

---

# VOCES DE EDUCADORES TRADICIONALES MAPUCHES SOBRE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN LA ARAUCANÍA, CHILE

## VOICES OF MAPUCHES TRADITIONAL EDUCATORS ON INTERCULTURAL EDUCATION IN ARAUCANÍA, CHILE

Katerin Arias-Ortega\*

### Resumen

La incorporación del educador tradicional (sabio mapuche) al sistema educativo escolar chileno se basa en la Educación Intercultural Bilingüe para enseñar la lengua y la cultura indígena. El artículo describe los factores que influyen en la concretización de la EIB en el aula, según las voces de los educadores tradicionales mapuche. La metodología de investigación es cualitativa con enfoque descriptivo. Aplicamos entrevistas semidirigidas a los participantes y analizamos la información recopilada utilizando teoría fundamentada. Los resultados muestran que el educador tradicional percibe prácticas de discriminación e invisibilidad durante la concretización de la EIB. Este escenario incrementa el racismo y la discriminación hacia los indígenas en la educación escolar. Concluimos que los actores del sistema educativo y del entorno social se resisten a incluir a los educadores tradicionales, y no aceptan la implementación de la EIB. Creemos que estos problemas podrían revertirse articulando principios pedagógicos y educativos indígenas dentro del sistema escolar. De esta forma, es posible fortalecer la identidad sociocultural del estudiante y aumentar el compromiso de la ciudadanía con una sociedad intercultural.

Palabras clave: educación intercultural, lengua y cultura mapuche, educación escolar.

### Abstract

*Incorporating the traditional educator (wise Mapuche) to the Chilean school education system is based on Bilingual Intercultural Education to teach indigenous language and culture. The article describes the factors that influence the concretization of IBE into the classroom, according to the voices of traditional Mapuche educators. The research methodology is qualitative with a descriptive approach. We apply semi-directed interviews to the participants, and we analyze the information collected using grounded theory. The results show traditional-educator perceive discrimination and invisibility practices during the concretization of the IBE. This scenario increases racism and discrimination towards indigenous people in school education. We concluded actors of the educational system and social environment resist including traditional-educators and do not accept IBE implementation. We think these problems could be reversed by articulating indigenous pedagogical and educational principles within the school system. In this way, it is possible to strengthen the socio-cultural student's identity and increase citizens' commitment to an intercultural society.*

**Keywords:** intercultural education, Mapuche language and culture, school education.

Fecha de recepción: 14-10-2019 Fecha de aceptación: 16-12-2020

### Introducción

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile (EIB), se ha venido implementando desde la década de 1990, para responder a las demandas educativas de los pueblos indígenas presentes en el país, que exigen una educación escolar con pertinencia social, cultural y lingüística (Ministerio de Educación de Chile [MINEDUC], 2017). En sus primeros años la EIB, surge como un programa piloto en algunas escuelas de La Araucanía que buscaban enseñar la cultura indígena, para revertir los bajos logros académicos de estudiantes mapuches (MINEDUC, 2004). Para la concretización de la EIB se generan estrategias como habilitar a un asesor cultural (persona mapuche), que trabaje principalmente la cultura en la escuela a través de

manualidades (Forno y Soto, 2015). También, se capacitó docentes en el aspecto intercultural, que apoyaran la incorporación de conocimientos culturales indígenas, desde un enfoque de folclorización.

En la actualidad, la EIB se sustenta en marcos legales como el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile en 2009, la Ley Indígena, 19.253 del año 1993, que plantea la obligatoriedad del Estado chileno de ofrecer una educación bilingüe en territorios donde exista una amplia densidad de población indígena. Además, la EIB se ampara en marcos normativos y curriculares como el Decreto 280 del año 2009 que avala la implementación del sector de lengua

---

\* Departamento de Psicología. Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Católica de Temuco, Chile. Correo electrónico: karias@uct.cl

indígena, el que se concretiza en el año 2010, y que obliga a las escuelas chilenas que tienen una matrícula de 20% de estudiantes indígenas a impartir la asignatura de lengua y cultura del pueblo originario que prevalece en la institución, en el caso de La Araucanía referido al pueblo mapuche (Arias-Ortega, 2019). Para la concretización del sector de lengua indígena se crea la figura del profesor mentor y del educador tradicional, quienes son los encargados de implementar la EIB en la escuela. El profesor mentor es un profesional de la educación, mapuche o no que ha obtenido su título profesional en una institución universitaria que lo habilita para colaborar en el ámbito técnico, pedagógico y didáctico al educador tradicional, durante la enseñanza de la lengua y la cultura (Secretaría Regional Ministerial [SECREDOC], 2016). El educador tradicional es reconocido en la política de EIB como un sabio mapuche, que domina la lengua y la cultura, producto de su educación familiar. Sin embargo, desde los inicios del programa se evidencia a nivel de micropolítica de la escuela un desconocimiento y falta de claridad conceptual para nombrar a este agente educativo, denominándolo, por ejemplo, asesor, asesor cultural, facilitador intercultural, asesor de lengua y cultura, lo que incide en los roles y funciones que asume en la escuela. Estas denominaciones ambiguas son tanto por parte de los directivos, profesores, como miembros del sistema escolar en general (Forno y Soto, 2015).

En esa misma perspectiva, a nivel nacional, la revisión de la literatura científica (Acuña, 2012; Webb y Radcliff, 2013; Fuenzalida, 2014; Sotomayor *et al.*, 2014; Castillo *et al.*, 2016; Calderón, Fuenzalida y Simonsen, 2018) y normativa (MINEDUC, 2012, 2017; Valdebenito, 2017), nos ha permitido constatar una serie de problemas pedagógicos, didácticos y metodológicos que persisten a casi tres décadas de aplicación de la política de EIB en La Araucanía. Entre las problemáticas de la EIB se identifica que, a nivel pedagógico, se carece de una pedagogía con enfoque educativo intercultural (Arias-Ortega, 2019). Más aun, la EIB se sustenta en una pedagogía monocultural que perpetúa la noción de ciencia y epistemología eurocéntrica occidental como la única válida para la formación de los estudiantes (Valdebenito, 2017). Asimismo, en las prácticas pedagógicas se niega la implicación del medio familiar y comunitario como agentes educativos de vital importancia, para apoyar los procesos de enseñanza y aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el aula (Arias-Ortega, 2019). A nivel didáctico, la EIB carece de materialidades y recursos educativos contextualizados a cada territorialidad donde se implementa esta modalidad educativa. Esto limita su implementación puesto que se asume que el conocimiento educativo indígena es sólo uno y por ende, se homogeniza hacia los distintos pueblos indígenas, invisibilizando sus especificidades particulares. Además, el profesorado carece de estrategias y metodologías, para la enseñanza de segundas lenguas en la educación escolar (Turra, Lagos

y Valdés, 2018; Arias-Ortega, 2019). A nivel metodológico la EIB ha sido pensada como un programa diseñado sólo para escuelas que evidencian una alta concentración de población indígena. Sin embargo, sostenemos que la EIB, debe ser para todos los estudiantes sean indígenas o no.

