



**UNIVERSIDAD
ACADEMIA**
DE HUMANISMO CRISTIANO

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

DIÁLOGO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA COMO ESPACIO HABITADO

Alumna: Aguayo Vidal Elizabeth Tatiana

Profesora Guía: Contreras Salinas Sylvia Fidela

TESIS PARA OPTAR AL GRADO DE DOCTORA EN EDUCACIÓN

Santiago, 2021.

FONDECYT de iniciación 2015 - N° 11150362- Trayectorias educativas y saberes socialmente producidos que despliegan mujeres migrantes en los procesos de inclusión en la Región Metropolitana de Chile.

Agradecimientos

A mi familia, amigas y amigos, les agradezco infinitamente porque me sostuvieron y colaboraron durante todo este tiempo, aceptando de manera incondicional mi dedicación a esta investigación.

A Victorina y Eva, por todas las horas de trabajo y el haber compartido conmigo sus conocimientos desde el afecto y con una generosidad infinita.

A la dirección comunal de educación y su equipo técnico de Alto Biobío por la acogida y el trafkintu realizado con la investigación.

A la escuela en que pasé largos periodos, a todo su personal, a los niños y niñas, a los apoderados y apoderadas, al director y su equipo técnico, muchas gracias por aceptar mi presencia y colaborar con esta investigación.

A la doctora Sylvia Contreras, gracias por compartir sus conocimientos, por su dedicación y rigurosidad profesional admirable e inspiradora.

INDICE

INTRODUCCIÓN.....	8
CAPITULO I: DISCURSOS PREDOMINANTES	13
1.1.- La Educación Bilingüe	13
1.2.- La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina	14
1.3.- Surgimiento de la EIB en la Educación Chilena.....	16
1.4.- La EIB Para un Futuro Sin Pasado	23
1.4.1.- La Nación Mapuche	24
1.4.2.- La Subordinación	25
1.4.3.- El Exterminio	27
1.4.4.- La Deshumanización	28
1.4.5.- La Chilenización	29
1.4.6.- El Relato de la Pacificación Crea La Noción de Terroristas.....	31
1.4.7.- La Colonización a Través de la Escolarización.....	33
1.4.8.- La EIB para la Integración de los Pueblos Originarios.....	36
1.4.9.- Una Forzada Pedagogía de la Diversidad.....	38
1.4.10.- Mejorar el Rendimiento para una Mejor Integración	40
1.5.- Ausencias en los Relatos de EIB.....	41
CAPÍTULO II: PROPONIENDO DISCURSOS POSIBILITADORES.....	48
2.1.- Primera Red de Posicionamientos	54
2.1.1.- Pensamiento decolonial	54
2.1.2.- Epistemologías del sur	57
2.1.3.- Diálogo de Saberes	58
2.2.- Segunda Red de Posicionamientos.....	63
2.2.1.- Pensar la escuela como un habitar	64
2.2.2.- El Lugar, una Relación de Elementos en Movimiento que Identifican, Implican y Construyen Historias.	70
2.2.3.- Materialidad.....	71
2.2.4.- Corporalidades, Habitando lo Escolar.....	75
CAPÍTULO III: TRABAJO ETNOGRÁFICO	79
3.1.- Contexto de Estudio.....	79
3.2.- La Pregunta de Investigación	82
3.2.1.- Objetivo General.....	85

3.2.2.- Objetivos Específicos	85
3.3.- Etnografía Experimental	86
3.4.- EL Espacio de la Escolarización Como Escenario de Investigación	88
3.5.- Las Técnicas de Indagación.....	89
3.5.1.- La Observación Participante	90
3.5.2.- La Entrevista.....	91
CAPÍTULO IV: EFECTOS- AFECTOS DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO.....	93
4.1.- Reflexiones Sobre la Experiencia del Trabajo Etnográfico	93
4.1.1.- El Ingreso al Lugar de la Investigación y la Sensación de no Comprender los Códigos	94
4.2.- El Mundo Mapuche Pewenche: un Elemento en Movimiento.....	97
4.2.1.- El Aprendizaje en el Hogar, una Práctica que se hace Escuchando.....	98
4.2.2.- La Práctica de los Roles y el Género	102
4.2.3.- Practicar el Respeto	106
4.2.4.- La Práctica de la Oralidad, la Lengua	108
4.2.5.- Practicar los Lugares Sagrados y Cotidianos.....	110
4.2.6.- El lakutun	111
4.2.7.- Las veranadas.....	112
4.2.8.- La Práctica del Nguillatun	113
4.3.- Investigar, una Práctica de dar y Recibir.....	116
4.4.- Estar en el Estatus del Sillón	120
4.5.- Adentrarnos en la Indagación Etnográfica	122
4.5.1.- Transitar la Frontera Entre Estar como Profesora y estar como Investigadora en una Escuela.	123
4.5.2.- Transitando las Fronteras del espacio de la escuela	126
CAPÍTULO V: LA ESCUELA COMO LUGAR DE HABITAR	133
5.1.- Los Espacios Anteriores	138
5.1.1.- El Centro de Salud Familiar	141
5.1.2.- El Jardín Infantil	142
5.1.3.- La Escuela.....	144
5.1.4.- La Iglesia Católica.....	152
5.2.- Qué nos Dice Este Espacio Anterior en las Relaciones entre Espacio y Materialidades	155
5.3.- Los Espacios Posteriores	159
5.3.1.- La Cancha Techada	160

5.3.2.- La Ruka.....	162
5.3.3.- La Huerta Medicinal y el Invernadero.....	167
5.3.4.- Las Casas del Profesorado	173
5.3.5.- El Entorno Natural	176
5.4.- Los Espacios Interiores.....	180
5.4.1.- La Entrada de la Escuela	180
5.4.2.- El Hall	182
5.4.3.- El Primer Pasillo	188
5.4.4.- La Configuración del Primer Pasillo de la Escuela.....	203
5.4.5.- El Segundo Pasillo	204
5.4.6.- Los Espacios Interiores no dan Lugar al Diálogo Intercultural.....	213
5.5.- Ensamblando los Espacios Anteriores, Posteriores e Interiores.....	214
CAPÍTULO VI ¿CÓMO SE HABITA LA ESCUELA? LA PERCEPCIÓN DEL OTRO Y LO OTRO EN EL HABITAR .	216
6.1.- La Percepción del otro Marcada por el Deseo de Progreso y de ser Moderno.....	217
6.1.1 “Ser más”: el Valor de la Acumulación Como Indicador de Progreso.....	217
6.1.2.- Progresar Para Desarrollarse y Llegar a ser Moderno	221
6.2.- El Otro Carenciado.....	224
6.2.1.- El Relato Hegemónico del Tener que Configura la Comprensión del Saber Ser.....	224
6.2.2.- La Benevolencia Como Respuesta Compensatoria del Déficit	226
6.3.- Las Técnicas de la Práctica Educativa Contra el kúme Monguen	228
6.3.1.- El Aprendizaje de la Lengua en al Aula	229
6.3.2.- La Enseñanza de la Lengua en al Aula.....	230
6.3.3.- La Evaluación y los Test.....	231
6.4.- La Percepción del Otro en la Construcción de un Nosotros en el Habitar	234
6.4.1.- La Necesidad de Conocer y Valorar lo Otro Como Saber Para Fortalecer el Vínculo	235
6.4.2.- La Familiarización y el Entendimiento un Paso en la Construcción de un Nosotros	238
CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES	245
7.1.- Cómo Toma Lugar el Diálogo Intercultural en el Habitar la Escuela	247
7.1.1.- El Diálogo Intercultural, Cómo Toma Lugar en el Espacio y las Materialidades.....	250
7.1.2.- Los Efectos Simbólicos-Materiales de los discursos	253
7.1.3.- Las Tensiones, Dilemas y Rol de la Educadora Tradicional.....	254
7.2.- Las Redefiniciones Conceptuales.....	257
7.2.1.- Lo Intercultural	257

7.2.2.- La Lengua	258
7.2.3.- El Diálogo Intercultural	259
7.3.- Las Limitaciones y Dificultades de la Investigación	260
7.4.- Proyecciones.....	261
7.5.- Recomendaciones.....	263
BIBLIOGRAFÍA.....	265

INTRODUCCIÓN

La presente investigación se focaliza en el análisis del diálogo intercultural en el habitar de una escuela con más del 90% de estudiantes de origen pewenche. Se busca dar respuesta a la pregunta ¿En la escuela como espacio habitado cómo toma lugar el diálogo intercultural? Permitiendo adentrarse y descubrir en la vida de una escuela con Educación Intercultural Bilingüe (EIB), que se rige por un currículum único y nacional, que se encuentra inserta en una comunidad mapuche pewenche, cómo resuelve con-vivir en las deficiencias; cómo desde su práctica educativa en el espacio escolar, posibilita, o no, el entendimiento al enfrentarse de manera cotidiana distintas formas de ser.

Sin duda, vivir la práctica educativa en las diferencias es un desafío interesante y conocer cómo abordan la diferencia y logran entendimiento, es un tema cada vez más vigente y que por sobre todo urgente de abordar. La necesidad en nuestro país de darle un lugar en la agenda política y social al diálogo intercultural es clara. Los últimos acontecimientos, en el marco de la conformación y puesta en marcha de la recientemente creada Convención Constituyente, dan algunas señales respecto de que tenemos como país importantes temas pendientes; entre ellos, el reconocer y darle un lugar a la pluralidad en la vida y en la sociedad.

Entre estas señales se encuentra, por ejemplo, el que las dos candidaturas a la presidencia de la comisión eran mujeres y representantes de dos pueblos originarios. El que, no obstante, la criminalización que se ha hecho del pueblo mapuche, la presidenta electa pertenece al pueblo mapuche, y la machi Francisca es reconocida como autoridad espiritual por parte importante de quienes conforman ese espacio, dando cuenta de una voluntad y un sentir que reclama una presencia más gravitante de los pueblos originarios y su cosmovisión en la definición del Chile que se quiere cambiar.

Del mismo modo, aparecen otras voces apegadas a conceptos hegemónicos que tildan de “hacer show” por hablar en chedungun¹, develando enclaves racistas en la forma de comprender las relaciones en diversidad cultural.

¹ Lengua de la cultura mapuche pewenche

El diálogo intercultural es un tema que requiere atención, conocimiento y propuestas para hacer posible una ruta que nos conforme en un país que vive en pluralidad.

La investigación se desarrolla mediante un estudio etnográfico, realizado desde el mes de julio del año 2016 hasta enero del año 2018 en una de las 10 comunidades pewenche que habitan en la comuna de Alto Biobío, ubicado en la Octava Región del país.

Asumo en esta investigación, una opción metodológica con perspectiva decolonial, que reconoce la colonialidad del poder, del saber y del ser; que se posiciona desde una comprensión de mundo habitado por múltiples saberes y busca poder dar cuenta y lugar a esa diversidad. Es un estudio que se sitúa desde la experiencia, en que, se observa en el hacer, para ello utilizo la perspectiva etnográfica experimental. Del mismo modo, al observar desde el hacer, en que se interpone la experiencia personal, la escritura asume una narración en primera persona, como un recurso para sistematizar la experiencia y la propia subjetividad, como una forma única de plasmar ciertos hechos y vivencias que dan cuenta de los contextos en los que corresponde vivir la experiencia investigativa, por lo que una segunda línea que sigue este camino es la Autoetnografía (Esteban, 2004) que posibilita hacer consciente y explícita la interconexión entre la experiencia corporal propia y la investigación. Considerando la pertinencia de partir de una misma para entender a los/as Otros/as. Articulado con el análisis corporal, desde el concepto de cuerpo como auténtico campo de la cultura, de corporización, conflictual, interactiva y resistente de los ideales sociales y culturales, un concepto que integra muy bien la tensión entre el cuerpo individual, social y político (Esteban, 2004).

Las técnicas de obtención de información utilizadas son, la observación participante y la entrevista.

¿Cómo se Escribe una Tesis Intercultural?

He optado por un relato en primera persona para escribir esta tesis, luego de mucho preguntarme ¿Cómo se escribe una tesis intercultural? La reflexión en torno a esta pregunta, en lugar de permitirme arribar a una respuesta esclarecedora, me conducía a nuevas interrogantes que desafiaban la validez de los lenguajes desde donde se construye el relato académico y pedagógico. Un relato que no se hace cargo de que hay una voz que ha sido subordinada, silenciada, no reconocida como miembro pleno de los relatos y de la sociedad. El relato

académico y pedagógico se ha configurado comprendiendo a los pueblos originarios como objetos y donde ha habido anulación del conocimiento mapuche por acción del conocimiento escolar, por el prejuicio de que el conocimiento mapuche es mal conocimiento. (Quintriqueo S. , Torres, Gutierrez, & Sáez, 2011)

Ciertamente, cada pregunta se transformaba en un desafío ¿Cómo escribir lo intercultural, sin dar cuenta de la investigación desde una visión académica única de mundo? Se transformaba en un emplazamiento a la coherencia y a la consecuencia con la perspectiva teórica abrazada. Obligándome a la revisión constante, y siempre limitada, de las influencias de la noción de mundo único y ontología dual, encarnadas y adheridas a los esquemas mentales más profundos; desde donde se produce el proceso de comprensión del significado de las acciones humanas y de la práctica social en el espacio habitado de la escuela.

Más allá del emplazamiento personal, las dificultades que presenta escribir una tesis realmente intercultural emplazan a la academia a remirar las matrices desde donde se entiende el proceso y la práctica de generar conocimiento. Y hacerse cargo de la existencia de un complejo de relaciones que no son posibles de interpretar desde los principios y las categorías desde donde, de manera dominante, se ha comprendido la sociedad chilena, la educación y la concepción de saber académico. Escribir desde la comprensión científica resulta difícil sin que finalmente se termine invisibilizando lo no traducible, porque no se cuenta con referentes lingüísticos conocidos por ambas culturas. ¿Cómo escribir y reflexionar la experiencia de investigar relaciones interculturales, en ausencia de equivalentes lingüísticos y culturales, sin terminar en un relato que absorbe lo particular de lo identitario? Esto “obliga a re-encontrar unos otros puntos nodales que articulen unos otros horizontes de significados”. (Castro E. , 2016, p. 109)

No es concebible mantenerse en una matriz de acción y de configuración de relatos científicos, desde la comprensión del relato único, que no logran dar cuenta de manera completa de una realidad social, donde existe la presencia de al menos dos visiones de mundo; dos relatos de lo que se entiende como real y existente. El emplazamiento a la academia es a darle valor a los relatos inter-epistémicos, los que parten de la premisa de que hay muchas configuraciones del conocimiento y el saber, más allá del conocimiento consagrado como tal por la academia (Escobar, 2014)

Asumir una escritura coherente con la metodología de investigación y acercarme a un lenguaje entendido como académico y científico, se hacía una tarea compleja. Estas interrogantes me han hecho repensar y ver los discursos y las prácticas eurocéntricas dominantes en el espacio académico, educacional y de producción de conocimiento en los que he habitado, primero como estudiante y luego como docente.

En este espacio, se ha comprendido que la generación de conocimiento se representa en enunciados científicos, entendidos como relatos únicos y universales, que se encuentran libres e independientes de fines y valores; desentendiéndose que el conocimiento impartido en las universidades es hegemónico y colonizador (Chica y Marín, 2016). En este contexto, la conceptualización de interculturalidad no es sino funcional a un sistema económico y social, que reconoce las diferencias y las inequidades puestas en ella, sin cuestionar sus causas.

Decidí escribir esta tesis de manera que me permita dar cuenta de un conjunto de experiencias situadas, asumiendo lo local como espacio y contexto de reflexión. De esta manera asumí la opción del relato personal, buscando poner en valor la dimensión subjetiva en la generación de conocimientos, lo legítimo de los saberes locales y lo válido de la experiencia como forma de producción de conocimiento.

La opción del relato personal, busca develar que se trata de un relato donde el Otro y lo Otro se hace presente en una imagen mediada por mis propias categorías de interpretación, y no se esconden en una narrativa que pretende ser genérica y universal, dado que la investigación no ha sido neutra en la cosificación del Otro² (Tuhiwai, 2016). Lo que, desde mi perspectiva, y siguiendo a Rivera Cusicanqui (2010) se trataría de una práctica descolonizadora, al reivindicar el derecho a voz de los Otros y lo Otro, en tanto habitan en su propio discurso y en sus prácticas, que dan cuenta del sistema de interacción que les es propio.

Las aproximaciones cualitativas de investigación presentan una limitante importante al momento de pretender dar cuenta de la construcción de realidades y de comprensiones de la existencia humana desde relatos inter-epistémicos, dotando este tema de importancia y obligando a otorgarle un lugar en las reflexiones de carácter metodológico. La experiencia de desarrollar

² Se asume la forma de escritura utilizada por diversos autores entre ellos Dussel, Butler.

una investigación intercultural permitió des-velar lo limitante que resulta el trabajo solitario que se entiende asume la investigadora, que resulta luego ser experta en el tema de investigación. El aporte de la Educadora Tradicional y de la Coordinadora de EIB comunal de la Dirección de administración de Educación Municipal (DAEM), no sólo fue de traducción; ambas se constituyeron en mi par, en mis socias epistemológicas (Marcus, 2008), que me permitieron conceptualizar complejidades y disensos, que daban cuenta de un saber que existía invisibilizado e inferiorizado.

De igual forma, des-velar lo extremadamente complejo, sino imposible, que resulta articular un relato capaz de superponerse conceptualmente a los disensos que muestra el fenómeno de investigación. La metodología de investigación debe darle un lugar a la polifonía y al disenso, que se hacen escuchar a través de las diversidades de voces, mayores y menores; que dan cuenta de un habitar cargado de tensiones, invisibilizaciones e inferiorizaciones por el sólo hecho de existir. De esta forma la Metodología decolonial se vislumbra como una posibilidad de construcción de conocimiento intercultural crítico, situado y pertinente (Haraway, 1991).

Para efectos de esta tesis se ha utilizado preferentemente el concepto pueblo originario, sustituyendo o acompañando el concepto indígena, por la connotación peyorativa asociada al concepto. Manteniendo sólo el concepto indígena para referencias de orden jurídico.

Las palabras en chedungun, fueron escritas según indicación de la Educadora Tradicional y coordinadora comunal de EIB.

La estructura de la tesis se organiza en siete capítulos.

En el capítulo 1, se abordan los discursos predominantes de la educación bilingüe, de educación intercultural en América Latina, el surgimiento de la EIB en Chile, la situación actual del PEIB y finaliza presentando las ausencias en el relato de la EIB.

El capítulo 2, abarca la propuesta de generar discursos posibilitadores, a partir de diversos posicionamientos que demandan otros discursos, y que se distancian e intentan hacerse cargo de la epistemología eurocéntrica dominante que ha desarrollado relaciones de poder desde donde significar lo indígena o los pueblos.

El capítulo 3, aborda el trabajo etnográfico, en que se da cuenta del contexto de estudio, la pregunta y objetivos de investigación, describe la perspectiva etnográfica experimental y la autoetnografía, además, de las técnicas de investigación utilizadas.

El capítulo 4, aborda los efectos-afectos del trabajo etnográfico en que se reflexiona sobre la experiencia del trabajo etnográfico realizado durante la investigación,

El capítulo 5, la escuela como lugar de habitar, da cuenta de los resultados de la investigación reflexionando sobre los espacios anteriores, posteriores e interiores, desde la materialidad que configuran lugares y no lugares.

En el capítulo 6, cómo se habita la escuela, la percepción del Otro y lo Otro en el habitar, da cuenta de los resultados de la investigación, y cómo la percepción de este Otro se encuentra marcado por el deseo de progreso y de ser moderno.

En el capítulo 7, se desarrollan las conclusiones en torno a cómo toma lugar el diálogo intercultural en el habitar la escuela y a la necesidad de la redefinición conceptual, donde se abordan los conceptos lo intercultural, la lengua y el diálogo intercultural. Se desarrolla además las limitaciones, proyecciones y recomendaciones.

CAPITULO I: DISCURSOS PREDOMINANTES

1.1.- La Educación Bilingüe

Tradicionalmente se ha definido la educación bilingüe como el uso de dos o más idiomas en la enseñanza, generalmente con el propósito de hacer que los estudiantes sean bilingües. En otros casos, especialmente en la educación de personas pertenecientes a una minoría lingüística, se ha realizado con el fin de acomodar lingüísticamente a los estudiantes que no hablan el idioma de instrucción, mejorar la comprensión y desarrollar la competencia lingüística en un idioma dominante (Baker, 2011; Mwaniki, Arias y Wiley, 2017). Sus expresiones son variadas, en algunos casos se aborda la diferencia lingüística como un problema, lo que conduce a la formulación de programas de educación bilingüe de transición; en otros, como un recurso, conduciendo a programas de educación bilingüe de desarrollo que busca que el estudiantado al acabar su educación obligatoria sea bilingüe en ambas lenguas; o incluso abordado como un derecho, conduciendo a programas de mantenimiento del desarrollo del resultado (Ruiz, 1984).

Quién determina estos objetivos y la medida en que los involucrados tienen voz o injerencia en la determinación de la formulación formal de políticas varía mucho en todo el mundo (Tollefson, 2013). Las prácticas lingüísticas utilizadas por los docentes en la educación bilingüe son diversas, en consideración a que las diferentes personas y contextos, necesitarían diversas prácticas lingüísticas. En algunos casos, correspondería a las utilizadas por los estudiantes en hogares o comunidades minimizadas en el idioma. En otros casos, las prácticas lingüísticas corresponderían a las relacionadas con otras personas en diferentes sociedades y comunidades de práctica y no a las que originalmente formaban parte del repertorio lingüístico del estudiantado (García y Lin, 2017). En países anglosajones y luego europeos, la educación bilingüe se orienta únicamente a la población inmigrante construyendo espacios de encuentro para la hibridación cultural.

Los diversos modelos programas y objetivos en educación bilingüe aparecen fuertemente marcados por la historia del surgimiento del Estado-nación y el nacionalismo etnolingüístico. Con el auge de los estados nacionales modernos surgió la noción de hablante nativo y la unidad imaginada de hablantes lingüísticamente homogéneos y lenguas vinculadas territorialmente (Anderson, 1991; Bonfiglio, 2010).

La unidad vinculada a un territorio, a un idioma, a grupos étnicos entre otros, han sido elementos constitutivos (Hutton, 1998) definidos por los estados para la unidad nacional. En Europa las lenguas nacionales perdían poder en la unificación lingüística de la Francia moderna, del mismo modo que en el oriente lo perdían las lenguas nacionales imperiales en los usos educativos de las lenguas (Tollefson, 2013). Y a medida que el imperialismo europeo se hizo dominante en gran parte de África, Asia y América, se impusieron las lenguas coloniales e imperiales, a menudo en detrimento de las lenguas indígenas (Kaiwar, Mazumdar y Barnes, 2009; Antimil y Olate, 2020).

1.2.- La Educación Intercultural Bilingüe en América Latina

En América Latina la Educación Intercultural Bilingüe es una propuesta pensada para la población indígena. Heredia Martínez (2003) propone tres fases en el desarrollo en América Latina de la educación para los “indígenas”: La Educación Bilingüe (EB) a principios de los '70 de carácter experimental y de baja cobertura, donde la enseñanza de la lengua indígena tenía el propósito de ser puente para el aprendizaje del español. La Educación bilingüe bicultural (EBB)

a fines de los '70, que pretendió superar el campo exclusivamente lingüístico para vincularlo a su dimensión cultural, la que se hizo bajo una concepción de cultura en que incorpora los elementos más externos y no los fundamentales. Y La Educación bilingüe intercultural (EBI) y la Educación Intercultural Bilingüe de los '80 y '90, que agrega el concepto de interculturalidad, al que se le otorga una diversidad de interpretaciones, desde quienes interpretan lo intercultural como sinónimo de bicultural, hasta quienes consideran que ello supondría una supuesta relación equitativa entre la cultura criolla- mestiza y las culturas indígenas, la que más bien ocultaría que dicha relación se caracteriza en la realidad por una situación inequitativa, asimétrica y de dominación.

Según lo indican Quilaqueo, San Martín y Quintriqueo (2011); Quintriqueo, Torres, Muñoz y Quilaqueo (2014) se ha desarrollado principalmente en países como Guatemala, Ecuador, Perú, Colombia, México, Bolivia y, últimamente, en Chile y Argentina y se relacionaría principalmente con las demandas de los pueblos indígenas. En México, la demanda de autonomía asociada a la lucha de carácter paramilitar que el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) iniciada en Chiapas en 1994, marca el debate sobre la reforma constitucional que reconocía la libre determinación de los pueblos indígenas en México. Según Martínez Buenabad (2015) es en el contexto del movimiento zapatista, que la educación indígena de los diferentes grupos étnicos se torna materia de discusión y negociación frente al gobierno federal y cobran prioridad en los futuros programas educativos oficiales. En 2001 el presidente Fox en respuesta, levanta un plan de desarrollo que en lo referente a educación indígena instituye la Educación Intercultural Bilingüe. Entre los objetivos, se encuentra la Revolución Educativa, orientada a minimizar la desigualdad social y lograr mayor equidad. No obstante, las comunidades Zapatistas se niegan al colonialismo escolar impuesto por el Estado, y en los municipios zapatistas, pese a no estar reconocidas por el Estado, han levantado sus propias escuelas primarias, desarrollando su propia educación con sus textos propios, constituyéndose en la primera propuesta independiente de América Latina, registrada y apoyada internacionalmente.

En Bolivia, Ecuador, así como en el resto de Latinoamérica, el discurso de la Educación Intercultural, se orienta hacia una pedagogía de la diversidad que permita el desarrollo de los pueblos indígenas y una coexistencia social armónica. Sin embargo, en la práctica es desde una perspectiva funcional que responde al sistema existente y legitima la expansión de los proyectos

culturales homogeneizantes, focalizándose en lo indígena y pretendiendo su integración a la sociedad nacional como ciudadanos abstractos, en que no se les reconoce su especificidad en su contexto, donde la mayor inconsistencia se encuentra en la concepción del proceso pedagógico, en el que los saberes indígenas quedan excluidos al clasificarlos como conocimiento vulgar y no científicos, configurando entonces una EIB colonizada (Cruz, 2014; Iño, 2021; Vergara y Albanese, 2017).

