durante una clase en la cual se hizo notar la indisciplina del curso, un niño afrodescendiente escapó de la sala para volver al poco rato a ponerse en el marco de la puerta a distraer a sus compañeros. Ante esto, otro estudiante dijo en voz alta un comentario referente a

su color de piel para burlarse de él. Ante esto, Antonia detuvo la clase para tocar el tema, dejando en claro la tolerancia cero que existe en su clase en términos de ofensas a los demás por su color de piel, procedencia, cuerpo o capacidades distintas. En este discurso menciona también el concepto de interculturalidad como un recordatorio para los estudiantes, apelando a que ellos saben que esta es una ‘escuela intercultural’.

Pese a estas posturas estrictas frente a este tipo de situaciones, y el reconocimiento del avance en la enseñanza de estos temas, no dejan de aparecer temas como, por ejemplo, la utilización de la característica de ‘lo peruano’. Como dice Larraín (2001) en su conocido escrito sobre la identidad chilena, el chileno se auto percibe como no mapuche y no peruano-boliviano, “lo que se reafirma y reactualiza en el currículum académico a través de la importancia del patriotismo y los triunfos bélicos con los países vecinos” (Bravo, 2017, p.11).

Esto se expresa en las clases. En un par de ocasiones, por ejemplo, al ver fotos de indígenas del norte de Chile, Perú y Bolivia, como aymara o quechua, los estudiantes mencionaron la característica ‘peruano’ o ‘peruana’ con cierta connotación negativa, como si se tratara de un insulto. Si bien esto no fue abordado en la dinámica de la clase, ya que fueron comentarios en los que nunca se planteó explícitamente como una burla o insulto, dan cuenta de sentidos comunes que forman parte de un imaginario nacional de larga data y que la constante convivencia con estudiantes peruanos en el aula no ha eliminado.

Otra situación en torno al racismo y al color de piel, sucedió en la clase de Antonia, en la que un estudiante se acerca a ella y le pide un lápiz ‘color piel’. Antonia detiene la clase y pide la atención de todos los niños y pregunta “¿Cuál es el color piel?”, todos hablan y responden distintas cosas. Un niño afrodescendiente señala un lápiz color rosa claro (que usualmente le llaman ‘color piel’) y dice que ése es. Antonia toma este lápiz y lo va poniendo sobre las manos de todos los estudiantes, mientras les pregunta si sus pieles son realmente de ese color. Incluye su propio brazo también en la prueba. Los estudiantes entienden hacia dónde va la reflexión y responden que no, que no es ese su color de piel. Antonia cierra el momento de reflexión diciendo que hay muchos ‘colores pieles’, que ese lápiz es rosa claro, no hay que llamarlo ‘color piel’.

Estos son algunos ejemplos sobre cómo se podría decir que existen algunos rasgos que, en la práctica docente en la escuela de Renca, apuntan hacia una educación antirracista. Si bien es un trabajo reconocido como incompleto, la práctica docente se hace presente aprovechando

situaciones emergentes como instancias pedagógicas para enseñar y plantear ejercicios reflexivos que superan la pura proclamación de la tolerancia como valor fundamental, sino que lo anclan a situaciones -muchas veces conflictivas- de la vida cotidiana en diversidad.

El que estos ejercicios se concentren en la totalidad de los estudiantes, refuerza la idea de una educación intercultural que se centra en la multiplicidad de identidades que componen el aula. Además de esto, el reconocimiento del espacio áulico como uno cargado políticamente puede ser parte de esto, como veré a continuación.

3. Sentido político y pensamiento crítico en la práctica docente intercultural

La asignatura Lengua y Cultura Mapuche tiene la capacidad de convertirse en un espacio de apertura para el tema del racismo y de tratamiento de aspectos más políticos de la formación. Entendiendo lo político fuera del entendimiento común y profundizado en las últimas décadas en Chile como lo referente a los partidos políticos y los agentes políticos, como aquella institucionalidad preestablecida en la que no se tiene injerencia, propia de la despolitización de la ciudadanía post dictadura (Moulian 1997). Sino más bien en un sentido de lo que ya he venido mencionando: el de la vida en sociedad y sus acuerdos comunes.

Lo político tiene que ver con una cualidad inherentemente humana (Díaz Gómez 2003), es el ejercicio de contrastar con otros y tomar resoluciones. Es precisamente de lo que se les despoja a los sujetos cuando esta cualidad de lo político se concentra y monopoliza por parte de la institucionalidad política con mínimos espacios de participación real para el resto de la población. Según Hannah Arendt (1997) la política debe entenderse como siempre en relación, no está dentro de las personas, por tanto, no puede ser propiedad de un grupo. La política trata del “estar juntos los unos con los otros de los diversos” (Arendt, 1997, p. 45).

De hecho, Tardiff y Nuñez (2018) plantean que el entendimiento del profesor como un profesional reflexivo dialoga con lo que plantea Paulo Freire sobre la pedagogía de la liberación y el educador como un pensador crítico:

Un profesor no es un ‘transmisor’ de conocimiento, sino ante todo un ‘creador de las posibilidades’ de construcción y producción del conocimiento, un pensador crítico y un analista de su propia práctica. (...) De esta manera, pareciera que la idea del profesional reflexivo de Schön está no solo contenida en el pensamiento de Freire, sino además radicalizada y pensada desde su dimensión más pragmática: la praxis del profesor. (Tardiff y Nuñez, 2018, pp.398-399)

Esta capacidad de conversar, debatir, contrastar posturas y manifestarse de acuerdo o desacuerdo con lo que sucede en la sociedad que les circunda es una habilidad social política que puede ser y es potenciada en este espacio escolar. Un posicionamiento crítico en la enseñanza de la historia de los pueblos originarios no puede dejar de abordar lo ineludible: contextualizar sus prácticas abordando el despojo y las condiciones de vida fundadas por el colonialismo y la relación con los estados naciones, aspectos derechamente políticos. Esto se ve expresado, tanto en las lecturas que los ETI pueden compartir sobre su labor en sus discursos fuera del aula, así como también en algunas prácticas docentes que se desarrollan dentro de ella.

Historia no oficial: la escuela como institución colonial

Es un factor común el reconocimiento de la historia de despojo por la cual la escuela se erige como una institución clave en la castellanización y castigo del habla originaria. Esto forma parte de la herencia cultural que los ETI han adquirido por la vía familiar y sus vivencias. El reconocimiento de esta historia y la enseñanza de este panorama amplio de comprensión sería parte de lo que algunos consideran como labor docente, como dice Antonia:

Yo creo que en eso igual hay que avanzar más, entender también aspectos históricos, que yo les digo, o sea, lo denunció *po'*: los mapuche somos matados siempre, nacimos aquí, hemos estado siempre, el estado de Chile, el estado de Argentina, qué sé yo, fueron después. Entonces como que ellos sientan que igual es importante ir avanzando también el aspecto histórico, como para que exista una mayor comprensión. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023).

Con esto bastante claro como una de las motivaciones para el actuar, dentro de las clases se incluyen reflexiones sobre contenidos clásicos de la escuela, como las efemérides, así como también análisis de fenómenos sociales que la contingencia nacional hace emerger en el grupo de estudiantes.

Un elemento áulico en el cual se puede apreciar este posicionamiento crítico tiene que ver con la visibilización de eventos históricos relevantes para la comprensión de la historia de los pueblos indígenas, o, la resignificación de eventos históricos que están instalados en la escuela como historia oficial y que han sido parte del silenciamiento de lo anterior. Los educadores narraron experiencias significativas de actividades que desarrollaron en el marco de ciertas efemérides. En el caso de Antonia, ella aprovecha algunas fechas importantes que tienen que ver con la historia del país y de los pueblos originarios, para poder generar espacios de

reflexión con los estudiantes. Un primer ejemplo de esto sucedió la semana que llegué a realizar trabajo de campo, la que coincidió con el 5 de septiembre en que se conmemora el día de la mujer indígena (Imagen N°18). Este día se instauró en memoria de Bartolina Sisa, una mujer aymara que lideró la resistencia hacia la colonización española del territorio andino, y que, por eso, fue duramente asesinada por los europeos. Antonia pasó este contenido con una presentación y una guía de texto, en torno a la cual reflexionaron. Una nota en mi diario de campo versa:

La guía señala que Bartolina fue torturada, ahorcada, mutilada y atado su cuerpo a un caballo. En la guía deben leer esta historia en conjunto y luego rellenar respuestas. El texto comprende una página y media, y tiene un contenido bastante político y reivindicativo. Allí se explica por qué mataron a Bartolina Sisa y cómo la mataron, lo que se describe es crudo, y Antonia señala que realidad fue peor, pero ella puso un resumen de lo que le pasó. (Diario de campo, 05 de septiembre de 2022)

Imagen N° 18: Diario mural con temática del Día de la mujer indígena. Archivo personal. Septiembre 2022.



Otro ejemplo sucedió en septiembre ya que también coincide con el mes de la memoria en la escuela y el municipio. Esto porque se conmemora el aniversario del golpe de estado en Chile de 1973 que acaba con el gobierno popular de Salvador Allende, dando inicio a diecisiete años de dictadura militar. Antonia hace vínculos entre estas efemérides y el tema de la memoria en general. En una clase Antonia les recordó por qué se conmemoraban esos días, preguntándoles qué pasaría si el pueblo de Bartolina Sisa se hubiera olvidado de lo que pasó, a lo que respondió que si así fuera no podrían saber ni conmemorarse estas fechas.

Las fiestas patrias, que son el 18 y el 19 de septiembre, también son otra fecha muy importante en el colegio. Si bien, Antonia no se detuvo en términos de contenidos sobre esta fecha, varias cosas que aparecen en estos días generan cuestionamiento para los niños en torno a temas sobre la identidad, la cultura y el estado nación. En ocasiones, ellos le preguntaron si ella es chilena, si celebra ‘el dieciocho’ (como se le dice popularmente a esta fecha), o, si pone la bandera en su casa. Una conversación al respecto se dio en esa fecha, en la que anoté:

Hay que detener la clase porque unas niñas se acercan a decir algo personalmente a Antonia. Ella se dirige a todos y cuenta que las estudiantes preguntaron por qué las banderas de Turquía y la Mapuche eran ‘inventos’. Explica que todas las banderas son creaciones humanas. Cuenta que esta bandera mapuche no se hizo hace tanto tiempo, como la otra bandera mapuche (la azul). Cuenta que ella sólo cuelga la bandera mapuche y no la chilena, y los niños se sorprenden. Un niño pregunta “¿usted no es chilena tía?”, a lo que Antonia responde “yo soy mapuche y vivo en Chile” (Diario de campo, 07 de septiembre de 2022).

La fecha que me parece más llamativa para abordar en esta asignatura es el 12 de octubre, por su relevancia histórica que atañe directamente a la constitución de los pueblos preexistentes del territorio americano como ‘pueblos indígenas’, y, el matiz político que implica hasta el día de hoy la forma en cómo se cuenta dicha historia, volviéndolo un tema de complejidad. En el año 2000 en Chile este día pasó de llamarse ‘día de la raza’ a ‘día del descubrimiento de dos mundos’, un título bastante conciliador que hace énfasis en el mestizaje y encubre la conflictividad. Otros países de la región latinoamericana han cambiado el nombre para enfatizar la diversidad cultural de sus países (México, Argentina), el dialogo intercultural (Perú), o incluso, la resistencia de los pueblos originarios (Venezuela, Bolivia).

Este día durante una clase, mientras revisaba en los cuadernos que hayan copiado la información de la pizarra, Antonia les recuerda que tienen que hablar de la fecha de hoy. Primero, vuelve al tema del *palín* (contenido que estaban revisando) para tomarlo de ejemplo. Señala que este es un ‘juego tradicional mapuche’ y les pregunta qué significa eso, el hecho que sea tradicional. Retoma:

Antonia (A): ¿Qué pasó un 12 de octubre hace más de 500 años?

(Los niños no saben, algunos intentar adivinar y señalan algo sobre un incendio, Antonia les dice que eso se les contó para otra fecha, el 8 de marzo, el día de la mujer) Continúa:

A: ¿Saben quién era Cristóbal Colón?

Estudiante 1: el que descubrió América.

A: Esa es una versión, que yo también aprendí, pero los pueblos originarios tenemos otra versión, por ejemplo, ¿Se puede descubrir una persona?

(Los niños dicen que no)

A: y Cristóbal Colón ¿qué traía?

Estudiante 2: Armas

A: ¿Para qué?

Estudiante 3: Para defenderse

Estudiante 4: Para tomar esclavos a los indios.

A: y aquí... ¿ya habían civilizaciones?

Estudiante 5: Sí

A: Había pueblos que existían hace mucho tiempo. Por eso los pueblos indígenas hablan de que allí comenzó la resistencia. El encuentro de palín que se va a hacer y que vamos a ir, es por eso, para conmemorar la fecha de la resistencia de los pueblos originarios.

(Antonia Recuerda la historia que les contó de Bartolina Sisa, que ella junto a su pueblo resistieron a la conquista española). Luego continua:

A: ¿Qué es la esclavitud? (Los niños responden vagamente. Antonia explica que los españoles tomaron de esclavos a los indígenas) ¿Qué creemos de la esclavitud?

(Los niños dicen que está mal. Una niña afrodescendiente que no había participado hasta entonces levanta la mano y dice que eso es muy malo porque nadie puede tomar a otro por su propiedad. Antonia entonces dice que eso está muy mal porque todos tienen derecho a ser libres, que es un derecho por el cual se ha peleado mucho, derecho a tener sus propias costumbres, sus creencias, y todo eso. Termina entonces diciendo: “Hasta hoy se lucha por eso, y jugar palín es parte de esa lucha”). (Diario de campo, 12 de octubre de 2022)

Esta fecha logra articular muchos temas, y se logra hacer vínculos entre pueblos, es decir hay una experiencia común con la historia de otros países que hoy también integran la sala de clases. Kallfü también me narra una actividad significativa que realizó para esta fecha:

Por ejemplo, recuerdo que para el 12 de octubre yo hice una actividad. Les conté la historia y les dije “este suceso que ocurrió, hasta el día de hoy no tiene un título, así que ustedes tienen que inventarle un nombre”. Y les pasé una hoja de block y dibujaban los barcos llegando, y salían una espadas con unas lanzas peleando, así unos dibujos súper sangrientos, y arriba tenían que poner el título de la historia. Entonces, nadie puso ‘Descubrimiento de América’ *po'*. Obvio que no, o sea, a nadie se le va a ocurrir esa tontera *po'*, pero sí ponían cuestiones muy chistosas, así como: ‘la guerra entre los mapuches y los *huinca'*, o cosas como nombres de películas. Y algunos bien interesantes como: ‘el día en que el

sol se apagó'. Y claro, entonces yo después en el patio, yo pegué todo en la pared, y no le dije a nadie, y arriba con letra grande puse una frase como '¿Y tú cómo le llamarías a lo que pasó el 12 de octubre?'. Entonces, como llevando la contra *po'*, si en historia están enseñando de que es 'Descubrimiento de América', y para mí eso es un daño. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre 2022)

Este relato me parece interesante porque se entrevé lo conflictivo que podría ser el proponer cambiar el sentido de una fecha así. Resignificar este fecha implica visibilizar una versión oculta de la misma historia, versión que podría tal vez colarse en, por ejemplo, la asignatura de historia, sin embargo, en la versión pública, en el título de la cuestión sigue sin mayor alteración.

También nos muestra cómo está muy arraigado en la sociedad nacional un calendario de efemérides de origen colonial, con adecuaciones apenas superficiales como el nombre que se le da al 12 de octubre, pero que nos mantiene en el sur del mundo con un calendario del norte global. Por esto muchas veces al *wiñol tripantu*, que coincide con el solsticio de invierno en el hemisferio sur, se le dice 'año nuevo mapuche', haciendo un símil a partir del 'año nuevo oficial' que efectivamente coincide con el solsticio de invierno para el hemisferio norte. Esta forma de nombrar *al wiñol tripantu*, sin embargo, es constantemente corregido por los educadores, lo que es comprensible, entendiéndolo como expresión de la repetida lectura occidental de las prácticas y cosmovisiones indígenas.

El caso de Camilo Catrillanca: el 'conflicto mapuche' como temática emergente

Como es abordado en el primer capítulo, en el sur de Chile existe un conflicto abierto entre partes del pueblo mapuche con el estado, que se caracteriza por ser un conflicto etnoterritorial multifactorial (Pineda 2014) compuesto por la demanda de tierras usurpadas durante el proceso de Pacificación, el avance del extractivismo forestal en dichas tierras, actos de reivindicación territorial, criminalización y persecución política, entre otros (Caniuqueo 2012). Esto forma parte de las agendas políticas de los conglomerados de turno, y se mantienen en la cotidianeidad noticiosa eventos y cuestionamientos sobre cómo una u otra autoridad manejará la situación. La sala de clases no es impermeable a las situaciones que suceden en el país y la sociedad en general, y los acontecimientos que remueven a ésta se expresan de una u otra manera en las interrogantes que plantean los estudiantes, o bien, en la habilidad del docente de percibir las afectaciones con las que éstos llegan a la clase.