En ese sentido, el conjunto de resultados de la investigación nos ha permitido constatar, que en general, existen tres categorías de conocimientos en que estos estudios se han focalizado como lo son: 1) las competencias comunicativas interculturales en la implementación de la EIB; 2) el material educativo y enfoques desde el cual se sustenta esta modalidad educativa; y 3) el análisis de la política de EIB a nivel documental. De este modo, aun cuando los resultados de investigación aportan una base de conocimientos para profundizar en la EIB, se carece de estudios que profundicen en las prácticas pedagógicas y en la comprensión de las percepciones de los propios sujetos encargados de implementar la EIB en el aula. Esto teniendo en consideración que, un elemento es lo normativo que está explicitado en las políticas y otro elemento es darle vida a esta política a través de la micropolítica que se materializa en la escuela. De esta manera, su concretización puede variar dependiendo de la interpretación y compromiso social, ético y político de los agentes encargados de implementarla.

Aún cuando existe una amplia literatura sobre la implementación de la EIB, la revisión de la literatura nos permite sostener que se carece de estudios que, desde los propios sujetos involucrados en su implementación den cuenta de las problemáticas y desafíos que enfrentan en el momento de su concretización en el aula. Asimismo, no existen estudios que develen, desde la perspectiva y voz de los educadores tradicionales, las problemáticas que ellos deben enfrentar en su rol en la EIB. De esta manera, abordar la percepción de los educadores tradicionales nos permite superar las investigaciones que sólo se han focalizado en la descripción de los contenidos educativos mapuches que se han incorporado a la implementación de la EIB. Además, nos permite abordar los desvíos que han emergido en los estudios de esta modalidad educativa en Chile, que omiten y ocultan la crisis de la educación escolar en el contexto mapuche. Es por ello, que el estudio buscó comprender desde la perspectiva de los educadores tradicionales los factores que inciden en la implementación de la EIB. Aun cuando este estudio es exploratorio, sostenemos que estas miradas desde los propios sujetos implicados, nos permiten abrir un campo de investigación escasamente explorado, para profundizar en las prácticas pedagógicas como elementos sustanciales para comprender, reflexionar y cuestionar la EIB y su materialización.

El objetivo del artículo es comprender los factores que inciden en la implementación de la EIB desde los propios sujetos implicados en materializarla en el aula. Para ello, la pregunta de investigación que buscamos responder

refiere a ¿Cuáles son las percepciones de los educadores tradicionales, respecto de los factores que posibilitan y/o dificultan la implementación de la EIB en La Araucanía?

### Método

La investigación es cualitativa de tipo descriptivo lo que nos permite comprender las percepciones de los educadores tradicionales sobre la implementación de la EIB. Adscribimos al paradigma interpretativo que nos sirve para asimilar la realidad desde los propios significados de los participantes (Fortin, 2010). Las principales características de este paradigma son: 1) el descubrimiento de las prácticas con base en la interacción de los sujetos que pueden estar influyendo en las formas de establecer la relación educativa en la implementación de la EIB; 2) la colaboración investigadora-participante-objeto de estudio como una forma de generar un espacio de participación a los actores sociales. El instrumento de recolección de datos e informaciones es la entrevista semidirigida, la que preguntó sobre formas de relación en el aula entre profesor mentor y educador tradicional, el reconocimiento de la lengua y la cultura mapuche en la escuela y sus formas de enseñanza-aprendizaje en el aula, la cooperación entre profesor mentor y educador tradicional en el marco de la EIB (Gauthier y Bourgeois, 2016). Las entrevistas se realizan en las escuelas, la duración oscila entre 45 minutos y una hora aproximadamente, son grabadas en audio mp3, para posteriormente ser transcritas y facilitar su análisis. Antes de empezar con la entrevista la investigadora recuerda las condiciones, la aceptación de participar y también la posibilidad de retractarse, sin perjuicio alguno del desarrollo de la entrevista o participación en el estudio. Las técnicas y procedimientos de análisis utilizados fueron la teoría fundamentada constructorista en complementariedad con el análisis de contenido (Quivy y Capenhoudt, 1998; Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Estas técnicas, se aplican con el propósito de descubrir teorías, conceptos y proposiciones que emergen a partir de los datos obtenidos como una teoría inductiva sobre un área sustantiva (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Esto implicó un tratamiento de la información que consiste en la transcripción, transliteración y depuración de los datos, para la preparación del corpus de información y su posterior análisis, mediante un proceso de codificación abierta y axial del corpus de información.

De esta manera, se entrevistaron un total de seis educadores tradicionales, quienes habitan tres territorios-distintos, los que se distribuyen de la siguiente manera: a) Tres de ellos pertenecen a la territorialidad *Wenteche* (Valle Central de la Depresión Intermedia); b) Dos de ellos pertenecen a la territorialidad *Nagche* (Vertiente Oriental de la Cordillera de Nahuelbuta); y c) uno de ellos pertenece a la territorialidad *Lafkenche* (Borde Costero del Océano Pacífico). Los criterios de inclusión de los participantes son: 1) el educador tradicional debe estar reconocido por la institución escolar y la comunidad indígena a la cual representa; 2) el

profesor mentor debe estar designado por la institución escolar para implementar la EIB; 3) el educador tradicional y el profesor mentor deben ser reconocidos en la institución escolar como los encargados de implementar la EIB en la escuela; 4) el profesor mentor como el educador tradicional deben desarrollar un trabajo de tiempo compartido en el aula, proceso en el que cada uno cumple un rol y función particular en el marco de la relación educativa. La edad de los participantes fluctúa entre 50 y 60 años de edad. Del total de educadores tradicionales, cuatro son mujeres y dos hombres, todos ellos, poseen más de 10 años de experiencia implementando la EIB en la escuela. La incorporación de educadores tradicionales de distintos territorios se justifica porque nos permite tener una visión más amplia de las especificidades propias de cada territorialidad, teniendo en consideración que aun cuando todas son comunidades mapuches, hay variaciones tanto lingüísticas como en las prácticas socioreligiosas, y culturales producto del territorio del que provienen (Ver figura N°1, territorialidad donde se sitúa el estudio).

