

CENTRO DE  
ESTUDIOS  
MINEDUC

DIVISIÓN DE  
PLANIFICACIÓN  
Y PRESUPUESTO

TODOS  
POR  
CHILE



DOCUMENTO  
DE TRABAJO

*n°* **10**

Hacia una comprensión del  
vínculo entre las prácticas de  
enseñanza de educadores y  
educadoras tradicionales  
indígenas y el espacio escolar

Ximena Valdebenito G.

Diciembre, 2017

DOCUMENTO  
DE TRABAJO N° 10

HACIA UNA COMPRENSIÓN DEL  
VÍNCULO ENTRE LAS PRÁCTICAS DE  
ENSEÑANZA DE EDUCADORES Y  
EDUCADORAS TRADICIONALES  
INDÍGENAS Y EL ESPACIO ESCOLAR

Ximena Valdebenito G.  
Diciembre, 2017

## Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar

Centro de Estudios  
División de Planificación y Presupuesto  
Subsecretaría de Educación

Ministerio de Educación, República de Chile  
Av. Libertador Bernardo O'Higgins N° 1371  
Santiago, RM, Chile  
Tel. 22 406 6000  
© 2017 Ministerio de Educación

Presidenta de la República de Chile: Michelle Bachelet J.  
Ministra de Educación: Adriana Delpiano P.

Subsecretaría de Educación: Valentina Quiroga C.  
Subsecretaría de Educación Parvularia: María Isabel Díaz P.

Jefe de División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación: Francisco Jeria L.  
Jefe de Centro de Estudios, Subsecretaría de Educación: Roberto Schurch S.

Coordinación general de la publicación: Unidad de Promoción y Difusión de la Investigación  
Edición y corrección de estilo: Daniela Ubilla R.

Autora publicación: Ximena Valdebenito G.

En la presente publicación se aplican las Orientaciones para un uso de lenguaje no sexista e inclusivo elaborado por la Unidad de Equidad de Género del Ministerio de Educación.

Se autoriza su reproducción siempre y cuando se haga referencia explícita a la fuente.

Con el fin de proteger la confidencialidad de las personas que han participado de esta investigación, se omiten los nombres de los encuestados.

# Índice

Resumen.....	5
1. Introducción .....	7
2. Contexto de la educación intercultural en Chile .....	8
3. Interculturalidad, educación e investigación aplicada.....	10
3.1 Antecedentes de la interculturalidad .....	10
3.2 Sentidos de la interculturalidad.....	11
3.3 La interculturalidad en el espacio educativo.....	13
3.4 Investigación aplicada: estudios en educación intercultural in- dígena.....	14
4. Planteamiento y justificación del problema.....	15
5. Metodología .....	16
6. Análisis .....	19
6.1 Contenidos vacíos: la comprensión de la enseñanza mapuche como continuo .....	21
6.2 Estrategias pedagógicas híbridas: tensiones entre estructura formal educativa y educación intercultural .....	28
6.3 Adaptación prácticas de enseñanza de EdT tensionan estructu- ra actual.....	34
7. Reflexiones finales: elementos para el diálogo intercultural .....	38
Bibliografía .....	43
Anexos .....	46

## Resumen<sup>1</sup>

La educación formal como espacio de socialización, ha recibido los efectos del proceso de colonización de América Latina, fundándose en los paradigmas de la cultura dominante o eurocéntrica, anulando los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas (Walsh, 2007). Chile no ha estado exento de este proceso, y desde el retorno de la democracia, especialmente en el ámbito educativo, se han generado políticas en relación con el reconocimiento y revitalización de la diversidad cultural, a partir de la instauración de la educación intercultural bilingüe (EIB).

El educador o educadora tradicional es una de las figuras centrales en el contexto de la implementación de la EIB, y tiene como propósito la transmisión del conocimiento de los pueblos originarios en la escuela. Así, esta publicación tiene como objetivo indagar en la labor del educador o educadora tradicional, comprendiendo cómo las prácticas de enseñanza que desarrolla se vinculan con el espacio educativo.

Es relevante hacer este ejercicio analítico, en tanto los contextos educativos en Chile son cada vez más heterogéneos y responden a distintas lógicas culturales, por lo que emerge la necesidad de reformular las nociones de una educación homogénea al visualizar la diversidad cultural de los actores que son parte del sistema educativo actual.

Para cumplir el propósito mencionado, se analizarán de manera integrada los resultados de la investigación *Análisis de prácticas de enseñanza-aprendizaje de educadores tradicionales aymara y mapuche*<sup>2</sup>, para generar una segunda lectura o meta-análisis de los resultados por medio de la aplicación del enfoque analítico de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967). El cuerpo de datos utilizados son los análisis descriptivos desarrollados en dicha investigación, los que fueron procesados con el software de análisis cualitativo Atlas.ti 8.0, generando una codificación abierta y, posteriormente, una codificación axial.

---

<sup>1</sup> Agradezco las inspiradoras discusiones y aportes de Rodrigo Carvajal, Hadabell Castillo, Eduardo Candia, Denisse Gelber, Amanda Castillo y María Victoria Martínez. Agradezco también los valiosos comentarios de Roberto Schurch y Flavia Fiabane.

<sup>2</sup> Investigación desarrollada en el periodo 2016-2017. Para mayores referencias ver informes finales en <https://centroestudios.mineduc.cl/>.

El hallazgo central del análisis apunta a que en el proceso de enseñanza de los conocimientos de las culturas originarias, existe un continuo entre el saber y el quehacer (o prácticas involucradas). Este continuo se rompe en el espacio educativo, en tanto la forma en que la escuela concibe la enseñanza no se condice con la manera en que se enseña en las culturas mapuche y aymara; esto muestra la existencia de una rigidez en el espacio educativo, la que debe repensarse y flexibilizarse para gestar un diálogo intercultural entre distintos conocimientos/saberes y formas de enseñanza-aprendizaje de las distintas culturas.

**Palabras clave:** interculturalidad, educación intercultural indígena, pueblos originarios, educador y educadora tradicional indígena, prácticas de enseñanza.

# 1. Introducción

Para Los pueblos originarios y sus saberes han sido históricamente invisibilizados y desvalorizados, desde los procesos de colonización que ha experimentado América Latina (Walsh, 2007; Tubino, 2005a). La educación formal como espacio de socialización, ha recibido los efectos de este proceso y se ha fundado en los paradigmas de la cultura dominante o eurocéntrica, anulando los saberes y conocimientos propios de los pueblos indígenas (Walsh, 2007). Chile no ha estado exento de este proceso y desde el retorno de la democracia, especialmente en el ámbito educativo, se han generado políticas en relación con el reconocimiento y revitalización de la diversidad cultural, a partir de la instauración de la educación intercultural bilingüe (EIB).

Reafirmando lo anterior, el Mensaje presidencial del 21 de mayo del año 2014 destaca la multiculturalidad y diversidad lingüística del país y la necesidad de generar medidas para revitalizar las culturas de los pueblos originarios. Al respecto, indica que la escuela ha contribuido “a la extinción y la precarización de la lengua y la cultura de los pueblos originarios”<sup>3</sup> (p. 240), a lo que se propone como respuesta el reforzamiento de la cobertura de la asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios y el reconocimiento de la figura del educador y educadora tradicional<sup>4</sup>.

El educador o educadora tradicional es una de las figuras centrales en el contexto de la implementación de la EIB, cuyo objetivo es la transmisión del conocimiento de los pueblos originarios en la escuela. De acuerdo con las definiciones del Ministerio de Educación, los educadores y educadoras tradicionales tienen la labor de mediar entre saberes en los contextos educativos, mediante la implementación de la “asignatura de lengua indígena, talleres de interculturalidad, revitalización y/o bilingüismo” (<http://www.peib.cl/>).

Desde aquí, esta publicación tiene como propósito indagar en la labor del educador y educadora tradicional, comprendiendo cómo las prácticas de enseñanza que desarrolla se vinculan con el espacio educativo. Cabe preguntarse entonces, cómo se construyen las interacciones, contenidos y metodologías que los educadores y educadoras desarrollan en el aula, tratando de vislumbrar las necesidades para la generación de un diálogo intercultural realmente horizontal y democrático en el proceso educativo.

Es relevante hacer este ejercicio analítico en tanto los contextos educativos en Chile son cada vez más heterogéneos y responden a distintas lógicas culturales, lo que hace emerger la necesidad de reformular las nociones de una educación homogénea, al visualizar la diversidad cultural de los actores que son parte del sistema educativo actual.

Para cumplir el propósito mencionado, se analizarán de manera integrada los resultados de la investigación Análisis de prácticas de enseñanza–aprendizaje de educadores tradicionales

---

<sup>3</sup> Bachelet, M. (2014). Mensaje Presidencial 2014.

<sup>4</sup> Bachelet, M. (2014). Mensaje Presidencial 2014.

aymara y mapuche<sup>5</sup>, generando una segunda lectura o meta-análisis de los resultados por medio de la aplicación del enfoque analítico de la *grounded theory* o teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967).

El presente documento se divide en seis secciones que contextualizan y abordan el problema expuesto: la primera sección de antecedentes contextualiza el problema de investigación; en el segundo apartado se discute el concepto de interculturalidad y se sintetizan los hallazgos desde la investigación aplicada; luego, se hace el planteamiento y justificación del problema; el cuarto apartado desarrolla una descripción breve de la metodología utilizada; posteriormente se entrega el análisis de la información; y, el último apartado, presenta las reflexiones finales.

## 2. Contexto de la educación intercultural en Chile

Para enmarcar el análisis, se presenta una serie de antecedentes que tiene como objetivo dar a conocer el desarrollo de la educación intercultural bilingüe (EIB) en el país, y una breve caracterización de la situación de los educadores y educadoras tradicionales.

### Hitos de la EIB en MINEDUC

Desde la promulgación de la Ley Indígena en 1993, el Estado chileno reconoce la existencia de nueve pueblos originarios: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o pascuenses, la de las comunidades atacameñas, quechuas, collas y diaguitas del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yámana o Yagán de los canales australes” (Ley Nº 19.253, 1993). Así, el Estado compromete su apoyo en la protección y promoción de las culturas de los pueblos originarios, instaurando legalmente este deber.

En el marco de lo anterior, se generó durante el año 1996 una de las primeras iniciativas de EIB en Chile, en conjunto entre MINEDUC y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Ministerio de Educación, 2011). Se creó el programa de educación intercultural bilingüe (PEIB) a nivel piloto, con foco en el diseño curricular y desarrollo docente en interculturalidad (Ministerio de Educación, 2011). Esta etapa finalizó el año 2000.

De 2001 a 2009, se recibió financiamiento del Banco Interamericano del Desarrollo (BID), lo que permitió el aumento del presupuesto para el trabajo del PEIB y, por ende, el incremento de cobertura mediante el programa Orígenes (Carvajal, 2015). De este modo, se trabajó en un modelo de educación intercultural que buscaba potenciar la figura del educador o educadora tradicional, la contextualización curricular y el bilingüismo (Carvajal, 2015).

---

<sup>5</sup> Investigación desarrollada durante el periodo 2016-2017. Para mayores referencias ver informes finales en: <https://centroestudios.mineduc.cl/>



Durante el año 2009 se concretaron tres hitos relevantes: el primero, fue la entrada en vigencia del Convenio N° 169 de la Organización Internacional de Trabajo (OIT), cuyo foco se centró en la realización de consultas a los pueblos indígenas por parte del Estado, para lograr acuerdos ante medidas legislativas y administrativas que los afectaban<sup>6</sup>. Posteriormente, la promulgación de la Ley General de Educación (LGE), que estableció como uno de sus principios la interculturalidad: “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia” (Ley N° 20.370, 2009). Un tercer hito fue la promulgación del Decreto Supremo N° 280, el cual incluyó la asignatura de Lengua Indígena en el currículum nacional. Con esto se inició la tercera etapa del programa (2010-2014), cuya estrategia de educación intercultural se enfocó en la enseñanza-aprendizaje de las cuatro lenguas originarias vigentes: aymara, quechua, rapa nui y mapuche, por medio del trabajo de los educadores y educadoras tradicionales en los espacios educativos (Carvajal, 2015). Esta etapa culminó con la creación de la Secretaría de Educación Intercultural Indígena (SEII) a fines del año 2014, cuyo objetivo fue la incorporación de un enfoque transversal de interculturalidad para la política educativa en general, y un enfoque intercultural bilingüe con respecto a pueblos originarios<sup>7</sup>.

En la última etapa (2014-actualmente), la estrategia PEIB ha estado centrada en cuatro componentes: “Gestión Intercultural para la Mejora Educativa (GIPME); Revitalización y Desarrollo Cultural y Lingüístico (RDCL); Implementación Curricular de Culturas y Lenguas Originarias (ICCLO); Sistema para la Inclusión de Educadores(as) Interculturales (SIEI)” (Carvajal, 2015, p. 3). Desde aquí, es relevante destacar el último componente, el cual visualiza la necesidad de generar un sistema para la inclusión de educadores y educadoras interculturales, en razón de las necesidades a las cuales se han visto enfrentados los educadores y educadoras tradicionales para ejercer su función dentro del espacio educativo. Esta última idea lleva a la necesidad de contextualizar brevemente la situación de los educadores y educadoras tradicionales.

### Educadores y educadoras tradicionales: contextualización en cifras

De acuerdo con el Ministerio de Educación (2016b) se contabilizó un total de 208.448 estudiantes indígenas, concentrados en los pueblos originarios mapuche (178.031) y aymara (19.724). De este total, 80.962 participaban del sector de Lengua Indígena, vale decir, de la implementación de la asignatura de lengua dentro de los establecimientos.

De acuerdo con la base de datos de Cargos Docentes 2017 del Ministerio de Educación, los establecimientos declararon la cantidad de 1140 educadores y educadoras tradicionales. De este total, una parte son contratados por los sostenedores y sostenedoras por medio de recursos de subvención escolar, mientras que otra proporción son contratados directamente por el Ministerio de Educación. En relación con estos últimos (contratados por el Ministerio), no existen datos actualizados al año 2017; sin embargo, de acuerdo con la información 2015, se contabilizaban 482 educadores y educadoras tradicionales en ejercicio contratados por el Ministerio de Educación.

<sup>6</sup> Recuperado de: <http://www.consultaindigenamds.gob.cl/qconvenio.html>

<sup>7</sup> Recuperado de: [http://www.peib.cl/index2.php?id\\_seccion=5428&id\\_portal=28&id\\_contenido=33816](http://www.peib.cl/index2.php?id_seccion=5428&id_portal=28&id_contenido=33816)

De este total, un 77% se dedica a la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, un 5% a la enseñanza de la lengua y cultura aymara, mientras que un 18% declara no trabajar con lengua o cultura específica (Ministerio de Educación, 2016b). A nivel de formación, se destaca que un 25% de los educadores y educadoras declara haber terminado su enseñanza media y solo un 4% tiene estudios de enseñanza universitaria completa (MINEDUC, 2016b).

En concordancia con los datos anteriores, se observa que la mayoría de los educadores y educadoras tradicionales se concentra en las regiones de Araucanía, Biobío, Los Lagos y Los Ríos, lo que se condice con que la lengua y cultura mapuche es la más enseñada.

### 3. Interculturalidad, educación e investigación aplicada

A partir de la problemática planteada en esta publicación, en la que se examina el vínculo entre las prácticas de enseñanza de las educadoras y los educadores tradicionales y el espacio educativo, se visualiza como relevante una breve discusión sobre el concepto de interculturalidad y una síntesis sobre la investigación aplicada en el contexto chileno.

Al respecto, se desarrollan tres ejes que responden a las siguientes inquietudes: cuáles son los procesos que gatillan el desarrollo del concepto; cómo se define y se desarrolla y, por último, cómo se instala en el espacio educativo. Con el fin de dar respuesta a estas, se dividirá esta discusión en tres apartados:

- Antecedentes de la interculturalidad
- Sentidos de la interculturalidad
- La interculturalidad en el espacio educativo

Finalmente, se agrega un cuarto eje que tiene como objetivo describir la investigación aplicada en torno a la educación intercultural en Chile, desde los estudios que se han trabajado en el Ministerio de Educación.

#### 3.1 Antecedentes de la interculturalidad

Para comprender el concepto de interculturalidad, cabe remitirse a problemáticas más globales que gatillan su gestación. Walsh (2007) hace alusión a los procesos de colonización y a la instauración de una geopolítica, desde donde las culturas indígenas han cuestionado su posición dentro de los mapas impuestos por culturas hegemónicas (Walsh, 2007). Con la idea de esta geopolítica que impone un saber por sobre otros, la autora acuña el concepto de “orden del conocimiento”, aludiendo a cómo la historia del conocimiento en América Latina ha estado marcada por el eurocentrismo, donde la ciencia se entiende como el conocimiento validado y los saberes distintos como “saberes localizados” (Walsh, 2007). Ello lleva al concepto de “colonialidad del saber” que implica una “negación de otras formas de producción de conocimiento que no sean blancas, europeas y científicas” (Walsh, 2007, p. 29).

