



UNIVERSITAT^{DE}
BARCELONA

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile desde la mirada mapuche

Cristian Rodrigo Marilaf Cortés



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement 3.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento 3.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution 3.0. Spain License.**



Facultad de Educación
Programa de doctorado Educación y Sociedad

**LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE
DESDE LA MIRADA MAPUCHE**

TESIS DOCTORAL

Presentada por:
Cristian Marilaf Cortés

Directoras:
Dra. Ruth Vilà Baños
Dra. María Paz Sandín Esteban

Tutora:
Dra. Ruth Vilà Baños

Barcelona, mayo de 2017

Dedicatoria

*A la memoria de mi abuela Felicia Mora Quincha
por todos los momentos que viví con ella y por compartir su saber.*

*A nuestros mayores, abuelos y abuelas,
por hacer posible que vivamos desde un mapuche mogen.*

*A mis padres, Antonio y Ester, por enseñarme a vivir desde un modo de vida
relacional.*

*A mis hermanos y hermanas, sobrinos y sobrinas, por compartir los distintos
momentos de la vida, el de ser niño, joven o adultos.*

*A Teresa, mi compañera, por compartir un modo de vivir y de pensar la educación
apegada a la vida.*

A Ligkura, mi hijo, por inspirarme cada día.

Agradecimientos

A Ruth Vilà y María Paz Sandín, mis directoras, por acompañarme en este proceso de investigación formativa, por sus conversaciones y compromiso.

A Héctor Salinas por sus conversaciones que me invitaban a pensar y repensar el saber y vida mapuche.

A Julio Hizmeri, por las conversaciones que nos movilizaban a pensar lo educativo de otro modo.

Agradezco a cada una de las personas que participaron en este estudio de investigación, por contribuir a pensar de otro modo la Educación Intercultural Bilingüe.

Finalmente agradezco a CONICYT por la beca otorgada, que contribuyó a hacer posible esta tesis doctoral.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------	-----------

CAPÍTULO I

INICIANDO EL CAMINO: ENTRE MI EXPERIENCIA FAMILIAR, COMUNITARIA Y PROFESIONAL	21
--	-----------

1.1. INTERÉS INVESTIGATIVO: ENTRE MI EXPERIENCIA FAMILIAR, COMUNITARIA Y PROFESIONAL, UNA TRAMA QUE ME MOVILIZA E INVITA A PENSAR	23
--	-----------

• LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Y LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA EN LAS ESCUELAS	23
• MI EXPERIENCIA COMO EDUCADOR TRADICIONAL	25
• MI EXPERIENCIA DE VIDA FAMILIAR. MI SER MAPUCHE	28
• MI FORMACIÓN COMO PROFESOR DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL	31
• MI RELACIÓN CON LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE MI EXPERIENCIA COMO PROFESOR INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE	34
• EN BÚSQUEDA DEL SENTIDO DEL QUEHACER EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE	35
• LA INVESTIGACIÓN PLANTEADA	38
• LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN	39

CAPÍTULO II

PENSAMIENTO, SABER Y EDUCACIÓN MAPUCHE: UNA COMPRENSIÓN NECESARIA	41
--	-----------

INTRODUCCIÓN	43
---------------------	-----------

2.1. <i>MAPUCHE RAKIZUAM</i>	44
-------------------------------------	-----------

• EL <i>YAMŪWŪN</i> EN LAS RELACIONES INTERPERSONALES	47
• EL <i>YAMŪWŪN</i> , EN LA RELACIONES PERSONA – NATURALEZA.	48
• RELACIÓN PERSONAS – SERES ESPIRITUALES.	48

• <i>MAPUCHE KIMÜN</i> —SABER MAPUCHE-	49
2.2. EDUCACIÓN MAPUCHE	54

CAPÍTULO III

DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ACERCAMIENTO NECESARIO

INTRODUCCIÓN.	61
3.1. EL DIÁLOGO INTERCULTURAL, UN IMPERATIVO PARA CONOCER AL -OTRO-	62
3.2. UNA MISMA REALIDAD DE PÉRDIDA SOCIOLINGÜÍSTICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS EN AMÉRICA LATINA	68
3.2.1. LAS LENGUAS ANCESTRALES EN AMÉRICA LATINA	68
3.2.2. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DE LOS PUEBLOS ORIGINARIOS QUE VIVEN EN EL TERRITORIO QUE ACTUALMENTE ES CHILE	71
3.2.3. SITUACIÓN LINGÜÍSTICA DEL PUEBLO MAPUCHE	73
3.3. EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE	75
3.3.1. ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE LA CREACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE	75
3.3.2. ORIENTACIONES CURRICULARES Y DOCUMENTOS LEGALES QUE FUNDAMENTAN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE	79
3.3.3. LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA ¿UNA NUEVA FORMA DE CONCEBIR LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE EN CHILE?	81
3.3.4. UNA VISIÓN SOBRE EL QUEHACER EDUCATIVO INTERCULTURAL BILINGÜE	85

CAPÍTULO IV

EL CAMINO RECORRIDO

4.1. EL CAMINO RECORRIDO PARA COMPRENDER LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	93
4.2. OBJETIVOS DE INVESTIGACIÓN	98
4.3. CONCRETANDO EL CAMINO: DISEÑO METODOLÓGICO MIXTO SIMULTÁNEO.	99
4.3.1. LA ENCUESTA, UN MODO PARA ACERCARNOS A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	101

a) Contexto y participantes del estudio por encuesta	102
b) Un acercamiento desde el cuestionario y la escala de actitud	106
c) Validación de la encuesta	110
d) La aplicación de la encuesta definitiva	111
4.3.2. FENOMENOLOGÍA HERMENÉUTICA, UNA INSPIRACIÓN PARA ACERCARNOS A LAS EXPERIENCIAS DE VIDA	112
a) Contexto y participantes del estudio fenomenológico.	113
b) <i>Conversaciones personales y grupales</i>	122
4.4. COMPARTIENDO LOS PRIMEROS RESULTADOS PARA SEGUIR COMPRENDIENDO	126
4.5. ANÁLISIS Y ESCRITURA DEL INFORME	128
4.5.1. ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN OBTENIDA MEDIANTE LA ENCUESTA	129
4.5.2. ANÁLISIS TEMÁTICO	129
4.6. DEL CAMINO RECORRIDO Y PROYECTÁNDONOS A LA PRESENTACIÓN DE NUESTRA MIRADA CONJUNTA.	131

CAPÍTULO V

UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL ESTUDIO POR ENCUESTA Y FENOMENOLÓGICO

INTRODUCCIÓN	135
5.1. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL ESTUDIO POR ENCUESTA	135
5.1.1. CONOCIMIENTO QUE SE TIENE DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	136
5.1.2. DOCUMENTOS QUE ORIENTAN LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE	137
5.1.3. FORMACIÓN EN INTERCULTURALIDAD	139
5.1.4. CONOCIMIENTO Y DOMINIO DEL <i>MAPUZUGUN</i> POR PARTE DE PROFESORES Y DIRECTORES	140
5.1.5. ANTECEDENTES SOBRE LOS PROFESORES QUE ENSEÑAN EL <i>MAPUZUGUN</i>	142
5.1.6. ACTITUD INTERCULTURAL EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	144
5.1.7. CONCRETANDO LA MIRADA EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA INTERCULTURAL BILINGÜE	146

5.1.8. LO QUE SE PUEDE INTERPRETAR A PARTIR DE LOS RESULTADOS DEL ESTUDIO POR ENCUESTA	149
5.2. UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE EL ESTUDIO FENOMENOLÓGICO	150
5.2.1. CONTEXTUALIZACIÓN CURRICULAR Y EL PROBLEMA DEL ESTATUS DEL SABER Y LENGUA MAPUCHE	150
5.2.2. EN LA ESCUELA LA PRIORIDAD NO ES LA ENSEÑANZA DE LA LENGUA INDÍGENA	153
5.2.3. EL <i>MAPUZUGUN</i> NO SE CONOCE	154
5.2.4. DISTINTOS GRAFEMARIOS PARA LA ESCRITURA DEL <i>MAPUZUGUN</i>	155

CAPÍTULO VI

DESDE LAS TENSIONES A LAS POSIBILIDADES EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE **159**

INTRODUCCIÓN	161
6.1. RELACIÓN EDUCATIVA DESDE LA ALTERIDAD	162
CUESTIONAMIENTO SOBRE QUIÉNES SON LOS OTROS	164
EL RECONOCIMIENTO DEL “OTRO” Y DEL SABER DEL “OTRO”	165
6.2. LA ENSEÑANZA DEL <i>MAPUZUGUN</i>	167
6.2.1. LA ENSEÑANZA DEL <i>MAPUZUGUN</i> NO PUEDE SEPARARSE DE LA VIDA MAPUCHE	169
Entonces no podemos separar	170
6.2.2. EL PROBLEMA EN LA ESCRITURA DEL <i>MAPUZUGUN</i>	171
El <i>mapuzugun</i> , no solo lengua de enseñanza o aprendizaje	177
6.3. EL SABER EDUCATIVO	178
6.4. DE LA PREOCUPACIÓN PORQUE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE QUEDE SUBSUMIDA A LA ASIGNATURA DE LENGUA INDÍGENA	179
6.5. FORMACIÓN PROFESIONAL DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	180
6.6.1. DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	180
Formación de profesores que permitan vivir experiencias	182
6.6.2. DE LOS SUPERVISORES DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE	184
6.6. PALABRAS DE CIERRE	186

CAPÍTULO VII

REFLEXIONES FINALES: CERRANDO EL CICLO **187**

REFLEXIONES FINALES: CERRANDO UN CICLO **189**

7.1. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE **189**

7.1.1. ¿EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE PARA MAPUCHE O PARA TODOS? 189

7.1.2. RETOMANDO LA MIRADA DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE 191

7.1.3. ¿QUÉ PODEMOS APRENDER DE LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL Y BILINGÜE? 192

7.2. LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE DESDE LA MIRADA MAPUCHE **193**

7.2.1. LA RELACIÓN EDUCATIVA 193

7.2.2. LA ENSEÑANZA DEL *MAPUZUGUN* 194

7.2.3. EL SABER EDUCATIVO 195

7.3. MOMENTO PARA CERRAR **196**

LIMITACIONES 197

PROYECCIONES 198

BIBLIOGRAFÍA **201**

ANEXO (CD) **211**

8.1. ANEXO ESTUDIO POR ENCUESTA **211**

8.1.1. ENCUESTA PARA DIRECTORES Y PROFESORES 211

8.1.2. BASE DE DATOS DE LA ENCUESTA 211

8.2. ANEXO ESTUDIO FENOMENOLÓGICO **211**

8.2.1. GUIONES DE CONVERSACIÓN 211

8.3. PRESENTACIÓN PRIMEROS RESULTADOS DEL ESTUDIO MIXTO **212**

INTRODUCCIÓN

Introducción

Mediante esta investigación de tesis doctoral busco *comprender cómo se vive la relación educativa, la lengua –mapuzugun¹- y el saber educativo en la educación intercultural bilingüe de escuelas situadas en comunidades mapuche del sur de Chile*. Con relación a este interés, debo señalar que mi cercanía con el tema de estudio está dado por mi origen mapuche y mi formación profesional en educación intercultural. Es así que realizar esta tesis doctoral ha significado ponerme en juego desde mi experiencia, de eso que me pasa, no eso que pasa (Larrosa, 2009), desde mi subjetividad (Contreras y Pérez de Lara, 2010) para comprender el fenómeno de investigación. Por lo tanto, este estudio no solo da cuenta de una realidad educativa, sino que el mismo me ofrece una oportunidad formativa o educativa (Simons y Masschelein, 2006). Porque toda investigación es una experiencia, un viaje y en ese camino investigativo se juega la posibilidad de verse transformado en tanto investigador (Hizmeri, 2016). En la actualidad pareciera que cada vez es más necesario hablar desde nuestras experiencias en educación, debido a que es una instancia que nos permite pensar y pensarnos en nuestros roles formadores. Es así como distintos estudios se vienen trabajando desde esta perspectiva (Contreras y Orozco, 2016; Arnaus, Arbiol y Nuri, 2016; Ventura, 2016) y también tesis doctorales (Hizmeri, 2016; Hormazábal, 2016).

De este modo en este proceso formativo e investigativo fui comprendiendo la importancia que tiene la naturaleza de la investigación (dimensión ontológica) en el momento de definir la relación entre el investigador y tema de investigación (dimensión epistemológica) y determinar el recorrido que se va a realizar (dimensión metodológica) para comprender el fenómeno de estudio (Lincoln, citado en Sandín, 2003). De este modo fui consciente que esta tesis debía estar pensada de otro modo, desde un pensamiento primordial (Salinas, 2014), un pensamiento que surge de la

¹ Lengua de interacción y comprensión de la vida mapuche.

relacionalidad del todo (Estermann, 2006), es decir, donde todo está conectado y vinculado con todo. Este pensamiento primordial, lo que sugiere es la semejanza entre el brotar de cada lengua específica en su contexto ecológico-histórico y la configuración de los pensamientos de cada ser humano según su contexto histórico-autobiográfico (Salinas, 2014). Que a su vez, se sitúa en los previos de las dicotomías occidentales, porque no reconoce la separación entre lo teórico y lo práctico.

Fue así que «otro modo» significó acercarme al quehacer educativo intercultural bilingüe desde el pensamiento y saber mapuche. Porque el *mapuche rakizaum* - pensamiento mapuche- y *mapuche kimün* -saber mapuche- forman parte de la vida y experiencias de niños y niñas que se educan en escuelas con educación intercultural bilingüe.

Entonces, ponerme en relación y pensar esta tesis desde el pensamiento y saber mapuche ha sido un llamado a la alteridad, no solo a la alteridad hacia el propio saber, el cual es parte de la educación intercultural bilingüe, sino también, porque es un reconocimiento a una forma de pensar y relacionarse con la realidad que es distinta a la que he acostumbrado a vivir y acercarme para construir un conocimiento científico guiado por los criterios de fiabilidad y validez tradicionales. Este modo de pensar primordial, también me ha interpelado a una escritura que sea capaz de mostrar esta vida relacional, que me permita revelar las experiencias de los protagonistas, desde sus propias voces, siendo consciente que estas experiencias a quien le resuenan es a mí, por tanto me ponen en juego con mi propia experiencia, con mi subjetividad. Es así que esta escritura debía escribirse desde un lenguaje narrativo y en primera persona.

Puesto que la experiencia es singular, la escritura de la experiencia solo podrá ser una escritura «en primera persona», es decir, la escritura de un sujeto que dice yo cuando escribe aunque no sea de sí mismo de quien escribe. Una escritura subjetiva no significa una escritura «yoica» o «egocéntrica». Significa, simplemente, una escritura propia. (Larrosa, 2009, p. 198)

Considerando lo antes planteado es que esta tesis ha sido pensada de otro modo,

“porque la investigación educativa no está centrada en dar cuenta de una realidad, en explicarla, sino en preguntarse por el sentido educativo que puede abrirse en una experiencia que tratamos de comprender” (Contreras y Pérez de Lara, 2010. p. 82).

Organización de los capítulos que componen la tesis

Esta tesis se ha organizado en 7 capítulos:

En el capítulo 1, “Iniciando el camino: entre mi experiencia familiar, comunitaria y profesional”, explico mi interés investigativo, y el modo cómo he ido encontrado el sentido de una investigación que me permite mostrar las cosas del mundo de la vida, poniendo énfasis en la experiencia educativa que se vive en la educación intercultural bilingüe.

En el capítulo 2, “Pensamiento, saber y educación mapuche: una comprensión necesaria”, realizo una aproximación sobre pensamiento, saber y educación para realizar una comprensión de la forma de vida mapuche. Su elaboración ha estado permeada de saberes que nacen desde relatos orales y fuentes escritas, dando especial importancia a la memoria oral de las personas, ya que si bien existen fuentes escritas, aun es incipiente aquellas que profundizan en el saber que nace desde el propio pensamiento y lengua mapuche.

En el capítulo 3, “Desde el diálogo intercultural a la educación intercultural bilingüe: un acercamiento necesario” presento tres apartados: el primero, “Diálogo intercultural un imperativo para conocer al –otro-” aborda una conceptualización sobre interculturalidad y diálogo intercultural, con el sentido de pensar cómo debiera orientarse una educación intercultural bilingüe desde un pleno diálogo de saberes. El segundo, “Una misma realidad de pérdida sociolingüística de los pueblos originarios de América Latina” muestra la situación sociolingüística de los pueblos originarios de América Latina, en particular la situación chilena y del pueblo mapuche, contexto donde hemos realizado nuestro estudio de investigación. Mostrar esta situación denota una realidad de pérdida lingüística de las lenguas ancestrales y por ende ser

conscientes de la necesidad de revitalizarlas. El tercero, “Educación intercultural bilingüe en Chile” consiste en un recorrido histórico sobre distintas reivindicaciones que ha realizado la sociedad mapuche por mejoras educativas y de reconocimiento del saber mapuche, sobre cómo se ha ido concretando a nivel curricular, los fundamentos legales que la respaldan y como ha sido la experiencia de implementación.

En el capítulo 4, “El camino recorrido”, describo el recorrido que he realizado para hacer posible esta tesis doctoral, enfatizando en cómo la investigación se ha ido poniendo en juego desde mi experiencia, la importancia que ha tenido acercarme desde el pensamiento y saber mapuche para comprender de otro modo la educación intercultural bilingüe. A su vez, en un plano práctico describo el recorrido que fue inspirado mediante un diseño mixto simultáneo; estudio por encuesta y perspectiva fenomenología-hermenéutica como posibilitadores para comprender esta realidad educativa.

En el capítulo 5, “Una mirada a la educación intercultural bilingüe desde el estudio por encuesta y fenomenológico”. Presento resultados del estudio por encuesta y estudio fenomenológico, donde el primero se centra en el conocimiento que directores y profesores tienen del programa de educación intercultural bilingüe, así como la formación en interculturalidad, conocimiento y dominio del *mapuzugun*. A su vez se presentan algunos aspectos que son significativos en la práctica educativa intercultural bilingüe y la enseñanza de la lengua mapuche. Los resultados del estudio fenomenológico se centran en la visión crítica de la contextualización curricular, las tensiones que existen en la valoración de la asignatura de Lengua Indígena en relación con las demás asignaturas, finalmente las tensiones que existen en la escritura del *mapuzugun*.

En el capítulo 6, “Desde las tensiones a las posibilidades en la Educación Intercultural Bilingüe” presento un apartado sobre las relaciones educativas desde la alteridad, sobre las posibilidades en la enseñanza del *mapuzugun* y de la movilidad de los saberes educativos. Finalmente, un apartado sobre la necesidad de formación en interculturalidad y saber mapuche de profesionales que trabajan en y con escuelas que implementan la Educación Intercultural Bilingüe.

En el capítulo 7, “Reflexiones finales: Cerrando el Ciclo” Se da a conocer las principales conclusiones del estudio de investigación. Se comienza con la pregunta ¿Educación Intercultural Bilingüe para mapuches o para todos? donde se abordan las tensiones y posibilidades del quehacer educativo intercultural bilingüe. Y se prosigue con las posibilidades que podemos encontrar desde la mirada mapuche para avanzar en la relación educativa, enseñanza del *mapuzugun* y saber educativo. Para finalizar, se presentan las limitaciones y proyecciones de este estudio investigativo.

CAPÍTULO I
INICIANDO EL CAMINO: ENTRE MI EXPERIENCIA
FAMILIAR, COMUNITARIA Y PROFESIONAL

1.1. Interés investigativo: entre mi experiencia familiar, comunitaria y profesional, una trama que me moviliza e invita a pensar

- **La educación intercultural bilingüe y la asignatura de Lengua Indígena en las escuelas**

La educación intercultural bilingüe en Chile es un programa educativo que busca propiciar instancias de aprendizajes para que niños y niñas, indígenas principalmente, puedan experimentar y aprender distintos saberes de la realidad indígena a la que pertenecen así como los saberes que se establecen en el currículum escolar nacional. En Chile, su implementación comienza en el año 1996, por medio de tres ejes de concreción: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento de las lenguas indígenas (García y Huenchullan, 2005). Es un programa que ha sido de vital importancia, porque pese a que no afecta a todas las escuelas presentes a nivel nacional ni regional, ha sido el que ha hecho posible hablar de la lengua y del saber mapuche en el contexto escolar, cuando la historia nos muestra que desde la existencia de las escuelas ha prevalecido un afán monocultural y homogeneizante, que ha excluido cualquier otro saber que no formara parte del currículum nacional. En la actualidad hay un porcentaje importante de escuelas que implementan el citado programa.

Posteriormente, en el año 2010, se aprueba la asignatura curricular Lengua Indígena, la que es implementada en todas aquellas escuelas cuya matrícula escolar supere un 20% de estudiantes indígenas o en todas aquellas que deseen hacerlo. Así las lenguas de cuatro pueblos originarios: Aymara, Rapa Nui, Quechua y Mapuche, comienzan a formar parte del contexto escolar, cada una vinculada a la región donde están presentes los pueblos originarios que la hablan. Estas lenguas comienzan a enseñarse en la escuela desde un lugar diferente, desde una asignatura curricular, que de cierta forma le da un estatus distinto a lenguas que históricamente estuvieron excluidas de las instituciones escolares, aunque es preciso señalar que tampoco afecta a la totalidad de las escuelas a nivel regional o nacional, ni mucho menos afecta a instituciones que

estén fuera del nivel de educación básica en Chile. Es decir, es un tema que compete a estudiantes desde 1° hasta 8° básico². (Para más antecedentes sobre el Programa de Educación Intercultural y la Asignatura de Lengua Indígena, revisar capítulo 3, punto 3.3. de este documento)

Así, por medio del Programa de Educación Intercultural Bilingüe y la asignatura de Lengua Indígena, ha sido posible vincular el saber, el pensamiento y la lengua mapuche al contexto escolar, ha sido posible que hayan profesores mapuche y no mapuches comprometidos con lograr los objetivos que se plantea la educación intercultural bilingüe, ha sido posible incorporar una persona de la comunidad mapuche portadora de la lengua y saber ancestral, que junto a otro profesor a cargo de la asignatura, planifiquen, desarrollen las clases de Lengua Indígena. En concreto ha sido importante para las personas mapuches, porque han permitido visibilizar la existencia de saberes, lenguas, modos de educar y modos de estar diferentes a la educación tradicional occidental³.

De este modo, mi interés investigativo sobre el quehacer educativo intercultural bilingüe está dado por la importancia que tiene para niños y niñas, sus familias y comunidades mapuches, y por la posibilidad que ofrece para pensar en un sociedad más dialógica y respetuosa de las diferencias culturales, pero sobre todo, porque se trata de un tema que me toca personalmente, que me conecta con mis vivencias familiares y profesionales.

² En **Chile** el sistema de educación se organiza en cuatro fases, nivel parvulario, básica, media y superior. Los tres primeros son de carácter obligatorio, a nivel parvulario corresponden el Nivel de Transición 1 y 2, entre 5 y 6 años de edad, básica de 1° a 8° básico, entre 6 y 13 años, secundaria de 1° a 4° sobre 13 años de edad (edades aproximadas).

³ Por occidental entiendo aquello que corresponde a la cultura no mapuche, en este caso corresponde a la identidad chilena, lengua castellana y pensamiento racional.

Contaré que desde aproximadamente 17 años estoy vinculado a la Educación Intercultural Bilingüe. En un primer momento, el acercamiento se produjo gracias a la invitación que me hicieran para participar en jornadas de trabajos con profesores o educadores tradicionales, que accedí motivado por mi deseo de profundizar sobre el saber mapuche y el *mapuzugun* –lengua mapuche-, aunque el vínculo no era formal, porque además no había comenzado a realizar estudios universitarios. Más tarde, en el año 2004, tuve mi primer vínculo formal, debido a que durante ese año trabajé como educador tradicional comunitario⁴ en una escuela multigrado que quedaba, ubicada en mi comunidad de origen. Fue el mismo año en que comencé a estudiar la carrera de Educación Básica Intercultural en Contexto Mapuche, en la Universidad Católica de Temuco. Todas las decisiones que he ido tomando en lo que respecta al vínculo con la educación intercultural bilingüe han estado motivadas por mi experiencia de vida familiar y comunitaria, de mi ser mapuche, de mi ser hijo de padre mapuche y madre chilena, que han hecho posible vivir de cerca la experiencia de la interculturalidad. Sobre todo ello paso a presentar a continuación, con el propósito de mostrar el sentido que tiene para mí investigar este tema, y desde allí lograr que adquiriera sentido para otros.

- **Mi experiencia como educador tradicional**

El/la Educador/a Tradicional es un/a agente educativo reconocido/a al interior de los pueblos originarios y validado/a por sus comunidades. Su rol docente de mediador/a y/o facilitador/a intercultural lo desempeña al interior de las aulas de un establecimiento educacional, en donde imparte la asignatura y/o sector

⁴ Figura de persona mapuche hablante del *mapuzugun* y portadora del saber mapuche que se vincula con el contexto escolar para apoyar a un profesor en el desarrollo de las clases, que se espera sean contextualizadas al saber y lengua mapuche (ver capítulo 4, punto 4.3.2. de este estudio).

de Lengua Indígena, talleres en interculturalidad, revitalización y/o bilingüismo. (Sitio Web Educación Intercultural, MINEDUC, 2017)

Vivir la experiencia de ser educador tradicional en el contexto escolar no fue nada fácil, porque en ese entonces yo no tenía experiencia alguna como formador, pero me movilizaba un profundo deseo por compartir con niños y niñas aquellos saberes que formaban parte de nuestro pueblo mapuche. En mi quehacer educativo me vi enfrentado ante la responsabilidad de resolver qué saberes educativos iba a trabajar con los niños y cuál sería el sentido educativo que tendría, junto con ello resolver cómo movilizar saberes mapuche en un grupo de niños de 1° a 6° año, cómo propiciar una relación educativa motivadora, todos cuestionamientos fundamentales que me exigían un doble esfuerzo, no solo por no tener una formación pedagógica sino porque buscaba lograr que el quehacer se nutriera del saber mapuche.

Pese a la dificultad, vienen a mi mente algunos recuerdos de prácticas educativas que fueron significativas para mí y también para los niños y niñas con quienes trabajaba, al menos así me lo expresaron en su momento. Unas de esas actividades o conjunto de actividades, fue la realización de *metawe* -vasijas de greda- con figuras de animales, que considero fue motivante para los estudiantes porque todos se implicaron en el proceso. Para comenzar pedí a los niños y niñas que conversaran con sus padres y familiares sobre el *wizün kūzaw* –oficio de la alfarería- para que nuestro quehacer estuviera vinculado al saber de las familias y al saber comunitario. Luego pusimos en común todo lo que se había averiguado, para posteriormente visitar un lugar donde en tiempos pasados los alfareros extraían el *kollürag* –greda roja- para poder elaborar sus vasijas y cántaros. En dicho lugar conversamos sobre las características del espacio, estábamos en un cerro, sobre los animales que allí habitaban y recordamos historias que habíamos escuchado a nuestros mayores. En dicho proceso cada niño, cada niña, realizó su propia vasija con figura de animal, acorde a sus posibilidades, deseos e imaginación.

Esta experiencia educativa adquiere gran importancia para mí cuando pienso que pese a mi inexperiencia pude aproximarme a la posibilidad de hacer que los estudiantes fueran los actores de sus procesos formativos, vivir la experiencia de hacer *metawe* – vasijas de greda- desde sus propias experiencias y particulares formas de aprender.

Sin embargo, a esta experiencia significativa también se suman otras menos posibilitadoras, y lo planteo desde lo que creí y me pasó en ese momento y como concibo el quehacer educativo ahora. Hablo de la ausencia de un sentido educativo, por ejemplo, cuando trabajamos con libros de textos o con fotocopias de libros cuyas actividades se orientaban al aprendizaje del *mapuzugun*. Y este reclamo de sentido, en primer lugar fue manifestado por los estudiantes porque no solían tener la aceptación que me hubiese gustado, porque se alejaba del interés y de los deseos de los niños, representando actividades desvinculadas de sus experiencias vitales. Y en segundo lugar, yo no me encontraba cómodo realizando este tipo de prácticas porque tampoco se vinculaba con mi experiencia personal, pero totalmente atingente con una práctica escolar cotidiana.

En ese entonces, mis esfuerzos como educador tradicional estaban orientados en hacer las cosas bien, en hacer las cosas desde lo que en aquel entonces creía que estaba bien, porque pensándolo hoy muchos de mis quehaceres no tuvieron un sentido educativo significativo. Sin embargo, yo no contaba con una formación que pudiera pensarse en un sentido escolar, institucional, de ahí que al principio señalara que ser educador fue una tarea difícil; pero si contaba con una experiencia personal, vivencias que se situaban a nivel familiar y comunitario que me guiaron en todo momento, saberes mapuches que compartí con mi abuela, con mi padre, con mi familia, un saber que se situaba desde la comunidad mapuche, pero que llegaba a la escuela a través de mí.

- **Mi experiencia de vida familiar. Mi ser mapuche**

Mis experiencias vitales han estado marcadas por mi vida familiar, comunitaria, mi formación escolar y universitaria, en la actualidad vivir y estudiar en Barcelona. Todos estos espacios me han permitido vivir distintas experiencias y transitar permanentemente entre dos universos de sentidos, entre dos lenguas, entre dos tipos de contextos que son la comunidad mapuche y la ciudad, entre dos tradiciones la mapuche y la occidental, donde muchas veces me he visto implicado en tensiones y un aprender permanentemente. Las tensiones se refieren a que en reiteradas ocasiones estos dos universos de sentidos parecen no poder convivir juntos, porque responden a pensamientos y formas de relacionarnos con la realidad que son distintas, donde las lenguas que las nombran son también distintas.

Desde un plano de las relaciones humanas que he establecido con personas mapuche y no mapuche, en ocasiones he tenido que mudar mi ser entre el ser mapuche y el ser no mapuche, porque según las personas y contextos donde me relacione, se me exige ser de una manera o de otra, o tal vez es más conveniente decir, he aprendido a ser de una u otra manera. Lo ejemplificaré de la siguiente forma: desde un pensamiento y saber mapuche siempre que iniciamos una conversación preguntamos por el bienestar de la otra persona, preguntamos por su familia y por su comunidad, porque se cree que es una forma de encontrarse realmente con la otra persona, sabremos cómo se encuentra en la medida que sabemos cómo están sus nudos de relaciones. Por ello creer que es posible conversar, sabiendo poco del otro, es conversar con desconocidos, es entablar conversaciones poco encarnadas, poco sentidas, poco auténticas. Así entre personas mapuches no se concibe una conversación si no le precede antes una que se refiera al saber cómo está la otra persona *-pentukun-*.

En cambio, cuando converso con personas no mapuches (chilena por ejemplo), pareciera ser que no es importante interiorizarse por el bienestar del otro, mucho menos preguntar por la familia, incluso hacer la pregunta podría denotarse una intromisión en algo que no corresponde, porque la conversación se concentrará

principalmente sobre el tema puntual que nos convoca. Para una persona mapuche no preguntarle podría denotar poca consideración.

Este ejemplo que representa una situación que podría considerarse banal, viene a mostrarnos cómo nuestro hacer, nuestro vivir día a día está en estrecho vínculo con nuestros pensamientos y lenguas. Que muchas veces parecen no poder encontrarse, porque se sitúan en universos de sentidos diferentes, por lo que el resultado es la tensión entre dos mundos. Esto me permite plantear una primera idea que es importante para esta investigación y es la idea de la interculturalidad o la educación intercultural como necesaria.

Sin embargo, al explicarlo desde lo que a mí me sucede, donde por una parte en ocasiones no sé cómo actuar, no sé si preguntar o no, no sé qué hacer entre una situación y otra, entre unas relaciones y otras, también viene a mostrar que de lo que se trata es de comprender los símbolos que pertenezcan a un universo de sentido y otro, a un pensamiento y otro, a una lengua y otra. Por lo que creo que la educación intercultural bilingüe no debe perder nunca de vista el objetivo que se ha planteado en un comienzo, y es el de preparar a los educandos indígenas a desenvolverse adecuadamente en su sociedad de origen como en la global (Ley Indígena 19.253, 1993). Porque si bien existen dos mundos, en concreto esos dos mundos pueden habitar en una misma persona, como lo muestra mi propia experiencia.

Del mismo modo quiero señalar que soy hijo de padre mapuche y madre chilena, y crecí junto a ellos, junto a mis hermanos y junto a mi abuela. Señalaré como antecedente que mi madre pese a entender el *mapuzugun* no lo habla, que mi abuela pese a saber castellano no lo hablaba, que algunos de mis hermanos hablan *mapuzugun* y otros no, que yo hablo ambas lenguas y mi padre también. Por lo que era habitual en mi infancia, y lo sigue siendo en la actualidad, hablar ambas lenguas en casa, sabiendo que con un integrante de la familia se habla una lengua y con otro integrante otra lengua, así con mi abuela yo hablaba *mapuzugun* pero con mi madre el castellano, también se daba el caso que mientras uno habla en una lengua el otro le responde en otra lengua, sucedió toda la vida entre mi madre y mi abuela. Esta

historia que podría parecer compleja, que representa situaciones complejas, nunca lo fueron en la realidad, nunca fue problemático transitar desde una lengua a otra, lo que no quiere decir que en ocasiones no nos hayamos visto en la tensión de no saber cómo decirlo en una u otra lengua, por pertenecer a formas de vida que solo son nombradas con la lengua que se le vincula.

El sentido de contarlo en este punto es evidenciar otra idea importante y es que la interculturalidad es posible, que es posible convivir, que es posible dialogar, que es posible ser de una manera u otra. Porque el vínculo entre mi madre chilena y mi padre mapuche, es el claro ejemplo de que la interculturalidad no se trata de pensamientos, lenguas y formas de vida que se enfrentan, sino que junto con el pensar, somos seres relacionales, somos seres que sentimos, somos seres que padecemos.

Hasta aquí he planteado la educación intercultural bilingüe como necesaria, como posible, cuyo foco debe ser preparar a los educandos a desenvolverse de forma adecuada en diferentes contextos. Quiero finalizar este punto referido a la vida familiar y mi ser mapuche que, más allá de posibles recetas para alcanzar la armonía en las relaciones interculturales, que francamente creo que no existen formas, procedimientos o recetas, lo que hay no son pasos en la receta sino ingredientes, ingredientes necesarios para construir relaciones interculturales, como lo son la voluntad y el amor. Porque como señala Panikkar (2006):

En la tierra de la razón “pura” y del conocimiento sin amor la cuestión es insoluble, a no ser que una de las partes imponga el lenguaje dialéctico como condición indispensable, lo que implicaría matar el diálogo dialogal. Un verdadero diálogo debe ser humano, y el hombre es algo más que la sola razón. (p. 56)

La relación de mis padres entonces se ha basado en la voluntad y en el amor, sin embargo la claridad que en la actualidad podría tener sobre mi propia experiencia intercultural, sobre cómo lo interpreto no ha sido así siempre, porque siendo profesor de Educación Intercultural Bilingüe me vi sumergido en otras aguas, en otros

lenguajes y que procedo a presentar, con el propósito de vincular la experiencia personal con un quehacer escolar y mostrar la complejidad del quehacer intercultural bilingüe.

- **Mi formación como profesor de educación intercultural**

Motivado por mi experiencia personal y el acercamiento que había tenido con lo educativo y con el quehacer intercultural, decidí realizar estudios de Pedagogía Básica Intercultural en Contexto Mapuche de la Universidad Católica de Temuco. Fue una experiencia muy importante para mí, donde múltiples fueron los momentos, relaciones establecidas, experiencias vividas, por lo que centrarme en las tensiones que presento a continuación, solo tiene por objetivo dar cuenta de la complejidad que subyace a los ejes fundamentales que guían el quehacer intercultural y el presente estudio.

Dada la orientación intercultural en contexto mapuche de la carrera, en nuestra malla curricular teníamos distintas asignaturas que nos permitían movilizar el saber mapuche y la lengua *mapuzugun*, así por un lado estaban asignaturas como lenguaje y comunicación, matemáticas, ciencias naturales, historia y geografía, artes, música, y por otro, asignaturas como aprendizaje del *mapuzugun* o didáctica del *mapuzugun*, aunque realmente lo sitúo en grupos distintos de forma artificial, guiados por los nombres y el propósito de las asignaturas, porque en concreto se esperaba que en todas y cada una de las asignaturas el enfoque intercultural fuera transversal. En cada una de las asignaturas me vi envuelto en la interrogante ¿desde dónde pensar el quehacer educativo?, ¿desde el pensamiento mapuche u occidental?, ¿o era posible pensarlo desde ambos a la vez? He de señalar que esta es una interrogante aún presente y que a lo largo de esta investigación se pretenderá ir dilucidando, aunque dada su complejidad mi pretensión puede que sea un tanto ambiciosa. Aquí me enfocaré sobre lo que me pasaba en aquel entonces.

Si pienso en todas aquellas actividades referidas a mi rol de estudiante de pedagogía de aquel entonces, soy consciente que la forma de pensar y comprender que primaba era la occidental, porque esta se abría camino para iluminar nuestro recorrido, nuestra forma de pensar y comprender la realidad, por tanto nuestro quehacer intercultural. Creo que por más que nuestros esfuerzos de comprensión se hubiesen realizado desde el pensamiento mapuche, había cierta dificultad en abordarlo en el contexto universitario, y de aquí derivan tres cuestiones importantes: una, se refiere a que en tanto mapuche al pensar el quehacer educativo, seguía primando un pensamiento occidental porque 12 años de escolarización monocultural y monolingüe dejaban huellas profundas en nuestro ser mapuche. Dos, porque el saber mapuche no se dejaba manipular y trasladar al contexto escolar con facilidad. Y tres, estábamos guiados por la falsa creencia de que las culturas son conmensurables (Estermann, 2006; Panikkar, 2007) por tanto podía pensarse desde la racionalidad occidental moderna y desde el castellano. Nada más lejos de la realidad.

Sucedía igual cuando nos situábamos en un plano lingüístico, decir que había ciertas dificultades por cuanto no todos hablábamos el *mapuzugun*, interactuábamos personas con distintos niveles de dominio de la lengua mapuche, por lo que las experiencias fueron distintas para cada uno y seguramente las problemáticas también. Para mí, en tanto hablante del *mapuzugun*, diré que fue problemático pensar la lengua, intentar comprenderla, a veces descomponerla gramaticalmente, porque yo siempre lo hablé inmerso en una vida familiar y comunitaria, donde vivía la lengua pero no la pensaba. En la actualidad me he dado cuenta que es un ejercicio que implica gran complejidad porque está permeado por la relación entre lenguaje-lengua, pensamiento y realidad-contexto, situación que en ese entonces no lograba visualizar.

Siguiendo en el plano lingüístico, contaré que al estar juntos personas hablantes del *mapuzugun* y otros no hablantes de esta lengua, para poder comprender aquello que se conversaba muchas veces debíamos recurrir a la traducción al castellano, lengua de comunicación común para todos. En este traducir, no siempre encontrábamos las mejores palabras, capaces de expresar coherentemente aquello que decíamos en nuestra lengua. Muchas veces recurríamos a una traducción gramatical y literal, como

si fuera una extensión del lenguaje que nos habían enseñado en la escuela para representar la realidad. Esto derivaba en que no siempre lográbamos representar el sentido de la vida, el sentido de lo dicho, desde la relacionalidad e integralidad que se expresaba desde el *mapuzugun*. En este sentido Gadamer (1999) nos dice:

Comprender lo que alguien dice es, ponerse de acuerdo en la cosa, no ponerse en el lugar del otro y reproducir sus vivencias. Y todo este proceso es lingüístico... la experiencia de sentido que tiene lugar en la comprensión encierra siempre un momento de aplicación... Todo este proceso es lingüístico. No en vano el verdadero problema de la comprensión y el intento de dominarla por arte pertenece tradicionalmente al ámbito de la gramática y la retórica. El lenguaje es el medio en el que se realiza el acuerdo de los interlocutores y el consenso sobre la cosa... Son las situaciones en las que se altera o dificulta el ponerse de acuerdo las que con más facilidad permiten hacer consciente las condiciones bajo las que se realiza cualquier consenso. Por ejemplo, resulta particularmente ilustrador el proceso lingüístico en el que por traducción y traslación se hace posible una conversación en dos lenguas distintas. El traductor tiene que trasladar aquí el sentido que se trata de comprender al contexto en el que vive el otro interlocutor. Pero esto no quiere decir en modo alguno que le esté permitido falsear el sentido al que se refirió el otro. Precisamente lo que tiene que mantenerse es el sentido, pero como tiene que comprender en un mundo lingüístico nuevo, tiene que hacerse valer en él de una forma nueva. Toda traducción es por eso ya una interpretación, e incluso puede decirse que es la consumación de la interpretación que el traductor hace madurar en la palabra que se le ofrece. (pp. 461-462)

Sin embargo, ponerse de acuerdo en el sentido de la cosa, como lo plantea Gadamer, no es una tarea fácil, quienes en algún momento nos hemos embarcado en la tarea de traducir desde el *mapuzugun* al castellano sabemos la dificultad que representa, porque siempre se pierde algo al traducir, porque no se encuentran las palabras adecuadas para decir aquello que no se deja decir en otra lengua que no sea la que corresponde al universo de sentido que lo produce.