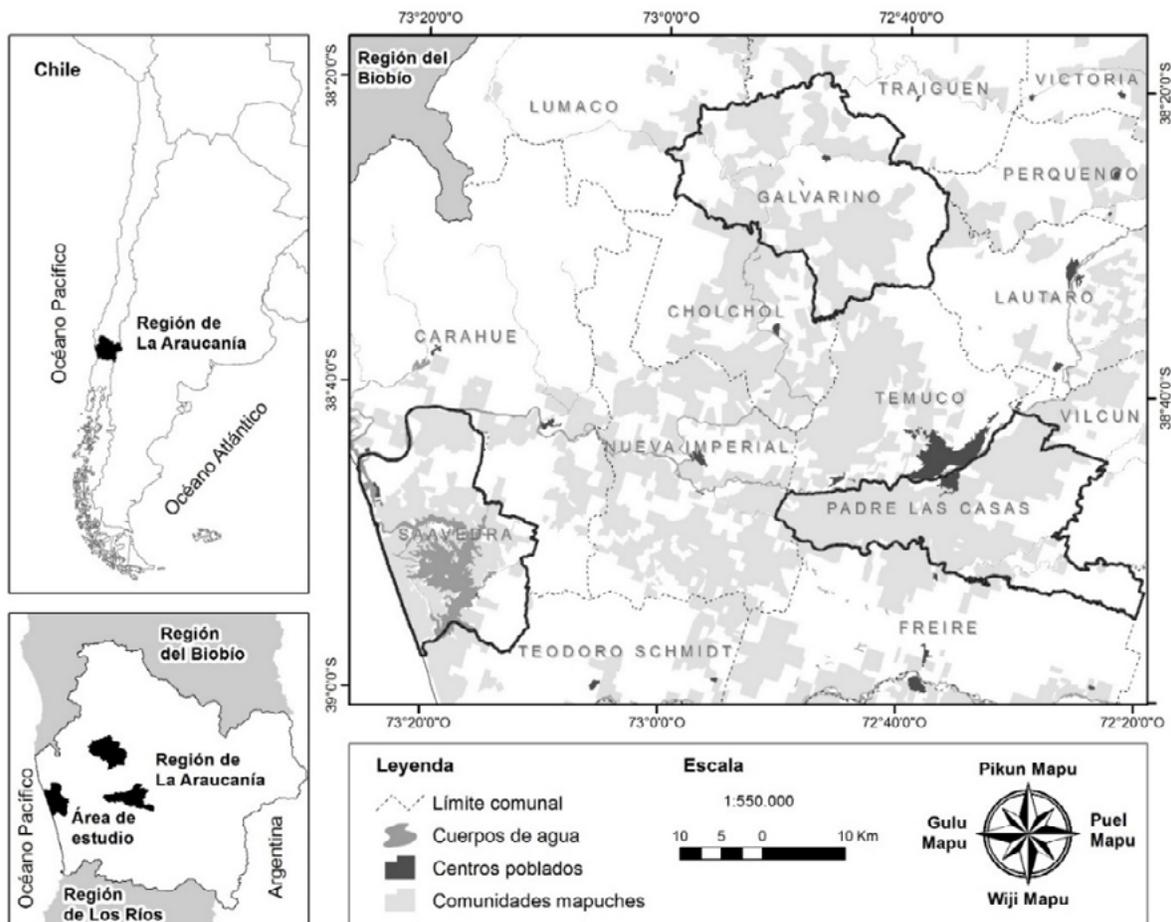
El análisis de testimonios de los educadores tradicionales, nos permiten constatar una percepción de invisibilización de su rol y función en la escuela. Esta invisibilización refiere a prácticas pedagógicas llevadas a cabo por el profesor mentor de manera consciente o inconsciente, quien negaría la presencia del educador tradicional en la educación escolar, obstaculizando la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches. Desde las voces de los educadores tradicionales, se plantea que los profesores mentores manifiestan su resistencia a la incorporación de la lengua y la cultura mapuche, resistiéndose a participar en su concretización, lo que no favorece la implicación del educador tradicional en el trabajo colaborativo y, por esta razón, afectaría la materialización de la EIB. La categoría central y sus códigos se presentan en la siguiente tabla N°1.

**Tabla 1.**  
**Invisibilización del educador tradicional**  
*Invisibilization of the traditional educator*

Subcategorías	Recurrencias	Porcentaje
Falta compromiso	23	22,3
Discriminación	19	18,4
Falta de comunicación	17	16,5
Abandono del educador tradicional	16	15,5
Prejuicio hacia la espiritualidad mapuche	15	14,5
Rechazo del profesor	8	8
Monoculturalidad	5	4,8
Total	103	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

Figura N°1  
**Territorialidades en la que se desarrolla el estudio**  
*Territorialities in which the study is carried out*



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Arc GIS 10.4.

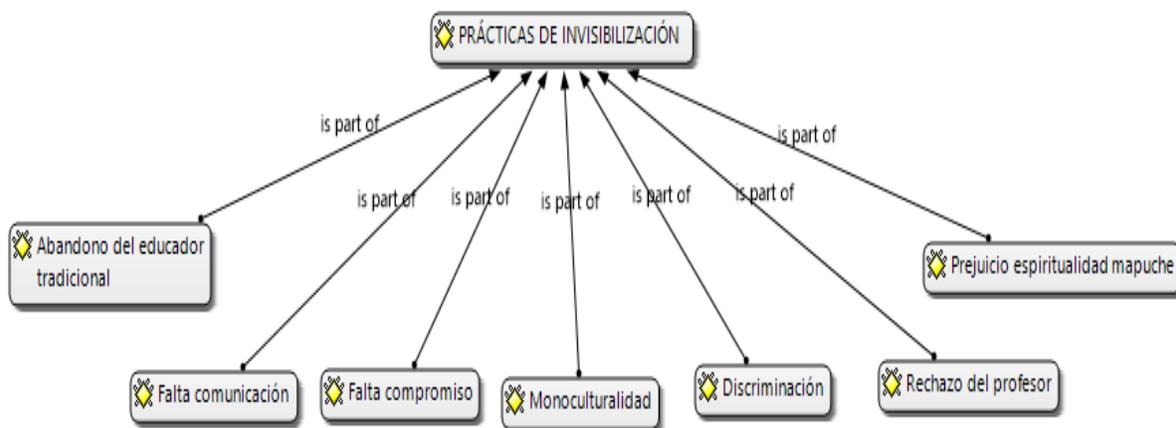
La categoría práctica de invisibilización del educador tradicional se compone de los siguientes códigos: 1) falta de compromiso, obtiene 23 recurrencias de un total de 103, representando un 22,3%. Esta falta de compromiso refiere a la actitud que asume el profesor mentor hacia el educador tradicional, en la que no acepta tener que compartir sus responsabilidades en el desarrollo de la educación intercultural. De esta manera, la falta de compromiso se manifestaría a través de la justificación y culpabilización que ocurre entre educador tradicional y profesor mentor, respecto de las limitaciones y el fracaso del aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche por parte de los estudiantes. Esto, porque se acusan mutuamente de ser responsables de la falta de compromiso y baja implicación en el trabajo escolar, cuestión que no daría cuenta de su compromiso social, ético, político y educativo con los estudiantes. Esto limitaría el desarrollo de prácticas pedagógicas interculturales que cuestionan la monoculturalidad y hegemonía del conocimiento