Con varios educadores pude conversar cómo los eventos del 14 de noviembre de 2018, que resultaron en el asesinato del comunero Camilo Catrillanca, marcaron un momento para recordar. Ese día muere este joven comunero mapuche a quien un carabiniero le dispara un tiro en su cabeza por la espalda, mientras estaba en su tractor yendo a buscar vegetales para cocinar. El contingente policial fuertemente armado habría ingresado a la comunidad supuestamente en una persecución a raíz del robo de unos vehículos (Véase, EFE, 2019). Por lo impactante y arbitrario del ataque el caso generó conmoción nacional y se convocaron ese mismo día manifestaciones en el centro de la capital, en las que la gente protestaba al grito de “¡chileno, escuche, mataron a un mapuche!”.

Al día siguiente, me cuenta Antonia, ella llegó a clases muy afectada, pero con la intención de no abrir el tema por sí misma. Sin embargo, el ambiente se sentía tenso y era claro que los estudiantes estaban al tanto de la situación y observaban su actuar con cautela. Antonia comenzó con la clase, a lo que un estudiante preguntó si estaba triste. Antes de responder, otro estudiante dice “la profe está triste porque mataron a un mapuche...”, abriendo el tema de conversación.

Este relato que me narra Antonia con emoción es ilustrativo de la contingencia que genera en la capital todo lo que sucede en *Wallmapu* (territorio mapuche), y lo común que es para quienes ven los noticieros, estar al tanto de ataques incendiarios que se les adjudican a personas mapuche o de la criminalización de comuneros, entre otros hechos que constantemente están transmitiéndose, reforzando estereotipos y prejuicios. Todo esto forma parte de esta relación ambivalente de la ciudadanía chilena con lo mapuche que mencioné anteriormente. Además de todo esto, el relato es sorprendentemente similar a lo sucedido con los otros educadores con quienes pude conversar sobre este acontecimiento y su tratamiento en la sala de clases. En todas estas, se abrió un espacio de conversación abordándolo con la seriedad y sensibilidad que implicaba para los ETI “la muerte de un hermano” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023).

El hecho que los estudiantes sean quienes demanden y abran los temas, sabiendo que pueden hacerlo en este espacio o que constituye el escenario ideal para hacerlo, les permite tener una instancia de posicionamiento frente a la realidad actual, hacerse una opinión y experimentar un espacio áulico sin temáticas prohibidas, en donde pueden traer sus cuestionamientos y preocupaciones cotidianas para ponerlas en la mesa.

4. Identificación de y con los estudiantes como vía para el aprendizaje significativo

Hasta aquí solo he hablado de lo que traen los profesores al espacio áulico, sus idearios y sus reflexiones. Si bien este es el foco de la investigación, su propia práctica, no puedo eludir el hecho de que los estudiantes traen aquí un conocimiento que muchas veces es no reconocido. Esto también es parte de la relación pedagógica que compone la práctica docente (Fierro et al., 1999). Traigo esto aquí debido a que es a través de la consideración de este conocimiento y vivencia estudiantil que se da parte de un proceso de aprendizaje particular los docentes buscan en su actuar: la identificación o auto reconocimiento como mapuche. Hay un aprendizaje que busca ser significativo a través de la identificación, proceso por el cual los profesores indagan en las pautas culturales o aspectos identitarios de sus estudiantes y los traen y valorizan dentro de la escuela. Esto se da en distintas dimensiones, entendiendo que las identidades dentro de la escuela son diversas, y hay distintas formas en las cuales los ETI apelan a ellas, sin embargo, como es de esperar, el caso mapuche toma especial relevancia o centralidad.

La identidad es un concepto complejo y, como dice Giménez (2013), profundamente interrelacionado al concepto de cultura, por lo que sería difícil no considerarla al momento de analizar la clase de Lengua y Cultura Mapuche, y, además, difícil que el trabajo de campo no llegara inevitablemente a la reflexión sobre estas cuestiones. Voy a entender la identidad como “la cultura interiorizada forma específica, distintiva y contrastiva por los actores sociales en relación con otros actores” (Giménez, 2013, p.1). Esta se da siempre en relación. Es decir, son aquellos elementos culturales que se apropian para construir una forma de ser en el mundo con otros y otras.

El debate académico en la antropología de las identidades transitaba alrededor de los años 60s hacia una crítica de las versiones más esencialistas y culturalistas de la identidad (Agier 2000). Esto quiere decir que se rompe con la idea de la identidad como una substancia preexistente a la construcción de ésta en el contexto y las relaciones en las que los individuos y grupos se involucran. En el mundo actual de la contrastación de múltiples identidades, el nuevo objeto empírico de la antropología tendría más que ver con las empresas identitarias que con las anteriores identidades en desaparición de la etnología clásica (Agier 2000). Sin la intención de adentrarme en la revisión crítica de la formación identitaria del ser mapuche en la ciudad, ya que se aleja del foco de esta investigación, me interesa mostrar aquí cómo se expresa

en la práctica docente una campaña hacia la ‘ideal’ auto adscripción de los estudiantes de origen mapuche, como parte de una lucha por el reconocimiento de su pueblo.

Debemos considera la escuela como una institución que crea identidades (Muñoz Gonzalez 2007). Al estar intrínsecamente ligada al proyecto nacional, la escuela pública busca sedimentar en sus estudiantes una identidad asociada al estado nación, a través de las ya repasadas efemérides, rituales como el himno y el saludo a la bandera, y, la consagración de grandes héroes y batallas que se dictan como historia oficial nacional. Likan lo menciona en su crítica a la escuela: “Entonces yo te lo digo por experiencia propia, yo cuando era chico y me dicen que nuestros padres son José Miguel Carrera, Bernardo O’Higgins, padres de nuestra patria, y uno va creyendo eso, se aleja de lo que uno realmente es” (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

En ese contexto escolar, la práctica docente de los ETI buscaría abrir un panorama más amplio, integrando otros repertorios culturales. Si bien he mostrado cómo la asignatura buscaba ser una forma de educación para la vida en sociedad en un país multicultural, dirigida hacia todos los estudiantes, mapuche, migrantes o chilenos; en el caso de los estudiantes mapuche específicamente, estos repertorios se presentan para que sean recuperados por los estudiantes de forma identitaria. Uno de los objetivos en torno a estos repertorios culturales e identificación de ellos, tiene que ver con enseñar a reconocer rasgos identitarios que se asocian a la cultura mapuche. Esto estaría orientado a la totalidad de los estudiantes. Por ejemplo:

Entonces [el mapuche] no aparece en el campo como despectivamente hablando, también va apareciendo que los chiquillos empiezan a agudizar el ojo, empiezan a agudizar también la oreja y se empiezan a dar cuenta de las personas mapuche. “tío aquí había un rayado que decía *Marichivew*” o “mire el otro día iba en el metro y habían dos mapuche” “¿y como sabes que eran mapuche?” “porque andaban con *trarilongko*” y ahí se empiezan a dar cuenta de que realmente no soy el único mapuche del mundo (risas) y que ellos pueden reconocer... (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022)

Al momento de preguntarle a Likan si en la escuela habían niños mapuche en las aulas que él atendía, él me dice enseguida que sí, que aquí hay muchos mapuche, que se nota, aunque no tengan el apellido. Me dice que “lo nota en sus caras, en las cosas que le cuentan de sus abuelos del sur” (diario de campo, 19 de octubre). Esto también da cuenta que estos rasgos parecieran no estar de manifiesto, si no que reconocerlos implica una ‘agudización’ de la mirada, una búsqueda.

Dejando de lado por un momento el debate sobre uso esencialista o estratégicamente esencialista sobre lo ‘real’ de la identidad que se debe buscar, aquí se toca algo importante para entender cómo se da el proceso de identificación mediado por la asignatura, hay un reconocimiento de uno en el otro, una apelación a historias compartidas entre estudiante y educador.

En el primer capítulo me refiero a lo *warriache* como esa identidad más o menos delimitada de una experiencia común que tiene que ver con el ser una persona mapuche que ha nacido y vivido en la ciudad y desde ahí se encuentra (o re-encuentra) con su origen. Los ETI hablan de esta experiencia como una de rastreo, búsqueda y encuentro:

Cuando una persona despierta como mapuche, y no tiene necesariamente que tener los dos apellidos, ya que hay muchos niños mapuche que no tienen los dos apellidos y son mapuche por abuelo, por abuela... encuentra en un momento de su vida... y esas instancias están acá en la ciudad. Está, nuestra gente, todo el tiempo. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

En el caso específico de que los rasgos que los ETI presentan fueran rasgos propios, se apela a una búsqueda personal que emprende cada estudiante. Este rastreo se da por distintas vías, como el apellido o el vínculo con algún abuelo, sedimentadas por la práctica docente en el marco de esta asignatura. El apellido es una de las vías principales que marcan el ser mapuche en el contexto urbano, esto sería para los niños un reconocimiento de rasgos dentro de su propia familia. Kalfü cuenta una anécdota al respecto que ilustra cómo el apellido sería algo así como el rasgo incuestionable de la ‘mapuchidad’, pero no es el único, comúnmente vi que se alienta a los niños a buscar su origen “a pesar de no tener el apellido”:

Y de hecho pasaba mucho, de que niños que -al menos aparentemente- no tenían ningún origen mapuche, querían puro ser mapuche. Y es que además yo lo presentaba como algo tan positivo, lo mejor de mi pueblo. Y entonces ellos querían ser mapuche delante del profesor y con sus ojitos así (risas) casi llorando “Profesor, ¿es verdad que González no es mapuche?” (risas). Y yo, “bueno, la verdad es que no, no lo es ¿pero sabes qué? No todos los mapuche tienen apellido mapuche, a lo mejor tú tienes ancestros”, no sé, igual le buscaba la manera de no desmotivarlos. Pues igual, y es verdad también po’... que si *mirai* para atrás, en las clases populares el componente indígena está presente. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Cuando el apellido no está, entra en juego entonces este ‘reconocimiento en el otro’ entre educador y estudiante, la identificación de rasgos familiares, pautas culturales, una búsqueda que se emprende. Kalfü lo pone en ejemplo:

Otros que no tenían ni apellido, pero sí eran mapuche y que te hablaban y como que uno al principio no le creía, porque cualquiera lo puede decir, y me empezaban a hablar cosas como con del verano, no sé *po'*, iban para el sur me hablaban de las cosas que hacían allá y dije “¡ah, no, si tienes familia mapuche parece!” (risas). (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Otras vías para la identificación se dan al margen de la práctica docente pero muchas veces catalizadas por ellos. En el caso de Antonia, ella cuenta cómo la excusa de poder acceder a beneficios económicos es también una vía para el autorreconocimiento como mapuche:

Entonces igual los chicos lo habían manifestado en algún momento que su abuelo era mapuche y que su tía no sé qué... entonces ahora cuando le dije “ya *po'* si tienes buenas notas, postula a la beca indígena”, y me dijo “¿pero yo puedo tía? si era mi abuela”, “si su abuela es mapuche, usted también pues hija” y ahí como que ahora cada vez más, no titubean, lo dicen... Igual eso, yo encuentro que igual es un trabajo que se ha dado en la escuela. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero 2023)

Se reconoce que existe un trabajo que se hace en la escuela para que exista esta identificación, es decir, no es un proceso espontáneo, sino que se intenciona como parte de una formación identitaria que va dándole sentido a la práctica docente. Así lo señala un funcionario del PEIB:

Es decir, hemos tenido avances, o sea, muchas veces nos encontramos con niños que han recuperado su identidad, y ha sido a través y gracias de que ha llegado una educadora tradicional. O sea, que un niño se reconozca, en la ciudad, o que reconozca que sus abuelos del sur son mapuche, o, los mismos migrantes cuando llegan a una sala de clase y dicen “saben qué, yo pertenezco a un pueblo originario”. (funcionario PEIB, comunicación personal, 17 de enero)

Este proceso también permea hacia la familia, a través de los estudiantes, dándose un interesante proceso de re-etnización urbana (Gissi 2010) en la que la familias “a través de los niños, reconociendo parte como de su cultura como mapuche”(Cargo Directivo Escuela, comunicación personal, 15 de diciembre 2022).

Sin embargo, los ETI reconocen límites en esta ‘empresa identitaria’ (Agier 2000). Ven en los estudiantes un límite que tiene que ver con el reconocer un origen mapuche en su familia, pero no auto identificarse como mapuche. En mi experiencia en el trabajo de campo, sólo pude ver en una ocasión que un estudiante hablara de su origen familiar mapuche. En una presentación en la que los estudiantes tenían que mostrar los resultados del taller de vídeo realizado en colaboración con Antonia, una niña que tenía la suficiente personalidad para presentar frente a los demás cursos su trabajo, dijo en varios momentos que su familia pertenecía al pueblo mapuche. Parecía decirlo con orgullo, pero en ninguna de las

presentaciones se nombró a ella misma como mapuche. En la siguiente conversación con algunos estudiantes de 7mo grado de la escuela de Renca, se puede observar cómo no se genera la transición desde el origen familiar mapuche hacia la identidad propia:

- Entrevistadora: ¿Alguno de ustedes es mapuche o se consideran mapuche?
- Estudiante 1: Yo tengo a mi primo que es mapuche, que en la familia de la... de mi tía es mapuche.
- Entrevistadora: Ya. ¿Y en tu caso?
- Estudiante 2: Mi abuelo es así mapuche, mi papá igual. Y mi hermanita.
- Entrevistadora: ¿Y tú no te consideras tú mismo o no?
- Estudiante 2: Algo.
- Entrevistadora: ¿No lo has pensado tanto así?
- Estudiante 2: Ni siquiera sé qué voy a estudiar después.

En esta conversación aquella identificación incluso se hace equivalente a la decisión ocupacional, revelando una noción de carácter optativo en el poder elegir el ser mapuche, y alejándose tanto de una imposición externa a serlo, como de un llamado interior.

NawelMañke también repara en esta diferencia entre origen familiar y autoidentificación personal, él cuenta que los estudiantes llegan a él con frases como “mi abuelita era mapuche” o “me dijo que su papá era mapuche”, “mi abuelito me dijo que su abuelita era mapuche”, sin embargo “Nunca me dicen “yo soy mapuche”, es más como, entonces yo le hago la bajada igual, “¿bueno tú qué *erís* entonces?” “*soy* mapuche o no *soy* mapuche?”... Ahora ahí igual topo. No logro que la abracen la cultura” (ETI 1, comunicación personal, 15 de noviembre de 2022).

Es revelador que el ‘tope’ en la identificación también es leído como una crítica a su propia práctica docente. En esta misma línea, otro punto de tope que fue identificado por más de un educador tiene que ver con las familias mapuche y su participación en la escuela, y la dificultad que existe para que éstas se hagan parte de los procesos que se viven dentro de ella. Estos desafíos en la empresa identitaria no pueden identificarse si no es por un proceso de reflexión en la acción, en la que a partir de lo que no se logra llegar a realizar, se va identificando también hacia dónde se quiere avanzar, en este caso, la deseada identificación de los estudiantes y sus familias con su trasfondo mapuche.

Estos procesos de identificación como una búsqueda o un reconocimiento personal forman parte importante de lo que le da sentido a la práctica docente en este contexto. Esta noción que podría pensarse un tanto esencialista de recuperación de una sustancia interna, una ancestralidad, convive con la idea de una construcción de algo nuevo, una reconstrucción de una historia común fuera del origen territorial mapuche, en la ciudad. Se puede decir que existe un interés en la identificación de un otro, en este caso estudiante, y ese interés está mediado por la propia construcción de identidad. Por ejemplo:

Entonces por eso se ve en los niños, los niños que tienen identidad y saben que tienen un origen mapuche, y más sí se lo cultivan, ya no hay vuelta atrás, ya no hay vuelta atrás. Esos niños siempre van a estar felices de su origen. (ETI 3, comunicación personal 30 de diciembre de 2022)

Hay que agregar, además, que todo este proceso que ha sido descrito aquí, las formas en la que la identificación se vuelve una empresa y las vías de reconocimiento de los rasgos identitarios, sucede en este contexto urbano multicultural. Agier (2000) señala que éste medio urbano es uno profundamente identitario, en el sentido de la abundancia de contrastación de repertorios culturales, allí se multiplica el contacto de los individuos con diferentes pertenencias, favoreciendo la puesta en relación necesaria para la existencia de la identidad. En otras palabras, en el mundo multicultural urbano hay un oferta de identidades que se presentan ante todos, pero específicamente de forma potente ante los estudiantes en su proceso de crecimiento. Como dice Agier (2000), “vivimos en una complejidad cultural en el que cada individuo tiene acceso con competencias y redes propias” (p. 17), y es la escuela la institución en donde muchas de esas competencias se adquieren, incluidas las identitarias. En este escenario la identidad mapuche se ofrece como posibilidad, pero tiene una condición: la búsqueda de ciertos rasgos que la harán legítima, como el apellido o las prácticas culturales de sus abuelos. En esa búsqueda, los ETI son los agentes que enseñan a discriminar los rasgos que sí corresponden a la cultura mapuche de los que no, y de alguna manera se vuelven los legitimadores de la identidad.