Así desde esta experiencia, puedo señalar que enseñar una lengua como el *Mapuzugun* en el contexto escolar no es nada fácil, como nunca lo es aprender o enseñar cualquier lengua diferente a la propia. Y me hace pensar en aquellos estudios que se han hecho sobre la enseñanza del *mapuzugun* en escuelas que trabajan con la educación intercultural bilingüe, que evidencia que la enseñanza se realiza desde “un enfoque estructuralista y gramatical” (Loncón, Ragileo y Rain 1991; citado por Quidel, 2011, p. 79), por medio de palabras aisladas y descotextualizada de la realidad y experiencias de quienes la estaban aprendiendo. Me hace pensar que esto propicia escasas experiencias de aprendizajes integrales, pero sin embargo, me hace ser consciente de la complejidad que subyace a la enseñanza y aprendizaje del *mapuzugun*. Por lo que seguir reflexionando sobre este tema, investigarlo, pensarlo y repensarlo, no solo es necesario, sino que además es urgente para darle sentido a nuestro quehacer como profesores de educación intercultural.

- **Mi relación con la Educación Intercultural bilingüe desde mi experiencia como profesor intercultural en contexto mapuche**

Si me sitúo desde mi experiencia profesional como profesor en una escuela que trabajaba con un enfoque de educación intercultural, no puedo negar que las tensiones que estuvieron presentes en mi proceso de formación permanecían. Me vi envuelto en un quehacer escolar donde costaba movilizar el saber mapuche y la lengua *mapuzugun*, porque todo lo que sucedía en la escuela nacía y se nutría principalmente del currículum escolar chileno y de una forma de comprender desde la pedagogía occidental. Todo ello representaba una forma de conocer, de comprender y relacionarse que surgía desde el pensamiento occidental moderno, que se concretaban en las distintas asignaturas disciplinares. Pero nuevamente decir, como antes, que la dificultad también se asociaba a nuestras propias formas de pensar, de comprender y relacionarnos con la realidad educativa, fruto de nuestra historicidad, de nuestras experiencias, debido a que desde un pensamiento occidental dicotómico nos han enseñado una realidad separada y desvinculada de las personas.

Valga también nombrar que aquí había un problema de reconocimiento de la diferencia, de otras formas de comprender y de vivir el mundo, otras lenguas de comprensión y de interacción, porque:

Antes al contrario, la Pedagogía ha respondido ante estas presencias diferentes haciendo de ellas el problema y actuando de tal modo que su diferencia fuera reducida, eliminada, negada, en los propios modos de acción pedagógicos. (Pérez de Lara, 2009, p. 47)

En este caso, las diferencias no solo surgen por ser diferentes unos de otros en tanto seres humanos, sino porque significaba formar parte de un pueblo diferente, lo que implicaba, otra forma de comprender y relacionarse con la realidad. Diferencias que la escuela permanentemente buscaba unificar sobre la base de una sola nación, una sola cultura y una sola forma de conocer o relacionarnos con la realidad.

- **En búsqueda del sentido del quehacer educativo intercultural bilingüe**

Orientar la búsqueda de sentido, ha sido un proceso en permanente construcción y reconstrucción, donde las preguntas, los objetivos o el camino a recorrer se han visto reformuladas, reorganizadas o matizadas permanentemente. Siempre en estrecho vínculo con lo que me iba pasando, con lo que iba pensando, con lo que iba viviendo en el proceso.

Han sido lecturas, conversaciones y escucha atenta; las instancias que me abrieron posibilidades permanentemente. Incluso cuando creía que algo ya estaba decidido o que había tomado una forma definitiva, se abrían nuevas posibilidades, sea gracias a conversaciones con mis directoras de tesis, amigos u otras personas vinculadas al quehacer educativo intercultural bilingüe o lecturas que invitan a pensar.

Diré que un comienzo, mi mirada hacia la educación intercultural bilingüe era crítica y de negación, donde pensaba que pocas cosas se hacían bien y me imposibilitaba ver sus reales complejidades, posibilidades u oportunidades. Sin embargo, en el caminar

mi forma de ver esta realidad ha cambiado, porque como he dicho, conversaciones y lecturas me han llevado a un lugar distinto, a una mirada distinta.

Recuerdo, por ejemplo, que durante un poco más de un año realizamos un ciclo de lectura con un matrimonio amigo, Julio y Bárbara, mi compañera Teresa y yo, donde tras leer textos sobre fenomenología, hermenéutica, ética y moral, poder, ser, lenguaje, entre otros, conversábamos sobre estos temas a partir de nuestras propias experiencias. Fue una de las instancias que me llevó a transformar la mirada de la realidad. De igual forma durante los años de doctorado, me fui encontrando con lecturas sobre experiencia, relación y saber educativo, alteridad, diferencia, respeto, relacionalidad del todo, saber mapuche, pensamiento primordial, interculturalidad, diálogo intercultural. En fin, lecturas, muchas nuevas, otras renovadas, que me fueron ayudando a encontrar el sentido educativo en el que quería profundizar.

Porque leer ha sido para mí una experiencia importante, y las palabras del profesor Larrosa (1996) explican el porqué:

Pensar la lectura como formación implica pensarla como una actividad que tiene que ver con la subjetividad del lector: no solo con lo que el lector sabe sino con lo que es. Se trata de pensar la lectura como algo que nos forma (o nos de-forma o nos trans-forma), como algo que nos constituye o nos pone en cuestión en aquello que somos... Si leemos para adquirir conocimientos, después de la lectura sabemos algo que antes no sabíamos, tenemos algo que antes no teníamos, pero nosotros somos los mismos que antes, nada nos ha modificado. Y esto no tiene que ver con lo que sea el conocimiento, sino con el modo como nosotros lo definimos. El conocimiento moderno, el de la ciencia y la tecnología, se caracteriza justamente por su separación del sujeto cognoscente. Pero eso es también algo históricamente contingente.... Para que la lectura se resuelva en formación es necesario que haya una relación íntima entre el texto y la subjetividad. Y esa relación podría pensarse como experiencia, aunque entendiendo experiencia de un modo particular. La experiencia sería lo que nos pasa. No lo que pasa, sino lo que nos pasa.

Nosotros vivimos en un mundo en que pasan muchas cosas... Pero, al mismo tiempo, casi nada nos pasa... Sabemos muchas cosas, pero nosotros mismos no cambiamos con lo que sabemos. Esto sería una relación con el conocimiento que no es experiencia puesto que no se resuelve en la formación o la transformación de lo que somos... Estamos informados, pero nada nos conmueve en lo íntimo. Pensar la lectura como formación supone cancelar esa frontera entre lo que sabemos y lo que somos, entre lo que pasa (y que podemos conocer) y lo que nos pasa (como algo a lo que debemos atribuir un sentido en relación a nosotros mismos). (pp. 16-19)

Entonces desde la dimensión formativa de las lecturas que fui realizando, las que me fueron transformando, fui teniendo una mirada distinta de la realidad, más posibilitadora, más esperanzadora, más respetuosa del quehacer de los otros, y fui replanteándome cómo acercarme a la realidad para intentar comprenderla. Entonces, entre lecturas, conversaciones y mi saber de la experiencia se fueron gestando distintas experiencias, las que resonaban en mí de múltiples formas, ya sea desde la propia necesidad de comprender lo que leía o conversábamos, o sea porque me conectaba y me ayudaba a pensar sobre el saber mapuche, que formaba parte de mí pero no me había detenido a reflexionar sobre él, es decir, no me había preocupado de entenderlo desde nuestras propias formas de comprender, relacionarnos con la realidad, presentar o representar.

Pensar en lo que significaba vivir una vida mapuche desde el *mapuche kimün* -saber mapuche- o el *mapuche rakizuam* -pensamiento mapuche-, qué implicaba vivir una vida desde este saber o desde este pensamiento, qué hacía que fuese una vida mapuche, eran cuestionamientos que no me había hecho. Sin embargo al hacerlo, poco a poco fui comprendiendo que el saber mapuche correspondía a un pensamiento relacional y comunitario, donde todo estaba relacionado con todo (Estermann, 2006), donde todas las formas de vida eran importantes a partir de una relación vital de vida en comunidad y en equilibrio. Fui comprendiendo que el *yamüwün* –respeto y cuidado recíproco- era primordial para vivir una vida relacional desde una visión relacional del todo. Fui consciente que el saber y pensamiento mapuche se construía y

reconstruía de generación en generación por medio de la oralidad del *mapuzugun* y en una vida eminentemente práctica. En concreto, darme cuenta que no daba igual hablar desde un pensamiento u otro, de un saber u otro, desde una lengua u otra.

Darme cuenta significó una convicción de que ésta tesis debía estar pensada y reflexionada desde otro lugar, desde un pensar que se preocupara por un sentido educativo que nace y resuena en la experiencia. Lo que significaba, en mi caso, que mi quehacer investigativo debía vincularse y resonar en el saber mapuche, en la vida mapuche, no solo porque formaba parte de mí, sino sobre todo, porque forma parte de la vida de niños y niñas mapuches que se educaron, se educan y se educarán en escuelas con educación intercultural bilingüe. Pero también, porque nos podría ayudar a pensar de otro modo todo quehacer educativo, dando posibilidades reales al diálogo de saberes.

- **La investigación planteada**

Lo que he escrito hasta aquí, sobre mi experiencia personal y profesional, ha tenido como propósito mostrar algunas ideas fundamentales para el contexto de esta tesis doctoral que es importante sintetizar. Primero, decir que desde mi propia experiencia vital, puedo señalar que la educación intercultural es necesaria, es posible y que necesita de ingredientes como la voluntad y el amor, sobre la base de que somos algo más que seres pensantes y racionales, algo más que razón. Por lo que es preciso investigar para construir (importancia de la investigación).

Segundo, señalar que del modo como lo muestra mi proceso de formación y experiencia profesional hablar del saber mapuche, de las relaciones educativas, de la enseñanza y aprendizaje de la lengua mapuche en el contexto escolar, es complejo debido a que desde la interculturalidad se ven implicadas dos formas de pensar, dos lenguas, dos formas de vivir, de ver la realidad, y valga también decir, dos formas de pensar la escuela y de estar en ella (tema y complejidad del tema tratado).

Tercero, como se mostró al principio la educación intercultural bilingüe y la Lengua Indígena se trabajan en distintas escuelas, por tanto es un fenómeno actual y relevante, y pese a que se han hecho importantes investigaciones, son pocas las que se hacen desde profesores e investigadores mapuches, hablantes del *mapuzugun* y conocedores del saber mapuche, lo que implica un mirada distinta, porque se vincula y se moviliza desde una experiencia de vida mapuche, por tanto, esto puede ser una posibilidad, pero a su vez se transforma en un desafío y responsabilidad. Y por último, sabiendo que esta investigación es educativa, lo que se busca es comprender el sentido educativo y experiencia de vida del quehacer educativo intercultural bilingüe.

Cuarto, pese a que esta investigación parte desde mi experiencia, donde tanto lo personal como lo profesional hago apreciaciones y planteamientos constantemente a lo largo del estudio, se ha planteado hacer dialogar estos temas, estas inquietudes, visibilizar las complejidades, conocer experiencias escolares, etc. desde la participación de distintos actores involucrados e interesados en la educación intercultural bilingüe. Buscar ampliar la visión y conocer distintos puntos de vistas (posibilidades de la investigación).

Quinto, hablar de la búsqueda de sentido y mi proceso de transformación da cuenta que esta investigación se ha asumido en una dimensión educativa y formativa, es decir, reconoce que en el proceso de investigación nos vemos transformados y permanentemente aprendemos de nuestro quehacer, por cuanto el quehacer investigativo se transforma en experiencia investigativa. (Dimensión formativa de la investigación)

- **Las preguntas de investigación**

Por todo lo dicho anteriormente, finalizar este capítulo señalando que la orientación de esta investigación buscó la comprensión del modo en que se vive la relación educativa, la lengua *-mapuzugun-* y el saber educativo en la educación intercultural bilingüe de escuelas situadas en comunidades mapuche del sur de Chile.

Las preguntas que me movilizaron y me ayudaron a orientar ésta búsqueda de comprensión del quehacer educativo intercultural bilingüe fueron las siguientes:

- ¿Cómo se vive la relación educativa, la lengua *-mapuzugun-* y el saber educativo en la Educación Intercultural Bilingüe de escuelas ubicadas en contexto mapuche del sur de Chile?

En específico:

- ¿Cómo se realiza la práctica educativa intercultural bilingüe?
- ¿Cómo se moviliza y dialogan los saberes mapuche y occidental?
- ¿Cómo es la relación educativa entre las personas que forman parte del quehacer educativo intercultural bilingüe
- ¿Cómo se realiza la enseñanza del *mapuzugun*?

CAPÍTULO II
PENSAMIENTO, SABER Y EDUCACIÓN MAPUCHE: UNA
COMPRENSIÓN NECESARIA

Introducción

Al construir este capítulo que aborda el pensamiento, saber y educación mapuche, lo hago pensando en que es necesario avanzar hacia su comprensión, como lo expresé en el título, porque forma parte de la educación intercultural bilingüe en contexto mapuche, porque es intrínseco a la experiencia de niños y niñas mapuche, sus familias y comunidades, y porque de los estudios que se han realizado, pocos se han preocupado por comprenderla. Sé de antemano que aquí no se logrará una comprensión, sería ilusorio creer que el pensamiento, el saber y la educación mapuche se dejan atrapar por medio de las palabras y la escritura, sin embargo lo que se realizará son aproximaciones que nos permitirán avanzar hacia una comprensión.

Reflexionar sobre el pensamiento, saber y educación mapuche, no ha sido una tarea que he realizado solo, sino que ha sido un proceso que en estos últimos años hemos venido realizando junto a Teresa, mi pareja y compañera de viaje. Ambos desde nuestro ser mapuche y formación profesional como profesor en educación básica intercultural en contexto mapuche hemos venido profundizando sobre el *mapuche rakizuam* y *el mapuche kimün* (pensamiento y saber mapuche, respectivamente)

Para entrar en materia, presento dos apartados que están estrechamente vinculados entre sí. El primero, pensamiento mapuche, recoge la mirada sobre el tema a partir de fuentes orales, porque hablamos de un pensamiento y de un saber que se encuentra en la memoria de las personas, y aún es incipiente encontrar bibliografía que profundice sobre este tema desde la base del propio pensamiento y lengua mapuche. Porque los estudios existentes, al menos así me han parecido, están permeados por un pensamiento occidental analítico y conceptual, que categoriza la vida abstrayéndola de su relación vital.

El segundo apartado consiste en una aproximación a la educación mapuche desde la perspectiva comunitaria, es decir, aquella educación externa a la escuela que se nutre del pensamiento y saber mapuche. Una educación vivida, pensada y nombrada por personas mapuches.

2.1. *Mapuche rakizuam*

La relación predominante del espíritu occidental con la Naturaleza es una relación instrumental y tecnomorfa. El trabajo, según Marx, es el medio o instrumento para ‘humanizar’ la naturaleza, para transformarla de tal manera que esté a nuestro servicio. La naturaleza, en sí, no tiene ningún valor; es el trabajo que ‘crea’ valor media del producto que se traen de la Naturaleza. Para la teología cristiana, la Naturaleza no posee fuerza salvífica, ni se la considera como co-partícipe en la obra salvífica. (Estermann, 2014, p. 67)

Comenzar con esta cita ha tenido por sentido mostrar la diferencia, tal vez, la más importante entre el pensamiento mapuche y el pensamiento occidental. Porque lo dicho anteriormente corresponde a cómo la persona mapuche no se relaciona con la naturaleza, porque la relación no es instrumental y tecnomorfa, no busca humanizar ni transformar la naturaleza, tampoco es un ente sin valor, sino todo lo contrario.

Mapu es el nombre de aquello que en lengua castellana se ha llamado Naturaleza, aunque en concreto decir “aquello” parece mostrar algo externo y muerto, mirada que no se corresponde con el mapuche *rakizuam* –pensamiento mapuche-. Porque *Mapu* es, antes que todo, un sujeto vivo, con quien tenemos una estrecha relación, por ser hijos de ella, por recibir sabiduría de ella, de ahí que como Mapuche hablemos de un vínculo con la *Ñuke mapu* –madre tierra.

Desde nuestra relación vital con nuestra madre tierra nace nuestro nombre Mapuche⁵. En esta unión vital entre nosotros las personas –*che*- y nuestra madre, que también es

⁵ Hay estudios como los de Albizú, 2006; Boccara, 1999, que señalan que el nombre Mapuche no siempre existió, sino que surgió solo cuando fue necesario diferenciarse de otros grupos humanos, principalmente colonizadores.

espacio donde vivimos -*mapu*⁶- surge y se presenta en la palabra *mapuche*, en ella se hace presente una vida que vivimos en relación con nuestro *mapu* y con todos los *fill mogen* (otros seres vivos) y *newen* (distintas fuerzas).

Decir que *mapu* es nuestra madre y también espacio donde vivimos, luego relación con nuestro *mapu* y con todos los *fill mogen* y *newen*, nos muestra que *Mapu* es una palabra con múltiples significados. Así Quidel (2012) nos dice que se refiere a la tierra o territorio que ocupamos, el espacio tangible o material, del mismo modo cosmos donde habita lo material y lo inmaterial, aplicable a todas las dimensiones de la vida del universo. Sin embargo, del modo que describiendo a una persona no podremos agotar nunca lo que realmente es, no enfocaré mi esfuerzo por determinar qué es, cómo es, sino el significado que tiene para nosotros⁷ nuestro *Mapu*.

Nuestra *Mapu* nos ofrece sabiduría, la comparte con nosotros, pero debemos saber escucharla para comprender lo que nos dice. También permite que cultivemos nuestros alimentos en ella, ella las hace brotar, ella las hace crecer, ella nos lo da para que nosotros podamos vivir. Ella nos da abrigo, ella nos da cobijo, ella nos ofrece “recursos” para poder trabajar. Porque la he llamado “ella” por estar viva y por ser quien nos da la vida. Es así como nuestra relación con nuestro *mapu* no es de

⁶ La traducción literal de *mapu* sería tierra, pero esta traducción no envuelve todo el pensamiento que encierra la palabra *mapu*, un otro que si bien es distinto a mí pero que está en estrecho vínculo conmigo, por esta razón se traducción sería *ñuke mapu –madre tierra-*.

⁷ Al decir “nosotros” no tengo la pretensión de incluir o excluir a personas en alguna identidad posicional, como cuando se dice nosotros los profesores, nosotros los hombres, nosotros los jóvenes, nosotros los mapuche, nosotros los chilenos, que no hacen más que agrupar y borrar las particularidades. Sin embargo, lo hago desde la necesidad de mostrar un pensamiento que se vincula con la existencia de grupos culturales, en este caso quienes somos mapuche. Tampoco con “nosotros” quiero hablar en nombre de los mapuches, porque no tengo ni la autoridad ni la pretensión, pero ante la necesidad de escribir y darme a entender que lo que digo no es solo lo que pienso yo, me veo en la necesidad de recurrir al “nosotros”.

explotación y deseo de transformarla, sino una relación natural, necesaria y de respeto. Es por ello que es imperativo ético para la persona mapuche, cuidarla, respetarla, convivir con ella.

Entonces el lugar del *che* (persona) no es el centro de las relaciones, porque no predomina una visión antropocéntrica (Quidel, 2017), sino que el *che* es uno más dentro de todas las relaciones que se viven. Eso quiere decir que no se es individualista, sino que desde nuestra relación con nuestro espacio y demás seres vivos nace y se vive nuestra vida comunitaria. Todos somos parte de la comunidad, los *aliwen* (árboles), *mawiza* (montañas), *ko* (agua), *wigkul* (cerros), *kujin* (animales), los *üñün* (aves), el *che* (personas), *newen* (fuerzas), *ishike* (insectos), *hamke* (reptiles), *bewfü* (ríos).

Formar “todos juntos” una “comunidad” nos muestra que desde el pensamiento mapuche todo está relacionado, vinculado con todo y se asume que nadie es más importante que otro; las personas, los seres espirituales, los distintos espacios en que habitamos, los animales y aves con quienes compartimos ese espacio. Todos ocupamos un lugar en ese espacio, cada uno con sus propias características esenciales y que debemos respetar y cuidar para propiciar una vida en armonía y equilibrio.

En la concepción de vida relacional, para el mapuche, un constituyente esencial es el *yamüwün*, que implica cuidado y respeto recíproco entre quienes se relacionan, sean estas, en las relaciones interpersonales, o con todas las otras vidas que habitan en el espacio común. En esta vida mapuche que se construye a partir de la *relacionalidad* del todo, el *yamüwün*, es el acto primario que dinamiza las relaciones en la vida mapuche, alejarse de ella, implicaría un desequilibrio en estas relaciones de convivencia entre todos los seres que compartimos ese espacio común. Desde temprana edad, en la educación que vivimos en nuestra vida familiar y comunitaria nuestros padres, abuelos o ancianos nos exhortan a respetar y valorar a las personas, a nuestro *mapu* –espacio donde vivimos- y hacia todo lo que en él existe, visible y no visible (Marilaf y Paillacoi, 2014).

Así, sobre el *yamüwün* se enseña, se tematiza, se manifiesta de diversas formas, en diversas situaciones, en diversas prácticas culturales, sociales y espirituales. Podríamos decir que es uno de los pilares del pensamiento mapuche que se encuentran visibles en el decir y en el hacer de las personas.

- **El *yamüwün* en las relaciones interpersonales**

El *yamüwün* en las relaciones interpersonales, es un acto primario en la construcción de las relaciones entre las personas. Es un respeto recíproco entre quienes se relacionan independiente de su edad, condición social o lugar donde viven. Implica un cuidado y respeto a sí mismo, al propio cuerpo, a las distintas acciones que se realiza en el día a día, porque el *yamüwün*, es un acto que se práctica, que se vive, por tanto, ‘así como actúas, así serás respetado y considerado’.

El *yamüwün*, puede evidenciarse en distintas acciones, solo nombraré una para ejemplificar. El *pentukun*⁸ es una conversación que busca conocer e interiorizarse sobre el bienestar de la otra persona con la que se conversa, y por medio de ella de su familia y comunidad. Esta situación se da en la cotidianidad, luego de saludar se hace un *pentukun*, salvo excepciones⁹, puede darse en un ambiente de bienestar familiar, de enfermedad o por el fallecimiento de un familiar, instancias donde se transforma en una situación más formal. En un contexto de bienestar familiar, el *yamüwün*, se evidencia en la preocupación que se muestra por la otra persona, por su

⁸ El *pentukun* puede realizarse en distintos lugares; en el *wixankontuwün mew*, visita acordada con anterioridad; *gijatun mew*, ceremonia religiosa; *bayeluwün mew*, ceremonia fúnebre, *mafün mew*, unión matrimonial mapuche, o en un encuentro ocasional. (Marilaf, Muñoz, Huenuqueo, Pilquinao, 2009)

⁹ Las excepciones serían tratándose de personas desconocidas que se encuentran, pero sin la pretensión de encontrarse, por tanto se saludan pero no hay *pentukun*. O encontrarse con una persona y no tener tiempo suficiente para entablar conversación, entre otros.

bienestar personal y con ello el de su familia y comunidad. En este sentido, a través del *pentukün*, se evidencia un respeto, consideración y aprecio hacia la persona con la que se conversa y se relaciona.

En el ámbito de enfermedad y de fallecimiento, el *pentukun* se transforma en algo necesario de realizar, una necesidad de acompañar en el dolor a la familia que lo padece, una necesidad de mostrar el afecto, la preocupación, una necesidad tanto de quien lo padece para expresar sus sentimientos como de aquel que se interesa por conocer.

- **El *yamüwün*, en la relaciones persona – naturaleza.**

En nuestra vida relacional mapuche, las personas, asumimos que debemos cuidar la tierra, la *ñuke mapu* –madre tierra-, porque ahí vivimos y todo lo que habita en ella; animales, plantas, aves, humedales, recursos hídricos. Asumimos que nuestra vida como seres humanos depende de ese espacio. Es ella la que nos permite extraer y cultivar nuestros alimentos, nos provee de remedios para curar nuestras enfermedades y extraer materias primaras para construir nuestras viviendas y artefactos. No cuidarla significaría explotar de forma indiscriminada todo lo que existe en ella o alterar su forma de vida. Por ello, en esta relación basada en el respeto y cuidado, desde un pensamiento mapuche, significa tomar solo lo que se necesita.

- **Relación personas – seres espirituales.**

Desde un pensamiento mapuche la representación de un ser creador o cuidador de los espacios tiene distintas simbolizaciones. *Günechen*, ser creador de las personas o *günemapun*, ser creador de la naturaleza. Estos dos simbolismos, son la representación de un creador de la vida en la naturaleza. También, esta representación simbólica es específica para cada espacio, sabiendo que cada espacio tiene un *gen* que

la cuida y la protege. Por ejemplo, existe el gen *mawiza*, ser cuidador y protector de la montaña, gen *ko*, ser cuidador y protector de las aguas.

Entonces en nuestra vida relacional a partir de la relacionalidad del todo, la relación que construimos entre las personas, con el espacio donde vivimos y todo lo que habita en ella, y los seres espirituales, se sustenta en el *yamüwün*, en el cuidado y respeto para así vivir una vida en equilibrio y armonía entre todos los que vivemos en este espacio, es decir, en nuestra *ñuke mapu*, madre tierra.

- ***Mapuche kimün* –saber mapuche-**

Nos dice Contreras y Pérez de Lara (2010):

una distinción que reconocemos, pero ante la que no solemos detenernos: la diferencia entre conocimiento y saber, una distinción que hace nuestra lengua entre dos modos diferentes por los que opera, se asienta y se mueve el pensamiento y la comprensión de las cosas. Una distinción no siempre disponible en otras lenguas y culturas... sabemos que en el uso cotidiano se produce una cierta intercambiabilidad que difumina las fronteras precisas entre ambos términos, de manera que no siempre es fácil trazar la divisoria entre uno y otro. (pp. 51-52)

Diferenciar qué es conocimiento y qué es saber es una tarea que no está presente en la vida mapuche pero sí en la occidental, una muestra de ello es hablar del conocimiento como aquella producción que es objetiva, válida por tanto verdadera, en cambio el saber cómo aquello que puede ponerse en duda, y esto sucede porque desde la concepción occidental el saber es fruto de la experiencia y el conocimiento fruto de un método científico (Zambrano, 2011). Aunque en la cotidianeidad las personas no distinguimos de modo claro cuando se conoce y cuando se sabe, podríamos decir “sé quién es esa persona porque la conozco” ¿Qué queremos decir con sé y que queremos decir con conozco?... es una pregunta hecha que no me detendré a responder. Porque

lo planteo solo con el propósito de señalar que estas diferenciaciones que existen desde el castellano y el pensamiento occidental, en nuestra lengua *mapuzugun* y pensamiento mapuche no existe.

No existe por un lado el saber y por el otro el conocimiento, porque esto es fruto de un pensamiento analítico (Panikkar, 2010), sino que existe la palabra *kimün*, existe el mapuche *kimün*. Palabra que no fragmenta sino que es reflejo del pensamiento relacional mapuche, donde todo está relacionado, todo integrado, y la persona en sí misma es integral.

El mapuche *kimün* por tanto se refiere a elementos tan diversos como la lengua, prácticas socioculturales, creencias, normas y todo lo que conforma la memoria social mapuche (Montaluisa, 1989). Constituye un legado cultural que se transmite de generación a generación, con el propósito de compartir con las nuevas generaciones una forma de vida y de concebir el mundo.

Mapuche kimün en los mayores

“iñche ta xemün ta ñi füşhakeche iñchiñ, zew amutuy, xemün ta ñi kushe kuku iñchiñ kiñe ruka mu xemüyiñ, feychi kushe zoy kimnieki ta kuyfike güxam ka, fey ta gülamkenew “küme miyawkeaymi, küme repetakeaymi familia, familia pikeaymi, chekawüngelayaymün” piki ta ti kushe ka “famentuwkelayaymün ta mi familia mu” piki, fey ta gülamkeyiñmu ta ti kushe

“Yo crecí con mis mayores, ya fallecidos, crecí con mi abuela paterna, compartíamos un mismo espacio, ella era la que más sabía sobre las conversaciones pasadas, es así como me aconsejaba “tienes que comportarte bien, tienes que saber respetar a la familia, esa es mi familia debes decir, no deben ser engreído” así decía la viejita “No deben alejarse de la familia” decía, así nos aconsejaba la viejita.”

(Antonio Marilaf, conversación personal, 23 de marzo del 2014).

A partir del extracto de la conversación del chachay Antonio, podemos señalar como un primer aspecto el reconocimiento que las personas mapuche hacemos permanentemente del saber de nuestros “mayores”. Decimos que el *kimün* habita en nuestros ancianos, porque son ellos los que han vivido más experiencias y son el nexo entre los que ya no están y nosotros, portadores de un *kimün* que les fue transmitido vía oral, por medio de palabras, por medio de relatos o por medio de consejos como lo expresa el fragmento anterior. Pero portar y transmitir el *kimün* no quiere decir que está fuera de las personas y que se entrega, se traspasa y se pueda contemplar desde la exterioridad, sino que habita, mora, está encarnado en las personas (Contreras y Pérez de Lara, 2010; Zambrano, 2011) y en nuestro *mapu* (Panikkar, 1999) en tanto, como se ha dicho antes, decir *mapu* es decir sujeto.

Decir que el *kimün* habita en nuestros mayores es reconocerles, es abrirnos a la posibilidad de saber juntos, es reconocer la base ancestral que tiene el *kimün* en nuestra cultura oral, como un fluido, como una fuerza que fluye de la tierra, desde los espíritus de los ancestros que ya no están, desde los ancianos a las nuevas generaciones (Gavilan, 2011). Es reconocer, también, que en la cultura mapuche el *kimün* está representado en la memoria social de los ancianos y las ancianas quienes las transmiten de forma oral a las nuevas generaciones

Pero decir que habita en nuestros mayores no significa decir que ellos tienen la exclusividad y solo ellos pueden encarnar el *kimün*, porque de lo contrario no podría explicarse cuando un padre o una madre muy contenta expresa “*ta ñi püchiche rume kimwi*” (mi hijo o hija pequeña ya sabe mucho) o cuando decimos en educación “*ta ñi kimal tayiñ pu pichike che*” (para que sepan nuestros niños y niñas). Sé que no son situaciones comparables, sé que me dirán que son situaciones distintas, pero lo que a mí la lengua me dice es que en ambos casos hablamos de “*kim*” *kimün*, *kimal*, *kimwi*, *kimche*, *kimlay*, *kimfaluwlay*... Con esto no quiero restar valor al *kimün* de las personas mayores solo llamar la atención para no caer en planteamientos como “el *kimün* es de los mayores”, porque el *kimün* no puede ser propiedad de nadie (Panikkar, 2010).

Pero el *kimün* tampoco está encarnado en todos, porque hay de quien se dice “*kimche no*”, persona que no encarna el saber. El *kimün* de machi (quien practica la medicina mapuche) es distinto a *kimün* del *logko* (líder mapuche), y esto sucede porque el *kimün* es contextual, es local, a veces colectivo porque está encarnado en muchos, en *che, mapu, fill mogen*, y a veces especializado (Aylwin, 2004), y se encarna en las personas, siempre que estas quieran que así sea, por ello escuchar, observar y querer son fundamentales en el mapuche *kimün*, así nos lo muestra el chachay Antonio Marilaf:

fey ta pütake che ta ñi kimün ta yenietuy Así es como los jóvenes corporizan y
ta *zepue* ta weke che ka. Fey ta gillatun reconstruyen el saber de sus mayores.
mu ta amuy ta allkütupuy ta gütxam, fey Cuando se va al *gillatun*¹⁰ se dispone a
ta pichi logkontukulu fey ta femgechi escuchar lo que se conversa, el que logra
pichi kúme inani ta zugu ka, inani ta internalizar así sigue reproduciendo el
rakizuam, chem pin ta pütakeche ka, pu saber, sigue su pensamiento, como dicen
logko, fey ta femgechi amuletuy ta ñi los mayores, los *Logko*¹¹, así continúan
gütxam, ta ñi rakizuam ka. Iñchiñ fey reproduciendo lo que han conversado, su
femgechi wixapukeyiñ pu. püchi pensamiento. Nosotros, por eso nos
konagen fey ta yegeken ta gillatuwe mu implicábamos. Cuando niño me llevaban
ka, chumgechi gillatupual ta pütakeche al *gillatuwe*¹². Como hacían *gillatun* los
fey ta allkütuymafiyiñ ka, ka ta *repetayiñ* mayores, nosotros le escuchábamos, le
fey ta kúme allkütuyiñ ka, pekanka zugu respetábamos (lo conversado), por eso le

¹⁰ Ceremonia ritual celebrada por todos los integrantes de la comunidad para pedir o agradecer por el bienestar de la familia y comunidad. En la vida relacional mapuche, esta ceremonia es una intermediación entre las personas y fuerzas naturales para pedir y agradecer por una vida plena para todos los integrantes de la familia y comunidad.

¹¹ Es la persona que encabeza la comunidad y la ceremonia del *gillatun*

¹² Espacio donde realizan la ceremonia del *gillatun*

gelay, ayekan *nada*, fey ta küme allkütuy escuchábamos con atención, no existía
müten ta che ka, *respetu ka* nada inadecuado, nada de risa, las
personas escuchan con atención no más,
porque era una situación de mucho
respeto.

(Antonio Marilaf, conversación personal, 23 de marzo del 2014).

Para el mapuche cultivar la escucha es primordial, porque nos ayuda a preparar la morada para el *kimün* en nuestra vida, dado que la oralidad ocupa un lugar importante en nuestra construcción y reconstrucción de nuestro saber, no saber escuchar implica no propiciar el espacio para esperar el saber, porque la escucha es pasividad, es silencio, es espera, por esta razón es importante para las personas mapuche cultivar este saber. Panikkar (2002) nos lo presenta de la siguiente manera:

El arte de saber escuchar pertenece intrínsecamente al arte de saber hablar. Hablamos cuando nos escuchan. Una civilización de la escucha no haría inútiles a los profetas (aquellos que hablan), antes bien los haría posibles. Si el logos es la palabra, la palabra es igualmente habla, escucha, idea y voz... La palabra no es solo de quien habla. La palabra también es de quien la recibe. La palabra se escucha. Sin escucha no hay habla. La palabra no es mera actividad: hablar. La palabra es también pasividad: escuchar. Y en cierto modo la escucha posee, de hecho, la primacía. Antes de hablar, oímos hablar; antes de hablar escuchamos. Y si no escuchamos no hablaríamos. Es escuchando como se incita al otro a hablar. Más aún, el término de la palabra es precisamente quien escucha. No se habla por hablar, ni se habla solo. Se habla a alguien y hablamos para que nos escuchen. Se dice algo para que este algo sea recibido, escuchado. La palabra es el vehículo de la comunicación. Surge de la comunicación previa y establece la comunicación consciente. (p. 79)

2.2. Educación mapuche

Para hablar de educación mapuche lo haré por medio de tres relatos breves, que harán posible presentar algunas ideas fundamentales sobre el tema, aunque dado que esta no es una investigación sobre la perspectiva mapuche de educar, solo se resaltarán aquellos puntos esenciales quedando muchos aspectos por investigar. El primer relato lo he llamado “un *epew* contado de noche”, el segundo “hoy vamos a visitar a la tía Lucia” y tercero “haremos una huerta”.

Recuerdos de infancia

Hace falta toda una aldea para educar a un niño

Proverbio africano

- **Un *epew* contado de noche**

Mi abuela me contaba que en un boldo vivían un gallo y una perdiz, y un perro los cuidaba. Me contó que una vez, se pusieron a cantar el gallo y la perdiz, cantaron muy bonito, cantaron muy bonito... entonces pasó el zorro y este los escuchó cantar. Se acercó con la intención de comérselos, y de un gran salto quiso atrapar a uno, pero el perro se da cuenta y logra impedirlo. Me contaba que el zorro arrancó y el perro lo persiguió, lo persiguió, lo persiguió... Pasaron corriendo por aquí, me mostraba. Pasaron por el estero, me decía. Pasaron cerca de la casa de Juan, me señalaba. Lo persiguió hasta que lo alcanzó y le dio una gran lección. Me decía que el zorro casi murió.

La tía del zorro, al ver que su sobrino no llegaba, se preocupó y mandó al más pequeño a buscarlo. El pequeño encontró al zorro tirado, casi moribundo, pero el cuidado de su tía lo recuperó, aunque consejos y reprimenda recibió, porque su tía en reiteradas ocasiones le había dicho que no debía involucrarse en problemas

Este relato que escribo corresponde a un *epew* que mi abuela me contaba. Ella acostumbraba a contarme *epew* por las noches, porque era una forma de entretenernos, era una forma de conversar. Recuerdo que me gustaba porque ella situaba el relato a nuestro contexto, diciéndome que pasaron el zorro y el perro corriendo cerca del estero, cerca de la casa de Juan, le daba vida al *epew* porque ambos lugares eran conocidos para mí, en mi imaginación de niño me parecía verlos correr por nuestros campos.

Si bien es cierto, es evidente que el *epew* puede dejar una moraleja, porque el actuar incorrecto del zorro le trajo consecuencias negativas, no recuerdo que mi abuela me haya hablado de moralejas, no recuerdo que nunca me haya dicho después de contado el *epew* “tú no tienes que hacer eso” o “tú tienes que hacer esto otro”. Lo recuerdo como un *epew* contado por mi abuela que a mí me gustaba, porque ella lo contaba bien, de forma entretenida, jugando con los tonos de voz, porque hoy recuerdo los momentos vividos y no las enseñanzas por medio del *epew*. Si pienso en la actualidad, si mi abuela me contaba el *epew* para enseñarme algo, creo que esa no era su intencionalidad, creo que ella no pensaba “le contaré tal cosa para que mi nieto aprenda”.

- **Hoy vamos a visitar a la tía Lucía**

Entre mis recuerdos de infancia se encuentran, también, las veces que acompañaba a mi abuela a visitar a algún familiar, “hoy vamos a visitar a la tía Lucía” me decía, e íbamos a visitarla. Yo la acompañaba, conversábamos por el camino. Cuando llegábamos ambos saludábamos con nuestra mano derecha, nos hacían pasar a la *ruka* –casa-, nos sentábamos y mi abuela comenzaba a hacer *pentukun* a la dueña de casa. Recuerdo que le preguntaba por su bienestar personal, por su bienestar familiar, por el bienestar comunitario. Luego la tía Lucía le preguntaba a ella de la misma manera. Tras el *pentukuwün* le seguían otras conversaciones, le seguían algo de *poyewün* –compartir alimentos-. Eran conversaciones, a veces largas otras más cortas, donde emergían múltiples saberes mapuche que yo iba aprendiendo, sin saber que los aprendía y sin haberse enseñado.

- **“Haremos una huerta”**

Mi padre cuenta que cuando era pequeño hacía huertas con su abuela, dice que ella era muy alentada y que se levantaba muy temprano, cuenta que le instaba a él a levantarse temprano y a saber trabajar, porque así no tendrás carencias, le decía. Al principio, ayudaba con labores que no implicara mucha dificultad, pero que progresivamente su abuela le iba delegando mayores responsabilidades. Cuenta que observaba cómo ella trabajaba, cuenta que conversaban mientras trabajaban. Dice que “de todo sembraban”, porque la producción era para la familia, sembraban lo que necesitaban, sembraban según los tiempos adecuados, y que siempre que había que trabajar, cierra con “*huertayayu*” (haremos una huerta).

- **El significado de educar**

Al presentar los recuerdos de la infancia he querido visibilizar un aspecto fundamental de la educación mapuche, que la educación está ligada a la vida, ligada a las prácticas sociales que forman parte del *mapuche mogen* -vida mapuche-, a las distintas actividades productivas, a las necesidades individuales y a las colectivas. En tanto ligada a la vida no resulta ni fácil ni recomendable presentar la educación como un ámbito de reflexión separado de la vida.

En todo este proceso el niño, en este caso mi padre y yo, siempre acompañamos, ayudamos en cada momento, porque:

La educación propia [indígena] no está enmarcada en el paradigma enseñanza aprendizaje sino en la práctica social, en la interacción sociocultural de los niños con los adultos, de los ancianos con los adultos; trabajando, cazando, pescando, viajando (Gustafson citado por Sánchez 2005, p, 67)

Por lo que la participación o implicación resulta fundamental en el proceso de aprender, pero más importante que eso, la participación es fundamental en el proceso de desarrollar alguna actividad o recreación de alguna práctica social, cultural o espiritual. Porque la existencia de la práctica es anterior a la educación, está motivada

por otros deseos e intenciones, que no es la de educar o enseñar. Cuando mi padre cuenta que hacía huertas con su abuela, que le ayudaba, que trabajaban juntos, no se trataba de una actividad para aprender. No se hace la huerta para que el niño aprenda, sino porque se necesita producir para suplir necesidades de alimentación, y en ello el aprendizaje es inevitable, porque al hacer se aprende, se trata de un aprendizaje práctico.