escolar en la educación escolar; 2) discriminación, obtiene 19 recurrencias, representando un 18,4%. La discriminación referida al proceso de desvalorización de los saberes y conocimientos propios del educador tradicional. Así, la discriminación se manifiesta a través de procesos de abuso de poder y dominación que ejerce el profesor mentor hacia el educador tradicional por considerarlo con una menor posición social y cultural; 3) falta de comunicación, obtiene 17 recurrencias, representando un 16,5%. La falta de comunicación referida a la actitud que asume el profesor mentor, quien evita el contacto verbal con el educador tradicional en la sala de clases. En este escenario, el profesor mentor es quien organiza, planifica, evalúa y decide los métodos educativos que utilizarán para la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches, de manera unilateral, sin consensuarlo con el educador tradicional; 4) abandono del educador tradicional, obtiene 16 recurrencias, representando un 15,5%, ello asociado al abandono objetivo y

subjetivo que de manera sistemática realiza el profesor mentor en la sala de clases, durante la situación de enseñanza y aprendizaje de la lengua indígena; 5) prejuicio hacia la espiritualidad mapuche, obtiene 15 recurrencias, representando un 14,5%. El prejuicio referido a la construcción de un juicio negativo sobre el educador tradicional, principalmente, en lo referido a las prácticas socioreligiosas; 6) rechazo del profesor mentor, obtiene 8 recurrencias, representando un 8%, asociado a la continua persecución y vigilancia sobre las actividades educativas que realiza el

educador tradicional en la escuela, manifestándose a través de una comunicación verbal y no verbal que pone de manifiesto la molestia que genera en el profesor mentor, la presencia del educador tradicional en la educación escolar; y 7) monoculturalidad, obtiene 5 recurrencias, representando un 4,8%, asociado a la transmisión de los saberes y conocimientos educativos escolares que prevalecen en los procesos educativos como únicos y válidos para la construcción de conocimientos educativos. La categoría central y sus códigos se consignan en la siguiente red.

Figura 2.  
**Prácticas de invisibilización del educador tradicional en la EIB**  
*Invisibility practices of the traditional educator in the IBE*



Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas ti.

Respecto al código falta de compromiso, los educadores tradicionales perciben que uno de los factores que inciden en la relación educativa limitando la implementación de la EIB, es la falta de implicación y compromiso social, ético, político y educativo del profesor mentor en el desarrollo de la enseñanza y aprendizaje del *mapunzugun* en la escuela. Desde las voces de los educadores tradicionales, los profesores mentores no expresarían un compromiso real con la EIB, lo que se vería reflejado en sus prácticas pedagógicas monolingües en español y en el abandono constante de la sala de clases cuando ellos tratan de enseñar la lengua. Al respecto, un educador tradicional señala que: “el profesor mentor abandona sus responsabilidades, puesto que ni siquiera es capaz de revisar los planes y programas de estudio, incumpliendo de esta manera su contrato laboral, puesto que tienen horas asignadas para aquello y reciben una remuneración” (ETN [45:45]). Respecto de este testimonio, podemos inferir que la falta de compromiso del profesor mentor se manifiesta a través de actitudes de abandono del trabajo escolar y desinterés, los que no permiten desarrollar un trabajo colaborativo. Por ejemplo, se les solicita

constantemente a los educadores tradicionales que planifiquen de manera individual los contenidos o, por el contrario, los profesores lo hagan de manera unilateral. Este tipo de actitudes genera tensiones y molestias en los educadores tradicionales, quienes manifiestan sentirse incómodos, debido a las exigencias del profesor mentor. Al respecto se señala que: “para mí tampoco es agradable cuando la persona me dice ¿Y qué vamos a hacer aquí?, si él es profesor, debería estar preparado para trabajar con los estudiantes” (ETN [37:37]). De acuerdo a lo anterior, constatamos que ese tipo de actitudes demuestran un desinterés por el trabajo en conjunto con el educador tradicional, lo que trae consigo críticas a la labor del profesorado, partiendo de la base que la educación es un compromiso social.

También, la falta de compromiso se ve reflejaría en la baja implicación en las prácticas pedagógicas, donde a los agentes educativos no les interesarían las formas y métodos en que se incorporan dichos saberes. Al respecto, un educador tradicional manifiesta que: “los profesores no me ponen obstáculos para que yo enseñe mi lengua (...), como

no se meten con mi trabajo, y me dejan enseñar los contenidos que yo escojo (...), no es capaz de decir veamos este [contenido] u otro, eso no me parece" (ETN [37:37]). Así, el profesor mentor al no implicarse en la organización de los saberes y conocimientos educativos mapuches, da cuenta de su bajo interés y resistencia para la enseñanza del *mapunzugun* en la escuela. Es así como las resistencias del profesor mentor se ven reflejadas a través de actitudes de desprecio hacia la labor que realiza el educador tradicional. Por ejemplo, se quedan sentados en su escritorio durante el desarrollo de la clase de lengua indígena, transformándose en meros observadores de los contenidos educativos que el educador tradicional incorpora. De esta manera la resistencia del profesor mentor impediría el desarrollo de una adecuada educación intercultural, limitando el trabajo que el educador tradicional pudiese desarrollar. Al respecto se señala que "el tema es que varias veces fui donde el profesor mentor, le pedí ayuda, trayendo mi material (...), le dije que me imprimiera y se negó a hacerlo" (ETN [45:45]).