Con la comprensión de la colonialidad del saber y el cuestionamiento del orden impuesto en torno al conocimiento, la interculturalidad aparece como una alternativa para subsanar y resolver las imposiciones del proceso de colonización. Sin embargo, Tubino (2005a) observa las problemáticas de instalación de este concepto desde las narrativas institucionales que genera el Estado-Nación. En este sentido, el autor señala que históricamente la labor de los Estados Nacionales se ha enfocado en la creación de una “identidad nacional homogénea” desde las políticas de construcción nacional (Tubino, 2005a). Esto se traduce en que el Estado-Nación se ha erigido como una institución que “se ha encargado de uniformizar a las culturas subalternas sobre la base del modelo cultural y lingüístico de la nacionalidad hegemónica” (Tubino, 2005a, p. 84).

En este marco de acción, donde se identifica el problema generado por el proceso de colonización y con ello la “colonialidad del saber”, en conjunto con las problemáticas que implica la inclusión de la interculturalidad en el marco de Estados-Naciones, se desarrollan a continuación los distintos sentidos y diferenciaciones del concepto de interculturalidad.

### 3.2 Sentidos de la interculturalidad

Antes de profundizar en las definiciones y tipificaciones de la interculturalidad, cabe diferenciar conceptos que abordan la diversidad cultural desde otras lógicas. La pluriculturalidad apunta a la existencia de una diversidad de culturas, que conviven en el mismo territorio, pero no necesariamente interactúan o se relacionan entre ellas (Walsh, 2005); este concepto es similar a la multiculturalidad, sin embargo, acoge e incluye una mirada histórica de la diversidad cultural, y también identifica las diferencias dentro y entre las culturas (Walsh, 2005).

Anteriormente a la llegada de la noción de interculturalidad, se utilizaba el concepto de biculturalidad (Tubino, 2005a), definido como “la capacidad de funcionar en dos ámbitos culturales distintos de igual manera y de forma simultánea” (Tubino, 2005a, p. 86). Este concepto se desechó durante el año 1983 en la reunión sobre el Mayor Proyecto de Educación en América Latina y el Caribe organizada por la UNESCO, y se comenzó a trabajar con el concepto de educación intercultural (Tubino, 2005a.).

La multiculturalidad es entendida por Walsh (2005) como un concepto descriptivo que remite a la existencia de varias culturas en un territorio. Su uso se extendió en países occidentales con existencia de migrantes y otras minorías (afrodescendientes e indígenas) (Walsh, 2005). El enfoque de la multiculturalidad es criticado por varios autores (Walsh, 2007; Tubino, 2005a; Žižek 1998), ya que no tiene un foco de transformación como sí lo tiene la interculturalidad (Walsh, 2005). Al respecto, Žižek (1998) concibe el multiculturalismo como “una forma de racismo negada” (p. 22), pues en su concepción del respeto por un “otro” (por aquel espacio social donde no se pertenece) aparece una distancia hacia él mismo como lo explicita el autor: “el respeto multiculturalista por la especificidad del Otro es precisamente la forma de reafirmar la propia superioridad” (Žižek, 1998, p. 22). A la luz de lo anterior, cabe introducir la distinción que construye Tubino (2005a) en la que estipula que la palabra clave del multiculturalismo es la “tolerancia”, mientras que las palabras claves de la interculturalidad son “el diálogo y la valoración de lo dife-

rente". Desde aquí se entiende que el foco está en el tipo de interacciones/relaciones sociales que cada enfoque propicia, en tanto el multiculturalismo se descompromete de generar integración evitando el conflicto, mientras que la interculturalidad busca construir relaciones sociales en condiciones de igualdad/equidad, entendiendo y valorando las diferencias (Tubino, 2005a, p. 86).

Desde la crítica al multiculturalismo, se erige la interculturalidad como concepto y también como proyecto político (Walsh, 2007). Walsh (2005) señala que una primera comprensión de la interculturalidad parte desde la acepción de la palabra que tiene como significado "entre culturas". La autora aclara que implica "un intercambio que se establece en términos equitativos, en condiciones de igualdad" (Walsh, 2005, p. 4); identifica la interculturalidad entonces, como un proceso que tiene una función, pues implica un continuo de relaciones, comunicación entre personas, cuyo propósito es cambiar la lógica de relación dominante-dominado impuesto en los procesos de colonización (entendiendo que la colonización es un proceso que ha persistido en el tiempo) (Walsh, 2005).

Ahora bien, cabe comprender que existen distintas miradas de la interculturalidad dependiendo del contexto y de cómo se implementa, esto es, la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica (Tubino, 2005; Ferrao, 2010; Walsh, 2009), a la que Walsh (2009) suma la interculturalidad relacional.

La interculturalidad relacional tiene su foco en la interacción entre culturas, tanto en contextos de igualdad como de desigualdad (Walsh, 2009). Este proceso es histórico, en tanto el intercambio cultural es propio de América Latina y las interacciones entre los distintos grupos (indígenas, mestizos, afrodescendientes, entre otros), lo que genera procesos sociales tales como el sincretismo cultural (Walsh, 2009) e hibridaciones (Canclini, 1989). Al respecto, Walsh (2009) considera que esta mirada de la interculturalidad no permite visualizar los conflictos que se producen en la interacción entre grupos, que se da generalmente en condiciones de desigualdad.

La interculturalidad funcional, desde los planteamientos de Tubino (2005b), implica el reconocimiento e inclusión de la diferencia en el sistema social. Ahora bien, esta mirada de la interculturalidad se desentiende de la desigualdad y sus causas, manteniendo el *status quo* (Tubino, 2005b). Con ello, el autor señala que "el interculturalismo funcional no es otra cosa sino el multiculturalismo anglosajón de la acción afirmativa y la discriminación positiva" (Tubino, 2005b, p.3).

La interculturalidad crítica que se construye como un proyecto ideológico, parte como una respuesta a los procesos de colonización, entendiendo que la diferencia se instala en una estructura de poder "con los blancos y "blanqueados" en la cima, y los pueblos indígenas y afrodescendientes en los peldaños inferiores" (Walsh, 2009, s/p). Tubino (2005b) concibe la interculturalidad crítica desde una mirada ético-política que apunta a la generación de una "democracia inclusiva de la diversidad" (Walsh, 2009, s/p). Con ello, se entiende que la interculturalidad se instala como una nueva perspectiva de Estado-Nación (Tubino, 2005a). Desde aquí, Walsh (2009) sitúa la noción de que la interculturalidad crítica es un proceso en construcción permanente, cuyo fin está en el cambio de "relaciones (...), estructuras, condiciones, dispositivos de poder que mantie-

nen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (Walsh, 2009, s/p). La autora establece entonces, la necesidad de “implosionar” la estructura social desde la diferencia, en la comprensión de que somos todas y todos los responsables de este proceso (Walsh, 2009, s/p).

### 3.3 La interculturalidad en el espacio educativo

A partir de las distinciones y definiciones trabajadas en la sección anterior, se sitúa el concepto de interculturalidad en el espacio educativo. Para ello, cabe retomar la propuesta de Walsh (2007), que a partir del concepto de “orden del conocimiento” ya revisado, desarrolla la idea de que la educación, más allá de lo curricular o las políticas educativas, funciona como una institución que ha perpetuado la idea de que “la noción de la ciencia y la epistemología son singulares, objetivas y neutrales, y que cierta gente es más apta para pensar que otras” (Walsh, 2007, p. 28).

Posicionando la idea anterior desde la interculturalidad, Walsh (2007) retoma la noción de pedagogía crítica de Paulo Freire (1975), a favor de cuestionar la episteme del conocimiento hegemónico para dar un primer paso hacia la educación intercultural. El cuestionamiento del conocimiento permitiría visibilizar y hacer posible otras formas de conocer/saber, y abriría camino hacia la interculturalidad en el espacio educativo. Con ello, se habla de una “pedagogía decolonial”, en la cual se inserta la interculturalidad crítica como un elemento pedagógico que incentiva el diálogo, la diversidad y la validación de las distintas formas de “pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir...” (Walsh, 2009, s/p.)

Lo anterior se refuerza con la propuesta de Gundara y Portera (2008) que destaca la perspectiva de la educación intercultural como una posibilidad de abordar la desigualdad. Ello colinda con los conceptos de derechos humanos, ciudadanía, resolución de conflicto y educación multilingüe (Gundara y Portera, 2008) y también alude a distintos grupos sociales, pues como expresan los autores, existen distintas formas de aprender y expectativas acerca de ese proceso de aprendizaje que la perspectiva intercultural podría abordar (Gundera y Portera, 2008). Portera (2008), señala que el cambio en el paradigma pedagógico es revolucionario, en tanto permite renovar las perspectivas anteriores, cuyo carácter era compensatorio y se basaba en la mirada del contexto multicultural como un factor de riesgo para el aprendizaje. En tanto el autor construye su propuesta desde la experiencia multicultural con inmigrantes, señala que a partir de este nuevo paradigma, por primera vez la inclusión de los hijos de inmigrantes no es vista como un problema o riesgo, si no que como un recurso que enriquece el aprendizaje (Portera, 2008).

En complemento a lo expuesto, la propuesta de Walsh (2005) elabora los fines de la educación intercultural, cuya base se asienta en des-jerarquizar los tipos de conocimiento y en dar a conocer y difundir todas las culturas en términos equitativos. Cobra relevancia en este sentido, la inclusión de distintas metodologías pertinentes a las culturas que son parte del proceso dentro del espacio educativo (Walsh, 2005). La autora levanta como crítica en este sentido, que esta forma de pensar e implementar la interculturalidad aún está en construcción y se ha enfocado principalmente desde temas afectivos y actitudinales, lo que ha mermado el peso como proyecto sociopolítico del enfoque (Walsh, 2005).

En consideración de lo anterior, los fines de la educación intercultural se entenderían desde dos ideas centrales: la identidad cultural, tanto desde su fortalecimiento, legitimación, y desarrollo en los contextos de aprendizaje (Walsh, 2005). Como segunda idea, el reforzamiento del diálogo entre grupos, saberes y conocimientos de distintas culturas, que tenga como base la equidad social (Walsh, 2005). Desde aquí cabe conectar con el concepto de “cohabitación cultural” que propone García-Canclini (2004) citando a Wolton (2003), con el fin de vincular y consensuar los distintos tipos de conocimiento, lo que se liga también a la propuesta de Walsh (2007) de cambios en el orden del conocimiento.

Por último, se rescatan algunas ideas de Ferrao (2010) en torno a tensiones para la instalación de la interculturalidad en el espacio educativo. Un primer eje es la instalación de una perspectiva de interculturalidad funcional por sobre la interculturalidad crítica, en tanto se sigue sosteniendo un modelo sociopolítico que prioriza la mantención de la cohesión social como forma de evitar el conflicto, por sobre la búsqueda de la equidad de las relaciones entre grupos diversos, lo que implicaría deconstruir estructuras jerárquicas de interacción (Ferrao, 2010). Un segundo punto es la visión de la interculturalidad como un proyecto para todas y todos, más que un proyecto focalizado en grupos subalternizados; así también, una mirada de la interculturalidad a nivel generalizado (en el modelo) y no solo desde el espacio educativo (Ferrao, 2010).

### 3.4 Investigación aplicada: estudios en educación intercultural indígena

En razón de comprender las líneas de investigación en educación intercultural que se han desarrollado desde la política educativa, se realiza una breve revisión de estudios trabajados por el Ministerio de Educación para dilucidar las líneas y principales temáticas que emergen. De acuerdo con lo analizado, las temáticas trabajadas se han centrado principalmente en la revisión del concepto de interculturalidad, la enseñanza de la lengua, la formación en EIB y los educadores y educadoras tradicionales.

En relación con el concepto de interculturalidad, algunos de los hallazgos dan cuenta de una tensión entre el enfoque multicultural e intercultural, en tanto este último supone un diálogo entre culturas (Ministerio de Educación, 2012a), que como se revisó, genera un nivel de complejidad distinto de la multiculturalidad. Lo anterior se complementa con resultados que identificaron como una de las problemáticas centrales, la definición ambigua o muy amplia en torno a la interculturalidad, lo que se traduce en acciones diversas y poco articuladas dentro de la escuela (Ministerio de Educación, 2016a). Desde aquí, se puede generar una conexión que apunta a las recomendaciones realizadas en torno a repensar la idea de interculturalidad y enfocarla hacia todos y todas, y no solo a los y las estudiantes indígenas (Ministerio de Educación, 2015); línea que hoy se ha incorporado en la mirada intercultural dentro del MINEDUC. Esto se reafirma con los resultados del estudio desarrollado durante el año 2016, en el cual se describe el concepto desde la necesidad de fortalecer identidades, pero a la vez propiciar un diálogo intercultural bidireccional (Ministerio de Educación, 2016b).

Una segunda temática se relaciona con la enseñanza de la lengua en los contextos educativos, en los que se diagnostica el problema de la escritura, en tanto las lenguas indígenas se caracterizan por ejercerse más desde la oralidad que desde la escritura, lo que se convertía en una primera dificultad para llevarlas al contexto escuela (Ministerio de Educación, 2012). Se suma una baja valoración de la lengua indígena (Ministerio de Educación, 2012) y la falta de sentido que se le otorga a su enseñanza, generando como recomendaciones desarrollar de manera más acabada lo que se debe enseñar, especificando contenidos y dar mayor congruencia a los niveles y dificultad de enseñanza de la lengua (Ministerio de Educación, 2012a). Así también, la necesidad de que los programas generen esfuerzos adicionales para disminuir la pérdida de la lengua originaria y la fijación de metas en relación con la cantidad de hablantes de las mismas (DIPRES, 2013).

Otra de las ideas fuerza en torno a la enseñanza de la lengua, es la imposibilidad de generar un real bilingüismo, lo que se explica en la complejidad de adquisición y práctica de la lengua originaria, pues esta no se entiende como la lengua de uso cotidiano y funcional dentro de la escuela (Ministerio de Educación, 2014). A pesar de lo anterior, se identifica que los educadores tradicionales valoran la lengua originaria y visualizan la necesidad de enseñarla no sólo en contextos indígenas, sino que en todas las escuelas (Ministerio de Educación 2014).

En relación con los educadores y educadoras tradicionales y de acuerdo con la evaluación DIPRES (2013), se valora positivamente la inclusión de estos en el sistema educativo. Los estudios que existen al respecto se han enfocado principalmente en caracterizar a los educadores y educadoras tradicionales y a sus duplas pedagógicas (profesoras y profesores mentor, que apoyan la labor de los educadores y educadoras) (Ministerio de Educación, 2012c; 2014 y 2015). Así, se observa que la gran mayoría de estos actores tiene suficiente conocimiento y comprensión de la lengua, a diferencia de las profesoras y profesores mentores que no hablan ni comprenden bien la lengua indígena (Ministerio de Educación, 2012c). Otro hallazgo que emerge y refuerza lo anterior, es la idea de competencia intercultural que en los educadores y educadoras tradicionales se refleja en dos ámbitos: cognitivo, desde el conocimiento de la cultura originaria; y afectivo/conductual, que alude a la capacidad de mediar conflictos vinculados a la interculturalidad (Ministerio de Educación, 2014).

## 4. Planteamiento y justificación del problema

A partir del marco conceptual y de los antecedentes presentados, se visualizan vacíos en la exploración de la educación intercultural y, más específicamente, en la labor de los educadores y educadoras tradicionales que se abordarán en el siguiente análisis. En los estudios desarrollados desde el Ministerio de Educación, se observa que una de las líneas a explorar es justamente lo que sucede en el propio contexto escolar y en el ejercicio de los educadores y educadoras tradicionales. Se ha generado información en torno a la caracterización de los educadores y educadoras y sus percepciones y prácticas, pero es necesario visualizar más allá de lo descriptivo, es decir, cómo estas prácticas de enseñanza interactúan con el espacio educativo y la forma/estructura con la cual este funciona.

Con este fin, la presente publicación tiene como objetivo ahondar e integrar el análisis de la información recolectada en el estudio Análisis de prácticas de enseñanza–aprendizaje de educadores y educadoras tradicionales<sup>8</sup>, cuyo propósito se centró en la descripción y análisis de las prácticas de los educadores y educadoras tradicionales mapuche y aymara. Esta segunda lectura de los datos, que se puede entender como un meta-análisis de la información ya trabajada en una primera etapa, tiene como fin la comprensión de la relación entre las prácticas de los educadores y educadoras tradicionales y el espacio educativo. Esto, entendiendo que la gran mayoría de ellos no tiene formación como docente (Ministerio de Educación, 2015) y que los contenidos que entregan son parte de la cosmovisión de pueblos originarios, con culturas distintas de la mirada occidental/eurocéntrica.

Desde aquí, surge la pregunta ¿cómo se vinculan las prácticas de enseñanza de los educadores y educadoras tradicionales con el espacio escolar? Así, se fija como objetivo general de la publicación, comprender y analizar el vínculo de las prácticas de enseñanza de los educadores y educadoras tradicionales con el espacio escolar.