Del mismo modo, cuando yo acompañaba a mi abuela, aprendí muchas cosas, conocí muchas historias, sin embargo, tampoco esta práctica estaba pensada para aprender, sino que responde a una necesidad de socializar, de cultivar las relaciones, pero en ello la educación se hace presente, se hace posible por cuanto inevitablemente se aprende. Sucede igual con el *epew*, no me fue contado para aprender, diría yo que me fue contado para entretenernos. Lo que sucede es que en el hacer, en el decir, en el estar, se genera el aprendizaje aún sin ser consciente de ello, porque:

En las comunidades los niños aprenden participando y observando, acompañando a sus padres, según su género, asumiendo los conocimientos según las habilidades e intereses particulares de cada niño, y no tanto por obligación de sus padres. (Saaresranta, 2011, p. 46)

En tanto los niños participan, se implican en todas las prácticas sociales, culturales y espirituales, no hay un tiempo y un espacio para aprender, los tiempos y espacios son para el desarrollo de la práctica, como por ejemplo, decidir hacer una huerta guiados por la naturaleza de la semilla y la ciclicidad del tiempo y del terreno, es decir, hay un tiempo para sembrar, no un tiempo para aprender. Sin embargo ambos no son mutuamente excluyentes. Sobre el espacio Sánchez (2005) nos dice:

Para la sociedad indígena la educación se desarrolla en el universo total y complejo como entidad sociocultural. En este sentido la educación es cultura, “la educación es práctica social”, es reproducción y producción creadora de la cultura y la sociedad. (Sánchez, 2005, p. 67)

Es así que en la educación mapuche se aprende de múltiples formas, generalmente no intencionado donde las personas muchas veces no saben que enseñan o que aprenden, sino que viven los momentos, viven las relaciones, viven el *mapuchemogen*. Y para finalizar presento una cita que creo explica con claridad el sentido de educar:

La finalidad de la educación comunitaria es una combinación de las necesidades individuales y colectivas, es para la vida familiar y comunitaria. Mediante la educación comunitaria, se aprende sobre el funcionamiento de la comunidad, las responsabilidades y derechos que tienen sus miembros y las reglas de convivencia. En la educación comunitaria, las capacidades que adquieren los niños desde temprana edad en el ámbito productivo son recursos que fortalecen la subsistencia familiar y, más tarde, cuando se independizan los hijos, son capacidades que sirven para la sobrevivencia de sus propias familias. La educación comunitaria está basada en la necesidad de aprender los saberes y habilidades necesarias para la vida familiar y comunitaria (Saaresranta, 2011, p. 43)

CAPÍTULO III
DESDE EL DIÁLOGO INTERCULTURAL A LA EDUCACIÓN
INTERCULTURAL BILINGÜE: UN ACERCAMIENTO
NECESARIO

Introducción.

Este capítulo, tiene tres grandes apartados, el primero referido al diálogo intercultural un imperativo para conocer al -otro-. El segundo, una misma realidad de pérdida sociolingüística de los pueblos originarios en América Latina. Y el tercer apartado, educación intercultural bilingüe en Chile.

En el primer apartado realizo una conceptualización sobre interculturalidad y diálogo intercultural con el sentido de pensar cómo debiera orientarse una educación intercultural bilingüe desde un pleno diálogo de saberes.

En el segundo apartado realizaremos una mirada a la realidad lingüística de los pueblos originarios de América Latina. Realizar esta mirada, por una parte nos hace consciente de la situación de la realidad lingüística de sus lenguas ancestrales de los pueblos originarios de Latinoamérica, y por otra parte, nos permite conocer en específico la realidad lingüística de los pueblos originarios de Chile y particularmente de los mapuches. A su vez esta realidad de pérdida lingüística nos debiera interpelar a todos los que somos partes del quehacer educativo intercultural bilingüe (Estado, universidades que trabajan temas de interculturalidad, sostenedores, directores, profesores, familias y comunidad mapuche) sobre la necesidad de doblegar nuestros esfuerzos para que las lenguas ancestrales se revitalicen si no queremos que desaparezcan.

En el tercer apartado, se da a conocer algunos antecedentes históricos, curriculares y legales sobre el surgimiento de la educación intercultural bilingüe en Chile. Los antecedentes históricos evidencian las demandas educativas que han realizado las personas mapuches al Estado de Chile. En los apartados curriculares y legales, se evidencia la forma cómo se ha incorporado la educación intercultural bilingüe al sistema escolar chileno y los sustentos legales que la respaldan. Así también, se da a conocer cómo se ha ido realizando este quehacer educativo en términos prácticos.

3.1. El diálogo intercultural, un imperativo para conocer al -otro-

Chile es un país que está habitado por personas que pertenecen a distintos grupos culturales: pueblos originarios, chilenos¹³ y personas extranjeras provenientes de distintos países. Cada uno, con sus propias formas de comprender y relacionarse en y con el mundo, pero que a su vez, tienen que compartir con los “otros” desde sus propias formas de relacionarse en su mundo. Todos coexisten en un mismo territorio y se relacionan permanentemente, por lo que podríamos decir que hay una interculturalidad de hecho, sin embargo, si esta fuera suficiente para asegurar la convivencia y las relaciones de equidad no tendríamos que hablar del diálogo intercultural. Pero esto no es así, la inter-relación inevitable no es la interculturalidad a la que aquí me quiero referir, porque como señala Betancourt (2001):

(...) a pesar de la coexistencia fáctica de las culturas y de los contactos innegables entre ellas, el diálogo intercultural (en el sentido fuerte en que trataré de explicarlo) es más “proyecto” que realidad de hecho... No se exagera, por tanto, si se observa que no es la lógica del diálogo de las culturas sino esa otra lógica del modelo de una civilización reductora y niveladora de las diferencias la que rige la configuración actual del planeta, al menos en lo que atañe a su superficie. (p. 205)

De la intercultural que quiero hablar es aquella que nos ayuda a comprender al “otro” y de esta forma comprendernos a nosotros mismos, aquella que nos hace conscientes que somos diferentes, pero que también nos necesitamos mutuamente, como señala Panikkar (2006b):

¹³ La palabra “chilenos” aquí quiere representar a quienes no pertenecen a ningún pueblo originario, ni son extranjeros, sino que se declaran como chilenos. Desde cierta perspectiva podemos decir que tanto quienes pertenecen a un pueblo originario, como quien siendo extranjero llevan años en el país, son todos chilenos por vivir en un país llamado Chile, aquí me refiero a un aspecto identitario.

La interculturalidad describe la situación dinámica del hombre que, consciente de la existencia de otras personas, valores y culturas, sabe que no puede aislarse en sí mismo. El diálogo intercultural es un imperativo de nuestro mundo. La interculturalidad surge de la consciencia de la limitación de toda cultura, de la relativización de todo lo humano; se manifiesta como una característica intrínsecamente humana, y por lo tanto, también cultural. (p.130)

Conociendo las limitaciones de cada cultura, es posible avanzar hacia el mutuo enriquecimiento, “hacia lo posible”, hacia el encuentro. Pero tan importante es el “hacia” como el lugar “desde” donde se parte, porque como señala Dussel (2005):

Un diálogo intercultural debe ser transversal, es decir, debe partir de otro lugar que el mero diálogo entre los eruditos del mundo académico o institucionalmente dominante. Debe ser un diálogo multicultural que no presupone la ilusión de la simetría inexistente entre las culturas. (p. 18).

Porque las culturas no son simétricas, ni desde el punto de vista de lo económico, político, educacional, ni desde el punto de vista del pensamiento. Y ser conscientes de esta asimetría, de estas diferencias, nos predispone de un modo diferente, nos insta a la búsqueda de la comprensión, la curiosidad y la simpatía, ya que sin ellas no puede haber un encuentro real (Morin, 2004).

Cuando en el capítulo anterior he hablado del pensamiento, saber y educación mapuche, he querido poner el acento en un pensamiento relacional, distinto del pensamiento racional, en un saber mapuche distinto del conocimiento y de una educación comunitaria e intrafamiliar distinta de la educación en manos de las escuelas, porque en este poner el acento quise mostrar que somos diferentes. Somos culturas diferentes. La cultura mapuche no es igual a la cultura no mapuche, en las profundidades de sus pensamientos se entrelazan modos de vivir, sentir, de estar y de relacionarse con el mundo que no se asemejan. Lo señalo con el propósito de no olvidar en este proyecto de la interculturalidad, que somos iguales pero diferentes

(Touraine, 1997) y que no se pretende borrar las diferencias ni formar identidades mestizas, sino propiciar una interacción dialógica (Walsh, 2009).

Sin embargo, dialogar no es una tarea fácil, Morín (2004) plantea que no debe ser confundido con negociar, porque “la negociación es un regateo de intereses con vistas a un compromiso, mientras que el diálogo auténtico consiste en comprender al otro” (p. 11). No es por tanto, un encuentro entre personas que pretendan beneficiarse de tal encuentro, cediendo o ganando según los intereses de cada uno, sino que el diálogo intercultural debe ser dialogal, como lo plantea Panikkar (2006):

El diálogo dialogal es radicalmente diferente al diálogo dialéctico¹⁴: no pretende con-vencer al otro, es decir, vencer dialécticamente al interlocutor o, por lo menos, buscar con él una verdad sometida a la dialéctica. El **Diálogo dialéctico** presupone la aceptación de un campo lógico y personal al que se atribuyen o reconoce una validez y jurisdicción puramente «objetiva». **El diálogo dialogal** presupone la aceptación de una confianza recíproca en un aventurarse común en lo desconocido, ya que no puede establecerse a priori si nos entenderemos el uno al otro, ni suponer que el hombre sea exclusivamente lógico (p. 52)

Se trata de personas que dialogan, porque aunque hablemos de dialogo inter-cultural, no dialogan las culturas sino personas que conforman las culturas. Personas que arrastran consigo el peso de su cultura, el peso de su historia, porque:

el diálogo intercultural se da en la conversación entre personas no solo entre individuos, en cuanto que no se trata de un diálogo individual entre dos seres humanos desarraigados de su substrato y de su historia, sino de una

¹⁴ El diálogo dialéctico plantea tesis contra antítesis y tiende a una síntesis. Es dualista. El diálogo dialógico es un proceso que no se acaba nunca, pertenece a la vida misma del hombre. (Panikkar, 2003, p. 88)

ósmosis entre dos visiones de la realidad, más aún entre dos mundos representados, por así decirlo, por dos personas humanas que llevan consigo todo el peso (la historia) de sus culturas (Ibíd. p. 36)

Es así que tras reconocer que en tanto personas cargamos con una cultura, con una historia, una lengua, y que no es solo nuestra, sino compartida con quienes formamos parte de una misma sociedad, que es imprescindible preguntarse ¿y cómo es ese diálogo intercultural? ¿Cómo dialogan personas que pertenecen a culturas diferentes? ¿Cómo dialoga un mapuche y un no mapuche? ¿En qué lengua? ¿Con qué condiciones?

Son muchas las preguntas que surgen, sin embargo Panikkar (2006) nos advierte que no podemos decidir las previamente al encuentro, sino que en el diálogo mismo se crean las condiciones para dialogar, porque:

- **El diálogo es un encuentro**

El diálogo requiere el encuentro, y puede también pedir la confrontación de dos *logoi*. «Duálogo» no quiere decir dos monólogos, sino confiar al otro (sin condescendencia) ideas, pensamientos, impresiones, experiencias, vidas que realmente se encuentran, aunque procedan de fuentes lejanas y puedan incluso chocar. Esto requiere que el diálogo se desarrolle en principio en ambas direcciones. Querer comprender al otro supone solo la mitad de la plataforma para un diálogo auténtico. Yo mismo debo estar dispuesto a ser *comprendido* por el otro, y también preparado para posibles incomprensiones. (pp. 51-52)

Desde esta perspectiva entonces, implica encontrarse con el otro, el otro que es como yo, e intento comprenderle, y en ello me voy comprendiendo a mí mismo, y me arriesgo a ser comprendido también por el otro. Y ese es el riesgo que debemos correr, querer dialogar significa estar dispuesto, significa mostrarse para ser comprendido, significa estar dispuesto a abandonar los propios presupuestos, cuando el diálogo se ha vivido, se ha encarnado en los dialogantes.

- **El diálogo es bilingüe**

Un diálogo auténtico no solo requiere que todo dialogador se exprese a sí mismo, sino que cada uno hable en su propia lengua. No todo puede decirse en castellano, hay determinados asuntos que no se dejan decir en castellano sino solo en lengua mapuche, como decir “*günechen*” en castellano ¿Dios? ¿Dominador? ¿Creador? ¿Padre? Si cada palabra en castellano carga con su propio significado, que se sitúa en el universo de sentido de la cultura que lo produce. Del mismo modo sucede con otras palabras como “átomo”, ¿podemos decirlo en *mapuzugun*?, porque sucede igual por ambos lados. Y es aquí donde es imprescindible la apertura, el deseo por comprender, porque implica estar dispuesto a abandonar los propios presupuestos y ser conscientes que la comprensión total no es posible, en ocasiones, sino que es imprescindible esforzarse al máximo.

Las lenguas no se dejan desmembrar fácilmente en palabras, nos dice Panikkar (2003). Toda lengua es un modo de vivir, un modo que estar en el mundo, y refleja una completa visión de este. Hablar solamente una, así denominada, «lengua universal» sería para todos un devastador empobrecimiento cultural y humano (Ibíd. p. 53), es por ello que es importante avanzar en el conocimiento de otras lenguas, sobretodo de aquella que está próxima a mí, solo así podremos dialogar con aquel que está próximo a mí y que habla una lengua diferente.

- **El diálogo debe avanzar al mythos**

Diá-logos no significa avanzar a través del *logos*, tener solo relación con el logos; significa también abrirse camino atravesando el *logos* para llegar al *mythos*¹⁵. Cuando se habla del origen de la filosofía occidental, es común señalar que surge cuando se avanza del *mythos* al *logos*, cuando se avanza desde las explicaciones basadas en

¹⁵ Panikkar diferencia Mythos de mitos por la carga peyorativa que tiene esta última palabra, y para recobrar el sentido original de la palabra.

creencias, en intuiciones, en dioses a explicaciones racionales. Desde la subjetividad a la racionalidad.

Sin embargo, cuando hablamos del diálogo dialogal hablamos de atravesar el *logos* para llegar al *mythos*, porque se reconoce que los conceptos que utilizamos brotan de una fuente más profunda, decimos, creemos y hacemos porque estamos sumergidos en nuestros propios *mythos*, por ejemplo, en el de la razón o la relacionalidad del todo. Entonces dialogando no solo conozco el *mythos* del otro sino que llego a conocer mejor mi propio *mythos* mediante las críticas y los descubrimientos de mi interlocutor.

Lograr diálogos que atraviesen el *logos* y alcancen el *mythos*, no es nada fácil, no siempre es posible. Porque los dialogantes, en ocasiones, deben esforzarse por participar de un mismo horizonte de inteligibilidad, pero sin llegar a alcanzar una comprensión real:

Un árbol es siempre un árbol en el campo de la percepción sensorial; pero ninguna comprensión profunda se producirá si para uno el árbol es solamente un mecanismo vegetal mientras que para otro es un cuerpo habitado por un espíritu. Si se dijese que no se entienden uno a otro estarían mucho más cerca de comunicarse que cuando se estigmatiza al otro porque “dice insensateces” o cuando uno reduce al otro a sus propias categorías. Cuando son conscientes de no entenderse el uno al otro y, por lo tanto, buscan todavía una base nueva para una posible comprensión, esta es una lección dialógica. El éxito no está nunca garantizado, pero el *intento* en sí ya es diálogo (Panikkar, 2003, p. 72-73)

Ser conscientes que somos diferentes, que nuestros pensamientos sientan las bases sobre unos presupuestos diferentes, nos permiten acercarnos e intentar dialogar. Esto no significa que se logrará la comprensión, sino que en el intentarlo ya se avanza hacia ella.

3.2. Una misma realidad de pérdida sociolingüística de los pueblos originarios en América Latina

En un estudio realizado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad (FUNPROEIB Andes) y la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo (AECID) han elaborado un Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina, con el fin de visibilizar la diversidad étnica, cultural y lingüística de la región.

El estudio fue realizado con información de censos y encuestas nacionales oficiales elaborada entre 2000 y 2008 de 21 países a América Latina. Si bien, en la actualidad esta realidad pudo cambiar, sin embargo, nuestro propósito es mostrar una realidad de pérdida lingüística progresiva en los diferentes países de la Región.

3.2.1. Las lenguas ancestrales en América Latina

El estudio reflejó que en América Latina existen 522 pueblos originarios los cuales hablan 420 lenguas distintas. Los lugares donde viven van desde la Patagonia y la Isla de Pascua hasta Oasisamérica en el norte de México, pasando por distintas áreas geográficas como Chaco Ampliado, Amazonía, Orinoquia, Andes, Llanura Costera del Pacífico, Caribe Continental, Baja Centroamérica y Mesoamérica (UNICEF, 2011).

Mapa 1: Cantidad de pueblos originarios que viven en los distintos países de América Latina



Fuente: Atlas pueblos indígenas, Unicef, <https://atlaspueblosindigenas.wordpress.com/>

De las 420 lenguas que hablan los pueblos originarios de América Latina, 103 son transfronterizas, es decir, que se hablan en dos o más países. Esta movilidad de la

lengua en más de dos países, representa un 24,5% del total. El quechua, por ejemplo, se habla en siete países distintos: Argentina, Bolivia, Brasil, Colombia, Chile, Ecuador y Perú (UNICEF, 2011). El estudio también refleja que si bien 103 lenguas originarias son transfronterizas, la presencia de pueblos originarios corresponde a 108.

El estudio evidencia una realidad negativa de pérdida lingüística materna: aproximadamente una quinta parte de los pueblos originarios ya no hablan su lengua materna, asumiendo la comunicación en la lengua mayoritaria de los países donde viven, por ejemplo, 44 pueblos originarios hablan solo en español y 55 hablan solo el portugués.

Es muy revelador que la mayor pérdida lingüística tenga lugar en las áreas de primer contacto con los colonizadores (costa noreste de Brasil, Andes norte de Colombia) y donde se originaron las relaciones más tempranas entre indígenas y Estados”, según apunta en la introducción la coordinadora del Atlas, Inge Sichra, de la Fundación para la Educación en Contextos de Multilingüismo y Pluriculturalidad FUNPROEIB Andes (UNICEF, 2011).

El Atlas también registra 21 lenguas indígenas de las que se desconoce si hoy en día se utilizan aún o son solo objeto de documentación y como tal aparecen en alguna lista de referencia indígena. Del total de lenguas amerindias que se hablan en la región, el 26% se encuentra en serio riesgo de desaparición. En algunas áreas la situación es ya irreversible, como en el Caribe Insular, donde las escasas lenguas que se conservan están prácticamente extinguidas.

Las áreas geoculturales más afectadas por el desplazamiento idiomático causado por las estructuras sociales, económicas y educativas son Patagonia, Baja Centroamérica, Orinoquía y el Caribe Continental, donde la pérdida supera el promedio de la región al situarse entre el 33,3% y 80%. Por el contrario, una de las áreas aparentemente menos afectadas por la pérdida del idioma es Mesoamérica.

3.2.2. Situación lingüística de los pueblos originarios que viven en el territorio que actualmente es Chile

Los pueblos originarios que viven en el territorio que actualmente se llama Chile¹⁶ son: Aymara, Rapa Nui, Quechua, Atacameño, Colla, Kawáscar, Yagán o Yamana, Diaguita y Mapuche. De ellos tenemos que hay seis lenguas originarias que perviven en la actualidad; *aymara, rapa nui o vananga rapanui, quechua, kunza o likan-antai (atacameño), mapuzugun, kawashkar*. Los Collas hablan el aymara y entienden también el quechua, pero la mayoría hablan en español. Los Diaguitas hablan el quechua; la lengua yagana se ha extinguido.

En la actualidad, la población indígena, según resultados de la encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN¹⁷) señala que 1.565.919 personas pertenecen a algún pueblo originario, representando un 9,1% del total de la población que habita en el país. El grupo más numeroso es el mapuche, con 924.560 personas, representado el 87,2% de la población indígena total (CASEN, 2013). En la tabla 1 se aprecia los pueblos originarios que habitan en lo que hoy es Chile y las lenguas ancestrales que hablan o hablaban.

¹⁶ Señalar “territorio que actualmente se llama Chile” ha tenido la intención de llamar la atención que Chile es una construcción, y que se sitúa en determinado periodo (colonización y república), pero el territorio ha estado habitado desde antes

¹⁷ La encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (CASEN) del Ministerio de Desarrollo Social es una encuesta ahogares, de carácter multipropósito, abarcando diversos temas como; educación, trabajo, ingreso, salud, entre otros. Incluyendo a todo la población del país.

Tabla 1: N° de habitantes por cada pueblo originario y las lenguas ancestrales que hablan o hablaban

Pueblo	Habitantes	Porcentaje	Lengua ancestral que hablan o hablaban
Aymara	120.621	7,7 %	Aymara (la mayoría hablan en español)
Quechua	30.096	1,9 %	Quechua
Atacameño o Likan Antai	23.327	1,5 %	kunza o likan-antai (extinta)
Colla	12.579	0,8 %	hablarían el aimara y entenderían también el quechua, pero la mayoría hablan es español
Diaguita	50.653	3,2 %	Quechua
Mapuche	1.321.717	84,4 %	Mapuzugun
Kawashkar o Alacalufe	3.498	0,2 %	Kawashkar (con muy pocos hablantes)
Yagan	871	0,1 %	Lengua extinta
Rapa Nui	2.553	0,2 %	Rapa Nui (Vananga Rapanui)
Total	1.565.919	100%	

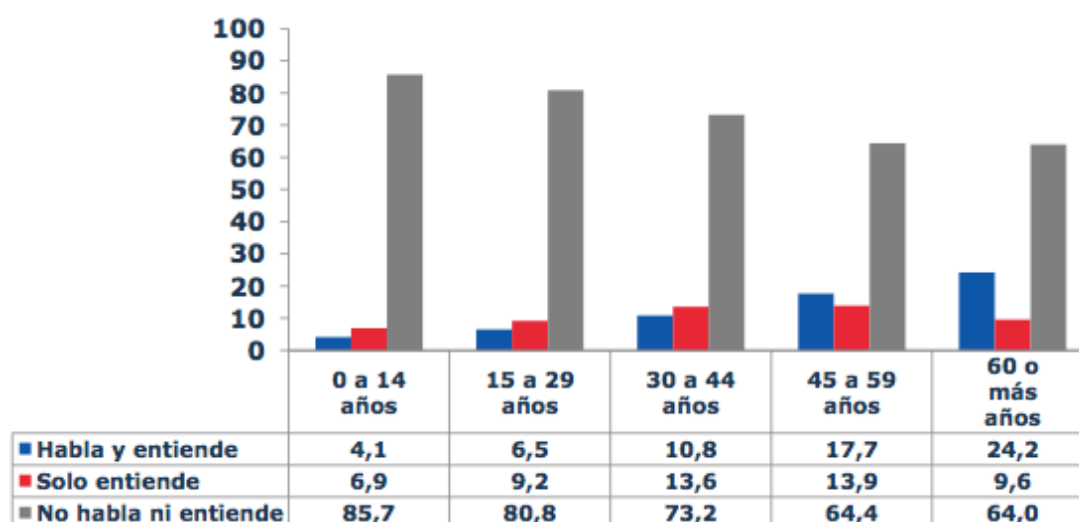
Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, CASEN, 2013

De estos pueblos originarios, el 74% viven en zonas urbanas y el 26% en zonas rurales.

Los pueblos originarios que viven en tres divisiones territoriales; el espacio Andino, La zona Patagónica y la isla de Pascua. En el norte de Chile, en un espacio Andino viven los Atacameños, Aymara, Colla, Diaguita y Quechua. En la Zona Patagónica viven los Mapuche, Alacalufe o Kawashkar, Yámana o Yagan. Y en la Isla de Pascua Viven los Rapanui.

Respecto del conocimiento y uso de lenguas originarias, en la encuestas Casen 2013 se señala que el 78,7% no habla ni entiende su lengua ancestral, el 10,4% solo entiende su lengua ancestral y solo un 10,9% que habla y entiendo su lengua ancestral (CASEN, 2013). Esta información nos muestra una realidad alarmante sobre el uso y comunicación en nuestras lenguas ancestrales (ver gráfico 1).

Gráfico 1: Conocimiento y uso de las lenguas indígenas según grupo etario



Fuente: Ministerio de Desarrollo Social, CASEN 2013

La realidad de pérdida lingüística es más alarmante aun cuando se evidencia que el 85,7% de los niños menores de 14 años y el 80,8% de jóvenes entre 15 a 29 años no habla ni entiende su lengua ancestral. Y que en la actualidad, los adultos y ancianos son los que tienen mayores posibilidades para comunicarse en su lengua ancestral, el 17,7% de las personas entre 45 y 59 habla y entienden su lengua ancestral y el 24,2% de la población mayor de 60 años también habla y entiende. No obstante, esta realidad tampoco es demasiado auspiciosa es estos grupos etarios, porque el 64% no habla ni entiende su lengua ancestral.

De estos pueblos originarios, un número importante de niños y niñas se educan en escuelas con educación intercultural bilingüe o en escuelas que solo enseñan la Lengua Indígena.

3.2.3. Situación lingüística del pueblo mapuche

Los Mapuche, actualmente viven el territorio Argentino y Chileno, su lengua materna es el *mapuzugun*. En su constitución histórica, en el contacto con los españoles

habitaban desde el río Limarí por el norte, hasta la Isla Grande de Chiloé por el Sur, desde el mar Pacífico y la Isla Mocha por el Oeste y la Cordillera de los Andes por el Este. En la vertiente oriental los deslindes llegaban hasta el Océano Atlántico (COTAM, 2003)

El pueblo mapuche al igual que los distintos pueblos originarios que viven en América Latina, sufre un problema de pérdida lingüística que es preocupante. Un estudio sociolingüístico del año 2008 señala que el 61,7% de la población mapuche de 10 años o más carece de competencia en su lengua. Mientras que la competencia alta alcanza el 24,7% de los mapuches, concentrándose este atributo entre los adultos y adultos mayores (Gundermann, *et. al.*, 2008). En las regiones Metropolitana, Bio Bio, Araucanía y Los Lagos en la actualidad no hay personas monolingües del *mapuzugun*, por lo que las comunidades mapuches deben ser definidas como bilingües *mapuzugun*-castellano o monolingües del castellano. Menos de la mitad de la población mapuche tiene un nivel de comprensión y capacidad discursiva suficientemente desarrollada como para calificarlo de hablantes activos en su lengua.

El panorama del pueblo mapuche es desfavorable. El sistema de organización socioterritorial, la actividad económica, la demografía, la realidad lingüística ha cambiado, el proceso de integración a la sociedad chilena ha producido una suerte de aculturación y abandono progresivo de las prácticas culturales mapuches. Sin embargo, diferentes comunidades y organizaciones mapuche conscientes de esta problemática, comenzaron hace décadas a hacer presión a las estructuras de poder, reivindicando sus tradiciones culturales, defendiendo su territorio, resguardando su auto-afirmación como sociedad, y exigiendo una educación pertinente para los niños mapuche (Espinoza, 2010).

Es así como la Educación Intercultural bilingüe se transforma en una oportunidad real para que niños y jóvenes mapuches y no mapuches puedan aprender el *mapuzugun*.

3.3. Educación Intercultural Bilingüe en Chile

En este apartado realizaremos un recorrido sobre las demandas educativas durante el siglo XX, por parte de pueblos originarios que buscaban mejoras educativas de escuelas donde estudiaban sus hijos, particularmente en la movilidad de saberes mapuches. Posteriormente veremos cómo ha sido la respuesta del Estado, desde los fundamentos legales y curriculares del sistema educativo y por último realizaremos una mirada de cómo se ha ido desarrollando durante estos años.

3.3.1. Antecedentes históricos sobre la creación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

El programa de educación intercultural bilingüe tiene 20 años de historia, sin embargo, las demandas indígenas en ámbitos políticos o educativos tienen mucho más años, y han sido reivindicadas por distintas personas y en distintos lugares.

Las demandas educativas mapuches de principios de siglos XX.

Cañulef (1998) señala que en diciembre del 1935, se realiza un encuentro de *logkos* mapuche Huilliches, en la comunidad de Quilacahuien de Curaco, Provincia de Osorno; instancia en la cual se elaboró un documento para solicitar una educación escolar que considere la lengua y cultura mapuche. Este documento fue presentado al Presidente Arturo Alessandri Palma.

En esa época, estas demandas educativas, no tan solo eran sentidas y reivindicadas por las propias autoridades mapuches, quienes en representación de sus comunidades, reivindicaban este problema a nivel gubernamental, sino también asumían este mismo compromiso distintas organizaciones de profesores mapuches.

Cañulef (2000) señala que en junio de 1935, se celebra el congreso de profesores de escuelas de carácter indígena de Temuco; en esa instancia la educadora mapuche

Zoila Quitremil, en su presentación realiza las características del niño mapuche. En el año 1939, en la ciudad de Santiago, se celebra el congreso de profesores radicales, instancia que se presentan las conclusiones de la comisión para el estudio de la enseñanza indígena. Cañulef (2000) enfatiza que este congreso fue presidido por el profesor mapuche José Inalaf adscrito al partido Radical, formación política que asumía las ideas socialistas europeas y que impulsaba la educación laica y la separación de la iglesia y el Estado. Fundamentos que podrían haber contribuido en la elaboración de las conclusiones del estudio de la enseñanza indígena.

En febrero de 1948, se celebra el Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos, cuyo objetivo era la creación de una organización de profesores indígenas, que se ocupara de la cultura, la economía y velar por los intereses sociales de los niños mapuches. En ese mismo año, la educadora Zoila Quintrmil, nos presenta su memoria de título, sobre la visión de la enseñanza para el indígena.

Reivindicaciones como estas han sido variadas y con distintas personas como protagonistas, las cuales han traspasado distintos momentos históricos de vida de los Mapuche. Muchas veces, no fueron escuchados ni considerados por los gobiernos de la época. Cañulef (2000), nos señala que en la década del 70, en el gobierno del presidente Allende, se promulga una ley que permitía el aumento de becas indígenas y construcción de internados para indígenas; sin embargo, no se consideraba la incorporación de los saberes indígenas, lo que significaba, la continuación de una educación asimilacionista y castellanizante.

Los beneficios fundamentados en la ley del presidente Allende, fueron derogados en el gobierno de la dictadura militar. En este periodo también se perdieron derechos colectivos de sus territorios (Cañulef, 2000). Se impuso la propiedad privada: este proceso influyó en la transformación de su forma de vida –relacional y comunitaria- a una más individualista. Esta transformación de su vida, también afectó a la pérdida progresiva de su lengua -el *mapuzugun*-.

Pérdida progresiva de su lengua, no solo fue afectada por esta situación, sino también influida por la actitud de negación que asumieron algunos profesores de escuelas donde estudiaban distintas generaciones de mapuche.

La escuela con asistencia masiva fue el espacio que por excelencia albergó y reprodujo los discursos e imaginarios coloniales dominantes sobre la inferioridad de –indio-. Se trataba de un espacio de disciplinamiento y violencia, donde el castigo se transformó en rutina y hábito. (Porma, 2015, pp. 193-194)

En la escuela se negó hablar el *mapuzugun*, porque ahí se debía hablar el castellano. Desde un sentido educativo o formativo, negar el *mapuzugun*, era negar la lengua y experiencia de los alumnos, su historicidad, su ser mapuche. Esta negación, tuvo como consecuencia que algunos padres no enseñaron a sus hijos el *mapuzugun*, pensando que así se evitaba el sufrimiento de la negación por ser mapuche.

El aprendizaje del español forma parte de los mecanismos de resistencia cotidiana a través del que los padres y madres buscaron evitar exponer a sus hijos a situaciones y actos de discriminación racial, aun cuando el efecto de ello haya sido que no tengan un manejo fluido del mapudungun y su conocimiento se reduzca a su comprensión, ya que durante su infancia escucharan hablar el idioma a sus padres, abuelos y tíos. (Porma, 2015, p.199)

La pérdida progresiva del *mapuzugun* y transformación cultural también ha sido influida por la propia vorágine de la modernidad, los progresivos cambios en los sistemas tecnológicos y de comunicación, donde el español se ha transformado la lengua de creación, de conocimiento, de expresión y socialización en nuestros contextos socioculturales.

El retorno a la democracia y el surgimiento de la educación Intercultural bilingüe.

Durante las elecciones presidenciales del año 1989, de retorno a la democracia. El candidato presidencial, Patricio Aylwin, en representación de los partidos democráticos se reúne con las organizaciones indígenas para pedirles su apoyo. Este encuentro fue celebrado el 1 de diciembre del mismo año, el cual concluyó con lo que hoy en día se conoce como Acuerdo de Nueva Imperial

En este acuerdo, las organizaciones indígenas se comprometen a apoyar y defender el futuro gobierno de la Concertación de Partidos por la Democracia y su gestión en pro de la recuperación democrática de Chile. Por su parte, el candidato a la presidencia se comprometía a hacer suyas las demandas de los indígenas (Cañulef 1998, 2000). Estas demandas quedaron sintetizadas en tres grandes ejes:

- Reconocimiento constitucional de los Pueblos Indígenas y de sus derechos económicos, sociales y culturales fundamentales.
- La creación de una Corporación Nacional de Desarrollo Indígena y de un Fondo Nacional de etnodesarrollo, con la participación activa de los distintos pueblos Indígenas del país, como entidades públicas encargadas de coordinar la política indígena del Estado y de promover el desarrollo económico, social y cultural de los mismos.
- La creación al iniciar su gestión de gobierno, de una Comisión Especial para los Pueblos Indígenas (CEPI), con participación de profesionales de su exclusiva confianza y de representantes indígenas, como instancia encargada de estudiar las propuestas formuladas por las organizaciones indígenas de este Encuentro, de ver su posible incorporación al Programa de Gobierno de la Concertación en la medida en que no sean incompatibles con el mismo y sean posible de realizar en un período de cuatro años y de instar por la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.

Este acuerdo, supondría una nueva relación entre los pueblos originarios y el Estado de Chile, en donde los indígenas se les reconociera como interlocutores válidos para

canversar con el Estado chileno. Sin embargo, esta relación solo quedo como una buena intención, porque en la actualidad, no se ha reconocido al pueblo mapuche como un interlocutor que puede conversar en igualdad de condiciones con el Estado. En consecuencia el Estado ha creado sistemáticamente políticas para los pueblos originarios pero sin ellos, políticas que muchas veces no responden a las verdaderas problemáticas.

Respecto de las demandas que acordó apoyar el presidente Aylwin, algunas lograron aprobarse, otras, aún no han visto la luz, como es el caso del reconocimiento constitucional de los pueblos originarios. Entre las que se aprobaron; se encuentra la ley indígena 19.253 del año 1993 y creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). La ley indígena propicia la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

3.3.2. Orientaciones curriculares y documentos legales que fundamentan la Educación Intercultural Bilingüe en Chile

La educación intercultural bilingüe, está pensada para escuelas de educación primaria donde estudien un alto número de niños y niñas indígenas. Su acción educativa está alineada por el currículum escolar nacional (Marco Curricular que incluye objetivos fundamentales verticales y contenidos mínimos obligatorios y objetivos fundamentales transversales), sin embargo, las escuelas pueden ir orientando su práctica educativa por medio del Proyecto Educativo Institucional y Planes y Programas de Estudios Propios, ajustado al Currículum Nacional y aprobados por el Ministerio de Educación.

Esta propuesta enfatiza en la contextualización de las acciones pedagógicas, permitiendo así la consecución de los objetivos curriculares y la entrega de conocimientos pertinentes a los educandos indígenas (García y Huenchullan, 2005). Se fundamenta en la Ley Indígena nº 19.253 y la respaldan otras leyes y documentos como: La Constitución Política de Chile, La Declaración Universal de los Derechos

Humanos, La Convención Internacional sobre los Derechos de los Niños y la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), 18962. Esta última, fue reemplazada por la actual Ley General de Educación del año 2009.

Ley Indígena

En *la ley indígena*, en su artículo 28 se señala el reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas (Ley indígena 19.253, 1993). Y, en su artículo 32, se especifica la creación de la Educación Intercultural Bilingüe señalando que:

La Corporación (CONADI¹⁸), en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Ley indígena 19.253, 1993, art. 32).

En Chile, el Estado se ha comprometido a proteger y garantizar los derechos a la educación de niños y adolescentes (Decreto 100, 2005, art. 19 y 10), y con la ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño en 1990, el país se compromete a asegurar que la educación promueva en niños, niñas y adolescentes el respeto por la propia identidad cultural, idioma y valores (UNICEF, 2006, art. 29). Además, que todos los niños y niñas de origen indígena tienen derecho a desarrollar su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma (*Ibid.*, art. 30).

Para concretar la propuesta intercultural bilingüe, el Ministerio de Educación (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) en el año 1996 suscribieron un proyecto de cooperación a fin de desarrollar conjuntamente

¹⁸ CONADI: Corporación Nacional De Desarrollo Indígena.

proyectos pilotos en regiones con alta densidad de población Indígena, dando así inicio a la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Basado en tres ejes de acción: contextualización curricular, participación comunitaria y fortalecimiento de las lenguas indígenas.

Desde el 2010, la enseñanza de la Lengua Indígena se comenzó a realizar desde una asignatura específica, denominada -Lengua Indígena-. Esta es una asignatura obligatoria del plan curricular de escuelas que tengan sobre un 20% de alumnos indígenas.

La Educación Intercultural Bilingüe en sus 20 años de historia, ha incorporado nuevos actores, el educador tradicional comunitario, se ha creado la asignatura de Lengua Indígena y han surgido programas de estudios que orientan la enseñanza de esta asignatura.

3.3.3. La asignatura de Lengua Indígena ¿una nueva forma de concebir la Educación Intercultural Bilingüe en Chile?

La asignatura de Lengua Indígena forma parte del plan curricular de educación básica que se promulgó el 20 de agosto de 2009 (Decreto 280, 2009). Entró en vigencia en el año 2010, iniciando su enseñanza en el primer año básico. Sucesivamente se han ido incorporando un curso cada año y el 2017 cerró su ciclo con la incorporación del 8° año. Desde esta fecha en adelante todos los niveles de educación básica reciben la enseñanza de la asignatura de Lengua Indígena en escuelas con un 20% de alumnos indígenas.

Desde el año 2010, Lengua Indígena, era obligatoria para aquellos establecimientos educacionales que contaban con un 50% o más de alumnos indígenas. Y, desde el año 2013 en adelante, es obligatorio en aquellos establecimientos educacionales que tengan una matrícula igual o superior al 20% de alumnos indígenas. En los demás establecimientos que quieran favorecer la interculturalidad su enseñanza es opcional

(Decreto 280, 2009).

En el decreto 280 también se establece que la enseñanza de la Lengua Indígena tiene un carácter optativo para el (la) alumno (a) y la familia. Los padres o apoderados deberán manifestar por escrito, en el momento de matricular a sus hijos o pupilos¹⁹, si desean o no la enseñanza del sector²⁰ (Decreto 280, 2009).

Para el Ministerio de Educación, la aprobación de este sector de aprendizaje se debe a que Chile es un país multicultural y plurilingüe, en el cual convergen una diversidad de culturas y sistemas lingüísticos, lo que impone el desafío de convertir la escuela en un espacio educativo en el cual se asegure a los niños y niñas de culturas y lenguas diferentes, el acceso a oportunidades de aprendizaje de las lenguas indígenas, de modo sistemático y pertinentes a su realidad. (MINEDUC, 2009, p.121)

En un informe del mismo Ministerio de Educación se señala que el 70% de los establecimientos educacionales posee matrícula indígena, por lo cual no puede ser desconocido en una educación que avanza hacia el respeto y la valoración de la diversidad (MINEDUC, s.f.).

La lengua es un conocimiento esencial en la comprensión y valoración de la cultura, por lo que este sector enfatiza el aprendizaje de la lengua, y fomenta, a través de la lengua, la aproximación a la cultura, ya que

¹⁹ En Chile existe la figura de Apoderados y Pupilos, siendo el primero toda persona mayor de edad que se hace responsable del cumplimiento de las obligaciones y los deberes del estudiante ante la escuela: directores, personal docente y cualquier otro funcionario que tenga injerencia en el proceso educativo. Pueden ser el padre, la madre o un tutor legal. El pupilo, es de quien se responsabiliza un Apoderado.

²⁰ Sector de Aprendizaje es el nombre de las Asignaturas de Aprendizaje, el primero formó parte del lenguaje educacional correspondiente a la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) y el segundo, a Ley General de Educación (LGE)

desde el aprendizaje del idioma se pueden aprender aspectos fundamentales de una cultura, tales como la circularidad del tiempo, la relación de parte a todo con la naturaleza, la posición y definición de la persona en relación con el entorno, la armonía entre pares se señala en un párrafo de los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media. (MINEDUC, 2009)

En el sector de aprendizaje de Lengua Indígena, es enseñado en cuatro pueblos indígenas diferentes; Aymara, Quechua, Rapa Nui, y Mapuche. Su carga horaria semanal es de cuatro horas pedagógicas.

Su concreción se articula en torno a dos ejes: Oralidad y Comunicación Escrita, orientados ambos hacia la enseñanza, promoción y valoración de las lenguas Indígenas (MINEDUC, 2009). Estos dos ejes debieran trabajarse de manera integrada dentro del aula, en contextos significativos para los niños y las niñas.