1.3.- Surgimiento de la EIB en la Educación Chilena

Al igual que el resto de los países de América Latina, la EIB en Chile surge en un contexto de demandas de los pueblos originarios. En 1989 en el marco del advenimiento de la democracia, en Nueva Imperial los representantes de las organizaciones indígenas mapuche, huilliche, aymara y rapanui suscribieron un acta de compromiso con el entonces candidato a la Presidencia de la República Patricio Aylwin; conocida con el nombre de Acuerdo de Nueva Imperial. Se firma el acuerdo de establecer una nueva relación entre pueblos indígenas o pueblos originarios y Estado de Chile, con el fin de reparar el modelo educativo asimilacionista impuesto por el Estado a los pueblos indígenas. En 1990 se constituye una comisión que posteriormente daría origen a la Comisión Especial de Pueblos Indígenas; la que estudia y propone las bases para la Ley Indígena promulgada en 1993 (MIDEPLAN, 2004).

Este acto, hace dirigir la mirada hacia la interculturalidad como una nueva forma de relación del Estado y los pueblos originarios en materia de educación; planteándose mediante la Ley Indígena, la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB).

En 1993 se promulga la Ley Indígena; reconociéndose la existencia en el país de ocho etnias: la Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuenses, la de las comunidades Atacameñas Quechuas y Collas, del norte del país, las comunidades Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagan, de los canales australes. Años más tarde, es incorporada también la Diaguita, constituyéndose en la novena etnia reconocida. La ley los señala como descendientes de las agrupaciones humanas que existen en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias, siendo para ellos la tierra el fundamento principal de su existencia y cultura. La Ley le asigna al Estado la responsabilidad de respeto, protección y promoción del desarrollo indígena; labor que recae en La Corporación de Desarrollo Indígena CONADI. Le asigna, además, la responsabilidad de desarrollar un sistema de educación intercultural bilingüe,

a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global (Ley 19.253, 1993).

En lo sustancial, la ley solamente hace un reconocimiento a la diferencia cultural, no repara ni pone en cuestión aspectos de suma importancia como la nacionalidad chilena de los pueblos originarios, el discurso hegemónico en la historia, los mecanismos y procedimientos utilizados para su incorporación al Estado –Nación, y mucho menos las consecuencias que esto trajo como la relación de discriminación y prejuicio social sobre los pueblos originarios.

La nueva relación asumida por el Estado de Chile, es administrada desde el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) bajo el paradigma del desarrollo del país, desplegando un conjunto de iniciativas orientadas al desarrollo de las áreas de alta concentración de población indígena. Entre ellas, se propone incorporar a la Reforma Educacional que se desarrollaba en el momento en el país, la educación Intercultural, asumiendo a la Nación como pluriétnica y multicultural. Propone, además, abordar el Reconocimiento, la Educación Intercultural y Bilingüe y la Discriminación. El Reconocimiento, mediante la incorporación de la historia de los pueblos indígenas o pueblos originarios desde un punto de vista étnico, y la difusión de la cultura y la cosmovisión; la Educación Intercultural y Bilingüe, orientada a consensuar metodologías y contenidos de educación multicultural y bilingüe, mediante oficializar los idiomas vernáculos, establecer grafemarios, iniciar Programas de Educación Bilingüe en nivel preescolar y básico en las regiones de alta concentración de población indígena, incluyendo establecimientos de zonas urbanas, elaborar y difundir textos en lenguas vernáculos, y formar docentes en educación intercultural bilingüe. La Discriminación se enfocó con orientación en eliminar de los textos educativos todo contenido discriminatorio hacia los pueblos indígenas, incorporando a los objetivos educacionales valores de tolerancia y no discriminación (MIDEPLAN, 1999).

En este marco y mediante la Ley Orgánica de Constitución de la Educación, instaurada en el Ministerio de Educación en 1996, se implementa la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), planteándose como objetivo contribuir a mejorar los logros de aprendizajes, a partir del fortalecimiento de la identidad étnica de las niñas y los niños de establecimientos educacionales de Educación Básica, ubicados en contextos de diversidad cultural y lingüística. La motivación original de buscar reparar el modelo educativo asimilacionista, que conduce al Acuerdo de

Nueva Imperial, se pierde en el camino y termina cristalizando en una EIB que se orienta al rendimiento en los aprendizajes, desde una mirada intercultural.

El año 2000, bajo el concepto de desarrollo y con la intención de incorporar a la sociedad global de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, y luego de tres o cuatro años de llevar a cabo una experiencia piloto enmarcado en el programa de Educación Básica Rural, el Estado crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB). Planteándolo en primera instancia como una propuesta pedagógica que permitiera contar con orientaciones didácticas específicas a la realidad cultural y lingüística de los estudiantes indígenas. A fines del año 2001 y hasta el 2009, se incorpora al Programa Orígenes, creado en el marco del convenio de colaboración suscrito por el Gobierno de Chile y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) (MINEDUC, 2018). Especificando en el propósito de construir una propuesta pedagógica para el mejoramiento en amplitud y calidad de los aprendizajes correspondientes al currículum nacional de enseñanza general básica que propone la Reforma de la Educación, en 150 escuelas donde estudian niños y niñas de los pueblos indígenas o pueblos originarios aymara, atacameño y mapuche. La propuesta pedagógica que buscaba desarrollar el programa se focalizaba exclusivamente en que los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, buscando que ellos avanzaran significativamente en la adquisición de conocimientos y su comprensión, en la capacidad de discernimiento, en la estimulación de los valores, la capacidad de emprender y la disposición para la convivencia social.

La búsqueda de desarrollo que orientaba el Programa, hacía poner el foco de atención en el logro de indicadores la calidad de los aprendizajes; y entender la incorporación de los elementos de la cultura desde un rol mediador de estos logros. El ideal de desarrollo era comprendido desde la incorporación a la sociedad global, como una ruta inexorable de vida en la sociedad; como una aspiración para los desventurados, niños y niñas de los pueblos originarios, que deben desarrollar la capacidad de emprender para acceder a ella; como el sueño del bienestar propio que irradia a la comunidad y al país.

La valoración de la cultura indígena en los indígenas, que promovía el Programa, se presentaba mediante tres propósitos que buscaban atender a la pertinencia de los aprendizajes y a la contextualización de los contenidos didácticos, adecuándolos al escenario de los educandos: Fomentar los principios educacionales de calidad, equidad y participación propuestos por la

Reforma Educacional; reforzar y apoyar a los docentes en el desarrollo de las nuevas comprensiones y prácticas educativas de carácter intercultural; y propiciar los espacios de participación de la comunidad en los procesos educativos del estudiantado (García, 2018). El riesgo de esta forma de valoración es la de crear una brecha entre lo que el estudiantado experimente en la escuela y lo que con mucha probabilidad experimentarán posteriormente en la vida real, al no considerar en toda su magnitud la importancia que tienen elementos tales como el racismo, la discriminación y subvaloración de la sociedad mayoritaria hacia los indígenas; junto con transmitir que las diferencias de origen étnico son valorables, mientras varios otros aspectos legales y económicos en la coyuntura sociopolítica actual transmiten la idea contraria (Riedemann, 2008).

Entre el año 2009 y 2010, se configura un nuevo escenario para el desarrollo del Programa. Es promulgada la Ley General de Educación (LGE), estableciendo como uno de los principios la interculturalidad señalando que *“el sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”* (art.3, m) Al mismo tiempo que entra en vigencia el Convenio N°169 de la Organización Internacional del Trabajo sobre Pueblos Indígenas y Tribales el que establece, entre otros, el deber para el Estado de Chile de consultar las medidas legislativas y administrativas susceptibles de afectar directamente a los pueblos originarios. Junto con ello, el Ministerio de Educación inicia la tramitación del Decreto N° 280, que incorpora en el currículo la asignatura o el Sector de Lengua Indígena (SLI), para cuatro lenguas: aymara, quechua, rapa nui y mapuzugun (MINEDUC, 2018). Y finalmente, el año 2010, el PEIB pasa a depender únicamente de la División de Educación General del Ministerio de Educación.

Desde esta fecha y hasta el 2018 la implementación del PEIB, regida desde el Ministerio de Educación, por el decreto 280 (MINEDUC, 2009) se desarrolla en las escuelas dependiendo de la forma en que la lengua y/o cultura indígena, se insertan en el currículum de su propuesta educativa. De esta manera se presentaba en tres tipos de proyectos:

Planes y programas propios de cultura indígena, que incorporan la cosmovisión, saberes, valores y otros elementos de la cultura indígena en sectores de aprendizaje no correspondientes al sector de Lenguaje y Comunicación, como Artes, Ciencias, Educación Tecnológica, Educación Artística, Matemáticas, Comprensión del Medio, Historia y Ciencias Sociales.

Planes y programas propios de lengua indígena, proyectos que se expresan incluyendo componentes de la lengua indígena en el sector de aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, a través de un subsector específico de lengua indígena, del sector de aprendizaje de Lengua Indígena, o a través de otros subsectores.

Planes y programas de la asignatura de lengua indígena, que considera objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios, aprendizajes esperados e indicadores, y actividades.

Estas tres modalidades planteadas, en lo fundamental mantienen la focalización, y no la transversalización de la enseñanza de la lengua y la cultura de los pueblos originarios. Operan bajo el entendido de que se trata de una disciplina más de estudio, una parcialidad, un foco que no cruza centralmente, ni plasma el currículum en su conjunto; limitando las posibilidades de que la filosofía y saberes de los pueblos originarios, operen como saber en la comprensión de la existencia humana y en la forma de practicar la vida.

El decreto 280 establece la obligatoriedad en la implementación del Sector Lengua Indígena (SLI) a partir del año 2010 en aquellas escuelas que cuenten con una concentración de matrícula del 50% de estudiantes pertenecientes a alguno de los nueve pueblos originarios establecidos en la Ley Indígena. Y partir del año 2013 con una concentración del 20% (MINEDUC, 2009).

El decreto establecía, además, que todos los establecimientos del sistema educacional chileno pueden incorporar dentro de su plan de estudio la asignatura de Lengua Indígena; debiendo para ello, dar cumplimiento a tres elementos centrales: El primero; relacionado con la adscripción de la escuela al programa, lo que implica que recibe apoyo por parte del PEIB, en asesoría y materiales pedagógicos. El segundo; relacionado con una propuesta de programa de estudio para llevar a cabo el Sector Lengua Indígena (SLI) en su contexto. Y el tercero; la implementación dependiente de una dupla pedagógica, integrada por un educador tradicional y el profesor mentor. Para ello establece que el educador tradicional, debe ser respetado por la comunidad indígena local y se le considera como la fuente de conocimientos lingüísticos y culturales. El profesor mentor, es quien asegura que el SLI se implemente de acuerdo a los estándares didácticos y pedagógicos (MINEDUC, 2009).

El proceso de implementación y obligatoriedad se encontraba secuenciada entre los niveles de 1° a 8° básico, para desarrollarse entre los años 2010 y 2017. Parte el año 2010 con obligatoriedad en 1er año básico, para las escuelas que poseen una matrícula de niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios superior al cincuenta por ciento. Para el año 2014 con obligatoriedad para todas las escuelas que posean un veinte por ciento de esta matrícula.

Durante el año 2018 e inicios del 2019, el Ministerio de Educación desarrolla la Consulta Indígena (MINEDUC, 2018) a todos los pueblos indígenas reconocidos en la Ley N°19.253, respecto de la propuesta de Bases Curriculares de 1° a 6° año básico para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas. Esto en el marco del cambio de Marco Curricular a Bases Curriculares que establece la Ley General de Educación (LGE) de 2009, lo que implica que el SLI debe constituirse en una asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Indígenas. Debido a que la propuesta de Bases Curriculares constituye una medida administrativa susceptible de afectar directamente a los pueblos indígenas, en tanto establecen aprendizajes vinculados a la lengua y cultura de los pueblos indígenas, es obligación del Estado consultarlos a partir de lo estipulado en el Convenio N° 169 de la OIT (1989) en su artículo 6 N°1 letra a) y N°2, y la normativa vigente, Decreto Supremo N°66 (MIDESO, 2013) que regula su ejercicio a través del Procedimiento de Consulta Indígena (MINEDUC, 2018).

La consulta se realizó en 15 regiones del país, en un proceso de cuatro etapas, en que se consideró la deliberación interna de los pueblos originarios y el diálogo con el Estado. Al llegar a la tercera etapa de la consulta se produce el asesinato, por parte de Carabineros de Chile, del weichafe mapuche Camilo Catrillanca; esto lleva a que algunos representantes de comunidades mapuche de las distintas provincias y regiones decidan retirarse del proceso; y otros a solicitar la suspensión de la última etapa, la de diálogo con el Estado. En marzo de 2019, se retoma la consulta y se desarrolla en la ciudad de Santiago, en dependencias del Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas (CPEIP) la última etapa de la consulta, consistente en el encuentro de diálogo de los representantes de todos los pueblos originarios con el Estado. Este encuentro estuvo marcado por un conjunto de controversias y culmina finalmente con la retirada de los representantes del pueblo mapuche de todas las regiones del país.

A partir del 2019, el PEIB empieza a ser regido por el Decreto Ministerial 301 (MINEDUC, 2018) que reglamenta la calidad de Educador(a) Tradicional, quien puede ser una persona que posee la experiencia adquirida a través del traspaso del conocimiento de la práctica de la lengua, de las tradiciones, historia y cosmovisión de un pueblo indígena; y a los profesionales de la educación que cumplan con dos requisitos; estar validados por las comunidades o Asociaciones indígenas vinculadas al establecimiento y que acrediten competencias lingüísticas y culturales suficientes para desempeñarse en la enseñanza de la lengua y conocimientos culturales de los pueblos originarios. En el caso de existir carencia de Educador Tradicional, el Ministerio de Educación podrá autorizar para impartir la asignatura o sector lengua indígena a personas que se encuentre en situación de:

- 1.- Ser profesor(a) con mención en EIB
- 2.- Ser egresado(a) de estudios en pedagogía con especialización en EIB
- 3.-Ser Educador de Párvulos o Profesor(a) de Educación Parvularia, Básica o Media con algún grado de especialización en EIB, para desempeñarse en su respectivo nivel.
- 4.- Estar cursando actualmente estudios regulares, a lo menos 5 semestres, de pedagogía en enseñanza básica con especialización en EIB.
- 5.- Ser Educador de Párvulos o Profesor(a) de Educación Parvularia, Básica o Media, y que esté cursando estudios en EIB, para desempeñarse en su respectivo nivel.
- 6.- Tener estudios de pedagogía en educación básica con especialización en EIB.
- 7.- Ser Educador de Párvulos o Profesor(a) de Educación Parvularia, Básica o Media, para desempeñarse en su respectivo nivel.

Esta nueva definición, que reglamenta la calidad de educador tradicional, mantiene la validación por parte de la comunidad para desempeñarse en el cargo que establecía el Decreto 280. Y define dos cambios de gran importancia; Uno, se relaciona con la desaparición de la figura del profesor mentor, por lo que es el educador o Educadora Tradicional la encargada de desarrollar la asignatura. Y el segundo, es la definición de siete posibilidades de personas en condiciones de asumir la labor de educador tradicional, en una ubicación jerarquizada que

termina por considerar a cualquier profesor o profesora con posibilidades de asumir la asignatura en caso de no encontrar educador tradicional en la comunidad.

Este decreto, que se realiza sin consulta ni consideración de las organizaciones ni comunidades de los pueblos originarios, ha generado incomodidades y preocupación por parte de las comunidades, en tanto facilita que cualquier pedagogo, independiente de su situación y pertenencia cultural, enseñe la asignatura de lengua indígena, develando nuevamente la comprensión instrumental del PEIB, haciendo de la lengua y la cultura un objeto de estudio y un abstracto posible de manipular, de reinterpretar y de configurar a la medida de cada escuela. Pensar de esta manera la relación escuela y cultura originaria no puede sino generar tensiones.

1.4.- La EIB Para un Futuro Sin Pasado

La EIB aparece configurada a partir del concepto de Interculturalidad funcional (Tubino, 2015), en que la relación entre las culturas se despliega en un marco de promoción del diálogo y la tolerancia, sin tocar las causas de la asimetría social y cultural; focalizada en construir un futuro común, y desentendiéndose del pasado colonial. De esta forma, ha asumido la existencia de un Otro, evitando asumir las tensiones que están presentes en la vida y las historias de las comunidades en las que se desarrolla.

Se ha enlazado y articulado a relatos hegemónicos, que conciben la existencia de un solo mundo -moderno y global- representado como un ente imaginario incuestionable e intocable. Conformándose, en una propuesta que busca asegurar la adecuada incorporación de los niños y niñas pertenecientes a los pueblos originarios, a la sociedad capitalista global. De esta forma, opera como un mecanismo para que, mediante el logro de los aprendizajes, se asegure la adscripción de los niños y niñas al paradigma del desarrollo capitalista, moderno y tecnologizado. Paradigma albergado en el relato hegemónico de la totalidad del mundo moderno y global, cuya totalidad no hace posible la co-existencia de diversas perspectivas; reflejando el que modernidad y colonialidad serían dos lados de una misma moneda (Grosfoguer, 2006). La EIB no ha venido a dar lugar a ninguna otra forma distinta de relato, de significar o de vivir la vida, sino que a dar continuidad a los existentes. De esta forma, sigue silenciando las voces contra hegemónicas, que dan cuenta de la historia contada desde los pueblos originarios; que protestan ante la falta de reconocimiento de su derecho a existir y habitar de acuerdo a sus culturas, y por el desconocimiento de sus organizaciones territoriales, políticas, espirituales y

sociales. Ha dejado el pasado en el terreno del olvido y la no existencia, nada dice de la usurpación de tierras y el genocidio asociado a ello; de la violenta integración que promovía la chilenización; de la función colonizadora de la escuela; de las representaciones sociales estereotipadas, en que se les segregaba, al punto de deshumanizarlos, o configurarles la imagen de terroristas; como ocurre en particular hoy día con el pueblo mapuche.

La EIB se asumen desde el Estado como una propuesta de educación para el futuro de los niños pertenecientes a los pueblos originarios, sin lidiar con un pasado vergonzoso, en que el Estado y la sociedad chilena, han ejercido una relación de violencia y subordinación cuyos antecedentes se detallan a continuación.

1.4.1.- La Nación Mapuche

La historia da cuenta que el Abya Yala³, o el territorio americano como sería reconocido posteriormente por la lengua de dominio, sufre la llegada de colonizadores europeos en 1492. A tierras chilenas, llegan a colonizar los españoles Hernando de Magallanes en 1520, luego Diego de Almagro en 1536, y finalmente Pedro de Valdivia en 1540. Desde su llegada, encontraron en el pueblo mapuche una fuerte y permanente resistencia (Gavilan, 2011).

La nación mapuche en el año 1620 (Gavilan, 2011) abarcaba lo que hoy conocemos como las provincias del Maule, Nuble, Biobío, Arauco, Malleco, Cautín, Valdivia, Osorno y Llanquihue en Chile; y las provincias de Neuquén, La Pampa y Río Negro en Argentina. El territorio que abarcaba esta nación era el Wallmapu. La parte ocupada por Argentina, era el Puelmapu y la parte ocupada por Chile, era el Gulumapu. Este último, se encontraba dividido en siete regiones:

- 1.- El PikunMapu; ubicada entre el río Biobío y el Itata.
- 2.- El Lafken Mapu; región de la costa lo que ocupa hoy la provincia de Arauco, Cautín y una parte de Concepción;
- 3.- Lelfiñ Mapu; región de los llanos, comprendía lo que esta desde el río Itata al Toltén;
- 4.- Inapire Mapu; región de la nieve, territorio de las faldas de la cordillera de Los Andes;

³Abyayala: como se denominaba a América latina por los pueblos originarios

5.- Pewen Mapu; sus habitantes son los Pewenche y el territorio es cordillerano comprendido por lo que ocupa entre las provincias de Ñuble y Cautín.

6.- Williche Mapu; tierras del sur, desde el río Toltén hasta el sur del Río Bueno.

7.- Churacavi Mapu; territorio ubicado al sur del Río Bueno hasta el lago Llanquihue.

Esta organización territorial originaria no es la que se tiene actualmente; se sustituyó por una organización política emanada desde el Estado chileno.

La relación del Estado con los pueblos originarios, especialmente con el pueblo mapuche, es una relación desde su origen de conflicto que se mantiene hasta nuestros días.

Entre 1642 hasta 1883 el imperio español reconocía como frontera militar de la nación mapuche la frontera del río Biobío, la que delimitó el territorio mapuche del español. El 9 de enero de 1641, y después de decenios de sangrienta guerra entre mapuche y españoles, se pactó el cese de hostilidades, firmando el Tratado de Paz de Quilín, acuerdo que reconoce el río Biobío como límite sur de la unidad administrativa imperial de la Capitanía General de Chile. Ciento setenta años después, en 1811 en el Parlamento de Concepción los representantes de la naciente República de Chile ratificaron los principios del Tratado de Paz de Quilín. Así la nación mapuche conservó su autonomía territorial durante 242 años (Calbucura, 2013). Al norte del Biobío, el desarrollo del país adopta en primera instancia estructuras coloniales y posteriormente el proyecto liberal de la nación; las sociedades mapuche, sólo tenían contacto a través de intercambios de frontera, la ciudad era sinónimo de wingka – enemigo, usurpador - el que quemaba sus siembras, robaba sus animales y prendía fuego a sus rucas forzándolos a internarse en el sector de la cordillera de Los Andes, primero en las campadas de los españoles y luego en las arrasadas de los chilenos (Guerra, 2013). El tratado de cese de hostilidades no impidió que la tensión y el conflicto se mantuviera.

1.4.2.- La Subordinación

Desde su constitución, el Estado chileno ha mantenido con los pueblos originarios una historia de relaciones conflictivas (Pinto, 2012). Hasta 1850 y posterior a la independencia, se relaciona con ellos mediante el uso de dos mecanismos coloniales: La misión y los parlamentos.

La misión, a cargo principalmente de la congregación de sacerdotes jesuitas, quienes mediante la adscripción a la religión católica buscaban moldear a los indígenas como nuevos ciudadanos. En este proceso, obligados a esconder sus saberes y prácticas religiosas, y a subordinarse a Otros saberes y otras prácticas, lo más probable es que terminaran desaprendiendo su forma de vivir, o bien olvidando quienes eran. Se ejercía así, mediante este mecanismo colonial, una brutal y profunda violencia sobre el indígena, solapada y simbólica. Los parlamentos eran un mecanismo de relación en que se les respetaba su condición de pueblo y se les reconocía cierta soberanía. De esta forma se les trató de integrar a la nación, respetando sus derechos y sin violentar su territorio (Pinto J. , 2015).

Posteriormente, entre 1850 y 1910, la relación del Estado con el pueblo mapuche, se vuelve más conflictiva. Interesados en las tierras indígenas se desarrolla la ocupación violenta de la Araucanía, bajo la lógica del progreso y de incorporarlos a la civilización, se instala socialmente el concepto de indios malos en tierras buenas. Esto gatilla la resistencia militar mapuche, y al ser derrotados, se intensifican los atropellos y la usurpación de tierras, sumiéndolos en una dura pobreza (Bengoa, 1996; Mansilla, Ponce de León y Turra, 2018; Pinto, 2015).

En 1927, se aprueba la ley de división de las tierras comunales, tres años más tarde se anula esta ley y se reemplaza por otra que, tras una serie de modificaciones, consagra la división de las tierras y la erradicación de los indígenas, suponiendo el gobierno y el parlamento de la época, que transformar las tierras en propiedad privada permitiría superar la pobreza y la resistencia al progreso. La respuesta de las organizaciones mapuche fue de permanente resistencia. El acelerado proceso de pérdida de tierras y la compra fraudulenta incrementó el conflicto (Nahuelpan y Antimil, 2019; Pinto, 2015).

Entre 1940- 1960, el Estado intenta transformar a los mapuches en campesinos prósperos que contribuyan al desarrollo del país. El Censo Agropecuario de 1955 devela la extrema pobreza de la población mapuche, se instala entonces en la opinión pública de la época que el mapuche carecía de hábitos de trabajo y cualidades para hacer producir la tierra (Pinto, 2012).

Las evidencias dan cuenta de un Estado chileno que ha despojado de sus tierras al pueblo mapuche, que históricamente ha decidido de manera unilateral respecto de la soberanía, propiedad y opciones de vida. Las decisiones las ha tomado sin escucharlos ni respetarlos, haciendo uso de la fuerza, cometiendo y respaldando todo tipo de atropellos en función de

cumplir sus planes y objetivos. Y peor aún, cuando los planes no se cumplían, la responsabilidad era del indígena, asignándole todo tipo de descalificativos. El Estado ha desarrollado una política en la que no se reconoce al indígena, infravalorando su cultura y subordinándolo socialmente (Segovia, 2006; Van Dijk, 2005).

1.4.3.- El Exterminio

En el marco de la invasión de la Araucanía, en el Alto Biobío los mapuche pewenche, no sólo sufrieron la pérdida de sus tierras mediante la quema y tala de bosques de pewen, su árbol sagrado. Sufrieron, además, el exterminio de una de las autoridades a nivel espiritual y corporal más importantes del mundo mapuche -la machi- dando muerte a las seis machis pewenche que existían en ese entonces. La machi posee un don natural que la hace capaz de conectarse con el mundo espiritual y corporal, de escuchar e interpretar el mapudungun, cuyo origen es espiritual (Pereira, Reyes y Pérez, 2014). Hasta hace muy poco los pewenche del Alto Biobío no tenían machi. La ausencia de una autoridad tan importante hace casi imposible olvidar lo sucedido; y, por el contrario, va quedando en la memoria del pueblo pewenche, se hace voz en relatos que dan vida a distintas historias que relatan el mundo de sus antepasados. Mundo que fue invadido, interrumpido en sus formas de vida, sus tierras usurpadas por el wingka chileno.

El cambio de nombre fue otra estrategia que contribuyó a exterminar formas de habitar conforme a sus saberes y tradiciones; el significado del nombre que la persona recibía al nacer es muy importante. La tradición señala que de acuerdo a la luna y la estrella que la acompaña el día que nace, se define el nombre de la persona y, por tanto, su linaje o tarea que debía realizar en su vida; es decir, si estaba destinado a asumir el rol de lonko, machi, u otro rol en la comunidad. Cuando el nombre de la persona no se relacionaba con esto, la persona perdía sus raíces, su procedencia (Pereira et al., 2014). En el alto Biobío, en el periodo comprendido entre 1883 y 1885 el cambio de nombre era la condición de posibilidad para mantener legalmente la posesión de las tierras.