## 5. Metodología

El análisis presentado parte del estudio Análisis de prácticas de enseñanza–aprendizaje de educadores tradicionales aymara y mapuche<sup>9</sup>, y fue desarrollado en el periodo 2016-2017 por el PEIB con el apoyo de dos antropólogos expertos en temas educativos. Dicho estudio se enfocó en los pueblos originarios aymara y mapuche, y se trabajó un total de cuatro casos (dos de cada cultura); la elección de dos culturas obedeció a la necesidad de levantar prácticas de educadores y educadoras tradicionales que llevaran mayor tiempo en el ejercicio, y que pertenecieran a establecimientos con una trayectoria al respecto; además se escogió trabajar con educadores hablantes; dichas condiciones, se cumplían en las culturas seleccionadas.

Considerando que este estudio se trabajó a modo de piloto y que se pretende generar una continuidad en esta línea de investigación, se optó por realizar cuatro estudios de caso que permitieran probar y perfeccionar una metodología cualitativa ad-hoc al tema y al objetivo. Estos estudios se llevaron a cabo en las regiones de la Araucanía (comuna de Traiguén), Los Ríos (comuna de Panguipulli), Arica y Parinacota (comunidades de Arica y Camarones).

Con ello, se optó por un enfoque cualitativo de carácter exploratorio-descriptivo a partir de un ejercicio etnográfico, cuyo objetivo fue darle profundidad a la información. Se privilegió la profundidad, pues la intención apuntaba a comprender el contexto y la reflexividad en torno a las prácticas de aprendizaje.

---

<sup>8</sup> Para mayor referencia ver informes finales en la página web <https://centroestudios.mineduc.cl/>

<sup>9</sup> Para mayor referencia ver informes finales en la página web <https://centroestudios.mineduc.cl/>



Los instrumentos utilizados fueron las entrevistas a educadores y educadoras tradicionales y, en un caso, se realizó una entrevista al director de la escuela con el objetivo de triangular la información recibida. Así también, se hicieron observaciones no participantes y participantes de las prácticas de enseñanza-aprendizaje trabajadas por los educadores y educadoras tradicionales, acompañándolos tanto dentro del aula como fuera de esta.

Como enfoque analítico se trabajó la teoría fundamentada (Glasser y Strauss, 1967), cuyo objetivo final es la producción de teoría a partir del análisis de datos recopilados sistemáticamente (Strauss y Corbin, 1998). Mediante este enfoque, se desarrollaron codificaciones abiertas con el fin de agrupar la información en códigos de carácter inductivo-emergentes, que respondieran a los objetivos de investigación. Posteriormente, se desarrollaron análisis relacionales que permitieron conectar los distintos códigos en una primera etapa.

Los resultados del estudio mencionado, específicamente los análisis descriptivos y los análisis relacionales, se constituyeron como el cuerpo de datos para el desarrollo de esta publicación. A continuación, se describirá brevemente el desarrollo analítico y las etapas trabajadas para el procesamiento de la información, que se basaron en algunos de los procedimientos de la teoría fundamentada.

La teoría fundamentada o grounded theory (Strauss y Corbin, 1998) se compone de tres etapas de carácter secuencial: codificación abierta, codificación axial y codificación selectiva. La codificación abierta remite a un trabajo de conceptualización de los datos, vale decir, agrupar ideas similares y generar un nombre que las represente; esta primera etapa permite reducir la complejidad de los datos examinando sus propiedades y dimensiones (Strauss y Corbin, 1998). En la codificación axial se retoman y reconstruyen categorías con el fin de comprender las distintas relaciones que se pueden generar entre las mismas; se entiende entonces, como el primer paso hacia la construcción de teoría sobre un fenómeno social (Strauss y Corbin, 1998). La codificación selectiva se concibe como la integración de la teoría desde el proceso de revisión de las categorías, generando un concepto explicativo central que las organiza (Strauss y Corbin, 1998).

En esta publicación se trabajó la información a partir de las dos primeras etapas descritas: la codificación abierta y la codificación axial, para generar una primera aproximación a la explicación de la relación entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales aymara y mapuche con el espacio educativo actual. Se descartó el uso de codificación selectiva, pues requería de mayor cantidad de información para integrar y refinar una construcción teórica robusta, y porque los alcances del objetivo propuesto apuntaban al nivel trabajado en la codificación axial (nivel relacional de las categorías). Ambas etapas se desarrollaron por medio del software de análisis cualitativo ATLAS.ti 8.0.

El proceso de codificación abierta se realizó en dos pasos: una primera instancia de codificación, en la cual se desarrollaron códigos de carácter inductivo, con el propósito de reducir la compleji-

dad de la información. Como resultado se obtuvieron 227 códigos<sup>10</sup>, los que estaban especificados por cultura para posteriormente ser agrupados por categorías.

La formulación de categorías para agrupar códigos, obedeció a que metodológicamente trabajar con un cuerpo de más de 200 códigos es poco viable, por lo que se apuntó, mediante la comparación y saturación de los temas, a generar códigos de carácter aglutinante que mantuvieran el sentido y la especificidad de la información planteada. Por medio de este proceso, se logró reducir la cantidad de códigos a 79<sup>11</sup>, lo que permitió el desarrollo de la posterior etapa de categorización o formación de grupos.

De acuerdo con las características de los códigos, se lograron formular 17 grupos, algunos con mayor densidad de códigos que otros. Estos grupos se separaron entre aquellos que estaban relacionados con el espacio escolar y otros que se desplazaban hacia el espacio sociocomunitario (distinciones desarrolladas en la sección de análisis)<sup>12</sup>.

En algunos grupos se repitieron códigos, lo que se explica en la versatilidad de los códigos respecto de las temáticas con las cuales se relacionaron; así también, a que luego muchos de los grupos se convirtieron en subgrupos, pues algunas de las categorías fueron más aglutinantes.

Teniendo como horizonte que tanto la densidad de códigos por grupo como la cantidad de citas por código son referentes en relación a la información y a su nivel de importancia, se generó el proceso de codificación axial, pero sin perder de vista que algunos códigos son más transversales a la problemática que se está planteando por su nivel de conectividad (relaciones con otros códigos).

Con la formación de los grupos y la distinción espacio escolar/espacio sociocomunitario, se trabajó en la construcción de un esquema basado en el proceso de codificación axial, que permitiera pensar las tensiones y conflictos que el cuerpo de datos entrega. Desde aquí se construyeron nuevos ejes, que reagruparon los códigos para llegar a la problemática central del análisis. Se identificaron siete ejes centrales:

- Contenidos vacíos: saberes descontextualizados
- Adaptación prácticas enseñanza de EdT tensionan estructura actual
- Estrategias pedagógicas híbridas: reafirmación/tensión espacio educativo
- Desvalorización cultura pueblos originarios
- Desconocimiento culturas originarias
- Cambios/conflictos en los modos de vida y comunidades
- Formación de EdT en saberes propios se tensiona con el espacio educativo

Se desarrollaron relacionamente los primeros tres ejes explicativos, ya que estos definen las problemáticas principales del espacio escolar, que es desde donde se sitúa este análisis. Estos

<sup>10</sup> Listado de códigos en anexos de la publicación (tabla 2).

<sup>11</sup> Listado de códigos en anexos de la publicación (tabla 2).

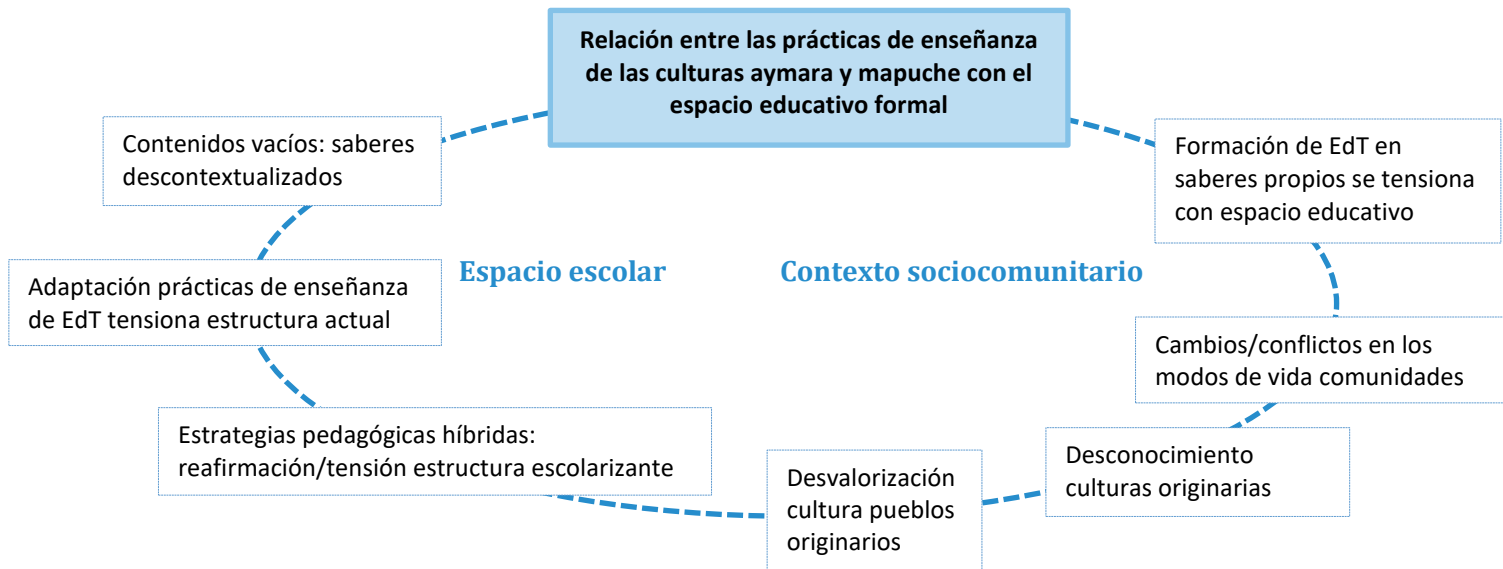
<sup>12</sup> Para mayor información, consultar tabla 1 en la sección de anexos.

tres aspectos se llevaron a esquemas de redes de ATLAS.ti, incorporando la dimensión relacional de los distintos códigos que los componen, generando cinco tipos de relaciones:

- Es parte de
- Está asociado con
- Genera necesidad de
- Tensiona
- Es consecuencia de

En la sección que sigue, se desarrolla cada uno de los esquemas relacionales enunciados y se apoyan en el uso de citas ad-hoc que ilustran cada uno de los códigos.

## 6. Análisis



El esquema presenta los siete ejes que tributan a comprender la relación entre las prácticas de enseñanza-aprendizaje y el espacio educativo actual. Cabe aclarar que en el caso de este análisis, se entenderá como espacio educativo el andamiaje que permite el funcionamiento de la escuela, y que está compuesto por: la estructura organizacional, herramientas de gestión pedagógica, implementación curricular, recursos educativos, equipamiento y convivencia <sup>13</sup>.

<sup>13</sup> Para la desagregación del concepto se adaptaron tres de las dimensiones utilizadas por los Estándares Indicativos de Desempeño: gestión pedagógica, gestión de recursos, y formación y convivencia (Ministerio de Educación, 2014).

En el desarrollo del análisis se describen brevemente aquellos ejes dispuestos en el espacio sociocomunitario y se desarrollan a profundidad, desde un análisis relacional, los ejes del espacio escolar.

El espacio sociocomunitario se entiende como el contexto en el cual los educadores y educadoras tradicionales adquirieron los saberes de su cultura, y el contexto actual que incide en el desarrollo de la educación intercultural. Se compone en cuatro ejes: la desvalorización de la cultura de los pueblos originarios; el desconocimiento que existe respecto de las culturas originarias; los cambios y conflictos en los modos de vida de las comunidades; y la formación de los educadores y educadoras tradicionales en saberes propios que se tensiona con el espacio educativo.

La desvalorización de la cultura de los pueblos originarios se sitúa justo en el medio del esquema, porque es una problemática que se traspasa también al espacio escolar. Se visualiza, a nivel general, una falta de sentido e identificación con las culturas originarias por parte de varios de los actores de la comunidad escolar, generando una responsabilidad mayor en la figura del educador y educadora tradicional, cuya labor no solo se sitúa en la enseñanza de los saberes culturales, sino que también deriva en la necesidad de conectar y trabajar el sentido de identidad con los y las estudiantes y sus familias.

Lo anterior tiene como antecedente (y también efecto) el desconocimiento que existe con respecto a las culturas originarias, el cual ha sido invisibilizado históricamente (Walsh, 2007; Tubino, 2005a). La misma biografía de los educadores y educadoras tradicionales transmite continuos episodios de discriminación, especialmente por el uso de la lengua originaria y, por ende, la negación de las identidades indígenas en distintos espacios y, muy especialmente, en los espacios educativos.

En conexión con lo descrito, los educadores y educadoras señalan cambios y conflictos en los modos de vida de los pueblos originarios y, en definitiva, en sus comunidades. Estos cambios obedecen a los nuevos escenarios a los cuales se enfrentan las comunidades, donde aparecen nuevas formas de religiosidad, nuevas expectativas en torno al futuro de los y las estudiantes, y una nueva mirada valórica (que se aleja del sentido colectivo de vida, propio de los pueblos originarios aymara y mapuche). La generación de nuevas expectativas y valores tiene una incidencia en el espacio escolar, en tanto cambia la mirada sobre la función de la educación.

La formación de los educadores y educadoras tradicionales en saberes propios, parte desde la propia historia de vida en la que la incidencia de las abuelas y las generaciones anteriores, tiene una relevancia central. La generación de sus padres inició la negación de la identidad cultural, en tanto vivieron episodios de discriminación constante que les hicieron renegar de elementos tan centrales como la lengua originaria. La adquisición de estos saberes se forjó desde las experiencias dentro de la comunidad, donde la historia de oficios familiares generó conocimientos sobre distintas áreas, tales como la naturaleza, el cultivo de alimentos, el cuidado de los animales, entre otros. El proceso para adquirir estos conocimientos no estaba situado en un espacio escolar, sino que en el espacio familiar y sociocomunitario; ello termina resonando en la problemática

central que presenta este esquema, pues la manera en que aprendieron los educadores y educadoras es muy diferente a las posibilidades que ofrece el espacio educativo formal, lo que interpele las metodologías que actualmente utiliza la escuela y le abre una disyuntiva constante a los educadores y las educadoras que tienen posibilidades limitadas para hacer esta “traducción”.

Desde el espacio escolar se identifican tres ejes fundamentales: los contenidos vacíos, que se traducen en saberes descontextualizados (en tanto se desentienden de la experiencia); la adaptación de las prácticas de enseñanza que realizan los educadores y educadoras tradicionales; y las estrategias pedagógicas híbridas que tensionan el espacio educativo. Cada uno de estos ejes se desarrollará en profundidad, a partir del análisis relacional de los principales códigos trabajados.

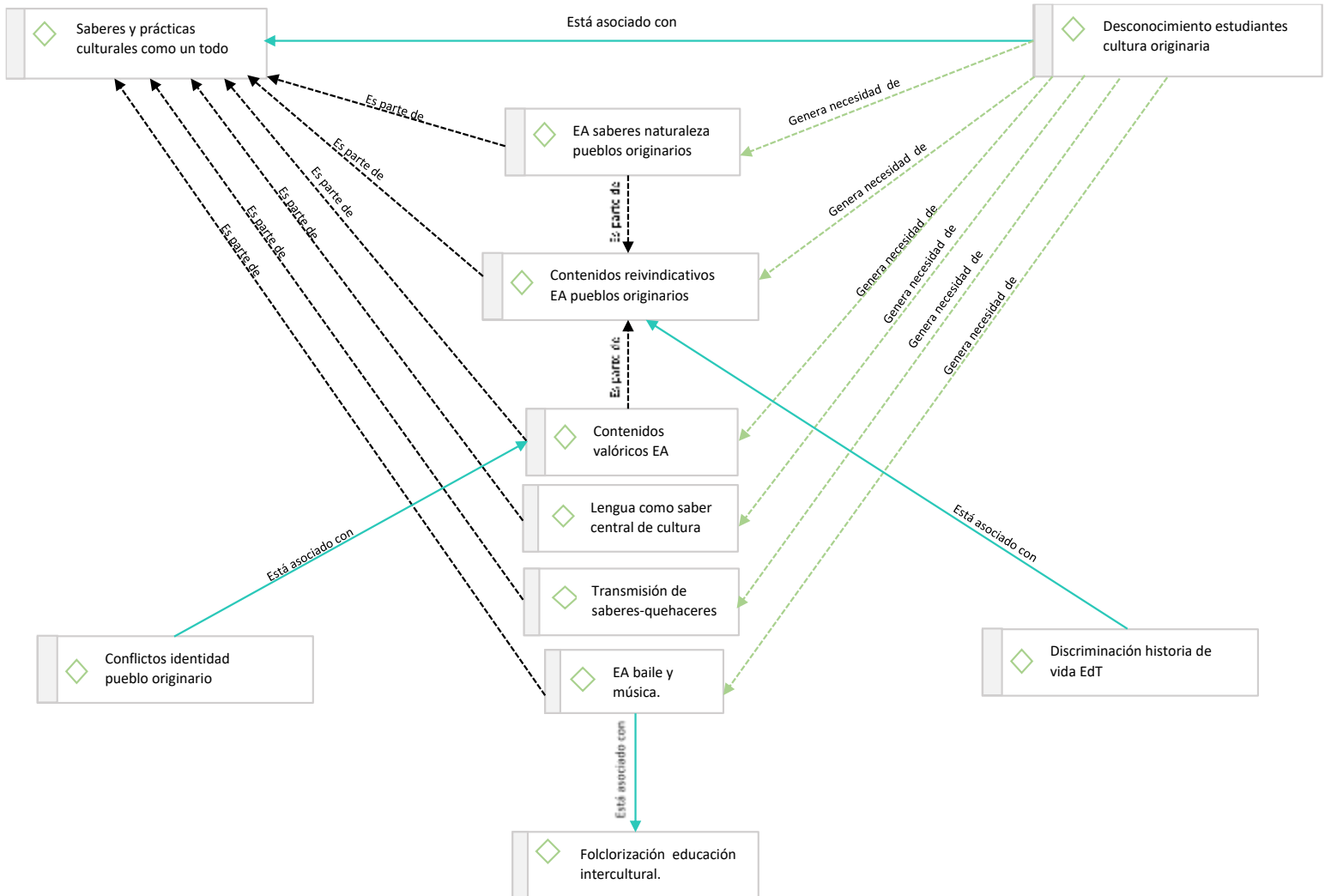
### 6.1 Contenidos vacíos: la comprensión de la enseñanza aymara y mapuche como un continuo

En las culturas originarias aymara y mapuche, la comprensión del proceso de enseñanza-aprendizaje se genera desde un continuo entre saberes y prácticas en el propio contexto cultural. El espacio educativo actual no incluye la dimensión experiencial del conocimiento, lo que termina escindiendo este continuo y otorgándole a los contenidos, lo que los propios educadores y educadoras tradicionales llaman -haciendo un guiño a la noción lingüística de significante vacío (Laclau, 1996)-, un saber “vacío”.