He dicho que la identidad es contextual. Si adoptamos un enfoque constructivista, podemos decir que ésta se va creando y recreando en base a retos (Agier, 2000). En este espacio urbano, el reto que motiva esta empresa identitaria tiene que ver con una lucha en varias dimensiones, pero que en la ciudad se da en mayor medida como una revitalización cultural y lingüística, y también como lucha por reconocimiento (Balbontin-Gallo 2020), del

derecho a existir en un contexto que ha sido históricamente hostil. Esto lo planteo a raíz de las palabras de Antonia, quien dice:

Es importante que sean capaces de decir que son mapuches (...) Yo sí le doy la relevancia que corresponde, siento que sí es importante porque igual nosotros como pueblo hemos sido tan... como que pasa cualquier cosa y al tiro somos los indios. Entonces igual, que las personas sean capaces de decir “sí, soy mapuche”, yo creo que igual está bien, y creo que es un trabajo que hemos hecho los educadores tradicionales de ese espacio. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Por último, al revelarse esto, podemos ver que hay objetivos diferenciados, más no opuestos, para la práctica docente dentro de la asignatura. Estos dos objetivos que observo aquí consisten en uno general, que abarca a todos los estudiantes, y uno específico, que abarca a los estudiantes mapuche. La posibilidad de la identificación de los estudiantes que sí son mapuche se vuelve un objetivo para la enseñanza que otorga sentido a la práctica, es parte de la dimensión valoral y social de ésta. Sin embargo, allí no se agota esta motivación valórica, puesto que está superpuesto con un objetivo que abarca a éstos y a todos los demás estudiantes, que tiene que ver con enseñar un repertorio cultural, no para la identificación personal con éste, tanto en la propia identidad, sino que, de forma externa, como piso mínimo para el reconocimiento de la otredad, con los valores de la tolerancia y el respeto. Es decir, el reconocimiento en general, y el autorreconocimiento en específico.

Esto es una de las formas en que la práctica pedagógica de los ETI adquiere un sentido para sí mismos. Esta dotación de sentido mayor a lo cotidiano, un sentido más trascendental es parte de lo que he venido planteando como reflexión en la práctica, y que profundizaré a continuación.

5. ¿Por qué seguimos haciendo esto?

Ya he venido nombrando distintas formas en que la práctica adquiere un sentido para los propios ETI, a partir de su reflexión docente. Pretendo aquí anclar esto a lo que plantea la literatura al respecto.

En la base de lo que propone Schön en su teoría del profesional reflexivo, está el ‘pensamiento práctico’ (Domingo y Gómez, 2014). Las autoras Domingo y Gómez (2014) hacen una revisión de este concepto en sus varios elementos constitutivos, primero ‘el conocimiento en acción’ y ‘la reflexión en la acción’, que tienen que ver con lo todo lo que el

docente pone en juego durante el proceso de enseñanza, y cómo se va retroalimentando a raíz de la contrastación de lo que se espera que suceda y lo que realmente sucede (Domingo y Gómez, 2014). Pero existe un tercer elemento que sucede luego del momento clave de la enseñanza frente a estudiantes. A esta parte le llaman “reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción”:

Esta fase final corresponde al análisis efectuado a posteriori sobre los procesos y características de la acción, incluyendo en estos procesos la reflexión simultánea que ha acompañado al acto. Schön explica este proceso como el análisis que a posteriori realiza el profesional sobre las características y procesos de su propia acción. (Domingo y Gómez, 2014, p. 66-67)

Si recapitulamos en torno a lo que se ha ido caracterizando a través de estos capítulos, podemos comprender varias aristas que contextualizan esta práctica: la inconsistente cesión de derechos hacia los pueblos originarios en un país que institucionalmente transita entre el reconocimiento y la criminalización; la ambivalente postura de la sociedad civil hacia el reconocimiento de los derechos del pueblo mapuche y su estigmatización; la incipiente labor y, en muchos casos, inestable situación laboral de los ETI que no son profesionales de la educación. Además de las presiones estructurales que supone hacer clases en el sistema educacional público complejizadas por el contexto urbano de violencia y pobreza.

Todo esto configura un panorama desafiante para la práctica docente intercultural, que más que justificarse en su empleabilidad, en palabras de los ETI, debe tener una razón mayor para ser realizada. Es decir, una motivación que va más allá del tener una ocupación y que funciona como convicción para la mantención de la práctica. Sobre esto, Likan señala:

Porque, por un lado, se puede ver desde el punto de vista económico, como trabajo, los ingresos que hay, pero los sueldos que pagan son sumamente bajos. Entonces, no está eso en el educador que se mantenga a uno o dos, tres o cuatro años, cinco o seis años por un sueldo... Y por lo complejo que son las realidades educativas que les toca, con las cuales les toca trabajar, tiene que haber algo más... (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Este ‘saber hacer’ del que habla Schön tiene entonces en algún momento de la práctica posterior al momento de ejecución pedagógica: un cuestionamiento. Este no sólo abarcaría el ‘cómo’ estoy haciendo algo, sino que el ‘por qué’ y ‘para qué’ lo estoy haciendo, lo que aquí cobra importancia porque, como dice Likan, debe haber ‘algo más’.

En el trabajo de campo pude distinguir dos tipos de respuestas en torno a esto, y que ya se han ido esbozando en los apartados anteriores: unas relacionadas con (a) una ‘labor social’, y otras más vinculadas a lo que llamaré (b) una ‘labor como mapuche’.

d. Labor social

Por un lado, están las que refieren a la labor social del ser ETI. Por ejemplo, una de estas tiene que ver con un proceso de identificación similar al ya narrado sobre el autorreconocimiento mapuche, pero que remite a la conciencia de clase. En varias ocasiones observando en la escuela de Renca, pude ver cómo se potenciaba la idea de que existe una memoria en el territorio que los estudiantes habitan, y el cual Antonia como docente también habita. Este es un mensaje que es valioso en cuanto lo manifiesta alguien que se está reconociendo entre los estudiantes, apelando a una identidad común: el habitar la periferia de la ciudad y ser de una clase social en particular.

Siempre les digo eso: que yo vengo de pobla, qué sé yo, o a veces cuando hablo de Víctor Jara y digo que le creó una canción a la población donde yo nací y no sé qué, y como que yo trato de hacer eso (...) hay de todo tipo de realidades dentro de nuestros grupos familiares, que ellos igual sepan que, claro, que a lo mejor se les va a hacer más difícil, claro está, porque somos pobres, vivimos en la periferia, no tenemos las mismas oportunidades que otras personas de este país, pero sí, yo siempre les digo eso, porque igual uno puede soñar o puede tratar de ser lo que uno quiere y no lo que el espacio te lleve a hacer, sino lo que uno en realidad quiera, quiere hacer de su vida y su destino. (...) lo sigo sintiendo como un desafío, y sigo sintiendo que en las poblaciones hay chicos y chicas que yo no voy a permitir que les corten las alas. Entonces, si yo puedo defender ese vuelo con mi práctica pedagógica, lo voy a seguir haciendo. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Este ejercicio de posicionamiento también se puede considerar como una invitación a una lectura crítica de la realidad que se habita, reconociendo las estructuras desiguales que la componen y el lugar que se ocupa en ellas. Aquí se encontraría todo lo mencionado en torno al sentido político y el pensamiento crítico en la práctica, y es desde ese posicionamiento donde también nacen las motivaciones docentes.

Otra respuesta vinculada a la labor social se relaciona con la ya tratada ‘educación para la vida en sociedad’, y el valorar el aporte que viene a hacer esta práctica docente por diversificar el panorama escolar. A saber:

La figura de educador tradicional, yo creo que es súper importante y un aporte muy grande de las escuelas, a la educación que ya está instaurada. Yo creo que

abre un espacio diferente, de otro tipo de conversación, de otro tipo de conocimiento, otra forma de entender el conocimiento, no como este conocimiento desde el mundo occidental, que te va planteando todo de manera muy dividida. (ETI 3, comunicación personal, 30 de diciembre de 2022)

Ubico esta respuesta en el ámbito social porque si bien habla de otro tipo de cosmovisión no occidental, se refiere más precisamente a la riqueza que ésta genera en ampliar una oferta epistemológica de la educación en general.

e. Labor como mapuche

En cambio, el segundo tipo de respuestas tiene que ver más con una ‘labor como mapuche’, es decir, motivaciones que se relacionan con el proyecto de revitalización étnica mapuche y se enmarcan dentro de una lucha por el reconocimiento. A saber:

Entonces, en la labor pedagógica se podría decir deseoso también está eso, es la lucha y la dinámica que tiene un pueblo de seguir existiendo. Y existiendo, uno no elige a los alumnos, bien, pero está la dinámica de seguir existiendo y eso todo educador tradicional lo tiene. (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Volviendo al asesinato de Camilo Catrillanca, como uno de esos momentos clave en que la reflexión sobre el hacer se manifiesta y se hace consciente, Antonia, ante el recibimiento por parte de los colegas y sobre todo por los estudiantes, quienes empatizaron con la situación e incluso le preguntaron si podía hacer la clase, reflexiona:

Yo dije en ese momento “no todo está perdido”. Y ahora igual pienso lo mismo, a pesar de que han habido situaciones que nos tiran al suelo una y otra vez, yo siento que igual, si se hubiesen quedado en el suelo mis antepasados, no estaríamos aquí. (...) Entonces yo siento que igual es sin duda una tarea ardua, y fue muy difícil al principio, y cada vez que pasan cosas es complejo, es complejo, pero siempre me quedo. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023).

Esto también es auto reconocido como una insistencia, la insistencia del seguir existiendo y el seguir resistiendo, motivación que es parte de como los ETI leen su contexto y su práctica docente, reflexionan sobre su lugar, elaboran estrategias y deciden su actuar.

Ambas forma de entender la propia labor, estarían en el nivel más abstracto de éste ‘pensamiento práctico’ que es parte fundamental de la práctica pedagógica intercultural, es el nivel el más alejado de la práctica cotidiana, uno con miras hacia un posible horizonte más allá

del aula, y uno que se hace presente a partir de la toma de conciencia de la propia agencia y la reflexión con ella.

6. ¿Y la lengua?

Como último punto para cerrar este capítulo que ha buscado tomar las vetas que se tejen desde la sala de clases a la sociedad en general y el sentido que va adquiriendo la práctica cotidiana a través de un proceso de reflexión, hay una interrogante que me queda por plantear.

En la revisión que he hecho de los diversos objetivos que aparecen en la práctica docente para dotarla de sentido, está la educación para la vida en sociedad, la lucha por el reconocimiento, la identificación con un origen mapuche, entre otros. Allí una parte fundamental de cómo se plantea la asignatura pareciera quedar desdibujada: me refiero a la lengua, el mapudungun.

Ahora bien, tanto en las prácticas de la sala de clases (como he mostrado en el capítulo 3), así como también en la reflexión sobre la práctica y las percepciones de otros actores escolares (estudiantes, directivos y asistentes de la educación), no está del todo olvidada y aparece en algunos discursos sobre el valor de la asignatura. Por ejemplo, al hablar con los estudiantes sobre su interés por la asignatura y la importancia que le adjudican, ellos señalan afirmaciones como:

Porque es un idioma que no enseñan en todos lados y que casi nada y que lo saben muy poquita gente.

Para que se siga recordando, que no se pierda esa lengua, como se han perdido las otras lenguas.

Si lo considero [importante] (...) Porque si no, se podría extinguir y tal vez no... Las tradiciones mapuche y que ellos igual fueron importantes en el pasado, casi toda la tierra parece que era de ellos.

(Estudiantes, comunicación personal, 17 de noviembre de 2022)

Es interesante notar que, a diferencia de los discursos de los docentes y otros actores escolares, en ellos no se menciona la referencia a la enseñanza intercultural, o la enseñanza del respeto a la diferencia, como parte de la asignatura. De hecho, ellos nombran la asignatura como ‘mapudungun’, dando cuenta de la centralidad que tiene la lengua en lo que allí consideran que van a aprender.

Lo que planteo aquí, más bien, es que en esta mencionada ‘reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción’ de los ETI, ese momento post práctica que articula un discurso para darle sentido a la práctica realizada, la lengua no apareció espontáneamente. En la experiencia del trabajo de campo, me quedaba constantemente la duda de que, entre la necesidad de la interculturalidad que demanda el contexto de diversidad; el trabajo contra el racismo; y el posicionamiento sociopolítico por el reconocimiento; ¿dónde quedaba la asignatura como una vía para la revitalización de una lengua en retroceso?

Al preguntarles a los ETI la importancia de la lengua en este objetivo más trascendental de la asignatura, pude observar que se expresaba de dos formas. Uno de los educadores que más se refirió a la importancia de que los estudiantes mapuche tengan una posibilidad de identificación como mapuche en la ciudad a través de la asignatura, ubica la lengua como una vía para emprender esa búsqueda. Es decir, saber algo del mapudungun acercaría a los estudiantes a su origen, a un plano más valórico y de identificación:

Lo principal, lo fundamental, es el idioma. Porque estás hablando desde un elemento cultural que es mapuche, pero en mapuzungun, entonces la lengua es lo básico, (...) pero ya profundizar, ir más allá y verlo desde el punto de vista espiritual propiamente tal... Eso corresponde a un camino que, en su momento, cuando una persona despierta como mapuche... (ETI 2, comunicación personal, 15 de diciembre de 2022)

Por otro lado, Antonia plantea que, como la enseñanza de aspectos que tienen que ver con la interculturalidad son los que han rendido más frutos y sobre los cuales se pueden ver avances dentro de la escuela, el gran pendiente tiene que ver con la lengua. Señala:

Entonces, yo creo que igual lo importante de ahí, es que salgan con una base que les permita, en el caso de que ellos como adultos tengan la necesidad, como también lo hizo uno, de retomar el mapudungun, de que el mapudungun no se pierda, ellos puedan también hacer su propio proceso. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Entendiendo esto, el proceso se daría al revés que el señalado primero. La apuesta apunta a que, si los estudiantes comprenden lo importante que es el mapudungun para la existencia mapuche, o, como ella dice ‘lo valórico, el respeto, la presencia del pueblo mapuche’ (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023), ellos desde su propia motivación y su propia búsqueda, tendrán que emprender un camino propio hacia el aprendizaje y utilización (y, por lo tanto, revitalización) de la lengua. Sería una manera de sembrar el interés y confiar en el proceso posterior. Ella lo compara con la enseñanza del inglés en las escuelas públicas:

La gente no sale de octavo hablando inglés, y les hablan inglés desde prebásica, en la educación pública. [El mapudungun] Si bien existe, porque no había nada y de la nada, hay. Pero, avanzar tanto como la gente piensa que se podría... siento que la tarea es como dejar eso instalado, el tema de que las propias personas quieran seguir revitalizando y quieran seguir estudiando y se vayan a internados lingüísticos, que hagan como todo ese proceso, aparte de lo que uno les entrega. (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023)

Esto de alguna manera es una opción posible que se plantea ante una expectativa, la cual forma parte del título de la propuesta de la educación intercultural ‘bilingüe’, y que en este contexto es poco realista de esperar. Si bien la lengua no se pierde de vista como objetivo de la asignatura, la revitalización de la lengua y formación de hablantes se desdibuja debido a que es aún un horizonte que parece aún bastante lejano y fuera del margen de acción de la práctica docente de estos ETI.

La lengua queda, en un caso, como vehículo para llegar a algo que está más allá, que sería la identificación, o bien, la lengua quedaría como un fin en sí mismo, pero que se logra fuera de la asignatura. De cualquier manera, el enseñar lengua y cultura mapuche en la ciudad sería una aproximación a algo más que está más allá del espacio escolar, y que no se logra ni acaba en éste. Esto es apoyado por la literatura, que ha demostrado en numerosas ocasiones que las políticas educativas por sí solas no garantizan la revitalización de una lengua, sino se involucra a la sociedad en su conjunto (Montrul 2012).

De esta manera, puedo decir que, de todos estos elementos revisados aquí, la lengua es uno que sigue quedando en la sala de clases y no permea hacia afuera, más que un tímido ‘*Mari Mar?*’ como señal secreta con la complicidad de lo que se niega a morir.