A lo anterior, agregan que este tipo de resistencia del profesor constituye un factor que incide implícitamente en las actitudes que asumen los estudiantes en relación a la enseñanza del *mapunzugun*. Así, esta falta de compromiso, perjudicaría la re-identificación sociocultural de los estudiantes mapuches, quienes al observar que el profesor no se interesa por sus saberes y conocimientos educativos mapuches, construyen una actitud de desprecio y negación para aprender su propia lengua vernácula, lo que proyectan a través de la vergüenza étnica. Esto se refleja cuando no participan en actividades propias de la comunidad, y a su vez les prohíben a los estudiantes que participen, mediante la obligación de asistir a la escuela, lo que demostraría, desde la perspectiva de los educadores tradicionales, una falta de profesionalismo o abandono de responsabilidades sociales y educativas.

Respecto al código discriminación, este se refiere a aspectos que dificultan la relación educativa, como consecuencia de la discriminación percibida por el educador tradicional. Ellas se han manifestado históricamente en la relación con la sociedad dominante y se refuerzan en la educación escolar, como un mecanismo de violencia simbólica y explícita, mediante actitudes de maltrato y burlas de las que han sido objeto las personas mapuches. Dichas prácticas de discriminación se han arraigado en la memoria social mapuche, como un mecanismo que provoca dolor y vergüenza étnica, lo que ha traído el abandono de la propia lengua como mecanismo de defensa. Al respecto un educador tradicional señala que "no hablábamos la lengua por vergüenza, porque los compañeros que no eran mapuches se burlaban (...), los papás aceptaban ese mal trato por parte de los profesores, porque estaban acostumbrados a que les pasara eso, a que siempre

los llamaran indios" (ETW [579:579]). Estas prácticas de discriminación son las causantes de que en la escuela se niegue el conocimiento educativo mapuche, que no se incorpore como contenido educativo, sino más bien, se omita como si no existiera.

En ese sentido, la totalidad de los educadores tradicionales manifiestan que: "la ignorancia y desconocimiento que la sociedad dominante tiene respecto a nuestros conocimientos mapuches, es lo que los hace ser discriminadores, lo mismo pasa en la escuela con los profesores" (ETW [689:689]). Sin duda, en la escuela existiría una negación de los conocimientos educativos mapuches por considerarlos inferiores, quitándole su estatus epistémico, por no ser construidos desde 'el método científico'. Este proceso, históricamente ha generado procesos de pérdida de identidad, así como el rechazo de las personas mapuches a su propia cultura. Asimismo, esta discriminación emerge, mediante la implementación de procesos de transmisión de conocimientos desde la lógica monocultural, en la que se omiten los sentidos y significados de las prácticas epistémicas mapuches, provocando una relación educativa asimétrica con el educador tradicional.

El código falta de comunicación, refiere a la ausencia de comunicación, para la organización y planificación del trabajo escolar, entre el profesor mentor y educador tradicional en las dimensiones pedagógica, didáctica y metodológica, lo que limita la implementación de la EIB. Esta falta de diálogo también surge en la cotidianeidad. Por ejemplo, se les niega el saludo a los educadores tradicionales en los pasillos, generando una intolerancia para compartir los mismos espacios, como por ejemplo la sala de profesores. Esta intolerancia se acrecentaría cuando el profesor mentor y educador tradicional son mapuches, generando con ello conflictos intraétnicos. Al respecto se señala que: "no entiendo qué pensó, cuando él llegó con su vestimenta tradicional (...), no hay caso, no nos podemos ver, ni acercarnos para tener una relación de buen trato, si no hay diálogo, no se conversa ¿Cómo hacemos para trabajar en conjunto?" (ETW [539:539]). De acuerdo a lo anterior, esta negación para trabajar en conjunto proviene de ambos agentes educativos, donde ninguno de los dos cede. Así ambos agentes educativos asumen que no pueden desarrollar un trabajo en colaboración y continúan trabajo de manera aislada en la sala de clases. Desde esta perspectiva, la falta de comunicación genera tensiones y percepciones de desprecio hacia el educador tradicional, pues no es considerado como un aporte a la educación escolar. En el relato de los educadores tradicionales se releva la necesidad de mejorar la comunicación con el profesor mentor como una estrategia que facilitaría la incorporación de saberes y conocimientos educativos mapuches.

En relación al código abandono del educador tradicional, este refiere a una baja colaboración por parte del profesor mentor en las prácticas pedagógicas en la implementación de la EIB. Por ejemplo, el profesor mentor se queda sentado en su escritorio trabajando en su libro de clase, sin prestar apoyo en las actividades que el educador tradicional desarrolla con sus estudiantes. Al respecto se señala que: “aquí en el colegio no me veían como un aporte, ni los profesores, ni los padres, sino como que nada nomás, no me consideraban, era como si no existiera” (ETN [25:25]). En el relato de los educadores tradicionales, constatamos que la invisibilización del educador tradicional como de sus saberes, también es una práctica que proviene de parte de los padres, quienes rechazan la asignatura de lengua indígena.

En esa misma perspectiva, este tipo de conflictos que emergen entre el educador tradicional, el profesor mentor y los padres, hace que los primeros se sientan humillados y pasados a llevar lo que genera incomodidad e incide en el rechazo de los estudiantes hacia la enseñanza del *mapunzugun*. En este sentido, otro factor que impacta en la relación educativa es el abandono al educador tradicional en el aula y la resistencia del profesor mentor para aprender del educador tradicional. Es decir, aprender de los saberes y conocimientos educativos mapuches que se incorporan a la educación escolar, sea de forma consciente o no, planificada o no. Según los testimonios, esta resistencia se manifestaría bajo excusas como, ‘no lo sé’, ‘no entiendo ese contenido’, ‘el *mapunzugun* es complicado e imposible de aprender’, ‘no comprendo los grafemarios’ (ETL [245:245]). Este tipo de actitudes generarían una barrera que bloquea el inter-aprendizaje mapuche-occidental. En esa perspectiva, la negación para aprender la lengua y la cultura mapuche en conjunto, se debería a la baja valoración que tienen de ellos ‘en tanto mapuches sin título profesional, que ingresan a la escuela’. Así, los educadores tradicionales asumen que los profesores mentores los consideran incapaces de aportar a la educación escolar. Esto se manifiesta mediante la segregación que hacen de ellos en actividades como la planificación escolar, para definir las actividades y métodos educativos mapuches. También, se refleja cuando el profesor mentor acude a otros educadores tradicionales para resolver dudas. Al respecto un educador tradicional señala que: “[el profesor mentor], por la poca experiencia que tiene en los conocimientos mapuches, ha tratado de investigar con otros educadores tradicionales, pero a mí no me lo ha dicho” (ETL [338:338]). En relación a lo anterior, constatamos que la minorización del educador tradicional, también se expresa en la necesidad de hacerles sentir que su presencia molesta en el espacio escolar y que su aporte no es sustantivo, por lo que subyacen prácticas de invisibilización explícitas y de menoscabo, haciéndoles saber que existen otros educadores tradicionales que pudiesen

aportar conocimientos. Esto, reflejaría un problema con la persona y no con el rol, puesto que se recurre a un educador tradicional de otra territorialidad, para aportar contenidos y métodos educativos descontextualizados a la territorialidad donde se sitúa la escuela.