(...) uno lo que puede transmitir en la escuela es un mapudungun, de repente desestructurado y también un mapudungun vacío, es como enseñarle yo a los niños mapuche el nombre en mapudungun, de 20 plantas existentes en nuestro lof pero los niños no conocen ni una, entonces es un mapudungun vacío, o pasa con los animales o con las aves, con lo que sea, pero no conocen ni una, yo les puedo explicar, les puedo dibujar, les puedo traer fotos, les puedo proyectar un nguillatun, pero resulta que mis alumnos no van a un nguillatun, entonces pasa a ser un mapudungun vacío, y él también pasa a ser un mapuche vacío (...) (Entrevista EdT mapuche).

Esta instalación de los saberes de pueblos originarios en los contextos educativos resulta entonces forzada, en tanto se escinde de la experiencia y del propio contexto cultural. Al respecto, hay un ejercicio continuo por parte de los educadores y educadoras tradicionales de adecuar la enseñanza de los saberes al espacio educativo, lo que se traduce en distintos énfasis en los contenidos que se transmiten y en los tipos de metodologías para ello.

## Esquema relacional 1



El esquema relacional 1 muestra la tensión que surge entre dos ejes: por una parte, el desconocimiento de los y las estudiantes de su propia cultura originaria, el cual es una problemática enunciada constantemente por los educadores y las educadoras tradicionales.

(...) a mí no me sirve venir a hablar puro mapuche, si los niños no conocen nada de los mapuches, donde conocen, van a un museo, a mí no me sirve que a los niños los lleven a un museo, porque allá es como ver petrificado, como que estamos estáticos, nuestra cultura, nuestro mundo, se quedó ahí (...) (Entrevista EdT mapuche).

Este desconocimiento se tensiona con la comprensión de los saberes y prácticas culturales como un todo, que remite a la dimensión experiencial del conocimiento de pueblos originarios y su transmisión en esta lógica.

Supongamos que ahora yo voy a entrar a una unidad nueva (...) que es el día de los muertos, para esa unidad yo tengo que salir primero a terreno a ver el cementerio, vamos a hacer, salimos a terreno, vemos el cementerio; porque esta fecha está tan decorado el cementerio: ¿por qué hay galletas?, que ¿por qué hay pancitos?, que ¿por qué hay todo? (...) (Entrevista EdT aymara).

La respuesta al desconocimiento estructural de los saberes culturales se sitúa en la figura del educador o educadora tradicional, que intenta resguardar el continuo saberes-prácticas a través de atribuirle significado a estos “significantes vacíos” con distintas metodologías (desarrolladas en la siguiente sección) y contenidos relevantes para la cultura. Al respecto, en el esquema se distinguen seis ejes transversales a las dos culturas, alusivos a los tipos de contenidos<sup>14</sup> que se intentan trabajar, y que serán descritos brevemente:

- Contenidos relativos a los saberes de la naturaleza
- Contenidos alusivos a la reivindicación sociopolítica de los pueblos originarios
- Contenidos valóricos de las culturas
- La lengua, como un saber central
- La idea de saberes-quehaceres
- Contenidos relativos al baile y la música de pueblos originarios

#### **Contenidos relativos a los saberes de la naturaleza**

El conocimiento sobre los ciclos de cultivo-cosecha de los alimentos, de los productos y de la relación que se establece con el entorno natural, es uno de los focos a trabajar dentro de los contenidos presentados. Los educadores y educadoras advierten una pérdida de ese conocimiento por la falta de interacción con el entorno, lo que se traduce en estudiantes que desconocen el nombre de árboles, frutos silvestres o animales.

En respuesta a lo anterior, se observan prácticas que tienen como objetivo integrar este conocimiento al espacio escolar, especialmente, aquellas relativas al ciclo de siembra-cosecha de los alimentos:

Nosotros estamos en una unidad que se llama el taypi sata, la siembra del maíz, (...) y entonces, para que los niños aprendan para qué sirve el maíz, primeramente nosotros empezamos a ver una película (...) Y ahí te explica de cuántos años atrás viene el maíz, cómo es la siembra del maíz, a los cuántos días empieza a salir, cómo preservar la chacra, de cuántos granitos hay que sembrar, a cuánta distancia, cómo cada cuánto tiempo hay que fumigar; entonces, yo siempre me lo como el choclo, tiene todo un proceso. Ya terminando esa unidad nosotros terminamos con el producto (...) que es hacer humitas que es más fácil (...) (Entrevista EdT aymara).

---

<sup>14</sup> Cabe mencionar que se describen los contenidos que son transversales a los casos mapuche y aymara trabajados, considerando que la diferenciación de saberes culturales podría corresponder a otra posible línea de estudio que se escapa al propósito de esta publicación.

Así también, se observa la noción de “biodiversidad” rescatada por uno de los educadores, que remite a comprender la interacción de las personas con el entorno en igualdad de condiciones, vale decir, en la comprensión del ser humano como parte de la naturaleza:

(...) pero si somos parte de la biodiversidad, o sea, ellos, estos o los árboles o las aves, somos parte y somos necesarios, y la biodiversidad es buena, es positiva, es hermosa, es muy necesaria porque le da el sentido a la vida (...) (Entrevista EdT mapuche).

### **Contenidos alusivos a la reivindicación social y política de los pueblos originarios**

Desde la biografía de los educadores y las educadoras tradicionales, se vislumbran constantes episodios de discriminación que están asociados a las vivencias históricas de las comunidades indígenas. En este proceso, aparece la negación de la identidad y de la cultura propia, en pos de la integración a la cultura dominante. Situaciones como la negación de la lengua son comunes en la historia de vida de los educadores y las educadoras, quienes generalmente recibieron este saber de sus abuelas, pues la generación de sus padres lo negó para evitar ser discriminados. Así lo demuestra la siguiente respuesta de un EdT aymara, respecto del uso que hacían sus padres de esta lengua:

Noo, pocas veces (hablaban en aymara sus padres). Pocas veces. Muy poco (...) Es que eran discriminados, así que tú no podíai hablar puh. (...) Yo con los niños de la escuela hablaba normal en español, pero con los abuelitos yo hablaba en aymara (Entrevista EdT aymara).

En respuesta a estas situaciones de discriminación, la incorporación de saberes de pueblos originarios en el contexto educativo aparece como un espacio y una oportunidad de reafirmación de la identidad aymara y mapuche, en un intento por reivindicar este conocimiento. De este modo, la exploración en los orígenes, valores y conocimientos culturales se resignifica como algo positivo para la comunidad escolar.

Yo le digo, tú traes origen mapuche, tiene un sentido, tu apellido, pregúntale a tú mamá, lo llevo al tiro inmediatamente a que el niño investigue (...) después la mamá, la apoderada, esa apoderada dijo, ‘don Pablo, sabe que me hizo recordar todas las preguntas que él me dijo (el niño), es verdad que yo traigo origen mapuche, mi mamá era mapuche, pero que se casó con mi papá que no es mapuche y por eso es el apellido que él tiene’ (Entrevista EdT mapuche).

Desde la idea de reivindicación, también se visualiza el rol político de los educadores y educadoras tradicionales dentro de sus comunidades. En este sentido, la lucha por las tierras y los derechos del agua (Gundermann, 2000) empieza a aparecer de una manera indirecta dentro de lo que se transmite en los procesos de enseñanza, ligados también a la noción de colonización que históricamente se ha conectado con las problemáticas sociopolíticas de los pueblos indígenas.



(...) 'Está temblando, tengo miedo', dijo una chica de unos 12 años. Entonces la educadora comentó 'no tengo que tener miedo a la naturaleza, a no ser que haya hecho algo pecado, algo malo. Muchas personas no se acuerdan de la madre tierra (..) La madre tierra está durmiendo y a veces se mueve, reacciona. Eso nos dicen los abuelitos. A veces son invadidos por empresas transnacionales, recuerdan lo que les contaba del hito 52 al 56. Empresa minera trabajan día y noche, echan bombas, generan movimientos, botan cerros. El cerro Tacora, la empresa peruana en la frontera...' (Relato etnográfico, escuela aymara).

### **Contenidos valóricos de las culturas**

En conexión con la idea de reivindicación de la identidad que se mencionó anteriormente, surge dentro de los contenidos valóricos inculcar el reconocimiento y orgullo por la cultura mapuche y aymara. En ambos casos, aparece la idea de valoración de la cultura de origen en la comunidad escolar, pues existe un correlato de desconocimiento y desvalorización de lo aymara y mapuche.

Yo de primera entendía que los mapuches, para que se sintieran mapuches, había que decirles que 100 veces gritaran: 'soy mapuche' y lo hacían. Los primeros días de clases decía: ¿quién es mapuche?, nadie, increíble nadie era mapuche. Y yo les empecé a dar una explicación de que yo soy mapuche y me visto así como ustedes y ya. 'Y ustedes acaso, ¿son gringos? duro al tiro, porque yo conozco a tu papá, yo me crié con tu papá'; decían los niños: 'Ah ya, sí' (...) (Entrevista EdT mapuche).

De esta misma forma, en el caso aymara se enfatiza en el sentido de respeto por los mayores, la escuela y el entorno ecológico-natural; especialmente, el respeto por los hitos considerados sagrados por esta cultura. Se suma el inculcar cariño y orgullo por los saberes aymara, conectándose esta idea con la valorización de la identidad.

En el caso mapuche se destaca una mirada educativa donde el trasfondo que se quiere generar está situado en los valores para la vida social. Emerge la necesidad de revalorizar la familia, la comunidad y el entorno natural, generando un sentido más colaborativo del proceso de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, uno de los educadores propone la enseñanza de la virtud de la "apacibilidad" como una manera de entender la cultura mapuche, desmitificando la imagen de violencia que se ha levantado.

### **Lengua como un saber central de la cultura**

A partir de los casos trabajados, se destaca la lengua como un elemento central dentro del proceso de reforzamiento identitario, sin embargo, aún no llega a constituirse como un elemento estructural de la educación intercultural. Ello podría deberse a distintos factores, pero uno de los más relevantes es la falta de posibilidades para utilizar la lengua en otros espacios cotidianos, distintos del espacio educativo, lo que se condice con la noción de "saberes vacíos" que se menciona en la primera parte de este apartado.

En uno de los casos se observa que la llegada de estudiantes aymara desde Bolivia revitaliza el uso de la lengua, pues muchos y muchas son hablantes y vienen de familias que también lo son. Ello permite el intercambio de saberes relativos a la lengua y el fortalecimiento del trabajo de la educadora, quien, en este caso, ha puesto sus esfuerzos en el reforzamiento de la pronunciación. Este foco en la lengua también se explica en las capacitaciones realizadas a la educadora aymara, en las que se le solicitó explícitamente trabajar para que los y las estudiantes se convirtieran en hablantes. Desde aquí, la educadora se ha centrado en ejercicios de memorización y repaso, fijando todas las actividades alrededor del uso de la lengua.

Lo importante era que los niños hablaran como me dijeron, me dijeron allá (...) en el, me dijeron allá en el [capacitación como educadora tradicional] que los niños tienen que hablar aymara y salir hablante aymara ¿no cierto? Para eso, 'ah ya muy bien, yo no tengo problema; entonces yo siempre me esforcé en eso que sean así los niños, que hablen, pronuncien bien, correctamente, así, para que no digan otra cosa (...) (Entrevista EdT aymara).

En los otros casos trabajados, tanto mapuche como aymara, la lengua es más bien parte de los saberes a trabajar, enfatizando otros conocimientos relevantes para la cultura, tales como la vida en comunidad o los contenidos valóricos antes expuestos.

Ahora bien, más allá de comprender que la lengua no ha logrado posicionarse en la estructura de la educación intercultural, si cabe mencionar que se constituye como un gran eje dentro de las culturas. En este sentido, hay una búsqueda del conocimiento lingüístico por parte de los educadores y las educadoras que se refleja en sus biografías y en sus esfuerzos por lograr ser hablantes; de este modo, la lengua se constituye en un elemento central de sus vidas y quieren transmitir este saber a sus estudiantes, pero las condiciones fuera y dentro del espacio escolar, dificultan este propósito.

Para mí el idioma ha sido mi base de vida y he realizado hartas investigaciones, sobre todo en el tema mapuche y en el tema de la alimentación, en el tema de las aguas y en el tema del conocimiento. Todo por ser hablante y todas esas actividades, todas esas acciones me han permitido ir fortaleciendo el mapudungun, pero igual mi realidad y en estricto rigor yo domino un 40% del mapudungun porque me faltaron los otros, todos lo que he podido ir fortaleciendo en el tiempo ha sido un trabajo solitario (Entrevista EdT mapuche).

### **Transmisión de saberes-quehaceres**

Este código remite a la noción inicial del texto, la idea de saber-quehacer como un continuo que no se puede escindir. En las culturas trabajadas se entiende que los conocimientos tienen un sustrato práctico, que aluden a actividades compartidas con significado en la comunidad.

Entre los saberes-quehaceres que emergen destacan las actividades de celebración/commemoración, generalmente sustentadas en la ritualidad y el sentido festivo y comunitario.

rio en el cual se desarrollan. En este punto, destacan la ceremonia de día de muertos y el floreo de animales (ch'allar) aymara, junto con el nguillatún mapuche que los educadores y las educadoras intentan transmitir a los y las estudiantes.

(...) el alcohol lo esparcen para agradecer. En el Alak pacha, están Wilka [sol] que es el papá y Phaxsi [luna] que es la mamá. La pachamama [tierra] es la hija, también sus hijos son las estrellas. Y en junio se hace el encuentro, porque ellos se quieren (Entrevista EdT aymara).

Las actividades cotidianas también se comprenden como un saber-quehacer, entre las que se encuentran las labores propias de las culturas como la elaboración de tejidos (especialmente en el caso aymara), y las labores agrícolas que se traducen en la producción de alimentos.

En el caso de los telares aymara, una de las prácticas trabajadas se enfocó en la producción de telares por parte de estudiantes, articulándolo con el uso de la lengua a través de las instrucciones. Por otro lado, la preparación de una comida comunitaria en la que se movilizan distintos actores tanto del espacio educativo como fuera del mismo, son el soporte para ilustrar el sustento práctico y cotidiano de los saberes culturales.

Los saberes que remiten a las actividades productivas, están enfocados especialmente en las labores agrícolas, ganaderas y los oficios de las culturas. Al respecto, emerge una especificación en la narrativa de los educadores tradicionales mapuche donde se habla una “enseñanza particular”; ello refiere a que los oficios que se generan en la comunidad, se traspasan de generación en generación, dando distintos roles a los actores de la comunidad desde la experiencia que estos poseen en alguna de las labores.

La enseñanza no era homogénea, la enseñanza era muy particular porque estaba todo limitado o condicionado de acuerdo a las necesidades o a lo que se dedicaba la familia; la enseñanza fue en términos productivos; habían familias que eran muy buenas para hacer canastos por ejemplo, entonces la generación de ellos eran los canasteros (...) (Entrevista EdT mapuche).

Cabe destacar que la noción del “hacer” cobra relevancia en las narrativas que surgen sobre los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues desde el hacer y desde la experiencia, el conocimiento se adquiere y se manifiesta en la realización de tareas y/o productos.