7. A modo de cierre

Finalmente, la lengua aparece aquí como una de las muchas aristas que deben manejar como educadores en un escenario de superdiversidad y un contexto urbano complejo como lo es la escuela de la periferia de la ciudad. Dentro de la multiplicidad que comprende esta realidad; la cual los títulos de Programa de Educación ‘Intercultural’ ‘Bilingüe’ o de Asignatura de ‘Lengua’ y ‘Cultura’ Mapuche están lejos de poder anticiparnos; la práctica traductora, reflexiva y creativa de los y las educadoras opera estratégica y escurridiza para hacer valer ese lugar periférico que la institucionalidad chilena les ha cedido.

Además de poder ocupar estratégicamente ese lugar institucional, puedo decir en términos bourdieusianos, que deben actuar con las herramientas que poseen como sujetos con agencia, los cuales ocupan un lugar determinado en una estructura escolar bastante rígida, la cual condiciona su poder de acción, además de en un contexto social desafiante, el que rara vez es abordable desde la pura voluntad individual. Este juego, además de encontrarse, como todos los sujetos sociales, entre estructura escolar y agencia docente (o entre reproducción social y resistencia), se encuentra en otro ‘inter’ espacio, el espacio intercultural. Como ya he dicho en el capítulo 3 y reforzado en este capítulo, ellos no sólo ocupan un lugar entre una cultura occidental y una mapuche, sino que también personifican ese ‘estar entre culturas’, tanto desde su identidad mapuche *warriache*, como desde su labor como ETI. Los educadores condensan esta doble forma de proceder y leer la realidad escolar, que tiene modos mapuche y modos propios de la forma escolar, abordados ampliamente en el capítulo 3.

También he podido reforzar aquí la idea de que los educadores inventan una traducción intercultural al espacio escolar de manera bastante autónoma. Al ser una labor pionera, hay pocos referentes sobre el trabajo que están haciendo en un contexto como lo es el aula metropolitana. En otras palabras, no hay una forma estandarizada de ser ETI, y menos, en un contexto urbano. En ese sentido, creo que la reflexión en la acción propia y de sus pares es fundamental. Al tener que inventar sobre la práctica la forma de enseñar su lengua y transmitir su cultura en la escuela urbana, el componente del ‘saber hacer’ toma más preponderancia a raíz de que la propia praxis iría dictando los aciertos y tropiezos. Esta reflexividad, además, es la que permite leer el campo estratégicamente, sus desigualdades, posibilidades de acción, trabas, y también evaluar qué objetivos son plausibles, y cuáles son sólo parcialmente abordables (como los relacionados a la revitalización de la lengua). Y como vimos en este capítulo, la determinación entre los objetivos más cercanos y los horizontes más lejanos es influida por muchos factores: los aspectos personales; la propia identidad y pertenencia social; el sentido reivindicativo sobre la propia práctica; y, el contexto en el que trabajan, que a veces se lee más responsivo (por ejemplo, cuando los niños se reconocen como mapuche) y otras más inaccesible (por ejemplo, en el caso de la escasa participación de las familias).

Como dicen Tardif y Nuñez (2018), haciendo alusión al pensamiento de Freire (el que ahora se puede ver más claro diálogo con la idea de profesional reflexivo): “¿Qué es un profesor en este contexto? Un profesor no es un ‘transmisor’ de conocimiento, sino ante todo un ‘creador de las posibilidades’ de construcción y producción del conocimiento, un pensador

crítico y un analista de su propia práctica.” (p. 398). Esa creación de posibilidades se hace leyendo en campo de acción (y su distribución de capitales, diría Bourdieu), para lo cual no se ejerce una labor automatizada ni estandarizada, sino que es indispensable el posicionamiento y la lectura analítica del propio lugar, que no es sino el mismo pensamiento práctico de un profesional reflexivo. El ejercicio de identificación como habitante de los barrios populares de la ciudad, como mapuche urbano, y como migrante de segunda o tercera generación, es un ejemplo de esa lectura crítica de lo posible, lo necesario, lo desafiante; que, en la dimensión social de la práctica pedagógica, logra dialogar con la demanda educativa que está atendiendo.

CONCLUSIONES

Tanto el título de ‘Programa de Educación Intercultural Bilingüe’ (PEIB), como el de ‘Asignatura Lengua y Cultura Mapuche’, nos remiten a dos elementos que esperaríamos como centrales al observar la práctica docente intercultural que enmarcan, estos son: la cultura y la lengua. Sin embargo, como podemos ver a través de los capítulos esta es sólo una parte, y, en ocasiones, ni siquiera una parte central, de lo que los Educadores Tradicionales Indígenas (ETI) atienden y hacen en su labor cotidiana. A lo largo de esta tesis se pueden ver múltiples dimensiones que se cuelean al observar su práctica docente: una historia migrante, que es propia y también compartida por los estudiantes que llegan de otros países; un contexto social de exclusión, desigualdad y violencia que emerge frecuentemente en la sala de clases; una historia de lucha y reivindicación de un pueblo originario; una apropiación institucional de discursos culturalistas; racismo; además de una expectativa sobre los ETI de generar una conciencia sobre la existencia de los pueblos originarios y la diversidad cultural que permea a la escuela completa; entre muchos otros elementos. Entre todos estos factores, el concepto de ‘interculturalidad’ que nombra su práctica, pareciera quedarse corto.

He dicho que no es mi interés evaluar qué tan intercultural es esta práctica según lo cercano que se encuentra modelos teóricos o políticos que se erigen, ya sea como horizontes orientadores o metas que cumplir. No se trata de determinar si la práctica aquí observada es suficiente o insuficientemente intercultural, más bien, puedo decir que la práctica docente observada es mucho más que eso. Efectivamente, parte de la práctica dialoga con los marcos de referencia sobre lo intercultural, en el sentido de lo dicho por los mismos ETI: la necesaria convivencia, negociación y abordaje de conflictos propios del contacto cultural (no solo entre lo mapuche y la sociedad chilena, sino que en un contexto de superdiversidad); sin embargo, ésta es una parte que no la agota. Entender esta práctica como intercultural nos ilumina una parte de la práctica a la vez que nos nubla otra. En otras palabras, no nos da cuenta de, por ejemplo, la historia de exclusión urbana de los mapuches migrados a la ciudad y su diálogo con los nuevos habitantes migrados a la periferia santiaguina. Tampoco logra darnos luces sobre cómo cabe allí la historia y presente de resistencia de un pueblo originario que sigue siendo criminalizado, sin reparación histórica. El concepto no nos advierte el proceso de identificación entre estudiantes y educadores, no sólo en términos étnicos, sino que de clase social. Y tampoco sincera el desafío de lo que significa una recién incipiente sensibilización sobre la existencia y pérdida de lengua en un programa que se autodenomina ‘bilingüe’. A

través de la etnografía, pude observar cómo la práctica docente no se remite sólo a lo establecido en el programa, ni a lo que sucede en el aula, ni a la relación con los estudiantes, sino que aborda muchas otras relaciones sociales, con la comunidad, con los pares, con el contexto social, con una historia de despojo. Los conceptos de interculturalidad y bilingüismo son epítetos que ayudan a fijar institucionalmente la práctica, la cual, ya de manera contextualizada y ejerciéndose cotidianamente, debe ajustar sus objetivos (o definir otros) a su realidad local.

Esto está lejos de significar que el PEIB es innecesario en la ecuación que compone la práctica observada. Efectivamente, y como dijeron los ETI en estos capítulos, el PEIB está abriendo un espacio en la institucionalidad, atendiendo una demanda por reconocimiento cultural, y en ese ejercicio otorga un nombre a lo que se pretende hacer, es decir, al cómo se va a otorgar ese reconocimiento en el ámbito educativo. Es un nombre que busca englobar un conjunto de historias, no sólo la inclusión de la cultura mapuche, sino de los pueblos originarios del territorio chileno, tarea que no deja de ser ardua. Para esto, utiliza el título con el que se ha llamado al ingreso de los pueblos originarios a la educación del estado en general en América Latina: la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Esto abarca experiencias muy distantes unas de otras, las cuales pueden encontrarse más que en sus propias identidades, en su relación con los estados naciones, en la historia de despojo y la posterior cesión de espacios marginales dentro de éstos. Lo que sucede efectivamente en la práctica y las nuevas dimensiones que toma en el espacio local no pueden ser anticipadas por el nombre de EIB.

De todas maneras, puedo decir que este espacio que abre el PEIB es uno de posibilidades, el cual en este contexto es aprovechado por la práctica docente de los educadores, con base a sus convicciones e ideales culturales, lingüísticos, profesionales, espirituales, sociales y políticos. Los ETI ocupan un lugar diferente al de los demás profesores de la escuela, en el sentido de que, al ser un espacio cedido a raíz de una lucha por reconocimiento frente al estado nación, se ven en la posibilidad (y la necesidad) de actuar desde un posicionamiento en los temas que le competen al estado, un posicionamiento que no puede si no ser político.

Por otro lado, hemos visto que desde el PEIB se busca ir más hacia 'lo indígena' (que es, como planteo, sólo una parte de toda la práctica docente vista aquí), en el sentido de que existe una urgencia focalizada en temas como: revitalizar una lengua que se está perdiendo; recuperar el conocimiento de hablantes nativos; y lograr romper con la forma escolar para dar

una correcta y pertinente transmisión del conocimiento ancestral. Sin embargo, la realidad escolar cotidiana también tiene sus propias demandas y ritmos, lo que es muy ilustrativo al momento de observar la dificultad de ordenar la sala en círculo, o generar una clase sólo en mapudungun.

Estas son algunas de las tensiones que encierra la figura el ETI en el contexto urbano, revisadas en el capítulo 1. Su figura se encuentra en varios espacios intermedios, como el espacio entre la presión por transmitir correctamente su cultura y dialogar con el contexto de superdiversidad de la escuela. Hemos visto que ellos desde su identidad híbrida como mapuche *warriache* establecen puentes con su contexto, generando una identificación que considera otros aspectos, como los de clase y de historia migrante, con sus estudiantes. Su posicionamiento identitario dialoga con el hecho de que no estarán educando a niños y niñas mapuche de comunidad indígena rural, y más bien es cercana a la experiencia de lo mapuche en la ciudad que pueden llegar a vivir sus estudiantes que no son hablantes. Los ETI que participaron en esta investigación son también hijos de migrantes y en ese sentido abordan empáticamente esta realidad de inmigración y superdiversidad propia de los contextos urbanos contemporáneos. Así también se encuentran en un espacio intermedio muchas veces entre un profesor y un *kimche* (sabio); y en un espacio entre culturas, entre su formación en la educación occidental y sus prácticas tradicionales de enseñanza, las cuales deben adaptar al espacio escolar.

Si nos introducimos en ese espacio escolar y lo observamos en su complejidad, entendiendo la escuela no como institución monolítica sino como sistema, vemos que existe una presión sobre esta figura de los ETI: interculturalizar la escuela. El capítulo segundo ha mostrado cómo el nombrar la institución como una intercultural es una acción que le rinde beneficios y la dota de identidad, no sólo ante la presencia de estudiantes mapuche, sino que ante el exponencial aumento de estudiantes migrados y las presiones de los niveles institucionales superiores por instalar discursivamente ciertos valores educativos como la tolerancia y el respeto. La escuela encuentra una forma de responder institucionalmente a la diversidad cultural y salir en su defensa, a la vez de blindarse discursivamente como un espacio de reconocimiento de esa diversidad. Con esto, también se busca revertir el sentido muy contrario con el que cargan las instituciones escolares nacionales a nivel histórico: uno de homogeneización y borramientos de identidades no-hegemónicas (incluyendo las lenguas originarias como el mapudungun). Es interesante entonces que, en los discursos escolares, los

ETI concentren la experticia y la expresión de lo intercultural, convirtiéndose ellos ahora en los agentes escolares encargados de poner en práctica una reparación histórica que debe el estado.

Esa presión por interculturalizar la escuela; que se suma a los desafíos que tienen todos los demás profesores de abordar un contexto social de exclusión y violencia, y, gestionar la diversidad cultural; se expresa en que el espacio de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche se vuelva el lugar escolar predilecto para tratar los temas propios del contacto intercultural, además del racismo, la historia colonial de Chile y su relación con los pueblos originarios. Así lo vimos en la apertura para tratar el día de la mujer indígena, el 12 de octubre, o las preguntas sobre qué hacían los mapuche para las fiestas patrias chilenas.

La discursividad apropiada por la escuela es cuestionable en varias maneras, siendo los ETI los principales críticos de la distancia que existe entre nombrarse una escuela intercultural y efectivamente llevar a cabo prácticas que respalden esto. Considero aquí esta apropiación, menos como una tergiversación o aprovechamiento del concepto intercultural, y más como un primer paso de la comunidad educativa en la convención de lo que es esperable y deseable dentro del espacio escolar (convivencia intercultural) y lo que es condenable (racismo y discriminación). Sin embargo, como dicen los mismos ETI, la escuela y autoridades pueden tener muy buenas intenciones y apertura hacia la diversidad cultural y debido reconocimiento de los pueblos originarios, pero hay prácticas necesarias que se carecen al momento de materializar éstas buenas intenciones. Un ejemplo de esto es que los demás educadores de la escuela no tienen espacios, tiempo o voluntad para aprender la lengua mapudungun.

Dentro de la escuela, entonces, es la práctica docente de los ETI la se espera sea una práctica verdaderamente intercultural, sin embargo, lo que sucede en su sala de clases no siempre permea hacia la escuela más allá del saludo '*Mari Mari*'. En el capítulo 3 pude mostrar cómo el aula se vuelve un espacio relativamente autónomo para la práctica docente en su dimensión didáctica (el cómo enseñar) (Fierro et al., 1999), en donde los ETI deben inventar formas de llevar la cultura y formas mapuche a un espacio escolar que expresa su rigidez y arraigo en las formas escolares (Rockwell 2005; Vincent 2008), formas que son tanto determinadas por la institución como demandadas por los estudiantes. A partir del concepto de base gramsciana de 'traducción intercultural' se puede analizar cómo el ETI se vuelve un negociador intercultural que, lejos de convertir la cultura mapuche al espacio escolar o romper con éste para fundar un espacio completamente mapuche, inventa nuevas formas en un proceso creativo y reflexivo.

El ejercicio creativo de la práctica docente intercultural pone mucho énfasis en la propia capacidad del ‘saber hacer’ (Schön, 1992) por parte de los ETI. Hemos visto en el primer capítulo que estos no tienen una formación unificada como educadores tradicionales, más que las capacitaciones por parte del PEIB, siendo ése un déficit a suplir del programa. Ese ‘saber hacer’, por tanto, depende de la propia experiencia: los aciertos, los tropiezos y la compartición con pares. Esto pudo ser revisado con detención en el capítulo 4, en el cual, a partir de un recorrido desde la dimensión más personal de la práctica, a la dimensión social y valoral de ésta, se puede llegar a ver cómo significan y qué sentido toma para ellos su práctica docente. A partir de la reflexividad docente, podemos entender las muchas formas en que la práctica va tomando un sentido que excede al aula. Las convicciones reivindicativas de la insistencia de un pueblo de “seguir existiendo” (ETI 4, comunicación personal, 13 de enero de 2023) se unen con la voluntad de generar pensamiento crítico; abordar honestamente los temas que están aconteciendo en el país; y, tomarse el espacio para hablar del racismo que emerge en las dinámicas escolares. A partir del concepto de estrategia de Bourdieu, es posible entender cómo los ETI leen el contexto en el que actúan de manera estratégica, identificando vías de acción, lo que les permite determinar cuáles objetivos pedagógicos van tomando más importancia que otros. En ese ejercicio de calibración, podemos ver que la lengua es uno de los que más debe ajustarse a la realidad de lo plausible, alejándose de horizontes como la revitalización y el bilingüismo en el corto y mediano plazo, y más bien centrándose en poner la esperanza en la siembra de inquietudes y sensibilidades para que los estudiantes emprendan sus propios caminos confiando en que sean lo más cercanos a esas pretensiones.

Este desarrollo descriptivo, analítico y teórico, nos da luces de muchas formas en las que se desenvuelve la práctica docente que he llamado como ‘intercultural’. Argumenté desde un principio que el uso de este concepto con el apellido de ‘intercultural’ tenía que ver con el nombre y lugar formal que ocupa dentro de la estructura escolar. Esto, con la intención de abordar críticamente el lugar común que tiende a significar y sobre abarcar ese concepto. Ahora sabemos que esta práctica es intercultural en muchos sentidos, pero también es mucho más que eso, lo que transforma lo intercultural en un epíteto irresuelto cada vez más escurridizo y poco aclarador. ¿Cuál sería el correcto adjetivo para enmarcar esta práctica y diferenciarla de las otras prácticas docentes de los demás profesores que no son ETI? ¿Existirá un adjetivo que logre englobar todos estos elementos mencionados, y que -sobre todo- nos evite su uso como una herramienta para invisibilizar sus partes más problemáticas reduciendo todo a un tema del contacto cultural? Sin tener respuesta a estas preguntas, defiende aún la

decisión de llamarle intercultural, por la referencia al espacio formal que ocupa y porque la nebulosidad del concepto nos da la amplitud para relacionarla con amplios universos de significados que interactúan aquí, los cuales siempre van a necesitar que se acoten y precisen a posteriori. De todas maneras, si hubiera un cambio para hacerle al concepto central, optaría por agregarle la idea de que es, además, una práctica política-pedagógica. Esto en el sentido del posicionamiento que busca la transformación social y el desarrollo del pensamiento crítico, tanto en su propia práctica, como hacia el desarrollo de estos elementos en sus estudiantes. Pero, por sobre todo, me atengo a seguir nombrándola ‘práctica docente intercultural’ por la falta de un nuevo mejor nombre, y porque, en esta aún incipiente labor de los ETI, el nombrar una práctica que recién va haciéndose un espacio social y tomando forma, es una tarea que le queda a las mismas comunidades protagonistas de estos procesos, las cuales son altamente capaces de analizar su propia práctica y dotarla de sentido constantemente, esto es, los ETI con su propia reflexividad docente.