El bautizo consistía en una estrategia política forzada que permitía entrar en diálogo con el Estado y marcar un límite legal con la nascente sociedad chilena...la adopción de los medios Wingka...se hace con el fin de resistir sus fines aculturativos o etnocidas. (Riquelme, 2014, p. 62)

En la actualidad en el Alto Biobío hay quienes tienen un nombre wingka, que aparece registrado en su cédula de identidad, y con la que se le reconoce fuera de su comunidad; y un nombre pewenche, con el que se le reconoce en su comunidad. Dando cuenta de un habitar en dos lugares: uno que se reconoce como propio, donde aún se mantienen vivas ciertas tradiciones y saberes; y otro que reconoce como diferente, donde el practicar la vida se hace dejando fuera lo propio, lo particular y significativo de su comprensión de lo que es el ser.

1.4.4.- La Deshumanización

La relación mapuche- no mapuche, devienen de una historia de ocupación territorial y políticas de integración de un grupo sobre otro, y están marcadas por las formas en que ambos se perciben recíprocamente, influenciadas por las experiencias pasadas y presentes de las personas y su comunidad, las que pueden moverse entre amistad a confrontación y conflicto (De la Maza y Marimán, 2013). En el sentido común de la sociedad chilena, operan ideologías que definen la identificación, objetivos y acciones de grupos dominantes y grupos dominados (Van Dijk, 2008). El carácter y características de cultura dominante, deviene del pasado colonial como enclaves (Grosfoguer, 2006) que se han mantenido en la conformación del Estado- nación.

A la base de la conformación de la sociedad chilena se configuraron al menos dos imágenes negativas del mapuche. Una, asociada a un bárbaro, incapaz de convertirse en un ser civilizado. Un claro ejemplo de esta concepción de bárbaro sin derechos es la marcación de Painemal en 1913. En Nueva Imperial, Painemal tenía un pedazo de tierra que colindaba con el fundo de un colono Chileno Francés. Los animales pasaban del fundo y destruían su sembradío, por lo que Painemal los espantaba. El colono, molesto por esta situación mandó a llamar a Painemal y con la ayuda de uno de sus trabajadores, lo lanzó al suelo y procedió a aplicarle una marca de hierro ardiendo en la nalga derecha. A Painemal se la marcó de la misma manera que se marcaba a los animales, el indígena no solo no tiene voz ni poder, no logra tener la condición de humano y debía ser tratado como el animal que era (Pinto, 2012). La vida del mapuche aparece en este acto: prescindible, no importa, no tiene valor ante la posibilidad de mejorar el patrimonio.

Y la segunda imagen, parte del reconocimiento implícito de la existencia de un otro con quienes ha mantenido relaciones de distinto tipo, en un marco de integración donde predomina un concepto de mapuche como un sujeto en tránsito a la civilización, que se propusieron salvar mediante la educación y la acción protectora del gobierno. Eleodoro Yáñez, ministro de

Relaciones y Colonización, en una carta enviada al Intendente de Cautín a inicios del siglo XX y publicada en periódicos de la época, se refiere despectiva y denigrantemente a prácticas mapuche como el nguillatun, y sugiere prohibirlas (Pinto, 2012). No sólo se concibe al mapuche como carente de cultura, se entiende también que todas sus expresiones y prácticas no tienen valor, no sirven. Este acto de negación de la propia cultura del pueblo mapuche, de control del saber y de la subjetividad, se constituye en un acto profundamente violento. La cultura chilena se construye a partir de una fuerte violencia epistémica contra los pueblos originarios, entendida como la acción que trata de aniquilar otras formas de saber que se consideran salvajes, donde el lenguaje y los distintos tipos de discursos son instrumentos para que, desde una cosmovisión, el otro o la otra se vean como seres humanos de segunda categoría (Pulido, 2009).

Considerando este contexto, es evidente que subyacen tensiones y dificultades epistemológicas que dificultan las relaciones y la convivencia. Negar o invisibilizar este contexto de violencia, deja sobre los hombros del pueblo mapuche la responsabilidad de que el diálogo entre las culturas se realice.

1.4.5.- La Chilenización

La incorporación del pueblo mapuche a la nación chilena por parte del Estado se realiza en el marco de la acción de penetración y control del territorio mapuche, que se materializa en tres fases históricas.

Aunque no existen límites temporales precisos, se dio primero una infiltración espontánea del territorio por chilenos al sur del Biobío, seguida de la progresiva ocupación militar de la Araucanía entre 1859 y 1883, la cual sometió por la fuerza al pueblo mapuche a la soberanía chilena. Este doble proceso poblacional se acompaña de una prolífica legislación que se promulga en forma paralela con el avance militar y a medida que este progresa y se consolida, destinada a enajenar definitivamente el territorio (Pizarro, 2014, p. 56).

La violenta incorporación del pueblo mapuche al Estado- Nación chileno, los convierte por la fuerza a la nacionalidad chilena y, por tanto, sujetos a sus leyes. La configuración del mapuche como chileno se fue creando y albergando en el imaginario social, como parte de las raíces ancestrales que conforman esta identidad.

En 1892 el parlamentario y ex ministro Isidoro Errázuriz señaló que en la Araucanía el mapuche, el colono nacional y el colono extranjero se fundirían en una nueva chilenidad; sin embargo, La Frontera fue sacudida en el curso de todo el siglo XX por conflictos que echaron por tierra aquellas presunciones. La lucha por la tierra y el intento de algunos de seguir aplastando al pueblo mapuche y al ocupante nacional desató actos de violencia que complicaron aún más la posibilidad de encuentro entre los grupos que empezaban a compartir los antiguos territorios mapuche. Se estaba iniciando una historia compleja, de enfrentamientos y disputas que el país no pudo resolver en el curso del siglo XX y que aún, en los albores del XXI, preocupan en Chile (Pinto, 2015, p. 13).

La idea de la nueva chilenidad, como comprensión de un nuevo espacio de definición de identidad, implicaba una adscripción subjetiva del mapuche. Se buscaba en ellos una identificación tal que los llevara a compartir los mismos criterios de evaluación y de juicio (Pizarro, 2014). Es decir, que llegaran a sentirse chilenos.

La acción de asimilación cultural a esta nueva identidad nacional por parte del Estado, da cuenta de la ausencia de interés, respeto o valoración de la cultura originaria, a la vez que no encuentra en sus actos motivación por establecer diálogo o buscar puntos de encuentros basados en la conversación o la negociación. La fuerza y la imposición, aparecen como la única forma de relación y de búsqueda de incorporación a esta identidad única nacional; identidad en la que el mapuche es incorporado desde una percepción segregadora y discriminadora.

Este enfoque ‘chileno’, aunque reivindica lo ‘heroico ancestro mapuche’ como constituyente de su propia nacionalidad, está al mismo tiempo fuertemente marcado por la imagen social prejuiciada frente al indígena, que tiene sus raíces en un largo pasado de discriminación y que se manifiesta en ideas preconcebidas y estereotipos negativos, expresada muchas veces en adjetivos como flojos, borrachos, ladrones, sucios, primitivos, etc. (Pizarro, 2014, p. 198).

La lucha por recuperar sus tierras y la resistencia del pueblo mapuche por seguir existiendo y viviendo de acuerdo a su cultura y tradiciones; nos conforma como un país con historia compleja, cargada de enfrentamientos y disputas que el país no ha podido resolver.

En este contexto, los testimonios de organizaciones por la defensa de los derechos de los pueblos originarios no han dejado de estar presente. En noviembre de 1997 se realiza en Temuco

el Congreso Mapuche en el que participan 526 delegados de 235 organizaciones, con el propósito, entre otros, de concordar una propuesta de relación con el Estado y la sociedad civil de chilenos. En el evento se señala:

Somos el pueblo mapuche, 928.060 personas mayores de 14 años, según el censo de población de 1992; es decir si consideramos que, debido a la discriminación, muchos hermanos(as) no se declaran como mapuches, representamos aproximadamente el 10 por ciento de la población total de Chile...En estos últimos 25 años, la lucha del pueblo mapuche por el derecho a la vida, a la existencia como pueblo o derecho a la identidad, el derecho a la tierra, la educación, la salud, a la organización, ha sido una lucha permanente. (Barrera, 2000, p 194)

De esta manera, la adscripción del pueblo mapuche a la nacionalidad chilena y los mecanismos utilizados por el Estado para ello, configuran un nudo crítico en la relación que resulta difícil de sortear.

1.4.6.- El Relato de la Pacificación Crea La Noción de Terroristas

Yo tengo estudiantes que me han preguntado en la primera clase si los mapuches somos terroristas, y yo he tenido que dedicar largas horas a explicar que no es así, y aun así muchos de ellos lo siguen pensando, porque están cruzados por una escuela que los ha deformado en una completa negación de lo mapuche y de los pueblos originarios en general, y finalmente esta escuela, este tipo de escuela, te niega todo lo que es distinto y todo lo que es distinto lo intenta destruir de una manera o de otra. (Paredes, 2017, p. 199-200)

La representación creada en el relato en la historia de los pueblos originarios en Chile varía entre dos visiones principales. Una, es la representación del buen salvaje realizada por el Jesuita Luis de Valdivia y por Francisco Núñez de Pineda y Bascuñan (probablemente inspirados por Bartolomé de las Casas) donde se resalta los valores positivos como su inocencia y pureza. La otra es diametralmente opuesta. Se refiere al indio indómito, valeroso y gallardo que puede encontrarse en la Araucana de Alonso de Ercilla; o en una versión menos galante descrita por Alonso González de Nájera como indio endemoniado, bárbaro y salvaje (Segovia, 2006).

En la prensa del siglo 19 se puede encontrar un relato con adjetivos similares. En los años de la ocupación de los territorios al sur del Biobío que provocan el “genocidio llamado ocupación

de la Araucanía” (Van Dijk, 2005, p. 125) se encuentra en la prensa de la época relatos con descripciones tanto críticas como de aliento de la forma como se desarrolló el genocidio (Segovia, 2006) Sin embargo, en las representaciones de los habitantes de ese territorio abundan adjetivos como salvajes, flojos, bebedores de licor en exceso, limitado, enemigos de la civilización, etc., exaltando atributos negativos (Segovia, 2006; Van Dijk, 2005).

“La imagen de ‘salvaje’, ‘violento’, ‘indio’ o ‘enemigo de la civilización’ son estereotipos ampliamente difundidos en Chile” (Merino, 2007, p. 614). Situación que sería impensable sin la nutrida descripción realizada a lo largo del tiempo por los medios de comunicación. Si bien es difícil de establecer una relación causal entre estos dos hechos, se puede argumentar que los medios de comunicación cumplen la función de ser la memoria de la sociedad (Luhmann, 1996). La noción de la población chilena sobre los mapuche se basa en estereotipos. Provenientes, por un lado, de las representaciones de la prensa; y por otro, del sistema educacional que retrata a los mapuche como un grupo humano de valientes guerreros que resistieron 300 años la ocupación española (Van Dijk., 2005).

Estos estereotipos son suposiciones de realidad ampliamente aceptadas por la población chilena que decantan en casos de discriminación generalizados. Un estudio identifica que mapuche residentes en Temuco y Santiago experimentan frecuentemente discriminación cuando se encuentran en: “Escuela, Trabajo, Servicios Públicos, Transporte Público y Comercio” (Merino, 2007, p. 164) El tener contacto con la sociedad en Chile aumenta altamente la probabilidad de experimentar discriminación si se es identificado como Mapuche.

Los relatos diferenciadores en los reportajes mediáticos tienden a sobresaltar con características positivas las descripciones de los grupos no mapuche y de difamar, banalizar y/o exaltar las características negativas de los grupos mapuche (Merino, 2007; Segovia, 2006; Van Dijk, 2005).

De acuerdo a esto, el proceso de diferenciación, banalización, difamación y discriminación que experimentan los mapuche tiene distintas aristas. La representación negativa en los medios de comunicación, la percepción negativa en la población y la estereotipación, que algunos sectores de la población consideran por comodidad o ignorancia real, son consecuencia de una serie de hechos históricos y una cadena de decisiones pretéritas que son congruentes y lógicas entre sí.

Albergar estereotipos puede reducir la complejidad de vivir. No es necesario encontrarse o enfrentarse a la complejidad del mundo. Socialmente no se ha lidiado con las consecuencias. Lo que se toma como real, tiene consecuencias reales (Thomas y Thomas, 1928). Por ello, es la representación de extremistas o terroristas en los relatos de los medios de comunicación una oferta de realidad cercana, conocida y conveniente.

La ausencia de estos relatos, que dan cuenta de las matrices coloniales desde donde se ha configurado el Estado-nación, desde donde se ha significado y construido la relación desde el Estado con los pueblos originarios, particularmente con el pueblo mapuche; y que permiten vislumbrar otros principios de inteligibilidad de la historia, de la identidad y de lo moderno, entre otras cosas; dan cuenta del compromiso de la EIB con la comprensión de que el mundo moderno y global es dueño del futuro y donde el pasado entorpecería a su conducción.

1.4.7.- La Colonización a Través de la Escolarización

El sistema educativo es otra forma asumida por el Estado en la relación con los pueblos originarios, que evidencia la relación de conflicto. En Chile, la Escuela históricamente ha cristalizado un modelo de sociedad y ha asumido la voz de la cultura que se desea promover y desarrollar. La experiencia de la Compañía de Jesús en el siglo XVIII, que permitía el ingreso a la educación secundaria sólo a la población blanca, es un ejemplo de ello; como lo es también el que desde los tiempos de la Colonia, y hasta 1964, existieran tres tipos de escuelas: las de primera clase, con seis años de estudios, ubicadas en los centros de las ciudades; las de segunda clase, con tres años de estudio, situadas en pueblos y villorrios; y, finalmente, las de tercera clase, con tres años de estudios, localizadas en las zonas rurales y en los sectores marginales urbanos; lo que da cuenta de que la educación estaba pensada para aquellos que dirigirían el país (Sir, 2008) La injerencia del Estado en cómo se ha pensado y concebido el desarrollo de la educación en nuestro país ha sido central en la definición de un sistema de educación que determina el lugar que las personas ocuparán en la sociedad.

El Estado chileno ha asumido con los pueblos originarios una relación centrada en la comprensión de la existencia de una sola cultura y una sola nación. La escuela, en este ámbito, ha sido el instrumento que se ha consagrado como la expresión institucional de la modernidad en educación, orientándose desde sus inicios a la conservación del saber y a la mantención de los órdenes establecidos; cristalizado un modelo de sociedad que asume la voz de la cultura que se

desea promover y desarrollar. Quilaqueo et al. (2011) sostienen que, en Chile, la educación se ha caracterizado desde la época colonial, por establecerse en función de relaciones de dominación donde las culturas y saberes de los pueblos originarios han sido excluidos. El carácter monocultural de la educación se ha fundamentado en la formación del Estado-Nación en el siglo XIX, donde se enfatizan los principios culturales de civilización, centralismo político y unidad nacional. Así la escuela, como institución civilizatoria, adopta un modelo educativo que tiene como referente el primer mundo y, en su proceso, no se reconocen las sociedades ni las culturas originarias al interior de la sociedad nacional, quedando excluidas otras formas de pensar, conocer y comprender el mundo, condicionando la perspectiva eurocéntrica como el único modelo válido para definir los contenidos educativos. Como consecuencia, niños y jóvenes mapuche asumen con dificultad su condición étnica (Quilaqueo y Torres, 2013)

A la comprensión de cultura única promovida a través de la educación, subyacen al menos dos principios; la exclusión y la invisibilización de otras culturas. La exclusión está basada en la noción de que cualquier pensamiento que se encuentre fuera de los patrones y matrices de la cultura dominante no existe. De esta manera, los pueblos originarios tenían un pasado que podría ser muy diverso; pero el futuro está en el conocimiento de los vencedores, el del progreso eurocéntrico (Grosfoguel R. , 2006) Y la invisibilización, basada en que todo pensamiento diferente en esta lógica no existe a la comprensión, en ninguna forma relevante o comprensible de ser: “Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro.” (Santos, 2013, p. 31 y 32)

Desde la exclusión y la invisibilización, la escuela operaría desde tiempos de la colonia enseñándole la cultura a quienes no la tiene y civilizando al bárbaro, estableciendo una línea divisoria en la lógica de las relaciones. De un lado de la línea, se encuentra el saber real y válido; del otro lado hay creencias, opiniones, magia, idolatría, comprensiones intuitivas o subjetivas (Santos, 2013)

En este contexto de asimilación desplegada por el Estado, los pueblos originarios han dado una lucha sostenida por su reconocimiento; en particular el pueblo mapuche ha exigido durante más de noventa años una educación en su lengua y su cultura. Los antecedentes señalan que esta demanda se registraría desde 1925, siendo planteadas por agrupaciones de profesores mapuche y

organizaciones mapuche. Diez años más tarde, es la junta General de Caciques del Butahuillimapu, que aparecen solicitando al presidente de la época colegios propios en sus reducciones; una comisión que estudie el idioma mapuche; textos para la enseñanza del idioma; el nombramiento de profesores mapuche de ambos sexos; y facilidades para nombrar personas, elegidos por los caciques, sin diploma para las primeras letras (Cañulef et al., 2008)

En Ralco a fines del 1900, el cacique Maripi impulsa en territorio pewenche la instalación de una escuela en la comunidad, probablemente aprender el castellano les permitiría protegerse de los abusos, especialmente de la compra de terrenos fraudulentos, mediante escritos que luego formalizaban en notarías. Las primeras escuelas de tipo informal, apoyadas por el gobierno provincial de Los Ángeles, enseñaban el castellano y prohibían el uso del idioma vernáculo (Riquelme, 2014) Hasta hace un poco más de cien años en la escuela, dirigida por un no indígena, el chedungun estaba prohibido. Para que un niño o una niña de algún pueblo originario pudiera participar de la escuela debía hablar una lengua que no era la propia.

De esta manera, la escuela se ha caracterizado por entregar conocimientos centrados epistémicamente en conceptos, procedimientos y valores eurocéntricos, donde las prácticas culturales mapuche no solo no tenían lugar, sino que entorpecían la incorporación del mapuche a la sociedad chilena. A la base de la escolarización y de la inclusión de los mapuche a la sociedad nacional, existen tres principios: combatir la barbarie del mapuche, civilizarlo y convertirlo en ciudadano (Arias y Quintriqueo, 2021; Mansilla et al., 2018; Quintriqueo et al., 2014). En Chile, hasta hace unos pocos años, la experiencia y la investigación dan cuenta de que la escolarización de niños de ascendencia mapuche, se realiza en base a un currículo monocultural, centralizado y homogeneizante, donde el uso del mapuzungun presentaba una valoración negativa en la escuela por parte de los profesores, que probablemente no hablan la lengua, obligándolos a usar el castellano; su uso, se entendía como una conducta asociada a la ignorancia, esto lleva a que el estudiante fuera molestado y denigrado en los procesos de interacción social en la escuela (Quintriqueo y Torres, 2012)

Esta forma asumida por el Estado mediante el sistema educativo, en la relación con los pueblos originarios, no puede, sino que gestar una relación de conflicto que no da lugar a una cultura de convivencia ni a prácticas de diálogo. En esta configuración de escuela, lo significativo de lo que una persona mapuche reconoce como propio se encuentra ausente.

Desde el Estado, se construyó un relato sobre la escuela que da cuenta de una memoria donde lo propio de las prácticas y las formas de comprender la existencia humana por el pueblo mapuche no tiene existencia. De esta manera el saber socialmente valorado se encuentra en la representación de lo no indígena. Cabe acá preguntarse respecto al proyecto del Estado y de los poderes que los han sustentados en distintas épocas, sobre la relación con el mapuche ¿Qué lugar puede ocupar el mapuche en la escuela y en la sociedad? Al menos queda claro que se desplegaron múltiples y sostenidos esfuerzos por significarlo como no existentes. Sin hacerse cargo del impacto, de la impotencia que sembraba y alimentaba en cada acto pedagógico.

Una de las cosas que me daba rabia eran los libros, los textos que llegaban a la escuela, los textos educativos... Encontraba muy injusta la Historia de Chile que nos enseñaban en la escuela. Por ejemplo, siempre yo me recuerdo que contaban que la Inés de Suárez llegó acá y mataba muchos indios, y por eso ella era una persona muy importante, porque les cortó muchas cabezas a los niños. Así aparecía en los textos y nosotros teníamos que rendir prueba de eso y teníamos que decir: “Uy, qué importante era Inés de Suarez”. Sentía rabia con eso, no me gustaba nada” (Manquepillán, 2017, p. 207)

De forma indudable, las condiciones histórico-sociales en la que se fue fraguando la escuela, posicionándola, reconociéndola y definiéndola como un espacio excluyente de lo indígena y sus saberes, fue marcando las pautas y los principios organizadores de la experiencia escolar; que en el tiempo fue incorporando en los sujetos un conjunto de disposiciones (Bourdieu, 1990) que han orientado determinadas formas de pensamiento y percepción, y moldeado las prácticas en relación con lo indígena. Esta comprensión de origen de la escuela ha operado como marco de referencia, y ha mediado en la producción de nuevas comprensiones del mundo escolar; re-interpretando la exclusión de lo indígena, reproduciendo y recreando prácticas que dan cuenta de un conjunto de creencias que han condicionado los sistemas de significados, de los sentidos y las relaciones sociales que se establecen en la relación con lo indígena.

1.4.8.- La EIB para la Integración de los Pueblos Originarios

El PEIB se define en el marco de establecer una nueva relación entre pueblos originarios y el Estado de Chile, en virtud de un complejo y problemático sistema de relaciones de poder que subyacen a esta relación, desde el dramático periodo de colonización, se orienta hacia una lógica

de integración de los pueblos originarios a la sociedad nacional; más que hacia la búsqueda de transformaciones profundas, como lo supondría la inclusión social.

La integración se plasma en la focalización que hace en los niños y niñas de los pueblos originarios, y al no entenderlo como un tema que se vive en el aula, en la escuela, y que por tanto atañe al conjunto de la sociedad. Al delimitarlo como en una propuesta técnica e institucional dirigida sólo a los niños indígenas, devela que no ha estado pensada como posibilidad de contribuir a un cambio social que conduzca al diálogo inter-culturas y facilite el tránsito a la no discriminación. Así formulada, limita la posibilidad de que los niños y niñas no indígenas conozcan la historia, valoren la cultura y vivencien la diversidad experimentada en la práctica educativa. Se distancia de ser una propuesta inclusiva, valórica y de impacto ciudadano, que asume que los procesos de enseñanza y aprendizaje desarrollan en las personas habilidades y destrezas que les permiten vivir en una determinada comunidad (Quintriqueo et al.,2011; Sir, 2008).

Busca la integración al hacer entender la diferencia cultural y lingüística del estudiantado como un déficit, en el marco de un modelo de ser, de pensar y de actuar normalizado y dominante. En este sentido, el fortalecimiento de la identidad étnica en los niños y niñas que promueve buscaría eliminar las barreras que le impiden participar en el sistema educativo y social, mejorando los aprendizajes y permitiéndoles competir en mejores condiciones y adaptarse al modelo predominante en el grupo de referencia. No acoger los principios éticos de la reparación, hace entender que se trataría de un beneficio que busca mejorar la eficiencia y el rendimiento escolar en niños y niñas de pueblos originarios, por lo que el lugar que ocupan no ha cambiado sustancialmente al lugar dado en sus orígenes de la escolarización, situándolos, además, en una posición en que ellos serían el problema y los responsables si los resultados no son los esperados. Resulta en la práctica en un instrumento que segrega a los niños y niñas en el contexto escolar, que mantiene la dicotomía correlativa indígena no-indígena que reafirma la problemática relación de segregación y reproducción de las relaciones asimétricas, donde persisten las representaciones sociales sobre el sujeto indígena (Lagos, 2015).

De igual forma, al circunscribir la cultura y lengua originaria a un sector de aprendizaje primero y a una asignatura después, perpetúa la segregación. Esto no permite visibilizarles como una forma de vida, sino como una temática de estudio a cargo de especialistas: el educador

tradicional o un profesor especialista en la lengua o cultura originaria, de acuerdo a como lo establece el Decreto 301. De esta forma, la EIB no contribuye a la revalorización de las raíces originarias considerando la perspectiva de los propios pueblos originarios, dando cuenta de una comprensión de interculturalidad restringida, que requiere abrir y mantener el dialogo, y cumplir los acuerdos alcanzados (Arias y Quintriqueo, 2021; Riedemann, 2008)

Una Educación real y verdaderamente Intercultural que se oriente a la inclusión, debiera tender a que la escuela revalore la sociedad y la cultura originaria, incorpore sus prácticas al currículo y a las actividades pedagógicas en las aulas y en las comunidades; para ello, el currículo debe desarrollar competencias y habilidades mediante contenidos escolares obtenidos de la explicitación de los conocimientos implícitos en las actividades sociales, que en caso de las sociedades orales, se logra saliendo con los niños del aula; y de la articulación de estos contenidos indígenas con los saberes escolares comunes a todas las escuelas del país (Gasché, 2010) Y que, en el caso del pueblo mapuche, en la educación familiar aún existen saberes y conocimientos que permiten conocer y comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual desde una lógica propia; los estudiantes mapuche, al ingresar al proceso de escolarización, vienen dotados de ese conjunto de saberes y conocimientos que les han permitido conocer su realidad en el contexto social, natural y cultural particular. (Quintriqueo et al., 2011)

1.4.9.- Una Forzada Pedagogía de la Diversidad

A partir del 2001 entre los Objetivos planteados para la EIB se encuentra: La incorporación de contenidos didácticos pertenecientes a la realidad cultural, social e histórica, como medio para el aprendizaje; el fortalecer y propiciar el aprendizaje y valoración de las lenguas indígenas junto al castellano; la incorporación de la familia y las comunidades indígenas en los procesos de construcción de las actividades curriculares de los establecimientos educacionales; además de la incorporación de métodos de enseñanza/ aprendizaje desarrollados por familias y comunidades indígenas. Para que estos objetivos se implementaran formalmente, la escuela debía adscribirse al PEIB, estableciendo planes y programas propios en el ámbito de la interculturalidad, cultura y lengua indígena. En esta etapa, se incorpora además, el propósito de promover el diálogo intercultural a través instrumentos curriculares y de gestión escolar (Loncon et al., 2011) De esta manera se autodeclara como una pedagogía de la diversidad, dado que en su dimensión pedagógica el currículum intercultural bilingüe incorpora métodos, estrategias y actividades que

conducen al diálogo con sujetos diversos y distintos que llegan al aula con conocimientos provenientes de sus hogares y comunidades, que son portadores de saberes y de identidades propias permitiendo conocer e investigar más allá de los contenidos entregados, lo que permitiría reconocer, valorar y cultivar la heterogeneidad presente en el aula (Matus y Loncon, 2012).