Simplemente se hacía, no se decía; ‘mira esto aquí, esto allá’. El niño se llevaba, el niño era niño mientras no se podía hacer nada, cuando el niño ya podía ayudar al papá a los 4 años, a los 5 años ya pasaba a otra etapa (...) (Entrevista EdT mapuche).

### Contenidos relativos al baile y la música de pueblos originarios

La música y los bailes de los pueblos originarios son parte relevante de los contenidos trabajados en los casos expuestos. Desde aquí, surgen miradas encontradas con respecto a la utilización de estos saberes, que responden a las posturas que los educadores y las educadoras tradicionales adoptan en relación con la educación intercultural.

En dos de los casos trabajados, el baile y la música son utilizados con fines de difusión o visibilización de la educación intercultural. Esto se traduce en la realización de “actos artísticos” donde los y las estudiantes bailan danzas tradicionales, tocan instrumentos y utilizan vestuarios ad-hoc a la cultura de pertenencia, lo que se sustenta a largas horas de preparación y ensayo de esta performance.

El último baile basado en la canción Jach’a uru [El gran día] era la representación del vuelo del cóndor. Javier y Manuel se habían puesto unos ponchos y bailaban agitando los brazos como si fueran alas. Bailaba cada uno por su lado y de repente se cruzaban en el camino. Manuel se notaba más cansado y ya no bailaba con la misma energía por lo que el profe le decía, ‘lleva el ritmo Manuel, el ritmo, el ritmo’ insistía el profesor. ‘Planea’, le señalaba. La yatichiri se mantenía en silencio viendo cómo los chicos bailaban (Relato etnográfico, escuela aymara).

Desde esta lógica, cabe la mirada crítica de uno de los educadores tradicionales que tipifica este tipo de prácticas como folclorizantes, pues generan una mirada reducida de la cultura, sacando el saber de su espacio propio. La idea de “invertirse” como una persona perteneciente a un pueblo originario no cobra sentido en la mirada sobre educación intercultural que propone, pues vacía de significado el saber, descontextualizándolo de la ritualidad en este caso.

## 6.2 Estrategias pedagógicas híbridas: tensiones entre estructura formal educativa y educación intercultural

Uno de los ejes conflictivos dentro de las narrativas que se generan en torno a las dificultades experimentadas por los educadores y educadoras tradicionales, es el enfrentarse a una estructura dentro del espacio educativo formal que permea las metodologías con las cuales trabajan. Este espacio educativo (se entiende como el andamiaje bajo el cual operan los contextos educativos y que se explicita en el inicio de este análisis) somete las prácticas de los educadores y educadoras tradicionales a formas de enseñanza que muchas veces no resuenan ni se condicen con los propios modos de cada cultura.

Al respecto, surge una crítica que colinda con una mirada etnocéntrica de la educación y que apunta a cómo el Estado se relaciona con los pueblos originarios, asumiendo que son las otras culturas las cuales tienen que adaptarse a la cultura hegemónica. Así también, el conflicto se sitúa dentro del aula, ya que la formación de los educadores y educadoras tradicionales se consti-

tuye desde las vivencias del modo de vida mapuche y aymara, no desde el espacio educativo formal chileno, por lo que se hace visible la ausencia de herramientas propias de un o una docente del sistema escolar institucionalizado.

Nosotros hemos conversado con los educadores tradicionales, muchos se han retirado (...) en realidad es más fácil ser un profesor que ser un educador tradicional, porque el educador tradicional considerando el nivel de escolarización, muchos estudiantes se ríen porque no tienen buena letra, porque tienen segundo básico y son viejitos de 60 años, 70 años, su mundo es mapuche y no es winka<sup>15</sup>, pero al llegar a la sala de clase tiene que adecuarse al mundo de cómo se enseña en el mundo winka, y el mundo winka es válido por la escritura (Entrevista EdT mapuche).

Ahora bien, se observa que en algunos de los casos los educadores y educadoras han recibido capacitaciones o han tenido formación en docencia, lo que se conecta con la adquisición de competencias interculturales, intentando articular los distintos universos culturales en el espacio escolar.

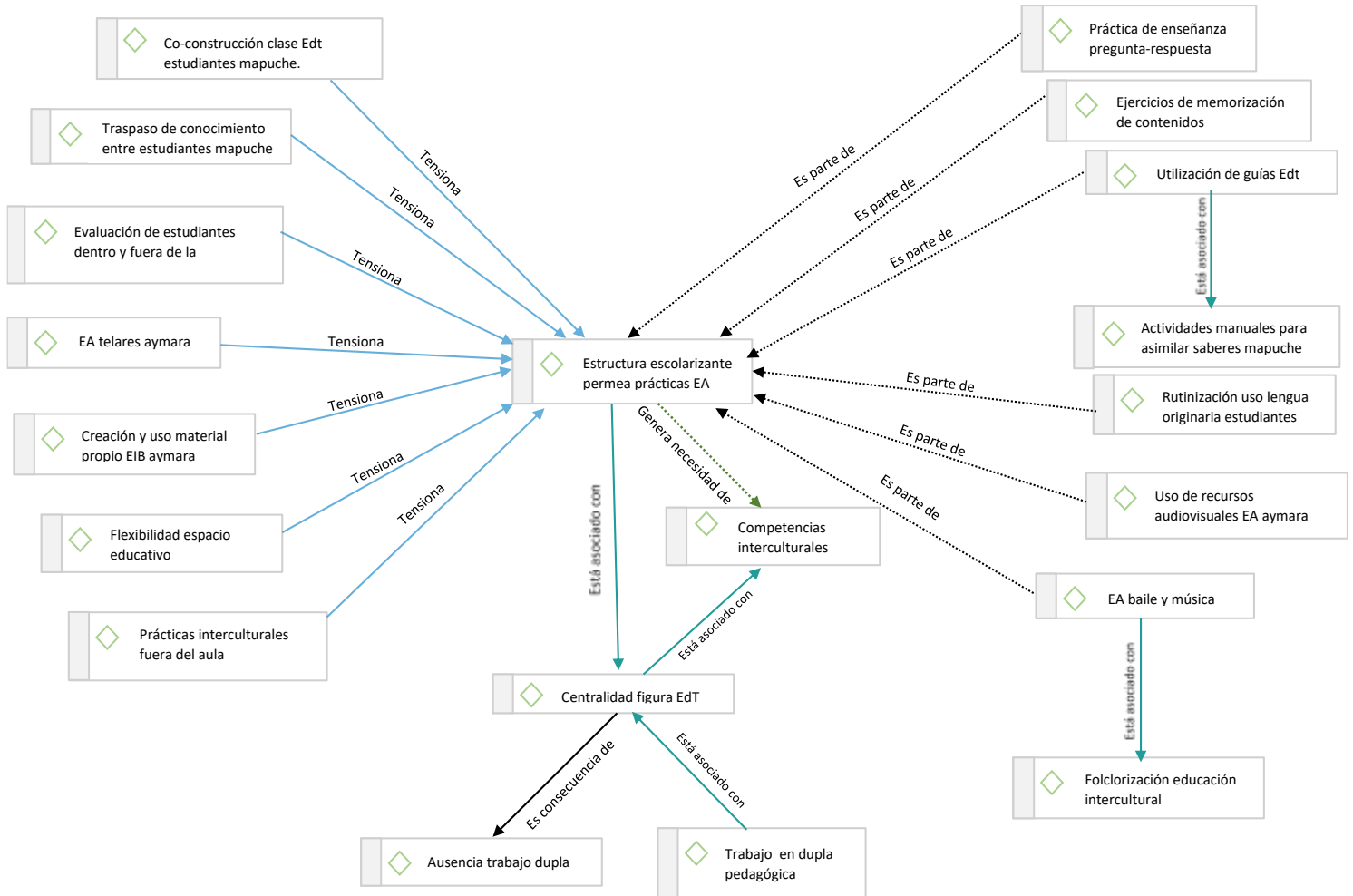
Ser educador tradicional es complejo y es de mucho peso, porque implica moverse en dos mundos, estar en una institución que es el lof y la familia, y entrar en una institución ajena al lof y a la familia, que es el Estado y choca con muchos conceptos” (Entrevista EdT mapuche).

La puerta de entrada a estas competencias es el bilingüismo como parte fundamental de la biografía de los educadores y educadoras tradicionales; el hecho de adquirir ambas lenguas les ha permitido moverse en ambos mundos. A lo anterior se suman competencias en torno a la planificación, organización de la clase y aspectos administrativos que algunos educadores y educadoras dominan, adecuándose a prácticas escolares institucionalizadas, entendiendo sus códigos, normas y estructuras.

---

<sup>15</sup> Una persona winka se entiende como alguien no mapuche.

Esquema relacional 2



Tal como se observa en el esquema, la estructura escolarizante se asocia con el protagonismo del educador o educadora tradicional (muy especialmente en el caso aymara), quien termina constituyéndose como repositorio de la educación intercultural. Esta relación tiene uno de sus correlatos en las competencias interculturales, pues es el educador o educadora tradicional quien las posee y ejerce dentro del espacio escolar.

Lo anterior se conecta con dos aspectos fundamentales: en una primera instancia, la ausencia de comprensión de la educación intercultural como un trabajo de toda la comunidad escolar, enfocando este espacio sólo a las actividades que trabaja/propone el educador tradicional. Como segundo punto, la dinámica de la dupla pedagógica dentro del espacio escolar que se abre hacia dos códigos opuestos: la ausencia y presencia de trabajo en dupla pedagógica. Cabe mencionar, que en la mayoría de los casos (exceptuando el de la escuela unidocente aymara) el trabajo en dupla pedagógica es más bien inexistente o poco común; generalmente se da en situaciones extraprogramáticas, como ejemplo, actividades fuera del aula.

El esquema presentado también da cuenta de dos ejes relacionales que tensionan o son parte de la estructura escolarizante. A nivel general, se observa que los aspectos que tensionan esta estructura están relacionados con prácticas distintas o más disruptivas de las lógicas escolares tradicionales. Al contrario, aquellas prácticas más comunes o típicas del espacio educativo formal refuerzan la lógica existente, constituyéndose como un factor facilitador.

### **Prácticas que refuerzan la estructura escolarizante**

En este eje se encuentran actividades en clase que sostienen una dinámica expositiva y donde el educador o educadora –asimilándose a la figura docente– detenta el ritmo, los contenidos y las interacciones de la clase. Ejercicios de pregunta-respuesta, donde el educador o educadora se dirige a los y las estudiantes y los interroga sobre los contenidos ya trabajados (a modo de visualizar el estado del aprendizaje), se combinan con ejercicios de memorización de contenidos, donde para generar esta práctica, se hace uso de canciones u otras técnicas que permiten una incorporación más bien mecánica de los saberes.

Otras herramientas para apoyar este proceso son las guías, que en ambas culturas son utilizadas para reforzar especialmente el aprendizaje de la lengua. En este sentido, se recurre a recursos como los dibujos, imágenes para colorear y actividades manuales en general.

(...) yo tengo guías acá donde el niño ya colocó de todo, mire, una guía con todo, naturaleza, aves, humanos, partes del cuerpo humano, puras palabras sueltas de todo lo que yo he enseñado, entonces el niño con esa guía cierto, el o la alumna saca por ejemplo, ya, se aprendió la palabra perro en castellano pero acá está en mapudungun, trewa [perro], ah, lo lleva, aquí con un color por darte un ejemplo y lo lleva acá en el cuaderno trewa (...)" (Entrevista EdT mapuche).

La rutinización del uso de lengua responde a los esfuerzos por incorporar su utilización, con la instauración de actividades cotidianas y repetitivas que generen como efecto el aprendizaje de los y las estudiantes. Así también, el uso de recursos audiovisuales en uno de los casos de escuelas aymara, devela la necesidad de acercar la experiencia al aula, ilustrándola a través de videos que exhiban actividades propias de la cultura.

La realización de actos artísticos que se traduce en la presentación de bailes y/o música, es un recurso constante utilizado en la educación intercultural. En relación con los casos trabajados en este estudio, se visualiza que la mitad de estos levanta esta práctica, lo que se conecta con el objetivo de dar visibilidad a la EIB y generar espacios de aceptación donde hay ciertas resistencias.

Me presenté el día lunes, saqué aplausos inmediatamente con los apoderados, las visitas, fue lo mejor, me recuerdo bien, como había material ahí, como vestimentas mapuches (...) así que las vestí a mis alumnas, bailaron un baile y salió tan bonito el asunto y la gente inmediatamente se empoderó con mi trabajo (Entrevista EdT mapuche).

Al contrario, y reconociendo que los educadores y educadoras se basan en sus perspectivas y creencias en torno a la enseñanza, uno de ellos manifestó una mirada crítica sobre este uso de los saberes artísticos, que apunta a la folclorización de la educación intercultural. Ello se condice con la descripción de los contenidos que se trabajó en la sección anterior, donde la utilización de los recursos artísticos de la cultura termina siendo descontextualizada de su ritualidad.

Por otra parte, el uso de la música y el baile como estrategia pedagógica apuntan al aprendizaje de la lengua. La memorización de canciones en la lengua originaria, permite el reforzamiento de este elemento y también es una forma más dinámica de trabajo dentro del aula.

(...) y también empezamos con los números, uno inocente enseñando los números: maya, paya, llegaron hasta el diez. Maya, paya, kimsa, pusi, phisqa, suxta, llegaban hasta, al cómo, los primeros días, y a fin de como a los siete meses, ocho meses, empezamos a cantarlos (...). Funcionó, ¡y los niños ya se lo sabían!, lo memorizaban... (Entrevista EdT aymara).

### **Prácticas que tensionan la estructura escolarizante**

A partir del esquema expuesto, se identifican diez prácticas de enseñanza-aprendizaje que tensionan la estructura escolarizante antes descrita. Estas prácticas, en algunas de sus formas, conflictúan la estructura a partir de la utilización de metodologías distintas de las usuales, y también, desde un uso diferente del espacio que se traduce en un cambio de las dinámicas entre estudiantes como en educador/a-estudiante. Como muestra el esquema, hay algunas prácticas diferenciadas por cultura que también remiten a las características propias de los saberes.

En relación con los casos mapuche, se distinguen tres prácticas en particular: la co-construcción de la clase con los y las estudiantes, el traspaso de conocimiento entre estudiantes, y la evaluación del o de la estudiante. El código co-construcción de la clase con estudiantes hace alusión a la mirada pedagógica de uno de los educadores que apunta a la flexibilización de la estructura de transmisión de conocimiento; con ello, la díada vertical docente-estudiante se rompe, pues prima el deseo de construir la clase conjuntamente con los y las estudiantes.

Hay que considerar mucho la experiencia que ellos han tenido, si han ido a buscarlo, cómo lo hacen, o sea, al final que ellos me enseñen, uno entrega la idea y la imagen como para llamar la atención, pero después ellos conversan (Entrevista EdT mapuche).

A partir del propósito anterior, aparece el código de traspaso de conocimiento entre estudiantes que apunta a empoderarlos en su proceso educativo, entendiéndolos como sujetos activos de la enseñanza-aprendizaje, con saberes que pueden transmitir a sus propios pares. Al respecto, se observa un componente generacional que se sitúa en contextos educativos multigrados, donde los y las estudiantes mayores pueden transmitir sus conocimientos a los y las más pequeños; así también, se observa un tercer componente que alude a la cantidad de saberes que los y las estudiantes tienen incorporados y pueden transmitir.



Este niño conoce 20 tipos de aves. ¡Ah! pero si a este le gusta andar cazando pajaritos y él se las sabe todas, sabe cómo se llama uno, cuál se come, sus cantos, sus características y a ese le voy sacando más provecho, lo voy estrujando más en favor de los más chiquititos, pero a los chiquititos les voy inculcando también el conocimiento y ese niño para mí es como mi profesor (...) (Entrevista EdT mapuche).

Con respecto a la evaluación del o la estudiante, se constituye como un código que pone en tensión la estructura de este proceso por dos motivos: la evaluación se piensa dentro y fuera de la escuela, e incluye un aspecto valórico-comunitario. Esto surge en uno de los casos, pues para el educador la evaluación es un continuo que califica actitudes también en el lof<sup>16</sup>, respaldado por la validación social del educador.

Yo he sido el más apretado [con las notas] (...) Yo le decía simplemente la observación personal y la actitud que los niños toman frente al mapudungun fuera de la escuela, porque yo de alguna manera es un honor calificar a un niño fuera de la escuela y para mí es más válido fuera de la escuela, y como la comunidad me echó a la escuela, me puso en la escuela, yo tengo esa facultad de evaluar al niño hasta en su lof y no necesariamente dentro de la escuela, facultad que el profesor no tiene (Entrevista EdT mapuche).