Finalmente, junto con esto quedan muchas otras interrogantes para futuros trabajos, de las cuales rescato dos principales. Primero, un pendiente que resuena con mucha fuerza es el sesgo de la muestra de esta investigación. Es decir, los ETI participantes pertenecen principalmente a un perfil específico de ETI, el que he descrito como urbano y profesional de la educación. En el desarrollo de esta investigación, he podido ver lo mucho que esa identidad dialoga orgánicamente con la demanda educativa que atiende y cómo su perfil tiene más facilidades de integrarse en el contexto contemporáneo superdiverso de la periferia urbana. Como dice la persona entrevistada del PEIB, estos educadores son capaces de proyectar una presentación de Power Point, planificar clases, y emplearse formalmente como cualquier docente. Sin embargo, esta idoneidad es planteada aquí como un hecho y no busca ir en desmedro de otro perfil de ETI. Los ETI de un perfil de mayor edad, que vienen de un contexto rural y son hablantes nativos, no están pudiendo hacerse un espacio en este programa tanto como el primer perfil de educadores, y eso es un aspecto problemático y pendiente. El contexto urbano está priorizando una manera de ser ETI que logra dialogar mejor con la forma escolar, tema que queda aquí de manifiesto y escapa al problema de investigación, pero es necesario de seguir revisando. Queda pendiente cuestionar cómo esta idoneidad de un perfil profesional hace que las instituciones escolares prioricen un tipo de educador, excluyendo otro, que ha sido históricamente excluido y, por supuesto, profundamente necesario para la revitalización de la lengua y cultura mapuche.

La segunda línea de cuestionamiento a dejar planteada aquí tiene que ver con la distancia entre el discurso y la práctica en la comentada identidad institucional que, de forma cada vez más común, adoptan las escuelas chilenas con el ‘sello intercultural’. Si bien, conocemos partes del discurso intercultural que la institución escolar defiende (valores como la tolerancia y el respeto) y las formas en que los ETI consideran éste como insuficiente, falta aquí hacer un estudio exhaustivo y más amplio sobre las formas en que las escuelas proponen llevar a la práctica esta identidad institucional, superando la pura constatación de que sus aulas están indiscutiblemente compuestas por una diversidad cultural. También queda por plantear el por qué, dentro de todos los discursos y estrategias que debe adoptar una escuela ante los nuevos escenarios que se le presentan, es éste el que se elige como un sello identitario. Son claras aquí las buenas intenciones de los actores escolares de generar una convención escolar sobre los valores promovidos por su institución, sin embargo, queda pendiente entender esto como un fenómeno social más amplio en términos de los compromisos que conlleva dicha convención.

Esto también se relaciona con la necesaria reflexión autocrítica sobre el papel de la sociedad *wingka* (no mapuche) chilena, los mestizos sin pertenencia indígena clara, en la interculturalización de la educación y la sociedad. Aún son los espacios indígenas y migrantes los que tienden a llamarse ‘interculturales’ o ‘bilingües’. Esto profundiza lo mencionado por López (2021) sobre la cristalización de este concepto en las identidades ‘diferentes’ a las hegemónicas, eximiendo el deber de éstas últimas de propiciar realmente la convivencia intercultural simétrica, lo que implicaría cuestionar el lugar del español como lengua dominante o compartida. Detener la pérdida de las lenguas en retroceso requiere que ésta deje de ser un patrimonio exclusivo de ciertas comunidades, y permee a mayores espacios funcionales de uso. Que el mapudungun sea una lengua de uso implica que pueda ser usada no sólo entre mapuches o en el espacio de la comunidad indígena, sino que participe de la vida en sociedad compartiendo su riqueza y formas de nombrar el mundo.

Para cerrar, debo decir que la figura de los ETI es una que, si bien lleva años implementándose, su focalización y marginalidad institucional dentro del sistema educativo le ha dado pocas vías de conocimiento y un lento apoyo a la labor y construcción social por parte de estos ‘nuevos’ actores sociales. Es necesario y pretendo que este escrito sea de utilidad a que se siga visibilizando su labor pionera desde la propia práctica autorreflexiva. Así como que se siga otorgando insumos que permitan que los vacíos que presenta aún el programa puedan ser

ocupados como espacios de autonomía y construcción conjunta desde las bases, los propios actores, quienes constantemente se apropian del título de 'Educador Tradicional Indígena' y lo llenan de sentido, a partir de la praxis y el 'saber hacer' cotidiano y colectivo.

ANEXOS

1. Guía de observación participante para trabajo de campo

| Objetivo Específico | Orientación es teóricas de este objetivo | Interrogantes que surgen de este objetivo (¿Qué se puede observar?) | Aspectos (prácticas, comportamientos, documentos) empíricos en los que se pueden observar estas interrogantes (indicadores) |
|--|---|--|---|
| <p>Caracterizar lo que entiende la educadora de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche por su práctica docente intercultural, en relación a lo planteado desde el PEIB.</p> | <p>Práctica reflexiva (Fierro et. al., 1999)</p> <p>Reflexión en la acción y ‘Saber-Hacer’ (Schön, 1987)</p> <p>Apropiación escolar (Rockwell, 1996)</p> <p>Contexto sociocultural y valoral (Fierro, et. al. 1999)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dicen respecto a la práctica docente intercultural los documentos oficiales? ¿Cómo se espera que sea esta práctica desde la institucionalidad (ministerial, municipal, o escolar)? 2. ¿Cómo se posiciona la educadora como una docente de la escuela? Es decir, la parte que la iguala en su práctica con los otros docentes. 3. ¿Cómo se posiciona la educadora como una docente mapuche en la escuela? Es decir, la parte que la diferencia de los otros docentes. 4. ¿Qué relación establece ella con los lineamientos oficiales? ¿los conoce? ¿los tiene presente en su práctica? ¿los ocupa? ¿los modifica? 5. ¿Qué características podrían identificarse para definir esta práctica? ¿El vínculo con el territorio, el uso de materiales innovadores (música, por ejemplo), la disposición del salón, el uso de la lengua, etc.? 6. ¿Cuál es el valor de lo intercultural dentro de la escuela? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Lineamientos que hay en el currículum y circulares oficiales del colegio, de la corporación municipal y del PEIB. 2. Participación y lugar que ocupa como docente de la escuela (espacios compartidos, lugar en actos oficiales). 3. Uso de la lengua en la escuela, vestimenta o prácticas culturales o docentes que sólo hace ella. 4. Identificación de elementos del currículum oficial de la asignatura o materiales oficiales utilizados en clase. 5. Identificación de elementos que hacen referencia a: vínculo con el territorio, uso de materiales innovadores, disposición del salón, uso de la lengua, etc. 6. Utilización de la categoría intercultural en el lenguaje dentro de la escuela, valorización que se le da a esa categoría, identificación que se observa con esa categoría. |

| | | | |
|---|---|--|---|
| <p>Describir el impacto que tiene en la escuela, la práctica docente intercultural de la educadora, a partir de su relación con otros actores de la comunidad educativa (Estudiantes, directivos, docentes, apoderados/as y otros actores extra escolares).</p> | <p>Fierro et al., 1999:</p> <p>Dimensión relacional, interpersonal, institucional. Las relaciones con los actores van definiendo la práctica. Paradise y Mercado (1998) contexto escolar.</p> <p>Gestión escolar.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué discursos oficiales tiene la escuela en relación a la impartición de la asignatura de lengua y cultura mapuche por parte de la maestra? 2. ¿Cómo se relacionan los otros educadores/ los estudiantes/ los apoderados/ actores extraescolares con la educadora y su asignatura? 3. ¿Qué actividades desarrolla la educadora que involucran a la escuela en su conjunto? ¿Interviene el espacio de la escuela la educadora? ¿Cómo se relacionan los demás actores con ese espacio intervenido, por ejemplo, el huerto? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Discursos de autoridades escolares y documentos oficiales en torno a este tema. 2. Formas especiales para dirigirse a la educadora. Si acuden a ella para resolver situaciones referentes al contacto o conflicto cultural. Si se involucran en las actividades interculturales que lleva a cabo la maestra. 3. Actividades desarrolladas por la educadora que involucran a otros actores y la participación que ocupan. Espacios intervenidos y su uso. |
| <p>Describir la dimensión didáctica de la práctica docente intercultural, centrándome en la elaboración de materiales pedagógicos.</p> | <p>La dimensión didáctica: proceso en el cual la maestra facilita el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen (Fierro et al., 1999, p.34). Aquí caben los métodos de enseñanza utilizados, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, la forma de evaluación, y la forma de enfrentar problemas académicos (Fierro et al., 1999, p.35).</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se organiza el trabajo con los alumnos? ¿Se dispone la sala de forma distinta, por ejemplo? ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase? ¿Qué métodos no convencionales se utilizan? 2. ¿Cuál es el abordaje de la forma de evaluar a los estudiantes? 3. ¿Cómo lidia con las dificultades académicas de los estudiantes? 4. ¿La educadora elabora materiales pedagógicos? ¿Cómo? 5. ¿Recupera materiales pedagógicos de otras fuentes? ¿de cuáles? 6. ¿Participan otras personas en la elaboración de materiales pedagógicos? 7. ¿Qué importancia cumplen los materiales pedagógicos en sus clases? 8. ¿De qué tipo son estos materiales pedagógicos? | <ol style="list-style-type: none"> 1. Disposición del aula y las dinámicas dentro de ella entre educadora y estudiantes. 2. Evaluaciones dentro de la asignatura. 3. Instancias de resolución de dificultades para el logro de los objetivos de la asignatura. 4. Materiales pedagógicos elaborados por la educadora y materiales pedagógicos recuperados de otros lugares. 5. Materiales pedagógicos recuperados de otros lugares. 6. Involucramiento de otros actores escolares y extraescolares en la elaboración de materiales pedagógicos. 7. Involucramiento y centralidad que tienen los materiales pedagógicos en la clase. 8. Características de los materiales pedagógicos. |

| | | | |
|---|--|---|--|
| <p>Promover un proceso colaborativo de elaboración de materiales pedagógicos junto a la educadora de la asignatura, sistematizando sus resultados.</p> | | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se idearon los materiales? ¿Cuáles fueron las propuestas de la educadora y de la investigadora? 2. ¿Qué materiales se crearon y cómo se crearon? ¿Cuál fue el paso a paso? 3. ¿Qué referentes utilizamos? 4. ¿Qué rol cumplieron las actividades dentro de la asignatura? 5. ¿Cuál fue la participación de los niños/niñas? 6. ¿Qué impacto tuvieron estos materiales? 7. ¿Excedieron el espacio áulico? 8. ¿Se mantuvieron en el tiempo? 9. ¿Se involucraron otros actores escolares? 10. ¿Cómo pueden replicar esto otros educadores en otros espacios escolares? | <p>Autobservación y registro del proceso colaborativo a raíz de las preguntas.</p> |
|---|--|---|--|

2. Guía de entrevistas semi-estructurada

| Objetivo Específico | Orientación es teóricas de este objetivo | Interrogantes que surgen de este objetivo (¿Qué se puede preguntar directamente?) | Preguntas |
|--|---|--|--|
| <p>Caracterizar lo que entiende la educadora de la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche por su práctica docente intercultural, en relación a lo planteado desde el PEIB.</p> | <p>Práctica reflexiva (Fierro et. al., 1999)</p> <p>Reflexión en la acción y ‘Saber-Hacer’ (Schön, 1987)</p> <p>Apropiación escolar (Rockwell, 1996)</p> <p>Contexto sociocultural y valoral (Fierro, et. al. 1999)</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué dicen respecto a la práctica docente intercultural los documentos oficiales? ¿Cómo se espera que sea esta práctica desde la institucionalidad (ministerial, municipal, o escolar)? 2. ¿Qué relación establece ella con los lineamientos oficiales? ¿los conoce? ¿los tiene presente en su práctica? ¿los ocupa? ¿los modifica? 3. ¿Cómo se posiciona la educadora como una docente de la escuela? Es decir, la parte que la iguala en su práctica con los otros docentes. 4. ¿Cómo se posiciona la educadora como una docente mapuche en la escuela? Es decir, la parte que la diferencia de los otros docentes. 5. ¿Qué características podrían identificarse para definir esta práctica? ¿El vínculo con el territorio, el uso de materiales innovadores (música, por ejemplo), la disposición del salón, el uso de la lengua, etc.? 6. ¿Qué aspectos de su contexto (social, cultural) están expresados en su práctica? ¿Qué aspectos de su formación? 7. ¿Qué sería ‘lo mapuche’ en su práctica pedagógica? 8. ¿Cuál es el valor de lo intercultural? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué piensa del rol del educador tradicional que propone el PEIB? 2. ¿Usted ocupa los lineamientos del PEIB? ¿Son una guía para su actuar, o más bien es la misma escuela la que va definiendo lo que es importante de abordar? 3. ¿Cómo se integra el ET como docente de la escuela? ¿Es como cualquier otro docente? 4. ¿En qué se diferencia el rol del educador tradicional indígena en la escuela de todos los demás educadores? 5. ¿Qué elementos caracterizan a la enseñanza en la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche? ¿Qué la hace diferente de otras asignaturas? 6. ¿Qué elementos de su práctica tienen que ver con su formación académica como profesora? ¿Qué aspectos de su práctica tiene que ver con su crecimiento como mapuche de la ciudad? 7. ¿Qué sería ‘lo mapuche’ en su práctica pedagógica? 8. ¿Qué piensa usted cuando decimos la palabra ‘intercultural’? ¿Es importante en la escuela? ¿Por qué? |

| | | | |
|--|---|---|---|
| <p>Describir el impacto que tiene en la escuela, la práctica docente intercultural de la educadora, a partir de su relación con otros actores de la comunidad educativa (Estudiantes, directivos, docentes, apoderados/as y otros actores extraescolares).</p> | <p>Fierro et al., 1999:</p> <p>Dimensión relacional, interpersonal, institucional. Las relaciones con los actores van definiendo la práctica. Paradise y Mercado (1998) contexto escolar.</p> <p>Gestión escolar.</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo impacta en la escuela la impartición de la asignatura de lengua y cultura mapuche por parte de la maestra? 2. ¿Cómo se relacionan los otros educadores/ los apoderados/ actores extraescolares con la educadora y su asignatura? 3. ¿Cómo se relacionan los niños/niñas y qué importancia tiene para ellos la asignatura? 4. ¿Qué actividades desarrolla la educadora que involucran a la escuela en su conjunto? ¿Interviene el espacio de la escuela la educadora? ¿Cómo se relacionan los demás actores con ese espacio intervenido, por ejemplo, el huerto | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Qué cambios se pueden observar en la escuela desde que se comenzó a impartir la asignatura? ¿En qué aporta la asignatura a la escuela? 2. ¿Conoce lo que se hace en la asignatura? ¿Qué importancia tiene en la escuela? 3. (Para niños/niñas) ¿Cuál es su asignatura preferida? ¿Por qué? ¿Te gusta la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche? ¿Por qué? ¿Qué has aprendido en esa asignatura? 4. ¿En qué actividades relacionadas con la asignatura (o el trabajo de la educadora) ha participado? |
| <p>Describir la dimensión didáctica de la práctica docente intercultural, centrándome en la elaboración de materiales pedagógicos.</p> | <p>La dimensión didáctica: proceso en el cual la maestra facilita el acceso al conocimiento, para que se apropien de él y lo recreen (Fierro et al., 1999, p.34). Aquí caben los métodos de enseñanza utilizados, la forma de organizar el trabajo con los alumnos, la forma de evaluación, y la forma de enfrentar problemas académicos (Fierro et al., 1999, p.35).</p> | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se organiza el trabajo con los alumnos? ¿Se dispone la sala de forma distinta, por ejemplo? ¿Cómo es la participación de los estudiantes en el desarrollo de la clase? ¿Qué métodos no convencionales se utilizan? 2. ¿Cuál es el abordaje de la forma de evaluar a los estudiantes? 3. ¿Cómo lidia con las dificultades académicas de los estudiantes? 4. ¿Ocupa materiales pedagógicos? ¿De qué tipo son estos materiales pedagógicos? 5. ¿La educadora elabora materiales pedagógicos? ¿Cómo? 6. ¿Recupera materiales pedagógicos de otras fuentes? ¿de cuáles? 7. ¿Participan otras personas en la elaboración de materiales pedagógicos? 8. ¿Qué importancia cumplen los materiales pedagógicos en sus clases? | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿En qué se diferencia lo que se hace en la asignatura de Lengua y Cultura Mapuche, de otras asignaturas? 2. ¿Cómo se evalúan los conocimientos de esta asignatura? 3. ¿Qué cosas son difíciles de enseñar y aprender en esta asignatura? ¿Cómo se resuelve cuando no se logran los aprendizajes esperados? 4. ¿Qué materiales pedagógicos ocupa? ¿Elabora materiales pedagógicos? ¿Cuáles? ¿Cómo? 5. ¿Recupera materiales pedagógicos de otras fuentes? ¿de cuáles? 6. ¿Participan otras personas en la elaboración de materiales pedagógicos? 7. ¿Qué importancia cumplen los materiales pedagógicos en sus clases? |