El eje de Oralidad se constituye es una forma de transmisión del conocimiento ancestral que, a través de la palabra, se expresa y se enriquece de generación en generación. No es un conocimiento cerrado, sino que se adapta e incluye nuevos elementos, a partir de los cambios contextuales y de la colaboración de sus participantes que varía a través del tiempo (MINEDUC, 2009). Este eje se subdivide en:

- Tradición Oral: se comprende como prácticas lingüísticas asociadas a la cultura, que forman parte del patrimonio histórico de cada pueblo. Así, las secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios en Tradición Oral, apuntan tanto a escuchar y comprender relatos fundacionales, de la memoria local y territorial, como a reproducir y utilizar prácticas discursivas respetando convenciones sociales, momentos y espacios rituales, lo que incluye la recreación de canciones tradicionales de la cultura indígena (MINEDUC, 2009).
- Comunicación oral: se concibe como interacciones cotidianas, prácticas

discursivas y conocimiento y manejo de la lengua. Estas prácticas comunicacionales en Lengua Indígena muestran las formas en que se establecen las relaciones cotidianas entre las personas de una comunidad, lo que implica conocer y distinguir, por ejemplo, las formas de saludos, de convivencia, los principios de pertinencia ante los mayores y los pares, etc.

Teniendo por foco desarrollar las habilidades orales de los estudiantes, así como su conocimiento y manejo de la Lengua Indígena, en Comunicación Oral se integran Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios relacionados con el uso de la Lengua Indígena en distintos contextos comunicativos en forma apropiada; la comprensión y producción de textos orales en Lengua Indígena, tanto tradicionales como actuales y de progresiva complejidad, con el aprendizaje de las características fonológicas o sonidos propios de la lengua, y con la comprensión de las características propias de la lengua, lo que permite la creación de nuevas palabras (MINEDUC, 2009).

El eje Comunicación escrita. Los niños y niñas que viven en comunidades letradas llegan a la escuela con algunas habilidades en el lenguaje escrito. Los más pequeños conocen signos del tránsito, rótulos, logotipos de bebidas, helados y otros artículos. Aquellos en cuyos hogares se leen cuentos, toman libros y los hojean en la dirección correcta; reconocen que los temas escuchados están representados en las palabras impresas y no en las ilustraciones; preguntan e imitan leer, entre otras actividades. Aquellos que poseen una lengua indígena oral, distinta de la lengua mayoritaria y letrada, no disponen de la misma fuente de familiarización con la escritura. Sin embargo, al ser bilingües, poseen acceso a dos sistemas de códigos. La implementación de este sector busca que las niñas y niños de estas escuelas tengan acceso a ambos beneficios.

Las dos secuencias de Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios que componen este eje buscan potenciar, por un lado, el conocimiento del código escrito en Lengua Indígena, considerando sus características propias; y, por otro, fomentar la comprensión y producción escrita de distintos tipos de textos en Lengua

Indígena (MINEDUC, 2009).

En estos avances o cambio en la educación intercultural bilingüe, se evidencia que la creación de la asignatura de la Lengua Indígena, formaliza un serie de aspectos que no se evidenciaban con anterioridad, por ejemplo, la creación de programas de estudios, guías de estudiantes, la formalización de una carga horaria específica para la enseñanza de la Lengua Indígena, aspectos que nos hacen preguntarnos ¿Qué pasará con la transversalidad de la educación intercultural bilingüe sustentada en el proyecto educativo institucional? O ¿la educación intercultural bilingüe se reducirá solo al sector de Lengua Indígena? preguntas que se han buscado responder en los capítulo V y VI.

3.3.4. Una visión sobre el quehacer educativo intercultural bilingüe

En el caso mapuche, contexto donde he centrado mi investigación, estudios develan logros y dificultades que ha tenido la implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Entre los logros, se señala:

En cuanto a los aspectos positivos de la implementación, puede decirse que la incorporación del Educador Tradicional es vista como un gran avance, en términos pedagógicos y en la relación comunidad/escuela. En este ámbito, la participación de la comunidad en relación a la EIB es distinta en cada región en que se focalizó el programa... En la zona mapuche en general ha habido una importante apertura de la EIB, la gente la conoce, le interesa y respeta. En algunos casos, participan además del Educador Tradicional, incluso autoridades tradicionales. Sin embargo a juicio de Supervisores y Coordinadores, la inserción no es suficientemente profunda, dado que la educación muchas veces no es una prioridad para algunas comunidades. Por otra parte, la disposición de los profesores hacia la EIB, en general, se evalúa como buena y una vez que se han integrado a este esquema, han sido un aporte real. También se ve como relevante la incorporación de personas indígenas

dentro del sistema general de EIB, lo que le entrega mayor conocimiento y fuerza a las acciones realizadas... Para los niños, el Programa ha sido muy valioso en cuanto a una mejora en su autoestima; valoración de la cultura indígena y su identidad; en relación con una mayor valoración de su entorno; los aprendizajes prácticos; mejoras en la calidad de educación. Por otra parte, también se destaca, aunque sea de forma incipiente, la revitalización de las lenguas originarias. (MINEDUC, 2011, pp. 103-104)

Pese a las dificultades que ya se vislumbran, estos avances han sido importantes, debido al lugar donde se parte, es decir, desde la exclusión total del pensamiento y lengua indígena de los contextos escolares, a la incorporación del educador tradicional y otras personas de la comunidad que permiten movilizar el saber y lengua indígena en los establecimientos educacionales, derivando en una mayor autoestima por parte de niños mapuche.

Sin embargo, la implementación del programa también deja en evidencia múltiples dificultades, tensiones sobre los que seguir trabajando se constituye como un imperativo para todo aquel que se interese por construir una sociedad más justa e igualitaria, y una educación más significativa y situada:

(...) aspecto negativo de la implementación es la considerable falta de recursos humanos para llevar a cabo las tareas que la EIB demanda. Los supervisores solamente pueden visitar una o dos veces al año cada escuela, por lo tanto no hay seguimiento de las tareas realizadas en relación al tema... falta de capacitaciones a profesores, lo que conlleva una gran demanda de parte de docentes para formación en EIB... Existe una falta de canales de comunicación entre los directores, sostenedores y los funcionarios del MINEDUC; la poca prioridad que se le da a la EIB a nivel nacional; falta de compromisos de algunos sostenedores y autoridades... Un punto clave en el desarrollo de la EIB han sido las resistencias encontradas por los funcionarios, al interior del MINEDUC, por efectuar una buena tarea. Este además se combina con una

suerte de discriminación desde las distintas esferas gubernamentales hacia el PEIB. (MINEDUC, 2011, p.103)

En esta misma línea, otro estudio nos devela:

El currículum de las escuelas con educación intercultural bilingüe -hasta ahora al menos- se construye con contenidos fragmentados, divididos en sectores de aprendizaje, discontinuo en su tratamiento temporal. Los saberes mapuches, su selección, uso y formas de inserción en el currículum dependen de la voluntad del docente, pero aun cuando éste tenga la mejor de las voluntades, los contenidos mapuches aparecen subordinados a los contenidos oficiales. Nombres de animales en lengua mapuche, partes del cuerpo humano, rellenan estos espacios del aula en la medida en que los contenidos disciplinarios y las habilidades y competencias universales requieran de contextualización para sus mejores logros. (Forno, Alvarez-Santullano y Rivera, 2009, p. 296).

Estas evidencias muestran problemáticas que están vinculadas a nivel estructural del sistema escolar, sobre la forma cómo está pensado y organizado el currículum escolar chileno, y por ende, del real espacio que tiene el saber mapuche. Si bien existen instancias de contextualización, se encuentran sujetas a los contenidos oficiales, lo que coloca en tensión la propia práctica educativa de los profesores y profesoras, en la decisión sobre qué trabajar. Nos preguntamos entonces ¿Dónde queda el saber de la experiencia de los niños y niñas mapuches que atienden las escuelas que trabajan con la educación intercultural bilingüe? ¿No se considera en el proceso formativo o educativo? de no ser así ¿Cuál es el sentido de la educación? ¿Para qué educamos?

Las tensiones antes mencionadas, se ven acrecentadas por la falta de profesores con formación en educación intercultural y conocimiento sobre el saber y lengua mapuche. Si bien, desde el año 1992 existe una carrera que forma a profesores de educación intercultural en contexto mapuche, hay un reducido número de egresados cada año, lo que no permite cubrir esta necesidad. Hasta el año 2008 solo se habían titulado en promedio 149 profesores interculturales (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008).

Ante la falta de profesores preparados para sumir los desafíos de la Educación Intercultural Bilingüe, el Ministerio de Educación crea la figura del educador tradicional comunitario. Persona indígena que habla la lengua indígena de pertenencia, tiene conocimiento del saber propio, se incorpora al contexto escolar, desempeñando su tarea educativa junto con un profesor, con el propósito de planificar y desarrollar la enseñanza. Es así como en las escuelas con educación intercultural bilingüe de comunidades mapuche, se incorpora una persona de la misma comunidad donde está inserta la escuela para realizar la enseñanza de la lengua y el saber mapuche, lo que antes se ha señalado como uno de los aspectos positivos y avances en la implementación del programa.

Del modo como el rol del educador tradicional comunitario adquiere relevancia, la participación de las familias debiera ocupar un lugar importante en este proceso educativo. Porque son ellos los depositarios del saber mapuche, los que van o no movilizándolo en sus familias y comunidades. La participación familiar y comunitaria, se debiera concebir como instancia para movilizar saberes, formas de comprender y educar indígena (García y Huenchullan, 2005). Sin embargo, la noción de participación y de la comunidad local es restrictiva, se reduce en general a ser fuente de información y a participar en decisiones sobre cuestiones puntuales como ciertas celebraciones tradicionales o nominaciones de asesores culturales²¹ de acuerdo a pautas definidas por actores muchas veces externos a las propias comunidades plantea (Williamson, 2008).

En lo que respecta a la enseñanza de la Lengua Indígena –*mapuzugun*–, uno de los ejes fundamentales del programa educativo, Quidel (2011) afirma que su enseñanza está centrada principalmente, en una concepción gramático-estructural, generando aprendizajes de palabras aisladas relativas al entorno natural, los números o algunas

²¹ En la actualidad denominado educador tradicional.

formas de saludar en la lengua indígena (Álvarez-Santullano, Alves, Forno, Rivera, y Fuenzalida, 2011).

Como podemos ver, los estudios de investigación nos develan una realidad compleja y en constante tensión en el quehacer educativo intercultural bilingüe, porque no siempre está vinculada a la experiencia de los niños y niñas, porque se alejaba de la forma de vida dialógica, relacional e integral que se experimenta en la vida familiar y comunitaria.

Siendo consciente de estas complejidades y pensando en cómo podríamos realizar un aporte desde este estudio de investigación, es que hemos querido centrar nuestra mirada desde una mirada mapuche, pero sobre todo que sea posibilitadora. Mirada que nos permita pensar y repensar en nuestro quehacer educativo intercultural bilingüe, más que seguir mostrando realidades adversas y si es que las mostramos como poder pensarlas como tensiones fructíferas como diría el profesor Contreras (2016). A continuación doy a conocer como he realizado el recorrido para hacer posible esta tesis doctoral.

CAPÍTULO IV
EL CAMINO RECORRIDO

4.1. El camino recorrido para comprender la educación intercultural bilingüe

El camino que he recorrido en estos años de tesis doctoral me ha permitido comprender el quehacer educativo intercultural bilingüe y se ha transformado en un proceso formativo, es decir, investigando me he ido formando como investigador, comprendiendo me he ido comprendiendo a mí mismo. Un proceso investigativo donde he vivido una transformación personal para comprender de otro modo el quehacer educativo intercultural bilingüe. Porque “el acceso a la verdad, requiere la transformación del yo. Entonces, la transformación del investigador, es imprescindible para poder acceder a la verdad, a un cierto tipo de verdad” (Simons y Masschelein, 2006, p. 130).

En este proceso de transformación del investigador, la condición ética asume principal relevancia, así lo señalan los autores antes citados, quienes inspirados en Foucault, plantean que el cuidado de uno mismo, implica, en primer lugar y por encima de todo, una actitud determinada: relacionarse de cierto modo con uno mismo, pero también con los demás y con el mundo. Es una actitud de atención, de estar atento de sí mismo, de concentración de uno mismo, en los pensamientos y en las acciones propias.

Este dominio de sí, prosiguen, consiste concretamente en una coincidencia de las acciones y las ideas, en mostrar mediante las acciones, lo que se piensa y lo que se dice. Uno es dueño de sí mismo cuando es capaz de actuar correctamente. Y por correctamente no debe entenderse que las acciones y palabras estén basadas en conocimientos ciertos y válidos, sino a nivel de comportamientos y de acciones.

Entonces, hablar con propiedad, no se trata de someter a conocimientos exteriores, sino que se trata de exponerse a uno mismo y a sus valores determinantes. Lo que está en juego no es solo aquello sobre lo que se habla, sino quien lo habla. Acceder a la verdad exige el cuidado transformador de uno mismo. Por esta razón, la relación de cuidado es primordial, y solo en función de ellas el conocimiento puede jugar un papel. Se puede tratar del conocimiento de uno mismo o del conocimiento del mundo,

pero siempre que ese conocimiento este orientado al cuidado de uno mismo. Lo importante es una especie de transformación del yo dirigida al dominio del yo, en el cual el conocimiento verdadero sea asimilado o incorporado a principios de actuación, dicen Simons y Masschelein (2006).

Al asumir la investigación desde una perspectiva educativa o formativa, en su dimensión ética, de cuidado de uno mismo, es también asumirla, desde la experiencia, de eso que me pasa como dice (Larrosa, 2009). La experiencia entendida así supone un acontecimiento, el pasar de algo que no soy yo, que no depende de mí, que no es una proyección de mí mismo, que no es el resultado de mis palabras, ni de mis ideas, ni de mis representaciones, ni de mis sentimientos, ni de mis proyectos, ni de mis intenciones, que no depende ni de mi saber, ni de mi poder, ni de mi voluntad (Ibíd.). Pero eso que pasa, me pasa a mí, no pasa ante mí, o frente a mí, sino a mí: el lugar de la experiencia soy yo, es en mí donde se da la experiencia, donde la experiencia tiene lugar.

La experiencia es movimiento de ida y vuelta, nos dice este mismo autor. Un movimiento de ida, porque la experiencia supone un movimiento de exteriorización, de salida de mí mismo, salida hacia fuera, un movimiento que va al encuentro con eso que pasa, al encuentro con el acontecimiento. Un movimiento de vuelta, porque la experiencia supone que el acontecimiento me afecta a mí, que tiene efectos en mí, en lo que soy yo, en lo que pienso, en lo que yo siento, en lo que yo sé, en lo que yo quiero. Por tanto, el sujeto de la experiencia, es un sujeto sensible, vulnerable y expuesto, es un sujeto abierto a su propia transformación. O la transformación de sus palabras, de sus sentimientos, de sus representaciones. De ahí que el resultado de la experiencia sea la formación o la transformación del sujeto de la experiencia.

Por último, la experiencia, eso que me pasa, es un paso, un pasaje, un recorrido, un camino, un viaje. La experiencia supone por tanto una salida de sí hacia otra cosa, un paso hacia otra cosa, hacia ese *eso*, de ese *eso* que me pasa. Pero al mismo tiempo, supone que al pasar desde el acontecimiento hacia mí, que algo viene hacia mí, que algo me viene o me adviene. Este paso, además, es una aventura y, por tanto, tiene

algo de incertidumbre, supone un riesgo, un peligro. En donde el sujeto de la experiencia, es como un territorio de paso, como una superficie de sensibilidad en la que algo pasa y en la que, eso que me pasa, al pasar por mí o en mí, deja huella. De ahí que el sujeto de la experiencia no sea, en principio un sujeto activo, un agente de su propia experiencia, sino un sujeto paciente, pasional, como lo señala Larrosa (2009). En el mismo sentido, Contreras y Pérez de Lara (2010) nos dicen:

La investigación de la experiencia, cuenta con la subjetividad; la necesita, parte de ella, pasa por ella. Y ello significa ponerse en juego personalmente, en cuanto educadores, para intentar dilucidar las cuestiones pedagógicas que se nos revelan, reconociendo que es a nosotros a quienes se nos revelan, para quienes tienen el sentido que tienen, no a un supuesto ente genérico, impersonal, neutro, asexuado que tiene acceso a la verdad, pero nunca se sabe quién es, quién sostiene esa verdad y desde dónde le es verdad. (p. 77)

Este tipo investigación, no necesariamente significa hablar de sí, sino hablar desde sí. Teniendo en cuenta que lo que ha pasado por uno o por una, intenta conjugar conocimiento y experiencia, pensamiento y sentimiento, consciente de las ideas y del cuerpo desde el que se piensa y se siente (Ibíd.)

Ponerme en relación desde esta perspectiva, fue vincularme desde mi propia experiencia, desde mi subjetividad, desde mi saber, mi experiencia sedimentada en el curso de la vida, como diría (Zambrano, 2011). *Ta ñi mapuche kimün mew* –desde mi saber mapuche- como diría desde el *mapuzugun*. Un saber que parte desde un pensamiento primordial (Salinas, 2014), es decir, que se sitúa en los previos de las dicotomías occidentales. Donde pensamiento y lenguaje se copertenecen y, sobre todo, que se piensa en el interior de la lengua que la envuelve, es decir, cada lengua da una forma de pensar. Este pensamiento es autobiográfico, o sea, se piensa situándose en el interior de una visión de mundo propio que tiene sus raíces en la singular historia personal (Ibíd.).

Desde mi experiencia personal podría hablar de un pensamiento comunitario, un pensamiento que surge de la relacionalidad del todo como diría (Estermann, 2006), o sea, donde el centro no es el “ser” sino la “relación”, por eso, para el mapuche, en esta vida comunitaria, la persona no es el centro de la relación, sino que es uno más dentro de todas las otras formas de vida con las que comparten un espacio común y con cuales se relaciona, como se ha explicado en el capítulo II sobre pensamiento, saber y educación mapuche. Un saber que es construido y reconstruido mediante la oralidad del *mapuzugun*.

Estermann (2006) quien ha profundizado sobre el pensamiento indígena Andino, plantea que la *relacionalidad* del todo es el rasgo fundamental (*arjé*) de la racionalidad andina. Este principio afirma que todo está de una u otra manera relacionado (vinculado, conectado) con todo.

El autor fundamenta que en el principio de relacionalidad:

La entidad básica no es el ente sustancial, sino la relación; por lo tanto, para la filosofía andina, no es que los entes particulares, adicionalmente a su existencia particular, se relacionen en un segundo momento y lleguen a formar un todo integral (*holon*) una red de interrelaciones y conexiones. Al contrario: recién en base a la primordialidad de esta estructura relacional, los entes particulares se constituyen como entes. (p. 126)

El planteamiento de este autor, investigador de las culturas andinas, fue significativo para pensar sobre el *mapuche rakizuam* -pensamiento mapuche-, porque los indígenas Andinos y los mapuche tienen –tenemos- mucho en común en la forma de comprender la vida y de relacionarnos. De este modo, desde las lecturas, conversaciones con personas mapuche y poniendo en juego mi experiencia, fui haciéndome consciente que para los mapuches era fundamental el *yamüwün*, el respeto y cuidado recíproco. Imprescindible para una vida en equilibrio entre todos

los que comparten un mismo espacio, sean estos, seres vivos o fuerzas de la naturaleza.

Así, el pensamiento y saber mapuche, que son pensamiento y saber primordial, me ayudaron a comprender la relación, la lengua y el saber educativo en la educación intercultural Bilingüe. Ya que me permitieron comprender cómo se viven las relaciones educativas, a su vez, poner atención a la enseñanza del *mapuzugun* desde su propia lengua, desde su propia construcción simbólica sobre la base de su propio pensamiento. Y por último, porque me permitió conocer cómo se moviliza y visibiliza su propio saber cómo un saber educativo que es parte del quehacer educativo intercultural bilingüe. Y, sobre todo porque me ha ayudado a pensar de otro modo este quehacer educativo.

Entonces, ponerme en relación y pensar esta tesis desde el pensamiento y saber mapuche ha sido un llamado a la alteridad, no solo a la alteridad hacia el propio saber, el cual es parte de la educación intercultural bilingüe, sino también, porque es un reconocimiento a una forma de pensar y relacionarse con la realidad que es distinta a la que he acostumbrado a vivir, acostumbrado -antes- a acercarme para construir un conocimiento científico guiado por los criterios de confiabilidad y validez tradicionales.

El *mapuche kimün*, entonces, ese saber corporizado en mí, me permitió estar atento a la forma en cómo debía entablar las relaciones con las personas que me ayudaron a hacer posible estas tesis, a un actuar correctamente, a nivel de comportamientos y de acciones como dirían (Simons y Masschelein, 2006). Actuar correcto que siempre estuvo inspirado en un actuar desde el respeto y en una escucha atenta, no solo cuando conversé con distintas personas sobre el quehacer educativo intercultural bilingüe, sino también cuando escribí y reescribí el informe. En la reescritura, el desafío estuvo en decir las cosas, sin que se perdiera el sentido de la experiencia vivida.

4.2. Objetivos de investigación

En esta búsqueda de comprensión del modo en que se vive el quehacer educativo intercultural bilingüe en escuelas ubicadas en comunidades mapuche del sur de Chile se han planteado dos objetivos generales y respectivos objetivos específicos, los cuales nos permitieron orientar nuestra búsqueda para no desviarnos del camino.

El primero objetivo general, nos permite orientar la búsqueda de comprensión sobre cómo se viven las relaciones educativas, la lengua *-mapuzugun-* y el saber educativo. De este, derivan tres objetivos específicos que ayudan a orientar esta búsqueda para conocer algunas características de la práctica educativa intercultural bilingüe, así como de las tensiones y posibilidades de este quehacer educativo.

1. Comprender el modo en que se vive la relación educativa, la lengua *-mapuzugun-* y el saber educativo en la educación intercultural bilingüe de escuelas situadas en comunidades mapuche del sur de Chile.

Este a su vez tenía los siguientes objetivos específicos:

- 1.1. Conocer características de práctica educativa intercultural bilingüe desde la visión de directores y profesores.
- 1.2. Identificar tensiones presentes en las relaciones educativas, los saberes educativos y enseñanza del *mapuzugun*.
- 1.3. Comprender y profundizar sobre las posibilidades en las relaciones educativas, los saberes educativos y enseñanza del *mapuzugun*.

El segundo objetivo general, orienta la búsqueda sobre cómo repensar el quehacer educativo intercultural bilingüe para un diálogo intercultural. Consta de un objetivo específico para explorar las posibilidades que permita la reflexión sobre el vínculo

entre relación educativa, el *mapuzugun*, saber educativa para el enriquecimiento de las prácticas educativas intercultural bilingüe.

2. Repensar el quehacer educativo intercultural bilingüe para un diálogo intercultural

2.1. Explorar las posibilidades que permita la reflexión sobre el vínculo entre relación educativa, el *mapuzugun* y el saber educativo para el enriquecimiento de las prácticas educativas intercultural bilingüe.

4.3. Concretando el camino: diseño metodológico mixto simultáneo.

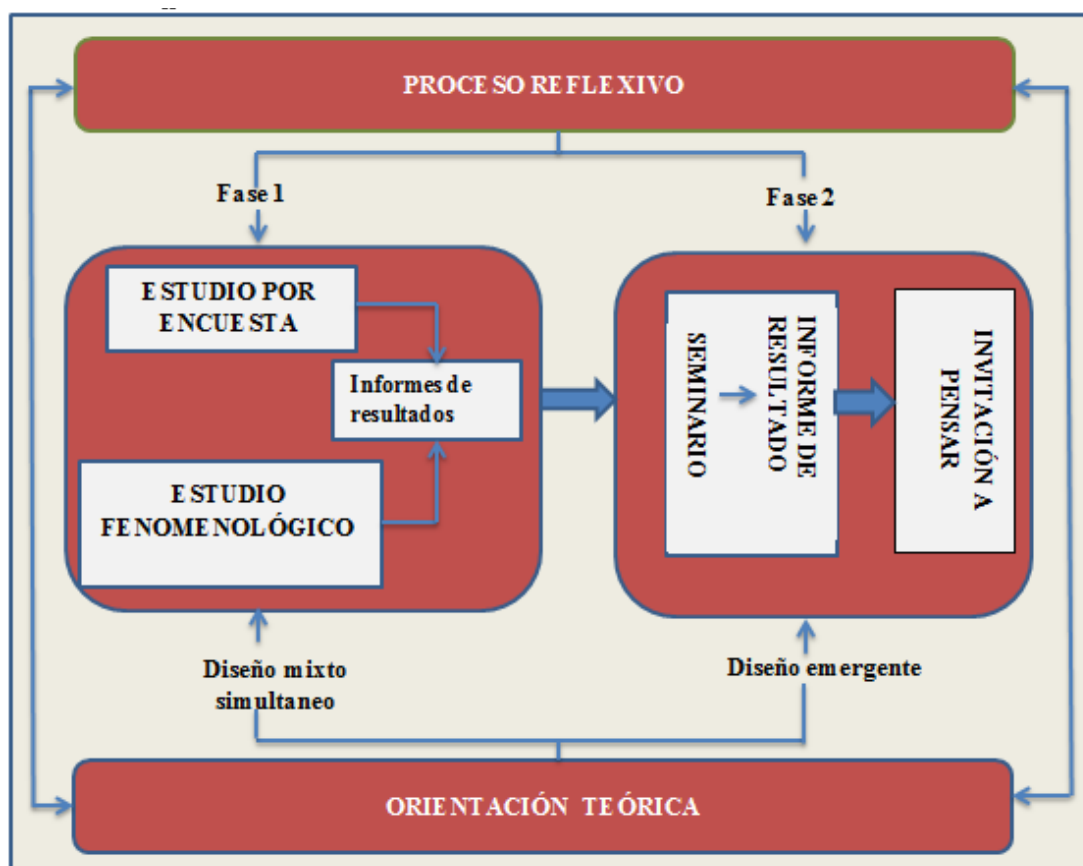
La forma como fuimos concretando nuestra búsqueda de comprensión del quehacer educativo intercultural bilingüe, junto con mis directoras de tesis, estuvo orientada por un diseño metodológico mixto simultáneo; cualitativo y cuantitativo. Este diseño se caracterizó por tener fases paralelas o sincrónicas relativamente independiente con técnicas de recogida y análisis de la información cualitativa y cuantitativa respectivamente (Teddlie y Tashakkori, 2006). Este diseño formó parte de la primera fase de la investigación, proceso que se concretó mediante un método por encuesta (Ruiz, 2009) y desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica (Van Manen, 2003).

El método por encuesta nos permitió apreciar las características de la Educación Intercultural Bilingüe desde la visión y experiencia de un grupo de directores y profesores que implementan este quehacer educativo en la provincia de Cautín. La perspectiva fenomenológica hermenéutica nos permitió un acercamiento a las experiencias y vivencias de distintas personas que se vinculaban desde distintos roles en el quehacer educativo intercultural bilingüe: sostenedores, directores, profesores, educadores tradicionales, familias, supervisores técnicos pedagógicos del Ministerio de Educación y profesores universitarios.

Acercarnos a través de un método mixto simultáneo en una primera fase de la investigación nos permitió develar las primeras cuestiones en la educación intercultural bilingüe, por ejemplo, el conocimiento sobre el *mapuzugun* o formación en interculturalidad del grupo de directores o profesores con los que trabajamos nuestro estudio por encuesta. Así como las propias tensiones existentes, que si bien, ya nos develaban algunos estudios de investigación, pero en las voces de las personas se ve que aún permanecen, por ejemplo, una concepción asimilacionista de educación intercultural o las tensiones en la práctica educativa a raíz de esta concepción educativa.

A partir de los resultados obtenidos del estudio mixto, en la primera fase de la investigación, nos dimos cuenta que seguían persistiendo dudas, las que debíamos clarificar, es así como decimos volver al campo de estudio. El retorno a Chile, fue parte de nuestra segunda fase de la investigación, la que se concretó mediante un diseño emergente (Teddlie y Tashakkori, 2006), precisamente, porque surgió por la propia necesidad de comprensión del quehacer educativo intercultural bilingüe. Es así que mediante dos seminarios, uno con profesores y otro con supervisores del programa de educación intercultural bilingüe pudimos compartir los primeros resultados y profundizar en los temas que no estaban claros. A continuación, en el esquema 1, se presenta el diseño metodológico de nuestro estudio de investigación.

Esquema 1: Diseño metodológico de nuestro estudio de investigación



Este recorrido, estuvo acompañado de un permanente proceso reflexivo, impregnando todas las fases de la investigación, desde la formulación de la pregunta de investigación, la orientación teórica, trabajo de campo, análisis de los datos y elaboración del informe final (Cuesta-Benjumea, 2011).

4.3.1. La encuesta, un modo para acercarnos a la educación intercultural bilingüe

El método por encuesta lo entendemos como una instancia para interrogar, preguntar sobre una gama de sucesos presentes, pasados o futuros a un conjunto de personas (Ruiz, 2009). En nuestro estudio nos permitió preguntar sobre el conocimiento del *mapuzugun*, formación en educación intercultural de los participantes del estudio,

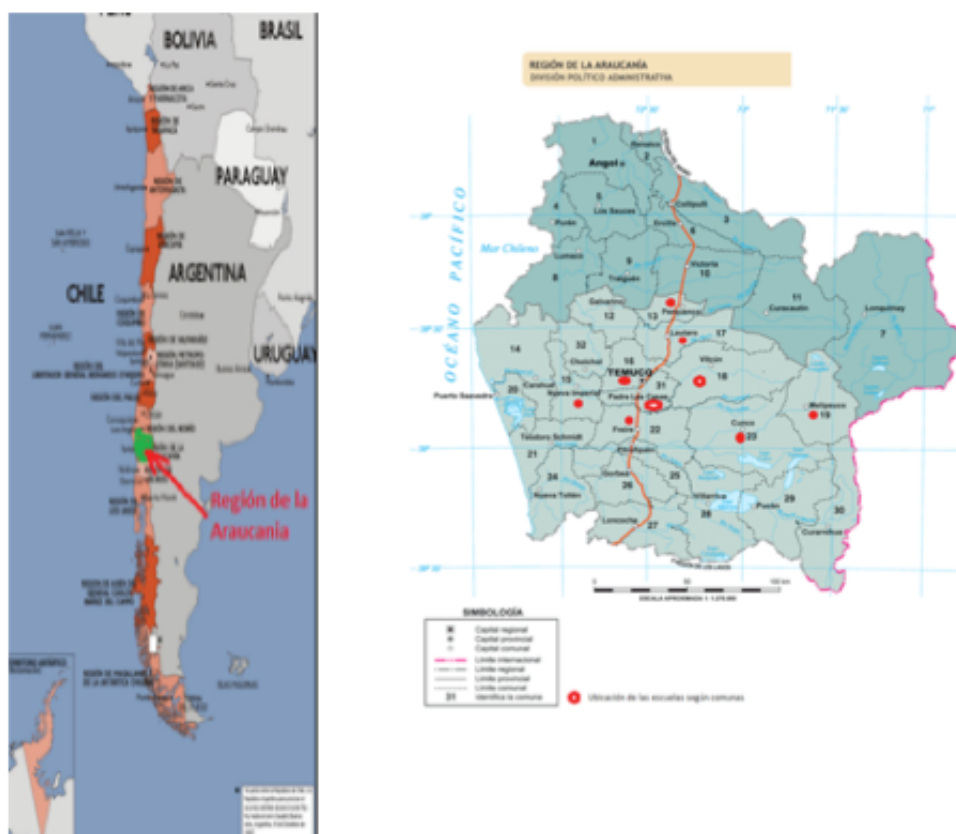
sobre sus prácticas educativas, valorar su actitud intercultural, y antecedentes sobre la enseñanza del *mapuzugun* en la asignatura de Lengua Indígena.

a) Contexto y participantes del estudio por encuesta

El estudio por encuesta se trabajó con 132 personas; 29 directores y 103 profesores de 32 escuelas que implementan el enfoque Intercultural Bilingüe.

Las escuelas donde trabajan este grupo de directores y profesores estaban ubicadas en diferentes comunidades mapuches de nueve Comunas de la Provincia de Cautín; Padre las Casas, Cunco, Vilcún, Lautaro, Temuco, Perquenco, Melipueco, Nueva Imperial y Freire. En el mapa 2, en su parte izquierda se muestra la ubicación territorial, correspondiente a la zona sur de Chile. A la derecha, se muestra la ubicación de las comunas de la Provincia de Cautín donde estaban ubicadas las escuelas que formaron parte del estudio. La Provincia de Cautín es una de las dos Provincias que pertenecen administrativamente a la Región de la Araucanía, el otro, es la Provincia de Malleco.

Mapa 2: Provincia de Cautín, lugar donde se realizó el estudio por encuesta



Realizar el estudio por encuesta en la Provincia de Cautín estuvo determinado por el alto número de escuelas que trabajaban con la educación intercultural bilingüe, 132 de las 240 que pertenecían a la Región de la Araucanía (información correspondiente al año 2014, periodo en que se realizó el estudio). Así también por la importante población mapuche que pertenece a ese lugar, que en la práctica significaba, un alto porcentaje de estudiantes mapuche que se educan en escuelas con educación intercultural bilingüe. La decisión de trabajar con directores y profesores, definido por un muestreo intencional (Ruiz, 2008), estuvo dado por el rol que tenían en el quehacer educativo intercultural bilingüe.

- *Características de los directores y profesores con los que se trabajó*

De las 132 personas encuestadas, 95 eran mujeres y 37 hombres, su edad promedio era de 43 años. De acuerdo a su identificación sociocultural; el 33% se identificaron como mapuche y 67% se reconocieron ser chilenos. Del segundo grupo, el 76% mencionó sentirse identificado con algún pueblo originario y el 24% no lo hacía.

De los 29 directores que respondieron el cuestionario, el 79% señalaron que trabajaban como director y también realizaban clases en las distintas asignaturas del plan curricular. El 21% realizaban solo labores de dirección. En promedio, llevaban trabajando nuevo años en sus escuelas.

Tanto los directores y profesores tenían formación en distintas áreas de educación; un 68% mencionaron ser profesores de educación general básica, un 13% además de ser profesores de educación general básica, habían realizado postítulos en lenguaje y comunicación, educación matemática o ciencias naturales. Un 7% eran profesores de educación básica intercultural en contexto mapuche. Un 6% eran educadoras diferencial, un 2% pertenecían al área de la historia y geografía y educación cívica, mismo porcentaje eran profesores de educación física y educadoras de párvulos. Del grupo, un 6% había realizado diplomado en educación intercultural, un 2% en educación mapuche. Y un 3% señaló que había realizado estudios de magister en educación.

El año de titulación de los participantes, en promedio fue el año 1997, teniendo una experiencia profesional promedio de 17 años. En sus actuales escuelas, llevaban trabajando 8 años aproximadamente, y en el programa de educación intercultural bilingüe 5 aproximadamente.

Este grupo mencionó que sus contratos de trabajo era definido, el 74% estaba en estas condiciones y un 24% eran a plazo fijo y un 1% tenían contrato de reemplazo.

- *Características de las escuelas donde trabajan los directores y profesores*

Las escuelas donde trabajan estos directores y profesores, tenían distintas dependencias administrativas; el 69% eran particular subvencionada, el 31% de administración municipal. Estas escuelas también tenían distintos niveles de enseñanza; el 69% eran escuelas completas, trabajando con cursos de 1° a 8° año básico. El 28% eran multigrados, trabajando con cursos de 1° a 6° año básico. El 3%, representando a un colegio, realizaba educación primaria y secundaria.

El número de estudiantes matriculados en las 32 escuelas se diferenciaba según curso con los que trabajaban. En las escuelas multigrado, estudiaban en promedio 43 alumnos, en las escuelas completas estudiaban en promedio de 93 alumnos, mientras colegio contaba con una matrícula de 366 alumnos. En relación con el número de estudiantes por cursos; en las escuelas completas tenían 14 estudiantes por curso. Las escuelas multigrados se organización en dos grupos diferentes, un grupo reunía a cursos de 1°, 2° y 3° año; el segundo grupo reunía a cursos de 4°, 5° y 6° año. Cada grupo en promedio tenía 21 alumnos. En cambio el colegio tenía un promedio de 28 alumnos por cursos.

La ascendencia cultural de los estudiantes principalmente eran de origen mapuche; en el caso de las escuelas completas un 95% pertenecían a este grupo indígena, en las escuelas multigrados un 93%, en el colegio un 94%. Los otros porcentajes pertenecían a estudiantes de ascendencia chilena.

Estas escuelas contaban con distintos números de docentes dependiendo sus niveles de enseñanza. Las escuelas completas en promedio trabajaban 9 profesores 3 asistentes de aula. Las escuelas multigrado tenían 3 profesores y una asistente de aula y en el colegio trabajaban 32 profesores y 3 asistentes de aula.

Con respecto al año de iniciación de las escuelas al quehacer educativo intercultural bilingüe sus realidades eran distintas. Un 15% de las escuelas se habían incorporado en la etapa inicial del programa, entre el año 1996, periodo en que se creó este

programa educativo y el 1999. En esta etapa, comenzaron las primeras experiencias pilotos y el ingreso progresivo de escuelas a trabajar desde este enfoque educativo. Con lo cual llevaban trabajado entre 15 y 17 años. Un segundo grupo de escuelas, representando un 49%, se habían incorporado en la etapa de permanencia del programa, correspondiente a los años 2000 y 2009, estas escuelas llevaban trabajando entre 12 y 5 años. Un tercer grupo de escuelas, representaba un 39% de total, se habían incorporado en la etapa de creación de la asignatura de Lengua Indígena en el año 2010. Periodo en que comienza a realizarse la enseñanza del *mapuzugun* por medio de una asignatura que forma parte de currículum escolar de escuelas que tienen sobre un 20% de alumnos indígenas.

Antes de la aprobación de la asignatura de Lengua Indígena, las escuelas que trabajaban desde este enfoque educativo, incorporaban saberes mapuches principalmente por medio de la contextualización curricular, que consistía en adecuar un contenido de alguna asignatura del currículum escolar para poder incorporar un saber mapuche que sea coherente al contenido curricular. A su vez, las escuelas podían trabajar con contenidos mapuches por medio de talleres de lengua y cultura mapuche, en horas de libre disposición.

Resumiendo, podemos señalar que haber contado con una aproximación hacia el quehacer educativo intercultural bilingüe desde la visión de los directores y profesores en este estudio por encuesta ha sido importante debido a que nos mostró, por ejemplo, una realidad compleja sobre la formación en interculturalidad y del saber mapuche, de profesores que trabajan en escuelas con enfoque educativo intercultural.

b) Un acercamiento desde el cuestionario y la escala de actitud

En nuestra búsqueda de comprensión del quehacer educativo intercultural bilingüe el cuestionario y la escala de actitud nos permitió comprender algunos aspectos de este quehacer educativo, por ejemplo, las debilidades en la formación intercultural, saber mapuche y dominio del *mapuzugun* de profesores que realizan clases en educación

intercultural bilingüe, así también desde donde nacen los saberes educativos que se trabajan en clases o la apertura que se tiene para trabajar en espacio de diversidad cultural.

- **Cuestionario**

Nos hemos acercado desde un cuestionario de escala porque;

Un test o una escala es un cuestionario con varias preguntas (o ítems) que expresan el mismo rasgo o actitud y cuyas respuestas se van a sumar en un total que indica dónde se encuentra o cuánto tiene cada sujeto de la variable o característica que pretendemos medir. (Morales, 2010, p. 3)

Las posibilidades que nos ofrecía el cuestionario nos permitió conocer mejor las percepciones de los participantes, porque con una serie de ítems describimos mejor constructos relativamente complejos, en conjunto una medida compuesta por varios ítems es más válido porque expresa mejor la actitud o rasgo. Porque varios indicadores describen mejor un constructo, rasgo o actitud que uno solo. Y, porque una única pregunta puede ser poco afortunada, o equívoca, o ser mal entendida por muchos o algunos sujetos. Y cuando hay más ítems aumenta la fiabilidad de la medida, es decir, merecen más confianza varias preguntas que una sola y podemos calcular mejor el coeficiente de fiabilidad detectando mejor las diferencias individuales y facilitamos las relaciones entre variables (Morales, 2010).

La elaboración del cuestionario se concretó mediante la revisión de documentos del Ministerio de Educación que orientan la Educación Intercultural Bilingüe y la Lengua Indígena. El que fue complementado con estudios de investigación sobre la temática y de conversaciones con dos profesores que trabajaban en escuelas con Educación intercultural bilingüe.

Las preguntas formuladas en este ítem se orientaron en ocho dimensiones diferentes: la primera se refería a la visión que tenían los directores y profesores hacia la

participación de las familias en el quehacer educativo de la escuela. También, se ha preguntado por sus propias prácticas educativas, en específico sobre el origen de los contenidos educativos, si eran emanados solo del currículum escolar o si se contextualizado a través de los planes y programas propios. A su vez, se ha preguntado sobre las características de las estrategias, recursos didácticos y tipo de evaluación que realizaban. Finalmente, también se han realizados algunas preguntas sobre la enseñanza de la Lengua Indígena; en específico sobre la importancia que se le atribuye a la oralidad y sobre las características de las prácticas educativas de la dupla pedagógica para la enseñanza del *mapuzugun*. En la tabla 2 se especifican los distintas dimensiones de análisis con sus respectivas puntajes teóricos.