En ese sentido, el abandono sistemático del educador tradicional en la educación escolar, se constataría además en espacios externos a la sala de clases, en donde el aislamiento de este se refleja, por ejemplo, cuando se le niega el ingreso a la sala de profesores, relegándolo a actividades de supervisión de los estudiantes. Por ejemplo, observar a los estudiantes en los recreos, en el horario de alimentación, constituyéndose, de esta manera, en un sujeto aislado del profesorado. Es así como, la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional se caracteriza por ser asimétrica, ya que el profesor mentor adopta una posición jerárquica, lo que limita la materialización del enfoque educativo intercultural. Esto trae como consecuencia que el educador tradicional asuma un rol pasivo, sólo referido al cumplimiento de órdenes y mandatos del profesor mentor, invisibilizando su presencia en la escuela y en la sala de clases.

Respecto al código prejuicio hacia la espiritualidad mapuche, el testimonio de los educadores tradicionales señala que los profesores mentores la conciben de forma prejuiciada y negativamente. El profesorado constantemente cuestiona la espiritualidad mapuche, atribuyéndoles adjetivos peyorativos que desvalorizan y le atribuyen una ‘demonización’. Este tipo de prácticas prejuiciadas se relaciona con procesos de evangelización histórica que ha vivido el pueblo mapuche en el período colonial y poscolonial que perduran en la actualidad. Al respecto, un educador tradicional señala que: “en algunas familias mapuches y no mapuches, se diabolizan las prácticas socioreligiosas mapuches, atribuyéndole la presencia del diablo” (ETL [273:273]). Es así como aún persiste la incidencia de la religión cristiana occidental como uno de los factores que transmiten los prejuicios hacia la espiritualidad mapuche, lo que se acrecienta en la escuela, debido a que estas históricamente han sido centros de evangelización y escolarización. En este proceso han transmitido y construido actitudes prejuiciadas que no son abordadas como prácticas de discriminación, transformándose en parte de ellas, a través de la postura de silencio que asumen los profesores. Es así como constatamos que las órdenes religiosas evangélicas y católica, niegan a las personas mapuches la práctica de su espiritualidad y, en consecuencia, generan conflictos intracomunitarios.

Al respecto un educador tradicional señala que: “en mi familia, mis hermanos que ingresaron a la religión evangélica, me prohibieron continuar participando en la celebración

del *gijatun*, porque según ellos [los evangélicos], es un espacio donde se juntan los demonios. Este tipo de pensamiento también se ve reflejado en la institución escolar” (ETL [273:273]). De esta manera, la incidencia de la religión sobre los prejuicios hacia la espiritualidad mapuche constituye uno de los factores principales que limitan la incorporación de la espiritualidad como un contenido educativo mapuche a la educación escolar.

En ese sentido, los conocimientos educativos mapuches asociados al oficio que realiza la *machi* son cuestionados, atribuyéndole adjetivos de “brujería”. Al respecto, un educador tradicional señala que: “ellos [como personas de la sociedad dominante], dicen que la *machi* es bruja, más aún, si hay creencias como las que tienen los evangélicos, los testigos de Jehová. En esas religiones con mayor razón se piensa mal de la *machi*” (ETL [279:279]). Este tipo de acusaciones ha generado en los educadores tradicionales el resguardo pues han tenido que limitar la incorporación de la espiritualidad como contenidos educativos, para así evitar conflictos con la comunidad y con la escuela. En este ámbito, un educador tradicional señala que: “tengo que tener cuidado en profundizar en eso, porque un niño se puede enfermar, el temor es eso (...), si la familia es evangélica qué diría de mí, el educador tradicional le enseñó sobre el demonio a mi hijo” (ETL [288:288]). De acuerdo a lo anterior, constatamos que, debido a actitudes prejuiciadas hacia la espiritualidad mapuche, los educadores tradicionales han decidido omitir y no incorporar dichos contenidos educativos a la educación escolar. Respecto de lo anterior, los educadores tradicionales en sus discursos señalan que estas prácticas discriminatorias y prejuiciadas hacia la espiritualidad de las personas mapuches, son producto del desconocimiento de los padres de familia, profesores, y niños, sobre la episteme mapuche.

Desde esta postura, los educadores tradicionales, reclaman que en la institución escolar se debe reconocer que no sólo la religión cristiana occidental es válida para la formación de las personas. Además, existe un desafío en la realidad escolar para avanzar en procesos de reinterpretación de la educación, desde la pluralidad, puesto que es necesario considerar al no mapuche desde sus propias cosmovisiones. Esto genera una dinámica existencial en la que se nutre de la propia identidad, para avanzar a un diálogo que permita la interrelación recíproca de educadores tradicionales y profesores mentores en la relación educativa (Turra, Lagos y Valdés, 2018).

En relación al código rechazo del profesor, se evidencia en la supremacía de los métodos educativos escolares que guían el desarrollo de la educación intercultural. Desde el discurso de los educadores tradicionales, no incorporar métodos educativos mapuches y la ausencia de un trabajo

colaborativo en la planificación dan cuenta de prácticas de rechazo de los profesores mentores hacia ellos. Al respecto un educador tradicional señala que: “cuando yo ingresé a la escuela, todos los profesores fueron un obstáculo, no me dejaban enseñar los conocimientos mapuches en el aula. Los profesores me dijeron que no me querían en la escuela” (ETN [25:25]). A lo anterior, agrega que ante todo ese rechazo que sintió por parte de los profesores, él se empeñó por ‘resistir en la educación escolar’ y continuar enseñando los conocimientos mapuches en el aula en las distintas asignaturas del currículum escolar, puesto que es un compromiso social que tiene con su comunidad y son acciones que vienen mandatadas por el Alcalde. Sin embargo, el profesorado se niega a realizarlo. Este tipo de acciones permiten sostener que el rechazo del profesorado en la institución escolar se encuentra latente o explícito en la implementación de la educación intercultural.