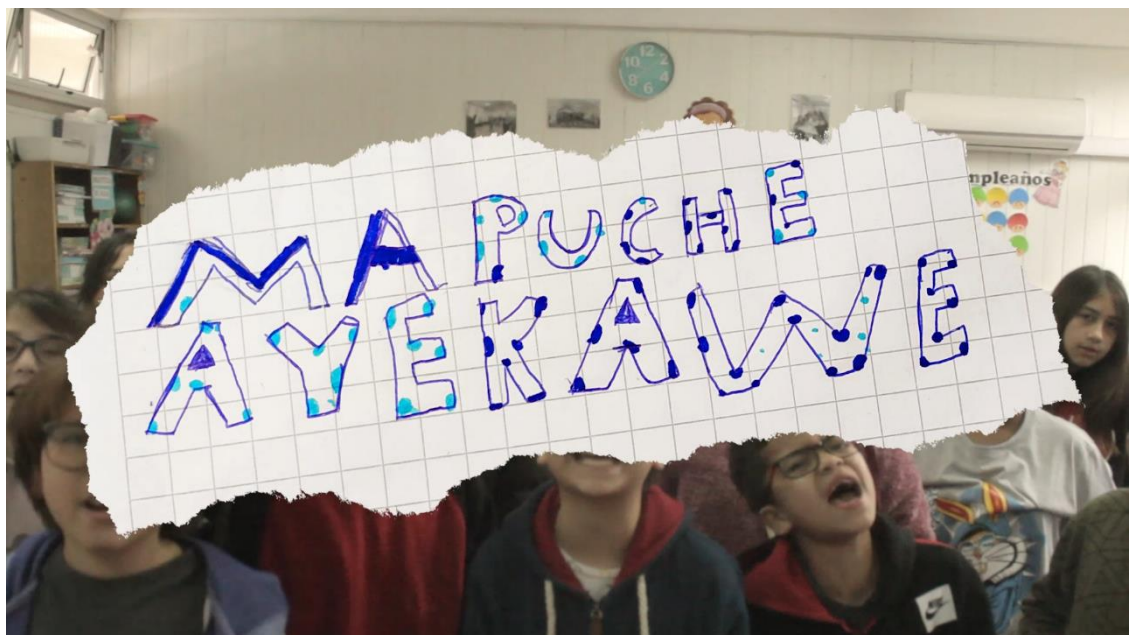
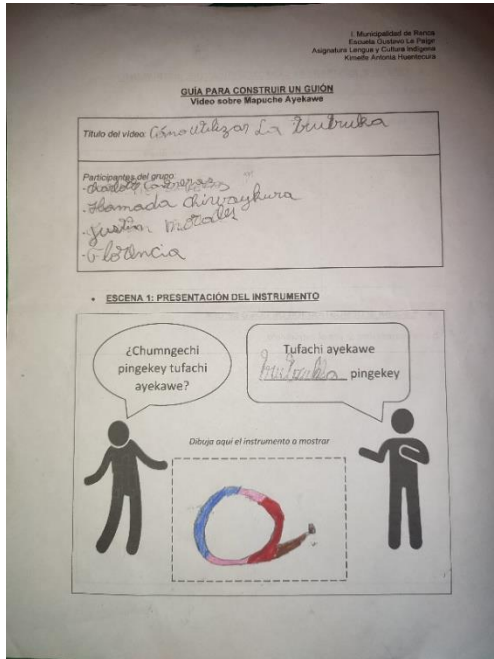
| | | | |
|---|--|---|---|
| <p>Promover un proceso colaborativo de elaboración de materiales pedagógicos junto a la educadora de la asignatura, sistematizando sus resultados.</p> | | <ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cómo se idearon los materiales? ¿Cuáles fueron las propuestas de la educadora y de la investigadora? 2. ¿Qué materiales se crearon y cómo se crearon? ¿Cuál fue el paso a paso? 3. ¿Qué referentes utilizamos? 4. ¿Qué rol cumplieron las actividades dentro de la asignatura? 5. ¿Cuál fue la participación de los niños/niñas? 6. ¿Qué impacto tuvieron estos materiales? 7. ¿Excedieron el espacio áulico? 8. ¿Se mantuvieron en el tiempo? 9. ¿Se involucraron otros actores escolares? 10. ¿Cómo pueden replicar esto otros educadores en otros espacios escolares? | <p>Proceso de reflexión y autoevaluación, en conjunto con la educadora, de este proceso guiado por estas preguntas.</p> |
|---|--|---|---|

3. Lista de códigos de análisis

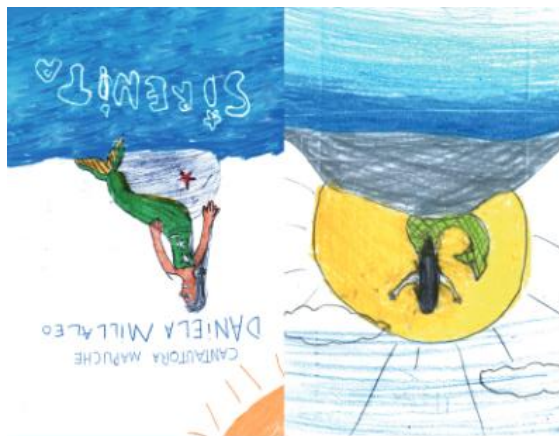
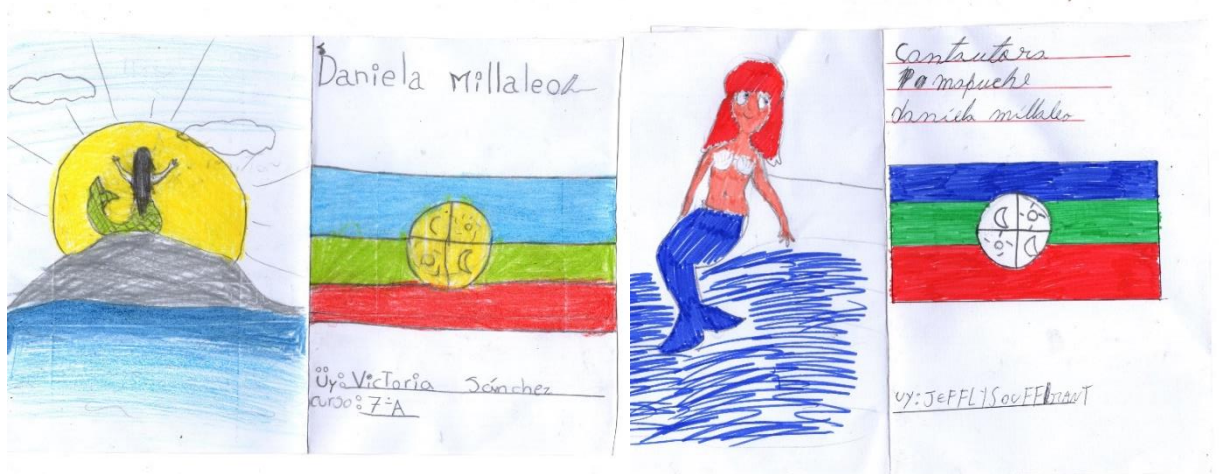
| Código | Grupo de códigos 1 | Grupo de códigos 2 | Grupo de códigos 3 |
|---------------------------------------|--------------------|--------------------|--------------------|
| (Anti) Racismo | EL AULA | | |
| Burn Out, sistema educativo | | LA ESCUELA | |
| Capacitación PEIB | | | LA SOCIEDAD |
| Chile y el Rechazo | | | |
| Conciencia de Clase | EL AULA | | |
| Condiciones ET y Trayectoria | | LA ESCUELA | LA SOCIEDAD |
| Contenidos de la asignatura | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Dificultades de Enseñanza-aprendizaje | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Dinámica Escuela Ñuñoa | | | |
| Dinámicas aula NAWELMANÑKE | | | |
| Dinámicas en el aula | EL AULA | | |
| Dinámicas en el aula (LIKAN) | | | |
| Dinámicas en el aula (KALLFU) | | | |
| Dinámicas en la escuela | | LA ESCUELA | |
| Diversidad en la escuela | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Educación ciudadana/social/política | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Educación colonial occidental | | | LA SOCIEDAD |
| El PEIB | | | |
| Espacio letrado | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Experiencia Etnográfica | | | |
| Formas Propias de enseñar (Antonia) | EL AULA | | |
| Formas propias de enseñar (LIKAN) | | | |
| Formas propias enseñar (NAWELMANÑKE) | | | |

| | | | |
|---|---------|------------|-------------|
| Formas propias de enseñar (Kallfu) | | | |
| Grafemario | | | |
| Identificación como indígenas | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Indisciplina | | LA ESCUELA | |
| La mapuche de la escuela | | LA ESCUELA | |
| Lo mapuche político | | LA ESCUELA | |
| Materiales educativos | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Necesidad de dinámica escolarizada | EL AULA | | |
| Objetivo de la asignatura | | | LA SOCIEDAD |
| Poco apoyo | | | LA SOCIEDAD |
| Post Pandemia | | LA ESCUELA | LA SOCIEDAD |
| Precariedad escuela | | LA ESCUELA | |
| Profesionalización | | | LA SOCIEDAD |
| ¿Qué es la interculturalidad para Ud.? | EL AULA | LA ESCUELA | LA SOCIEDAD |
| Santiago especificidad | | | |
| Sello intercultural de la escuela | | LA ESCUELA | |
| Traducibilidad | EL AULA | | LA SOCIEDAD |
| Urbano Contexto Sgto. | | | LA SOCIEDAD |
| Uso del mapudungun | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Valoración de otros actores de la escuela | | LA ESCUELA | |
| Valores, educación emocional, sexual, | EL AULA | LA ESCUELA | |
| Vinculaciones fuera del aula | | LA ESCUELA | |
| Violencia en la escuela | | LA ESCUELA | |
| Warriache | | | LA SOCIEDAD |

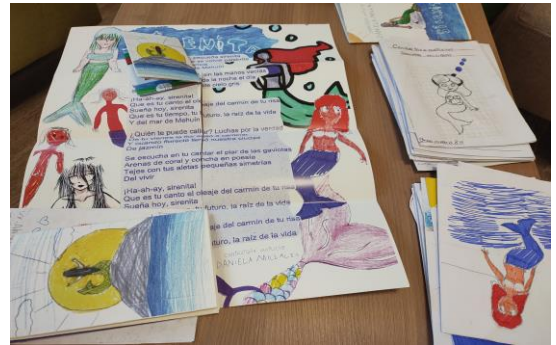
2) Taller de Video: Con uno de los 4tos grados de la escuela, se realizó un taller de realización audiovisual, el cual tuvo como objetivo comprender los conceptos básicos del lenguaje audiovisual y el uso de las herramientas necesarias para realizar un cortometraje educativo. Se hicieron 4 sesiones, en las que se visionó material hecho por niños y niñas, se eligió un tema a plasmar (los instrumentos musicales mapuche), y se aprendió en conjunto a planificar un video con un formato de guion simple. Se organizaron grupos los cuales debían sacar por sorteo un instrumento musical para presentar en video. Se enseñó a cómo utilizar correctamente los equipos de audio y video para lograr el resultado esperado. Después de la primera edición del cortometraje, se visionó y comentó para hacer arreglos y se definieron mejores formas de comunicar ciertos elementos.



3) Creación colectiva de fanzine: Se hizo a partir de una actividad realizada en varios cursos de entre 4to y 8vo grado por la educadora, en torno a la tradición oral y musical mapuche que tenía como resultado la construcción de dípticos informativos. Se seleccionaron varios de estos dípticos y se combinaron para crear un solo fanzine que integrara muchos de los realizados por estudiantes. El fanzine explica el género mapuche del 'ül', además de enseñar vocabulario y contar la historia de una cantautora mapuche llamada Daniel Millaleo.



4) Exposición de materiales en escuela: Todos los cursos de la escuela visitaron por turno la biblioteca y la sala de proyectos. En la primera, estaba instalado por primera vez el 'Rincón de Literatura de los Pueblos Originarios' en el que se reunió la bibliografía que había de esta temática, además de otros números con los que se pudo aportar desde México. En la biblioteca también se instaló la muestra con los afiches originales que se crearon en el taller de afiche y se entregó a los asistentes materiales en otros formatos, como los mismos afiches en formato de pegatinas, además del fanzine creado con los estudiantes. En el segundo lugar, la sala de proyectos, se exhibió el cortometraje resultado del taller con el 4to grado, el cual fue presentado por sus protagonistas.



5) Visita de educadora a Oaxaca para compartición de experiencia sobre trabajos de revitalización de la lengua originaria: Además, como parte del componente colaborativo de la investigación, de forma autogestionada se organizó la visita de la educadora mapuche Antonia Huentecura a México. En este viaje se organizaron diversas instancias de encuentro e intercambio con colectivos y personas de pueblos originarios de Oaxaca que trabajan en torno a la revitalización de su lengua. A continuación, se adjunta el afiche de un conversatorio abierto organizado en el mes de septiembre, así como fotografías de la ocasión.

CONVERSATORIO

LENGUAS EN RESISTENCIA

EXPERIENCIAS DE TRABAJO CON LA LENGUA ORIGINARIA, DESDE WALLMAPU A OAXACA

ANTONIA HUENTECURA
(Mapudūngun, Santiago de Chile)
Activista y Educadora Tradicional Mapuche en Escuela Primaria

CORNELIO HERNÁNDEZ
(Lengua Didza' Xidza', Sierra Juárez)
Educador zapoteco Secundarias Comunitarias

OFELIA PINEDA Y EVA GÁLVEZ
(Ñuu Savi, Región Mixteca)
Investigadoras de la lengua tu'un savi y fundadoras de Ku'u savi, Casa Editorial

TAJĚĚW DÍAZ ROBLES
(Mixe Ayuujk, Tlahuitoltepec)
Integrante de COLMIXE

JUEVES 21 SEPTIEMBRE
A LAS 18:00 HRS

La Jícara
Librespacio cultural

PORFIRIO DÍAZ #1105. OAXACA DE JUÁREZ

Instancia autogestionada, agradecemos la colaboración de:







5. Objetivos de Aprendizaje según contexto lingüístico en Nuevas Bases Curriculares de 2021

Ejemplo de diferenciación de objetivos para el curso de primer grado básico. Páginas 28 y 29 de las nuevas bases curriculares (UCE-MINEDUC, 2021).

Bases Curriculares de asignatura "Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales" – 1° a 6° básico
Decreto Supremo N°97-2021

C. Objetivos de Aprendizaje por Eje

PRIMER AÑO BÁSICO

EJE: LENGUA, TRADICIÓN ORAL, ICONOGRAFÍA, PRÁCTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Esta línea de Objetivos de Aprendizaje se presenta solo para este eje, atendiendo a los diversos contextos sociolingüísticos en que están inmersos los pueblos indígenas.