Tabla 2: Dimensiones de análisis y puntuaciones teóricas sobre la educación intercultural bilingüe

N°	Dimensión	Mínimo teórico	Medio teórica	Máximo teórica	N de ítems
1	Participación de las familias en el quehacer educativo de la escuela	15	30	45	15
2	Contenidos educativos se adecuan al contexto y experiencia de los alumnos.	10	20	30	10
3	Estrategias didácticas generales.	8	16	24	8
4	Recursos didácticos	5	10	15	5
5	La evaluación como una instancia para retroalimentar los aprendizajes de los alumnos	2	4	6	2
6	La evaluación como una instancia para valorar los resultados de aprendizaje	4	8	12	4
7	Importancia que se da a la	5	10	15	5

	oralidad para la enseñanza de la Lengua Indígena				
8	Trabajo dupla pedagógica	6	12	18	6
	Total desarrollo EIB	55	110	165	55

Las preguntas de cada temática tenían tres niveles de valoración; 1 representaba “nunca”, 2 “algunas veces” y 3 “siempre”.

- **Escala de actitud intercultural**

A través de este ítem se buscó valorar la actitud hacia la educación intercultural que tenía nuestro grupo de participantes y si influía en sus prácticas educativas.

Este ítem se elaboró tomando como referencia la “escala de actitud hacia la educación multicultural” de Cabrera, Espin, Marin y Rodríguez (1997) de la Universidad de Barcelona, la cual fue adecuada a nuestro contexto de estudio. Nuestra escala quedó compuesta por 23 preguntas, las cuales buscaban dar respuesta a cuatro dimensiones distintas: la primera, sobre los efectos de la educación intercultural en el alumnado (7 preguntas); la segunda, efectos en el profesorado (6 preguntas); la tercera, efectos en el trabajo de aula (6 preguntas) y la cuarta, efectos en la escuela (4 preguntas). En la tabla 3 se opresión las dimensiones de análisis y sus respectivas puntuaciones teóricas.

Tabla 3: Dimensiones de análisis y puntuaciones teóricas de la escala de actitud hacia la educación intercultural

Dimensión	Mínimo teórico	Medio teórico	Máximo teórico	Nº de ítems
ALUMNOS	7	21	42	7
PROFESORES	6	18	36	6

TRABAJO EN AULA	6	18	36	6
ESCUELA	4	12	24	4
Total	23	69	138	23

Cada pregunta tenía seis niveles de valoración; *totalmente en desacuerdo* (1), en *desacuerdo* (2), más bien en desacuerdo (3), más bien de acuerdo (4), de *acuerdo* (5) y *totalmente de acuerdo* (6)

Una vez concluida la primera versión de la encuesta fue revisado por mis directoras y un profesor universitario que trabajaba en temas de interculturalidad y saber mapuche en la Universidad Católica de Temuco, Chile. Ambas sugerencias se integraron en una versión definitiva: Luego se realizó un pilotaje con 33 personas; profesores de escuelas con educación intercultural bilingüe y estudiantes de la carrera de educación básica intercultural para conocer si se entendían las preguntas.

c) Validación de la encuesta

Respecto del coeficiente de fiabilidad, las preguntas de la encuesta evidenciaron una consistencia interna alta con un alfa de Cronbach de un 0,912 con un total de 95 preguntas rotadas. Cuando se analizó la consistencia interna de la escala de la valoración hacia la Educación Intercultural se obtuvo un Alfa de Cronbach de 0,869, con 23 preguntas rotados, indicando una fiabilidad alta. En sus distintas dimensiones, igualmente indica una fiabilidad alta: efectos sobre el alumnado y efectos sobre el profesor (r:0,596; p:0,000), efectos sobre el alumnado y efectos sobre el aula (r:0,609; p:0,000), efectos sobre el alumno y efectos sobre la escuela (r: 0,426; p:0,000), efectos sobre el alumnado y total de la encuesta (r:0,817; p:0,000), efectos sobre el profesor y total de la encuesta (r:0,881; p:0,000), efectos sobre el aula y total de la encuesta (r: 0,895; p:0,000); efectos sobre la escuela y total de la encuesta (r:0,735; p:0,732)

Para el apartado sobre el desarrollo de la educación intercultural bilingüe, se evidenció un coeficiente interno alto con un Alfa de Cronbach de 0,893 con 72 preguntas rotadas. En general, y a partir de los elementos rotados, se puede denotar que las preguntas son legibles para dilucidar la temática que se busca indagar.

d) La aplicación de la encuesta definitiva

Como habíamos dicho, la encuesta definitiva fueron contestadas por 132 directores y profesores que trabajan en 32 escuelas con educación intercultural bilingüe en la Provincia de Cautín.

Esta encuesta se realizó de manera presencial. Su decisión estuvo determinada por las características de los participantes y de sus escuelas. El mayor número de escuelas quedaban ubicadas en sectores rurales, las cuales tampoco contaban con internet. Pensar en realizar la encuesta de manera online era inviable, porque tampoco internet era utilizada de forma masiva por los potenciales participantes del estudio, en algunos casos, condiciones dadas por sus propias experiencias con el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

Esta fue la principal razón porque realicé la encuesta de manera presencial, sin embargo esta forma de acercarnos a la realidad educativa intercultural bilingüe no estuvo exenta de dificultades, una evidencia más concreta; acudí a 64 escuelas pidiendo la participación en el estudio, sin embargo, en solo 32 me contestaron las encuestas. Pese a que todas inicialmente accedieron a participar, pero por distintas circunstancias no pudieron contestarlas.

Realizar este trabajo de campo significó ir buscando distintas maneras de acercarme a la realidad con la intención de interrumpir lo menos posible el quehacer educativo en las escuelas.

En un principio, mi primera opción fue: ir a las escuelas, explicar el sentido de mi visita, pedir su participación y esperar a que me contestasen las encuestas. Me di

cuenta que la opción era inviable, porque la mayoría de las veces los profesores se encontraban haciendo clases y contestarlas significaba interrumpir el trabajo con sus alumnos. Algunos la contestaban al final de la hora de clases y otros simplemente no podían por sus propias responsabilidades educativas. Para mí era inviable, porque significaba que a veces debía esperar dos o tres horas (la encuesta duraba más o menos 15 minutos) al segundo día abandone esta alternativa.

La segunda opción, era dejar las encuestas en las escuelas y volver otro día a retirarla (entre 3 a 4 días), tampoco logrando los resultados esperados, porque al momento de retirarlas, no siempre los profesores habían podido responderlas. Tratándose de escuelas que se encontraban próximas al lugar donde yo vivía, resolvía volver en otra oportunidad a retirarlas, pero las que estaban más distantes ya no podía hacerlo, por el tiempo y los recursos implicados. Esta situación derivó en que finalmente solo de 32 escuelas recibí devolución de las encuestas.

4.3.2. Fenomenología hermenéutica, una inspiración para acercarnos a las experiencias de vida

Investigar desde una perspectiva fenomenológica hermenéutica, es investigar sobre el mundo de la vida, es decir, del mundo tal como lo experimentamos inmediatamente de un modo prerreflexivo, y no tal como lo conceptualizamos o categorizamos, ni como reflexionamos sobre él (Husserl, 1970b; Schutz y Luckmann, 1973; citado por Van Manen, 2003).

Para Van Manen (2003), la investigación fenomenológica hermenéutica puede verse como una interacción dinámica entre seis actividades investigadoras

- 1) Centrarnos en un fenómeno que nos interesa verdaderamente y nos compromete con el mundo;
- 2) Investigar la experiencia del modo en que la vivimos, y no tal como la

conceptualizamos;

- 3) Reflexionar sobre los aspectos esenciales que caracterizan el fenómeno;
- 4) Describir el fenómeno mediante el arte de escribir y rescribir;
- 5) Mantener una relación pedagógica firme con el fenómeno y orientada hacia él;
- 6) Equilibrar el contexto de la investigación siempre considerando las partes y el todo.

La fenomenología hermenéutica ha sido una inspiración porque para comprender el mundo de la educación intercultural bilingüe me muestra un camino, me da posibilidades para investigar la experiencia tal cual la vivimos. Sin embargo, también sé que debo mostrarla desde sus dos mundos, el mapuche y el occidental, para permitir un pleno diálogo intercultural. Es así como he sido consciente que debía partir desde el pensamiento mapuche para comprender el quehacer educativo intercultural bilingüe, porque el pensamiento occidental tiene su propia vida, no es necesario salir al encuentro de él, sino que se muestra por sí mismo. Entonces la fenomenología hermenéutica me va inspirando pero desde el caminar que me va mostrando el pensamiento y vida mapuche.

a) Contexto y participantes del estudio fenomenológico.

Los personas con las que conversé y contribuyeron a hacer posible esta investigación compartían distintas experiencias con el quehacer educativo intercultural bilingüe. Experiencias que hicieron posible comprender las relaciones educativos, saber educativo (mapuche y del currículum escolar nacional), así también cómo realizaban la enseñanza del *mapuzugun*. Porque sus experiencias nos ayudaron a pensar y dilucidar este quehacer educativo, porque como dice Van Manen (2003)

La investigación fenomenológica trata de «tomar prestadas» las experiencias de otras personas y sus reflexiones acerca de aquéllas para poder llegar a

comprender el significado profundo de un aspecto de la experiencia humana, en el contexto del conjunto de experiencias humanas. (p. 80)

Para que estas vivencias sean ricas y posibilitadoras necesitábamos que también representen las experiencias de mujeres y hombres, mapuche y chilenos. Porque “la verdadera experiencia es aquélla en la que el hombre se hace consciente de su finitud. En ella encuentran su límite el poder hacer y la autoconciencia de una razón planificadora... La verdadera experiencia es así experiencia de la propia historicidad” (Gadamer, 1999, p. 433). Entonces siendo consciente de nuestra finitud y de nuestra propia historicidad, consideré que estas experiencias debían representar experiencias de personas mapuches y chilenas, porque ellas nos podrían mostrar cómo se piensa y se vive la práctica educativa desde dos mundos distintos, el chileno y el mapuche, pero los cuales se fusionaban en un horizonte común que era la educación intercultural bilingüe.

Estas experiencias y vivencias eran de personas que vivían en las Regiones de la Araucanía y De Los Lagos, localidades del sur de Chile, lugar donde también se concentraba un importante número de escuelas con educación intercultural bilingüe, respondiendo a las propias características demográficas de estas localidades, las que estaban compuestas por un porcentaje importante de familias mapuche, por ende, de niños y niñas mapuche que se educan en estas escuelas.

Las vivencias y experiencias de las personas con el quehacer educativo intercultural bilingüe surgían desde distintos roles e implicaciones. El rol de coordinador del Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación de la Región de la Araucanía; Supervisores técnicos pedagógicos del programa; Sostenedores, directores y profesores de escuelas con educación básica intercultural bilingüe; Educadores tradicionales, es decir, personas mapuche que vivían en comunidades y son conocedores del saber mapuche y hablantes del *mapuzugun*, porque ellos al igual que profesores mapuches y profesores con formación en educación intercultural son quienes realizaban la enseñanza del *mapuzugun*; Un padre cuyo hijo se educaba en escuela que trabajaba con el programa de educación

intercultural bilingüe; Un profesor universitario formador de profesores en educación intercultural bilingüe; y una profesora jubilada y religiosa mapuche.

- **Coordinador y supervisores del programa de educación intercultural bilingüe, Ministerio de Educación, Región de la Araucanía.**

El Coordinador y los supervisores técnicos pedagógicos estaban vinculados y sus experiencias se relacionaban con la coordinación e implementación de esta política educativa desde el Ministerio de Educación en la Región de la Araucanía y Provincia de Cautín. Este grupo estaba compuesto por 6 personas, dos mujeres y cuatro hombres, todos mapuches, hablantes del *mapuzugun* y conocedores del saber mapuche. La composición de este grupo solo de personas mapuche, estaba definida por las propias características de la unidad educativa donde trabajaban.

El Coordinador Regional del programa estaba vinculado desde los inicios (1996). Él nos contó cómo habían sido las primeras experiencias pilotos, así como las propias complejidades de este quehacer educativo. Los supervisores técnicos pedagógicos, también habían iniciado su labor en los primeros años de implementación de esta política educativa. Entre sus actividades de trabajo, estaban la implementación de la política educativa intercultural bilingüe emanada de la coordinación nacional del programa del Ministerio de Educación.

Las experiencias de vida de este primer grupo se relacionaba con haber crecido y vivido en comunidades mapuches, estudiado en escuelas ubicadas en sus lugares de origen, actualmente participaban en distintas actividades en sus comunidades, ya sea en propias organizaciones comunitarias o actividades culturales como *gillatun*, *machitun*, *mafün* (ceremonias religiosas, de sanación de enfermos, de unión matrimonial, respectivamente). Los cuatro supervisores con los que conversamos eran profesores de educación básica intercultural bilingüe. Conversar con ellos me permitió conocer desde las mismas personas que implementan esta política educativa cómo se ha concretado, así como las tensiones y posibilidades de este quehacer educativo.

Por tanto sus experiencias vitales, su formación profesional y vínculo con el programa de educación intercultural bilingüe desde la institución donde trabajaban, nos permitió conocer cómo se ha orientado y concretado esta política educativa.

- **Sostenedores, directores y profesores**

Conversamos con 10 personas que se vinculaban directamente con la escuela; sostenedores²², directores y profesores; 8 mujeres y 2 hombres; de los cuales 4 eran mapuche y 6 chilenos. Las personas de este grupo desempeñaban distintas responsabilidades en sus escuelas, sin embargo los presentaré según su rol principal.

- Tres participantes eran sostenedores (de derecho privado) y directores de sus escuelas. Una de ellas realizaba solo actividades de dirección, se trata de una mujer mapuche de unos 60 años aproximadamente, cuya experiencia, según contó, siempre estuvo guiada por el deseo de movilizar el saber mapuche en su escuela. Dos de ellos, un hombre y una mujer, junto con ser sostenedor y director, también realizaban clases. El hombre era mapuche que había crecido en una comunidad mapuche, hablante del *mapuzugun*, y siempre en su práctica educativa, según contó, había estado la búsqueda para trabajar saberes mapuches. La mujer era chilena, que se había vinculado con familias y comunidades mapuches desde su relación educativa en su escuela.

Las experiencias relatadas por ellos nos mostraron una realidad diversa, algunas críticas y otras más posibilitadoras.

- 4 directoras, una dedicada exclusivamente a la dirección y tres de ellas realizaban clases en las distintas asignaturas del plan curricular. Se trataba de tres chilenas y una mapuche, sus edades fluctuaban entre 30 y 55 años. Sus

²² “Serán sostenedores las personas jurídicas de derecho público tales como municipalidades y otras identidades creadas por la ley, y las personas jurídicas de derecho privado cuyo objeto social único sea la educación. El sostenedor será responsable del funcionamiento del establecimiento educacional” (*Ley 20370, 2009*, art. 46)

experiencias educativas, al igual que el grupo anterior nos evidenciaron un panorama con tensiones y posibilidades.

- 3 profesores, realizaban la enseñanza del *mapuzugun* en la asignatura de Lengua Indígena en sus escuelas. Dos de ellos, un hombre y una mujer eran chilenos. Otra, era profesora de origen mapuche. Todos de una edad aproximada de unos 34 años y habían estudiado la carrera de educación intercultural en contexto mapuche.

Conversar con estos profesores fue posibilitador porque me permitió comprender las tensiones y posibilidades en la enseñanza del *mapuzugun*. Sus experiencias de trabajo eran compartidas, pero sus vivencias personales se fusionaban desde distintos círculos de horizontes, la de ser chileno o mapuche, por tanto sus experiencias nacían desde sus propios mundos de sentido.

- **Educadores tradicionales comunitarios**

También conversé con dos educadores tradicionales comunitarios, un hombre y una mujer, ambos de origen mapuche. Los educadores tradicionales comunitarios son personas que pertenecen a un pueblo originario²³ que realizan la enseñanza de la Lengua Indígena en escuelas con educación intercultural bilingüe o las que enseñan solo la Lengua Indígena. Estas personas para realizar la enseñanza deben tener un conocimiento de su saber y ser hablante de su lengua originaria. Como lo importante es su saber ancestral y que hablen su lengua originaria, no es requerimiento que tengan formación universitaria, porque este saber lo experimentan y viven en su vida familiar y comunitaria. Su labor educativa debe realizarse en conjunto con un profesor de la escuela, así puedan complementar su saber pedagógico e indígena para organizar y movilizar distintos saberes y dar posibilidades para el aprendizaje de la Lengua Indígena. Su trabajo conjunto es conocido como *dupla pedagógica*.

²³ En la zona norte, Ayamara, Quechua; en la isla de Pascal, Los Rapai; en la zona sur, los mapuche.

El/la Educador/a Tradicional es un/a agente educativo reconocido/a al interior de los pueblos originarios y validado/a por sus comunidades. Su rol docente de mediador/a y/o facilitador/a intercultural lo desempeña al interior de las aulas de un establecimiento educacional, en donde imparte la asignatura y/o sector de Lengua Indígena, talleres en interculturalidad, revitalización y/o bilingüismo. (Sitio Web Educación Intercultural, MINEDUC, 2017)

En la realidad educativa en contexto mapuche, el educador tradicional comunitario debería ser un persona que viva una vida desde el *mapuche rakizuam* –pensamiento mapuche- y *mapuche kimün* –saber mapuche- y sea hablante del *mapuzugun*, de esta manera pueda posibilitar la enseñanza del saber mapuche y permita que niños y niñas puedan hablar el *mapuzugun*.

La elección del educador tradicional es realizada por la escuela y comunidad mapuche y ratificada por el programa de educación intercultural bilingüe, Ministerio de Educación y sabios mapuche.

Para la elección del Educador tradicional comunitario, el Director (a) del establecimiento educacional en conjunto con la autoridad tradicional de la comunidad o asociación indígena convocaran a una jornada territorial escuela-comunidad, para planificar el año escolar y la validación de al menos dos educadores (as) tradicionales por escuela. Para ello deben cumplir con el protocolo de validación de sus respectivas comunidades o asociaciones indígenas, ... Una vez la SECREDOC toma conocimiento del número de educadores tradicionales de la Región, convocará en conjunto con los sabios formadores indígenas de organizaciones vinculadas al ámbito de la educación, a una Jornada Regional para la constatación de la idoneidad de competencias lingüísticas y culturales de los educadores tradicionales que postulen por primera vez y aquellos que se encuentran en un nivel básico. Este proceso no se hará exigible a los educadores tradicionales comunitarios que ya se encuentren en el registro y desarrollen sus labores en la misma escuela. (SECREDOC Región de la Araucanía, 2015, p. 5)

Conversar con los dos educadores nos permitió conocer cómo se trabaja la enseñanza del *mapuzugun*. Porque ambos, siendo mapuches que vivían en sus comunidades y hablantes activos del *mapuzugun*, nos dieron esta posibilidad. La educadora llevaba 4 años realizando la enseñanza del *mapuzugun* en cursos de 1° a 6° año básico. Desde hace 16 años trabajaba con niños desde de 3 a 5 años de cursos de kínder y prekindergarten en la misma escuela, en esta labor educativa también hablaba en *mapuzugun* con sus niños. El educador llevaba 2 años enseñando saberes culturales mapuches y el *mapuzugun* en la asignatura de Lengua Indígena, trabajando en cuatro escuelas diferentes, con cursos de 1° a 6° año básico.

Conversar con ellos me permitió conocer las dificultades en la enseñanza del *mapuzugun*, pero también hablar de las posibilidades.

- **Familias**

Se conversó con un papá, sus hijos estudiaban en una escuela con educación intercultural bilingüe. Esta escuela estaba ubicada en la misma comunidad donde vivía. Era hablante del *mazupugun*, en su experiencia de vida, esta era una lengua viva, en su familia era la primera lengua de conversación. Él me habló de las complejidades de las relaciones interculturales pero también de sus anhelos y deseos.

- **Profesor universitario**

Se conversó con un profesor universitario mapuche, realiza clases en la carrera de educación básica intercultural en contexto mapuche de la Universidad Católica de Temuco. Es hablante del *mapuzugun* y especialista en temas de interculturalidad, saberes mapuches, enseñanza del *mapuzugun*. Ha escrito artículos y libros sobre estas temáticas. También es autor de la creación del alfabeto *wirilzugunwe*, uno de los alfabetos que en la actualidad se usa para la escritura del *mapuzugun*.

En sus inicios, trabajó como profesor de educación básica, realizó clases en escuelas rurales de comunidades mapuche de la zona Huilliche. Y desde el año 1992, fecha de la creación de la carrera de educación básica intercultural se incorporó a la formación

de profesores interculturales. En la actualidad son varias las generaciones formadas por él, entre ella, la generación donde yo formé parte. Conversar con el profesor Desiderio, me permitió pensar en las tensiones de las relaciones interculturales, así como el rol de la carrera en la educación intercultural en contexto mapuche.

- **La hermana Palmira**

La hermana Palmira, como la llaman todos los que la conocen, es una profesora jubilada y religiosa Católica de ascendencia mapuche. Su experiencia de vida esta permeada por una vida como religiosa, profesora y mujer mapuche. Creció en su comunidad, junto a sus padres y abuela, ellos les transmitieron el saber mapuche. Luego, cuando realizó su formación como religiosa, dice que, esta la hizo alejarse de la vida mapuche. Cuando se incorpora a trabajar en escuelas ubicadas en comunidades mapuche, ya en su edad adulta, dice haberse reencontrado con este saber y forma de relacionarse con su mundo mapuche.

La hermana Palmira, recuerda que pidió a las familias y sus alumnos que le hablaran solo en *mapuzugun* y así ella fue aprendiendo la lengua mapuche. Actualmente vive su vida, desde sus horizontes de sentido como religiosa y mapuche. Se declara activa defensora de la lucha mapuche, también sigue vinculada con su rol de formadora realizando cursos sobre saber y lengua mapuche a niños, jóvenes y adultos.

Conversar con la hermana Palmira me permitió profundizar sobre el reconocimiento del otro, sobre el reconocimiento a su saber y experiencia en tanto “otro” que es mapuche, por tanto, que vive en su mundo, mundo que es diferente al que se vive y se transmite en la escuela. Así también, nos señaló que no podemos enseñar el *mapuzugun* desvinculado de su *mapuche rakizuam* –pensamiento mapuche- y su *mapuche kimün* –saber mapuche-, tal vez, para algunos podría ser obvio, pero algunos estudios nos muestran una realidad diferente, donde se enseña por medio de palabras aisladas y descontextualizada de la vida mapuche.

En total conversé con 21 personas; 12 mujeres y 9 hombres; de ellos 16 eran mapuche y 5 chilenos. Conversar con personas que se vinculaban desde distintos ámbitos con la

educación intercultural bilingüe me permitió tener distintas perspectivas para entender el fenómeno de estudio, porque complementadas entre sí me fueron mostrando la realidad intercultural bilingüe, con sus debilidades, tensiones y posibilidades. Porque en las conversaciones los temas que surgían eran variados, algunos se repetían y otras se relacionaban, otras apuntaba a temáticas distintas. En la tabla 4 se muestra un resumen que agrupa a los participantes según rol que desempeñaban en la educación intercultural bilingüe.

Tabla 4: Participantes del estudio fenomenológico

Participantes	Sexo	Origen Cultural	Institución
1 Coordinador Regional	1 hombre	Mapuche	Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación
5 Supervisores Programa EIB	2 mujeres 3 hombre	Todos mapuche	
1 Sostenedora y directora	1 mujer	Mapuche	Escuela
2 Sostenedores, directores y profesores	1 hombre 1 mujer	mapuche chilena	
1 Directora	1 mujer	chilena	
3 Directoras y profesoras	3 mujeres	1 mapuche 2 chilenas	
3 Profesores que realizan la enseñanza de la Lengua Indígena (<i>mapuzugun</i>)	1 hombre	chileno	
	2 mujeres	1 mapuche 1 chilena	
2 Educador tradicional	1 mujer 1 hombre	Ambos mapuche	Comunidad Mapuche
1 Familias	1 hombres	Mapuche	Familia
1 Profesor universitario que forma a profesores de	1 hombre	Mapuche	Universidad

educación básica intercultural			
1 Profesora jubilada y religiosa mapuche	1 mujer	Mapuche	Escuela, Religión Católica y Comunidad Mapuche

b) Conversaciones personales y grupales

Van Manen (2003) señala que “el mundo de la vida, es decir, el mundo de la experiencia vivida, constituye el origen y, a la vez, el objeto de estudio de la fenomenología” (p. 71), por lo que me pregunté ¿Cómo profundizar en el quehacer educativo intercultural bilingüe? Una de las posibles respuestas la encontré en Gadamer (1999) quien señala las posibilidades que otorga el conversar.

Acostumbramos a decir que «llevamos» una conversación, pero la verdad es que, cuanta más auténtica es la conversación, menos posibilidades tienen los Interlocutores de «llevarla» en la dirección que desearían...Lo que «saldrá» de una conversación no lo puede saber nadie por anticipado... Son formas de expresar, que la conversación tiene su propio espíritu y que el lenguaje que discurre en ella lleva consigo su propia verdad, esto es, desvela y deja aparecer algo que desde ese momento es. (Gadamer, 1999, p. 461)

Esta respuesta, también la encontré desde la propia sabiduría mapuche, mediante el *güxamkan* –conversación-. Sobre todo, porque me permitió ser consciente de los protocolos de conversación que envolvía el encuentro con una persona mapuche, porque implicaba una manera de relacionarse que estaba permeada desde su propio círculos de horizontes y distinto al occidental.

En este estudio, las conversaciones que fui teniendo con los participantes iban tomando sus propios ritmos, me imagino, permeado por nuestras propias circunstancias, deseos o intereses. Reconozco que hubo algunas conversaciones

mucho más posibilitadoras que otras. Recuerdo, por ejemplo, una oportunidad cuando conversé con un profesor, yo creía que llevando la conversación me iba a dar mayores posibilidades para comprender el quehacer educativo intercultural bilingüe. Sin embargo, me di cuenta que fue una conversación distante, sentí que no logramos estar cómodos en la conversación, porque yo realizaba una pregunta, él la respondía, y luego yo realizaba la siguiente, así transcurrió toda la conversación.

Debo reconocer que en ese entonces mi mirada era totalmente distinta, porque incluso creía que debía validar “mis propias verdades”, “mis propias creencias” sobre el quehacer educativo intercultural bilingüe. Pero también debo admitir que acercarme de esta forma era fruto de mi propia inexperiencia como investigador, porque en algún momento de mi formación había aprendido que esta era la forma como se debía investigar y conversar sobre la experiencia de la vida. Tal vez, es una forma, la cual nace desde cierta epistemología. Pero ahora soy consciente que hay otras formas de acercarse a la experiencia de la vida, que permite dar a conocer la experiencia desde su propio círculo de horizonte, para nuestro tema, se podría decir, desde sus propios mundos simbólicos y no abstrayéndola de su universo vital.

Este último modo de investigar, de acercarme a la realidad, me interpela, la cual me conecta con mi propia experiencia vital, pero también por la responsabilidad que debo tener como investigador mapuche, porque dar a conocer el mundo de la vida de la educación intercultural bilingüe siempre requerirá que sea desde sus propios mundos vitales (mapuche y occidental) para que sea desde un pleno diálogo intercultural o diálogo dialogal como diría Panikkar (1999, 2002, 2003, 2006, 2007), aunque siempre reconociendo que no es posible agotar con ninguna investigación, las riquezas que otorga la vida en las aulas y en las escuelas que trabajan con la Educación intercultural bilingüe.

Retomando las palabras de Gadamer, en las siguientes conversaciones busqué que fueran lo más auténticas posible, porque también fui siendo consciente que la conversación tenía sus propios ritmos y sus propios protocolos. Estos protocolos como decía mediados por las experiencias de vida mapuche de las personas con las que conversé. Por ejemplo, acordar un día para conversar significa juntarnos no solo a

conversar sobre el tema que se investiga, sino también era una instancia para interiorizarnos del bienestar de nuestras familias y comunidad o de los propios temas de contingencia. Por tanto, acordar un día significaba dejar el tiempo que fuera necesario para conversar, no sabiendo nunca cuándo se terminaría. No pensarlo de este modo implicaba no actuar desde una forma de relacionarnos mapuche (como se ha explicado en el capítulo segundo, 2.1. *mapuche rakizuam*, en específico apartado *yamüwün*). Las conversiones se iban realizando en *mapuzgun*, español, o en ambas lenguas, de acuerdo a la experiencia lingüística de cada participante.

En las conversaciones mi interés estaba relacionado con cuatro temas; saber educativo, participación, enseñanza del *mapuzgun* y rol del Ministerio de Educación en el quehacer educativo intercultural bilingüe (ver tabla 5). Para lo cual contaba con algunas preguntas que me ayudaban a profundizar en estos temas, las cuales iban mostrándose de acuerdo a como iba dándose la conversación, porque como dice Van Manen (2003):

Por lo general no es necesario realizar tantas preguntas. La paciencia o el silencio suelen ser un modo más respetuoso de incitar al otro a reunir recuerdos y continuar con la historia. Y si en algún momento parece haber un bloqueo, suele bastar con repetir la última frase o el último pensamiento en un tono interrogativo y así provocar que el otro siga. «¡Y dice que la gente empezó a mirarle a la barriga, y no a la cara...?» Y cuando parezca que la persona que está entrevistando empieza a generalizar sobre la experiencia, puede introducir una pregunta que vuelva a situar el discurso en el nivel de experiencia concreta: ¡Puede darme un ejemplo!», «¿cómo fue?», etc. (pp. 85-86)

Las preguntas que orientaron las conversaciones con las personas que participaron en el estudio fueron las siguientes.

Tabla 5: Dimensiones y preguntas para conversar con participantes del estudio fenomenológico

Dimensión	Pregunta
<p>Pregunta amplia</p> <p>¿Cómo cree usted que se ha desarrollado el programa de Educación Intercultural Bilingüe?</p>	
<p>Saber Educativo</p>	<p>¿Cómo se realiza la práctica educativa intercultural bilingüe?</p> <p>¿Cómo se realiza la contextualización curricular?</p> <p>¿Cómo se incorpora el saber mapuche al trabajo de la escuela?</p>
<p>Participación (relación educativa)</p>	<p>¿Cómo es la implicación de sostenedores, directores y profesores en el quehacer educativo intercultural bilingüe?</p> <p>¿Cómo se propicia la participación de las familias y comunidad mapuche? (Visión desde el Ministerio de Educación y la Escuela)</p> <p>¿Cómo es la implicación de la familia y comunidad en el quehacer educativo intercultural bilingüe?</p>
<p>Enseñanza del <i>mapuzugun</i></p>	<p>¿Cómo se realiza la enseñanza del <i>mapuzugun</i>?</p> <p>¿En qué consiste el trabajo de la dupla pedagógica?</p> <p>¿De qué forma se fomenta el uso del <i>mapuzugun</i> en la escuela?</p>
<p>Rol del Ministerio de Educación</p>	<p>¿Cuál es el rol que tiene el Ministerio de Educación en la implementación del Programa de educación intercultural Bilingüe?</p>

Cada pregunta iba tomando su cuerpo según las personas con las que conversábamos. La pregunta amplia siempre nos ayudaba a iniciar la conversación, después según con quien conversáramos íbamos profundizando en uno u otro tema. Con la mayoría conversábamos sobre todos los temas, y con profesores y educadores tradicionales hacíamos mayor énfasis en la enseñanza del *mazupugun* porque ellos eran los que realizaban la enseñanza de esta lengua en sus escuelas (ver anexo 8.2.1. en CD: guión de preguntas de conversación).

Las conversaciones tuvieron dos modalidades, algunas individuales y otras grupales. Las conversaciones personales la he realizado con el coordinador regional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Región de la Araucanía. También con sostenedores, directores y profesores de escuelas, educadores tradicionales, familias, un profesor universitario que forma a profesores en educación básica intercultural, y una profesora jubilada y religiosa mapuche que trabajaba en escuelas ubicadas en comunidades mapuche.

Las conversaciones grupales se han realizado con supervisores técnicos pedagógicos del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la provincia de Cautín y un profesional mapuche que trabajaba en el área administrativa de la misma provincial. Y, con profesoras interculturales llevada a cabo en la etapa de devolución de resultados.

4.4. Compartiendo los primeros resultados para seguir comprendiendo

Luego de un primer viaje a Chile, en año 2014 donde realizamos nuestro estudio por encuesta y conversamos con los participantes del estudio, fuimos realizando las primeras interpretaciones del quehacer educativo intercultural bilingüe, ya sea de los temas que fueron emergiendo en las conversaciones así como del análisis del estudio por encuesta. Los temas se relacionaban con la formación en interculturalidad, el bajo conocimiento del *mapuzugun* de directores y profesores que habían participado del

estudio por encuesta, así también sobre el conocimiento que tenían del programa de educación intercultural bilingüe y sobre su actitud intercultural. Otros temas estaban relacionado con la percepción que se tenía sobre la educación intercultural bilingüe como política educativa pensado solo para indígenas y sobre concepción de participación, y algunos aspectos de la práctica educativa y enseñanza del *mapuzugun*,

Este primer acercamiento si bien me permitió las primeras comprensiones, pero a su vez me hizo consciente que debía profundizar en algunos temas, porque con los antecedentes que teníamos no se terminaban de comprender. Es así que en el 2015 realicé un nuevo viaje a Chile para conversar sobre algunos temas. Esta situación me llevó a preparar una presentación con algunos resultados surgidos del primer análisis. De este modo nos juntamos con dos grupos distintos, uno compuesto por 4 profesoras de educación básica intercultural, las cuales realizaban clases en distintas escuelas con educación intercultural bilingüe. El otro grupo estaba compuesto por 4 supervisores técnico pedagógico de programa de educación intercultural bilingüe de Ministerio de Educación en la provincia de Cautín. Con la mayoría había conversado anteriormente en el primer viaje realizado a Chile.

Los temas en los cuales pedí que pudiésemos conversar se relacionaban con aspectos que influían en el adecuado desarrollo de la educación intercultural bilingüe, por ejemplo la escasa formación en educación intercultural, saber mapuche o dominio del *mapuzugun* de profesores que realizaban clases en la educación intercultural bilingüe. Así también sobre la concepción educativa de este quehacer educativo, o sobre la enseñanza del *mapuzugun* y las tensiones del trabajo de la dupla pedagógica.

Para profundizar en los distintos temas se propuso a los participantes de cada grupo pudieran realizar sus intervenciones y reflexiones sobre la base de intentar responder a tres preguntas.

a) ¿Por qué creían que se daba esta situación?

b) ¿Qué implicancias creían que tenía para la educación intercultural bilingüe?

c) ¿Cómo se podría solucionar esta problemática?

Cada tema en los que profundizamos, se fue trabajando uno en uno, yo iniciaba la presentación exponiendo sobre un primer tema y luego los participantes profundizaban sobre sus visiones intentando responder a las tres preguntas propuestas. Y así se fue trabajando en cada tema que fui presentando.

Volver a Chile, me permitió profundizar en los distintos temas, pero también darme cuenta que no debía centrarme solo en las debilidades y las visiones negativas que existían sobre el quehacer educativo intercultural bilingüe, lo que en ningún caso significaba no hacerlas evidentes, sino, mostrar más las posibilidades, los deseos que compartían las personas en sus relatos, las que antes no veía o no me detenía a mirarlas porque creía que no me ayudaban a comprender el quehacer educativo intercultural bilingüe. Entonces esta nueva mirada me hizo consciente de la actitud humana que debía tener como investigador, de comprender los esfuerzos y complejidades que viven profesores y profesoras, educadores y educadoras tradicionales en sus quehaceres educativos y que a mí no me correspondía hacer un juicio moral de sus esfuerzos.

4.5. Análisis y escritura del informe

El análisis de las experiencias vividas se realizó mediante un análisis temático y para el estudio por encuesta un análisis descriptivo. En la escritura del informe, los temas se fueron uniendo y complementando en un todo integrado para permitir la comprensión del universo vital de la educación intercultural bilingüe.

4.5.1. Análisis de la información obtenida mediante la encuesta

Luego de la recogida de los datos, se analizó la información mediante el programa estadístico SPSS21 (Statistical Package for Social Sciences). Este proceso estuvo marcado por un análisis exploratorio inicial, consistente en la depuración de la matriz de datos, y análisis descriptivos de los mismos y un análisis bivariable a través de un estudio inferencial con pruebas de correlación de Person, prueba de t de estuden y Chi cuadra (Vilà y Bisquerra, 2004). Para las pruebas inferenciales se utilizó una significación estadística de 0,05 para representar la probabilidad de error que se asumió para la rechazar la hipótesis nula.

4.5.2. Análisis temático

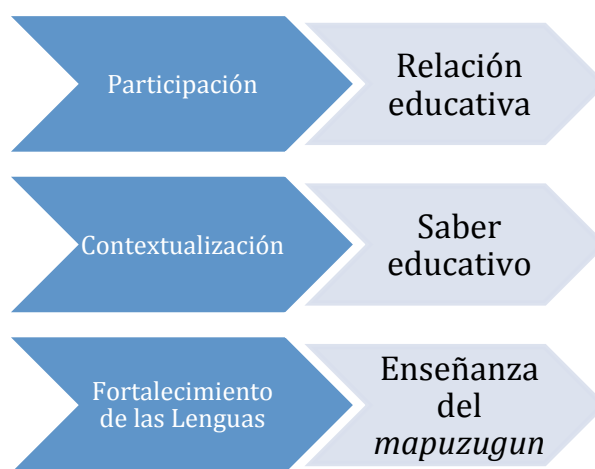
Para realizar el análisis fenomenológico realizamos un análisis temático, porque como dice Van Manen (2003)

Los temas fenomenológicos no son objetos ni generalizaciones; metafóricamente hablando, son más como nudos en los entramados de nuestras experiencias y en torno a ellos se van hilando ciertas experiencias, vividas como un todo significativo. Los temas son las estrellas que conforman los universos de significado que vivimos. Los temas tienen poder fenomenológico cuando nos permiten llevar a cabo descripciones fenomenológicas. (p. 108)

En nuestro estudio, las estrellas no siempre se iluminaron de la misma forma, incluso a veces su luz, se confundía en la oscuridad de su universo vital. Tal vez, esta representación refleja lo que fui viviendo en la tesis, mis confusiones, mis desaciertos pero también mis aciertos. Las formas de acercarme a la realidad no siempre estuvieron claras, incluso, algunos no representaban de la mejor forma mi sentir, me deseo de comprensión del quehacer educativo intercultural bilingüe. Esta situación se evidenció cuando debía pensar sobre los temas que envolvía el universo vital de la

educación intercultural bilingüe. Los temas que en su momento consideré que ayudarían a entender mejor su universo vital, con el transcurso del tiempo me di cuenta que no lo eran tanto. *En los inicios hablaba de contextualización, participación o fortalecimientos de las lenguas. Finalmente opte por relación educativa, saber educativo y mapuzugun (ver gráfico 2)*, en el fondo la representación simbólica que se movilizaba era distinta, ellas me permitían acercarme de mejor forma a la vida que se vive en la educación intercultural bilingüe. Porque pensar en las relaciones educativas, me permitían dejar de pensar solo el contenido de enseñanza, como si fuera el único que da vida a quehacer educativo intercultural, como si las relaciones interpersonales no importaran en los procesos educativos. Pensar en el saber educativo, era pensar en que existen dos saberes distintos que se movilizan en las escuelas con educación intercultural bilingüe, los cuales están permeado desde su propio pensamiento (mapuche y occidental) y lengua de interacción, el *mapuzugun* y el español. Saberes que son parte de la experiencia de vida de niños y niñas mapuche y chilenos. Porque pensar en contextualización era someter el saber mapuche al currículum escolar como históricamente ha sido. Porque contextualizar es adaptar un contenido occidental para incorporar un saber mapuche, entre comillas similar al saber occidental. Y por último pensar en el *mapuzugun* era pesarlo en su propio mundo *simbólico*, en lo que representa pero también lo que inspira.

Gráfico 2: Evolución de las dimensiones de análisis



Es así que el análisis temático de las conversaciones me fue inspirando y me permitieron poner atención a las experiencias que se vinculaban con las relaciones educativas, el *mapuzugun* y saber educativo. Este lenguaje también fue inspirando la escritura de los resultados del estudio por encuesta.

4.6. Del camino recorrido y proyectándonos a la presentación de nuestra mirada conjunta.

Hasta aquí he bosquejado las características del camino que he recorrido, de una parte del camino (método). Por lo que procederé en los siguientes capítulos a escribir sobre aquellos temas con los que me fui encontrando, sobre las tensiones presentes, pero también de las posibilidades que se abren desde dichas tensiones.

En el capítulo V daré a conocer resultados que emergen desde el estudio por encuesta y fenomenológico. El en capítulo VI, buscaré poner en juego estos resultados, complementándolo con nuevas visiones para abrirnos a posibilidades que nos ayuden a pensar o repensar el quehacer educativo intercultural bilingüe.

CAPÍTULO V
UNA MIRADA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL
BILINGÜE DESDE EL ESTUDIO POR ENCUESTA Y
FENOMENOLÓGICO

Introducción

En este capítulo se presenta los resultados del estudio por encuesta y fenomenológico. Desde el estudio por encuesta los resultados se centran en el conocimiento que se tiene del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, así como la formación en interculturalidad de directores y profesores, conocimiento y dominio del *mapuzugun* y actitud hacia a la interculturalidad que tienen. A su vez, se presentan algunas características de profesores que trabajan en la enseñanza del *mapuzugun* y algunos aspectos que son significativos en la práctica educativa intercultural bilingüe. Los resultados del estudio fenomenológico se centran en la visión crítica de la contextualización curricular, la importancia que tiene la asignatura de lengua indígena en las escuelas y el problema de la los grafemarios en la escritura del *mapuzugun*.