En sus relatos, el Programa ha albergado la expectativa de que, en los establecimientos adscritos, se desarrolle una formación intercultural, entendida como la acción formativa en que el discurso y el clima entre las culturas sea de empatía, colaboración y diálogo plural. Desde esta perspectiva, la EIB pretende ser el discurso y la puerta de acceso a un escenario y a una práctica educativa que posibilitaría el diálogo en diversidad cultural, configurándose, en un discurso predominante para abordar el fenómeno de la relación y diálogo intercultural en el contexto escolar. Sin embargo, este discurso presentaría nudos significativos que restringen, dificultan e imposibilitan su materialización y puesta en práctica. Esto porque la EIB debiera ser la expresión de las relaciones humanas, sociales y políticas, que tienen lugar en la sociedad en general, estableciendo los límites que reglamentan la relación intercultural en la escuela, además de desarrollar una forma de interacción en que se negocian los contenidos, las prácticas pedagógicas, los ambientes de aprendizajes, las interpretaciones de la historia, las comprensiones de ser humano y las formas de habitar el mundo (Martínez, 2017). Al no ser así, se evidencia como una propuesta forzada, que remite a una heterogeneidad abstracta en el aula y que, además, se mantiene hermética a lo social y a la historia colonial.

Al no abordar la percepción problemática que se ha instalado sobre los pueblos originarios y no cuestionar el dominio y la hegemonía sociopolítica y cultural del Estado sobre ellos, se trataría de una propuesta pedagógica de diversidad forzada, que alberga una práctica que perpetúa la colonialidad del poder (Grosfoguel, 2006) al existir una continuidad entre el pasado colonial y el presente postcolonial en la representación de lo indígena, asociado a la inferioridad y a la carencia. La comprensión de que es en ellos que hay que desarrollar la capacidad de emprender y la disposición para la convivencia social, que es en función de esto que se concibe la participación de la familia y la comunidad, así como la incorporación de métodos y estrategias propias de aprendizaje, da cuenta de que mantienen las implicancias epistémicas en la relación indígena no indígena, que predomina en la cultura nacional, por lo que sus conocimientos, su

comprensión de forma de vida, siguen no teniendo valor, ocupando un lugar instrumental en el aula.

Se esperaría que en una pedagogía de la diversidad las prácticas pedagógicas generen una real relación dialógica entre saberes indígenas y el saber escolar; sin embargo, en lo concreto esta propuesta no da lugar al despliegue de experiencias de vida cotidiana en el contexto escolar, que permita aprender y nutrirse del intercambio cultural y de la diversidad. No es posible pretender desarrollar la formación intercultural en el marco de la implementación de un sector de aprendizaje o asignatura, sin articular ni transversalizar la filosofía indígena al currículum escolar, manteniendo intacto en el resto de las asignaturas los procesos de enseñanza y de evaluación definidos en el currículum nacional. Así como tampoco se puede reducir la educación intercultural a una asignatura en que el objeto de estudio es la lengua y la cultura originaria. De este modo, la propuesta de Educación Intercultural Bilingüe es una forzada, sino una falsa, pedagogía de la diversidad.

1.4.10.- Mejorar el Rendimiento para una Mejor Integración

Los procesos globalizadores de producción que los países más ricos promueven, se introducen y copan el ámbito educativo generando una incesante adecuación y reformulación de las políticas públicas que buscan cumplir con los estándares y las normas internacionales de la OCDE (Organización para la Cooperación y el desarrollo Económico). En este sentido, se despliegan un conjunto de iniciativas para asegurar, desde una lógica instrumental y económica, una educación de calidad.

La aplicación de pruebas estandarizadas de carácter internacional, como la prueba PISA, que desde el año 2000 en Chile busca medir el sistema educativo en su nivel de logro del desarrollo en el estudiantado de habilidades lectoras, matemáticas y científicas. El SIMCE a nivel nacional realiza similar medición, cuyos resultados son el fundamento que insta a las instituciones, mediante una lógica de financiamiento, a convertirse en escuelas y liceos competitivos, lo que socialmente se entendería como la buena escuela. Disminuir las brechas en el acceso al conocimiento entre estudiantes indígenas y no indígenas, para mejorar los estándares de aprendizaje, sería otro aspecto que busca la EIB, en el marco de asegurar un sistema educativo equitativo y de calidad que contribuya a la formación integral y permanente de las personas y al

desarrollo del país, mediante la formulación e implementación de políticas, normas y regulación sectorial (MINEDUC, 2018)

La existencia de un sistema de becas que va desde la educación básica a la educación superior, bajo la lógica de equidad o igualdad de oportunidades en el acceso a la educación. La comprensión de equidad que promueve el sistema educacional chileno se sustenta en una lógica y una ética alineada con el modelo de educación liberal dominante, por lo que se espera que este beneficio permita mejorar y mantener los rendimientos y se reconoce socialmente como un buen estudiante. De esta manera, la pedagogía se ha tornado la praxis de una educación para la producción y la economía, donde la EIB es un espacio que pretende apoyar a los estudiantes pertenecientes a los pueblos originarios a mejorar sus rendimientos, por lo que la articulación con los valores de los pueblos originarios, se realiza sin traducir el sentido más profundo y propio de sus culturas, manteniendo al interior del sistema educativo una relación con los pueblos originarios que no cambia la condición de culturas y cosmovisiones subalternas.

De esta manera, el fortalecimiento de la identidad étnica que pretende la EIB se realiza sin cuestionar las relaciones interétnicas, y como prácticas aisladas asociadas a una expresión folclórica más que formas de vida de mundos diferentes. La EIB tienen sentido sólo en la medida en que existen determinados contenidos que enseñar en la perspectiva homogeneizadora del sistema escolar, que propicia la formación de sujetos culturalmente iguales para incorporarse al mundo globalizado; en un proceso de escolarización que adiestra a los estudiantes (Illich, 2011).

1.5.- Ausencias en los Relatos de EIB

La implementación en la educación chilena de la EIB se ha realizado asumiendo una noción de Interculturalidad asociada a una armónica relación entre culturas, pretendiendo que la conformación del espacio educativo se realice en un clima y en una relación de diálogo diverso; dejando entrever y haciendo suponer la preexistencia de una armonía que se despliega en la forma de vivir la escuela y en las distintas interacciones de la vida cotidiana, mediante las prácticas sociales e interculturales. De igual forma, el diálogo intercultural se entiende como algo dado, que sólo requiere ser vivido de forma natural para estar presente ocupando un espacio que vitaliza la relación y la vida escolar.

Desde esta comprensión, la relación armónica entre culturas se desarrollaría sin la necesidad de provocarla, de intencionarla. La relación armónica se entendería como una experiencia fija

que ocurre en un espacio entre paréntesis, fuera de la vida y de los contextos históricos y sociales de las personas y sus comunidades. En consecuencia, el relato de la EIB presenta una serie de ausencias que lo llevan a no lograr concretar en las prácticas de la vida escolar, y en la conformación de los espacios educativos, un lugar para el desarrollo del diálogo intercultural. Entre estas ausencias se encuentran:

Ausencia de una propuesta para el desarrollo del Diálogo intercultural, es una de las ausencias del relato de la EIB. Si se entiende por Diálogo Intercultural, como el lugar donde las memorias y las tradiciones se encuentran para intercambiar historias y no para sustituirla por una historia universal (Fornet-Betancourt, 2010). Y se observan los antecedentes que evidencian la existencia de una histórica relación de conflicto desde el Estado hacia los pueblos originarios, especialmente hacia el pueblo mapuche, y la búsqueda permanente consignada en la historia, por asimilar territorial y culturalmente al pueblo mapuche al territorio y cultura nacional a cualquier costo; da cuenta de un vacío en la propuesta, que dificulta el encuentro y el intercambio de historias. Permitiendo identificar que este diálogo no es algo dado, por el contrario, es un espacio que se construye; al que se llega luego de asumir una historia de relación que no ha sido armónica.

Configurar un lugar para el encuentro de la diversidad cultural, requiere de ciertas condiciones para que el diálogo pase de ser una enunciación remitida a lo semántico, para llegar a plasmarse y tomar cuerpo en la vida, los lugares y la práctica educativa.

Su concreción supone una reconstrucción lingüística de las prácticas sociales, para pensar y actuar de manera que permita conformar un espacio de relación social armónico y equilibrado.

Transitar a un discurso polifónico, donde sea posible la diversidad de culturas, dioses, seres humanos y saberes; desplazarse a otros lenguajes, generativos y constructores de nuevas formas de significar, comprender y vivir las relaciones humanas e interculturales.

Supone la construcción de un yo que ve el rostro del otro y lo ve como diferente, que piensa y siente diferente; un yo que no saca ventaja de la vulnerabilidad del otro, sino que se hace cargo de él (Levinas, 1998) Es decir, involucra realizar un movimiento, un desplazamiento que va desde el lugar de relatos y prácticas de vida de la cultura propia, hacia un otro lugar distinto

que posibilite profundizar en la reflexión y dilucidar formas de entender y representar la creación de condiciones para un diálogo inter-epistémico en Educación Intercultural.

De esta manera, el diálogo intercultural en educación no sucedería de forma obvia o natural, se trataría de un estado de relación al que se llegaría de forma consciente e intencionada; ocurriría fuera del lugar donde operan los patrones que se identifican como propios y en el que se vive en coherencia a las propias tradiciones de la cultura chilena y en la que no ha habido lugar para la cultura indígena.

El diálogo intercultural se configuraría como un otro espacio de relación y de significación conjunta de relatos y prácticas de vida en el contexto escolar, en que el espacio educativo se tornaría un lugar configurado por los propios participantes en coherencia a su diversidad cultural.

Esto implicaría, un importante compromiso de cada quien, con la diversidad epistémica, expresado en la voluntad de compartir tradiciones, y de concurrir a un encuentro en una relación de diálogo que posibilita el entendimiento, tomando forma y cuerpo en una práctica educativa concreta a partir del encuentro de mundos simbólicos, de saberes, formas de vida y contextos; que como hilos van tejiendo un entramado de acuerdos y significaciones en la relación educativa.

Ausencia de una propuesta para el reconocimiento de la otredad, sería una segunda ausencia del relato de la EIB. Desplazarse a este lugar de encuentro con Otros diferentes, en la perspectiva de construir en forma y sentido una verdadera relación intercultural, demanda de los participantes partir del reconocimiento de otredad de los Otros, de los diferentes. Se trata de buscar en cada quien la manera de trascender al yo en la relación con el Otro, con ese ser diferente al que se ve desde uno mismo, pero que no coincide plenamente con la representación que se logra hacer de él; este Otro es quien muestra la relatividad de la propia existencia, y su rostro permite ver su vulnerabilidad y al verlo permite ver la propia vulnerabilidad (Fornet-Betancourt, 2010). Aceptar la vulnerabilidad, del Otro y la propia, posibilita construir un lugar para que el diálogo se despliegue desde una real interculturalidad.

Si bien el Diálogo Intercultural se ubica en la sociedad y es posible sólo si es compartido con el Otro, no existe independiente o fuera del yo, su existencia se debe a que está vivo en el yo. En su concreción demanda del yo una importante cuota de compromiso con el Otro, se trata de hacerse cargo de la existencia del otro, en tanto el otro, no es una negación del yo, sino la

posibilidad de un nosotros; el Otro nos compromete a ponernos en sociedad con él, lo que sugiere trascender al propio yo y responsabilizarse del Otro, de manera de incluir en el pensar su existencia, su presencia y un lugar para él que no se debe invadir ni usurpar (Levinas, 1998). Comprometerse con un Otro en contexto escolar implica el desarrollo de ciertas condiciones y habilidades que de manera transversal deberían estar presentes en los procesos formativos y promovidas en el conjunto de las comunidades educativas; y que Alsina (2006) define como una competencia intercultural, entendida como la habilidad para negociar los significados culturales y de actuar comunicativamente de forma eficaz de acuerdo a las múltiples identidades.

Ausencia de una crítica a los paradigmas dominantes, esto se relaciona con establecer la mirada crítica a la universalización de la historia y en ella al concepto de ser humano, en tanto representan una propuesta comprensiva expansiva, que ocupa el lugar de las historias locales y del otro ser humano impidiendo vislumbrarlo como único; por lo que resulta fundamental desnudar las naturalizaciones culturales que se distancian de los saberes ancestrales y obliga a mirar hacia la alteridad, hacia el Otro (Fornet-Betancourt, 2010).

Por lo que resulta fundamental dar lugar en la práctica educativa a la reflexión y el análisis, de manera que quien participe de este diálogo, haga consciente que están en el mundo con Otro, con un Otro semejante pero diferente, un ser cognoscente, capaz de dar cuenta de sí mismo y del mundo (Fornet-Betancourt, 2010). Que permita el distanciamiento de los conceptos y las prácticas que eliminan la diversidad, re-interpretando la comprensión de que cada uno ve de forma diferente, y situarse en la aceptación de la diferencia en el ver y en el conceptualizar. Este es un proceso que no es posible pensarlo sino desde una crítica a ciertos paradigmas dominantes; proponiendo otros principios de inteligibilidad de la historia, los conocimientos, las corporalidades y las subjetividades. Que permita tensionar el concepto de moderno, en tanto niega lo tradicional, lo absorbe en categorías de dominio, generando una incomunicabilidad donde el acuerdo y el consenso se imponen por parte del que tiene mayor poder. Y que, llevado a la pedagogía, niega lo tradicional y lo indígena, tendiendo a absorber al Otro en categorías de la lengua y la cultura de dominio (Dussel, 1995). El concepto “moderno” se riñe con el sentido más profundo de la interculturalidad, en tanto contiene la carga epistémica colonizadora, en que la cultura del indígena es considerada nada destruyendo todo lo que el indígena es (Dussel, 1997).

Desde la lógica moderna, la interacción que ocurre en la relación indígena - no indígena se forja de forma asimétrica y focalizada exclusivamente en el futuro, porque hay un pasado que no se comparte. Desestimar esta práctica de reflexión crítica de contextos y relatos estructurados a partir de las disposiciones neoliberales y globalizantes del capitalismo y de la modernidad; dificulta la percepción de lo vinculados que se encuentran los relatos de Educación Intercultural a cadenas de formulaciones compactas, monoculturales y universales, que no cambia la interpretación de la historia ni la forma de comprender el mundo; que mantienen la centralidad del conocimiento científico que confina, a la subordinación y a la negación, el valor y legitimidad a los saberes locales, indígenas y populares que conforman racionalidades sociales y culturales distintas. Invisibiliza la jerarquización que subyace a la comprensión del Otro y de lo Otro, representando el discurso del lugar, de lo cotidiano, de lo familiar, de lo común a las personas, como algo fijo, prescindible y sin teoría.

En consecuencia, la ausencia de relatos con referentes teóricos y conceptuales que caractericen distintas aproximaciones posibles para concurrir al encuentro en diversidad cultural y al Diálogo Intercultural, imposibilita distanciarse de la interpretación hecha al alero y en continuidad de los relatos hegemónicos, criados en una histórica relación de conflicto desde el Estado y la sociedad chilena hacia los pueblos originarios. Manteniendo, en la comprensión y en la práctica del Diálogo Intercultural, lo violento que significa interpretar desde la cultura chilena, con sus categorías, cómo es la cultura de los pueblos originarios. Negando al otro ser humano, en este acto, “toda su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de su concepto.” (Levinas, 1998, p. 86) La ausencia de otros relatos facilita que las lógicas de poder que subyacen a los discursos de la EIB, desplieguen libre y hegemónicamente los supuestos que orientan a afirmar la unicidad del mundo, de la cultura y del saber. A mantener una identidad centrada en un yo descontextualizado y desconectado de lo indígena; restando libertad y ejerciendo violencia sobre el Otro indígena al no respetar su lugar como existente (Levinas, 1998).

Ausencia de un otro espacio de significación. Se espera que una educación intercultural genere las condiciones para que exista diálogo intercultural y por tanto un uso común del lenguaje, posibilitando que en la práctica educativa se defina y precise lo que implica conformar un otro espacio de significación, y cómo transitar hacia él. Sin embargo, en la propuesta de EIB

se encuentra ausente la definición de otro espacio de significación, en que ocurra la negociación de significados que posibilite el diálogo; espacio donde se produzca el encuentro, la reciprocidad y complementariedad con un Otro y con otras formas de comprender y practicar la existencia humana.

Esta ausencia lleva a que en la práctica educativa no se estén negociando los significados, y los educadores y educadoras tradicionales no están viviendo procesos de des-aprendizaje, lo que los podría llevar a repetir los procesos de escolarización con los que fueron formados en el sistema escolar. Lo significativo de esta ausencia se fundamenta en que son los educadores y educadoras tradicionales los encargados de cautelar que el sentido que se le entrega a las creencias y prácticas que sintetizan sus saberes, logren plasmar el sentir y el pensar propio de su cultura. Son quienes deben liderar la negociación de significados, en su rol de principales mediadores del conocimiento originario. Ellos son, además, quienes deben realizar una permanente vigilancia epistemológica, para observar y vigilar cómo se está conceptualizando y actuando en el contexto educativo. Entender las prácticas cotidianas como algo dado, estático y fijo, niega la influencia que ejerce en ellas la sociedad global; por lo que la vigilancia epistemológica resulta fundamental en la definición de la medida en que el conocimiento de los pueblos originarios es o no respetado en su proceso de transmisión.

Liderar la negociación de significados y realizar la vigilancia epistemológica por parte de los educadores y las educadoras tradicionales en la práctica educativa, implica el despliegue de una vocación que va motivando el mantenerse conectado de manera permanente con la comunidad; conexión que deben ser explicitadas e intencionadas desde la propuesta de EIB.

Ausencia del lugar y formas de vida. Distinguir el espacio en el que se vive como externo al diálogo intercultural, invisibiliza la función generativa del diálogo en el vivir cotidiano, en la producción de tramas, interconexiones y sistemas de relaciones que crean, materializan, dan forma y sentido al lugar en que se vive. De esta manera, el diálogo intercultural se encuentra en unidad con el lugar, entrelazado por una red de relaciones y significados que lo caracterizan. El diálogo intercultural materializa una determinada manera de vivir un lugar especificándolo. Desde esta mirada, la escuela es parte y condición de las prácticas sociales que en ella se despliegan; y se entiende como un espacio con ciertas particularidades, con rasgos que dan cuenta de singularidades, conformadas a partir de las formas en la que se realiza la vida escolar

en relación al contexto en que se ubica. Así la escuela, como espacio de vida, se constituiría en las coordenadas básicas en las cuales se construyen y reconstruyen relaciones sociales, viviéndose como fragmentos de espacio-tiempo de los sujetos en su cotidianeidad, en una imbricada relación espacio-tiempo y corporalidad (Lindón, 2011). En el cuerpo y con el cuerpo, se va viviendo la experiencia y se experimentan modos de ocuparla, de acostumbrarse y de pertenecer a ella, moldeándola y significándola en una interrelación en que participan distintas prácticas y saberes. Las propias costumbres puestas en acción mediante corporalidades que interaccionan cotidianamente, configuran una forma de habitar y la dotan de una cierta especificidad, que se plasma en los espacios y en las formas de interaccionar. De esta manera, cómo se habita da cuenta de la manera de vivir una relación a la que concurren las distintas visiones y formas de representar y encarnar el mundo.

En suma, estas ausencias en los relatos de Educación Intercultural, configuran una comprensión del diálogo intercultural que no se hace cargo de la existencia de permanente producción y reproducción de fronteras epistemológicas en la comprensión de mundo y en las formas de habitarlo. Más bien, las niega y las cubre con un relato que promueve generar un diálogo que conduzca al entendimiento entre personas diferentes; pero dejando en un espacio-tiempo abstracto, poco claro o indefinido las posibilidades de que esto ocurra, haciendo, por un lado, mirar con sospecha cómo se desarrolla el diálogo en la relación intercultural en educación, y por otro, mirar más allá de los múltiples relatos que promueven la importancia de comprometerse y hacerse cargo como sociedad con el diálogo intercultural, como una respuesta a vivir y educar en los valores de la paz, que nos conduzca en un futuro a un estado-meta focalizado en la disposición a la paz, al desarrollo de habilidades en las personas, al reconocimiento cultural. Relatos que no van más allá de declarar buenas intenciones, en tanto lejanos o desvinculados de una crítica al modelo civilizatorio que genera el problema, dando por conocido algo que en el fondo se desconoce.

Todo esto, justifica la necesidad de profundizar en la comprensión de cómo ocurre el encuentro en diversidad cultural, cómo toma lugar el Diálogo Intercultural en educación.

CAPÍTULO II: PROPONIENDO DISCURSOS POSIBILITADORES

La necesidad de cuestionar la epistemología eurocéntrica dominante, que reproduce patrones culturales que subalterizan otras formas de conocimiento que emergen en el habitar, en lo local, en las materialidades y corporalidades, demanda la concurrencia de discursos posibilitadores del análisis crítico de las relaciones interculturales al interior del sistema educativo, especialmente en la escuela y/o proceso de escolarización, que develen las relaciones de poder e inequidades desde donde hemos aprendido a significar y comprender lo indígena, aludiendo a los pueblos originarios y sus cosmovisiones, y que imposibilitan que un diálogo intercultural tome lugar.

Ahora bien ¿A qué se alude cuando se hace referencia al diálogo intercultural? Ambos conceptos, tanto diálogo como interculturalidad, se reconocen como conceptos complejos, que pueden definirse desde distintas perspectivas y aludir a múltiples comprensiones. Respecto del diálogo, aquellos aspectos que en general lo caracterizan, dicen relación con que es entendido como una acción comunicativa intencionada o deliberada que ocurre entre dos o más personas, en un ambiente de respeto y reciprocidad, en el que existe un reconocimiento de la alteridad y posibles distanciamientos de los discursos e ideologías, capaz de mediar en el entendimiento para tomar los acuerdos (Comboni y Juárez, 2019; Gutiérrez, 2017).

Aguilar (2005) por su parte sostiene que, desde el punto de vista etimológico, diálogo “puede comprenderse como el acceso al saber mediante un proceso que se lleva a cabo entre partes, entre dos o más interlocutores.” (p. 52) Allegado a la filosofía, diálogo se articula con dialéctica, destacando en la acción conjunta, en “la unión de fuerzas para arribar a un saber”. (p.53) Vinculado a los clásicos, se encuentran los Diálogos de Platón, que imita las conversaciones de la vida real y cotidiana, en un discurso que está siempre dirigido al Otro. De esta manera, señala que el diálogo se inscribe en la perspectiva de la cuestión de la alteridad, por lo que hay que estar dispuesto a escuchar, entendido como “dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice”. (p.54)

En suma, se alude a una comunicación dialógica que remite a la vida y a los sentidos, que se da en relación de alteridad, donde la disposición a la escucha y a dejarse transformar en esa relación son determinantes para arribar a un saber que conduzca a acuerdos y que en la perspectiva del diálogo intercultural cobran sentido concreto, al ser necesaria una transformación

en la forma de significar y significarse en la relación con el Otro para que se produzca el entendimiento.

La Interculturalidad entendida en general como un intercambio o relación en la convivencia entre diferentes culturas. Se reconoce en ella su complejidad y carácter polisémico, en tanto refiere a relaciones existentes dentro de la sociedad entre diversas constelaciones de mayoría-minoría, y que se definen no sólo en términos de cultura, sino también en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad (Dietz, 2017). Se considera también que implica una orientación ontológica, filosófica y epistemológica basada en la diversidad de las matrices culturales y en la subjetividad e intersubjetividad de las personas involucradas en relaciones que implican consensos y conflictos (Quilaqueo y Torres, 2013).

Walsh (2010) presenta una concepción de la interculturalidad desde tres perspectivas distintas. La perspectiva Relacional, referida al contacto e intercambio -en condiciones de igualdad o desigualdad - entre personas, prácticas, saberes, valores y tradiciones culturales distintas. Esta relación se entiende preferentemente a nivel individual y sin considerar las estructuras sociales, políticas, económicas y epistémicas, que jerarquizan en superioridad o inferioridad la diferencia cultural. De igual forma, se oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación. La segunda es la perspectiva funcional, en que se reconoce la diversidad y diferencia cultural en la sociedad, planteándose la inclusión; promoviendo el diálogo, la convivencia y la tolerancia. Su funcionalidad radica en que el reconocimiento y el respeto a la diversidad cultural no se orienta a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino a la regulación de conflictos étnicos y a mantener la estabilidad social al incluir grupos históricamente excluidos, en el marco de imperativos económicos neoliberales. La tercera perspectiva, es la de interculturalidad crítica, que reconoce que la diferencia es construida en la estructura y matriz colonial de poder racializado y jerarquizado. Se entiende como algo por construir, como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente y como demanda de la subalternidad. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. La interculturalidad entendida críticamente aún no existe, es algo por construir. Por eso, se entiende

como una estrategia, acción y proceso permanentes de relación y negociación *entre*, en condiciones de respeto, legitimidad, simetría, equidad e igualdad.

En esta misma perspectiva de la interculturalidad crítica, Quilaqueo y Torres (2013) sostienen que queda abierta la posibilidad de que la interacción entre los sujetos signifique el volver a mirarse para despojarse de prejuicios y estereotipos que pueden ser explícitos o implícitos; perspectiva sin duda afectada por la experiencia colonial y post-colonial en el territorio chileno y latinoamericano, fuertemente marcada por la violencia epistémica ejercida sobre los pueblos originarios (Dussel, 1994; Grosfoguel, 2006) , la que es compartida por Contreras, Miranda y Ramirez (2019) al señalar que la liberación del colonialismo exige que la interculturalidad sea reclasificada como inter-epistémica.

En suma, la perspectiva crítica de la comprensión de interculturalidad, como proyecto político de relación inter-epistémica, es la que mejor posibilita que el diálogo permita ir desarrollando una interacción transformadora, de desaprendizaje y re- aprendizaje (Walsh , 2010) de lo que se entiende por real y existente, dando lugar a las distintas formas de comprender la existencia humana y la forma de habitar el mundo, en relación en la búsqueda del entendimiento.

La articulación de estos dos conceptos vistos de la idea de con-vivir o co-habitar, dan lugar al concepto de diálogo intercultural, que comprendo como una práctica de entendimiento; práctica, en el sentido de una actividad que se va realizando continuamente. Se trataría de un hacer reiterado que, haciéndose cargo de la incompletud de la comprensión humana, se orienta a conformar el entendimiento más allá del sujeto, en tanto, no es atributo propio de él. En el desplazamiento a un espacio de significación abierto, ubicado más allá de los límites de lo conocido - de lo sabido, de lo familiar, de lo acostumbrado, de lo habitado, de lo identificado como propio- se produce el encuentro que da lugar a un complejo proceso de significar y significarse, en la relación con lo Otro, material y encarnado. De esta forma, el entendimiento va siendo en la experiencia de verse complementado con lo Otro, a partir del enfrentamiento de las distintas formas de ser; se va produciendo conforme se van negociando significados y establecimiento acuerdos que construyen nuevas realidades; lo que no puede ser gestado sino desde la apertura a ampliar los criterios de validez para la interpretación, en que se va admitiendo

la incertidumbre (Aguilar, 2005), que se va incorporando y encarnando en una disposición a conocer y aceptar, a ayudar y dejarse ayudar; a aprender y a enseñar, a compartir e intercambiar.