Al trabajar de forma integrada los Objetivos de Aprendizaje propuestos, finalizando el **Primer Año Básico** los niños y niñas serán capaces de:

| Contexto de sensibilización sobre la lengua | Contexto de rescate y revitalización de la lengua | Contexto de fortalecimiento y desarrollo de la lengua |
|---|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> Conocer y disfrutar textos orales breves (canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas u otros juegos lingüísticos), propios de la tradición de los pueblos indígenas, estableciendo relaciones con sus propias experiencias y demostrando su comprensión, a partir de la expresión oral, corporal y/o gestual. Reconocer en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena, considerando ámbitos del repertorio lingüístico, como por ejemplo: toponimia, partes del cuerpo, alimentación, colores, números, elementos de la naturaleza, entre otros. Conocer palabras culturalmente significativas de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda. | <ul style="list-style-type: none"> Disfrutar y comprender textos orales breves (canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas u otros juegos lingüísticos), propios de la tradición de los pueblos, que contengan palabras o expresiones en lengua indígena, si corresponde, estableciendo relaciones con sus propias experiencias y demostrando su comprensión, a partir de la expresión oral, corporal y/o gestual. Reconocer y distinguir en el contexto, sonidos propios de la lengua indígena, considerando ámbitos del repertorio lingüístico, como por ejemplo: toponimia, partes del cuerpo, alimentación, colores, números, elementos de la naturaleza, entre otros. Conocer palabras y frases culturalmente significativas de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del pueblo indígena que corresponda. Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información cultural significativa de los pueblos, en relatos que | <ul style="list-style-type: none"> Disfrutar y comprender textos orales breves en lengua indígena (canciones, poemas, adivinanzas, trabalenguas u otros juegos lingüísticos), propios de la tradición de los pueblos, estableciendo relaciones con sus propias experiencias y demostrando su comprensión, a partir de la expresión oral, corporal y/o gestual. Distinguir y reproducir adecuadamente sonidos de uso cotidiano propios de la lengua indígena, considerando ámbitos del repertorio lingüístico, como, por ejemplo: toponimia, partes el cuerpo, alimentación, colores, números, elementos de la naturaleza, entre otros. Conocer palabras, frases y oraciones en lengua indígena culturalmente significativas, de la vida cotidiana, de la toponimia y la antroponimia del |

| | | |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información cultural significativa de los pueblos, en relatos que escuchan o les son leídos, que incluyan algunas palabras en lengua indígena o en castellano, según sea el caso. • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para conocer sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda o de culturas originarias afines. | <p>escuchan o les son leídos, que incluyan palabras o expresiones en lengua indígena o en castellano, según sea el caso.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para conocer y valorar sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda o de culturas originarias afines. | <p>pueblo indígena que corresponda.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Relacionar con sus propios conocimientos y experiencias, información de los relatos que escuchan o que les son leídos en lengua indígena. • Valorar el significado y la importancia cultural de diferentes símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda. • Utilizar recursos tecnológicos disponibles (TIC) para escuchar y reproducir sonidos propios de la lengua y símbolos de la escritura ancestral, según el pueblo indígena que corresponda o de culturas originarias afines. |
|---|--|--|

BIBLIOGRAFÍA

- Abarca, Geraldine (2015). *Elaboración de un plan de formación para educadores tradicionales: caracterización de educadores tradicionales. Primer informe de consultoría*. UNICEF. Chile. Chile.
- Achili, Elena (2005). *Investigar en antropología social: los desafíos de transmitir un oficio*. Rosario, Argentina: Laborde Libros Editor.
- Acuña, María Elena (2012). *Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena*. Serie N°1 Educación e Interculturalidad; MINEDUC- UNICEF.
- Agencia Calidad de la Educación (2021). *Resultados Diagnóstico Integral de Aprendizaje 2021*. Santiago.
- Agencia Calidad de la Educación [Agencia Educación] (2017). *¿Qué es la Categoría de Desempeño?* [Video]. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=Qvs4-ECN4fk>
- Agencia de Calidad de la Educación. Gobierno de Chile. s. f. *Resultados Categoría de Desempeño 2019*. Recuperado 25 de mayo de 2023 (<https://agenciaorienta.gob.cl/otros/basica/12243>).
- Agier, Michel (2000). La antropología de las identidades en las tensiones contemporáneas. *Revista Colombiana de Antropología* 36:6–19.
- Álvarez-Santullano Busch, Pilar; Amilcar Forno Sparosvich, y Eduardo Risco del Valle (2015). Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: Desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. *Alpha (Osorno)* (40):113–30.
- Anderson, Benedict (1993). *Comunidades imaginadas. Reflexiones sobre el origen y la difusión del nacionalismo*. Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- Andréu Abela, Jaime (2000). Las técnicas de Análisis de Contenido: Una revisión actualizada. *Fundación Centro de Estudios Andaluces. Universidad de Granada* 10(2):1–34.
- Añiñir, David (2018). *Mapurbe. Venganza a raíz*. Santiago de Chile: Pehuén Editores.
- Aravena, Andrea (2001). La identidad mapuche - warriache: procesos migratorios contemporáneos e identidad mapuche urbana. Pp. 285–97 en *IV Congreso Chileno de Antropología*. Santiago de Chile: Colegio de Antropólogos A.G.
- Arias-Ortega, Katerin Elizabeth, y Paula Angélica Riquelme Bravo (2019). (Des) encuentros en la Educación Intercultural en Contexto Mapuche, Chile. *Revista de Estudios y Experiencias en Educación* 18(36):177–91.

- Arias-Ortega, Katerin, y Segundo Quintriqueo (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electronica de Investigacion Educativa* 23:1–14.
- Arendt, Hannah (1997). *¿Qué es la política?* Barcelona: Editorial Paidós.
- Avendaño-Castro, William, y Abad Parada-Trujillo. (2013). El currículo en la sociedad del conocimiento. *Educación y Educadores* 16(1).
- Balbontin-Gallo, Cristobal (2020). El conflicto mapuche como lucha por el reconocimiento: La necesidad de una nueva clave de lectura. *Izquierdas* 49:0–0.
- Banco Mundial, UNICEF, UNESCO (2022). *Dos años después Salvando a una generación*. Washington D.C. Recuperado de <https://www.unicef.org/lac/informes/dos-anos-despues-salvando-a-una-generacion>
- Bastian, Ixkic, y Lina Berrio (2015). Saberes en diálogo: Mujeres indígenas y académicas en la construcción del conocimiento. En *Prácticas otras de conocimiento(s): Entre crisis, entre guerras (Tomo II)* (pp. 107–32), editado por X. Leyva, C. Pascal, A. Köbler, H. Olguin Reza, y M. del R. Velasco Contreras. San Cristobal de Las Casas, Chiapas, México: Cooperativa Editorial Retos.
- Becerra, Pablo, Valeria Chervin, María Belén Uanini, y Florencia Pereyra (2013). *Producción de materiales para la enseñanza*. Recuperado 5 de mayo de 2023 <https://ansenuza.ffyh.unc.edu.ar/handle/11086.1/751>
- Bourdieu, Pierre, y Jean Claude Passeron (1980). *La Reproducción: elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Barcelona: Editorial Laia Barcelona.
- Bravo, Sofía Pilar (2017). *Escuela y Migración en un Chile Multicultural: Estrategias para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Establecimientos Públicos de la Comuna de Santiago*. [Tesis para optar al Título de Antropóloga Social]. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile.
- Bravo, Sofía Pilar (2020). De la pregunta por la Diversidad Cultural en la Escuela a la Fiesta Multicultural: Estrategias para la Gestión de la Diversidad Cultural en los Establecimientos Públicos de la Comuna de Santiago . en *Migraciones transnacionales: inclusiones diferenciales y posibilidades de reconocimiento* (pp. 157-181), editado por C. Galaz, M. Facuse, y N. Gissi. Santiago de Chile: Social-Ediciones.
- Calderón, Margarita, Geraldine Abarca, Diego Fuenzalida, Alejandro Sevilla, y Valentina Turén (2022). *Estudio de necesidades y expectativas de desarrollo profesional de los y las educadoras tradicionales que imparten la asignatura de Lengua Indígena en las escuelas de seis regiones, apoyadas por el Programa EIB*. Santiago de Chile.
- Calderón, Margarita, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Sofía Bravo, y Felipe Hasler (2021).

- Literacy school practices and oral community strategies in the classroom for teaching Mapuzugun . *Linguistics and Education* 63:100924.
- Calderón, Margarita, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, Felipe Hasler, Héctor Mariano, y Cristián Vargas (2017). Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica . *Calidad en la educación* 47(47):43–80.
- Calderón, Margarita, Diego Fuenzalida, y Elizabeth Simonsen (2018). *Mapuche Nütram: historias y voces de educadores tradicionales*. Santiago : Programa Transversal de Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Canales, Andrea, Susana Claro, Fernanda Cortés, Danilo Kuzmanic, Eduardo Undurraga, y Juan Pablo Valenzuela (2022). *Análisis de Resultados de Encuesta Nacional de Monitoreo de Establecimientos Escolares en Pandemia: Aprendiendo desde la realidad nacional. Informe de Resultados del Primer Semestre 8 agosto 2022*. Recuperado de https://www.ciae.uchile.cl/download.php?file=recurso/00_1662653765.pdf
- Caniguan, Natalia (2021). Wuñelfe y Wenufoye: el debate por banderas mapuche tras izamiento en Municipalidad de Temuco /Entrevista por Gabriel Vallejos /Publicada por Manuel Cabrera. Radio Bio Bio Chile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucania/2021/05/09/wunelfe-y-wenufoye-el-debate-por-banderas-mapuche-tras-izamiento-en-municipalidad-de-temuco.shtml>
- Caniguan, Natalia, y Francisca Villarroel (2011). *Muñkupe Ülkanun: Que el canto llegue a todas partes*. Santiago: LOM.
- Caniuqueo, Sergio (2012). El conflicto mapuche en los tiempos de la Concertación . *SudHistoria* (4):1–11.
- Castillo, Mario (2004). Diversidad lingüística y cultural. Consideraciones para una educación indígena en México. *Anales de Antropología* 38:293–320.
- Castillo Piña, Luis Alberto, Andrés Algara, y Jorge Enrique González (2009). Estrategia metodológica comunicativo-funcional para la enseñanza de la pronunciación en ingles como L2 . *Paradigma* 30(2).
- Castillo, Silvia, y Elisa Loncón (2015). Noción de Educador Tradicional Mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos* 33:29–46.
- Catalán Pesce, Ramiro (2021). Feria intercultural y representaciones de lo migrante en una escuela urbana en Santiago de Chile. *Estudios Pedagógicos* 47(2):371–87.
- Centro de Estudios MINEDUC (2017). *Estadísticas de la educación 2016*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://centroestudios.mineduc.cl/wp->

- Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) (2018). *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*. Primera. Santiago de Chile: CPEIP MINEDUC Chile.
- Chartier, Roger (1993). Popular Culture: A Concept Revisited. En *Forms and Meanings: Texts, Performances, and Audiences in Early Modern Europe*. Filadelfia: University of Pennsylvania Press.
- Chávez González, Mónica Lisbeth (2017). La violencia escolar desde la perspectiva infantil en el Altiplano mexicano. *Revista mexicana de investigación educativa* 22(74):813–35.
- CNED (s/f). *Quiénes Somos*. Consejo Nacional de Educación. Recuperado 7 de septiembre de 2023 de <https://www.cned.cl/quienes-somos>.
- Convención Constitucional (Mayo 2022). *Borrador NUEVA CONSTITUCIÓN*. Santiago de Chile.
- Cotini, Pierangela (2015). *Culturas de convivencia y súper-diversidad* [Tesis Doctoral en Antropología Social y Diversidad]. Universidad de Granada.
- Cunningham, Myrna (25 de julio de 2001). Educación Intercultural Bilingüe en los Contextos Multiculturales. En *PRIMERA FERIA HEMISFÉRICA DE EDUCACIÓN INDÍGENA (Parte III)* (pp. 1-58). Ponencia Inaugural de la Primera Feria Hemisférica de Educación Indígena, Guatemala.
- Czarny, Gabriela (2007). Pasar Por La Escuela: Metáfora que guarda distintas caras para abordar la relación comunidades indígenas y escolaridad. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 12(34), 921–950.
- Czarny, Gabriela, y Julieta Briseño-Roa (2022). Dicotomías y emblematicaciones persistentes en la educación intercultural bilingüe Una lectura desde México. *Runa* 43(1):171–87.
- Díaz de Rada, Ángel (2011). *El taller del etnógrafo: materiales y herramientas de investigación en etnografía*. Madrid: UNED.
- Díaz Gómez, Álvaro (2003). Una discreta diferenciación entre la política y lo político y su incidencia sobre la educación en cuanto a la socialización política. *Reflexión Política* 5(9).
- Dietz, Gunther (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno Hacia una gramática de la diversidad. En *Educación e interculturalidad. Política y política* (pp. 177–99), editado por B. Baronett y M. Tapia Uribe. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Domingo Roget, Angels, y M. Victoria Gómez Serés (2014). *La Práctica Reflexiva. Bases, modelos e*

instrumentos. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.

- Edwards, Rosario, y Margarita Greene (2022). Migración haitiana en Santiago. Una aproximación multiescalar y temporal. *Eure* 48(144):1–21.
- EFE. 14 de noviembre (2019). Un año del crimen de Catrillanca, el mapuche asesinado por la Policía de Chile. *ABC Internacional*. https://www.abc.es/internacional/abci-crimen-catrillanca-mapuche-asesinado-policia-chile-201911141327_noticia.html
- Fierro, Cecilia, Bertha Fortoul, y Lesvia Rosas (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. México D. F.: Paidós.
- Fornet Betancourt, Raúl (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Fraser, Nancy (1997). *Iustitia Interrupta: Reflexiones críticas desde la posición postsocialista*. Bogotá: Siglo del Hombre.
- Fuenzalida, Diego (2023). *Los dilemas de la profesionalización de los educadores tradicionales en Chile* [Tesis Doctoral no publicada]. Universidad de Chile.
- George Reyes, Carlos Enrique (2020). Pruebas estandarizadas y calidad de la educación en México, sexenio 2012-2018. *Universidad y Sociedad* 12(4).
- Giménez, Gilberto (2013). La cultura como identidad y la identidad como cultura. *Journal of Chemical Information and Modeling* 53(9):1689–99.
- Giroux, Henry (1983). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: Un análisis crítico. *Harvard Education Review* (3).
- Gissi Barbieri, Nicolás, Gonzalo Ghio Suárez, y Claudia Silva Dittborn (2019). Diáspora, Integración social y Arraigo de Migrantes en Santiago de Chile: Imaginarios de futuro en la comunidad venezolana. *Migraciones* 47:61–88.
- Gissi, Nicolás (2010). Migración y fronteras identitarias: los Mapuche en los márgenes de la metrópoli santiaguina. *Revista Lider* 12(17).
- Godenzzi, Juan Carlos (1997). Equidad en la diversidad. Reflexiones sobre educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía. En Godenzzi, Juan Carlos y Calvo Pérez, Julio (comps.), *Multilingüismo y educación bilingüe en América y España* (pp. 19-30). CBC: Cusco.
- González, Erica, y Alma Soto (2019). Ponencia XV CONIE: Colaboración intercultural y autodeterminación étnica. En *Memoria Electrónica Del XV Congreso Nacional De Investigación Educativa*. Acapulco, Guerrero.

- Gramsci, Antonio (1986 [1932-1933]). *Cuadernos de la Cárcel Tomo 4. Edición Crítica del Instituto Gramsci a cargo de Valentino Gerratana*. Mexico D.F.: Ediciones Era.
- Grinberg, Silvia (2011). Gubernamentalidad y educación en tiempos de gerenciamiento. Reflexiones en torno de la experiencia de los dispositivos pedagógicos en contextos de extrema pobreza urbana . en *VIII Encuentro de Cátedras de Pedagogía de Universidades Nacionales Argentinas Teoría, formación e intervención en Pedagogía* (pp. 1–20). La Plata : Departamento de Ciencias de la Educación Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación - Universidad Nacional de La Plata.
- Gundermann, Hans, Jaqueline Canihuan, Alejandro Clavería, y Cesar Faúndez (2009). Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapuzungun. *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 47(1):37–60.
- Gundermann, Hans, Jaqueline Canihuan, Alejandro Clavería, y César Faúndez (2011). El mapuzugun, una lengua en retroceso. *Atenea* (503):111–31.
- Gvirtz, Silvina, y Mariano Palamidessi (1998). *El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza*. Argentina: Aique.
- Hamel, Rainer Enrique (1995). Globalización y diversidad. *Alteridades* 5(10):11–23.
- Hale, Charles (2007). Reflexiones sobre la práctica de una investigación descolonizada en *Anuario Centro de Estudios Superiores de México y Centroamérica 2007* (pp.297-313), editado por CESMECA. Mexico: UNICAH.
- Hecht, Ana Carolina (2019). Derroteros de las lenguas indígenas en la escolarización: la paradoja de la Educación Intercultural Bilingüe y el desplazamiento lingüístico. En López, Luis Enrique y Moya, Ruth (Coords.), *Pueblos Indígenas y Educación N° 66 Número Monográfico Año Internacional de las Lenguas Indígenas* (pp. 49-72). Quito: Editorial Abya Yala.
- Hecht, Ana Carolina (2010). ¿Niños monolingües en una comunidad bilingüe? Socialización lingüística de los niños y las niñas de un barrio toba. En Novaro, Gabriela (coord.), *Niños indígenas y migrantes: Tensiones identitarias, experiencias formativas y procesos de escolarización* (pp. 45-64). Buenos Aires: Biblos.
- Hecht, Ana Carolina, Mariana García Palacios, Noelia Enriz, y María Laura Diez (2016). Interculturalidad y educación en la Argentina. Discusiones en torno a un concepto polisémico. en *Educación y Pueblos indígenas y migrantes.*, editado por G. Novaro, A. Padawer, A. C. Hecht, y (coord.). Buenos Aires: Editorial Biblos.
- Hinton, Leanne, Leena Huss, y Gerald Roche (2018). Introduction: Language Revitalization as a Growing Field of Study and Practice . En *The Routledge Handbook of Language Revitalization* (Pp. 21–30), editado por L. Hinton, L. Huss, y G. Roche. New York: Taylor and Francis.