A continuación en el punto 5.1. se realiza una mirada al quehacer educativo intercultural bilingüe desde un estudio por encuesta y el punto 5.2 una mirada desde un estudio fenomenológico. Ambos permitirán aproximarnos al tema de estudio complementándose entre sí.

5.1. Una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe desde el estudio por encuesta

Directores y profesores fueron las personas que nos ayudaron a realizar una mirada al quehacer educativo intercultural bilingüe desde el estudio por encuesta. En total participaron 132 personas, 29 directores y 103 profesores de 32 escuelas con educación intercultural bilingüe de la Provincia de Cautín, Chile.

Sus respuestas nos ayudaron a realizar una mirada sobre la formación pedagógica, en específico su formación en interculturalidad, dominio lingüístico del *mapuzugun*, actitud intercultural, documentos que orientan la práctica educativa en las escuelas, concreción del enfoque intercultural en la práctica educativa, todos ellos

fundamentales para aproximarnos al quehacer educativo intercultural bilingüe en las distintas escuelas de la región de la Araucanía que participan de este estudio.

5.1.1. Conocimiento que se tiene del Programa de Educación Intercultural Bilingüe

Como se ha señalado en el capítulo III, punto 3.3. la existencia del programa de Educación Intercultural Bilingüe ha hecho posible hablar de saberes y lengua mapuche en el contexto escolar, aunque no siendo la única instancia, ha sido la que más visibilidad ha tenido. Es por ello que una de las preguntas realizadas en el estudio por encuesta se interesó por conocer cuántos profesores y directivos conocían este programa y su índice de participación.

El análisis de los datos evidenció que no todos los profesores conocían el programa de educación intercultural bilingüe y tampoco todos se implicaban, sino que la participación estaba en relación el tiempo disponible. En concreto, el 25% no sabía en qué consistía y el 75% menciona conocer este programa educativo. Respecto de la implicación, 15% menciona no participar, un 35% participaba cuando el tiempo se lo permitía y el 50% señaló que siempre participaba. Respecto de la relación entre conocimiento e implicación se evidencia que las personas con mayor conocimiento del programa eran las que más se implicaban ($\chi^2=21,880$; $p=0,000$).

Esta situación es problemática porque en las 32 escuelas donde trabajaban los 132 profesores todas contaban con el Proyecto Educativo Institucional²⁴ Intercultural

²⁴ El Proyecto Educativo Institucional (PEI) tiene una relevancia central en el sistema escolar chileno, en la medida que en él se explicita cuáles son los sentidos y el sello que caracteriza a cada establecimiento y cuál es el aporte que realiza al desarrollo de su comunidad. (División de Educación General, MINEDUC, 2015, p. 4)

(PEII), considerando que este documento explica el sentido educativo y presenta el sello intercultural que caracteriza el establecimiento, no se entiende por qué hay un número importante de profesores que no conocen el Programa de Educación Intercultural Bilingüe, si este se vincula directamente con el sello institucional declarado.

5.1.2. Documentos que orientan la práctica educativa intercultural bilingüe

Sobre los documentos de planificaciones generales y específicos que podrían ayudar a orientar un quehacer educativo intercultural, se consultó cuáles estaban presentes, los resultados arrojaron que las 32 escuelas contaban con el Proyecto Educativo Institucional Intercultural, el Plan de Mejoramiento educativo con acciones específicas en educación intercultural bilingüe y el Plan Anual de Acción en donde se incorporan celebraciones o conmemoraciones propias mapuches.

El primer documento correspondiente al Proyecto Educativo Institucional Intercultural, funciona como una columna vertebral, en donde se plasman los fundamentos filosóficos sobre qué y cómo se realizará la práctica educativa, influyendo y relacionándose con los quehaceres educativos y cualquier tipo de documento que se generen a nivel institucional.

El segundo documento, Plan de Mejoramiento Educativo, consta de acciones relacionadas con el fundamento filosófico del primer documento, pero con la diferencia que este surge a partir de la aprobación de ley de subvención escolar preferencial (LEY SEP N° 20.248)²⁵, por medio del cual se busca inyectar más

²⁵ En la ley SEP se establece que se crea una subvención educacional preferencial, destinado al mejoramiento de la calidad de la educación de los establecimientos educacionales subvencionados, que impetrará por los alumnos prioritarios que estén cursando primer o segundo nivel de transición de la educación parvulario y educación básica. Los alumnos prioritarios se entenderán quienes tienen una

recursos económicos en escuelas que tengan alumnos prioritarios para que mejoren sus aprendizajes. Se fijan acciones en cuatro áreas; gestión curricular, liderazgo escolar, convivencia escolar, gestión de recursos, todos con el propósito de mejorar los aprendizajes de los alumnos, en especial los que se encuentre en condiciones de prioritarios. A partir de estos antecedentes se podría decir que todas las escuelas tenían alumnos prioritarios, porque todas contaban con el Plan de Mejoramiento Educativo, lo que implicaba que recibían recursos adicionales a los que recibían por medio de la subvención escolar por alumno.

En el tercer documento correspondiente al Plan Anual de Acciones, permite calendarizar las distintas acciones educativas que se van a realizar durante un año académico, que van desde conmemoraciones de fechas históricas, celebraciones intraculturales, actividades extracurriculares, entre otros que permiten una mirada global a las actividades que se realizaran durante el año.

Sin embargo, cuando se consultó sobre documentos de contextualización más específico, en concreto los Planes y Programas Propios, solo dos escuelas mencionaron tener estos documentos para Lenguaje y Comunicación, Educación Matemática y Ciencias Naturales.

Los tres primeros documentos; proyecto educativo institucional, plan de mejoramiento educativo y el plan anual de acción son documentos de orientación y planificación de la concreción curricular, deben ser presentados al Ministerio de Educación al inicio de cada año escolar por todos los establecimientos educacionales, independiente de si su orientación, sea intercultural o no. En cambio, los planes y programas propios, son documentos que permiten pensar y concretar la práctica educativa a nivel del trabajo de aula, así se constituye como un documento que hace posible que este pensar y concretar se realice desde el diálogo de saberes, cuando se

situación económica en sus hogares que dificulte las posibilidades para enfrentar el proceso educativo (Art. 1 y 2; Ley SEP N° 20248).

trabaja desde la perspectiva intercultural. Su ausencia es un posible indicio de la falta de preocupación por concretar el quehacer educativo intercultural, en documentos capaces de ser transversales en el contexto escolar, de forma externa a los profesores y los tiempos, es decir, habiendo Planes y Programas propios sería posible que más profesores tuvieran la posibilidad de trabajar bajo un enfoque intercultural. Además, que solo esté presente en dos escuelas nos hace preguntarnos, sino trabajan las escuelas con Planes y Programas Propios ¿cómo orientan su quehacer educativo intercultural bilingüe?

5.1.3. Formación en interculturalidad

El desafío de nuestro ser docente es inmenso cuando trabajamos en escuelas con educación intercultural bilingüe, porque debemos disponernos para dar posibilidades a niños y niñas para que vivan sus propias experiencias, esas que se viven desde dos mundos distintos, el mapuche y el occidental, esas experiencias que les ayuden a ampliar sus horizontes, y que a su vez, le permitan reconocer sus propios horizontes. Nuestras posibilidades serán sus posibilidades y nuestras acciones serán las que posibiliten que niños y niñas puedan vivir verdaderas experiencias educativas.

Al consultarse al grupo de directores y profesores que trabajaban en escuelas con educación intercultural bilingüe ¿cuál era su formación docente? De 132 personas, el 88% tenía formación en educación básica y formación complementaria en un área del conocimiento disciplinar de lenguaje, matemáticas, ciencias naturales o historia y geografía. Solo un 12% manifestó tener formación en interculturalidad, ya sea, porque habían estudiado la carrera de educación intercultural en contexto mapuche o porque habían realizado un diplomado en educación intercultural o educación mapuche.

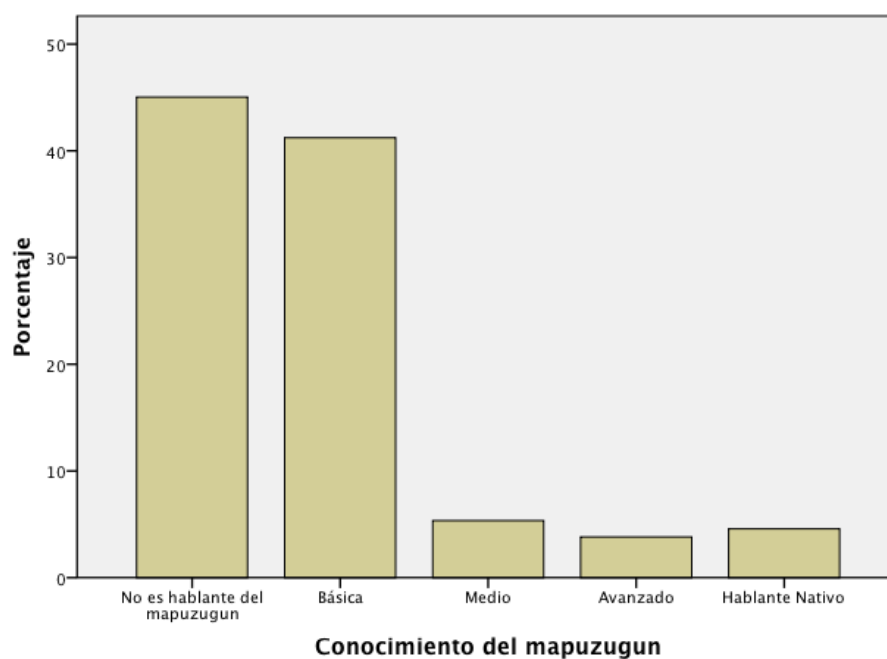
Sin duda esta información, nos evidencia una realidad compleja, aquella donde las posibilidades reales de movilizar los saberes mapuches en las escuelas parecen disminuirse cuando se piensa, desde el papel del profesor, en la enseñanza. Porque como se ha dicho, en términos numéricos los profesores que cuentan con formación

en educación intercultural en contexto mapuche son insuficientes para dar respuestas a las necesidades de la educación intercultural bilingüe.

5.1.4. Conocimiento y dominio del *mapuzugun* por parte de profesores y directores

Siguiendo con la búsqueda de conocer características importantes de profesores y directores en relación con la educación intercultural bilingüe, se consultó sobre el dominio lingüístico del *mapuzugun*, donde se evidenció que hay poco conocimiento y dominio de esta lengua. Un 45% mencionó no ser hablantes del *mapuzugun*; un 41% declaró tener un nivel básico, pudiendo hablar solo algunas palabras aisladas; un 5% dijo tener un nivel medio, pudiendo construir algunas frases en *mapuzugun*; un 4% tienen un nivel avanzado, pudiendo comunicarse fluidamente en esta lengua, y un 5% mencionó ser hablantes nativos de la lengua. En el gráfico 3 se evidencia el nivel de conocimiento del *mapuzugun* de los directores y profesores.

Gráfico 3: Nivel de conocimiento del *mapuzugun* de los participantes de estudio por encuesta



Estos resultados reflejan un bajo dominio lingüístico del *mapuzugun* de los profesores y directores que participaron en el estudio. Si asumimos, que a través de esta lengua se movilizan saberes y se comprende la vida mapuche, denotaría menores posibilidades para experimentar vivencias auténticas desde la propia lengua en el quehacer educativo intercultural Bilingüe.

Esta realidad lingüística del *mapuzugun* de los participantes, se hace más evidente, al reorganizar estos resultados en tres grupos distintos según nivel de conocimiento de la lengua. Un grupo compuesto por no hablantes del *mapuzugun* y hablantes pasivos de la lengua, alcanzaría un 86% del total. Un segundo grupo compuesto por hablantes que tienen un nivel medio del *mapuzugun*, alcanzaría un 5% de personas. Y, un tercer grupo, compuesto por hablantes con un nivel avanzado y hablantes nativos de la lengua integrarían un 9% de personas. Del grupo de no hablantes del *mapuzugun* podemos señalar que escasamente podrían enseñar la lengua y movilizar saberes mapuches en la práctica educativa intercultural bilingüe, mientras que los otros dos grupos podrían tener mayores posibilidades.

- **Relación dominio lingüístico y conocimiento, procedencia, ascendencia**

Otra pregunta realizada que permite contrastar el dominio y uso del *mapuzugun*, se refería al lugar donde hablaban la lengua mapuche, resultando que un 42% mencionó que hablaban *mapuzugun* en la escuela y 58% que nunca hablaba en *mapuzugun*. Las personas que hablaban *mapuzugun* en la escuela, lo podían hacer porque eran los que tenían mayor conocimiento de esta lengua ($t=4,555$, $p=0,000$). Así también, podían conversar en *mapuzugun* en su hogar, con sus familias ($t=7,281$; $p=0,000$) y comunidad ($t=7,145$, $p=0,000$). Es decir, a mayor conocimiento del *mapuzugun*, mayor es el uso en el contexto escolar como en otros contextos.

También se evidenció que vivir en la comunidad mapuche da mayores posibilidades para hablar *mapuzugun* en relación a vivir en la ciudad, porque los primeros manifiestan mayor conocimiento de la lengua que los segundos ($t= 3,018$, $p=0,005$). Aquí podemos hablar que vivir en comunidad implica un vínculo directo con la ascendencia por cuanto quienes viven en las comunidades son personas mapuches, y

quienes viven en la ciudad personas no mapuches, aunque esta diferenciación no es taxativa si muy reveladora, porque quienes hablan el *mapuzugun* son mapuches. En el análisis también se evidenció que los profesores con formación en educación intercultural son los que tienen mayor conocimiento del *mapuzugun* (t: 4,852; p: 0,000).

Podemos concluir entonces que los datos señalan que el dominio, uso y conocimiento del *mapuzugun* aumentan cuando de personas mapuches viven en comunidades mapuches, y decrece hasta desaparecer cuando los profesores viven en ciudades.

5.1.5. Antecedentes sobre los profesores que enseñan el *mapuzugun*

El estudio por encuesta muestra que existen tres grupos para la enseñanza del *mapuzugun*, en un 75% de la enseñanza es realizada por la dupla pedagógica²⁶, un 21% por profesores de educación básica intercultural en contexto mapuche²⁷ y un 4% por profesores mapuche²⁸. La dupla pedagógica estaba conformada en un 52% por el educador tradicional y profesor de educación intercultural y/o profesor mapuche, y en un 48% por el educador tradicional y un profesor chileno. Esto nos viene a mostrar

²⁶ La dupla pedagógica es la dualidad compuesta por el profesor mentor y educador tradicional para enseñar el *mapuzugun* en las escuelas que trabajan con Educación Intercultural Bilingüe o las escuelas que imparten solo la asignatura de Lengua Indígena.

²⁷ El profesor de educación intercultural es aquel cuya formación profesional le ha preparado para desempeñarse en gestión pedagógica con enfoque educativo intercultural en vinculación familia-escuela-comunidad. Puede diseñar propuestas didácticas interculturales que incorporen el diálogo de saberes científicos y locales como eje para abordar las relaciones interétnicas e interculturales en aula, la comunicación bilingüe *mapuzugun*-castellano, la valoración y reapropiación cultural y aportar en la construcción intercultural del conocimiento y su aplicación en el proceso de enseñanza aprendizaje. (admision.uct.cl/ped-intercultural).

²⁸ He llamado profesor mapuche aquel que sin ser parte de una dupla pedagógica y sin ser profesor de educación intercultural trabaja enseñando el *mapuzugun* porque su ascendencia mapuche lo hace posible.

cuán importante ha resultado para la educación intercultural bilingüe la existencia de la dupla pedagógica, porque la incorporación de una persona de la comunidad hace posible la existencia del primer grupo, es decir, si no estuvieran los educadores tradicionales el primer grupo no existiría, por lo tanto los porcentajes de profesionales que enseñan el *mapuzugun* decrecería considerablemente.

Por otra parte, de los 36 profesores que enseñan el *mapuzugun*, que a su vez conforman los tres grupos antes señalados, el 69% eran hablantes pasivos del *mapuzugun*, conociendo algunas palabras aisladas; un 14% tenía una comprensión media de la lengua, pudiendo construir pequeños relatos en *mapuzugun* y 17% eran hablantes activos de la lengua, pudiendo comunicarse sin problemas en *mapuzugun*. Podemos señalar entonces que quienes tienen mayor dominio lingüístico de la lengua mapuche representan una minoría en cuanto al total de profesores, en otras palabras, en dominio lingüístico del *mapuzugun* es inversamente proporcional al número de profesores encuestados.

Otro aspecto importante a destacar es, si bien los profesores que enseñan el *mapuzugun*, 36 de 132 participantes, eran quienes más conocimiento del *mapuzugun* tenían respecto del total ($t=3,581$; $p=0,000$), cuando se analiza en relación al total de profesores que enseñan el *mapuzugun*, un 70% hablaba solo palabras aisladas y solo el 31% tenía formación en educación intercultural. Esta información nos hace pensar en la poca preparación que tiene los profesores para enseñar la lengua mapuche.

Podemos concluir entonces que la incorporación del educador tradicional al contexto escolar viene a contrarrestar el escaso conocimiento del *mapuzugun* que tienen los profesores desde una perspectiva general, y llama la atención sobre la formación de profesores para la enseñanza del *mapuzugun*, es decir, se hace cada vez más necesario.

5.1.6. Actitud intercultural en la Educación Intercultural Bilingüe

La actitud intercultural, vamos a entenderla como la existencia o no de alteridad hacia la diferencia cultural que tienen nuestro grupo de trabajo. Para conocer esta percepción se han realizado 23 preguntas, con una puntuación máxima total de 138 puntos y un mínimo de 23. En la tabla 6 se especifican los resultados de la valoración que tienen los directores y profesores participantes del estudio hacia la educación intercultural.

Tabla 6: Resultados de la valoración de la actitud intercultural de directores y profesores

Dimensión	Mínimo teórico	Máximo teórico	Promedio empírico (\bar{x})	Desviación estándar (s)
Alumnos	7	42	34,21	4,863
Profesores	6	36	29,98	4,592
Trabajo en aula	6	36	31,38	4,13
Escuela	4	24	20,97	2,897
Total	23	138	116,61	13,815

El análisis refleja que hay una percepción más bien positiva hacia la educación intercultural (\bar{x} : 116,61), lo que supone un reconocimiento de la diferencia cultural en la educación intercultural bilingüe.

- **Percepción positiva**

Esta actitud positiva, se relaciona con creer que es importante que los alumnos se eduquen en espacios de diversidad cultural (\bar{x} : 34,21), porque las situaciones educativas interculturales hacen más comprensivos a los alumnos y les permite convivir y mejorar en una sociedad diversa. También consideran importante que los

profesores se desenvuelvan en espacios interculturales (\bar{x} : 29,98) porque los hace más comprensivos y tolerantes, y les ayuda a mejorar sus prácticas educativas por el desafío que implica trabajar en contextos diversos.

Del mismo modo consideran positivo trabajar desde el enfoque intercultural en aula de clases (\bar{x} : 31,38) porque es una instancia para movilizar distintos saberes y producir experiencias de trabajo más enriquecedoras para todos. Finalmente, este grupo menciona que el enfoque educativo intercultural debiera ser transversal en toda la escuela (\bar{x} : 20,97) porque así se potenciaría un currículum integral y pertinente culturalmente.

- **Relación origen y años de experiencia con actitud positiva**

En el análisis se evidencia también que las personas que mencionaron ser de origen chileno y que dijeron sentirse identificado con un pueblo originario, consideran que es importante la educación intercultural para la formación de los alumnos (t : 2,671; p : 0,010), y que también tiene efectos positivos en los profesores (t : 2,346; p : 0,022) como en la actitud intercultural en general (t : 2,266; p : 0,027).

Y finalmente, que indistintamente de la cantidad de años que lleve trabajando en el desarrollo de la EIB no influye en una actitud positiva hacia la educación intercultural (r : 0,139; p : 0,298), que el mayor conocimiento lingüístico mapuche tampoco influye en actitud (r : 0,107; p : 0,305). Sin embargo, a mayor alumnos mapuches, el profesorado desarrolla una actitud más positiva a nivel del aula (r : 0,497; p : 0,022) como en general (r : 0,496; p : 0,43).

Existe una tendencia, por tanto, a tener una actitud intercultural positiva, una visión positiva de la diversidad cultural, un discurso sobre las ventajas de la educación intercultural tanto para profesores como para los estudiantes. Ante esta actitud positiva, interesa conocer si se concreta en la práctica educativa intercultural y cómo lo hace.

5.1.7. Concretando la mirada en la práctica educativa intercultural bilingüe

Como hemos dicho, la práctica educativa intercultural bilingüe debiera posibilitar que los niños y niñas vivan experiencias educativas integrales, donde lo educativo significa vivir experiencias vinculadas a sus saberes (familiares y comunitarios) y vayan al encuentro de nuevas experiencias que se viven desde los saberes que nacen desde el currículum escolar. Es decir, ser consciente que en la vida de los niños y niñas se van movilizand o saberes que se vinculan desde dos pensamientos distintos: el pensamiento mapuche y el pensamiento moderno occidental.

Es así como en una escuela que trabaje desde una perspectiva intercultural bilingüe, este diálogo de pensamientos y saberes debiera ser transversal a todo el quehacer educativo, independiente de las disciplinas o niveles educativos, porque solo así podemos generar las experiencias educativas integrales de las que he hablado. En este estudio por encuestas me interesé por conocer el trabajo en el aula, mediante cuatro preguntas esenciales: de dónde emanan los contenidos de enseñanza que se abordan en las distintas clases, con qué estrategias didácticas trabajan, con qué recursos didácticos trabajan y qué tipo de evaluación realizan.

El análisis de los resultados muestran que los contenidos de enseñanza que movilizan la práctica educativa de los profesores participantes de este estudio están definidos principalmente desde el currículum escolar nacional (\bar{x} : 21,62; s: 3,159), ya que como se señaló antes al no existir Planes y Programas Propios, el punto de inicio lo constituye solo el currículum nacional.

Sobre los recursos pedagógicos se evidenció que utilizaban libros de textos, guías, recursos multimedia, juegos, etc. que no mostraban una perspectiva intercultural sino monocultural occidental (\bar{x} : 10,88; s: 1,514). Contrastándolo con la pregunta por la importancia que le daban al contexto al momento de decidir los recursos didácticos, mencionaron que lo consideraban parcialmente (\bar{x} : 2,19), solo los profesores que declararon mayor actitud intercultural eran quienes más consideraban el contexto para

definir los recursos didácticos con los que movilizan los saberes educativos ($r: 0,323$; $p: 0,002$) (ver tabla número 7). Entonces podemos señalar que la existencia de recursos pedagógicos desde una perspectiva intercultural se asocia a una actitud del profesor que hará uso de este, porque no está contemplado a nivel institucional²⁹.

Sobre las estrategias didácticas empleadas por los profesores, me pregunté si son diversificadas y si brindan a los alumnos posibilidades para conocer, descubrir, desarrollar sus habilidades y experimentar, destacándose si se utilizan estrategias participativas como proyecto de trabajo o investigación en el medio, trabajos individuales, realización de foros o debates, realización de clases expositivas. En el análisis se evidencia que se utilizan distintas estrategias didácticas ($\bar{x}:19,36$), sobresaliendo que las personas que tienen mayor actitud intercultural son los que más se preocupan de realizar estrategias didácticas diversas ($r: 0,455$; $p: 0,000$).

Tabla 7: Contextualización curricular

Dimensión	Mínimo teórica	Máximo teórico	Promedio empírico (\bar{x})	Desviación estándar (s)
Elección de los contenidos educativos en relación con el contexto local	10	30	21,62	3,159
Estrategias didácticas generales	8	24	19,39	2,745
Recursos didácticos diversificados	5	15	10,88	1,514
Consideración del contexto al momento de decidir que recursos didácticos utilizar	1	3	2,19	0,497
La evaluación como una instancia para retroalimentar los aprendizajes de los alumnos	2	6	5,45	0,799

²⁹ Sobre los recursos didácticos, cuando se señala que no están contemplados a nivel institucional se plantea desde la mirada transversal a todas las disciplinas, porque los recursos que se diseñan están vinculados a la asignatura de Lengua Indígena.

La evaluación como una instancia para valorar los resultados de aprendizaje	4	12	9,15	1,618
---	---	----	------	-------

Sobre la evaluación se profundizó en dos aspectos: evaluación formativa y evaluación sumativa. Sobre la evaluación como una instancia para retroalimentar y permitir la mejora de los aprendizajes de los alumnos o evaluación formativa (Scriben 1967: citado por Mateo y Martínez, 2008, p. 153), el análisis evidenció que el grupo de profesores y directores siempre retroalimentan el trabajo de sus alumnos (\bar{x} : 5,45), evidenciándose también que los profesores que tienen mayor actitud intercultural son los que mayor énfasis le dan a este aspecto (r : 0,497; 0,000).

Finalmente, en lo que respecta a la evaluación como una instancia para valorar los resultados de aprendizaje de los alumnos, también conocida como evaluación sumativa (Scriben 1967: citado por Mateo y Martínez, 2008, p.152), nos hemos centrado en dos aspectos: si la evaluación es tradicional o comprensiva. La evaluación tradicional, estaría centrada en pruebas estandarizadas, de selección múltiple y priorizando la memorización. En cambio las evaluaciones comprensivas permitirían a los alumnos evidenciar un trabajo más reflexivo, colaborativo, que permita una autonomía en la su desarrollo. El análisis evidenció que profesores realizan tanto evaluaciones tradicionales como comprensivas (\bar{x} : 9,15), destacándose que los que tienen mayor actitud intercultural son los más proclives a realizar evaluaciones comprensivas (r : 0,238; p : 0,027).

Entonces, tanto desde la perspectiva de la evaluación, como de las estrategias didácticas, recursos y contenidos pedagógicos, podemos señalar que el análisis nos muestra que la perspectiva intercultural no es transversal a las prácticas educativas de las distintas asignaturas, se asocia a la actitud intercultural de los profesores y lo carente es aquello que contemple el saber mapuche, sea cuando hablamos de contenido, estrategias, recursos o evaluación.

5.1.8. Lo que se puede interpretar a partir de los resultados del estudio por encuesta

Si analizamos los puntos que hemos presentado con anterioridad podemos decir que la interculturalidad permanece casi invisible o sus expresiones son mínimamente representativas desde una perspectiva general, es decir, si miramos el quehacer educativo de la comunidad escolar, la incorporación del saber y lengua mapuche se realiza escasamente. El panorama cambia radicalmente cuando el quehacer educativo se enmarca dentro de una asignatura, en este caso Lengua Indígena, porque aquí es donde se hace presente el saber y lengua mapuche.

Lo anterior es reflejo de una comprensión de educación intercultural asociada a Lengua Indígena y no transversal a todo el quehacer educativo, por lo que podría inferirse que es un tema que compete a las duplas pedagógicas, a los profesores interculturales, a los profesores mapuches o a aquellos que tienen una mayor actitud intercultural y no a toda la comunidad escolar.

Vinculado a lo anterior, al reducirse la comprensión de una educación intercultural bilingüe a una asignatura en particular, cuyo foco es la enseñanza de una lengua, se reduce el encuentro entre dos culturas, entre dos saberes, entre dos pensamientos a un tema lingüístico, aunque desde una perspectiva posibilitadora esta no tendría que ser una limitante al reconocer que lenguaje, vida y pensamiento se copertenecen. Sin embargo cuando esta claridad no está presente, enseñar una lengua no necesariamente permite acceder a un universo de sentido.

Por otra parte los antecedentes sobre el conocimiento y dominio lingüístico del *mapuzugun* que tienen los profesores, y el escaso conocimiento y vínculo que tienen con el programa de Educación Intercultural Bilingüe, refleja que es una necesidad centrar la atención sobre la formación inicial y la formación permanente, donde a mayor profesores preparados mayores las posibilidades de generar el diálogo de saberes y un acercamiento entre culturas, pensamientos y lenguas diferentes, lo que

nos dejaría más cerca de lograr una comunidad escolar y una sociedad más democrática.

5.2. Una mirada a la Educación Intercultural Bilingüe desde el estudio Fenomenológico

Los antecedentes poco alentadores que arrojó el estudio por encuestas, donde la educación intercultural bilingüe quedó vinculada solamente a la asignatura de Lengua Indígena y donde se visualizó que habían pocos profesionales preparados para la enseñanza del *mapuzugun* y para abordar la interculturalidad. En estudio fenomenológico viene a complementar en algunos aspectos y profundiza en otros, los cuales se presentan en los puntos siguientes.

Entre los temas que se presentan; visión crítica de la contextualización curricular, poca importancia en la asignatura de lengua indígena, el problema de los grafemarios en la escritura del *mapuzugun*.

5.2.1. Contextualización curricular y el problema del estatus del saber y lengua mapuche

Los profesores que participaron del estudio manifestaron una actitud crítica con respecto a la contextualización curricular, entendiéndolo que por esta nos referimos a la forma en que las escuelas chilenas manejan su propia autonomía a la hora de adaptar las propuestas curriculares oficiales a las características de cada institución (Velásquez, 2007: citado por Zabalza, 2012).

Sobre la base de sus experiencias en el quehacer educativo intercultural Bilingüe, señalaron que existe una priorización de los contenidos curriculares por sobre los contenidos mapuches, priorización que se evidenció también en el estudio por encuesta. Uno de los relatos lo presenta así:

Con respecto a la contextualización, se trabajan contenidos curriculares por sobre contenidos mapuches, obviamente, porque los profesores tienen que responder ante el SIMCE³⁰, ellos no trabajan para los niños, trabajan para el SIMCE. El SIMCE como sensor del éxito o fracaso del docente, entonces si tú tienes un excelente puntaje en el SIMCE lo publicas y si eres el peor no lo publicas. Tiene que ver con un nivel de sensacionalismo (...) una cultura de la exigencia, digamos. Pero para el SIMCE, no para que el niño aprenda más, o lo que está aprendiendo. Es desde el Ministerio, de la institución. Se trabaja para la institución, pero no se trabaja para la sociedad (E16 grupal: AP)

El fragmento anterior nos muestra aspectos trascendentales para el quehacer educativo, tanto desde una mirada educativa general como en específico desde la intercultural. Por una parte, se señala que la idea de la contextualización curricular carece de valor cuando se piensa en la normatividad, en la exigencia de los entes administradores hacia los establecimientos educacionales, importando así cumplir con las exigencias de calidad antes que la preocupación por los intereses de la comunidad escolar. Aquí, el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación marca las pautas sobre cuáles contenidos y cuáles asignaturas tienen mayor estatus dentro del contexto escolar, derivando en una mayor atención por aquellas que serán evaluadas. Por tanto, como el SIMCE no realiza evaluaciones sobre el saber y la lengua mapuche, queda en la preocupación solo de unos pocos profesores, profesores que a su vez se encuentran aprisionados por la normatividad:

En el caso de mi escuela, tratamos de hacerlo lo más intercultural que podemos, bueno en mi caso yo realizo lenguaje, matemáticas, yo trato de incorporar de todo un poquito y también el resto de los profes en todas las áreas, están como súper comprometidos con lo que es la cultura mapuche, la educación intercultural. En historia se trabaja mucho, igual siempre teniendo en cuenta el plan de estudio, uno no puede lamentablemente salirse de ahí,

³⁰ Sistema de Medición de la calidad de la Educación

pero se trabaja en las áreas artísticas; lo que es música, artes visuales, en todo se trata de incorporar lo que es la educación intercultural (E17, grupal: SR)

Ante una actitud positiva hacia la interculturalidad, ante el sentimiento de responsabilidad que pudieran tener los profesores, emerge la normatividad como un obstaculizador del quehacer intercultural “uno lamentablemente no puede salirse de ahí” señala el participante, por lo que los documentos, las normativas son elementos distanciadores más que posibilitadores cuando se piensa desde una mirada intercultural.

El sentimiento de querer hacer cambios, de querer realizar prácticas educativas interculturales en distintos ámbitos y disciplinas parece ser una constante en los profesores que manifiestan estar vinculados a la educación intercultural bilingüe, sin embargo, constante también es la presencia de la normatividad y la falta de autonomía de los profesores en el ejercicio de su profesión:

Uno desearía que en esta escuela se hablara todo el día en *mapuzugun*, en todas las asignaturas se utilizara el *mapuzugun*, pero muchas veces uno está tan amarrado al sistema, tan al ritmo de lo que quiere el sistema de educación, los planes y programas, lo que hay que cumplir, que se tiene que hacer la evaluación SIMCE, la evaluación docente, que vienen una semana que hacer esto, entonces uno de repente como que automáticamente se desliga, después vuelve, no es una cosa continua, porque a mí me gustaría pero a veces no puedo (E10: CC).

Los tres relatos nos evidencian una realidad compleja para movilizar el saber y la lengua mapuche, porque los conocimientos que se trabajan vienen emanados desde el currículum escolar chileno, el que no se caracteriza por proponer saberes indígenas para ser enseñados en las escuelas. Así podemos llegar a un punto donde plantear la falta de autonomía de la escuela y los profesores respecto a los entes administradores adquiere mayor sentido. Como señalara antes Velázquez (2007: citado por Zabalza, 2012) al hablar de contextualización curricular, es la forma en que las escuelas

chilenas manejan su propia autonomía a la hora de adaptar las propuestas curriculares oficiales a las características de cada institución, que sin embargo, pese a los discursos políticos favorables a la autonomía y la flexibilidad curricular, a la postre, son los contextos normativos estatales los que acaban prevaleciendo dejando poco espacio para que esa supuesta adaptación institucional se lleve a cabo.

5.2.2. En la escuela la prioridad no es la enseñanza de la Lengua Indígena

El problema del bajo estatus que ocupa la lengua mapuche en el contexto escolar, o en la sociedad se evidencia cuando los profesores reconocen que:

Aunque uno quiera volver, uno en la práctica diaria puede ir trabajando el tema de la interculturalidad, pero las escuelas tienen una prioridad que son las disciplinas básicas; matemáticas, lenguaje, historia, ciencias naturales, que al final llenan todo el tiempo, porque hay que cumplir, porque hay que subir los puntajes, porque hay que mejorar la resolución de problemas, la comprensión lectora, entonces la prioridad no es Lengua Indígena. (E17 grupal: CO)

Incluso se remplazan las horas destinadas a las clases de Lengua Indígena para realizar reforzamiento en las asignaturas que se evalúan en el SIMCE:

Imagina incluso el año pasado estaba todo el tema de que el *mapuzugun*, si bien está establecido que era una obligación, había profesores que decían, “pero sabes que Juana, los niños no lo van a tomar porque yo los voy a reforzar mejor, los voy a reforzar en otra asignatura, en matemáticas, en lenguaje” (E6: VM)

La asignatura de Lengua Indígena incluso no se considera en los consejos de profesores.

¿Sabes lo que sucede? yo tuve una experiencia a fin de año, había que tomar todas las coberturas curriculares de todas las asignaturas, entonces yo como profesora de Lengua Indígena hice mi cobertura, todos los objetivos de aprendizaje que se pasaron en el año, y cuando llegué al concejo, no me pescaron, -No, Lengua Indígena no, matemáticas no más, historia, lenguaje- tuvimos todo el día analizando lo que se logró y lo que no se logró. Entonces tampoco quizás se le toma el peso necesario por la mayor cantidad de escuelas que Lengua Indígena de verdad es una asignatura que es importante, ahora me pasa a mí en la escuela, en la nueva escuela que estoy trabajando, en las monjitas, todas las asignaturas tienen la misma relevancia, obviamente llevan la superioridad las disciplinas básicas ¡hasta mí, todos los meses me piden que tengo que dar una explicación de mi trabajo! (E17 grupal: CO)

Entonces, existe una priorización de la enseñanza en las asignaturas de Lenguaje y Comunicación, Matemáticas, Ciencias Naturales e Historia y Geografía, en desmedro de la enseñanza del saber mapuche en la asignatura de Lengua Indígena, incluso de las propias asignaturas del plan curricular que se vinculan con la formación artística. Esta situación viene dada porque, estas asignaturas son evaluadas por el sistema Nacional de Evaluación de los Resultados de Aprendizajes (SIMCE) del Ministerio de Educación. Este resultado nos deja en evidencia que las escuelas con educación intercultural bilingüe, muchas veces se enfrentan a las demandas del propio sistema escolar las cuales contravienen sus propios proyectos educativos interculturales.

5.2.3. El *mapuzugun* no se conoce

Un número menor de profesores que trabajan en escuelas con educación intercultural bilingüe son hablantes del *mapuzugun*; entre ellos, podemos encontrar quienes aprendieron el *mapuzugun* en sus familias y comunidades, quienes han estudiado en la carrera de educación básica intercultural bilingüe y aprendieron en ese proceso formativo y otros profesores chilenos que se han vinculado con familias y comunidades mapuches, aprendiendo así la lengua mapuche.

Sin embargo, como se ha dicho, representan un número menor, porque como señala el relato de una educadora tradicional comunitaria:

[...] los profesores que tenemos en nuestro colegio no saben hablar en *mapuzugun*, les cuesta un poco para que puedan enfocarse en la Lengua Indígena, pero igual trabajan con textos, pero en sí hablar (*mapuzugun*) muy fluidamente con los niños eso no ocurre con los profesores. En el colegio ningún profesor es hablante del *mapuzugun*, si bien a ellos les gusta que los niños puedan aprender *mapuzugun*, pero ellos (los profesores) no tienen mucho interés en aprender (E4: RC)

No saber hablar la lengua mapuche se relaciona, según la educadora tradicional, con una falta de interés por aprender, es posible que guiado por el bajo estatus de la lengua:

También tiene que ver con qué Lengua Indígena no ha logrado un estatus todavía, un estatus respecto de la lengua que ha primado históricamente, el español (E16 grupal: AC)

Entonces pensar la enseñanza de la Lengua Indígena se relaciona con el valor y el reconocimiento que las personas le atribuyen como lengua de comunicación.

5.2.4. Distintos grafemarios para la escritura del *mapuzugun*

Sobre la pregunta por la escritura del *mapuzugun*, se identifican dos planteamientos que resultan interesantes de comprender, uno referido al lugar de la oralidad y la escritura, otro referido al grafemario con que se escribe el *mapuzugun*.

Sobre la pregunta por escribir o no la lengua mapuche, no parece que haya mayor cuestionamiento, es decir, los participantes no han centrado su atención en ello, tal vez por la naturaleza de la formación con la que cuenta la mayoría. Sin embargo se evidencia que los educadores tradicionales no tienen una igual visión que los

profesores en cuanto a su escritura, nos dicen:

SR: [...] Pero ocurre en lo que pasa aquí, el educador se centra más en lo oral que en lo escrito, él quiere que los niños hablen más que escriban, de hecho nosotros no ocupamos grafemario, nosotros escribimos como se entiende no más (E17, grupal: SR).

Si bien el fragmento evidencia que el educador tradicional prioriza la oralidad, por tanto el hablar y el escuchar, también se evidencia que es difícil escapar de la lógica escolar de escribirlo todo, o del pensamiento escrito como señala Panikkar (2010), sino que la pregunta fundamental no es si escribirlo o no, sino ¿con qué grafemario escribir el *mapuzugun*? Y esta pregunta adquiere gran importancia cuando se reconoce que no existe una estandarización de su escritura, por lo que es habitual que las escrituras mezclen grafemas de distintos alfabetos. Así se visualiza en parte de las escuelas con educación intercultural bilingüe, como lo muestra el siguiente relato:

SR: ... pero la *trutruka*, no se la escribimos con “X” como suena *trutruka* no más. (E17, grupal: SR)

CO: Pero si lo escribes con “TR”, sería *trutruka* (E17, grupal: CO)

SR; Pero ahí hay que hacer la aclaración, para nosotros no va a ser *trutruca*, porque eso lo dicen los pitucos les decimos, *trutruka* así va a ser. (E17, grupal: SR)

CO: Por ejemplo donde las Monjas tenemos el *azümchefe*, que utiliza la “TX” y el que está institucionalizado, si o si tenemos que utilizar ese, no podemos utilizar otro, porque ellas se dieron el trabajo de investigar y averiguar, ese es el que se va a utilizar, entonces en primero básico, se enseñan los sonidos según el currículum, el “TX” por ejemplo, entonces ahora los niños en tercero básico ven la “TX” y es “Tru”, ya están condicionado a ese sonido, ya no es *trarilogko*, es *txarilogko*. A través de grafema se hizo un fonema, yo igual hacia eso antes de utilizar la “TR”, pero ahora le encuentro valor a ese sonido,

Grafemario	Escritura en <i>mapuzugun</i>	Escritura en español
Ragileo	Xuxuka	Trutruca
Unificado	Trutruka	Trutruca
Wirilzugunwe	Xuxuka	Trutruca
Azümchefe	Txutxuka	Trutruca

Desde los cuatro grafemerios más usado, podemos encontrar tres formas diferentes de escribir la palabra *xuxuka*, si agregamos la escritura desde el castellano tendríamos cuatro forma distinta. Este ejemplo, es representativo de las situaciones en que pueden vivir los niños al momento de escribir en *mapuzugun* en las escuelas, ya sea porque el profesor o educador tradicional puedan escribir con distintos grafemerios o porque los textos representen esta realidad. A partir de esta situación y desde un punto de vista pedagógico se hace necesario buscar una forma común de escritura que represente los distintos sonidos del *mapuzugun*.