El diálogo intercultural, como práctica de entendimiento, atiende a todos los decires y haceres, sin que alguno prevalezca o tenga valor sobre otro. A los decires que le dan y no le dan agencia a la materia, entendida como la capacidad de afectar y de afectarse: si hago referencia a la fumarola de un volcán, es distinto decir “el volcán blanquita está entrando en actividad” localizando mi decir en una racionalidad que entiende que la materia (el volcán) tiene una función intrínseca, cuya presencia se corrobora mediante la verificación de determinadas señales y manifestaciones (la fumarola), a decir “la blanquita está respirando”, localizándome en un decir y en un pensamiento que le da agenciamiento a las cosas, que las entiende como algo vivo, cercano y familiar.

Atiende a todos los haceres, los que se piensan desde la separación y los que se piensan en interrelación. Es distinto decir si voy a visitar a alguien, “te veo en dos horas más”, localizándome en la racionalidad lineal del tiempo, sin conexión o relación con el contexto; a decir, “te veo cuando baje más el sol” localizándome en un pensamiento en red de relaciones, que considera la materia en movimiento, en el tiempo y el espacio.

Así, el diálogo Intercultural ocurre cuando no hay jerarquías en las comprensiones y los saberes no quedan fuera de lugar al construir realidades, cuando se les devuelve el poder epistémico a los saberes, rescatando lo situado y relacional de todo tipo de conocimiento (Haraway, 1991)

El diálogo intercultural resulta de un proceso dinámico y simultáneo de des-aprendizajes y aprendizajes. Se des-aprende la naturalización de la subalteridad, la universalización del conocimiento y de la comprensión del mundo, en contacto con lo Otro que lo cuestiona y nos emplaza a mirar desde otro lugar. Cruzar los límites y localizarse en las fronteras de lo ya conocido, permite vislumbrar que el conocimiento tiene valor, color, género y lugar de origen (Walsh k. , 2004) que tiene formas, texturas, aromas y sabores. Posibilitando aprender que el lugar desde el que se piensa tiene importancia para producir entendimiento.

El diálogo intercultural se va configurando en el vivir cotidiano, entendiendo lo cotidiano como aquello que nos ocupa cada día y nos relaciona con la intimidad, con la memoria, con la

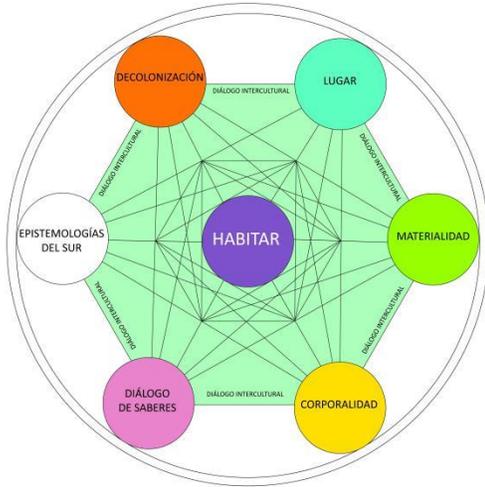
familiaridad, en un ritmo que está dado por el espacio y relaciones múltiples (de Certeau, 1999). Se va configurando en el habitar, en el habitarse y habitarnos, en la conformación de los espacios, la comprensión de los tiempos, y en el orden simbólico de las corporalidades y de las materialidades. Donde la diferencia, el no ser idéntico, se distancia de ser entendida como una contradicción, para posicionarse en un horizonte de comprensión más amplio y dinámico, en una posibilidad creadora de pensar un “nosotros” cargado de diversidad (Braidotti, 2019).

En un habitar que configura pertenencias; la posibilidad de entendimiento se juega en la medida en que cada sujeto perciba y experimente en su propio cuerpo, de forma cotidiana, y en la práctica de vida con Otros, que las premisas que definen aquello que considera real y verdadero, tienen un lugar reconocido en el espacio del diálogo. Desde aquí se afirma la importancia de pensar el Diálogo Intercultural desde el habitar, en sintonía con la experiencia corporal, los lugares y las materialidades; implicando la reflexión con otros relatos, que posibiliten des-cubrir aquellas contradicciones y enfrentamientos de las distintas formas que el sujeto va siendo, por sus lealtades epistemológicas y ontológicas.

Todas estas ideas se tejieron de distintos hilos discursivos, armando un entramado que se configura en una Red de discursos posibilitadores (ver Figura 1) que a continuación desarrollo.

Figura 1

Red de Discursos Posibilitadores



La Red de discursos posibilitadores da cuenta de múltiples posicionamientos, que posibilita pensar desde un lugar para re-aprender. Supone ir preguntando y preguntándose mientras se recorre y transita los espacios ya conocidos; a ratos deambulando sus recovecos, y a ratos quizás pensando en abrir nuevos caminos. Pensar la sociedad y la educación, a la luz de las luchas sociales por el reconocimiento de los pueblos originarios, la no discriminación, la inclusión y contra el racismo, han sido fundamentales para visibilizar el conjunto de relaciones que subyacen a la manera de habitar, articuladas por la forma en que históricamente hemos comprendido y establecido relación con lo Otro.

Las teorías críticas han sido relatos indispensables que han ayudado a definir, a pensar y articular estos temas como problemáticas sociales y de justicia social. Fundamentales han sido, entre tantos otros, el aporte que hace Los Condenados de la Tierra (Frank Fanon); y en educación, la Pedagogía del Oprimido (Paulo Freire) ayudando a visibilizar cómo el lugar, el contexto y el contenido, en la transmisión de conocimientos, no son neutrales.

Pensar las relaciones interculturales, desde la relación con Otro en un proceso práctico de relación, es pensar en la vida de manera cotidiana en el habitar conjunto, que se hace con un cuerpo y en un cuerpo, con el espacio y en el espacio, en una imbricada relación en que, de manera simultánea, espacio-cuerpo se afectan mutuamente, produciendo los espacios y la manera en que los cuerpos se emplazan y subjetivizan allí. Pensarlas desde allí permite vislumbrar las problemáticas epistémicas que se van produciendo en la forma de habitar, que se expresan en que formas propias de vida social y cultural no logran ir tomando lugar en la vida cotidiana,

cuestionando y emplazando el horizonte intelectual global y conformando en conjunto otras luchas de liberación de raíz epistemológica.

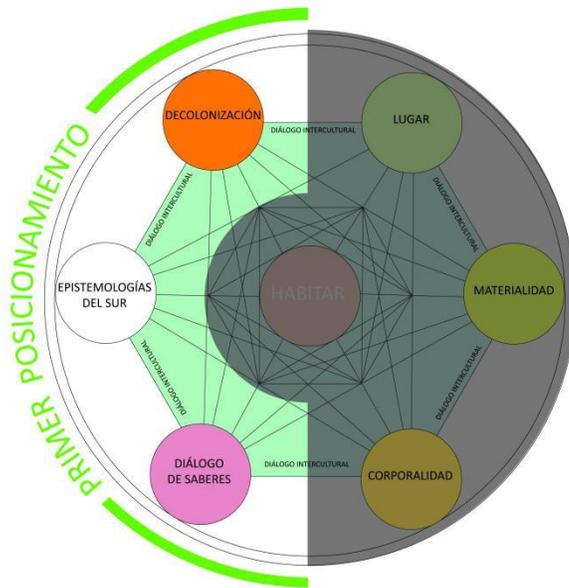
Trascender el esquema unicidad- modernidad- desarrollo para pensar la relación con lo Otro y el diálogo intercultural demanda otros discursos, otros espacios de enunciación y otros posicionamientos en la producción de conocimiento. Sobre todo, si el diálogo lo significamos como lugar en un espacio, comprendiendo espacio como una realidad relacional.

2.1.- Primera Red de Posicionamientos

La primera red de posicionamientos, como se puede apreciar en la Figura 2, se configura a partir de los conceptos pensamiento colonial, epistemologías del sur y diálogo de saberes.

Figura 2

Primer Posicionamiento



2.1.1.- Pensamiento decolonial

Este pensamiento y los conceptos que lo sustentan, como una expresión de la teoría crítica contemporánea, se han traído a la reflexión en tanto tensionan la hegemónica forma de pensamiento que fragmenta la comprensión de las formas de habitar, de los cuerpos, y las materialidades que producen las dinámicas de relaciones de la vida cotidiana.

Pensar el diálogo intercultural desde estos discursos, ha permitido abrir la reflexión hacia otras formas posibles de construcción de sentidos, superando las matrices del pensamiento colonizador que están a la base del concepto de mundo moderno con el que se ha fundado, dando forma y sentido, entre otras, a la sociedad chilena. Desde una crítica a estos paradigmas dominantes, es posible vislumbrar otros principios de inteligibilidad de la historia, los conocimientos, las corporalidades y las subjetividades; perspectiva analítica que me ha facilitado la comprensión de diversas problemáticas que esta genera, entre ellas, la relación indígena- no indígena.

En este sentido, la deconstrucción de la comprensión de Cultura Universal, dejar ver que en el relato histórico del descubrimiento de América, Europa se autointerpreta como el centro del acontecer humano, desplegando su horizonte particular como horizonte universal (Dussel, 1994) La historia, vista desde este relato hegemónico, entiende el Abya Yala como unas nuevas tierras descubiertas; y sus habitantes como objeto para ser conquistados, colonizados, modernizados y civilizados; bajo un concepto de moderno que niega lo tradicional, lo absorbe en las categorías de dominio, generando una incomunicabilidad donde el acuerdo y el consenso se imponen por parte del que tiene mayor poder (Dussel, 1995)

El indio tenía una cultura y una pedagogía propias. Cuando llega el español las considera *nada* y se siente responsable de civilizar al indio dándole lo propio, hispanizándolo. Se le enseña castellano, se lo integra a la ciudad en la que traza calles y cuadras, pretende convertirlo al cristianismo y de este modo, destruye todo lo que el indio es. (Dussel, 1997, p.92)

Esta perspectiva permite percibir la herencia de una relación asimétrica de poder en la relación con lo indígena, en que se le impone un futuro que niega su pasado; y donde no hay lugar para vivir la experiencia de acoger al Otro. En este contexto, el diálogo emerge desde una comprensión sesgada, con independencia de la historia colonial; y la comunicación ocurre en un paradigma dominante donde quien se considera no indígena se ubica en una lógica discursiva que busca que el saber ser del Otro, indígena, sea sistemáticamente cambiado. Desde esta herencia comprensiva, la forma de diálogo y el diálogo mismo, no requeriría mayor análisis y se entendería como algo dado; configurando un espacio relacional, una práctica en la relación con lo Otro, en la que no hay cabida para la transferencia de sentidos; ni para la proyección de un

actuar conjunto en la construcción de una forma de vida, de un habitar que permita la pertenencia de los sujetos a múltiples realidades; ni para la expresión de la diversidad de subjetividades en la vinculación con los lugares y territorios.

Otro aporte importante a la reflexión del diálogo intercultural, es la visibilización de una dupla indisociable, al des-cubrir que no es posible pensar la modernidad sin la colonialidad. La modernidad oculta esta dimensión colonizadora que la constituye, la determina y la hace posible; definiéndola como un proyecto civilizatorio no emancipatorio, al mantener las relaciones coloniales de poder. En lo central, deja ver cómo la independencia de los países de la colonia española ocurre en el ámbito jurídico y político, manteniendo intacta la colonización de las epistemologías. La modernidad entonces, conduciría de manera implícita a mantener un solo horizonte de pensamiento, en una búsqueda constante de unicidad. Estableciendo en la vida de las personas y las relaciones barreras insalvables, tanto para una actitud de apertura a la experiencia del encuentro con el Otro y de conocer al Otro; como para reconocer, valorar y aceptar lo Otro.

La comprensión que hace posible este pensamiento sobre la invisibilidad de la colonialidad del poder, y la percepción del esquema racista colonial instalado como principio organizador de todas las relaciones de poder, que reproduce un imaginario colonial de los indígenas como sujetos inferiores (Grosfoguel R. , 2006) permite afirmar lo imperativo de reflexionar el diálogo intercultural en consideración a cómo la estructura colonial en las instituciones facilita la percepción de estos aprendizajes heredados y la naturalización de una relación de opresión/ explotación cultural, política, sexual y económica de grupos subordinados racializados/étnicos por parte de grupos raciales/étnicos dominantes (Grosfoguel R. , 2006) impactando en todo el tejido social. En las instituciones, en el diseño de políticas públicas y en la vida de las personas y su cotidianidad; en la forma de comprender y comprenderse, en la visualización del futuro, en las formas de ser y de relacionarse. Hasta en la forma de disponer, ordenar y significar los espacios; articulando en el vivir, los relatos y las experiencias, a las materialidades.

Visibilizar que tras los relatos institucionales de conocimiento universal fidedigno se encuentra un sujeto escondido que habla desde una ubicación epistémica étnica/racial/de género/sexual (Grosfoguel R. , 2006) es un paso clave en el horizonte de reflexión del diálogo intercultural. La consideración de que no existe ingenuidad en la idea de conocimiento universal,

y que, por el contrario, está cargado de intencionalidades, deja ver su forma operar; situado desde fuera de la vida de las personas, grupos y comunidades, imprimiendo una fuerza que desplaza a la marginalidad sus conocimientos, saberes y creencias, permeando sus cuerpos y sus prácticas, buscando cambiar sus mundos vitales.

Desde este posicionamiento, en la reflexión del diálogo intercultural, el logro del entendimiento trasciende la exclusiva responsabilidad de las personas, situándolo en un escenario más amplio y complejo, en el que participan múltiples actores y contextos; y en el que operan diversas variables, que como hilos se entrelazan en un tejido que, en distintos niveles, a ratos se unen y a ratos se distancian.

2.1.2.- Epistemologías del sur

Este pensamiento, en su propuesta Ecología de Saberes, invita a una comprensión de mundo que no acepte ni ratifique el presente; para ello advierte sobre la necesidad de des-aprender. Las herramientas intelectuales con las que se analiza y comprende el mundo son producto del pasado, de herencias teóricas que sustentan el capitalismo y el colonialismo, en que se ha aprendido a naturalizar las desigualdades, la comprensión de la naturaleza como inerte y separada de la existencia humana, el racismo, el sexismo, el individualismo, lo material en superioridad a lo espiritual, entre otros fundamentalismos. Una comprensión de mundo más amplia, tiene como primer reto el desaprendizaje. Invita también a una comprensión de mundo de diversidad infinita, proponiendo abrir un pensamiento alternativo, a las alternativas de vida desarrolladas a partir de la modernidad; que incluye modos muy distintos de ser, pensar y sentir, de concebir el tiempo, la relación entre seres humanos y entre humanos y no humanos, de mirar el pasado y el futuro, de organizar colectivamente la vida, la producción de bienes y servicios, y el ocio (de Sousa Santos, 2018)

Desde esta propuesta es posible concretar el Diálogo Intercultural y anclar el entendimiento a una experiencia inter-subjetiva concreta, donde lo cotidiano es el escenario reflexivo. En esta línea, por ejemplo, en la vivencia de relación con lo Otro, el entendimiento pasa por des-aprender las matrices racistas incorporadas en la experiencia de comprensión de lo Otro; o en la vivencia de relación con lo espiritual, el entendimiento pasa por des-aprender las matrices incorporadas que hacen comprender lo material en superioridad a lo espiritual. Este des-aprender como condición básica para lograr entendimiento, posibilita reconocer el Diálogo intercultural como un

producto de la actividad humana, que se inicia en la interacción de las personas, con la deconstrucción de aprendizajes anteriores y la incorporación de otros principios de inteligibilidad de las cosas, que se ponen en acción y se desarrolla en el espacio de prácticas rutinarias de experiencia social.

Lo concretiza como proceso en la propuesta de desarrollo de pensamiento alternativo a las alternativas de vida desarrolladas bajo la comprensión de mundo occidental, en tanto supone pensar desde otro lugar, supone abrirse a nuevas relaciones epistemológicas y ontológicas, que desplieguen y nutran la reflexión para la construcción de alternativas de desarrollo que den lugar al buen vivir en la experiencia de la vida cotidiana, la re-configuración de los espacios y la re-significación de los lugares.

La propuesta del universalismo desde abajo, permite pensar el Diálogo Intercultural atendiendo a los contextos locales y las comunidades, a partir de un habitar que re-crea las prácticas que configuran pertenencia y que moldean un determinado territorio; posibilitando entendimiento para la comprensión de mundo, la valoración de la inmensidad de alternativas de vida, de convivencia y de interacción con el mundo, mediante procedimientos como las traducciones interculturales y las articulaciones entre repertorios de narrativas.

2.1.3.- Diálogo de Saberes

Un tema recurrente en los relatos que reflexionan sobre la decolonialidad del saber y del ser dice relación con pensar desde un lugar Otro, figurado como un espacio de teorización propio, que va siendo en la práctica reflexiva del darse cuenta. Espacio Otro que atiende a la dimensión ética, posibilitando la justicia cognitiva (Santos, 2013), que permite acercarse a posturas epistémicas en las que el adentro y el afuera se complementan y se construyen mutuamente en un movimiento dialógico constante, que conjuga cuerpo y mente, lo material y lo inmaterial, sin resquicios ni contradicciones; de aparentes contrarios en conjunción (Marcos S. , 2018), que permite conjugar opuestos, en algo que es y no es a la vez, “yuxtaponiendo diferencias concretas que no tienden a una comunión desproblematizadora”. (Rivera, 2010, pág. 9)

Lo interepistémico aparece como lo más cercano a este lugar otro, como se sugiere en relatos que intentan especificar la interculturalidad (Aman, 2017; Walsh, 2015) o abordar las tensiones entre conocimiento y saber que cristalizan en interferencias, en ruidos que no permiten dejar ver ni escuchar con claridad, en la relación con lo otro (Walsh, 2004; Grosfoguer, 2006; Mignolo,

2009; Santos, 2007), dibujándolo como una práctica de reflexión que va siendo en nuevos decires y nuevos haceres. Como una localización otra, que congrega conocimientos y saberes; pero aún en una delimitación inacabada, dinámica e inconclusa.

Haciéndose cargo de este estado del arte, y rescatando la importancia de reflexionar el diálogo intercultural, desde una localización que considere la diversidad de pensamientos; la opción del diálogo de saberes otorga posibilidades para ampliar y profundizar la comprensión del diálogo intercultural.

Ciertamente que una cuestión ineludible en esta reflexión, es la tensión entre conocimiento y saber, por su interferencia en el horizonte de la vida de las personas; la diferencia jerárquica, y la radical distancia en la comprensión de la naturaleza de las cosas, de lo real y lo simbólico, lo hace un tema particularmente sensible y decisivo ante las posibilidades de producir entendimiento en las diferencias.

El conocimiento, arraigado al concepto de ciencia, y articulado además por la modernidad a la tecnología, se manifiesta en el espacio educativo cruzando toda la vida escolar, en el currículo; se materializa en la planificación y la evaluación, y encarna en las prácticas de la enseñanza y del aprendizaje. En general, es en este currículo que el estudiantado aprende a leer y a escribir, habilitándole para incursionar en lo escrito y en la producción de textos; y a resolver problemas matemáticos que luego le permitirán entender y moverse entre otros, en la racionalidad de la física y la química, habilitándole para incursionar en otras especialidades o ramas de la ciencia. Aprende una estructura de pensamiento que le conecta y relaciona con una forma de conocer y de interpretar el mundo, y que le habilitan para desempeñarse en la vida laboral.

El saber, arraigado por su parte al pensamiento y la acción; articula en relación, lo concreto y lo abstracto, lo subjetivo y lo objetivo. Se moviliza en prácticas de cuidado, que resuelven problemas del vivir cotidiano; en prácticas comprensivas que establecen referencias espaciales y temporales; en una dinámica que ocurre en una relación de cercanía y de proximidad con los elementos de la naturaleza. Al abrir las ventanas diciendo “Empezaron a cantar las cigarras” hay un hacer que resuelve un problema, a la vez que enseña un saber. Las cigarras en el campo cantan cuando sube la temperatura; el saber indica que este canto anuncia la llegada del calor, por lo que abrir las ventanas resolverá el problema de regulación de la temperatura al interior de la casa, a la vez que enseña a estar atento, a darse cuenta, a conocer y a interpretar a los sonidos

de la naturaleza. De esta manera, los saberes, se encuentran sustentados en una ontología relacional, que concibe lo real y existente como en una densa red de interrelaciones mediada por las prácticas (Escobar, 2014)

El Saber Indígena cuenta además con otras especificidades. Es determinado, habita en la naturaleza, y es revelado al ser humano mediante un ritual; trasciende el contenido real y material de los objetos, al estar referido exclusivamente al hecho puro de vivir, de criar, de ejecutar; por lo que no puede ser encerrado o almacenado, y menos enajenado; implica un compromiso de la persona que lo recrea, en tanto es un saber del cosmos o de las modalidades que permiten mantener el equilibrio cósmico.

En la cultura pewenche, mediante los sueños, o peumas, el ser humano recibe la información de la naturaleza; al interpretarla logrará encontrar el saber que le permitirá enfrentar situaciones nuevas o problemas. Es siempre una experiencia personal, que puede ser interpretada en soledad o en comunidad, con la familia o amigos; los mensajes vienen asociados a estereotipos compartidos y relacionados con la vida y lugar de la persona. Para ilustrar esta idea, vale comentar que en una oportunidad, un lagmien⁴ relató una experiencia en la que había tenido tres días perdida su yegua, a la que había dejado amarrada con un lazo cerca de la casa; durante esos días la buscó por todos los lugares donde pastaba, al tercer día ya estaba desesperanzado de encontrarla; esa noche tuvo un peuma en que se veía él en un bajo, con los pies en el barro, atado a un lazo que se había enredado en los matorrales, se sentía cansado y abandonado sin posibilidades de salir de esta situación. A la mañana, comentó el peuma con su familia y llegaron a la conclusión que le habían anunciado donde estaba su yegua. Se dirigió a los lugares posibles, y en uno de ellos, en un bajo se encontraba la yegua, cansada, con las patas en el barro y el lazo enredado en su cuerpo y los matorrales impidiendo su movimiento. En el lugar, realizó un ritual de agradecimiento por el mensaje que le había permitido encontrar su animal. En otro ámbito, y también mediante un ritual, la lawentuchebe⁵ recibe el saber de la naturaleza que le permite,

⁴Hermano, hermana, persona

⁵Autoridad tradicional de una comunidad responsable de mantener el equilibrio de la persona cuando se encuentran enfermos.

identificar, encontrar y recrear este saber con el uso del lawen⁶, para equilibrar el cuerpo de las personas enfermas, y lograr finalmente que se sanen.

Comprender y actuar en la vida hoy, especialmente en el ámbito escolar, conectado con el proceso del diálogo intercultural, atendiendo de igual forma a los conocimientos científicos y los saberes sin criterios de mediación, sin acuerdos establecidos y legitimados; sin experiencias orientadoras, es extremadamente complejo. No se trata de construir otros binarios dicotómicos, entendiendo los saberes como buenos y los conocimientos como malos, o de construir otro paradigma superior al paradigma dominante actualmente.

El conocimiento científico habilita para desempeñarse en espacios laborales y/o profesionales que lo requieren; permite resolver importantes problemas a la humanidad, y que no es posible desde los saberes; como las comunicaciones o enfermedades específicas en medicina. De manera indiscutible los conocimientos realizan un aporte importante para mejorar la vida. De igual forma, los saberes permiten resolver problemas y aprender a vivir la vida, desde la pertenencia y el equilibrio, lo que no es posible desde el conocimiento científico, pero que son igualmente importantes para tener una buena vida.

Una fusión o hibridez parece imposible, y si lo fuera, no resuelve y por el contrario mantiene el problema, al trasgredir el conocimiento científico los principios del saber, reduciendo lo otro a lo uno. Sin embargo, el derecho a la existencia de lo otro emplaza a actuar desde una ética de la otredad, y hacerse cargo de que cada quien tiene una alianza con su modo de ser, y que el encuentro muchas veces, sino siempre, es confrontacional. Lo que hace imperativo buscar cómo transitar a un estado otro, en que conocimientos y saberes sean atendidos y considerados como sustrato, para desde allí abrirse hacia la construcción de nuevos pensamientos que posibiliten re-comprender la vida desde una interrelación. Se trata entonces de buscar en el espacio del diálogo, una forma de coexistencia, de aceptación en la convivencia formativa.

En este sentido el diálogo de saberes, como propuesta metodológica y ética, se considera como un recurso posibilitador para reflexionar el diálogo intercultural en contexto educativo; en consideración a que tanto en el conocimiento como en los saberes se desarrolla pensamiento;

⁶ Hierbas medicinales

aunque con distintos fines y utilizando diferentes técnicas y métodos, formulan preguntas y elaboran respuestas posibles. El diálogo de saberes, convoca a la resolución de las contradicciones, dando lugar a las negociaciones de significados y acuerdos que se traducen en modos de comprensión para resolver las confrontaciones.

Pensar el diálogo Intercultural, desde el diálogo de saberes, lo aclara, lo precisa al sustentarse en relaciones, en formas de enunciación que refieren una localización, una experiencia pensada y vivida en un entramado de relaciones. Reflexionar el diálogo intercultural desde este lugar, posibilita el encuentro de la complementariedad en la construcción de un pensamiento de realidades distintas; en tanto supone un ambiente propicio para cruzar las fronteras de lo conocido, de lo propio; para, en la experiencia de vivir lo extraño, buscar la construcción de sentidos que superen la traducción y se articulen en torno a conceptos y visiones de mundo diferentes, que desencadene en la producción y logro de acuerdos interpretativos.

El diálogo de saberes “pone en relación seres y saberes que no se subsumen ni retotalizan como simples variantes de lo Uno y lo Mismo” (Leff, 2014, p. 21) permitiendo la apreciación de las realidades desde una perspectiva de múltiples veracidades, en una relación simétrica de definición (Escobar, Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia, 2014).

Posibilita a conocimientos y saberes adquirir importancia según la práctica de la vida, en función a objetivos. De esta manera, por ejemplo, para mejorar el procesamiento de información de un aparato electrónico, sirve el conocimiento de la informática; y para la práctica del chedungun, sirve el conocimiento de lengua y la cultura pewenche. Cada forma de comprender - conocimiento y saber- se entiende como incompleto, en tanto presentaría límites y posibilidades; lo que permite uno no lo permite otro (Santos B. d., Descolonizar el saber, reinventar el poder, 2013).