En los casos aymara emergen dos prácticas que tensionan la estructura escolarizante: la realización de telares y la creación de material propio para trabajar la EIB. El trabajo con telares es una práctica manual que remite a un quehacer tradicional de la cultura, y que se trabaja con una distribución en el espacio, donde los y las estudiantes generan dinámicas colaborativas (se sientan en grupos) y pueden preguntar libremente; desde aquí, se entiende que no responde a la lógica expositiva de la gran mayoría de las actividades que se realizan. Por otra parte, en uno de los casos la escuela ha generado materiales propios, distintos de los entregados por el MINEDUC, que responden a las demandas de EIB observadas desde el propio contexto. Así, comics, cartas, juegos de dominó y otros son desarrollados por la educadora tradicional, profesor mentor y estudiantes, ya que son materiales que responden a las necesidades detectadas desde el inicio de la EIB en la escuela:

Antes no había libro cuando yo llegué, nada, nada, nosotros somos libro jajaja; y las guías nosotros, yo, no habían inventado en ese, o sea, más que todo era hacer lo que me acordaba, realizar el dibujo, las guías para los niños... (Entrevista EdT aymara).

Al considerar el análisis de prácticas transversales de la cultura aymara y mapuche, se observan dos elementos centrales: la flexibilidad del espacio educativo y las prácticas de enseñanza fuera del aula. El primero da cuenta de la adaptación que los educadores y las educadoras generan en torno a su contexto, pues en el caso de las escuelas con pocos y pocas estudiantes y que trabajan

---

<sup>16</sup> El lof se entiende como una estructura de organización social mapuche, a la que actualmente se le ha llamado comunidad (Sánchez, 2001).

con multigrado, se observa la necesidad de adecuar los contenidos, a lo que también se suman dificultades más logísticas, especialmente, en el caso de escuelas de más difícil acceso, en las cuales los y las estudiantes tienen mayores complejidades para asistir.

Las prácticas interculturales de enseñanza fuera del aula responden a la necesidad de generar contacto con el entorno, la naturaleza, los lugares sagrados e hitos culturales como patrimonio vivo; los educadores y educadoras comprenden que supeditar las prácticas de enseñanza-aprendizaje al aula es una gran limitante para la educación intercultural, pues la experiencia genera sentido para los y las estudiantes y se reconoce como un espacio motivante. Así también, emerge la idea de que son los mismos padres quienes no validan este tipo de prácticas, pues entienden el proceso educativo solo desde dentro del espacio escuela:

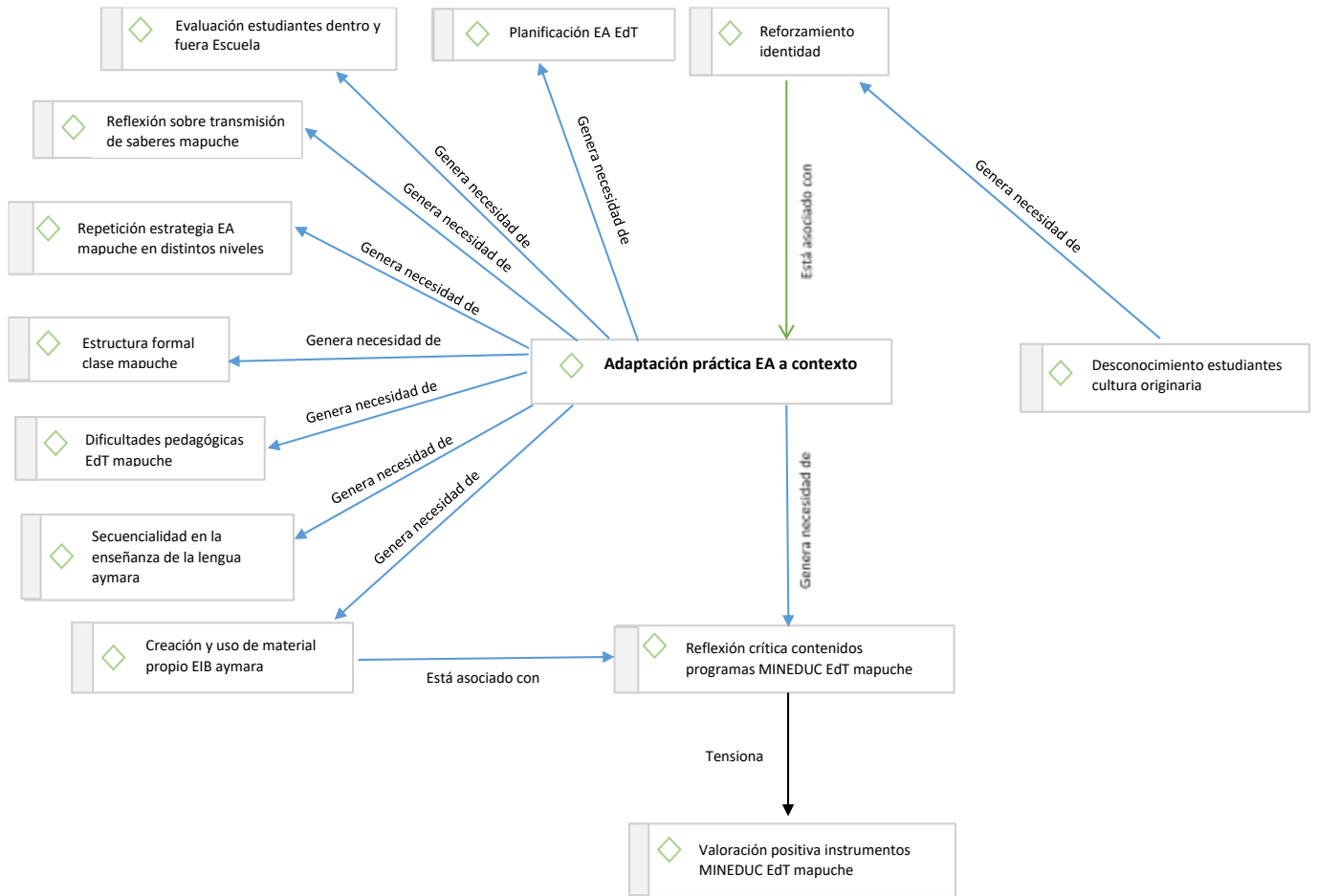
Los padres están convencidos de que de la escuela no hay que salir, de que el conocimiento esta alrededor de la escuela no más, que afuera no hay conocimiento (Entrevista EdT mapuche).

### 6.3 Adaptación prácticas de enseñanza de EdT tensionan estructura actual

En la generación de la enseñanza-aprendizaje existe un proceso reflexivo por parte de los educadores y educadoras tradicionales, que apunta a la adaptación de la educación intercultural en los distintos contextos en los cuales trabajan. Este espacio reflexivo se caracteriza por la necesidad de generar una comprensión del entorno y de las comunidades, incorporando estos elementos como recursos que enriquecen las prácticas de enseñanza y las dotan de sentido.

Comprender que en el territorio aledaño al espacio educativo existen espacios sagrados y/o de patrimonio vivo y que las dinámicas sociales de las comunidades también son parte del aprendizaje, implica la necesidad de un conocimiento previo del espacio y del contexto social. Así también, la necesidad de identificar las problemáticas sociales y los distintos factores que inciden en el proceso de enseñanza, requieren de un ejercicio reflexivo por parte de los educadores y las educadoras, que les permita generar mecanismos de transmisión del conocimiento apropiados a las condiciones de sus estudiantes.

**Esquema relacional 3**



Como se observa en el esquema relacional 3, uno de los ejes que se relaciona con la adaptación de las prácticas al contexto, es el reforzamiento de la identidad de los pueblos originarios. Este eje tiene como correlato el diagnóstico que hacen los educadores y educadoras tradicionales sobre el desconocimiento de los y las estudiantes acerca de los saberes de sus propias culturas, el cual es uno de los factores a los cuales el proceso de enseñanza-aprendizaje debe adaptarse. El reforzamiento de la identidad cultural no solo apunta a la adquisición de conocimientos sobre pueblos originarios, si no que a la revalorización y sentido de pertenencia que los y las estudiantes generan en torno a su cultura.

Entonces el niño conoce su identidad, sabe de dónde viene; vamos explicando el árbol genealógico de dónde vienen, porque muchos no lo saben (...) Me gusta hacer las costumbres, me gusta que aprendan la lengua y que ellos puedan identificarse de qué cultura realmente son; porque cuando tú les empiezas a hablar de la identidad, por más blanco que sea el otro, pero no te va a discriminar, porque tú sabes de dónde vienes (Entrevista EdT aymara).

Tanto educadores y educadoras mapuche como aymara, hacen uso de la planificación como parte de la estrategia trabajada por la escuela para situar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Las competencias para generar planificación han sido adquiridas por los educadores y las educadoras, sin embargo, en algunos casos, han debido generar procesos de adaptación que muchas veces no permiten hacer la planificación, en tanto algunos contextos de los y las estudiantes cambian constantemente (escuelas unidocentes, multigrado o con estudiantes con dificultades para asistir).

En relación con los educadores y las educadoras tradicionales mapuche, se observan cuatro procesos reflexivos que dan sustento a la adaptación de las prácticas de enseñanza-aprendizaje. Como primer proceso, pensar la evaluación como un continuo que se constituye dentro y fuera del aula, adaptando este elemento a los sentidos y valores asociados a la cultura. Un segundo elemento es la reflexión que hacen los educadores y las educadoras en torno a la posibilidad de transmitir los saberes mapuche, entendiendo que el repositorio de los mismos es la experiencia, por ende, el cuestionamiento se sitúa desde cómo se genera un mecanismo metodológico para enseñar y aprender esta experiencia en el espacio educativo formal.

[la experiencia] es un libro y uno también tiene que tener esa capacidad de sentirlo. Por eso le digo, es muy complejo. ¿Cómo yo lo puedo graficar? Es un libro (...), lo vine a conocer bien y de hecho ahora en este proceso que me ha tocado que me encuentro como educador y a veces pienso de que este libro está ahí pero, ¿cómo se entrega? (Entrevista EdT mapuche).

Este proceso se complementa con el sentido de responsabilidad por transmitir los saberes de la cultura que enuncian ambos educadores, y los procesos de investigación sobre los saberes culturales (especialmente la lengua) que han trabajado a lo largo de sus vidas.

Otros dos aspectos a destacar se relacionan con la adaptación que los educadores tradicionales mapuche generan en torno de la escuela. En esta lógica, se observa que en uno de los casos las metodologías no varían a partir de los niveles y lo que cambia son solo los contenidos. Así también, la formulación de una estructura formal de clases que respeta los pasos y etapas básicas dispuestas por la escuela (enunciación de objetivos, desarrollo, cierre), es una forma de incluir estos conocimientos dentro del contexto educativo.

Otro aspecto a recalcar son los acomodos que tienen que generarse más allá de los contenidos y metodologías, que dan cuenta de la interacción dentro del aula. Al respecto, los educadores y las educadoras expresan ciertas dificultades relacionadas con el manejo de los y las estudiantes o sus actitudes, incluso al visualizar la idea de que la escolaridad de algunos educadores y educadoras tradicionales que no traspasaron la educación básica, termina siendo una barrera que se hace patente en la estructura de clases actual. Esto también se traduce en cierta disposición de las y los estudiantes hacia la asignatura, que termina generando conflictos.

En la actualidad siguen siendo y aún los de primer año, conflictivos, no quieren estudiar, no quieren hacer nada. ¿Por qué no trajo lápiz? pero a mí me toca en el último periodo en la tarde, y, sin embargo, las otras asignaturas las hizo con lápiz, pero la última no, se le perdió no más (Entrevista EdT mapuche).

Un último eje con respecto a los casos mapuche trabajados, responde a una reflexión crítica que los educadores y las educadoras generan a partir de los contenidos que el Ministerio de Educación propone, indicando que se impone un filtro “etnocéntrico” en la concepción de ciertos contenidos, pues se intenta generar un contenido mapuche desde una mirada winka.

El Estado chileno o en los mismos textos de estudio aparece la familia, me acuerdo que en los textos antiguos aparecía el papá y la mamá y dos hombrecitos y dos mujercitas, (...) eso simboliza algo, una idea de sociedad que el Estado está imponiendo simbólicamente en la mentalidad de las nuevas generaciones (Entrevista EdT mapuche).

A pesar de lo anterior, existe una mirada positiva de los instrumentos que entrega el Ministerio de Educación a los educadores y educadoras tradicionales, y se valoran, por ejemplo, los planes y programas a pesar de la dificultad que involucra su implementación por la complejidad de los mismos. Así también, se valoran positivamente los textos escolares entregados, a pesar de que nuevamente poseen un nivel de complejidad que muchas veces no se corresponde con el conocimiento que los y las estudiantes han desarrollado, sobre todo en el ámbito de la lengua.

Con respecto a los procesos reflexivos de los educadores y las educadoras aymara, se observan dos en particular: la creación y uso de material propio, y la secuencialidad en la enseñanza de la lengua. La creación de material didáctico de juego con contenidos propios responde a una estrategia de enseñanza-aprendizaje focalizada en el contexto de una de las escuelas aymara y en las necesidades de sus estudiantes (dominó, juegos electrónicos, entre otros); ello, considerando que es un contexto educativo pequeño, con pocos y pocas estudiantes y multigrado. Este proceso se cruza con la reflexión crítica que hacen los educadores mapuche sobre los instrumentos que entrega el Ministerio de Educación, pero en este caso el cuestionamiento se enfoca en el material didáctico.

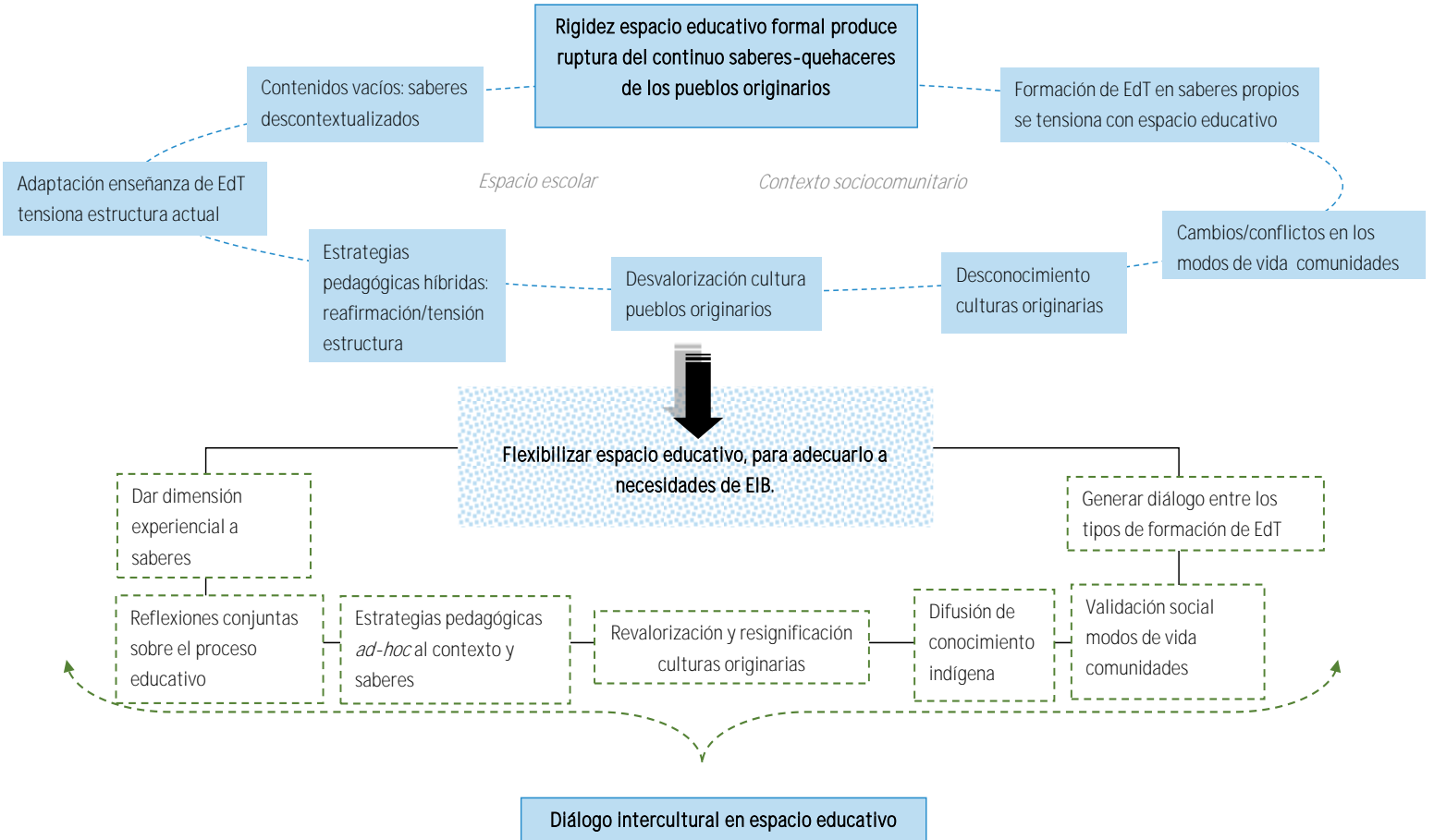
La secuencialidad en la enseñanza de la lengua responde a uno de los casos aymara, en el que la lengua es el contenido central de la EIB. Este proceso se va cruzando con la complejidad de la pronunciación y los distintos niveles de enseñanza (de 1º a 5º básico), en el contexto de una planificación del proceso, donde se identifican tres niveles: palabras simples, palabras aspiradas y palabras explosivas.