Desde esa perspectiva, el rechazo generaría en los educadores tradicionales sentimientos de soledad y frustración, ya que no se les permite realizar el trabajo que la comunidad les ha encomendado. El propósito es que ellos, se constituyan en un vínculo que permita la comunicación entre la comunidad y la escuela, sustentado en la incorporación progresiva de saberes y conocimientos educativos mapuches para la formación de niños y jóvenes mapuches y no mapuches. Esto, como una estrategia que permita revertir el desconocimiento y discriminación del no mapuche hacia el mapuche ó en la educación escolar.

Respecto al código monoculturalidad, se constata una hegemonía de los saberes y conocimientos educativos escolares, por sobre los conocimientos educativos indígenas que incide en la relación que establecen el profesor mentor y el educador tradicional. Esto porque no encuentran nexos de comunicación que permitan articular ambos saberes, ya que se inician de la premisa de que los conocimientos mapuches no tienen valor educativo. Esto como consecuencia de la monoculturalidad de la sociedad hegemónica que niega lo propio y promueve lo ajeno, lo europeo. Al respecto, un educador tradicional señala que: “la escuela se resiste a incorporar cambios en la educación, esto como consecuencia de currículum escolar centralista y descontextualizado, impuesto por el Estado” (ETL [226:226]). Constatamos que las prácticas pedagógicas se guían por un currículum monocultural, lo que genera tensiones con el profesor mentor, quien sigue únicamente las sugerencias entregadas por los programas, negándose a incorporar otro tipo de estrategias y métodos que el educador tradicional pudiese aportar ó para desarrollar la educación intercultural.

En ese sentido, la monoculturalidad de la educación escolar, también, la vemos reflejada en el tipo de métodos educativos utilizados para la transmisión de saberes y

conocimientos educativos mapuches y escolares. Es así como las prácticas educativas se basan en contenidos consignados en los textos escolares, en la enseñanza de vocabulario segmentado que no permite la construcción de una idea articulada, coherente y consistente con el propio marco de referencia de los estudiantes. Desde esa perspectiva, constatamos que la monoculturalidad da cuenta del profundo arraigo de la hegemonía del conocimiento occidental que continúa perpetuándose en la escuela. Asimismo, ha permeado la educación intercultural, colonizando progresivamente al educador tradicional reforzando las estructuras jerárquicas y asimétricas que avalan al profesor mentor en la educación escolar.

### Discusión y conclusiones

La educación escolar en Chile permanece arraigada a un racismo institucionalizado que se niega a la incorporación de los principios de la pedagogía y educación indígena, en el marco de la EIB (Turra, Lagos y Valdés, 2018; Quintriqueo y Arias-Ortega, 2019). Lo anterior, se manifiesta a través de un currículum monoracional y estandarizado del sector de lengua indígena, en el que se trata de incorporar la episteme mapuche, desde la lógica de la cultura escolar (Arias-Ortega, 2019). Esto, a través de métodos educativos eurocéntricos occidentales para la enseñanza de la lengua y la cultura, lo que ha traído como consecuencia un bilingüismo sustractivo (Gunderman, 2014). Asimismo, se evidencia desde las voces de los educadores tradicionales, quienes manifiestan que sus prácticas pedagógicas, se realizan a través de la traducción *mapunzugun*-castellano, debido al desconocimiento de los estudiantes. Esta realidad es preocupante, primero, porque la EIB lleva ya más de 20 años implementándose en el sistema educativo escolar, y al parecer, no ha logrado el propósito de la revitalización lingüística y cultural. Segundo, porque, tanto el profesor mentor como el educador tradicional, son agentes educativos que no tienen las competencias profesionales en la didáctica para la enseñanza de segundas lenguas. Sin embargo, sostenemos que esto se pudiese revertir progresivamente, si ambos agentes educativos se capacitan en sus respectivos roles y funciones, y aceptan aprender el uno del otro.

En ese sentido, la colaboración y el acompañamiento entre el profesor mentor y el educador tradicional se constituye en un desafío urgente de abordar y comenzar a desarrollar, para lograr prácticas pedagógicas que permitan el reconocimiento recíproco entre ambos. Esto permitiría reconocer en el otro las competencias, habilidades y capacidades respecto a saberes y conocimientos educativos mapuches y escolares que cada uno posee, y que les permitan desarrollar adecuadamente una situación de aprendizaje (Arias-Ortega, 2019). En efecto, es una condición necesaria para que exista una relación educativa que favorezca el éxito escolar y educativo de todos los estudiantes, durante

la implementación de la EIB. En ese contexto, sostenemos la necesidad de generar un clima propicio para el aprendizaje, lo que permita al estudiante construir aprendizajes de manera autónoma y segura. Un clima propicio potenciaría la construcción de vínculos afectivos y de seguridad en la relación educativa, fortaleciendo la autoestima, la confianza y facilitando el desarrollo de situaciones de aprendizaje estimulantes para los estudiantes (Moreau, Maltais y Herry, 2005). Desde esa perspectiva, Legendre (2005) y Abrami *et al.*, (1996), sostienen que un clima adecuado para la enseñanza en el aula constituye un factor determinante en la construcción del apego, la construcción del conocimiento y también en la aceptación que asumen los estudiantes para acompañar al profesor mentor y el educador tradicional en el proceso de enseñanza-aprendizaje del *mapunzugun*. Sin embargo, según las voces de los educadores tradicionales, constatamos debilidades de los agentes educativos para establecer un clima propicio para la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche. Este problema podría explicarse por la carencia de competencias profesionales e interculturales del profesor mentor y las carencias de competencias educativas mapuches, por parte del educador tradicional.