Esta comprensión es significativa; el orientar al objetivo lleva a desplazarse a las fronteras del conocimiento y de los saberes, y buscar en el encuentro la complementariedad. Encuentro que no puede ocurrir sino en un lugar otro, que permita múltiples interrelaciones, y una articulación en que se retroalimenten. En el currículo escolar, la comprensión de la enfermedad se realiza desde los conocimientos de la medicina; en la cultura pewenche, la comprensión de la enfermedad se realiza desde la forma de vivir el kumemonguen, o buen vivir. Entre las etapas de

la niñez y la adolescencia, un niño o niña pewenche puede manifestar carácter de machi, presentando desmayos, visiones, sueños. Desde la comprensión de la medicina, se entenderá como una enfermedad que requiere urgente intervención médica, neurológica o psiquiátrica, con necesidad de diagnóstico, tratamiento y permanente evaluación. Desde la cultura pewenche, se entiende que, en la mayoría de los casos, corresponde al anuncio de una responsabilidad que le entrega la naturaleza, de mantener el equilibrio en su comunidad, y no asumirla desencadenaría, en el niño o la niña, caer en un estado de permanente enfermedad. Cualquier intervención médica y medicamentosa, no resuelve la situación, la posterga o agrava; por lo que es urgente que sea atendida por una machi. Él o ella determinará si lo que vive el niño o la niña es una pérdida de equilibrio o enfermedad, y por tanto requiere atención y remedio; o bien, es un llamado de la naturaleza a ser machi y requiere guía y acompañamiento en su proceso.

Evidentemente en este caso ambas perspectivas se confrontan; en las fronteras de la comprensión del equilibrio físico, mental, espiritual, que supone la salud desde la perspectiva médica, se encontraría la posibilidad de comprender este proceso; del mismo modo que se encontraría la comprensión de quién es el agente que define si se trata de una enfermedad o no. Si nos situamos en el objetivo del comprender el proceso en que el niño o la niña manifiesta su convertirse en machi, es necesario ubicarse en la frontera del conocimiento en salud y vivir la experiencia del extrañamiento de un Otro mundo que habita en el saber pewenche. En la búsqueda del entendimiento, se configurará un Otro espacio donde la articulación de comprensiones se complementa y crea una nueva comprensión de esta realidad.

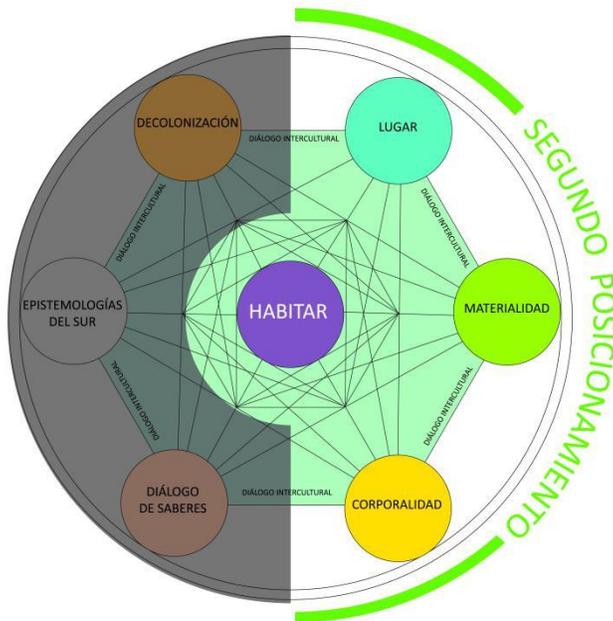
El diálogo de saberes en el contexto educativo permitiría un actuar, ya sea desde el conocimiento o desde los saberes, en dependencia de los objetivos y a partir de complementarse. Esto posibilitaría pensar el diálogo intercultural en la red de relaciones pedagógicas, curriculares y didácticas. Ya no con foco en lo universal, sino en lo singular y lo diverso, implicando el mundo de la vida y de la cotidianeidad; en la perspectiva de ayudar a vivir con las diferencias, en la búsqueda de un mejor vivir.

2.2.- Segunda Red de Posicionamientos

La segunda red de posicionamientos, como se puede apreciar en la Figura 3, se configura a partir de los conceptos de habitar, epistemologías del sur y diálogo de saberes.

Figura 3

Segundo Posicionamiento



2.2.1.- Pensar la escuela como un habitar

La escuela es un espacio, entendiendo espacio como una realidad relacional (Santos, 1996), relativamente pre- definido. Tanto su diseño arquitectónico como la disposición de los elementos que lo conforman sigue patrones bastante comunes a la generalidad de las escuelas chilenas. Estos patrones, en lo central permiten el control y aseguramiento de una normalidad establecida de la práctica de la vida escolar (Foucault, 2002). Así, cada instancia, como la sala de clases, oficinas, patio de recreo, entre otros, se conforman como espacios que posibilita un tipo de práctica y otras no. La escuela, en tanto espacio, se constituye en el escenario de la escolarización. Cada quien representa un personaje que se desenvuelve en una comprensión de normalidad que define aquello que es posible o no que ocurra en la práctica de vida escolar. Comprensión que es inoculada con fuerza, y de manera constante y reiterada, sobre los cuerpos de cada persona, en una experiencia que ocurre en relación con los espacios y las materialidades (Larrosa, 1995; Nadorowski, 1994).

La escolarización transita por la regulación de las condiciones materiales y subjetivas que aseguren esta normalidad; implicando los espacios, las materialidades y el control de las conductas de las personas. En esta comprensión es que es posible entender el afán por asegurar que, en la vida cotidiana, esta normalidad no se vea afectada por un inadecuado comportamiento

de sus participantes, por ruidos ajenos a la práctica educativa, o por el acceso de personas extrañas a ese contexto.

De esta forma, en las escuelas, en general, es posible encontrar que los espacios en los que transcurre la rutina diaria de la escuela están sujetos a lógicas similares y se encuentran regulados en su acceso; como ocurriría, entre otros, con las oficinas de dirección, la sala de profesores, las salas de clases.

Las oficinas de la dirección del establecimiento, por ejemplo, son espacios separados o distantes de donde transitan las personas; y la mayor parte del tiempo cuentan con personal que hace de mediador en la comunicación con la dirección. El acceso a estas oficinas, por lo general, está regulado mediante la superación de algún obstáculo; como cruzar algún pasillo con escasa señalética, o alguna puerta que se mantiene cerrada o entre abierta, o bien una otra oficina que las antecede. Del mismo modo, el personal que regula la comunicación con la dirección presenta pautas que dan cuenta de ciertas formalidades, procedimientos, requisitos o condicionantes que constituyen diferentes barreras mediante las que se regula el acceso; como el tener que solicitar una hora para la atención, o presentar el motivo de la entrevista, entre otros. Por otra parte, las oficinas en sí, mediante la disposición y organización de los muebles, dan cuenta también de esta formalidad, que regula tanto la cantidad de personas que pueden acceder, como las razones que justifican su presencia. Como se reflejaría en la cantidad de sillas y ubicación en la oficina; por lo general no son más de dos, ubicadas del otro lado del escritorio y marcando distancia. En suma, definen los posicionamientos de los que están en ese espacio y, por tanto, en cómo se definen las relaciones de poder.

Otro ejemplo es la idea de sala de clases, que como concepto es inconfundible: un aula es un aula (Jackson, 1992) y por lo general, es un espacio que en su interior contiene un proyector, una pizarra, armarios, sillas y mesas dispuesta de manera muy similar dependiendo del tipo de clase que se desee realizar; expositiva, interactiva o taller. De igual forma el patio de recreo sigue en la mayoría de los establecimientos patrones similares, se trata de un espacio abierto que permite la circulación simultánea de distintos grupos de estudiantes; y a la vez protegido, su disposición permite a quienes ejercen la labor de controlar, la regulación tanto del ingreso como de la salida del él (Foucault, 2002).

Del mismo modo, tanto los itinerarios como los tipos de interacciones que ocurren responden a patrones similares. La mayoría de las escuelas coincide en los horarios de ingreso y/o de salida, de almuerzo, de los recreos y la cantidad de estos. El desarrollo de una clase también responde a criterios similares, como los momentos en la que se realiza, definidos por el inicio, desarrollo y término; o el tiempo de duración de las horas pedagógicas, que bordea los 45 minutos. En su mayoría, los estudiantes indistintamente a las escuelas que asistan cursan las mismas asignaturas, definidas por un currículo único y nacional que establece lo que deben estudiar. En términos generales, tanto los espacios como la mayor parte de los momentos y de las dinámicas que en ellos se producen, se encuentran pre-definidos. En suma, estos patrones o matrices van definiendo el espacio y el carácter de la escolarización, a la vez que de forma simultánea este espacio produce lo escolar.

De esta manera, la escuela como espacio habitado es un escenario en el que es posible observar cómo en el acto de habitarlo, se representan y encarnan personajes que se mueven a los ritmos y las formas definidas por la escolarización. Conformando lugares y/ o no lugares para el diálogo intercultural, los que se dejan ver en la medida que está presente la pluralidad de saberes; en la medida que aquellos saberes creados y recreados en la familia- territorio pewenche logran simbolizar y significar esos espacios y esas prácticas educativas. Que se vislumbran en la medida en que en el habitar se ha puesto fin a la desvaloración, y a la negación de las prácticas y las formas de hacer la vida en la cultura pewenche.

Los espacios de la escuela, al vivirlos se van ensamblando, a veces de forma inevitable, a aquellos hechos triviales o excepcionales de la experiencia de la escolarización; otorgándole un significado y sentido de familiaridad a aquella experiencia asociada a esos espacios y esas materialidades. Es en este vivir que cada quien expresa y despliega, a ratos de forma visible y a ratos de forma no tan visible, su particular forma de ser, de comprender y de comprenderse en el mundo. Desde esta experiencia comprensiva, el cuerpo en sus movimientos y percepciones construye sentidos; significa y se significa mediante vínculos sensibles con las materialidades en el espacio de la escuela.

De esta forma, quien es el director de la escuela se puede identificar por la forma en que se desplaza por los pasillos; su disposición corporal en relación a su ubicación en el espacio va construyendo el sentido de sus movimientos y manifestando su autoridad. Los niños y niñas, por

su parte, van construyendo el sentido de sus movimientos en relación a ese espacio y esas materialidades, siguiendo en gran medida el estereotipo del ser estudiante; lo que es significado en su cuerpo, por ejemplo, de acuerdo a cómo experimentan la ubicación que se les asigna en el aula, la cercanía que tengan a la pizarra o a la profesora, la organización y la disposición de sus materiales escolares en la mesa de trabajo, la interacción con los demás compañeros o con los adultos.

La escuela en sus espacios y materialidad afectaría en la subjetivación de las personas, posibilitando, o no, la representación de diversas formas de ser y de practicar la vida escolar, definiendo entre otros, un rostro de director, de profesor, de profesora o de estudiante; el que va encarnando en el tiempo, al ritmo de los itinerarios y las intencionalidades marcadas por la rutina de la escolarización, situándose en la interacción tiempo - espacio en que se vive de forma frecuente y reiterada la experiencia corporal de la vida escolar.

Y si la vida escolar se hace habitando la escuela, es preciso definir habitar, entendiéndolo como:

Familiarizarse, en un tener de manera frecuente y reiterada (Huber y Guérin, 1999) lo que involucra un hacer repetido en el tiempo, un detenerse en un acomodo cotidiano en que una realidad diferente es in-corporada como algo significativo y familiar; así habitamos en la medida que nos familiarizamos.

Un construir para cuidar, que sería la forma en que los seres humanos somos en la tierra (Heidegger, 1994) se construye porque se habita; y se construye en la medida en que se habita. La esencia del construir, está en el cuidar; por ello, se erigen y ensamblan los espacios, para dejar habitar. Lo que implica que habitamos en la medida que cuidamos, que le damos sentido a la existencia y a lo que hace posible la vida. De esta manera, cuando dejamos de cuidar, de darle sentido a la existencia, a lo que hace posible la vida, dejamos de habitar, des-habitamos.

Una forma de estar en reposo y en movimiento; se habita al residir, al quedarse, al arraigarse y al permanecer. Y también habita al deambular, residiendo de manera distinta en el espacio (Cuervo, 2008)

Una forma de manifestar el ser; la estancia en el mundo deja ver una manera en que el ser humano decide y define su vivir, su ser (Cuervo, 2008) El habitar revelaría así múltiples

manifestaciones de ser en el vivir; encontrándose sujeta a la dinámica, los cambios y las transformaciones de un vivir que permita libertad al ser para expresarse y desplegarse.

Lo habitado, desde esta perspectiva, es el resultado de lo visible y lo invisible de las maneras de vivir, dejando en ese entre-medio, en sus bordes, aflorar y transparentar lo propio que expresan las distintas visiones sobre la manera de vivir.

Es un espacio delimitado por las diversas formas de comprender y de estar en el mundo; dotado de límites y fronteras establecidas por quienes lo habitan. Y especificado, como un espacio vivido, a través de las distintas interacciones; moldeado y producido mediante el despliegue de las distintas prácticas de vida en relación cotidiana; y simbolizado (Forray, 2004), al cargarlo de la propia subjetividad, en la práctica del vivir.

Lo habitado se configura a partir de espacios heterogéneos, posibles de interpretar y analizar, en consideración a fenómenos, procesos históricos y situaciones singulares propias del vivir; aquí radica la importancia de pensar el diálogo intercultural desde el habitar, al posibilitar adentrar la mirada a la forma en que las personas y comunidades van construyendo sus espacios vitales, construyendo sentidos desde los afectos, desde el cuidado y el abrigo (Alvarez y Blanco, 2013)

Pensar la escuela como un habitar nos lleva a mirarla desde la manera en que es vivida, sin dejar de considerar que su fin último es la escolarización de los niños, niñas y sus familias. Caracterizada por la obligatoriedad de asistencia y adscripción al currículo; la desmotivación a otras instituciones a asumir tareas educativas; establecer una relación de dependencia del tiempo libre y la vida familiar; apoyarse en la presunción de que la mayor parte del saber es el resultado de la enseñanza, ejerciendo control sobre sus valores educativos; infundir la creencia que se necesita la sociedad tal como está (Illich, 2011)

La escuela, como proceso de escolarización, determinaría una forma de ser y vivir la escuela, caracterizado en un habitar que no escapa al relato hegemónico y homogeneizantes de desarrollo y progreso que la sociedad chilena promueve, cargando la tensión que implica la ausencia de espacio para que lo Otro se reconozca como parte constitutiva del todo. Quitó libertad a los niños, niñas y familias, en la decisión de cuándo y qué aprender, cuestión que no a todos

acomoda; debiendo sostener la tensión de una relación que se desarrolla en un contexto obligado, y la frustración cuando no puede cumplir las expectativas que promete.

Una escuela emplazada en territorio mapuche sugiere mirarla como un espacio particular; configurado a partir del contexto en la que se realiza la vida escolar, el que define sus cualidades como escenario de interacción social distinto, marcado por el encuentro cotidiano de niños, niñas y adultos que encarnan distintas culturas. Reflexionar el diálogo intercultural, desde el habitar esta escuela, posibilitaría acercarse a lo complicado, a lo enredado que resultan las múltiples interacciones entrelazadas por una realidad social e histórica compleja; posibilitaría hacer inteligible y dar cuenta de las formas en que las personas desde sus propias pasiones producen su vida y los mecanismos que adoptan para enfrentar las distintas formas de ser.

Ciertamente que esto resultaría imposible si se entiende la escuela como algo fijo y estático, reducido a las posibilidades que ofrece como soporte físico y material, como escenario para la acción y la interacción propias del ejercicio educativo; en tanto espacio vivido, es fundamental entenderla como un proceso que lleva a la escolarización. Entonces, requiere entenderla desde una visión sensible; desde la diversidad de realidades y cualidades plasmadas en ella, como partes de un todo indivisible, en que la escuela produce y es producida como espacio.

La escuela como un habitar, se constituye en parte y condición de las prácticas sociales y culturales que se despliegan en hacer la vida escolar. Prácticas que encierran saberes, y que con el tiempo configuran una particular forma de vivir y de comprender la escuela. Incorporando en esa comprensión, la forma en que este espacio es parte de las sensibilidades y de sentidos de quienes lo constituyen, así como de las formas de representarse; permitiendo al diálogo intercultural visibilizar el lugar que las propias costumbres van tomando en el proceso de acostumbrarse, de arraigarse, mediante las dinámicas en las que se van entrecruzando prácticas y saberes diversos, constituyendo un entramado que la moldea y la significa, en un acto en el que hace posible o no la existencia de distintas visiones y formas de representar el mundo; dotándola de una especificidad, que se plasma en lo material y en las formas de interaccionar.

2.2.2.- El Lugar, una Relación de Elementos en Movimiento que Identifican, Implican y Construyen Historias.

El concepto de lugar resulta pertinente en tanto sitúa una perspectiva que posibilita la comprensión de las cualidades del espacio habitado a partir de su proceso de configuración, permitiendo precisar la reflexión del diálogo intercultural.

El espacio reconocido en su dimensión sociocultural, y no reducido a un mero soporte físico donde ocurre la vida, puede entenderse por el acto de la vida como “un cruce de elementos en movimiento” (de Certau, 2000, p. 129) cuya dinámica lo va produciendo y simbolizando al cargarlo de sentido. Transformando de esta manera el espacio en lugar, entendido como “el orden según el cual los elementos se distribuyen en relación de coexistencia y donde cada elemento está situado en un sitio propio que lo define” (de Certau, 2000, p. 129)

De esta manera, el lugar se vuelve relevante, en cuanto posibilita visibilizar, cómo se produce o no, que conocimientos y saberes se distribuyen en el espacio en una relación de co-existencia; y de producirse, cómo toman o no un sitio propio que los define. De esta manera, el lugar posibilitaría volver nítido lo borroso, transparente lo invisible y operacional lo abstracto, de una relación que confronta distintos modos de ser.

Entendiendo por lugar lo que Auge (2000) identifica como Lugar Antropológico, que los define considerando que son identificatorios, relacionales e históricos. Identificatorios, como lugar propio, cargado de significados que establecen la identidad de aquellos que lo habitan. Se experimenta el pertenecer en la medida que algo, que es propio, tiene un lugar reconocido en la totalidad del tiempo y del espacio en que se hace la vida; no es posible vivenciarlo en la excepcionalidad, o de manera ocasional. Requiere en cada quien, la certeza sensible -corpórea- de la presencia constante y permanente de su subjetividad; que manifestada de forma latente o explícita, se moviliza y se cruza con las demás subjetividades en el espacio simbolizado. Si esta condición no se presenta en el espacio, este se constituye en un no lugar.

Relacionales, en cuanto la disposición de los elementos del lugar no es azarosa, por el contrario, mantienen un cierto orden, situados en una relación de conjunto. Esta condición del lugar, requiere que todos quienes participan de ese espacio se perciban en igualdad de condiciones, o coincidan en ese es el mejor orden para establecer una relación de conjunto. Las relaciones de poder se plasman en los espacios, estableciendo un orden de los elementos que

jerarquiza el conjunto; determinando presencias y/o ausencias, centralidades y/o marginalidades, importancia y/o minorización. Circunscribiendo las relaciones y el actuar de las personas a ese orden y a ese poder; por lo que cualquier cambio o transformación por parte de quienes no participan de la definición de los criterios de jerarquización, no es posible sino mediante un acto de resistencia, de rebeldía. De manera que un mismo espacio puede ser significado para unos como lugar, y para otros como no lugar.

Históricos, en tanto contienen señales y signos reconocibles por quienes lo habitan y que viven en esa historia y en esa memoria. La vida se hace en consideración a una dimensión histórica y social, esta condición de lugar requiere vivir en la misma historia; cuando se vive en historias diferentes o incluso opuestas. Para algunos, quienes comparten los signos y señales, reconocerán ese espacio como lugar; quienes no, lo vivirán como un no lugar. Entendido como espacios para estar en tránsito, es decir, creados para unos determinados fines, donde no se generan relaciones sociales estables -cada cual va a lo suyo- y en el que existen relaciones contractuales individuales (Auge, 2000).

La in-corporación del espacio en el vivir cotidiano, ya sea como lugar o no lugar, especifica una forma de habitar, y posibilita pensar el diálogo intercultural en situaciones concretas de complementariedad en el entendimiento y de construcción de nuevas realidades.

2.2.3.- Materialidad

La opción de pensar el diálogo intercultural desde las materialidades, posibilita precisar la mirada; y visibilizar en los espacios y los elementos, los significados que se vinculan y anudan a los distintos hilos de las vidas que configuran la cotidianeidad de la vida escolar, producen lugares y no lugares, espacios, corporalidades.

La escuela, como proceso de escolarización, mirada desde su materialidad, resulta significativo en la perspectiva del diálogo intercultural, permitiendo dilucidar prácticas no lingüísticas en esas realidades. Prácticas que son biográficas y materiales; como historias en constante producción de subjetividades espacializadas (Massey, 2007). Historias silenciosas que se dejan ver en huellas -visibles e invisibles- sobre las superficies, los bordes, las hendiduras, los límites y las fronteras de lo no humano; huellas que dan cuenta de la presencia o no del entendimiento en la complementariedad de mundos diferentes, y en la producción de nuevas realidades.

Entiendo por materialidad el resultado poroso de una interacción situada, entre humanos y no humanos, en que de manera heterogénea y compleja se van articulando y entrelazando elementos y significados; y que al confluir y relacionarse adquieren capacidad de agenciamiento (Gherrardi, 2017). La escuela, desde esta comprensión, se entiende como un espacio significado a partir del despliegue de un conjunto de prácticas que se conglomeran en el proceso de vivir la vida escolar. Prácticas vividas desde los afectos, que ocurren en una imperceptible red de relaciones que vinculan, tanto a las personas, en una experiencia intersubjetiva; como a las cosas, elementos de la naturaleza, discursos, políticas, normas, objetos y materiales. Haciendo que la materialidad aparezca como una fuerza activa dentro de esas prácticas sociales, en tanto cristalizaría esquemas de actuación, de percepción y de pensamiento socialmente estructurado, y que son asumidos por los practicantes mediante la reiteración de la experiencia en el tiempo; implicando una forma de ser en la vida escolar, en una vivencia que vincula lo significativo de lo vivido a la forma del ser.

Esta interacción, que teje el espacio y compone los modos de practicarlo, produce las huellas y rutas -que como grecas- anuncian el trayecto y el esquema operativo que determina la forma de ser y hacer la vida escolar; en un vivir cotidiano, en que las prácticas del espacio manifiestan un uso habitual y no reflexivo de las reglas (de Certau, 2000).

La escuela, en su denominación es una forma de frontera, un modo de fijar lo que es y lo que no es, un adentro y un afuera, una forma de incluir y excluir. Ella define el qué, quiénes, cómo, cuándo, dónde y para qué de la vida escolar. Desde estas determinaciones, concretiza la escolarización, promoviendo prácticas que inculcan normas, en una accionar reiterado cuya persistencia le otorga poder y estabilidad. Establece así una relación variada y jerarquizada con los elementos materiales o no humano; cuya ubicación es revalorizada y clasificada de acuerdo con los atributos que hacen posible el desarrollo de la estructura de las actividades rutinarias de la vida escolar. Situación que es posible identificar en la valoración, por ejemplo, de una silla o banqueta; si bien ambas permiten sentarse, adquieren un significado distinto según se encuentre ubicada en el espacio del aula o en el patio de recreo. En el aula, la silla junto a la mesa, posibilita que el trabajo del estudiantado se desarrolle de acuerdo a la estructura definida para la clase; esa silla es llevada al patio de recreo sólo si es utilizada en una actividad pedagógica, en ningún caso permanecerá en el lugar luego de terminada la actividad. Del mismo modo, una banqueta ubicada en el patio de recreo, donde los niños y niñas se sientan a conversar y a

descansar, no es posible trasladarla a la sala de clases, sino en el marco de una actividad pedagógica; fuera de esta actividad, puede ser entendida como motivo de distracción y des-orden de la estructura de la actividad de la clase, posibilitando que los niños y las niñas, abran espacio para dejar salir el juego, los gritos, la risa.

En esta distinción, los elementos se significan de acuerdo a un esquema operativo establecido por las normas que definen sus posibilidades de interacción. De esta manera, se significan en relación de espacio de pertenencia; la silla pertenece al aula, como la banqueta al patio de recreo. Y de importancia, en cuanto es posible encontrar patios de recreo sin banquetas, manteniendo su condición de espacio recreativo; pero no es pensable siquiera la idea de aulas sin sillas, su presencia las define como tal en la configuración del espacio de escolarización. De esta manera, la articulación del significado con los elementos, ocurriría en un proceso complejo, mediado por la pertenencia y jerarquización dada por el esquema operativo de la norma.

En cuanto a las posibilidades de interacción; el soporte y la forma del asiento, obliga una relación, a una percepción de acción y del tiempo; dotando de una presencia a la vez que una ausencia en esa materialidad. La silla se percibe en una relación de práctica de aprendizaje en el aula, manteniendo el orden y el trabajo, en un tiempo marcado por el desarrollo de la clase. La banqueta en cambio, se percibe en una relación de práctica de recreación, en un tiempo marcado por el inicio y término del recreo. La presencia de una percepción, y la ausencia de otra en la interacción con los objetos, tiene una fuerza cuyos efectos ordenan la acción del estudiantado en el espacio escolar, ya sea de trabajo o de recreación; a la vez que impacta en los afectos al generar una disposición en la relación, que motiva ya sea al orden o al des-orden. De este modo, el asiento, en tanto materialidad contendría una capacidad de agenciamiento (Gherrardi, 2017)

Trascender la comprensión de materialidad asociada a un símbolo cargado de significado cultural, y asignarle un significado de uso en relación; posibilita la reflexión del diálogo intercultural, al dejar ver el efecto del poder de un esquema operativo, que actúa como un proceso temporal de reiteración de las normas de escolarización; produciendo una infraestructura normativa en la conformación de las realidades, y ordenando las prácticas de quienes habitan el espacio escolar.

La escuela actuaría con un poder performativo, entendido no como un acto singular y deliberado, sino como la práctica reiterativa y referencial mediante la cual el discurso produce

los efectos que nombra (Butler, 2019) la materialidad de la escuela no puede concebirse independientemente de la materialidad de esa norma reguladora, que como una construcción cultural se impone como un discurso silencioso sobre la superficie de la materia del espacio escolar, implicando la forma de ser estudiante.