- Huenchumil, Paula, y Francisco Velásquez (12 de octubre 2021). Ante rechazo de Contraloría Piñera decreta militarización en Wallmapu en intento por apuntalar a los presidenciables de derecha . *Interferencia*. Recuperado de <https://interferencia.cl/articulos/pinera-decreta-militarizacion-en-wallmapu-en-intento-por-apuntalar-los-presidenciables-de>
- Ibáñez-Salgado, Nolfá, y Sofía Druker-Ibáñez (2018). La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción . *Convergencia* 25(78):227–49.
- Imilan, Walter (2014). Experiencia warriache: espacios, performances e identidades mapuche en Santiago . En *Poblaciones en movimiento : etnificación de la ciudad, redes e integración* (Pp. 254–278), editado por W. Imilan, A. Garcés, y D. Margarit. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Imilan, Walter Alejandro, y Valentina Álvarez (2017). El pan mapuche. Un acercamiento a la migración mapuche en la ciudad de Santiago . *Revista Austral de Ciencias Sociales* 14(14):23–49.
- Jiménez, Felipe, María Aguilera Valdivia, René Valdés Morales, y María Hernández Yáñez (2017). Migración y escuela: Análisis documental en torno a la incorporación de inmigrantes al sistema educativo chileno . *Psicoperspectivas* 16(1):105–16.
- Julia, Dominique (1995). La cultura escolar como objeto histórico. en *Historia de las universidades modernas en Hispanoamérica. Métodos y fuentes*, editado por M. Menegus, E. González, y (Coordinadores). México D. F.: UNAM.
- Korol, Claudia (2007). ‘La educación como práctica de la libertad’ Nuevas lecturas posibles . En *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular. Colección Cuadernos de Educación Popular*, editado por C. Korol. Buenos Aires: America Libre; El Colectivo.
- Kimeltuwe, Materiales de mapudungun [kimeltuwe] (21 de octubre de 2017). *El idioma mapuche recibe diferentes nombres, por cuestiones de diversidad regional (...)* [Imagen adjunta: Nombre del idioma mapuche por territorios]. Facebook. https://www.facebook.com/kimeltuwe/posts/pfbid0a9z5cEepVWmjcAZDqNEjrLTiRMfuJhAgaL-C9bZGxzvZmb3gLUUpNVJAgWZ2j33bxl?locale=mk_MK
- Lagos, Cristian (2013). Revitalización lingüística del mapudungun en entornos urbanos y no urbanos en Chile: El impacto del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). *Lenguas Modernas*, 41, 67–83.
- Lassiter, Luke Eric (2005). Collaborative Ethnography and public anthropology. *Current Anthropology*, 46(1), 83-106.
- Larraín, Jorge (2001). *Identidad Chilena*. LOM: Santiago de Chile.

- Limerick, Nicolás (2022). ¿Pueden utilizarse las instituciones estatales para reivindicar los idiomas indígenas? Políticas de educación intercultural bilingüe en Ecuador. *Runa*, 43(1), 37–55. <https://doi.org/doi: 10.34096/runa.v43i1.10770>
- Loncon, Elisa (2013). Importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas indígenas en la educación chilena. *Docencia* 51:44–54.
- López, Luis Enrique (2021). Hacia la recuperación del sentido de la educación intercultural bilingüe. *Revista Ciencia y Cultura* 25(46):955–68.
- Luna, Laura, Carlos Bolomey, y Natalia Caniguan (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Sinéctica* 50.
- Martínez Canales, Alejandro (2018). *Profes Bilingües en escuelas primarias del área metropolitana de Monterrey: Dilemas y circunstancias de una práctica educativa intercultural*. Ciudad de México: CIESAS.
- Matus, Cristian, y Elisa Loncon (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI. Serie de Educación e Interculturalidad N°2*. Santiago, Chile. Recuperado de https://www.unicef.org/chile/media/1696/file/serie_de_educacion_e_interculturalidad_n2.pdf
- Mayo, Simona, y Andrea Salazar (2016). Narrativas orales mapuche: el nütram como género de representación y su contribución en la revitalización del mapudungun. *Exlibris Revista del Departamento de Letras* 5(188):187–207.
- Medina, Patricia (2013). Palabras que hacen política: ‘interculturalidad’ Contornos epistémicos sobre identidad, diferencia y alteridad. En *Educación e interculturalidad. Política y política*, (pp. 151–76) editado por B. Baronnet y M. Tapia Uribe. Cuernavaca: Universidad Nacional Autónoma de México / Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Milstein, Diana, y Ángeles Clemente (2018). Latin American educational ethnography. en *The Wiley Handbook of Ethnography of Education* (pp. 125–213), editado por Beach, Bagley, y M. da Silva. New Jersey: Hoboken.
- Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) (2013). *Programa de estudio cuarto año básico sector lengua indígena mapuzungun*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/371>
- Ministerio de Educación de Chile (2022). *Programa de Estudio Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales 4° básico: Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile, Chile. Recuperado de <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2023/03/ProgMapuche-4to-2022web.pdf>

- Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio, y Museo Mapuche de Cañete (2021). *Cuaderno Pedagógico Intercultural de las Artes Mapuche*. Primera Ed. Cañete: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Montecino, Sonia (1990). El mapuche urbano: un ser invisible. *Revista Creces* 3.
- Montrul, Silvina (2012). *El bilingüismo en el mundo hispanohablante*. Oxford.
- Moulian, Tomás (1997). *Anatomía de un Mito*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Munita, Ignacia (5 de septiembre 2022). En todas se impuso el Rechazo: Cómo votaron las comunas con alta población indígena. *Emol*. Recuperado de <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2022/09/05/1071958/votos-comunas-poblacion-indigena-plebiscito.html>
- Muñoz Gonzalez, Germán (2007). ¿identidades o subjetividades en construcción? *Revista de Ciencias Humanas* 12(37):69–89.
- Nahuelpan, Héctor (2018). Los desafíos de un diálogo epistémico intercultural: pueblo mapuche, conocimientos y universidad. en *Prácticas Otras de Conocimiento: Entre crisis, entre guerras. (Tomo I)* (pp. 159–80), editado por X. Leyva, J. Alonso, R. A. Hernández, A. Escobar, A. Kohler, A. Cumes, R. Sandoval, S. Speed, M. Blaser, E. Krotz, S. Piñacué, N. Héctor, M. Macleod, J. R. Aparicio, J. Rappaport, M. P. Pérez, J. Pearce, L. G. Vasco, C. R. Hale, Á. I. Bastian, J. A. Flores, y L. R. Berrío. México: Cooperativa Editorial RETOS, Taller Editorial La Casa del Mago, CLACSO, 3 tomos.
- Pairican, Fernando (2021). Wuñelfe y Wenüfoye: el debate por banderas mapuche tras izamiento en Municipalidad de Temuco /Entrevista por Gabriel Vallejos /Publicada por Manuel Cabrera. Radio Bio Bio Chile. <https://www.biobiochile.cl/noticias/nacional/region-de-la-araucania/2021/05/09/wunelfe-y-wenufoye-el-debate-por-banderas-mapuche-tras-izamiento-en-municipalidad-de-temuco.shtml>
- Patriglia, Juan Pablo (2021). La traducción como cuestión gramsciana . *Question/Cuestión* 3(69).
- PEIB MINEDUC (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 - 2015*. Santiago de Chile. Recuperado de <https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/20180226-PEIB-2010-2016-Versi%C3%B3n-Final.pdf>
- Pineda, César Enrique (2014). Mapuche resistiendo al capital y al Estado. El caso de la Coordinadora Arauco Malleco en Chile . *Latinoamérica. Revista de estudios Latinoamericanos* (59).
- Quidel, Gloria (2006). *La enseñanza del mapudungun en comunidades mapuche, en el marco del PEIB MINEDUC- Orígenes*. Cochabamba: Universidad Mayor de San Simón.

- Quilaqueo, Daniel, César Fernández, y Segundo Quintriqueo (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche . *UNIVERSUM* 32(1):159–73.
- Rappaport, Joane (2010). Más allá de la observación participante: la etnografía colaborativa como innovación teórica. En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado (Tomo II)* (pp. 327–69), editado por X. L. (coord.). México/Guatemala/Perú: CIESAS/UNICAH/PDTG/UNMSM.
- Restrepo, Eduardo (2016). *Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Colección caja de herramientas*. Colombia: Envió Editores.
- Riedemann, Andrea, y Carolina Stefoni (2015). Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena . *Polis. Revista Latinoamericana* (42).
- Rockwell, Elsie (2005). La apropiación, un proceso entre muchos que ocurren en ámbitos escolares . *Memoria, conocimiento y utopía. Anuario de la Sociedad Mexicana de Historia de la Educación* 28–38.
- Rockwell, Elsie (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós.
- Rockwell, Elsie (2010). Tres planos para el estudio de las culturas escolares . En *Aprendizaje y contexto: contribuciones para un debate* (pp. 25–40), editado por N. Elmicer Elichiry. Buenos Aires: Manantial.
- Rockwell, Elsie, y Justa Ezpeleta (1983). La escuela, relato de un proceso de construcción inconcluso . *Documento DIE* (1).
- Rockwell, Elsie, y Ruth Mercado (1988). La práctica docente y la formación de maestros . *Investigación en la Escuela* 4:65–78.
- Rockwell, Elsie; Novaro, Gabriela; y Hecht, Ana Carolina (2022). Presentación del dossier Debates actuales en torno a la educación y la diversidad cultural en América Latina. *Runa*, 43(1), 7–14. <https://doi.org/doi: 10.34096/runa.v43i1.10>
- Sadovnik, Alan R. (1992). La teoría de la práctica pedagógica de Basil Bernstein. Un enfoque estructuralista. *Investigación en la Escuela* 17:7–29.
- Salas, Adalberto (1985). Hablar en mapudungun es vivir en mapuche: especificidad de la relación lengua/cultura . *RLA. Revista de lingüística teórica y aplicada* 25.
- Sartorello, Stefano (2009). Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe: El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México (UNEM) y educadores independientes en Chiapas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 77–90.

[https://www.academia.edu/27548735/Una perspectiva crítica sobre interculturalidad y educación intercultural bilingüe El caso de la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México UNEM y educadores independientes en Chiapas](https://www.academia.edu/27548735/Una_perspectiva_cr%C3%ADtica_sobre_interculturalidad_y_educaci%C3%B3n_intercultural_biling%C3%BCe_El_caso_de_la_Uni%C3%B3n_de_Maestros_de_la_Nueva_Educaci%C3%B3n_para_M%C3%A9xico_UNEM_y_educadores_independientes_en_Chiapas)

- Schön, Donald A. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos, hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós.
- Dirección General de Materiales Educativos de la Secretaría de Educación Pública (SEP)(2006). *Los Materiales Educativos en México. Aproximación a su génesis y desarrollo. Seminario 'Los materiales educativos en la sociedad de la información'*. Recuperado de <http://mapeal.cippe.org/wp-content/uploads/2014/05/XXX-Los-Materiales-Educativos-en-M%C3%A9xico.pdf>
- SEREMI de Desarrollo Social. (2019). *Región Metropolitana de Santiago. Pueblos Indígenas: Resultados Encuesta CASEN 2017. Seremi de Desarrollo Social y Familia Metropolitana*. Recuperado de [https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/DOCUMENTO_PUEBLOS_INDIGENAS_RMS_CASEN_2017\(1\).pdf](https://www.desarrollosocialyfamilia.gob.cl/storage/docs/DOCUMENTO_PUEBLOS_INDIGENAS_RMS_CASEN_2017(1).pdf)
- SERVEL (2022) *Resultados electorales Históricos Servicio Electoral de Chile*. Recuperado 7 de septiembre de 2023 de <https://www.servel.cl/centro-de-datos/resultados-electorales-historicos-gw3/>.
- Simbaña Pillajo, Freddy (2020). The urban EIB in Quito. Social and educational transformations during the global crisis. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 46(3), 263-285. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000300263>
- Sotomayor, Carmen, C. Allende, Silvia Castillo, Diego Fuenzalida, y Felipe Hasler (2014). *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugun. FONIDE N° FT 11258 (Informe Final)*. Santiago.
- Speed, Shanon (2010). Forjado en el diálogo: hacia una investigación activista críticamente comprometida . En *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado (Tomo I)* (pp. 273–98), editado por X. L. (coord.). México/Guatemala/Perú: CIESAS/UNICAH/PDTG/UNMSM.
- Stang-Alva, María Fernanda, Andrea Maureen Riedemann-Fuentes, Carolina Stefoni-Espinoza, y Javier Corvalán-Rodríguez (2021). Narrativas sobre diversidad cultural y migración en escuelas de Chile . *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación* 14:1–32.
- Stefoni, Carolina (2011). Perfil Migratorio de Chile. *International Organization for Migration* 1–107.
- Tardif, Maurice, y Javier Nunez Moscoso (2018). La Noción de ‘Profesional Reflexivo’ en educación: actualidad, usos y límites.SOS Y LÍMITES . *Cuadernos de Pesquisa* 48:388–411.

- Treviño, Ernesto, Francisca Donoso, Elisa Aguirre, Pablo Fraser, Felipe Godoy, David Inostroza, Bárbara Chávez, Katherine Place, Paula Tapia, y Paula Castro (2012). *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Recuperado de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/14921>
- Tubino, Fidel (2011). Del interculturalismo funcional al interculturalismo crítico . *Diálogos A: Culturas, espiritualidades y desarrollo andino -amazónico*.
- Taylor, Charles (1993). *El Multiculturalismo y la Política del Reconocimiento*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica. Recuperado desde <https://erichluna.wordpress.com/2009/10/28/la-politicadelreconocimiento-de-taylor-1/>
- UCE - Ministerio de Educación de Chile (2021). *Bases Curriculares Lengua Y Cultura De Los Pueblos Originarios Ancestrales 1° a 6° año de Educación Básica*. Chile. Recuperado de https://www.curriculumnacional.cl/614/articles-143635_bases.pdf
- Vásquez Ramírez, María Paz, y Miguel Del Pino (2022). Enseñanza de la comunicación oral en contexto indígena . *Educação e Pesquisa* 48.
- Vertovec, Steven (2007). Super-diversity and its implications . *Ethnic and Racial Studies* 30(6):1024–54.
- Villena Araya, Belén (2017). *Diccionario Mapudungún - Español, Español - Mapudungún*. Fray Félix José de Augusta. Temuco: Ediciones de la Universidad Católica de Temuco.
- Vincent, Guy (2008 [1994]). Sur l'histoire et la théorie de la forme scolaire [Sobre la historia y la teoría de la forma escolar] [Traducción a de Leandro Stagno] [Original publicado en 1994] . en *L'éducation prisonnière de la forme scolaire ? Scolarisation et socialisation dans les sociétés industrielles*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- Vivar, Karla (2014). *Trayectoria y desplazamiento de modelos teóricos e ideológicos: De la educación indígena a la educación intercultural en México. Una crítica antropológica* [Tesis doctoral en Ciencias Sociales]. Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CDMX.
- Walsh, Catherine. (9-11 de marzo 2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En *Interculturalidad y Educación Intercultural*. Seminario organizado por el Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, La Paz.
- Walsh, Catherine (2011). Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial. En *Cuarto Seminario Internacional Etnoeducación e Interculturalidad. Perspectivas Afrodescendientes* CEDET. Lima: Bellido.
- Wilks, Ariel (2004). Apuntes sobre la noción de estrategia en Pierre Bourdieu . *Revista Argentina de Sociología* 2(3):118–30.

- Williamson, Guillermo (2012). Institucionalización de la educación intercultural bilingüe en Chile . *Perfiles Educativos* 34(138):126–47.
- Williamson, Guillermo, y Patricia Gómez (2006). Avances y desafíos de la educación intercultural bilingüe en las ciudades: el caso del municipio de La Pintana (región metropolitana, Chile) . *Cuadernos Interculturales* 4(7):97–115.
- Zarowsky, Mariano (2012). Gramsci y la traducción: Génesis y alcances de una metáfora . *Prismas* 17(1).
- Zizek, Slavoj (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. en *Estudios Culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo*. Buenos Aires: Paidós.
- Zúñiga, Fernando (2022). *Mapudungun. El habla mapuche* . Fondo de Cultura Económica.