Mirada para cerrar

Sobre la existencia del programa y la asignatura de Lengua Indígena

¿Cómo se ha implementado la EIB en Chile dentro de estos 17 años? yo creo que en primer lugar es una política planificada, organizada desde una visión del mundo occidental *wigka*. Como política pública siempre ha sido una política de carácter de contención, de contener a todos los movimientos sociales mapuche, entonces cada vez que existe una expresión de descontento de la sociedad mapuche, movilizaciones por todas estas reivindicaciones, el Estado genera ciertos programas, por eso sigue siendo un programa hasta ahora y ese programa tiene eminentemente un carácter de focalización y focalización para los indígenas. (E1, grupal: AP)

CAPÍTULO VI
DESDE LAS TENSIONES A LAS POSIBILIDADES EN LA
EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE

Introducción

En este capítulo se dan a conocer tensiones y posibilidades en el quehacer educativo intercultural bilingüe, desde la voz de los participantes de la investigación quienes, pese a reconocer las múltiples problemáticas que subyacen al programa de educación intercultural bilingüe y a la asignatura de Lengua Indígena, cuentan experiencias de aprendizajes posibilitadoras, expresan sus deseos por construir una educación más respetuosa, basada en el reconocimiento de la diversidad cultural, y reafirman su compromiso por continuar trabajando y de este modo posibilitar las instancias para movilizar saberes educativos y la lengua mapuche en el contexto escolar.

La idea de tensiones y posibilidades, nos ayuda a pensar en aquellos conflictos y dificultades asociados a la educación intercultural bilingüe y que puede hacer posible aprender de ello y convertirse en potencialmente formador y transformador, porque:

Estas tensiones lo son porque tensan las situaciones que vivimos en las aulas con nuestros estudiantes, o las que vivimos en la institución en general con colegas o con las exigencias organizativas. Y en particular, respecto a los estudiantes, las convierten en fuentes de malentendidos, dificultades, contradicciones. Pero precisamente porque existen estas discrepancias, polaridades, choques o tensiones, el trabajo educativo se hace mucho más necesario...Todas estas tensiones se producen, por tanto, en el contexto de la propia *tensión de lo educativo*, ese deseo de movimiento, de acontecimiento, que espera dar lugar a nuevas posibilidades y experiencias y que se abre a la esperanza de una transformación personal. (Contreras y Orozco, 2016, pp. 17-18)

Es así como este capítulo se constituye en una “nueva” mirada a la educación intercultural, donde lo que se presenta invita a la reflexión y a la posibilidad de repensar la práctica educativa intercultural bilingüe.

6.1. Relación educativa desde la alteridad

“Lo que falta en estos términos es algo
que conlleva reciprocidad, que es precisamente
lo que implica la palabra reconocimiento”
(Sennett, 2003, p. 65)

Reconocer³¹ que los estudiantes y sus familias pueden enseñarnos algo fundamental, nos posiciona en un lugar totalmente distinto como profesores, ya no como el conecedor y transmisor del conocimiento en una relación educativa unidireccional, sino que en un lugar donde prima una visión de comunidad donde aprendemos unos de otros. El relato que cuenta la hermana³² Palmira manifiesta el reconocimiento que hizo del saber de la experiencia de sus estudiantes, que hizo posible en ella aprender y diversificar sus propias experiencias:

[...] pero viviendo ya en comunidades mapuche para mí fue muy decidor, sobre todo *Llangi* que estaba todos los días allá, donde la cultura se recrea mucho más que en otros lugares, allí pude conocer la función del jefe de la comunidad, de las autoridades tradicionales, de los encuentros que se tienen a nivel comunitario y también a nivel religioso (mapuche), todo eso pude vivir y

³¹ Para construir este apartado que trata sobre la relación educativa desde la alteridad, que aborda el reconocimiento entre las personas, no puedo sino reconocer que lo que se cuenta forma parte de la experiencia de personas con nombre y apellido, que han vivido su historia y la cuentan de tal forma que nosotros podamos aprender de ella. Es por ello que si bien el modo como he presentado en otros capítulos las citas textuales de lo dicho por los participantes de esta investigación asignando números y códigos, con el propósito de no exponer a los participantes, sobre todo cuando la mirada resulta crítica y posiblemente comprometedor, para esta ocasión se hablará de la persona y de su experiencia, reconociéndoles sus experiencias y reconociéndolas también a ellas.

³² Le llamo “hermana” porque hablo de una mujer que es monja, perteneciente a una comunidad católica, y que es a la vez profesora.

conocer, preguntar mucho. Fue conociendo y sabiendo. Y lo primero que lleve de objetivo fue aprender el *mapuzugun*, en esa comunidad pedí a la gente que me hablaran solo mapuche aunque yo no entienda y a los alumnos le dije lo mismo y cumplieron al pie de la letra, así que cuando me tomaron exámenes mis alumnos, me saqué un 3 la primera vez (nos reímos) ¡pero después ya subí las notas! me dijeron “hermana tiene que aprender más” (nos reímos) “hay que esforzarse más”, y así lo hice. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014)

Un deseo profundo por conocer, que parte de un reconocimiento de un no saber, es lo que hizo posible que la hermana Palmira transformara su relación con los estudiantes, aprendiendo de ellos y reconociéndoles su saber y su ser personas, señala que incluso se llega a simular una situación del contexto escolar como asignar una calificación en la evaluación que los estudiantes hacen de ella. Es decir, un intercambio de roles donde ella le otorga autoridad a sus estudiantes para que le enseñen, le evalúen y le acompañen en su propio proceso de aprendizaje.

Sucede del mismo modo cuando se traslada a otro establecimiento educacional donde dice:

[...] después estuve en *Millahuco*, que también ahí hablan bastante mapuche, pero más entreverado sí, pero sí recuerdo con mucho cariño a los Huenuhueque, de ellos aprendí mucho, sobre todo de Mauricio, Mauricio donde me veía me hablaba en mapuche y era como el líder en ese aspecto y sus hermanos igual, pero él era el que más y así todos fueron hablando y como era cien por ciento mapuche excepto los dos hijos de la profesora que también se fueron metiendo, la Suelen con el Mauro, fueron receptivo a eso y yo creo que también fue un gran valor para todos. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014).

Que la hermana Palmira señale haber aprendido de las familias mapuches, participando de sus tradiciones, prácticas culturales y de su comunidad, y del mismo

modo reconozca abiertamente haber aprendido de sus estudiantes mapuches, dándole el valor y la importancia que los niños tuvieron en su experiencia de vida personal, me hace mirar la relación educativa de otro modo, de un modo donde las relaciones educativas son potencialmente transformadoras y de un modo donde se confunden los roles, donde no siempre está claro quiénes son los “otros” de la relación educativa.

Cuestionamiento sobre quiénes son los otros

La experiencia relatada por la Hermana Palmira me lleva a tomar una pregunta que se realiza la profesora Nuria Pérez de Lara (2009) ¿Quién es el otro de la pedagogía? Y preguntarme ¿quiénes son los otros en la educación intercultural bilingüe? Podríamos pensar que los otros son las personas mapuches, los estudiantes mapuches quienes la historia nos cuenta que han constituido un problema para el sistema escolar. Reflejo de ello son los enfoques compensatorios, asimilacionistas e integracionistas que han adoptado los modelos de atención a la diversidad cultural. Hablamos de “atender” a la diversidad, porque los “otros”, esos que no se ajustan con los demás necesitan ser atendidos.

Sin embargo, cuando nos posicionamos desde la educación intercultural bilingüe en el contexto mapuche, los otros ya no son los estudiantes mapuches, sino que los otros son aquellos no mapuche, tanto profesores como estudiantes que no nos conocen, que no hablan nuestra lengua, quienes no se interesan por lo mismo en que nos interesamos nosotros. Porque mayoritariamente mapuche son los, educadores tradicionales, profesores, los directores y los supervisores que se esfuerzan por trabajar para una educación intercultural bilingüe. Educación que es pensada para estudiantes mayoritariamente mapuches, por tanto se conforma una comunidad, resultando que los otros son ahora los “no mapuche”.

Desde una perspectiva de la relación educativa, “los otros” pueden ser los estudiantes, porque en tanto profesores nuestros esfuerzos debieran buscar que ellos vivan distintas experiencias educativas. Sin embargo, la experiencia relatada nos muestra

que “los otros” también pueden ser los profesores, porque son ellos los que también se pueden posicionar desde un lugar del aprender. Por lo que responder a la pregunta de ¿quiénes son los otros de la educación intercultural bilingüe? Podría ser “todos nosotros” somos “los otros”, es decir, cada uno y cada una de los que viven la educación intercultural bilingüe, porque en nuestra naturaleza relacional siempre compartimos y nos relaciones con un otro y que es distinto a mí; un estudiante, un profesor o una profesora, un educador tradicional o una educadora tradicional, un padre o madre, un supervisor o supervisora del Ministerio de Educación, entre las múltiples personas que de alguna u otra forma se relacionan en este quehacer educativo.

Si respondemos desde el pensamiento mapuche el “otro” que es la vez un “nosotros” es nuestra madre tierra (*ñuke mapu*), otros seres vivos y seres que cuidan, protegen y resguardan los distintos espacios (*gen*³³) donde viven. De estos otros, a veces pareciera que nos olvidamos, es como si se invisibilizaran ante nuestros ojos ¿será que realmente no lo vemos? o ¿será que ya no tenemos tiempo para verlos? Entonces sabiendo la existencia de todos estos “otros”, la educación intercultural bilingüe nos debiera dar posibilidades de reconocer su existencia (Sennett, 2003).

El reconocimiento del “otro” y del saber del “otro”

En las escuelas con educación intercultural bilingüe siempre se ha dicho que las familias son importantes en el quehacer educativo intercultural bilingüe, porque

³³ Gen, desde una traducción literal al español se podría decir dueño. Sin embargo, desde nuestra vida relacional mapuche es un ser que cuida, protege y resguarda. En nuestra cosmovisión, este ser se hace presente como una fuerza que se sabe que existe, pero no la podemos ver ante nuestros ojos. Este ser resguarda y protege su espacio don vive. Por esta razón, para el mapuche cada espacio tiene su propio gen. Por ejemplo, *gen menoko* –ser protector del humedal que habita-, *gen mawiza* –ser protector de la montaña que habita-.

pueden contribuir a que se movilice el saber mapuche en las escuelas, reflejo de ello es que uno de sus ejes sea la “participación comunitaria”, que ha hecho posible la incorporación de un educador proveniente de comunidad a las aulas. Entonces podemos hablar de un reconocimiento hacia las familias mapuches, sin embargo el reconocimiento del otro no significa solo mirar al otro sino también a nosotros mismos:

El reconocimiento de los otros se convierte en algo que nos relaciona con nosotros mismos. Los demás solo son necesarios en la medida en que yo pueda reflejarme en ellos... Una relación amorosa que supone aceptar la cercanía del otro, de la otra, sin fundirse con él o ella, es decir aceptando la distancia que nos separa y que hace posible la relación. (Pérez de Lara, 2010, p. 117)

Sin duda, hoy en día es importante aceptar la distancia que nos separa, porque eso nos hace conscientes que hay un otro que es distinto a mí, porque en su otredad, existe toda una comprensión y forma de vivir que es distinta a mí, todo el peso de la tradición, la historia de sus culturas como diría (Panikkar, 2006). Entonces entre el juego de los “otros” y el “nosotros” nos jugamos nuestra identidad, nuestro ser, y la historia de nuestra vida. En el siguiente relato se hace presente el reconocimiento y el juego de “nosotros” y los “otros” donde no se sabe quién es quién:

Yo no soy específicamente mapuche, pero conozco harto de todo lo que es la cultura, sus tradiciones y la respeto. El papá era muy bien considerado dentro de la comunidad, era un comunero más, él se le catalogaba como un miembro más y lo hacían participar en todas las situaciones o todas las tradiciones de acá, por ejemplo *gijatun*, nosotros éramos unos más que participábamos. Él falleció ya hace tres años, pero nosotros seguimos participando en todo este tipo de evento y con mucho respeto, porque la verdad que la cultura mapuche es bastante sabia, respeta mucho su naturaleza, hay que saberla entender para darse cuenta del significado que tiene, la escuela por eso mismo y como siempre fue bien venido el tema mapuche, ha habido una buena relación

durante todos estos años, y aquí nosotros siempre estamos practicando lo que es la cultura [...]” (M. Peña, comunicación personal, 2 de junio de 2014)

Es importante el relato de la profesora Mariela, porque en su ser chilena va reconociendo el saber de las familias y comunidad mapuche donde se ubica su escuela. Que a su vez, sería reconocer el saber de la experiencia de sus estudiantes. Este reconocimiento se hace explícito cuando ella dice que participa en las distintas actividades de la comunidad, así también cuando busca las formas para movilizar en saber mapuche en la escuela.

Y para finalizar,

Porque «Todo vivir es en el tiempo, y la experiencia no es sino el conocimiento que no ha querido ser objetivamente universal por no dejar al tiempo solo» (Zambrano, 2000). Sin el reconocimiento de esa experiencia y el saber que de ella nace, el Otro —los otros, las otras— verdaderamente, pareció no haber estado nunca ahí, pues la objetividad universal del Sujeto humano como uno y único le había excluido del tiempo. (Pérez de Lara, 2009, p. 50)

Por esta razón no podemos olvidarnos del tiempo, porque nuestras relaciones humanas se viven en un aquí, en un ahora. Porque en nuestras vidas, cualquier lugar y cualquier momento nos permite vivir experiencias que pueden ser potencialmente formativas y transformadoras.

6.2. La enseñanza del *mapuzugun*

El *mapuzugun*, en cuanto lengua de comunicación y comprensión de la vida mapuche ha posibilitado que se construya y reconstruya su saber, así las personas mapuches puedan vivir su vida desde el pensamiento que se impregna, porque el mapuche, en su vida intrínsecamente unida al territorio va construyendo su saber en relación con su

espacio donde vive, en actividades prácticas y por medio de la oralidad del *mapuzugun*.

En la actualidad, la realidad lingüística del *mapuzugun* es compleja, muy pocos la hablan, sin embargo, estos últimos años ha tomado nuevos aires, se ha comenzado a reoxigenar, muchos quieren aprenderla, pero también es un desafío importante, porque debe luchar con el español, la cual se transforma en una lengua de comunicación a casi todas las instituciones sociales. Entonces revitalizar el *mapuzugun* sería hacernos conscientes que el *mapuzugun* no solo es una lengua que permiten hablar de las cosas propias mapuches sino también de otros saberes, por ejemplo de los que se movilizan en la escuela. Así también ser consciente que se puede hablar *mapuzugun* no solo en las instituciones cercanas, como la familia y la comunidad sino también en la escuela, universidad, municipalidades, o distintos espacios públicos.

Es así que las escuelas con educación intercultural bilingüe y las que enseñan la asignatura de Lengua Indígena, e incluso las que no cumplen estas características pueden pensar de otro modo su quehacer educativo, posibilitar espacios o instancias para que niños y niñas mapuches y no mapuches puedan aprender el *mapuzugun*. Si bien es cierto, tienen un enorme desafío, pero también en su responsabilidad educadora, y porque no decir, también un oportunidad para comprender otros mundos por medio del *mapuzugun*. Posibilitar que niños y niñas aprenden la lengua de sus abuelos o de sus padres, esa que ha dinamizado sus vidas, que si bien hoy no la pueden hablar aun, pero envuelven un círculo de horizonte que permite una comprensión de una forma de vida, que dinamiza esa forma de vida, porque en sus familias o comunidades aun encontramos quienes las hablan. Comprender como se realiza su enseñanza se transforma en una instancia de reflexión para quienes hoy nos comprometemos con su revitalización, no solo profesores o educadores tradicionales sino también para los padres o distintas instancias educativas.

6.2.1. La enseñanza del *mapuzugun* no puede separarse de la vida mapuche

La enseñanza del *mapuzugun* no puede separarse de la vida mapuche, del saber y pensamiento que se envuelve, se construye y reconstruye por medio de la oralidad del *mapuzugun*, como lo expresa la hermana Palmira:

Yo creo que hay un despertar, un querer hablar el idioma (mapuche), pero falta la orientación que se ha ido perdiendo, como la forma de cultura que tenemos como mapuche. Porque si yo aprendo mapuche dissociado de la cultura, no tiene fuerza. Yo hice clases el año pasado y el ante año pasado a un grupo de profesionales, pero se quedaban con la boca abierta, yo le enseñaba cultura e idioma, cuando se le hace cultura e idioma entonces la gente capta el asunto...sin la cosmovisión y sin la filosofía mapuche es muy difícil aprender el *mapuzugun*, pero si uno conoce bien la cultura y conoce bien la cosmovisión, eso mismo a ti te convence y convence a otro. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014)

El relato de la hermana Palmira nos interpela a que nos preguntemos ¿de qué manera estamos posibilitando el aprendizaje del *mapuzugun* a los niños y niñas? es como si nos hiciera un llamado para que creemos las condiciones, demos posibilidades para que niños y niñas puedan vivir experiencias integrales cuando los invitamos a que hablen en el *mapuzugun*, que el saber no se separe de la lengua, es decir, que no se separe de ellos, de sus experiencias, y que a su vez les permita vivir nuevas experiencias, donde *mapuzugun* y saber se unan en un solo cuerpo, en el cuerpo de quienes viven esas experiencias, de los niños y niñas, y de nosotros los educadores, los profesores. El relato continúa de la siguiente forma:

Cuando yo le hablaba de la biodiversidad, por ejemplo, yo soy parte de esa biodiversidad, del *fillke mogen*, yo no soy nada sin todo lo demás, sin los

pájaros, sin el río, sin el aire, ¡sin nada soy nada! Entonces la biodiversidad, que frase voy a ocupar ahí por ejemplo *kiñen niwküleyin tayin mapu mew*, entonces ahí ya aprendió que somos una sola cosa con toda la biodiversidad, no estamos aparte, no somos dominadores de la naturaleza. Por eso en la Biblia cuando dice dominen los peces del mar, las aves del cielo, toda la cuestión, eso me llega al alma ¡cómo vamos a dominar! esa es la visión que tienen los de allá (de Occidente) pero eso yo no lo puedo tomar ni lo debo tomar. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014)

La hermana Palmira nos dice que para enseñar *mapuzugun* debemos comprender la vida mapuche, su *rakizuam* –pensamiento-, su *kimüin* –saber- que se corporiza en esa vida y que permita seguir recreando esa forma de vida. Sus palabras también nos hacen preguntarnos ¿para qué enseñamos *mapuzugun*?, ¿estamos dando reales posibilidades educativas o formativas? Tal vez, estas cuestiones nos debieran movilizar, inquietarnos, hacernos pensar en nuestros roles de educadoras y educadores y de las posibilidades que brindamos a niños y a niñas para que hablen en *mapuzugun*

Entonces no podemos separar

El *mapuzugun* en la actualidad se enseña, con palabras aisladas, las cuales no representan ni permiten comprender el sentido integral de lo que se quiere expresar:

Yo lo veo que no está bien, porque están con palabras no más, ¿cómo se dice eso? tetera ¿cómo se dice eso otro? *kofke*, pero si el *kofke* yo lo incorporo al *iyal*, es otra cosa ¿*chem iyal ta müli? kako, kofke, azukura*, que se yo, te fijas, pero si digo *kofke*, es como decir burro, ventana, casa, entonces en los alimentos incorporamos a todos; *pu kullin* incorporamos a todos los animales; *pu izike*, todos los insectos, *pu wigkul, chem wigkul müley tüfamü*, entonces hay que integrar y no separar. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014)

Separar sería no crear las condiciones para comprender la realidad en su integralidad, sería mostrar un parte aislada de su contexto sociohistórico. Entonces pensar en la enseñanza del *mapuzugun* sería crear las posibilidades para que los niños y niñas puedan ir comprendiendo su mundo, su realidad, tal vez, a veces es necesario enseñar una palabra en su individualidad, porque también ella encierra su propio mundo, pero sin olvidarnos que está en relación a un mundo compartido que se va construyendo en relación al espacio donde se vive, con las personas que nos relaciones, o los distintos seres con los que compartimos ese espacio. Porque, no nos olvidemos que el *mapuzugun* no solo permite que nos comuniquemos entre las personas, sino también con el espacio donde vivimos, saber interpretar los sonidos de las montañas, los ríos, los mares, los pájaros, animales, con ellos también nos debemos comunicar para así comprender lo que nos dicen y el cuidado que debemos tener, tal vez, por eso es tan importante no separar, porque en nuestra vida relacional mapuche todo está unido y relacionado con todo.

6.2.2. El problema en la escritura del *mapuzugun*

Como hemos dicho, el saber y forma de vida mapuche se ha construido de manera oral y en actividades eminentemente prácticas. El *mapuzugun*, solo en las últimas décadas se ha comenzado a escribir de manera más fluida. Si bien, en distintos momentos históricos podemos encontrar escritos en *mapuzugun*; en la época de contacto con los españoles o posteriormente en la independencia de Chile.

Los grafemarios tienen como antecedentes una tradición de alfabetización de las lenguas indígenas que en América reconoce dos fuentes básicas: la primera de ellas, la evangelización que suponía la necesidad de contar con un soporte escrito para trasladar el evangelio a las lenguas vernáculas. Los destinatarios de estos textos eran sobre todo los propios misioneros, por lo que los símbolos estaban al servicio de que estos entendieran la escritura para aprender la lengua. La segunda tradición viene de la escritura cotidiana de nombres y lugares (adosadas respectivamente a la competencia lingüística del funcionario

estatal a cargo de ejercer el registro correspondiente). La primera de estas tradiciones cuenta con el apoyo de trabajos lingüísticos previos en particular desarrollados para este fin, en cambio la segunda reposa más bien sobre la intuición lingüística del escritor hispanohablante que debe enfrentar el hecho de transcribir una voz de otra lengua en la suya. Desde la primera vertiente, por ejemplo, la isla ubicada en Lago Ranco, provincia de Valdivia, se escribiría preferentemente como *Wapi*, mientras que en la segunda opción se escribiría *Huapi* y, a diferencia del primer caso, se trata de escribir en castellano las voces que provienen del mapuche. (Álvarez-Santullano, Forno, Risco, 2015, pp. 115-116)

Es así que la escritura en la actualidad se ha transformado en un medio, en una posibilidad de compartir distintas saberes mapuches a las generaciones venideras o a quienes quieren conocer sobre este saber. Por tanto, la escritura también podría ser una instancia para pensarnos como mapuche, por medio de ella poder mostrar nuestros deseos, nuestras experiencias, incluso nuestras frustraciones. Porque como dice el profesor Larrosa:

Escribir no es solo poner en letra lo que podríamos decir hablando, sino que es algo completamente distinto. Mucho más exigente. Y mucho más interesante también. La escritura que me interesa aquí es la escritura de la experiencia y la escritura que es, ella misma, experiencia. Experiencia de lenguaje y también, al mismo tiempo, experiencia de pensamiento. (Larrosa, s.f.)

Sin duda es un desafío importante que tenemos los mapuches, porque nos invita a pensar en cómo podríamos por medio de la escritura compartir algo que históricamente le hemos hecho por medio de la oralidad. Una escritura que este en relación a nosotros, que nos dé a conocer nuestra vida como mapuche, que nos permita dar a conocer el pensamiento, saber y lengua (*mapuzugun*) que envuelve esta vida.

¿Entonces cómo escribir el *mapuzugun*? Sin duda esa escritura debiera re-presentar la

vida que se simboliza desde el *mapuzugun*, es decir, una vida que es relacional y comunitaria, que no separe como dice la hermana Palmira, es decir, que no esté permeada por un pensamiento dicotómico, el que separe el saber de la persona, de su vida, objetivándolo como si fueran dos cosas distintas.

Por eso, la escritura es un pasaje, un tránsito, una mediación de una dimensión a otra, o un puente que conecta, pero no hace coincidente, o una traducción a otra lengua, que se evocan mutuamente, pero no se identifican. Si la experiencia, que no es la vivencia, busca ser pensada y expresada, la escritura es pasaje, puente, mediación, traducción entre vivir y pensar. (Contreras y Pérez de Lara, 2010, p. 81)

Porque la escritura no está separada de quien escribe, de su subjetividad, de su finitud, de su comprensión de mundo, por eso debemos buscar una escritura que represente su mundo, su propio círculo de horizonte, una escritura que permita que el *mapuzugun* se muestre en su propia esencia, en su propia construcción de mundo.

En las últimas décadas encontramos cada vez más textos que se han escrito en *mapuzugun*, pero así también han surgido distintos grafemarios que proponen diversas representaciones gráficas para simbolizar los sonidos del *mapuzugun*. En la actualidad los grafemarios más conocidos y utilizados son el *Raguileo*, Alfabeto Unificado, *Azümchefe* y *Wirilzugunwe* (Académicos Universidad Católica de Temuco) y otros menos conocidos como el *Cacicado Huilliche* y el de Salvador Rumian. En la tabla 8 presentamos ejemplo de los cuatro alfabetos más utilizado para la escritura del *mapuzugun*.

Tabla 8: Ejemplo de cuatro distintos alfabetos que se utilizan para la escritura del mapuzugun.

Nº	Grafemario Ragileo	Grafemario Unificado	Grafemario Wirilzugunwe	Grafemario Azümchefe	Pronunciación	Ejemplo
	Letra	Letra	Letra	Letra		
1	A	A	A	A	Como la vocal <i>a</i> española	antu: soy
2	E	E	E	E	Como la vocal <i>e</i> española	elun: dar
3	I	I	I	I	Como la vocal <i>i</i> española	izike: insectos
4	O	O	O	O	Como la vocal <i>o</i> española	choz: amarillo chod: amarillo
5	U	U	U	U	Como la vocal <i>u</i> española	ufıza: oveja
6	V ³⁴	Ü	Ü	Ü	Como <i>u</i> sin redondear los labios Como <i>u</i> sin redondear los labios, (variante [ə]).	üy: nombre vy: nombre
7	C	Ch	Ch	Ch	Semejante al castellano <i>ch</i>	ce: persona che: persona
8	Z	D	Z	Z	Al centro del territorio mapuche como <i>z</i> española, al norte y sur como <i>d</i> suave	zugu: asunto dugu: asunto
9	F	F	F	F	Como <i>f</i> castellana (centro). Más cercana a <i>v</i> (norte). Como <i>f</i> , como <i>j</i> o aspirada (sur).	filu: culebra vilu: culebra
10	Q	G	Q	Q	Suena como <i>g</i> suave	raq: greda rag: greda
11	K	K	K	K	Como <i>c</i> española antes de vocal <i>a</i> o <i>u</i> .	kimün: saber kimvn: saber
12	L	L	L	L	Como <i>l</i> española.	lewfü: río

³⁴ Se ha resaltado con colores las letras que se escriben de manera distinta respecto de los cuatro grafemarios que presentamos. En algunos casos podemos encontrar un grafema diferente, por ejemplo la «V» de ragileo se diferencia de la «Ü» de los otros tres grafemarios. En otros, se pueden escribir de tres formas distintas la representación de un mismo sonido, como es caso de la «X» del Ragileo y el Wirilzugunwe diferente de la «TR» del Unificado y «TX» del Azümchefe.

						lewfv: río
13	B	<u>L</u>	B	Lh	Interdental. En territorio Huilliche, como retrofleja.	bawen: remedio lawen: remedio lhawen: remedio
14	J	Li	J	Li	Como ll española más tradicional o como habitualmente la ll de Chile.	ajkütun: escuchar allkütun: escuchar ajkvtun allkvtun
15	M	M	M	M	Como m española.	mogen: vivir
16	N	N	N	N	Como n española.	newen: fuerza, energía
17	H	<u>N</u>	H	Nh	Interdental.	Koha: niño Kona: niño Konha: niño
18	Ñ	Ñ	Ñ	Ñ	Como ñ española.	ñawe: hija (del padre)
19	G	Ng	G	G	Equivalente a la secuencia ng del español, pero como un solo sonido.	zugun: hablar zungun: hablar dugun: hablar dungun: hablar
20	P	P	P	P	Como p española	pukem: invierno epu: dos
21	R	R	R	R	Retrofleja. Se ensordece en territorio Huilliche.	rakizuum: pensamiento rakiduum: pensamiento
22	S	S	S	S	Como s del español de Chile.	sañwe: cerdo
23	T	T	T	T	Como t española.	tapvb: hoja tapül: hoja tapüb: hoja tapülh: hoja
24	—	<u>T</u>	T'	—	Interdental.	t'ol: frente
25	X	Tr	X	Tx	En un solo sonido, Retroflejo.	xawün: reunión, encuentro trawün: reunión o encuentro txawün
26	W	W	W	W	Como g en la palabra <i>guante</i> , pero más suave. En diptongo, antes o después de otra vocal, suena como <i>u</i> .	wüle: mañana fūw: hilo xawün: reunión o encuentro

27	Y	Y	Y	Y	Antes de una vocal, como la y del español. Después de vocal, suena como <i>i</i> .	iyal: comida
28			Sh	Sh	Como la pronunciación fricativa, bastante común (i estigmatizada) de che en castellano en Chile	ufisha: oveja
29				T'	Más atrás que la <i>t</i> del castellano (palatalizada)	wesa t'e <i>hombre malo (con enfado)</i>

Fuente: Álvarez-Santullano, Forno, Risco, 2015. Los ejemplos han sido adaptados por el investigador.

Las propuestas de escritura del *mapuzugun* tienen sus propias vertientes, algunas han sido realizadas por personas mapuches, otras por profesionales vinculados a la academia en las universidades y otra que nace de las instituciones de Estado. Esta es una de las razones por la que se decide adscribirse a uno u otra grafemario, porque no solo cumplen con una necesidad lingüística, sino también de una reivindicación cultural y política. Por ejemplo el alfabeto Ragileo, fue escrito por un profesor mapuche y se fundamenta en una clara posición de diferenciación y autonomía de la lengua mapuche en relación con el castellano, la lengua de la sociedad dominante, lo que se diferencia fundamentalmente del alfabeto unificado (Wittig, 2006; citado por Álvarez-Santullano, Forno, Risco, 2015). El alfabeto unificado fue propuesto por profesionales vinculados a la academia, su escritura tiene mucha similitud al alfabeto español. El alfabeto *Wirilzugunwe*, fue propuesto por dos profesores que realizan clases en la carrera de educación básica intercultural en contexto mapuche de la Universidad Católica de Temuco. Este grafemario es utilizado para los profesores que estudiaron esta carrera principalmente. El grafemario *Azümcheffe* nace desde una propuesta de la CONADI (Institución del Estado) con la intención generar y legitimar un solo grafemario para el pueblo mapuche. En la actualidad todos los documentos que se elaboran desde el Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación son escritos con el alfabeto *azümcheffe*.

Los cuatro grafemarios presentados comparten algunas grafías, las cuales representan un mismo fonema del *mapuzugun*, que a su vez representan sonidos del castellano. En cambio, existen otras que se escriben distintas, pero representan el mismo sonido del *mapuzugun*, como es el caso de la «X» del *Ragileo* y el *Wirilzugunwe*, diferente de la «TR» del Unificado y «TX» del *Azümcheffe*, las cuales representan un sonido reflejado y en un solo sonido.

El *mapuzugun*, no solo lengua de enseñanza o aprendizaje

*kuyfi mapuchezugun ta kimeltugekelafuy ka,
kichu ta ñi txemkülerpunmew ta che femgechi kimnierpuy*

El *mapuzugun*, no solo debe ser una lengua de enseñanza o de aprendizaje, sino una lengua de comunicación, de conversación, porque solo así se le dará la vitalidad necesaria para que niños y niñas puedan aprenderla. En la actualidad cada vez somos más los que queremos que nuestros hijos hablen en *mapuzugun*, pero también es verdad que muchos padres de nuestra generación (20-40 años) tampoco saben hablarlo ¿entonces cómo revitalizar la lengua? Si bien cada vez, se han creado más instancias que permiten la movilidad del *mapuzugun*, cursos e inmersiones lingüísticas en comunidades mapuches, carreras de en universidades o políticas gubernamentales.

Pero también debemos ser conscientes que esta revitalización lingüística es tarea de todos, nosotros los padres, los que queremos que nuestros hijos hablen en *mapuzugun*, nuestros esfuerzos deben ser dobles porque debemos buscar instancias familiares o comunitarias para nosotros comenzar a hablar *mapuzugun* y así motivar a nuestros hijos para que la hablen. Pedir a nuestros mayores que nos hablen en *mapuzugun*, que les hablen a sus nietos y nietas.

La escuela debe hacerse consciente y responsable del rol formador que tiene, para que sus alumnos puedan vivir verdaderas experiencias de aprendizaje del *mapuzugun*. La educación intercultural bilingüe no es una responsabilidad de unos pocos, por eso debemos hacer esfuerzos como profesores y profesoras para que el *mapuzugun* se hable en nuestras salas.

Porque el saber mapuche ha sido reproducido de generación en generación por medio de la oralidad del *mapuzugun*, por eso debemos revitalizar la oralidad para movilizar

el saber mapuche con nuestros hijos e hijas, a nuestros nietos y nietas, a nuestros alumnos y alumnas.

Ser consciente que la vida mapuche es relacional y comunitaria, por eso cuando escribamos debemos propender a mostrar una vida dialógica, integral y relacional, que no separe; como nos decía la hermana Palmira. Esta misma preocupación debiéramos tener cuando traducimos desde el *mapuzugun* al castellano, que al momento de traducir no perdamos ese sentido de lo que queremos expresar en *mapuzugun*, por eso, tal vez, una traducción literal no siempre ayuda a mostrar el sentido, tal vez una opción más posibilitadora sea una escritura narrativa, porque esa es la que nos permite mostrar nuestras vivencias tal cuales son. Posiblemente también, esto implique que debemos ponernos de acuerdo en unificar la escritura del *mapuzugun* en un solo alfabeto.

6.3. El saber educativo

Pensar en el saber educativo desde la perspectiva de la educación intercultural supone cuestionarse si el saber se nutre de dos pensamientos, o si se presentan de forma paralela donde cada uno mantiene su universo de sentido. Porque no da igual abordar el saber educativo desde una mirada u otra, como señala la hermana Palmira:

Cuando yo le hablaba de la biodiversidad, por ejemplo, yo soy parte de esa biodiversidad, del *filme mojen*, yo no soy nada sin todo lo demás, sin los pájaros, sin el río, sin el aire, ¡sin nada soy nada! Entonces la biodiversidad, que frase voy a ocupar ahí por ejemplo *kñen nüwküleyin tayin mapu mew*, entonces ahí ya aprendió que somos una sola cosa con toda la biodiversidad, no estamos aparte, no somos dominadores de la naturaleza. Por eso en la Biblia cuando dice dominen los peces del mar, las aves del cielo, toda la cuestión, eso me llega al alma ¡cómo vamos a dominar! esa es la visión que

tienen los de allá (de Occidente) pero eso yo no lo puedo tomar ni lo debo tomar. (Palmira Alcaman, conversación personal, 2 de junio del 2014)

El fragmento anterior llama la atención sobre el modo práctico de abordar el saber educativo en el contexto escolar. Ella ejemplificándolo con la biodiversidad y la relación de la persona con la naturaleza, señala lo que en los primeros capítulos he presentado como dos pensamientos diferentes que orientan saberes también distintos. Mientras que desde un pensamiento evoca hablar desde la racionalidad, desde la categorización, desde el otro evoca hablar desde la relacionalidad del todo donde *“kiñen nüwküleyin tayin mapu mew”* como señala la hermana Palmira, es decir, todos estamos relacionados junto a nuestra tierra, nos viene a decir que los saberes educativos deben pensarse desde un pensamiento diferente, desde un lenguaje diferente, interpretándolo desde un horizonte hermenéutico diferente (Gadamer, 1999).

6.4. De la preocupación porque la Educación Intercultural Bilingüe quede subsumida a la asignatura de Lengua Indígena

En la actualidad se ve con preocupación que se cambie la mirada de la educación intercultural y se piense que es solo Lengua Indígena. Porque para que sea intercultural sus saberes (mapuche-occidental) debieran dialogar desde la transversalidad del currículum, de cómo se comprende la historia, la ciencia, las propias lenguas, las artes, por ejemplo. En el siguiente relato se manifiesta de la siguiente forma:

Nosotros hemos visto que eso es lo que está ocurriendo, pero no debiera ocurrir, ojalá que permeara todo el currículum y no quede acotado, encapsulado, en la preocupación por la lengua, pero falta la capacidad de integrar con otros saberes, por ejemplo que está pasando con la educación para

el medio ambiente, con las cosas de la historia local, regional, nacional, y cómo hacer uso de la lengua, qué está pasando con las tecnologías, entonces ¡hay mucho que hacer! El currículum debiera tener una mirada de integridad, holístico le llaman otros expertos, de complementariedad de un saber con otro, pero eso también requiere un expertizaje, una preparación, no todo está invitado para hacer eso, casi la gente está formada para tomar cada disciplina por separado y trabajar en base a eso no más, esa mirada holística, integradora y de un experto enseñante no es fácil de encontrar en el profesorado, no he visto un experto en ese marco (E15: MC).

Porque reducir la interculturalidad solo a la asignatura de Lengua Indígena, sería reducir la mirada integral de comprensión, de vivir, de pensar, de relacionarse. Porque el vivir, no es solo lengua sino también un modo de hacer las cosas, de comprender la historia, las ciencias, las matemáticas, la astronomía. Pensar entonces que los otros – indígenas- no tienen historia, no tiene ciencia o astronomía significaría que nuestra mirada quedaría reducida a una universalización o la generalización de creer que solo hay una forma de conocimiento, que es importante y que se debe aprender, ese que nace desde un pensamiento occidental moderno ilustrado.

6.5. Formación profesional de los actores de la Educación Intercultural Bilingüe

6.6.1. De los profesores de Educación Intercultural Bilingüe

Algunos estudios de investigación (Quilaqueo y Quintriqueo, 2008), ya nos decían que la formación inicial en educación básica intercultural en contexto mapuche era escasa, en la Región de la Araucanía donde realizamos nuestro estudio, si bien existe una carrera que forma a profesores con formación en interculturalidad y saber mapuche, sin embargo, el egreso anual es reducido, entre 5 a 10 profesores por cada año académico, así lo festeja el profesor con el que conversamos.

“[...] estamos trabajando en la universidad, formación de profesores en educación intercultural, hay varias generaciones ya que ha egresado, aunque el número de egresado de cada generación no son tan numerosas, si bien todos los años hay egresado, normalmente yo diría que están entre los 10 hacia abajo, a veces son cinco, a veces un seis, así que por ahí se mueve los números de egresado.” (E8: DC)

En la actualidad, la posibilidad que tengamos un mayor número de profesores con formación en interculturalidad y conocimiento del *mapuzugun* estaría dado por el egreso de profesores con esta formación de la carrera de educación intercultural bilingüe de la Universidad Católica de Temuco, sin embargo, esta realidad este distante, si cada año solo tenemos promociones donde ingresa entre 5 a 10 profesores interculturales.

Es así como los resultados nos muestran una realidad que es preocupante en cuanto a la formación en interculturalidad y en el conocimiento del *mapuzugun* en nuestro grupo de trabajo, lo que nos hace preguntarnos ¿es posible realizar una verdadera educación intercultural bilingüe sin estos saberes? Sabiendo que los directores y profesores son claves en el proceso educativo que se vive en las escuelas. O, pensar que sin estos saberes, es posible una educación que esté atento a la alteridad, o al saber de la experiencia de sus estudiantes. Sin duda, este es un desafío que debe superar la formación inicial de universidades que forman a profesores, no solo porque es una realidad educativa donde viven grupos culturales diferentes, sino porque debiera ser un imperativo cuando de educar se trata, porque cada niño o cada niño, es un mundo propio, con sus construcciones culturales, históricas y experienciales. Y la escuela, en su responsabilidad educadora debiera propiciar instancias de aprendizaje para que puedan desarrollarse a partir de sus propias particularidades, desde sus propias experiencias, donde el saber, se transforme en una verdadera experiencia sedimentada en el transcurso de la vida como diría María Zambrano. De lo contrario seguiremos trabajando contenidos aislados y alejados de la experiencia de los niños.

Porque nosotros los profesores, podríamos incluso desdearnos de nuestra realidad formadora, decir qué no es responsabilidad nuestra movilizar saberes mapuches en las

escuelas o que enseñemos el *mapuzugun*, porque esa, es una responsabilidad del educador tradicional o la dupla pedagógica. Si pensáramos así, podríamos suponer que la educación intercultural bilingüe no se concebiría como un acto educativo educador en su integralidad incluso nos podríamos preguntar ¿si la educación intercultural bilingüe solo es un programa que sirve para concretar los saberes del currículum escolar nacional? Sin embargo, si retomáramos las palabras del profesor Contreras, que la educación o formación debiera ser un espacio donde vivamos verdaderas experiencias educativas, que nos transforme, entonces la educación intercultural bilingüe nos debiera posibilitar vivir integrales, tanto los que se viven desde el saber mapuche como los que se viven a partir de lo que se establece en el currículum escolar.