Del mismo modo, no puede concebirse independiente de las maneras en que el estudiantado, las personas y comunidades, desde lo propio frecuentan la escuela, incidiendo y modificando aquello con lo que interaccionan. Y ya sea infringiendo la norma o abriendo espacios en las fronteras, en las inestabilidades, en las discontinuidades, o en las grietas de su materialidad, para hacer que lo que está fuera, lo Otro, lo propio, se incorpore y tome lugar en prácticas que desordenan o que crean un lugar para su existencia, que como una especie de flujo desestabilizan las lógicas, para vivir en ellas la movilidad plural de intereses y de placeres, un arte de manipular y de gozar (de Certeau, 2000).

En las discontinuidades de la norma se abre lugar a las conductas transgresoras, como las que encarnan motivaciones de libertad y el placer de disfrutar el presente lejos de las normas; como sería fugarse del colegio -el correrse de clases- para salir a vivir la experiencia del disfrutar; que por lo general ocurre en las grietas de la reja, donde el muro pierde continuidad. O como ocurriría en una pausa, en una discontinuidad de la clase, abriendo espacio a manifestaciones intensas de cuerpos contenidos, dejando emerger las risas estridentes, gestos que muestra la presencia de algo que es propio, de una intimidad, de una singularidad; y un frecuentar de otra manera, cambiando la forma de ubicarse en la sala y de relacionarse con los objetos, lanzando papeles, arrastrando muebles, tirando los lápices, las mochilas. En las discontinuidades actúan prácticas que imprimen una fuerza que re-significan la interacción con la materialidad, en un dejarse ser que trasgrede la norma.

Pensar el diálogo intercultural desde la materialidad de la escuela, permite ver en las continuidades y discontinuidades, en las fronteras de la norma, cómo lo propio de una cultura otra se articula a la práctica educativa y toma lugar en el vivir de la escuela. En las fronteras del currículo se abre espacio para la articulación de prácticas otras, que encierran saberes Otros; entonces la ruca como espacio Otro, de prácticas de la lengua y la cultura pewenche, toma lugar en la discontinuidad de la materialidad de la norma, y se ubica cerca de la vegetación, de la huerta medicinal, en la parte posterior de la escuela, cercana a los árboles, al río, a la cordillera.

El calendario escolar, como cronograma del acontecer pedagógico, al situarse en territorio pewenche incorpora entre sus actividades la realización del wetripantu y del nguillatun, como una actividad educativa; articulando a la práctica escolar, prácticas de un saber ser Otro en la comprensión de mundo y la existencia humana. Dando lugar en el espacio escolar, a prácticas que se realizan en relación a Otros materiales, Otros objetos, Otras normas, Otros principios, y que, en la interacción, se van articulando y entrelazando a Otros significados, generando otras materialidades y Otros agenciamientos.

Pensar el diálogo intercultural desde la materialidad de la escuela, posibilita develar la complejidad en la posibilidad de ser Otro allí; a la vez que visibilizar en sus continuidades y discontinuidades, las potencialidades para ordenar relaciones y disposición para un Otro espacio de acción y significación, que posibilite el entendimiento en la complementariedad, y la construcción de otras realidades.

La materialidad, como una fuerza activa, y que en interacción con otras fuerzas que devienen, como el deseo o el ser Otro dentro de las prácticas de la vida escolar, conforman una dimensión que dejan ver las normas de la que es repetición, y lo que ella posibilita en un presente de actuación. Sumergirse en su complejidad, posibilitaría identificar cómo se producen las articulaciones significado-materia, identificaciones que, como repertorios interpretativos, nos acercaría a una comprensión de cómo ocurren o no las prácticas de entendimiento, y cómo se hacen posible o no las formas de construir nuevas realidades a partir del enfrentamiento de distintas formas de ser.

2.2.4.- Corporalidades, Habitando lo Escolar

El cuerpo, como condición de existencia material, nos conecta con la vida y sus diversas dimensiones; física, social, espiritual, emocional. En una experiencia en que lo individual y lo colectivo se cruzan, se mezclan y con-funden, construyendo lo corporal, fabricándolo y especificando, en lo cotidiano y en lo íntimo; en un proceso imperceptible, en que un ordenamiento social lo determina, lo marca y enmarca en una condición y estatus socio-político de raza, etnia, género, sexo, religiosidad y condición social.

De esta manera, la forma en que se vive la vida cotidiana y el mundo más íntimo, ocurre en cuerpos que no son una abstracción, sino materialidades configuradas por poderes cuyas fuerzas imperceptibles conducen al ser, a un ideal socialmente aceptado.

Desde esta comprensión del cuerpo, entendido como construcción social (Bourdieu P. , 1990) se ha considerado apropiado reflexionar el diálogo intercultural en contexto educativo. Comprender el logro o no del entendimiento y construcción de nuevas realidades, a partir del enfrentamiento de distintas formas de ser, reflexionando desde las condiciones y cualidades de los cuerpos que la habitan -desde las corporalidades- facilita ampliar y profundizar en el análisis, puntualizar en las fuerzas y poderes normativos que interaccionan en la construcción de esas realidades corpóreas, que materializan formas de ser estudiante, docente, directivo, asistente de la educación, padre madre o apoderado.

Se entenderá por corporalidades a una construcción social a la que subyacen lógicas sociales y culturales que se entrecruzan y determinan la forma de construir, pensar e interpretar el cuerpo, en referencia a un modelo de cuerpo ideal o socialmente legítimo. Así un cuerpo se entenderá como una estructura simbólica (Le Breton, 2002) y la corporalidad nombraría una realidad, describiría las cualidades y condiciones de un cuerpo, que no es una materia estable y definida, sino un constructo del discurso y de la ley (Butler, 2019). La corporalidad referiría a un esquema corporal, a una estructura imaginaria que opera como estrategia capaz de hacer que el sujeto modifique y transfigure su cuerpo para adaptarse al deseo del cuerpo deseado (Butler, 2019).

Esta perspectiva, llevada al sistema escolar, explicaría cómo el discurso de la escolarización, cargado de normas y normalizaciones de género, raza, etnia y clase social (Olmos y Rubio, 2013), va configurando los espacios, las prácticas educativas, las culturas y políticas institucionales y las corporalidades, en tanto contiene un concepto de cuerpo deseado, un modelo de cuerpo ideal o socialmente legítimo, que se va in-corporando en un proceso cotidiano, al ser parte y partícipe de prácticas ritualizadas que contienen los sentidos que van haciendo la vida escolar; modelando un/a sujeto/a en el marco de un saber ser, implicando las dimensiones prácticas, políticas, social y personal .

El cuerpo sería el gran soporte en el que se manifiesta la corporalidad escolar, mediante la ejecución pública de ciertas prácticas corporales, rituales que lo van definiendo como estudiante, profesor, profesora, padre, madre o apoderado, entre otros. Prácticas incorporadas mediante un proceso de aprendizaje explícito e implícito, que funciona como un hábitus (Bourdieu, 1999) generando principios de percepción corporal en el mundo escolar; clasificando,

organizando, valorando y categorizando el accionar de cada quien. Prácticas que van ocurriendo en una relación simultánea de mutua afectación en y con el espacio escolar.

De esta manera, la práctica corporal es enseñada y aprendida en un ritual cotidiano, en una comunicación práctica que va ocurriendo en el hacer conjunto, de cuerpo a cuerpo (Bourdieu, 1996) haciendo comprender, a cada quien, cómo debe adaptar y emplazar su cuerpo en el espacio escolar, siendo estudiante, docente o apoderado, apoderada. Esta forma de comprender con el cuerpo, en relación al espacio- tiempo, a adaptarse y obedecer las reglas, es una manera de lograr del cuerpo una adhesión a la escolarización, que determina una forma de pensar y de pensarse, de presentar y emplazar públicamente el cuerpo propio en el espacio escolar (Actis, 2020).

La valoración de esta adhesión, se realiza en función de mantener el orden y normalización que supone la escolarización, en cuanto a su adaptación, en y con el espacio escolar, a la exigencia sobre el cuerpo y cada una de las prácticas y rituales. La adhesión a la escolarización opera como un poder que impone de forma indirecta la exigencia de adecuación del cuerpo a una verdad, a unos preceptos normativos y normalizados, que debe expresar y reafirmar a través de las prácticas que va desplegando en el hacer la vida en el espacio escolar; es decir, hacerse inteligible y reconocible para los demás, mediante lo que hacen y la manera como lo hacen (Castro E. , 2004) Así, desde la institución escolar, se evalúa la distancia que existe entre el cuerpo real y el cuerpo deseado; asignándole una posición de actuación o desempeño, como de ser buen/a o mal/a estudiante, profesor o profesora, apoderada, apoderado.

En el contexto escolar, la reiteración del discurso que enfatiza en una forma de actuación, implica el proceso de significación del ser -estudiante, profesor, profesora, apoderado, apoderada, asistente de la educación- en tanto proceso reglamentado de repetición que produce efectos sustancializadores; como una repetición estilizada de actos (Butler, 2019). Así, la escolarización conformaría las subjetividades y experiencias corporeizadas; su discurso normativo se internalizaría y materializaría en los cuerpos en forma de estilo corporal, de representación que manifiesta una práctica pública de ser.

De esta manera, es muy difícil y complejo sustraerse al poder normativo de la escolarización. Para el/la sujeto/a, manifestar públicamente la des-identificación con las normas y las normalizaciones de género, etnia y clase social, implica interrumpir y des-aprender las formas de

pensar el cuerpo en relación al ideal normativo, percibiéndose en lo que se hace y la forma como se hace la expulsión del cuerpo deseado.

En consecuencia, la adhesión a la escolarización, mediante la apropiación de las normativas disciplinan los cuerpos, los normalizan y les imponen una relación de docilidad-utilidad que opera como una forma de subjetivación de las personas, asignándoles una posición y un emplazamiento en el contexto escolar. De esta manera, se accede al cuerpo siempre a través de los marcos epistemológicos que se construyen respondiendo a intereses específicos (Butler, 2019).

Así, los cuerpos se significan de manera diferenciada; la forma de actuar, de moverse y de ocupar el espacio escolar no es la misma para un profesor, una profesora, un estudiante o una estudiante. Un profesor o profesora, por ejemplo, puede hacer amablemente una broma a un estudiante que llega tarde a la escuela; y es de esperar que la respuesta del estudiante sea de aceptación y amabilidad. En cambio, esa misma broma, hecha con la misma amabilidad por parte de un estudiante hacia un profesor que llega tarde a la escuela, puede ser aceptada y respondida con amabilidad, al entenderlo como un acto de simpatía; o de igual forma, puede ser rechazada y respondida con hostilidad, al entenderla como una falta de respeto a la autoridad del docente. Esta diferenciación, vista desde las corporalidades del estudiantado y del profesorado, muestra cómo el cuerpo existe políticamente; situación que se extiende al conjunto de los miembros del sistema escolar. Cada quien -estudiantes, profesores, profesoras, directivos, asistentes de la educación, padres, madres y apoderados- existe en y a través de un sistema político (Foucault, 2002) que individualiza la ubicación de sus cuerpos en el espacio escolar. Esta comprensión posibilita visibilizar cómo en el habitar la escuela se desarrolla la relación intercultural, al tener en cuenta que en el con-vivir se expresa la subjetividad, como producto que resulta de relaciones de poder específicas e históricamente situadas (Butler, 2001).

Pensar el diálogo intercultural desde las corporalidades, posibilitaría adentrarse en lo denso y complejo del proceso de subjetivación en un contexto escolar en el que habitan distintas formas de significarse y de ser en el mundo. Permitiría identificar las fuerzas y poderes normativos que interaccionan; y develar allí, si logran o no complementariedad en el entendimiento sobre el saber ser que establecen como práctica de vida escolar. Reflexionar desde las corporalidades el diálogo intercultural, permite dilucidar posibilidades de significación otras,

que abran posibilidades a un nuevo orden de relaciones a partir del enfrentamiento de las distintas formas de ser. Permitiendo apoyar para definir si existe un lugar o no lugar, si se habita o no se habita el espacio y si el agenciamiento es posible.

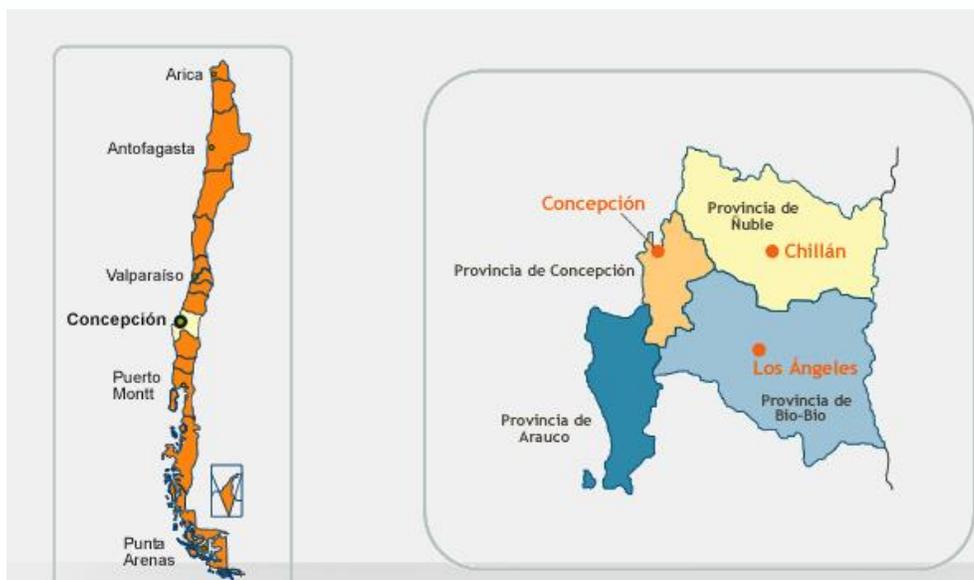
CAPÍTULO III: TRABAJO ETNOGRÁFICO

3.1.- Contexto de Estudio

La provincia del Biobío es la más grande de las cuatro provincias que conforman la Octava Región de Chile. Cuenta con un área de 15.000,5 km² y 344.373 habitantes; limita al norte con la Región de Ñuble, al sur con la región de la Araucanía, al este con el límite argentino, y al oeste con la provincia de Arauco (Gobierno Provincial, 2020).

Figura 4

Mapa de Ubicación



Nota. Mapa de ubicación. Reproducida de Mapa de Chile / Mapa Octava Región, Universidad de Concepción, (<http://www.udec.cl/pexterno/node/68>).

La comuna de Alto Biobío es una de las trece comunas que conforman esta provincia; creada el año 2005 buscando fortalecer el desarrollo económico del sector del Alto Biobío y de sus comunidades, en el contexto de negociación y acuerdo entre el Estado de Chile y la empresa

ENDESA y las comunidades mapuche pewenche. Esto en el marco de una presentación hecha el año 2002, por cinco comuneras pewenche ante la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), alegando la violación por parte del Estado de Chile de los derechos protegidos de la Convención Americana sobre Derechos Humanos (CADH), la que buscaba evitar que la empresa ENDESA S.A., procediera a inundar las tierras ocupadas ancestralmente por el pueblo pewenche, como parte de la construcción de la represa, en atención al irreparable daño que ocasionaría en sus legítimos derechos (INDH, 2019)

La comuna de Alto Biobío cuenta con una superficie de 2.125 km² y con una población que, de acuerdo al censo del 2017, es de 5.923 habitantes, siendo 3.036 hombres y 2.887 mujeres. De ellos, el 84,65% de origen pewenche.

Once comunidades integran la comuna; en el valle del Biobío, se encuentran las comunidades de Ragliko, Aukiñ Wallmapu, Ralco Lepoy, Callaqui, Guallalí y El Barco. Y en el valle del Queuco, las comunidades de Butalebun, Trapa-Trapa, Malla-Malla, Pitril y la de la recuperación de Los Chenques.

En cuanto a los servicios de salud y educación, la comuna presenta debilidades en la cobertura y especialización de atención. En salud, cuenta con ocho postas de salud rural y un centro de salud familiar, ubicado en la villa de Ralco, brindando una atención muy limitada, en caso de urgencias deben ser trasladados al hospital de las comunas más cercanas, Santa Bárbara o Los Ángeles. En cuanto a la educación, la escolaridad promedio de la jefatura de hogar es de 6,5 años. La asistencia a la educación escolar obligatoria es de un 95%, a la educación preescolar es de un 35%, y a la educación media es de un 61%. El ingreso a la educación superior alcanza el 9%, muy distante del promedio nacional que es de un 31% (INDH, 2019)

En el ámbito educacional, la comuna cuenta con nueve establecimientos educacionales, ver Figura 5. Cinco establecimientos de dependencia municipal, cuatro escuelas y un Liceo Técnico Profesional Intercultural Bilingüe; y cuatro escuelas particulares subvencionadas.

Figura 5

Cuadro de Establecimientos de la Comuna

Comunidad	Establecimiento
------------------	------------------------

Ralco	Escuela E 970
	Liceo Intercultural
Pitril	Escuela E1180
Callaqui	Escuela E1083
Ralco Lepoy	Escuela Internado E1181
Butalelbun	Escuela Butalelbun
Trapa Trapa	Escuela TrapaTrapa
Cauñicu	Escuela Cauñicu
Guallaly	Escuela Guallaly

Nota. Cuadro de establecimientos de la comuna. Se detalla los establecimientos ubicados en cada comunidad. 2018.

La investigación se desarrolla en una de las cuatro escuelas de dependencia municipal cuya imagen es posible apreciar en la Figura 6.

Figura 6

La Escuela



Nota. Imagen de la escuela donde se realiza la investigación. 2018

Se trata de una escuela ubicada cercana al río Biobío (ver Figura 7) en que el 95% de los niños y niñas que asisten pertenecen a la comunidad pewenche del lugar; comunidad que está conformada por aproximadamente 190 familias que aún mantiene vivos elementos culturales

como el nguillatun⁷, wetripantü⁸, lakutun⁹, entre otros; y hablan el chedungun¹⁰ principalmente en situaciones de índole familiar y comunitaria.

Figura 7

Lugar de la Comunidad



Nota. Mapa de la localidad. Reproducido de google maps- google.cl. 2018

3.2.- La Pregunta de Investigación

Realizar este estudio en una escuela que implementa la EIB, y que cuenta con importante presencia de personas pertenecientes a la cultura mapuche- pewenche, permite conocer cómo en este espacio de relación, de prácticas y simbolización, se posibilita, o no, el entendimiento al enfrentarse distintas formas de ser. El diálogo intercultural, en y desde la escuela, en relación a cómo afecta en la vida de las personas y sus relaciones en sus contextos, es un tema poco estudiado. Observarlo y analizarlo, no desde la abstracción, sino desde lo concreto, desde las experiencias y desde los sujetos, en la vivencia y en la interacción en el espacio y con el espacio escolar, adquiere importancia al permitir una aproximación a identificar y comprender los caminos, los puentes, las negociaciones que las personas han hecho, para practicar juntos la escuela como espacio habitado.

Cuando una niña pewenche señala que es la presencia del río, de la cordillera, del viento, lo más importante para poder aprender, porque es aquello que siente como lo más propio de su

⁷Nguillatun: ceremonia realizada en comunidad en agradecimiento y/o petición a la naturaleza

⁸Wetripantu: ceremonia de agradecimiento por el término de un ciclo y comienzo de un nuevo

⁹Lakutun: ceremonia de entrega del nombre o carácter a un niño o niña.

¹⁰Chedungun: hablar de la gente

cultura, da cuenta del requerimiento de la certeza sensible -corpórea- de la presencia constante y permanente del ruido del río en sus oídos; de la verde, blanca y rocosa inmensidad de la cordillera en sus pupilas; y de la fuerza del viento acariciando su cara. En esta frase, la niña refleja cómo construye su mundo, los elementos significativos en esa construcción y que son identificatorios del lugar. Con sus dichos, vuelve nítida su subjetividad, la particularidad con la que encarna la vida; a la vez, que cuestiona profundamente la comprensión de aula, tan arraigada en nuestra tradición pedagógica, como espacio consagrado para vivenciar la experiencia de aprendizaje.

Por lo general, el aula se vivencia como un espacio cerrado y aislado, en la que se mantiene un orden de los elementos que jerarquiza el conjunto para mantenerla ordenada y muchas veces silenciosa. Desde allí, es casi imposible escuchar el río, ver la inmensidad de la cordillera; y el viento, sólo se percibe desde la ventana cuando pasa entre los árboles, pero al no sentirlo es como si no estuviera.

Estas distintas formas de ser en el aprendizaje, se enfrentan de manera cotidiana en la práctica educativa ¿Cómo lo resuelven? ¿Cómo y desde qué espacio de entendimiento significan el lugar de aprendizaje? ¿Cómo encuentran complementariedad, o no, estas formas de vivir en el aprendizaje? Son interrogantes que desde la perspectiva de una pedagogía que se preocupa de la forma en que se produce la práctica educativa, se justifica en una escuela inserta en territorio pewenche, en contexto de comunidad que mantiene viva su lengua, costumbres y tradiciones y que es habitada por niños, niñas y adultos pewenche y no pewenche.

Conocer cómo en lo cotidiano y en el tiempo, se ha configurado una forma de vivir el espacio escolar, en una escuela que en su relato reconoce la presencia de diferencia cultural, permite visibilizar si lo diferente, lo Otro, es reconocido y hace sentido para todos en el instante vivido; o más bien, se trataría de un relato que se construye en la abstracción y que expresaría el deseo y la motivación de experimentar el descubrimiento del Otro y de vivir en la diferencia. De esta manera, indagar cómo el diálogo intercultural toma lugar en la escuela, es posible desde el conocimiento de la forma en que se habita la escuela, en tanto lo sitúa, lo especifica, lo concretiza en la práctica de la vida escolar cotidiana. Dilucidando cómo los rasgos que definen y van definiendo los sentidos y significaciones culturales en esta comunidad se realizan, o no, en el reconocimiento entre iguales; con disposición, o no, a significar en conjunto; con la necesidad, o

no, de lo Otro para significar y significarse. Identificando en las dinámicas de intercambio, el respeto, o no, del ritmo, del modo y del tiempo del Otro, los lugares o no lugares, los efectos en las corporalidades, en los decires, en los haceres.

Por lo que indagar bajo la interrogante ¿En la escuela como espacio habitado cómo toma lugar el diálogo intercultural? Permite adentrarse y descubrir en la vida de esta escuela y desde su práctica educativa, cómo se posibilita, o no, el entendimiento al enfrentarse distintas formas de ser en un espacio particular.

La reflexión en torno a esta pregunta es posible al consentir el rol social y transformador de la pedagogía, que, desde una perspectiva relacional, como punto de fuga, nos lleve a algo distinto de la comprensión de interculturalidad funcional, que oculta y minimiza la conflictividad, los contextos de poder y de dominación; y circunscribe a la interculturalidad al contacto individual (Walsh, 2015).

Una perspectiva relacional para desarrollar este análisis, no puede ser sino desobedeciendo las matrices metodológicas colonizadoras que perciben el conocimiento basado en una ontología dualista, que concibe un mundo separado y jerarquizado, en una relación de dominio del ser humano sobre la naturaleza (Escobar, 2014), no logrando sintonizar con otros conocimientos no científicos, al entenderlos como un no-conocimiento. Y que en el contexto latinoamericano está marcado por diferentes especificidades (Mignolo, 2005) que subyacen a la forma en que las comunidades y personas piensan y representan su realidad y su cotidianidad; estableciendo continuidades y discontinuidades que impactan las percepciones y las auto-imágenes.

Lo que sugiere entender la escuela, como una totalidad relacional; como una red en que heterogéneos hilos vitales se encuentran inevitablemente unidos, en una dinámica en que a ratos se aproximan anudándose, y a ratos se distancian, produciendo las mallas que conforman una red de relaciones. Así, la comprensión de la escuela, en tanto espacio habitado, ocurre de manera inseparable de las prácticas, que dan cuenta de la particular forma en que las personas de esta comunidad escolar piensan y encarnan la existencia humana.

Adentrarse en esta red, para identificar allí, en lo relacional, cómo toma lugar el diálogo intercultural, supone asumir la complejidad de una problemática tan abierta que desasosiega, y tan dinámica que dificulta dilucidar con nitidez puntos de partida y de llegada. Donde las

dimensiones a las que involucra, se hacen presentes como un entrecruzamiento de espirales, de elementos en movimiento, sin poder establecer una imagen fija, precisando una apertura metodológica que permita construir investigación desde perspectivas múltiples; en que lo dicho por los participantes, se complementa con el decir de los lugares, con el poder de las materialidades en la construcción de realidades, con la disposición de las corporalidades. Obligando una forma de indagar respetuosa, delicada, sutil, detenida y pausada; que posibilite una descripción densa y situada, permitiendo ser legible las posibilidades y barreras para que el diálogo Intercultural tome lugar.

La aspiración es aproximarse a una comprensión rica y compleja de cómo toma lugar el diálogo intercultural. Quizás los hallazgos, más que respuestas, aproximen a nuevas interrogantes, orientadoras de rutas en el contexto escolar, para llegar a aquellos signos y señales que permiten definir cómo el diálogo Intercultural se conforma en un Otro espacio simétrico de reflexión y acción, en que ambas culturas se reconozcan como otra diferente, se acepten y validen en su diferencia, para desde allí aprender y nutrirse.

Pero asumiendo que se habita un discurso científico con ciertas reglas, la manera de asegurar responder la pregunta es proponer los siguientes objetivos:

3.2.1.- Objetivo General

Desvelar en y desde la escuela como espacio habitado, cómo toma lugar el diálogo intercultural.

3.2.2.- Objetivos Específicos

- a) Describir componentes de las prácticas culturales de una comunidad pewenche.
- b) Comprender los espacios simbólicos-materiales presentes y ausentes en una escuela con EIB.
- c) Analizar las continuidades-discontinuidades entre las prácticas culturales de una comunidad pewenche y las prácticas escolares.
- d) Describir los efectos/afectos de los espacios simbólicos-materiales en el diálogo intercultural.

3.3.- Etnografía Experimental

Para dar cumplimiento a estos objetivos, he asumido una opción metodológica que recoge postulados éticos, políticos y epistémicos de la perspectiva decolonial, que asume y visibiliza la existencia y los efectos de la colonialidad del poder, del saber y del ser en los relatos y las prácticas que se encuentran presente en la vida académica y de la investigación que subalterizan otros saberes (Ortiz, Arias y Pedrozo, 2018), que dan cuenta de que no hay conocimiento que no sea conocido por alguien para algún propósito y porque todas las formas de conocimiento mantienen prácticas y constituyen sujetos (Santos, 2010)

Perspectivas que buscan la resignificación de los conceptos en perspectivas más amplias y plurales; resignificación que dé cuenta de la gran diversidad epistémica y cultural existente en este mundo habitado por muchos mundos. De esta forma, la práctica investigativa se plasma con el reconocimiento a la diversidad de saberes que habitan los espacios vitales de las comunidades, familias, niños, niñas y adultos que diariamente despliegan y ponen en acción las prácticas y los significados que estas recrean (Restrepo, 2016) en la vida escolar.