(..) son palabras simples, primero, segundo, tercero, son las más que utilizo palabras simples; de tercero como a mediados de mes o finalizando lo tomo ya las palabras aspiradas, para que ya ellos sea más fácil para ellos, entonces ya, de tercero a cuarto; y el quinto ya aplico las palabras explosivas; porque eso, pero si yo aplico a los niños de las tres cosas, la simple, la aspirada y la explosiva” (Entrevista EdT aymara).

A modo de síntesis y considerando todos los ejes de análisis antes descritos, que problematizan la relación entre las prácticas de enseñanza de los educadores y educadoras tradicionales aymara y mapuche con el espacio educativo actual, emerge como problemática central: el espacio educativo formal no permite la integración entre saberes-quehaceres, los que se entienden como un continuo en los procesos de enseñanza-aprendizaje de los pueblos originarios mapuche y aymara, imposibilitando la construcción de espacios educativos apropiados para la transmisión de conocimiento de las culturas originarias. Desde aquí, se observa la tensión entre la condición actual de rigidez dentro del espacio educativo y la necesidad de flexibilización de este sistema, en pos de dar cabida a las necesidades de la educación intercultural bilingüe. A continuación, se describen las posibles respuestas a esta problemática desde las reflexiones finales.

## 7. Reflexiones finales: elementos para el diálogo intercultural

A partir de los ejes desarrollados en la sección anterior, que se presentan en la parte superior del esquema, se llega a comprender que la ruptura que el espacio educativo genera entre saberes y quehaceres, se explica en la rigidez existente en la educación actual. La estructura bajo la cual funciona la educación dificulta la inserción de otras metodologías de enseñanza-aprendizaje, lo que se hace evidente en las dificultades de los educadores y educadoras tradicionales para transmitir sus saberes, llegando a entenderlo incluso como una imposibilidad. El desafío que surge entonces, es interpelar al sistema-escuela y visualizar cambios para hacer posible la gestación de un diálogo entre culturas en el espacio educativo.



En la parte inferior del esquema se describen en positivo las mismas problemáticas que presentaban los ejes anteriores, buscando generar oportunidades para la gestación de un diálogo intercultural. Estos elementos se recogen desde las narrativas que emergen en los espacios educativos, brindando la oportunidad de entender la educación como un proceso capaz de ser co-construido por todos los actores de la comunidad. Al respecto, se observan seis elementos centrales que se desarrollan a continuación.

**a. Dar dimensión experiencial a los saberes**

La dimensión experiencial de los saberes obedece a la necesidad sentida por los educadores, y educadoras de entender la EIB como un continuo entre saber-quehacer, donde la dimensión práctica de los saberes es fundamental para su comprensión. Aquí es fundamental la idea de

abrir el espacio-escuela hacia el entorno, comprendiendo que los saberes de los pueblos originarios derivan en actividades propias de religiosidad, labores agrícolas, baile, música, telares, entre otros, que se entienden como patrimonios vivos. Desde aquí, es relevante “desfolclorizar” especialmente la música y los bailes, que terminan situándose más desde la performance que desde un espacio de significados colectivamente compartidos por la comunidad.

**b. Reflexiones conjuntas sobre el proceso educativo**

Este punto apela a una reflexión conjunta sobre el espacio educativo, entendida como: estructura organizacional, herramientas de gestión pedagógica, implementación curricular, recursos educativos, equipamiento y convivencia. Con ello, se abre la pregunta sobre cómo este andamiaje hace sentido o tiene cabida dentro del diálogo intercultural, o sobre cómo esta estructura puede flexibilizarse/repensarse para dar un espacio a otras lógicas culturales de enseñanza-aprendizaje.

**c. Estrategias pedagógicas ad-hoc al contexto y los saberes culturales**

Como resultado del punto anterior, cabe reformular o repensar las estrategias pedagógicas para la transmisión de saberes culturales. Esta reformulación debe situarse desde los tipos de saberes que se generan (incorporando dimensión experiencial) y el contexto educativo (tipo de establecimiento, perfil de los estudiantes, entre otros factores), para generar una metodología de aprendizaje ad-hoc y con sentido para los y las estudiantes, educadores y educadoras.

**d. La revalorización y re-significación de las culturas originarias/La validación social de los modos de vida de las culturas originarias**

A diferencia de los elementos explicados, este se sitúa tanto dentro como fuera del espacio educativo. La revalorización de las culturas originarias responde a validar socialmente los saberes y prácticas de los pueblos originarios, rompiendo la mirada de la cultura hegemónica. Ello colinda con la validación de los modos de vida de las culturas originarias, entendiendo que las formas de religiosidad, organización socioeconómica, política y dinámicas sociales son múltiples dentro de una sociedad multicultural. Desde aquí, cobra relevancia la comprensión de la sociedad como multicultural y la necesidad de diálogo intercultural como mecanismo central de descolonización, lo que colinda con la propuesta de una interculturalidad crítica como proyecto de sociedad (Walsh, 2007; Tubino, 2005b).

**e. La difusión del conocimiento indígena**

En respuesta a lo anterior, se torna necesario generar un mecanismo para difundir el conocimiento indígena desde su revalorización. Ello, no solo limitándose al espacio educativo, sino que abriéndolo también al espacio sociocomunitario y a su entorno para generar la comprensión de las distintas culturas como sustento de la interculturalidad.



**f. La necesidad de hacer dialogar los tipos de formación que reciben los educadores y educadoras tradicionales**

La formación de los educadores y educadoras para la adquisición de los saberes propios, se da desde la experiencia de vida y desde su contexto familiar y comunitario. Al tratar de transmitir esos saberes en un espacio descontextualizado, se pone en tensión esta forma vivencial, familiar y comunitaria de transmitir el conocimiento con el espacio educativo formal. Por ello, se hace necesario posibilitar un diálogo entre los distintos espacios de formación de los educadores y educadoras, que permita conciliar el espacio cultural de transmisión de saberes con el espacio educativo.

Los desafíos descritos se entrecruzan con el concepto de interculturalidad que hoy en día se hace imprescindible trabajar, dado que la diversidad de estudiantes que tiene la escuela ha aumentado con los flujos migratorios. De este modo, es relevante retomar algunas ideas de la interculturalidad crítica de Catherine Walsh (2009), que propone este concepto como una herramienta pedagógica para articular y hacer dialogar las diferencias, y un proceso de “des-fronterización” que alude a expandir los horizontes culturales, modos de vida, sentir y pensar (Walsh, 2009). Esta idea de interculturalidad resuena con la propuesta de flexibilización del espacio educativo que aquí se presenta, entendiendo que una vez que se logran abrir las fronteras culturales-educativas, se abren también las posibilidades para un diálogo intercultural realmente horizontal.

Por último, es importante visualizar las preguntas que emergen y proyectan nuevas líneas de investigación a partir de los resultados expuestos. Desde aquí, se observan tres aspectos relevantes: los contextos comunitarios de los pueblos originarios, los procesos de revalorización/revitalización de las culturas originarias, y la formación de los educadores y educadoras tradicionales.

La comprensión de los cambios que se gestan en las comunidades, tanto desde los modos de vida, pensamiento y dinámicas sociales, son relevantes de comprender para visualizar cómo estos factores inciden en el contexto educativo. Desde esta investigación se levantaron problemáticas en torno a los cambios que han afectado a las comunidades en distintos niveles, pero queda profundizar en cómo esos cambios repercuten en la escuela y tienen incidencia en las formas de pensar la educación desde la comunidad.

Desde el sistema educativo, se han gestado políticas que apuntan a la revaloración y revitalización de las culturas originarias. Cabe desde aquí, pensar en cómo estos procesos han resonado y han generado sentido dentro de un espacio educativo rígido y cómo ello repercute en la instalación de las condiciones de posibilidad de un diálogo intercultural

En última instancia, emerge la pregunta por la formación de los educadores y educadoras tradicionales. El hallazgo de esta publicación apunta a visualizar la rigidez del espacio educativo y con ello, la poca flexibilidad del sistema que enfrentan los educadores y educadoras tradicionales. Ello genera un proceso de asimilación de las metodologías de enseñanza-aprendizaje a las formas

que el sistema educativo exige. Desde aquí la pregunta/desafío que surge es visualizar cómo formar educadores y educadoras que logren hacer dialogar/incorporar las metodologías propias, y que dispongan de herramientas para ello. Emerge también la necesidad de pensar una escuela flexible y adaptada a las necesidades de la diversidad cultural, que genere procesos de enseñanza-aprendizaje pertinentes a la gestación del diálogo intercultural.

## Bibliografía

Bachelet, M. (2014). Mensaje presidencial. Santiago, Congreso Nacional, Gobierno de Chile.

Chile. Ministerio de Educación (2011). Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio\\_PEIB.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201111041303130.Estudio_PEIB.pdf)

Chile. Ministerio de Educación y UNICEF (2012a). Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-CONADI. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc\\_wp/WDPEIB\\_CONADI\\_web%20FINAL.pdf](http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WDPEIB_CONADI_web%20FINAL.pdf)

Chile. Ministerio de Educación y UNICEF (2012b). Educación para preservar nuestra diversidad cultural: Desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile. Recuperado de: [http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021509350.Estudio\\_Implementacion\\_Sector\\_Lengua\\_Indigena\(2012\).pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201304021509350.Estudio_Implementacion_Sector_Lengua_Indigena(2012).pdf)

Chile. Ministerio de Educación y UNICEF (2012c). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena. Recuperado de: [http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc\\_wp/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf](http://www.unicef.cl/web/wpcontent/uploads/doc_wp/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf)

Chile. Ministerio de Educación (2014). Estándares Indicativos de Desempeño para los Establecimientos Educativos y sus Sostenedores. Recuperado de: [http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares\\_Indicativos\\_de\\_Desempeno.pdf](http://archivos.agenciaeducacion.cl/documentosweb/Estandares_Indicativos_de_Desempeno.pdf)

Chile. Ministerio de Educación (2014). Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del sector Lengua Indígena Mapuzugun. Recuperado de: [http://www.peib.cl/usuarios/intercultural/File/2017/INFORME\\_FINAL\\_F711258\\_SOTOMAYOR.PDF](http://www.peib.cl/usuarios/intercultural/File/2017/INFORME_FINAL_F711258_SOTOMAYOR.PDF)

Chile. Ministerio de Educación (2015). La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción. Recuperado de: [http://www.peib.cl/usuarios/intercultural/File/2017/F811345\\_INFORME\\_FINAL\\_IBANEZ\\_UMCE.PDF](http://www.peib.cl/usuarios/intercultural/File/2017/F811345_INFORME_FINAL_IBANEZ_UMCE.PDF)

Chile. Ministerio de Educación (en prensa). Estrategia 2015-2018 de Educación Intercultural Bilingüe. Documento no publicado.

Chile. Ministerio de Educación (2016). Consultoría que Oriente el Proceso de Definición del Concepto de Interculturalidad para el Sistema Educativo. Recuperado de: <http://www.peib.cl/usuarios/intercultural/File/2017/INTERCULTURALIDAD%20-%20INFORME%20FINAL.pdf>

Chile. Ministerio de Educación (2016b, marzo). Educación Intercultural Bilingüe Cifras 2015. Comunicación presentada en el Reunión de Directorio Intercultural, Santiago, Chile.

Dietz, G. (2013). Comunidad e interculturalidad entre lo propio y lo ajeno. Hacia una gramática de la diversidad. En B. Baronnet y M. Tapia U. (Coords.), Educación e interculturalidad: política y políticas. Cuernavaca: UNAM-CRIM, pp. 177-199.

DIPRES (2013). Informe final. Programa aplicación diseño curricular y pedagógico intercultural bilingüe. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena Ministerio de desarrollo social y Programa Educación Intercultural Bilingüe Ministerio de Educación. Recuperado de: [http://www.dipres.gob.cl/574/articles-141216\\_informe\\_final.pdf](http://www.dipres.gob.cl/574/articles-141216_informe_final.pdf)

Ferrao (2010). Educación intercultural en América Latina: distintas concepciones y tensiones actuales. Estudios Pedagógicos XXXVI, 2, 333-342.

García-Canclini, N. (2006). Diferentes, desiguales y desconectados: mapas de la inter-culturalidad. Recuperado de: <https://teoriasantropologicasucr.files.wordpress.com/2011/05/garcia-canclini-nestor-diferentes-desiguales-y-desconectados-mapas-de-la-interculturalidad.pdf>

Glaser, B. & Strauss, A. (1967). The development of grounded theory. Chicago, IL, Aldine.

Gundara, J. S., & Portera, A. (2008). Theoretical reflections on intercultural education. Intercultural Education, 19(6), 463-468.

Gundermann, H., González, H. y Durston, J. (2014). Relaciones sociales y etnicidad en el espacio aymara chileno. Chungara 3 (46), 397-421.

Laclau, E. (1996). ¿Por qué los significantes vacíos son importantes para la política? En Emancipación y diferencia. Buenos Aires: Ariel, 69-86.

Ley N° 19253. Diario Oficial de la República de Chile, Santiago, Chile, 05 de octubre de 1993.

Portera, A. (2008). Intercultural education in Europe: Epistemological and semantic aspects. Intercultural Education, 19(6), 481-491.

Sanchez, J. (2001). El Az Mapu o sistema jurídico mapuche. Revista CREA N° 2, Centro de Resolución Alternativa de Conflictos, Universidad Católica de Temuco, 28-38.

Strauss, A. and Corbin, J. (1998). Basics of Qualitative Research: Techniques and theories for developing grounded theory. London: Ed. Sage.

Tubino, F. (2005a). La praxis de la interculturalidad en los Estados Nacionales latinoamericanos. Cuadernos Interculturales, 3, 5. Universidad de Playa Ancha Viña del Mar, Chile.

Tubino, F. (2005b). La interculturalidad crítica como proyecto ético-político. En Encuentro continental de educadores agustinos (Lima, 24-28 de enero de 2005). Disponible en: <http://oala.villanova.edu/congresos/educación/lima-ponen-02.html>.

Walsh, C. (2005). La interculturalidad en la educación. Recuperado de: [https://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru\\_educacion\\_interculturalidad.pdf](https://www.unicef.org/peru/files/Publicaciones/Educacionbasica/peru_educacion_interculturalidad.pdf)

Walsh, C. (2007). Interculturalidad, colonialidad y educación. Revista Educación y Pedagogía, XIX (48), 25-35.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia & C. Walsh (Eds.), Construyendo Interculturalidad Crítica. Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello, pp. 75-96.

Zizek, S. (1998). Multiculturalismo o la lógica cultural del capitalismo multinacional. En F. Jameson y S. Zizek, Estudios culturales. Reflexiones sobre el multiculturalismo. Barcelona: Paidós.

## Anexos

**Tabla 1. Codificación abierta y grupos de códigos**

Nombre grupos de códigos	Códigos	Espacio al que pertenece
Aprendizaje cultura contexto familiar EdT	Aprendizaje lengua EdT en contexto familiar Recuperación historia familiar EdT aymara	Espacio sociocomunitario
Biografía EdT	Competencias interculturales EdT Discriminación historia de vida EdT Formación EdT mapuche desde experiencia de vida Historia laboral EdT mapuche Hitos proceso educativo EdT mapuche Imposición español sobre mapudungún biografía EdT Religiosidad mapuche EdT	Espacio sociocomunitario
Conflictos identidad pueblo originario	Colonización como proceso destructivo Conflictos identidad pueblo originario	Espacio sociocomunitario/escolar
Contenidos EA	Aprendizaje de colores aymara Contenidos reivindicativos EA pueblos originarios Contenidos valóricos enseñanza-aprendizaje (EA) Desconocimiento estudiantes cultura originaria EA baile y música EA epew y konew mapuche EA saberes comunitarios aymara EA saberes cosmogónicos aymara EA saberes naturaleza pueblos originarios EA telares aymara Enseñanza de apellidos mapuche Enseñanza nguillatun EdT mapuche Explicación raíz palabras mapudungún Lengua como saber central de cultura Repaso de palabras en mapudungún Transmisión de saberes-quehaceres Uso grafemario mapuche	Espacio escolar.
Contextos educativos EIB	Apropiación de Escuela por parte de comunidad Cambios modo de vida mapuche Conflictos comunidades mapuche Conflictos con el Estado	Espacio sociocomunitario.