En suma, en base a los resultados de investigación concluimos que existe una relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional, que se caracteriza por una tensión sistemática, producto de la negación del profesorado para incorporar conocimientos y métodos educativos indígenas en la implementación de la EIB. Asimismo, el carácter hegemónico del conocimiento escolar sobre los conocimientos educativos mapuches, limita la implementación de la EIB, afectando negativamente la relación entre el profesor mentor y el educador tradicional (Turra, Lagos y Valdés, 2018). De este modo, la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional está tensionada debido a que no se consideran las diferencias como la lengua, la cosmovisión, los saberes, conocimientos y la espiritualidad de los agentes educativos en la implementación de la EIB. Esto, no permite generar lazos de apertura y reconocimiento del otro en una perspectiva intercultural. Por ello, genera en los educadores tradicionales una percepción de invisibilización de su rol, función e importancia en la materialización de la EIB. Sin embargo, sostenemos que avanzar en la materialización de un enfoque educativo intercultural en el aula, se constituiría en un aporte para la implementación de la EIB (Londoño, Lasso y Rasero, 2018). Lo anterior, porque desde un enfoque educativo intercultural se invita a avanzar en procesos de descentramiento del propio marco de referencia, sea mapuche-occidental, para posicionarse en una actitud de escucha, respecto y valoración del otro como legítimo otro (Cohen-Emerique, 2013; Malik y Ballesteros, 2015). Esto, favorecería procesos de negociación y mediación de saberes y conocimientos educativos

mapuches-occidentales, desde un pluralismo epistemológico en las prácticas pedagógicas de profesores mentores y educadores tradicionales en La Araucanía.

En esa perspectiva, surgen pistas de acción deseables de implementar en la EIB, para revertir los problemas de la relación educativa profesor mentor-educador tradicional. Dichas pistas de acción se refieren a: 1) el desarrollo sistemático de iniciativas interculturales con alta capacidad de vinculación de los miembros de la familia y comunidad en la educación escolar que fortalezcan el logro de la relación educativa intercultural en la EIB (Londoño, Lasso y Rasero, 2018); 2) promover acciones educativas de inmersión del profesor mentor, educador tradicional y estudiantes en el contexto comunitario, en tanto oportunidades de interaprendizaje en relación a la lengua y la cultura mapuche; 3) la recreación de prácticas culturales en el aula o en el

entorno, que favorezcan la motivación y apego de los estudiantes, para aprender la lengua y la cultura mapuche en la educación escolar; 4) la movilización de la comunidad y la presencia de autoridades tradicionales mapuches que apoyen la realización de las situaciones de aprendizaje, favoreciendo la enseñanza de lengua y la cultura mapuche; 5) proponer actividades de aprendizaje desafiantes a los estudiantes para su implicación en el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche; y 6) considerar el tiempo de planificación previsto en el programa de la EIB, para promover espacios de tiempo compartido en el acompañamiento de los agentes educativos.

#### Agradecimientos:

al proyecto FONDECYT 2019PF-KA-05, FONDECYT INICIACIÓN 11200306, FONDECYT REGULAR 1181531.

#### Referencias citadas

- Abrami, P., Chambers, B., Poulsen, C., De Simone, C., D'Apollonia, y Howden, J.  
1996. *L'apprentissage coopératif: théories, méthodes, activités*. Éditions Chenelière éducation. Canada.
- Acuña, M.  
2012. *Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena*. Serie N° 1, Educación e Interculturalidad. MINEDUC- UNICEF. Chile.
- Arias-Ortega, K.  
2019. Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural. (Tesis Doctoral). Universidad Católica de Temuco, Chile.
- Calderón, M., Fuenzalida, D y Simonsen, E.  
2018. *Mapuche Nütram: historia y voces de educadores tradicionales*. Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C y Allende, C.  
2016. "Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos" *Literatura y lingüística*, 33: 391-414.
- Cohen-Emerique, M.  
2013. "Por un enfoque intercultural en la intervención social. Educación Social2. *Revista de Intervención Socioeducativa*, 54:11-38
- Forno, A., y Soto, I.  
2015. "Transiciones curriculares en educación intercultural: desde el rock y el hip-hop, al canto tradicional mapuche (ül)". *Alpha*, 41 :177-190.
- Fortin, M.  
2010. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Chenelière Éducation. Montréal.
- Fuenzalida, P.  
2014. "Re-etnicización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile". *Polis*, 13, 38: 107-132.
- Gauthier, B y Bourgeois, I.  
2016. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Presses de l'Université du Québec. Québec.
- Gunderman, H.  
2014. "Orgullo cultural y ambivalencia: Actitudes ante la lengua originaria en la sociedad mapuche contemporánea". *RLA*, 52, 1:105-132.
- Legendre, R.  
2005. *Entre l'éducation*. Guérin: Montréal.
- Londoño, S., Lasso, P., y Rosero, A.  
(2018). Tránsitos de un proyecto educativo intercultural indígena urbano en Cali, Colombia *Revista Diálogo Andino*, 59, 107-117.
- Malik, B., y Ballesteros, B.  
(2015). La construcción del conocimiento desde el enfoque intercultural. *Revista Diálogo Andino*, 47, 15-25
- MINEDUC.  
2004. *Orientaciones para la contextualización de Planes y Programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Chile.

## MINEDUC.

2012. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del sector de lengua indígena en Chile*. Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Chile.

## MINEDUC.

2017. *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010-2016*. Chile: Ministerio de Educación División de Educación General Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Chile.

Moreau, A., Maltais, C., y Herry, Y.

2005. *L'éducation inclusive au préscolaire: accueillir l'enfant ayant des besoins particuliers*. Les éditions CEC. Canadá.

Quintriqueo, S., y Arias-Ortega, K.

2019. "Educación intercultural articulada a la episteme indígena en Latinoamérica. El caso mapuche en Chile". *Diálogo Andino*, 59: 81-91.

Quintriqueo, S y Quilaqueo, D.

2019. *Educación e Interculturalidad: Aproximación Crítica y Decolonial en Contexto Indígena*. Ediciones Universidad Católica de Temuco. Chile.

Quivy, R y Campenhoudt, L.

1998. *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. Limusa. México.

## SECREDOC.

2016. *Implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en La Araucanía*. Chile: Secretaria Regional Ministerial. Chile

Sotomayor, C., Allende, C., Castillo, S., Fuenzalida, D. y Hasler, F.

2014. *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugún*. Informe Final. FONIDE N° FT 11258. Chile.

Turra, O., Lagos, M., y Valdés, M.

(2018). Identidad cultural indígena en el discurso pedagógico de la historia. Una mirada al currículum latinoamericano. *Revista Diálogo Andino*, 57, 45-56.

Trinidad, A, Carrero, V., y Soriano, R.

2006. *Teoría Fundamentada. Grounded Theory. La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Ediciones: Centro de Investigaciones sociológicas. Madrid.

Valdebenito, X.

2017. *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. Chile: Documento de trabajo N° 10. Centro de Estudios del Mineduc. Chile.

Webb, A., y Radcliffe, S. 2017.

"La blanquitud en liceos segregados: El racismo institucional en el sur de Chile". *Antropologías del Sur*, 4, 7, 19-38.