Formación de profesores que permitan vivir experiencias

En el quehacer educativo intercultural bilingüe, la formación inicial y también permanente nos debiera permitir vivir experiencias pedagógicas que nos ayuden a trabajar en contextos diversos culturalmente y en nuestro caso en un contexto donde se vive y se movilizan saberes mapuches. Con respecto a la formación de profesores Contreras (2010) señala que:

Un primer aspecto tiene que ver con la relación entre el saber que ofrecemos en la formación del profesorado y el ser docente. Lo cual nos remite a consideraciones acerca de la naturaleza de los saberes para la formación, pero también a si estos saberes permiten, más allá de su comprensión y adquisición, vivir una experiencia de transformación. La cuestión es especialmente relevante porque pone en duda... la característica dominante del conocimiento académico: su separación del sujeto. Efectivamente, en la actualidad, la noción de conocimiento tiene que ver con aquellos conjuntos de ideas acuñadas, objetivadas, impersonales, que circulan como objetos; ideas que se poseen, que se usan para hacer cosas con ellas. Podríamos decir que “la sociedad del conocimiento” no es sino el extremo capitalista (el conocimiento como

mercancía) de un principio que ya estaba latente con anterioridad: el conocimiento como objetos que se poseen. (pp. 62-63)

En el caso de la educación intercultural bilingüe es una tarea compleja, porque nos hace preguntarnos cómo debiera ser ese saber que se moviliza en la formación de profesores, ¿uno que nos permita vivir experiencias transformadoras como nos dice el profesor Contreras! Por supuesto que sí, pero también no ayude a movilizar saberes indígenas, saberes que nos permita comprendernos como indígenas o que nos permita aprender nuestra lengua ancestral. Por eso, en la actualidad no basta con movilizar solo saberes que están en el currículum escolar, porque podemos caer en el riesgo de trabajar contenidos que están alejados de la vida, no solo de los estudiantes sino también de nosotros mismos, que estén llenos de sin sentido, porque con la idea de objetivarlo, de separarlo de nuestra subjetividad, no nos permite comprender para qué nos sirven, como nos pueden ayudar a vivir o vivirnos en su naturaleza de profesor o de estudiante.

El profesor Contreras añade, que el saber que necesitamos para vivir (y para vivir-nos como docentes) es aquel que está unido a nosotros, que nos constituye, que hace cuerpo con nosotros, que tenemos *in-corporado*. Un saber que no procede de una simple apropiación de esos saberes externos, que se han constituido a partir de la separación del sujeto y de la experiencia de vida, sino un saber que se ha labrado, que ha cobrado forma, ligado al vivir y a alguien que vive... Un segundo aspecto que está implícito en la pretensión de cancelar la frontera entre lo que sabemos y lo que somos tiene que ver con la posibilidad de que la formación del profesorado puede llegar a constituir una experiencia, en el sentido que le atribuye a este término Larrosa: *lo que nos pasa* (Larrosa, 2009). Esto es, algo que nos afecta, que nos implica subjetivamente, que nos transforma. Así, si antes nos planteábamos si los saberes de la formación pueden ser transformadores, o bien qué saberes necesitamos que puedan serlo, ahora se nos abre la pregunta acerca de si realmente puede producirse una relación íntima entre la formación y la subjetividad; si es posible hacer de las oportunidades de formación *una experiencia*. Porque es precisamente el que sea una experiencia lo que la hace

formativa. Que sea una experiencia es lo que abre la oportunidad a otras formas de saber y a otras formas de relación con el saber; como también abre la oportunidad a un pensar-se, a otras formas de relación consigo, como fuente en sí de saber y de ser. (Contreras, 2010, p. 63)

Reconociendo que el saber pedagógico está en constante renovación, en un constante resurgimiento, movimiento, permeadas por nuestras experiencias que vamos viendo a lo largo de nuestra vida, es así que una formación inicial que nos permita vivir experiencias en ámbitos de interculturalidad, saber mapuche o *mapuzugun* nos dará mayores posibilidades para trabajar en contextos diversos, en nuestra realidad educativa movilizar y permitir que niños y niñas puedan vivir experiencias educativas, que los vincule con su propia saber y su lengua ancestral. Porque así también permitiríamos dar posibilidades de comprensión de sus mundos y sus propias realidades, de mostrarle que no existe un solo mundo, sino distintos mundos, distintas realidades, las cuales vienen de la mano de nuestras propias construcciones culturales. Por eso el saber educativo que nos inspire en nuestra práctica educativa intercultural bilingüe siempre debiera ser un saber desde la alteridad (Skliar y Larrosa, 2009)

6.6.2. De los supervisores de Educación Intercultural Bilingüe

Para realizar un adecuado acompañamiento a las escuelas con educación intercultural bilingüe, los supervisores del Ministerio de Educación que apoyan a estas escuelas debieran tener una formación que les permita conocer y comprender cómo se vive desde el mundo de comprensión y relación mapuche, para así podrían dar mejores posibilidades para que las escuelas piensen su quehacer educativo desde un diálogo intercultural, es decir, desde los dos mundos de comprensión y de vivir, el mapuche y el occidental, así brindar posibilidades educativas integrales, donde niños y niñas vivan experiencias educativas que les permita comprender el mundo y forma de vida mapuche y occidental, una, la que nace en el vínculo con sus familias y comunidades y la otra, la que nace desde el currículum escolar, es cual se concretiza mediante las

distintas asignaturas de aprendizaje. En el siguiente relato lo manifiesta de la siguiente forma:

Fortalecer también los recursos humanos, potenciar más el uso del *mapuzugun*, formar, capacitar, ¡hace falta capacitar! entregar más conocimientos y comprensiones acerca del tema, con los mismos ATP o ex supervisores que están trabajando, porque deberían ser una condición necesaria que ellos fueran conocedores de la lengua y cultura mapuche para que después lleguen a la escuela a hacer sus asesorías con conocimiento y no que digan "ese es el tema de los mapuches, vayan al programa de educación intercultural" y nosotros (los supervisores mapuches) somos bien pocos aquí en la SEREMI de educación, no estamos pidiendo que los profesionales no mapuche, hablen el *mapuzugun*, pero sí que al menos sepan orientar el proceso de implementación del sector de Lengua Indígena, que sepan dar indicaciones claras acerca de qué estrategia utilizar, que sepan apoyar al educador tradicional en terreno, en el aula, al sostenedor, al director, al jefe de UTP, que los asesoren realmente, y para asesorar realmente hay que tener algunas competencias, algunas comprensiones claras, el que no tiene, no puede dar, ese sería mi comentario (E15: MC).

El requerimiento que se narra no es antojadizo, sino que es una realidad que también lo manifiestan directores y profesores

Mire yo este año reclame, porque nos dejaron, todavía no se sabe si, pero al principio de año nos dijeron que nos dejaron los mismos ATP del año pasado y yo con los ATP del año pasado no... yo siempre atiendo a todos los que vienen pero lo hice saber a ellos, porque me molesto cuando ellos llegaron aquí y yo le dije pero nosotros enseñamos aquí *mapuzugun*, estamos inserto en la interculturalidad y ellos no tenían ni idea, entonces yo hice un reclamo este año, no un reclamo sino que fui hablar con mi jefe técnico y pedí a un supervisor de interculturalidad (E13: MA).

Entonces la formación de supervisores en saber y lengua mapuche sería importante para realizar mejores acompañamientos en las escuelas con educación intercultural bilingüe, porque el grupo de supervisores especialistas en temas de interculturalidad, y saber indígena es reducido para el número de escuelas con educación intercultural bilingües y ahora, de Lengua Indígena.

Humanamente hablando, no somos capaces, porque somos un equipo pequeñito, no todos los ATP, manejan el tema, somos con suerte 12 ó 13 personas para más de mil o 1200 escuelas y lo otro que no tenemos recurso (E15: MC).

Sin duda es un desafío importante el que tiene el Ministerio de Educación para avanzar a un diálogo intercultural.

6.6. Palabras de cierre

El presente capítulo ha tenido como propósito presentar la mirada de la Educación Intercultural Bilingüe desde las posibilidades que se abren por la tensión. Se ha sustentado en la convicción de que todos podemos aprender de todos (alteridad), que la enseñanza del *mapuzugun*, pese a las dificultades es posible de concretar siempre que no la separemos de la vida, que el saber educativo mapuche se nutre de pensamientos diferentes por tanto hay un diálogo de saberes que realizar y finalmente ante los problemas del lugar del programa de Educación Intercultural en el contexto escolar y las políticas públicas, como sobre la formación de profesores y supervisores, se abre la posibilidad de hacer algo con dichas tensiones, donde el punto de partida siempre será el “darse cuenta” de dichas tensiones y la “apertura” hacia los cambios, ambas perspectivas que han sido abordadas en este capítulo.

CAPÍTULO VII
REFLEXIONES FINALES: CERRANDO EL CICLO

Reflexiones finales: cerrando un ciclo

La presente investigación se ha asumido como una experiencia, como un proceso formativo donde he estado expuesto a la posibilidad de la transformación (Hizmeri, 2016), y como una forma de acercarme al quehacer educativo intercultural bilingüe, es por ello que los distintos capítulos de esta tesis doctoral han dado cuenta de ambas dimensiones. Por lo que siguiendo la misma lógica este último capítulo dará cuenta de la experiencia investigativa como un vínculo entre mi persona y el quehacer intercultural de “otros”.

7.1. La Educación Intercultural Bilingüe

7.1.1. ¿Educación Intercultural Bilingüe para mapuche o para todos?

La investigación nos muestra que la Educación Intercultural Bilingüe es “para los indígenas” y no “para todos”. Y esto lo planteo no desde la generalidad donde son pocas las escuelas que trabajan desde esta perspectiva educativa, sino desde la propia investigación. Porque uno de los aspectos identificados es que la educación intercultural bilingüe es responsabilidad, tema y deseo de profesores de educación intercultural, profesores mapuches y educadores tradicionales, pero no de toda la comunidad escolar, aun cuando el discurso señala que es una perspectiva transversal a todo el quehacer educativo de la escuela.

Ejemplos claros de ello son, el desconocimiento que tienen profesores sobre la existencia y características del programa de Educación Intercultural Bilingüe, aun cuando la escuela en la que forman parte declara la interculturalidad como un sello distintivo en su Proyecto Educativo Institucional. Del mismo modo, el desconocimiento que se tiene de los saberes y la lengua mapuche, incluso el

desinterés por aproximarse a ellos, en consideración que la comunidad escolar lo constituyen mayoritariamente personas mapuches.

Otro aspecto importante que nos muestra que la Educación Intercultural Bilingüe es solo para indígenas es su vínculo directo con la asignatura de Lengua Indígena, la que se imparte en cuatro horas pedagógicas semanales, en relación a un currículum nacional que es transversal a todas las asignaturas, donde el primero es el que posibilita movilizar saberes y lengua mapuche y el segundo movilizar conocimientos occidentales.

Las implicancias de que sea solo para indígenas y no para todos, y responsabilidad de algunos y no de todos, es que no permite una posibilidad real de generar un acercamiento entre las culturas y un diálogo de saberes interculturales:

Puesto que ambos viven en una sociedad multicultural, ambos deben aprender a interactuar con las diferencias culturales, a conocerlas y respetarlas; a vivenciar que en el intercambio cultural hay una posibilidad cierta de crecimiento, si se basa en el respeto y en la voluntad de cooperación. Y no solo esto: también ambos deben aprender que la historia y la realidad contemporánea de la sociedad que viven son productos de una relación intercultural. *Diferencias culturales y relaciones entre culturas* son las expresiones claves de este enfoque educativo (Chiodi y Bahamondes, 2001, p. 12)

Es así como desde esta investigación se plantea la necesidad de ampliar la mirada e implicar a distintos actores, porque los antecedentes han mostrado más bien una comunidad escolar dividida y han reflejado el sentir de los participantes hacia un esfuerzo común de “todos” para “todos”.

7.1.2. Retomando la mirada de la Educación Intercultural Bilingüe

Los participantes han hablado de la Educación Intercultural Bilingüe como un programa focalizado y no transversal, no transversal a las distintas escuelas y no transversal a las distintas asignaturas que forman parte del currículum escolar. Si esta es la educación que hace posible que los saberes y lengua mapuche se movilizan en la escuela, entonces al focalizar se disminuyen las posibilidades de lograr un quehacer intercultural inspirado en el saber mapuche. Se disminuyen las posibilidades de lograr igual estatus en relación a otros conocimientos, porque se ha reconocido que el saber mapuche no cuenta con igual estatus que el saber occidental, que la Lengua Indígena no cuenta con igual estatus que otras asignaturas, por lo que el tiempo, recursos, esfuerzos destinados a la asignatura y al saber mapuche son mínimamente significativos.

El estudio por encuesta arrojó en términos numéricos y proporcionales que: el conocimiento que se tiene del programa de Educación Intercultural Bilingüe es escaso; que hay pocos documentos que orienten el quehacer intercultural; que hay pocos profesores y asesores técnicos pedagógicos preparados para enfrentar el desafío intercultural con experticia, aunque en términos actitudinales se hayan declarado comprometidos; que la enseñanza del *mapuzugun* es posible porque el grupo principal que lo lleva a cabo se compone de una persona de comunidad mapuche (educador tradicional) y sin él no sería posible o sería más difícil; que en términos de la práctica educativa en el aula, la interculturalidad no ha trascendido en sus distintos aspectos, como contenidos, estrategias, recursos didácticos y evaluación.

Esta mirada, que da cuenta de múltiples tensiones presentes en la Educación Intercultural Bilingüe, las que se complementan con el estudio fenomenológico, donde desde la voz de los participantes emergen las mismas tensiones, aunque se da paso a una mirada más positiva donde hablar y escribir el *mapuzugun* en el aula es posible, donde vincularse con la comunidad mapuche es posible, donde aprendizaje de los estudiantes es posible. Lo que nos lleva a avanzar desde las tensiones, pasando

por el reconocimiento de los aspectos positivos del quehacer intercultural, llegando finalmente a las posibilidades que nos dejan las tensiones.

Así entre las posibilidades, emerge la idea de profesores que aprenden de los estudiantes mapuches, la idea de pensar la lengua mapuche vinculada a la vida y no fragmentada ni gramatical abstraída de la realidad, la idea de profesores y supervisores que se preocupan por su quehacer intercultural y visualizan un futuro donde la formación permanente en interculturalidad y de aprendizaje de saberes mapuche es posible. Es decir, pese a la dificultad se abre la posibilidad de hacer fructíferas las tensiones, donde:

El proceso de afrontar las tensiones pueden ser en sí mismo una experiencia de formación: al pensar lo que nos pasa, permite comprender su naturaleza, que es a la vez personal, relacional e institucional; y pueda dar lugar a crear nuevas experiencias formativas, al conectar de nuevo con el sentido profundo que buscamos como formación, reorientando lo que hacemos (Contreras y Orozco, 2016, p. 20)

7.1.3. ¿Qué podemos aprender de la experiencia de Educación intercultural y Bilingüe?

El juego entre “nosotros” y los “otros” presente en la Educación Intercultural Bilingüe, nos invitan a repensar el concepto de las relaciones educativas donde la alteridad irrumpe como una posibilidad cierta de un reconocimiento real que nos lleva por un lado a reconocernos como diferentes, por cuanto cargamos con el peso de nuestra historia y de nuestras culturas (Panikkar, 2006), pero también sumergirnos en una mirada donde cada uno de nosotros transitamos desde un nosotros para convertirnos en “otro”, y nos abrimos a la posibilidad que nos otorga el saber mapuche donde un “otro” es también nuestra madre tierra, nuestra naturaleza, nuestra diversidad. Así ampliamos y resignificamos el concepto de alteridad, donde esta vez,

desde la perspectiva intercultural y mapuche, la alteridad no es solo un tema de “seres humanos”

7.2. La Educación Intercultural Bilingüe desde la mirada mapuche

Para una mirada mapuche del fenómeno de estudio fue necesario poner en juego mi experiencia personal como mapuche, la experiencia de mis padres, la de mi abuela que llegó a mí mediante consejos, relatos y conversaciones y vivencias. Pero, no solo la mía, sino también de los participantes quienes desde su ser mapuche plantean la necesidad de repensar los distintos ejes que conforman esta investigación, es decir, la relación educativa, la enseñanza del *mapuzugun* y el saber educativo, porque la experiencia les ha mostrado a ellos que una Educación Intercultural Bilingüe pensada para mapuche no puede estar pensada sin los mapuches y sin sus saberes y principios fundamentales. Es por ello que se presentan estos ejes desde la mirada mapuche, pero pensada para el contexto escolar.

7.2.1. La relación educativa

La relación educativa desde la mirada mapuche, es en primer lugar, relaciones que competen no solamente a humanos sino a otros seres que son considerados iguales y capaces de relacionarse con nosotros. Aquí prima un pensamiento mapuche donde la realidad se concibe como un todo relacionado e indisoluble, donde los distintos seres somos interdependientes, nos complementamos y nos influimos mutuamente.

En segundo lugar, hablamos de relaciones basadas en el *yamüwün*, principio fundamental de la vida mapuche que nos dice que el respeto y el cariño son los que sostienen los distintos nudos de relaciones, donde no es posible pensar en la armonía de las relaciones cuando el *yamüwün* no está presente.

Pensar la escuela desde estos planteamientos nos abre la posibilidad de transformar la escuela, a la posibilidad de que la escuela aprenda algo de la comunidad mapuche, nos abre a la posibilidad de reconocernos y aceptarnos como diferentes, a la posibilidad de desechar la idea de conocimientos científicos que llegan al aula, mediante los contenidos curriculares, como únicos, verdaderos y válidos, sino que se reconozcan otras formas de construir el saber, que deriva en nuevas formas de concebir la relación educativa.

Concebir las relaciones, como nudo de relaciones, como un todo relacionado con todo, nos permite hablar de la idea de personas que conforman comunidad, de personas relacionadas, interdependientes, que se complementan, donde el propósito de unos es también el propósito de otros. Así nos acercáramos a la posibilidad de dejar de hablar de Educación Intercultural Bilingüe como un programa para indígenas, sino de todos por cuanto estamos todos relacionados, aun cuando nuestras ascendencias sean diferentes, porque:

Además de ser una meta por alcanzar, la interculturalidad debería ser entendida como un proceso permanente de relación, comunicación y aprendizaje entre personas, grupos, conocimientos, valores y tradiciones distintas, orientada a generar, construir y propiciar un respeto mutuo, y a un desarrollo pleno de las capacidades de los individuos, por encima de sus diferencias culturales y sociales (Walsh, 1998, p. 7)

7.2.2. La enseñanza del *mapuzugun*

Pensar la enseñanza del *mapuzugun* desde la mirada mapuche, significa llamar la atención sobre el pensamiento escrito, sobre el vínculo entre la lengua y la vida y sobre el lugar que ocupa en la personas, porque desde la mirada mapuche está lejos de ser un instrumento, de ser exclusivamente humano, y susceptible de ser enseñado mediante grafías.

La escritura no piensa, quien piensa es el hombre, pero al decir pensamiento escrito queremos decir que la escritura influye en el pensamiento del hombre, que poco a poco se va acostumbrando a pensar no más aquello que permite ser escrito, reposando en la escritura como en su propio pensamiento... La interculturalidad nos hace conscientes de la importancia de la oralidad juntamente con la civilización escrita. Pero el equilibrio es delicado y nuestro mundo lo está perdiendo. (Panikkar, 2010, pp. 227-228. Traducido)

Es así como no entregarse al pensamiento escrito nos abre a otra posibilidad, a la posibilidad donde las personas cultivan el hablar más que el escribir, el escuchar más que el leer, donde las palabras están dirigidas a las personas, a quienes encuentra sin necesidad que esta vaya a su encuentro, donde las palabras nunca significan lo mismo (Larrosa, 2003) de este modo pensar en su enseñanza es pensar en hablarlo, en decirlo, en darle vida, contrario de desmenuzarlo gramaticalmente como se ha hecho hasta ahora (Quidel, 2011).

Porque la lengua no gusta de ser desmenuzada, así lo sabemos quienes hemos intentado aprender otra lengua desde la enseñanza gramático-estructural, donde lo que quedan son solo algunas palabras aisladas y nunca el aprendizaje de la lengua. Porque la lengua necesita ser aprendida en su contexto, ligado a la vida, porque lengua y vida se copertenecen, del mismo modo que lengua y pensamiento se copertenecen (Salinas 2014) porque la lengua necesita ser hablada para que tome su lugar en la vida de las personas, así entonces pensar la enseñanza de la lengua *mapuzugun* desde la mirada mapuche nos dice que esta no se enseña sino que se aprende inmerso en la vida, inmerso en la lengua misma.

7.2.3. El saber educativo

Desde una mirada mapuche estamos invitados a repensar en los conceptos, así la lengua mapuche nos muestra que no existe dicotomía entre saber y conocimiento, sino que existe el saber, el saber como experiencia sedimentada de la vida (Zambrano,

2011). El saber que es fruto de la experiencia, fruto de las relaciones establecidas con “otros” y “otras”, fruto de haber escuchado, de haber estado dispuesto para escuchar, para aprender, dispuestos a que el saber habite en la persona cuando esta ha preparado su morada.

Así desde el plano educativo estamos llamados a generar experiencias educativas más que instancias para enseñar, invitados a hacer partícipes a los estudiantes en distintas labores, y a delegarles responsabilidades, porque la educación mapuche como un saber educativo nos dice que sus integrantes han aprendido implicados en distintas actividades y prácticas sociales, culturales y espirituales, inmersos en la vida misma, y no rodeados de actividades artificiales, creadas con el propósito de enseñar algo a los niños, sino que nos muestra que sin pretenderlo se enseña, y que sin saberlo la persona “va sabiendo”.

Nos dice también, que la educación es para vivir, es para el ahora y no para el futuro, es para suplir necesidades y no para suplir un mero deseo de conocer, que se desliga de la vida. Nos dice que para hablar del saber educativo mapuche es preciso hablar en el lenguaje de las personas mapuche, por cuanto todo saber educativo es reflejo del pensamiento relacional, cuyos fundamentos son la reciprocidad, la complementariedad y la correspondencia, la que se entiende de mejor forma cuando el acercamiento se realiza desde la propia lengua que la produce.

7.3. Momento para cerrar

Llegado a este punto es preciso señalar que en esta investigación, que la he entendido como un viaje, he comenzado por mí, por mis experiencias vitales, por mis deseos, por mis comprensiones, para proyectarme hacia el fenómeno de estudio. Me he puesto en juego y junto con las conversaciones con “otros” y las lecturas de autores importantes he llegado a este punto donde nuevamente me encuentro al final de un camino y al principio de otro, mirando hacia atrás pero, cargado de sueños, de deseos,

de proyecciones, y reconociendo que en este proceso no todo ha sido fácil, y no ha sido posible captar todo aquello que hubiese querido. Porque al comienzo del camino he querido capturar algunos aspectos fundamentales, sin embargo, esta experiencia de investigación me ha enseñado que esa una pretensión vana, porque la vida no se deja capturar.

Limitaciones

Una de las limitantes en esta investigación ha sido la despersonalización de los participantes de esta investigación. Debo reconocer que inicialmente fui reticente a aceptar identificar a las personas con números y códigos, porque sentía que de este modo desvinculaba las palabras de las experiencias de las personas y de los lugares. Sin embargo, ante la necesidad de proteger sus datos, por cuanto en algunos casos son críticos de su propio trabajo y de la institución inmediata donde se desenvuelven, por lo que se decidió a no vincularlos de modo directo.

También cuenta el desafío que significó hacer un diálogo de saberes desde los pensamientos mapuche y occidental, porque ambos se subsumen en pensamientos que son diferentes, uno racional y otro relacional, uno escrito otro hablado, uno categorial y otro integral, uno desde el castellano y otro el *mapuzugun*. Por tanto presentarlo y escribirlo, ha significado que pese a que creo en la inconmensurabilidad de las culturas, es posible avanzar hacia la comunicación intercultural.

Desde una perspectiva metodológica, y considerando las complejidades que tuve para realizar el estudio por encuesta, tal vez, una duda razonable que me surge es pensar si a futuro un acercamiento al quehacer educativo intercultural bilingüe mediante un estudio por encuesta es la mejor opción. Lo planteo desde el punto de vista de los esfuerzos humanos, económicos y del tiempo que se deben desplegar para realizar estos estudios en realidades como las que me tocó vivir. En este caso, las propias características geográficas y ruralidad donde se ubican las escuelas con educación intercultural bilingüe en el sur del Chile, implicaba trasladarse largas distancias para ir

de una escuela a otra, el tiempo y dinero que significaba, no solo para movilización sino también para fotocopias y gastos asociados. Y porque, aunque se realicen los mayores esfuerzos, la participación siempre va a ser una decisión personal de quien participa.

Proyecciones

La investigación que he presentado permite hablar de proyecciones a futuro, de investigaciones posibles y necesarias, donde lo educativo represente lo central junto con el saber mapuche. Así pienso en la posibilidad de seguir investigando lo educativo, tanto en el quehacer intracultural como en el intercultural escolar, poniendo el énfasis en las experiencias educativas. Experiencias que brotan desde lo personal y se proyecta hacia el mundo, como lo he hecho en esta investigación de tesis doctoral en educación y sociedad.

Para finalizar, como la educación intercultural bilingüe hoy en día se transforma en un enorme desafío, pero también en oportunidad. En un desafío porque nos invita a cuestionar una educación que solo ha sido pensada y concretada desde un pensamiento occidental. Asumiendo que en este quehacer educativo, conviven dos saberes que están sostenidos sobre la base de dos pensamientos distintos; el mapuche y el occidental. El saber mapuche, es el que es parte de la mayoría de niños y niñas mapuches y el saber occidental, es el que está presente en currículum escolar ¿cómo debieran dialogar?

BIBLIOGRAFÍA

BIBLIOGRAFÍA

- ALBIZÚ, Francisco (2006). Nombrar al «Otro», *Babel*, 13, 161-192.
- ÁLVAREZ-SANTULLANO, Pilar., ALVES, Ana., FORNO, Amílcar., RIVERA, Rita. y FUENZALIDA, Pedro (2011). Saberes y anclajes de la escuela intercultural en contexto Mapuche: silencios, intermitencias y estrategias en la transmisión del legado histórico. *ALPHA*, (32), 127-148.
- ÁLVAREZ-SANTULLANO, Pilar., FORNO, Amílcar., RISCO, Eduardo (2015). Propuestas de grafemarios para la lengua mapuche: Desde los fonemas a las representaciones político-identitarias. *ALPHA*, (40), 113-130
- ARNAUS, Remei., ARBIOL, Clara y NURI, Anna (2016). Cuidar y cultivar la relación educativa como experiencia de formación. Una búsqueda de sentido libre en lo que hacemos. En José Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 55-79). Barcelona: OCTAEDRO.
- AYLWIN, José (2004). *Derechos humanos y pueblos indígenas. Tendencias internacionales y contexto chileno*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas.
- BARTOLOMÉ, Margarita., CABRERA, Flor., ESPÍN, Julia., MARÍN, Ma. Ángeles y RODRÍGUEZ, Mercedes (1999). Diversidad y multiculturalismo. *RIE*, 17(2), 277-320.
- BETANCOURT, Fonet (2001). *Transformación intercultural de la filosofía*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- BOCCARA, Guillaume (1999). Etnogénesis mapuche: resistencia y reestructuración entre los indígenas del centro-sur de Chile (siglo XVI-XVIII). *Hispanic American Historical Review*. 79, 3
- CAÑULEF, Eliseo (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Pillán.
- CAÑULEF, Eliseo (2000). Incidencia de la base indígena en la formación docente para la Educación Intercultural Bilingüe en Chile. Instituto de Estudios Indígenas - Universidad de la Frontera, Temuco. Recuperado de <http://200.10.23.169/trabajados/Eliseo%20Ca%F1ulef.pdf>
- CHIODI, Francesco y BAHAMONDES, Miguel (2001). *Una escuela. Diferentes culturas*. Santiago-Chile: LOM
- COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE (COTAM) (2003). Territorio y tierras mapuches. En COMISIÓN DE TRABAJO AUTÓNOMO MAPUCHE. *Informe de la Comisión verdad histórica y nuevo trato. Volumen III, Tomo II. (pp.707-983)*. Santiago, Chile.
- CONGRESO DE CHILE. (17 de agosto de 2009) Ley General de Educación. [Ley 20370 de 2009]. Recuperado <http://www.leychile.cl/Navegar/?idNorma=1006043&idVersion=2009-09-12&idParte>
- CONGRESO DE CHILE. (22 de septiembre, 2005) Decreto 100, fija el texto refundido, coordinado y sistematizado de la constitución política de la república de Chile. [Decreto 100 de 2005]
- CONGRESO DE CHILE. (25 de noviembre de 2009) Decreto 280, modifica decreto N° 40, de 1996, que establece los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su ampliación. [Decreto 280 de 2009]

- CONGRESO DE CHILE. (5 de octubre de 1993) Ley 19253, establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI). [Ley 19253 de 1993]
- CONTRERAS, José (2010). Ser y Saber en la formación didáctica del profesorado: una visión personal. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 68(24,2), 61-81.
- CONTRERAS, José y OROZCO, Susana (2016). Explorando el saber pedagógico en nuestras clases. En José Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 11-31). Barcelona: OCTAEDRO.
- CONTRERAS, José y PÉREZ DE LARA, Nuria (2010). La experiencia y la investigación educativa. En José Contreras y Nuria Pérez de Lara (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 21-86). Madrid: Morata.
- DE LA CUESTA-BENJUMEA, Carmen (2011). La reflexividad: un asunto crítico en la investigación cualitativa. *Revista de Enfermería Clínica*, 21(3), 163-167.
- DIVISIÓN DE EDUCACIÓN GENERAL, MINISTERIO DE EDUCACIÓN [DEG, MINEDUC], CHILE (2015). Orientaciones para la revisión y actualización del Proyecto Educativo Institucional.
- DUSSEL, Enrique (2005). *Transmodernidad e interculturalidad* (Interpretación desde la Filosofía de la Liberación). (UAM-Iz., México City, 2005).
- ESPINOZA, Elvis (2010). Mapuche: resistencia y propuestas. Instituto Para el Desarrollo Rural de Sudamérica – IPDRS. Recuperado en www.sudamericarural.org
- ESTERMANN, Josep (2006). *Filosofía Andina: sabiduría indígena para un mundo nuevo*. La Paz: Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología (ISEAT).

- ESTERMANN, Josep (2014). *Ecosofía Andina: La naturaleza en occidente y en los Andes*. Buenos Aires: Editorial Abierta FAIA.
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2006). Convención sobre los Derechos del Niño. Recuperado en <http://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF) (2011). Presenta Atlas sociolingüístico de pueblos indígenas en América Latina. Recuperado en <https://old.unicef.es/sala-prensa/unicef-presenta-el-atlas-sociolingueistico-de-pueblos-indigenas-en-america-latina>
- FORNO, Amilcar., Alvarez-Santullano, Pilar y Rivera, Rita (2009). Entre el Edificio y el Currículum de la Interculturalidad: Una mirada antropológica a la educación actual en territorio Mapuche-Huilliche. *Chungara, revista de Antropología chilena*, 41(2) 287-298.
- GADAMER, Hans-Georg (1999). *Verdad y método I* (octava edición). Salamanca: Ediciones Sígueme.
- GARCÍA, Felino y HUENCHULLAN, Carolina (2005). *Manual instructivo: para la implementación del PEI intercultural*. Santiago: Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- GAVILAN, Victor (2011). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago: Ebook produccion.
- GUNDERMANN, Hans., et. Al. (2008). *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuche de la VIII, IX y X Región*. Santiago: CONADI-UTEM.
- HIZMERI, Julio (2016). *Otro modo de estar en la relación educativa. La investigación del Movimiento de la Autorreforma Italiana de la escuela como una experiencia de transformación personal* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.

- HORMAZÁBAL, Roxana (2016). *La historia que nos nace. Indagación narrativa con docentes en la experiencia de enseñar Historia de Bachillerato* (Tesis Doctoral). Universidad de Barcelona, Barcelona, España.
- LARROSA, Jorge (1996). *La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación*. Barcelona: Leartes.
- LARROSA, Jorge (2003). *Entre Las Lenguas. Lenguaje y Educación Después de Babel*. Barcelona: Leartes.
- LARROSA, Jorge (2009). Experiencia y alteridad en educación. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 13-44). Rosario -Santa Fe- Argentina: Homo Sapiens.
- LARROSA, Jorge (2009). Palabras para una educación otra. En Carlos Skliar y Jorge Larrosa (Comp.), *Experiencia y alteridad en educación* (pp. 189-203). Rosario -Santa Fe- Argentina: Homo Sapiens.
- LARROSA, Jorge (s.f.) Una invitación a la escritura. Recuperado en <http://ieie.udistrital.edu.co/pdf/Una%20invitaci%C3%B3n%20a%20la%20escritura.pdf>
- MARILAF, Cristian y PAILLACOI, Teresa (2014). La educación mapuche: importancia que tiene el *yamüwün* en la constitución del che. En Ángel Moreu y Héctor Salinas (Eds.), *Seminario de pedagogía de estética* (pp. 147-153). Nuevas perspectivas pedagógicas (Iduna9). Barcelona: publicaciones y ediciones Universidad de Barcelona.
- MARILAF, Cristian., MUÑOZ, Luigi., HUENUQUEO, Lucia., PILQUINAO, Carmen (2009). *El pentukun como método educativo mapuche para el aprendizaje del conocimiento sobre el küpan y tuwün a nivel familiar* [trabajo de licenciatura]. Universidad Católica de Temuco, Chile.
- MATEO, Joan y MARTÍNEZ, Francesc (2008). *Medición y Evaluación Educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.

- MINISTERIO DE DESARROLLO SOCIAL. *Encuesta de Caracterización Socioeconómico Nacional [CASEN 2013]*. Recuperado en http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/grupos_poblacion.php
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (2009). *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y Media*. Recuperado en http://www.curriculumenlineamineduc.cl/605/articulos-30013_recurso_13.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] (s.f.). *Informe sobre el papel de las lenguas indígenas en la promoción y protección de los derechos e identidad de los pueblos originarios en Chile*. Recuperado en <http://www.ohchr.org/Documents/Issues/IPeoples/EMRIP/StudyLanguages/Chile.pdf>
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN [MINEDUC] CHILE (2017). Sitio Web Educación Intercultural, Ministerio de Educación. Recuperado en http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5428&id_contenido=33816
- MONTALUISA, Luis (1989). *Comunidad, escuela y curriculum*. Santiago: OREALC.
- MORALES, Pedro. (2010). Guía para construir escalas de actitudes. Recuperado en http://blog.uca.edu.ni/dinorahmedrano/files/2011/08/Guiaparaconstruirescala_sdeactitudes.pdf
- MORIN, Edgar (2004). Sin igualdad no hay dialogo. En UNESCO. *Dialogo entre las civilizaciones*. El nuevo correo.

- PANIKKAR, Raimon (1999). *Invitación a la Sabiduría*. Barcelona: Círculo de Lectores.
- PANIKKAR, Raimon (2002). *La experiencia filosófica de la India*. Barcelona: RBA Coleccionables.
- PANIKKAR, Raimon (2003). *El diálogo indispensable. Paz entre las religiones*. Barcelona: Ediciones Península.
- PANIKKAR, Raimon (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.
- PANIKKAR, Raimon (2006b). Decálogo: cultura e interculturalidad. Cuadernos Interculturales 4(6) 129-130.
- PANIKKAR, Raimon (2007). *Mito, Fe y Hermenéutica*. Barcelona: Herder
- PANIKKAR, Raimon (2010). *Pluralisme i interculturalitat*. Barcelona: Fragmenta
- PÉREZ DE LARA, Nuria (2009). Escuchar al Otro dentro de sí. En Skliar, Carlos y Larrosa, Jorge (Comps.), *Experiencia y Alteridad en Educación* (45-77). Rosario-Santa Fe- Argentina: Homo Sapiens
- PÉREZ DE LARA, Nuria (2010). La experiencia de la diferencia en la investigación. En Contreras, José y Pérez de Lara, Nuria (Comps.), *Investigar la experiencia educativa* (pp. 117-135). Madrid: Morata.
- PORMA, Juan (2015). Violencia colonial en la escuela: El caso de la comunidad José Porma en el siglo XX. En Enrique Antileo, Luis Cárcamo, Margarita Calfío y Herson Huinca-Piutrin (Eds.), *Awükan ka kuxankan zugu wajmapu mew/ Violencias coloniales en Wajmapu* (pp. 189-205). Temuco: Ediciones Comunidad de Historia.
- QUIDEL, Gloria (2011). Estrategias de enseñanza de la lengua *mapunzugun* en el marco del PEIB Mineduc-Origenes (Comuna de Padre las Casas, IX Región-Chile). Cuadernos Interculturales, 9(16), 61-80.

- QUIDEL, José (2012). *La idea de “Dios” y “Diablo” en el discurso ritual mapuche. Las resignificaciones de las categoría Dios y Diablo entre las autoridades socioreligiosas mapuche del territorio wenteche.* (Tesis de Maestría). Universidad Estatal de Campinas. Sao Paulo, Brasil.
- QUIDEL, José (28 de febrero de 2017). Conferencia, Forma y Concepción de la persona desde la cultura y cosmovisión Mapuche. [Archivo de video]. Recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=LajvMLovW2A>
- QUILAQUEO, Daniel y QUINTRIQUEO, Segundo (2008). Formación docente en educación intercultural para contexto mapuche en Chile. Cuadernos Interculturales, 6(10), 91-110.
- RUIZ, Antoni (2008). La muestra: algunos elementos para su confección. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 1, 75-88
- RUIZ, Antoni (2009). Método de encuesta: construcción de cuestionarios, pautas y sugerencias. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 2(2), 96-110.
- SAARESRANTA, Taina (2011). Educación indígena originaria campesina: Perspectivas de la educación intracultural. La Paz: Fundación PIEB.
- SALINAS-FUENTES, Hector (2014). Acerca del Pensamiento Primordial y de su Pedagogía. Revista d'Innovació i Recerca en Educació, 7 (1) 1-10
- SÁNCHEZ, Arminda (2005). Teshentala: La educación Yucaré en la práctica cultural de la caza. (Tesis de Magister). Universidad Mayor de San Simón, Cochabamba, Bolivia.
- SANDIN, María Paz (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones.* Madrid: McGraw-Hill.
- SECRETARÍA REGIONAL MINISTERIAL DE EDUCACIÓN [SECREDOC] REGIÓN DE LA ARAUCANÍA (2015). *Aprueba orientaciones para la implementación del plan de acción del Sector de Lengua Indígena (SLI)*

Programa de Educación Intercultural Bilingüe año 2015. Recuperado http://portales.mineduc.cl/usuarios/novena/doc/201503161621350.araucania_rex_197_2015.pdf

SENNET, Richard (2003). *El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad*. Barcelona: Anagrama

SIMONS, Maarten y MASSCHELEIN, Jan (2006). Sobre el precio de la investigación pedagógica. En Jan Masschelein y Marten Simons (Eds.), *Mensajes E-ducativos desde tierra de nadie* (pp. 129-148). Barcelona: Leartes.

SKLIAR, Carlos., LARROSA, Jorge (comp.) (2009). *Experiencia y Alteridad en Educación*. Rosario -Santa Fe- Argentina: Homo Sapiens.

TEDDLIE, Charles y TASHAKKORI, Abbas (2006). A General Typology of Research Designs Featuring Mixed Methods. *Research in the Schools*, 13(1), 12-28.

TOURAINÉ, Alain (1997). *Podremos vivir juntos iguales y diferentes*. Madrid: PPC Editorial.

VAN MANEN, Max (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida: ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Barcelona: Idea Books.

VENTURA, Monserrat (2016). Ambientes de escucha desde la indagación de sí ante la experiencia. En José Contreras (Comp.), *Tensiones fructíferas: explorando el saber pedagógico en la formación del profesorado. Una mirada desde la experiencia* (pp. 81-109). Barcelona: OCTAEDRO.

VILÀ, Ruth y BISQUERRA, Rafael (2004). El análisis cuantitativo de los datos. En Rafael Bisquerra (Coord.), *Metodología de la investigación educativa* (pp. 259-271). Madrid: La Muralla.

- WALSH, Catherine (1998). La interculturalidad y la educación básica ecuatoriana: Propuestas para la reforma educativa. *Revista Ecuatoriana de Historia*, 12,119-128
- WALSH, Catherine (2009). *Interculturalidad, Estado, Sociedad*. Quito, UASB-Abya-Yala.
- WILLIAMSON, Guillermo (2008). Escuela Rural y Lof Mapu en La Araucanía. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5(9-10), 1-19
- ZABALZA, Miguel (2012). Territorio, cultural y contextualización curricular. *Interaccés*, 22, 6-33.
- ZAMBRANO, María (2011). *Notas de un método*. Madrid: Tecnos.

ANEXO (CD)

8.1. Anexo estudio por encuesta

8.1.1. Encuesta para Directores y profesores

- a) Encuesta para Directores.
- b) Encuesta para Directores que realizan clases.
- c) Encuesta para Profesores.

8.1.2. Base de datos de la encuesta

8.2. Anexo Estudio Fenomenológico

8.2.1. Guiones de conversación

- a) Guión de conversación para coordinador regional y supervisores del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación.
- b) Guión de conversación para sostenedores, directores y profesores.

- c) Guión conversación para educadores tradicionales y profesores que realizan clases de *mapuzugun*
- d) Guión conversación profesor universitario
- e) Guión de conversación familias.

8.2.2. Transcripción de entrevistas

8.3. Presentación primeros resultados del estudio mixto