	<p>Dificultades de acceso a establecimiento</p> <p>Diversidad de contextos educativos</p> <p>Matrícula estudiantes pueblos originarios</p> <p>Transformación rol Escuela Mapuche</p>	
<p>Dimensión política EIB</p>	<p>Colonización como proceso destructivo</p> <p>Competencias interculturales EdT</p> <p>Conflictos comunidades mapuche</p> <p>Conflictos con el Estado</p> <p>Conflictos identidad pueblo originario</p> <p>Contenidos reivindicativos EA pueblos originarios</p> <p>Contenidos valóricos EA</p> <p>Discriminación historia de vida EdT</p> <p>Rol político-reivindicativo EdT</p>	<p>Espacio sociocomunitario.</p>
<p>Dinámica dupla pedagógica</p>	<p>Ausencia trabajo dupla pedagógica</p> <p>Trabajo en dupla pedagógica</p>	<p>Espacio escolar.</p>
<p>EA lengua originaria</p>	<p>Dificultades EA lengua originaria</p> <p>Estudiantes hablantes aymara bolivianos</p> <p>Logros estudiantes aymara adquisición lengua</p> <p>Pérdida de vitalidad lingüística</p> <p>Relevancia pronunciación EA lengua aymara</p> <p>Rutinización uso lengua originaria estudiantes</p> <p>Secuencialidad en la enseñanza de la lengua aymara</p> <p>Uso grafemario mapuche</p>	<p>Espacio escolar.</p>
<p>Enseñanza contenidos cultura originaria</p>	<p>Aprendizaje de colores aymara</p> <p>EA epew y konew mapuche</p> <p>EA saberes comunitarios aymara</p> <p>EA saberes cosmogónicos aymara</p> <p>EA saberes naturaleza pueblos originarios</p> <p>Enseñanza de apellidos mapuche</p> <p>Enseñanza nguillatun EdT mapuche</p> <p>Explicación raíz palabras mapudungún</p>	<p>Espacio escolar.</p>
<p>Estrategias pedagógicas</p>	<p>Adaptación prácticas EA a contexto</p> <p>Centralidad figura EdT</p> <p>Creación y uso material propio EIB aymara</p> <p>Dificultades pedagógicas EdT mapuche</p> <p>Estructura escolarizante permea prácticas EA</p> <p>Estructura formal clase mapuche</p> <p>Evaluación estudiantes dentro y fuera Escuela</p> <p>Flexibilidad espacio educativo</p> <p>Folclorización educación intercultural</p>	<p>Espacio escolar.</p>

	Planificación EA EdT Prácticas interculturales fuera del aula Reflexión sobre transmisión de saberes mapuche Repetición estrategia EA mapuche en distintos niveles	
Instrumentos Mineduc EIB	Reflexión crítica contenidos programas MINEDUC EdT mapuche Valoración positiva instrumentos MINEDUC EdTs mapuche	Espacio escolar.
Interdependencia saberes-prácticas culturales	Mapudungún vacío Saberes y prácticas culturales como un todo	Espacio escolar.
Recursos EA vinculables	Co-construcción clase Edt-estudiantes mapuche Desarrollo de vínculo afectivo con estudiantes aymara Traspaso de conocimiento entre estudiantes mapuche	Espacio escolar.
Sentido experiencia EdT	Conflictos condiciones laborales EdT Ejercicio EdT aymara como experiencia motivante y sanadora Reforzamiento identidad pueblos originarios	Espacio escolar.
Técnicas EA artísticas/oficios	Actividades manuales para asimilar saberes mapuche EA baile y música EA telares aymara Práctica artística como forma de validación ante comunidad	Espacio escolar.
Técnicas EA formales	Ejercicios de memorización de contenidos Práctica enseñanza pregunta-respuesta Uso de recursos audiovisuales EA aymara Uso pizarra Edt mapuche Utilización de guías Edt	Espacio escolar.
Validación social EdT	EdT se siente acogido por Escuela Legitimidad EdT frente a comunidad originaria/escolar	Espacio sociocomunitario/escolar.



**Tabla 2. Códigos primarios**

Actividades manuales para asimilar saberes mapuche:

o Adaptación de enseñanza de lengua a nivel educativo
o Adaptación de prácticas a condiciones contextuales-comunitarias
o Adecuación EdTs mapuche a contexto de estudiantes
o Alta matrícula de estudiantes bolivianos
o Aprendizaje de colores aymara
o Aprendizaje lengua aymara con abuela
o Aprendizaje lengua mapuche con abuelos
o Apropiación de Escuela por parte de comunidad
o Articulación saberes-lengua-quehaceres-valores aymara
o Aspiración de comunidades mapuche a otro modelo vida
o Ausencia de simbología/artefactos aymara
o Ausencia de trabajo en dupla pedagógica aymara
o Ausentismo de estudiantes afecta planificación EdT mapuche
o Auto-reconocimiento identidad Aymara
o Biografía EdT mapuche como espacio de formación
o Buena relación EdT mapuche con cuerpo docente
o Cambio de función de la Escuela mapuche
o Cambio de percepción docentes rol EdT Mapuche
o Cambio de percepción rol EdT mapuche en comunidad escolar
o Cambio disposición mobiliario en aula
o Cambio en el rol de la escuela
o Capacitación para adaptar saberes aymara a educación formal
o Co-construcción clase Edt-estudiantes mapuche
o Colonización como factor de debilitación lengua aymara
o Colonización como proceso de anulación y discriminación pueblos originarios
o Competencia entre Escuelas por mejoras en conectividad
o Competencias EdT aymara para generar planificación
o Competencias interculturales EdT mapuche
o Comprensión de saberes mapuche desde la práctica
o Comprensión Edt de conexión entre los distintos saberes aymara
o Comunidad pequeña
o Condición de hablante EdT Aymaras visualiza vigencia de lengua
o Conocimiento de mapuzungun educadores como herramienta central para ejercer prácticas
o Contenido valórico de saberes aymara
o Contenidos reivindicativos en la enseñanza de saberes aymara
o Contenidos reivindicativos en la enseñanza de saberes mapuche

o Contexto vulnerable en Escuela mapuche
o Copia de contenidos en pizarra EdT mapuche
o Creación de materiales de apoyo aymara
o Criterios de selección de saberes mapuche a transmitir
o Cuestionamiento de la identidad mapuche y asignatura en contexto escolar
o Cuestionamientos metodológicos para transmitir saberes mapuche
o Desarrollo de vínculo afectivo con estudiantes aymara
o Dificultad EdT en general para incluirse dentro de la lógica Escuela
o Dificultad/facilidad salidas pedagógicas EdTs mapuche
o Dificultades aprendizaje mapudungun EdT
o Dificultades de acceso a establecimiento
o Dificultades en la enseñanza de la lengua aymara
o Dificultades pedagógicas en aula EdT mapuche
o Difusión local trabajo EIB
o Discriminación y negación histórica de pueblos originarios en contexto escolar
o Disminución hijos/as familia mapuche
o Disminución matrícula Escuela mapuche
o Disputas de tierra marcan biografía de EdT mapuche
o Diversidad cultural como herramienta política para validar saberes aymara
o Diversidad de contextos educativos aymara
o Diversidad de prácticas pedagógicas aymara adaptadas a educación formal
o EdT aymara se siente acogida por Escuela
o EdT mapuche evalúa dentro y fuera del lof
o EdT mapuche planifica logros de aprendizaje
o EdT mapuche se siente acogido por Escuela
o EdT mapuches fueron llamados por profesores encargados
o Educación intercultural supeditada a Educadora Tradicional
o Ejercicio evaluativo educadora aymara
o Empoderamiento cultural estudiantes como objetivo de EIB
o Empoderamiento trabajo EdT Aymara sin dupla
o Enseñanza de apellidos mapuche
o Enseñanza nguillatun EdT mapuche
o Enseñanza particular del conocimiento mapuche en términos productivos
o Enseñanza saberes propios aymara
o Enseñanza saberes-quehaceres aymara
o Entender saberes mapuches como un todo integrado
o Enunciación objetivo pedagógico práctica aymara
o Episodios de discriminación aymara familiares
o Episodios de discriminación EdT mapuche

<input type="checkbox"/> Escritura como dificultad al transmitir conocimiento cultura mapuche
<input type="checkbox"/> Estrategia pedagógica mapuche holística
<input type="checkbox"/> Estrategia pedagógica no mapuche
<input type="checkbox"/> Estructura escolarizante de práctica enseñanza-aprendizaje
<input type="checkbox"/> Estudiantes mapuches tienen poco conocimiento de su cultura
<input type="checkbox"/> Estudiantes y familias mapuche sin contacto con naturaleza
<input type="checkbox"/> Eventos artísticos y juego palin mapuche
<input type="checkbox"/> Experiencia negativa anterior como educador intercultural mapuche
<input type="checkbox"/> Explicación objetivo-desarrollo y cierre de clase EdT mapuche
<input type="checkbox"/> Explicación raíz palabras mapudungún
<input type="checkbox"/> Falta de cohesión en la comunidad del EdT mapuche
<input type="checkbox"/> Falta de contacto con naturaleza estudiantes mapuche
<input type="checkbox"/> Falta de espacio para guardar materiales estudiantes aymara
<input type="checkbox"/> Falta de validación asignatura de lengua en comunidad escolar
<input type="checkbox"/> Falta de vitalidad lingüística en comunidades mapuche
<input type="checkbox"/> Flexibilidad horaria
<input type="checkbox"/> Folclorización de prácticas artísticas de enseñanza-aprendizaje
<input type="checkbox"/> Fortalecimiento lectura-escritura mapudungun
<input type="checkbox"/> Generación de confianza con estudiantes aymara como estrategia
<input type="checkbox"/> Hibridación práctica pedagógica estandarizada-saber aymara
<input type="checkbox"/> Historia laboral variada de educador
<input type="checkbox"/> Historial laboral centrada en educación de EdT
<input type="checkbox"/> Hitos proceso educativo EdT
<input type="checkbox"/> Identidad territorial incide en contenidos impartidos por EdT mapuche
<input type="checkbox"/> Imposibilidad de enseñanza de cultura mapuche en la estructura escolar
<input type="checkbox"/> Imposición del castellano sobre el mapudungún en historia escolar de EdT
<input type="checkbox"/> Incorporación como EdT mapuche con pago remunerado
<input type="checkbox"/> Inexistencia de "didáctica" mapuche como tal
<input type="checkbox"/> Influencia de religiosidad evangélica en disputas comunitarias mapuche
<input type="checkbox"/> Influencia familiar religiosidad no mapuche en educador
<input type="checkbox"/> Inicio EdT mapuche en actividades culturales
<input type="checkbox"/> Inicio trabajo como EdT voluntario no remunerado
<input type="checkbox"/> Innovación pedagógica a partir de particularidades del establecimiento
<input type="checkbox"/> Interacción con estudiantes hablantes de aymara bolivianos
<input type="checkbox"/> Lazos comunitarios EdT incentivan valorización de lo mapuche
<input type="checkbox"/> Legitimidad de educadora frente a comunidad
<input type="checkbox"/> Lengua como saber central de cultura mapuche
<input type="checkbox"/> Lengua como saber central de la cultura aymara
<input type="checkbox"/> Libertad de movilidad de estudiantes en aula

o Limitaciones de la estructura escolar en la implementación de asignatura lengua mapuche
o Lógica escolar permea enseñanza-aprendizaje de saberes aymara
o Logros de estudiantes aymara en aprendizaje lengua
o Logros estudiantes aymara en relación a adquisición de conocimientos culturales
o Lucha anterior EdT aymara por defensa del agua
o Mapudungún vacío
o Material propio educación intercultural
o Memorización como estrategia de enseñanza-aprendizaje aymara
o Memorización como estrategia de enseñanza-aprendizaje mapuche
o Menor porcentaje de estudiantes mapuche en Escuela
o Metodologías como bajadas pedagógicas de prácticas
o Migración boliviana cambia perfil estudiantes Escuela España
o Mirada pesimista EdT mapuche sobre continuidad de su cultura
o Modelo educativo pensado sólo dentro de la Escuela
o Múltiples propósitos en actividades EdT mapuche
o Necesidad de contextualización de prácticas Edt a condiciones particulares de establecimiento
o Necesidad de reforzar aprendizajes significativos cultura mapuche
o Necesidad de sacar prácticas interculturales del aula
o Necesidad de salidas pedagógicas EdT mapuche
o Negación de lengua aymara para evitar discriminación
o Negación EdT mapuche a la folclorización
o Participación activa de EdT en religiosidad mapuche respalda rol educativo
o Participación activa profesor mentor
o Percepción positiva planes y programas EdT mapuche
o Pérdida de la lengua aymara
o Poca participación profesores mentores escuela mapuche
o Poco conocimiento estudiantes de prácticas culturales mapuche
o Posición de EdT mapuche en constante construcción en la Escuela
o Práctica artística como forma de validación ante comunidad
o Práctica de enseñanza-aprendizaje aymara en terreno
o Práctica de enseñanza-aprendizaje mapuche ciclos de la naturaleza
o Práctica de enseñanza-aprendizaje propia aymara
o Práctica EA artística aymara
o Práctica EA canciones
o Práctica EA telares aymara
o Práctica EdT como acciones de transmisión de saberes dentro/fuera fronteras Escuela
o Práctica enseñanza-aprendizaje uso de epew y konew mapuche
o Práctica enseñanza pregunta-respuesta
o Práctica enseñanza-aprendizaje uso constante de la lengua

o Prácticas actos artísticos mapuche
o Prácticas de enseñanza-aprendizaje aymara ciclos de la naturaleza
o Prácticas de enseñanza-aprendizaje fuera de aula
o Prácticas de enseñanza-aprendizaje lengua aymara
o Prácticas enseñanza-aprendizaje conectadas con biografía y cultura mapuche educadores
o Prácticas enseñanza-aprendizaje mapuche descontextualizadas/vacías
o Prácticas enseñanza-aprendizaje mapuche fuera del aula
o Problemas con condiciones laborales de EdT aymara
o Problemáticas con profesores mentores
o Proceso de elección de EdT mapuche avalado por comunidad e institución
o Proceso de sanación a partir del ejercicio como EdT aymara
o Proceso formativo inicial EdT
o Producción de vínculos afectivos entre educadora-estudiantes
o Profesor mentor apoya manejo del curso EdT mapuche
o Recuperación de identidad aymara a partir de recuperación historia familiar
o Recursos Mineduc entregados al EdT mapuche determinan prácticas
o Reflexión crítica EdT mapuche sobre contenidos de programas
o Reforzamiento de lengua a partir de tejido
o Reivindicación de identidad aymara a través de la enseñanza
o Relevancia de EdT como guía en la práctica pedagógica
o Relevancia del contexto en la generación de prácticas de enseñanza aprendizaje aymaras
o Religión evangélica obstaculiza enseñanza de saberes mapuche
o Repaso de palabras en mapudungún como práctica
o Repetición de palabras en mapudungún
o Repetición estrategia aprendizaje-enseñana EdT mapuche en distintos niveles
o Represión de prácticas culturales aymara por parte del Estado
o Rescate mapdungún escritura
o Resguardo de la pronunciación en enseñanza de lengua aymara
o Respeto y validación EdT mapuche
o Rol político EdT mapuche en conflicto por tierras con Estado
o Rutina inicial saludo mapudungún
o Rutinización uso de la lengua como estrategia de enseñanza-aprendizaje
o Saberes aymara EdT conectados con vínculos comunitarios
o Saberes aymara sobre la naturaleza
o Saberes comunitarios aymara
o Saberes mapuche desde concepto de biodiversidad
o Saberes propios aymara cosmogónicos
o Salario como una condición de posibilidad de ser EdT mapuche
o Salas sobrepasadas por alta matrícula de estudiantes

o Secuencialidad en la enseñanza de la lengua aymara
o Seguimiento individual estudiantes a través de rutina inicial EdT mapuche
o Selectividad apoderados en elección de Escuela
o Sentido de pertenencia religiosidad mapuche de educador
o Tensión educadora entre respuesta a comunidad y Escuela
o Trabajo autodidacta EdT para rescatar lengua mapuche
o Trabajo en dupla pedagógica
o Transmisión de apacibilidad como valor mapuche
o Transmisión de contenidos en "clave mapuche"
o Transmisión de contenidos mapuche traducidos
o Transmisión de saberes aymara a partir de vida en comunidad
o Transmisión de saberes como motivación EdT
o Transmisión de sentido de sacrificio del aprendizaje en el pasado de EdT mapuche
o Transmisión familiar de saberes aymara a través de canto
o Transmisión valores y principios autoreconocimiento mapuche
o Traspaso de conocimiento entre estudiantes
o Uso cantos y baile para transmisión de saberes mapuche
o Uso de canciones aymara para reforzar lengua y escritura
o Uso de español por sobre mapuzungun biografía EdT mapuche
o Uso de estructura pedagógica tradicional
o Uso de mapudungun principalmente en saludo
o Uso de mapuzungun como herencia familiar EdT mapuche
o Uso de movimientos físicos como estrategia de memorización aymara
o Uso de recursos audiovisuales como estrategia pedagógica aymara
o Uso del grafemario azumcheffe EdT mapuche
o Uso escritura dibujo y pintura EdT mapuche
o Utilización de guías Edt mapuche
o Validación y satisfacción yatichiri ante comunidad y contexto educativo
o Valoración positiva de herramientas entregadas por MINEDUC EdT Mapuche
o Valoración positiva de uso de textos EdT mapuche
o Valores mapuche como foco de enseñanza-aprendizaje
o Vinculación de actividades escolares con enseñanza de lengua aymara
o Vínculos comunitarios validan saberes enseñados por EdT aymara
o Visibilidad de lo Aymara como estrategia anti-discriminación



[centroestudios.mineduc.cl](http://centroestudios.mineduc.cl)