Desde este reconocimiento de diversidad, se establece conexión con el contexto y con las experiencias desde la propia vivencia de quien investiga, mediante reiteradas estancias en la escuela. Desplegando así una aproximación que pretende ser sensible y empática, y que permita re-conocer la escuela como un espacio performativo que, en el habitarla, posibilita o no la conformación de lugares para el diálogo intercultural.

De manera que la comprensión profunda ocurre a partir del conocimiento de las estructuras significativas de quienes habitan la escuela, hechas en referencia a las visiones de mundo pewenche y no pewenche, a la ubicación geográfica rural y precordillerana, y a la propia visión de su historia y cultura.

La perspectiva etnográfica en este sentido se constituyó, por su flexibilidad (Restrepo, 2016) en el camino más apropiado, facilitando el desarrollo de comprensiones situadas (Restrepo, 2016) posibilitando vivir la intersubjetividad, la interacción comunicativa, y desplegar una relación dialogante en la escuela y en la comunidad. De igual forma, al considerar que toda interpretación es siempre parcial y situada, permite reconocer y no invisibilizar que mi rol de investigadora lo asumo como sujeta ética, política, corpórea, situada histórica y geográficamente en este mundo; y, por tanto, con limitaciones en la interpretación de las palabras y los signos.

Así, la producción de significados y el conocimiento, que ocurre a partir del análisis profundo surgido de la descripción densa, no ocurre fuera de quien investiga, aunque aspire a ser el reflejo de un proceso que se va haciendo en una transición desde la reflexividad entre el Otro y el uno (Guber, 2001)

Flexibilidad que permite a quien investiga el uso de Otros modos de construcción de la información, que trascienden el puro hecho de observar la escuela, el agenciamiento de sus materialidades y la conformación de las prácticas que en ella se despliegan; se abre a la construcción de datos a partir de modos Otros de percibir y atender al mundo, y que emergen de la propia experiencia corporal de quien investiga (Estalella y Sanchez, 2020).

Observar desde el hacer, del que ocurre compartiendo un mate en la ruca, apoyando a la Educadora Tradicional en el aula, participando del nguillatun con la comunidad, jugando con los estudiantes durante el recreo en el patio, conversando con los colegas en la sala de profesores, o reflexionando con ellos sobre la interculturalidad en la escuela. Observar de esta manera es hacer un giro, y colocar en el centro la experiencia como forma de conocer; implica descentrar el rol de lo visual como modo predominante culturalmente construido, y desplazarse por distintos modos perceptivos y de atención. Como lo sería una escucha profunda, en la experiencia de escuchar de un modo Otro; como me enseñaron que se puede escuchar, mientras conversábamos en la ruca de una de las familias de la comunidad. Allí aprendí que la comunicación entre las personas es en interacción con los elementos de la naturaleza, que sus sonidos entregan mensajes, y que se requiere estar atento y saberlos interpretar. Entonces escuchar los sonidos del fuego o del agua, mientras se está en ese espacio, mientras se conversa, y saber interpretarlos en el cuerpo, es una forma de completar y complementar los mensajes y las reflexiones del que habla, y del que escucha mientras se habla. En otras palabras, toma lugar el diálogo.

La aproximación al estudio desde la experiencia, se adscribe a la línea de la etnografía experimental (Veissière, 2012) que concibe el conocer, como ir haciendo el camino de observar la intercorporalidad, en un hacer que invita a vivir la experiencia de investigar, entregándose y aceptando el vacío que nos provoca desconocer los códigos de lo Otro, lo extraño, lo diferente; y no constreñirla a los límites de las representaciones.

Del mismo modo, al observar desde el hacer, en que se interpone la experiencia personal, la escritura asume una narración en primera persona, como un recurso para sistematizar la

experiencia y la propia subjetividad, como una forma única de plasmar ciertos hechos y vivencias que dan cuenta de los contextos en los que corresponde vivir la experiencia investigativa, por lo que una segunda línea que sigue este camino es la Autoetnografía (Esteban, 2004) que posibilita hacer consciente y explícita la interconexión entre la experiencia corporal propia y la investigación. Considerando la pertinencia de partir de una misma, para entender a los/as otros/as. Articulado con el análisis corporal, desde el concepto de cuerpo como auténtico campo de la cultura, de corporización, conflictual, interactiva y resistente de los ideales sociales y culturales, un concepto que integra muy bien la tensión entre el cuerpo individual, social y político (Esteban, 2004).

3.4.- EL Espacio de la Escolarización Como Escenario de Investigación

El escenario en que se realizó esta investigación, es una escuela básica conformada por diversos espacios como el aula, el patio de recreo, la huerta, el hall en el que se realiza la formación del día lunes, la cancha techada en la que se desarrollan las clases de Educación Física, la ruca en la que se realizan clases de Lengua Indígena y comparte con la comunidad en días de Wetripantu, la biblioteca, la sala de profesores, la oficina de inspectoría, el comedor, la oficina del director, entre otros. En todos y cada uno de ellos se hace la vida escolar, desde la diversidad de realidades y cualidades que como partes de un todo indivisible se plasman en la interacción con Otros, en la experiencia de vivir la escuela, de habitarla. En este escenario se vive la investigación, implicando la reflexión con relatos que posibiliten des-cubrir aquellas inequidades invisibilizadas y naturalizadas, contradicciones y enfrentamientos de las distintas formas de ser por sus lealtades epistemológicas y ontológicas, que ocurren en ese espacio y desde ese espacio, en el accionar con Otros y en presencia de Otros.

El diseño de la investigación es el estudio de caso, en tanto permite conocer y comprender en profundidad cómo se habita la escuela en contexto de interculturalidad, posibilitando estudiar la particularidad y la complejidad del caso singular para llegar a comprender su actividad en circunstancias importantes (Stake, 1999) manejando múltiples fuentes de datos. Los resultados de la investigación responden a interpretaciones intersubjetivas, y la teoría se construye a partir del análisis profundo de este.

3.5.- Las Técnicas de Indagación

La experiencia de incorporarme y permanecer periodos de tiempo en la escuela, en el desarrollo de una investigación, aparecía como una experiencia nueva. Por un lado, vivenciaba la búsqueda bastante infructuosa de referentes teóricos y experienciales que como brújula me posibilitaran salir de las redes conceptuales de las nociones convencionales de investigación, para orientarme en la tarea -por cierto, nada fácil- de encarnar el compromiso con un hacer investigativo decolonial que, como un proceso de autodecolonización, requiere un hacer simultaneo de desaprender y aprender (Ortiz et al., 2018). El desaprender, me sitúa en los bordes, en los límites de estas nociones convencionales de investigación aprendidas, y me ubica en una otra localización, en la frontera, donde se posibilita y ocurre el aprendizaje de un hacer investigativo guiado por principios democráticos.

Y, por otro lado, vivenciaba la complejidad de darle una expresión concreta y práctica a esta forma de hacer investigativo en la escuela. Que se configuraba como un nuevo espacio de relación con las personas que quería conocer; que a ratos lo experimentaba como sintiéndome parte de ese mundo, en un encuentro y conversación amena y distendida, compartiendo los códigos y el lenguaje propio del quehacer y de la práctica pedagógica y directiva de una escuela. Y a ratos, especialmente al iniciar mi estadía en la escuela, experimentaba en el contexto, en cambio, la sensación de estar frente a una barrera, que definía un adentro y un afuera, percibiendo en sus límites, la fría sensación del diálogo formal, cruzado por un silencio distante o una mirada evasiva, y que me situaba sin lugar a dudas, en un afuera cargado de signos que me hacían sentir completamente ajena. Posteriormente, conversando con los colegas alrededor de una estufa, tratando de mitigar el frío, me enteré que la distancia obedecía a la incomodidad de algunos ante la presencia de una persona que venía de afuera, que percibían como extraña (Giebeler, 2007).

En esa experiencia de irme incorporando lentamente, la dinámica y la rutina de la escuela me mostró que el día a día se vivía de manera muy acotada al plan de trabajo, que no había lugar a tiempos distintos a las labores educativas. El término de la jornada estaba marcado por el apuro de salir, de despachar, de cerrar el día y retomar cada quien su propia vida. Así, la forma de conocer y de indagar, no podía sino seguir y respetar aquellos ritmos y ritos; de acuerdo a sus formas y sus modos. De esta manera, la elección de las técnicas de indagación, estuvo mediada

por la perspectiva del director de la escuela, su equipo técnico y la Educadora Tradicional; con quienes se estableció que la investigación no afectaría el normal funcionamiento de la escuela, acordando utilizar dos técnicas de indagación: la observación participante y la entrevista.

La observación participante les parecía muy apropiada y posible de realizar sin alterar el que hacer de los demás miembros de la escuela, esto mediante el acompañamiento a la Educadora Tradicional en el desarrollo de sus clases, la participación en los recreos y los espacios comunes; como el comedor, el hall, la sala de profesores, la puerta de ingreso, entre otros.

Y la entrevista, como otra técnica comprensiva, les parecía apropiada en tanto daba libertad y autonomía a los integrantes de la escuela para decidir sobre su participación. Para ello, propiciaron que participaran voluntariamente profesores y profesoras, asistentes de la educación y apoderados; y en el caso de estudiantes, estas sólo serían posible contando con la autorización escrita del apoderado. Para su realización destinaron un espacio en la biblioteca y facilitaron la comunicación con los apoderados.

3.5.1.- La Observación Participante

Es quizás la técnica de indagación más utilizada durante el año y medio de estadía en la escuela; el carácter participativo de quien investiga generaba más comodidad entre los integrantes de la escuela, la experiencia era percibida desde la sensación de estar y compartir con un Otro, donde todos conocen y se conocen, en que se pueden establecer vínculos, en un trato entre iguales. Posibilitando un accionar directo y activo para la generación de información (Restrepo, 2016) en tanto me permitía experimentar las situaciones y hechos que acontecían en el aula, en el desarrollo de las clases, en la conversación y juego de las niñas y niños; y con las distintas personas que en los diferentes espacios de la escuela desplegaban su particular forma de habitarla.

La inespecificidad de acciones posibles a realizar dentro de la investigación (Guber, 2001) facilitó, por un lado, observar los espacios, las dinámicas y las prácticas que las personas desplegaban en relación con las materialidades que conformaban la escuela. Y, por otro lado, participar adaptando mi práctica investigativa a las diversas dinámicas del que hacer educativo y los ritmos de esa vida escolar, pudiendo “detectar las situaciones en que se expresan y generan los universos culturales y sociales en su compleja articulación y variedad.” (Guber, 2001, pág. 22)

El doble ejercicio, aunque contradictorio y ambivalente, en que se discurre entre la lejanía, al observar tomando distancia, contemplando lo cotidiano y conocido como algo nuevo; y la familiaridad, al participar y aproximarse en la vivencia (Restrepo, 2016, pág. 40) permitió dilucidar redes de relaciones articuladas por distintas dimensiones que daban cuenta de cómo en la forma de vivir la escuela, las diversas formas de ser y de estar en la escuela, en el habitarla, se enfrentaban logrando o no entendimiento y complementariedad.

El registro de la información, impresiones, descripciones y detalles de lo observado, reflexiones, percepciones, entre otros, y que han sido la base de la descripción densa, se realizó en dos diarios de campo.

La Observación Participante se realizó mediante estancias en la escuela y en la comunidad, participando en el desarrollo diversas actividades entre julio y diciembre del año 2016, entre marzo y diciembre del año 2017 y enero de 2018; con una presencia promedio de cuatro horas semanales. En la escuela, consideró la participación en las dinámicas propias de la vida escolar como la participación en las clases de la asignatura de lengua indígena en cuatro cursos de nivel básico; con la Educadora Tradicional en actividades de planificación y realización de instrumentos de evaluación; en la puerta de ingreso al establecimiento en la recepción y despedida del estudiantado los días viernes; durante los recreos en el patio con el estudiantado y en la sala de profesores; en los horarios de almuerzo del estudiantado en el comedor de la escuela; en un consejo general del establecimiento, y en un taller de interculturalidad dirigido al profesorado, asistentes de la educación y educadoras tradicionales.

En la comunidad, con estancias en casa de la familia de la Educadora Tradicional y asistiendo a dos ceremonias de nguillatun.

3.5.2.- La Entrevista

La motivación por entrevistar a los distintos integrantes de la comunidad educativa, en el marco de una conversación sobre la vida escolar y la práctica educativa en la escuela, tenía como finalidad obtener detalles, especificidades y descripciones del particular punto de vista y de interpretación (Kvale, 2011) que cada quien le atribuía a la práctica de entendimiento que se desarrollaba en la vida cotidiana en la escuela. A la existencia o no, de formas de construir nuevas realidades a partir del enfrentamiento de distintas formas de ser.

Esta técnica de indagación, que permite la interacción y adentrarse en información detallada y específica y permite la apertura a nuevos temas o antecedentes (Bisquerra, 2004), fue posible desarrollarla siempre después de pasado un tiempo de frecuentar la escuela, y luego de que se dieran distintos encuentros con los entrevistados. El conocerse, dejar de ser extraños, y luego de encontrar simpatía, fueron claves para acceder a participar de una entrevista; cada uno de ellos manifestaba, de distinta forma, una disposición a colaborar con el trabajo que estaba desarrollando, de alguna manera ese momento adquiría el significado de un acto colaborativo, de ayudarme en un quehacer.

Las entrevistas arrancaban siempre con la pregunta abierta ¿Cómo se vive la interculturalidad en la escuela? situando el tema que orientaba la entrevista. Desde allí se iban entrelazando temas y surgiendo las preguntas que profundizaban y permitían armar un conocimiento más holístico y comprensivo, con información más rica en matices (Bisquerra, 2004).

En algunos casos los informantes clave, en el marco de la entrevista, buscaban una conexión más cercana, trascendiendo el acto de informar sobre la pregunta hecha. De alguna manera la entrevista adquiría un carácter performativo, donde dada una situación cara-a-cara, cada reflexividad se encontraba y creaba una nueva (Guber, 2001), como lo ocurrido con un profesional asistente de la educación en que se desarrolla un intercambio de información. El entrevistado, consulta, analiza y se analiza críticamente en relación a sus comprensiones de interculturalidad. O con la Educadora Tradicional, en que realiza preguntas que buscan una comprensión común de la experiencia de la vida pedagógica.

Las entrevistas realizadas consideraron profesionales de la educación, docentes y no docentes, apoderados, asistentes de la educación, en un total de ocho entrevistas en profundidad en aproximadamente 10 horas. Fueron realizadas dentro y fuera del establecimiento, en un contexto de distensión, con preguntas predefinidas y en conversación libre, buscando recoger de sus reflexiones las interpretaciones de la experiencia.

CAPÍTULO IV: EFECTOS- AFECTOS DEL TRABAJO ETNOGRÁFICO

4.1.- Reflexiones Sobre la Experiencia del Trabajo Etnográfico

Desarrollar una tesis intercultural contiene lo atractivo de descubrir lo desconocido, lo ininteligible, aquello de difícil traducción; y lo desafiante de arribar a un mundo desconociendo las reglas de relación, las formas de moverse, de interactuar. Pero, por, sobre todo, contiene una gran pregunta ¿Cómo desarrollar una investigación intercultural?

Es de este proceso del que quiero dar cuenta en este capítulo; de cómo esta pregunta me acompañó de manera permanente durante el tiempo en que desarrollé la investigación. A ratos la pregunta se me presentaba generando una sensación de desorientación y vacío paralizante; las matrices conceptuales del enfoque cualitativo, desde donde me había aproximado al diálogo intercultural, no lograban habilitarme para desarrollar un trabajo inter-cultural. Los resabios eurocéntricos y coloniales, naturalizados en la comprensión de un sujeto investigador que se relaciona con un objeto de estudio ajeno, frío y distante, me golpearon duramente, estas comprensiones en ese contexto y en esa temática de estudio no tienen lugar. De manera permanente y reiterada estaba des-aprendiendo y re-aprendiendo (Walsh, 2004) significados, ampliando mis categorías de interpretación y admitiendo la incertidumbre (Aguilar, 2005) de sentir que estaba transitando a un nuevo espacio de significación, en una relación de constante colaboración con Otros (Estalella y Sanchez, 2020).

No puedo responder en términos genéricos a cómo desarrollar una investigación intercultural; sin embargo, considero importante relevar qué implica, por un lado, ubicar la investigación en una perspectiva y un horizonte de reflexión en que se dé término a la exclusión, donde se “garantice relaciones entre culturas menos injusta, menos desiguales y más democráticas, y en ese sentido, poder establecer relaciones de carácter horizontal.” (Sandoval, 2018, p. 29) Del mismo modo, es imperativo vivir la experiencia del extrañamiento (Giebeler, 2007) en un proceso de inmersión en el contexto de estudio, donde lo Otro se va tornando conocido, en el marco de “una convivencia que compromete nuestra cotidianidad y nos involucra en redes personales, políticas, simbólicas, afectivas y culturales que ya nunca más nos podrán ser ajenas.” (Bartolomé, 2003, p. 208)

Lo que espero aquí es dar cuenta en la recuperación de la experiencia, evocando mi interpretación de lo sucedido, perspectiva que asumí desde el momento en el que me propuse

ingresar a realizar un estudio etnográfico sobre el diálogo intercultural, en una escuela ubicada en contexto mapuche pewenche.

4.1.1.- El Ingreso al Lugar de la Investigación y la Sensación de no Comprender los Códigos

Para ingresar me acerqué a dos de los estudiantes pewenche, provenientes de Ralco, de la carrera de Servicio Social de una universidad en Los Ángeles en que me desempeñaba como docente, con quienes se había generado con ellos una cierta cercanía. Dos meses antes de finalizar el semestre, les comenté acerca de mi motivación por realizar una investigación sobre diálogo intercultural en educación en Ralco. Les consulté sobre las posibilidades de que ellos me proporcionaran algún contacto, una persona con quien hablar, un lugar o una familia donde pasar unos días, de manera de familiarizarme con el lugar y las prácticas culturales en una de las comunidades del territorio. Ellos me miraron en silencio, luego se miraron y al cabo de unos segundos, él bajó la mirada y asintió con la cabeza, luego volvió a mirarme. Ella no dejó de mirarme en silencio y luego de unos segundos dijo “Déjeme verlo, profe” (Cuaderno de campo, p. 1, 2016) Finalizada la asignatura, se contactaron y me proporcionaron nombres y teléfonos de contacto en colegios. La estudiante, además, se comprometió a contactarme con una persona que estaba a la espera de la respuesta de su familia sobre si aceptaban o no mi estadía. Luego de dos días recibí su llamado con buenas noticias, me proporcionó los datos de la persona, su número telefónico y el día en que me esperaban en su casa.

Llamé al número de teléfono indicado pero la señal tenía problemas, por lo que nos comunicamos por mensaje de texto con la persona, que era Educadora Tradicional de una de las escuelas de una de las comunidades. Ella fue muy amable y comentó que la mamá había accedido a recibirme y que podía quedarme sin problemas la segunda semana del mes de julio, en la casa de la familia de su hermano, que estaba en el mismo lugar donde ella vivía. Durante la semana, y siempre por mensaje de texto, nos contactamos en varias oportunidades, para confirmar mi asistencia y realizar algunas coordinaciones.

Llegar a la comunidad e ingresar en su territorio, fue el primer acercamiento a un mundo desconocido. Un día lunes inicié temprano la salida. Eran 93 kilómetros de viaje, una hora y media aproximadamente. Le envié un mensaje indicándole que partía, respondió en forma inmediata diciendo que me esperaba en su casa. Al llegar a la comunidad, que se encuentra

pasado un puente, comencé a buscar el paradero uno; lo busqué a mi derecha, para mí era obvio que debía ser el primero al ingresar o el último. Pasado un rato encontré un paradero y una leyenda, mas no lograba saber lo que decía ya que estaba escrito en chedungun, pero claramente ese aviso no era el paradero uno; al menos el número uno en chedungun lo sabía. Supuse que, sin darme cuenta, ya había pasado por el lugar pese a que, según yo, había seguido al pie de la letra las indicaciones. Seguí avanzando en la misma dirección, y nuevos paraderos seguían apareciendo sin el número uno, entonces pensé que habría entendido mal las indicaciones; miraba a mí alrededor y en el camino nadie circulaba, el celular ya había perdido señal, no era posible preguntar. La sensación de lo extraño se me hizo presente, mi lógica de ordenamiento decía que el primer paradero, era el primero que me encontraba en mi línea de dirección. El ordenamiento espacial en que los elementos se distribuyen en relación de coexistencia (de Certau, 2000) se presentaba en una lógica distinta a la que acostumbraba a aplicar. El primer paradero de mi derecha, no era el uno. La acción de los habitantes de la comunidad, sus movimientos y desplazamientos, sus prácticas diarias les permitían saber y entender como natural que exista sólo un paradero numerado para el camino; por lo que están ubicados unos a la derecha y otros a la izquierda. Los paraderos estaban ordenados en relación de coexistencia, pero en una lógica de distribución distinta a la que yo acostumbraba a aplicar. Fue la primera sensación de sentirme una extraña en el lugar.

Busqué señal y le envié mensajes de texto a la Educadora Tradicional diciéndole dónde estaba. Finalmente, entró un mensaje en que ella me pedía que regresara, y para mi tranquilidad, me indicaba además que ella bajaría a la carretera a buscarme. Retrocedí un kilómetro y ahí estaba en el primer paradero del camino, con un perrito en brazos. Subió al auto y tomamos la entrada inmediatamente al costado del camino, había una subida que conducía a su casa. Intentamos subir, pero el camino estaba cubierto de ripio y no logré subir con el auto, la sensación de torpeza era muy grande. Ella le envió un mensaje a su hermano para que nos fuera a asistir, en unos minutos bajó; serio y amable, me saludó, preguntó algunas cosas de la mecánica del auto, luego en silencio y con mucho cuidado subió el camino y llegamos a su casa. El lugar, de un poco más de una hectárea, se encontraba cercado, en él había tres casas y una ruca. Nos bajamos del auto y me invitaron a pasar a la ruca. Al bajar les entregué un frasco de salsa de tomates y una de mermelada, les dije que las había hecho yo y que esperaba les gustara. Ella las recibió y soltó una risa diciendo “ya”, no me atreví a preguntar qué pasaba, la sensación de no

entender los códigos se acrecentaba. Indudablemente me enfrentaba a un estilo de relación marcado por códigos culturales, entendido como estructuras de significación construidas socialmente, que regulan las maneras de percibir y apreciar de los sujetos, influenciando su procesamiento del tiempo y el espacio, ordenando valores, creencias, relaciones, hábitos y prácticas sociales (Yero, 2016).

Sentía cómo en mi cuerpo se desplegaba una gran sensación de abismo entre los códigos y mi capacidad de percepción e interpretación, al mismo tiempo que emergía con fuerza la fascinación ante un mundo, un saber y un vivir desconocido, que me emplazaban a buscar, casi como una necesidad, la forma de desnudar las naturalizaciones culturales (Fornet-Betancourt, 2010). Al día siguiente me comentó que su mamá les había enseñado que a una casa nunca se llega con las manos vacías, asocié entonces a eso su risa. Yo no había llegado con las manos vacías, por lo que en eso compartíamos un mismo aprendizaje.

Permanecí tres días de lluvia intensa, por lo que la mayor parte del tiempo estábamos en la ruca, lugar que congregaba a toda la familia en torno al fogón. En su casa vivía ella con sus cuatro hermanos y su mamá; en la segunda, su hermano con su esposa y su hija pequeña; y en la tercera, su hermano con su esposa, las hijas y nieta de su esposa. Durante esos días, mientras tomábamos mate y escuchábamos la lluvia, el agua del canal y el sonido del fuego, a ratos con bastante humo, cocimos piñones y preparamos tortillas, todo esto mientras conversamos de distintos temas. El primero que aparece se relaciona con mi presencia en el lugar, la pregunta aparece de forma inmediata una vez sentadas al lado del fogón. Le comenté sobre la investigación que quería realizar, cómo se realizaría y cuánto tiempo tomaría. Mirando el fuego, y moviendo las brasas con un palo, comentó de otras personas que van, graban, sacan fotografías y después no sabían más de ellas. Luego me miró, sonrió y me dijo *“Lagmien, me llama la atención que usted quiera estar en mi casa”* (Cuaderno de campo pág.10, 2016) De alguna manera sentí que hacía presente su mirada crítica sobre una probable relación instrumental, a partir de su experiencia de participar entregando su testimonio en más de una investigación. El permanecer en su casa y compartir con ella y su familia, tensionaba esa percepción, a la vez que la sorprendía, ubicándome también como una persona posible de conocer.

Esta experiencia de sumergirme por un momento en la vida de una familia de una comunidad pewenche fue fundamental para el desarrollo de la investigación, me aproximó a una

comprensión de lo Otro que trascendía lo cognitivo, adquiriría rostros, olores, sabores, formas de moverse y de interactuar en y con el espacio. Me permitió verme desde sus percepciones y comprensiones, con las distancias y proximidades, que de manera nítida encarnaban en gestos y tonalidades. Esta experiencia me permitió darme cuenta de la importancia de involucrarse, de comprometerse, de establecer conexión y sintonía con lo estudiado para desarrollar el ejercicio de comprender, arribando a la certeza de incorporar la dimensión afectiva en la forma de asumir la investigación, es decir, como la construcción de relaciones de afecto e intimidad (Pons, 2018).

4.2.- El Mundo Mapuche Pewenche: un Elemento en Movimiento

Este apartado pretende visibilizar desde un relato personal cómo en una comunidad local mapuche pewenche que habita en el Alto Biobío, existen personas que mantienen vivas sus prácticas y tradiciones culturales. Prácticas que dejan ver lo diferente y particular que tiene su forma de vivir y comprender la vida; y que se analizan desde la importancia de respetar, por el solo hecho de existir, su lugar en el territorio y en la sociedad. Este mundo ingresa a la escuela en que se realiza el estudio, está susurrante en la forma de moverse, de relacionarse, de habitar en el espacio escolar.

Se trata de una mirada personal, fraguada al calor del trabajo etnográfico, que ilustran aquellos rasgos percibidos como propios y específicos en prácticas, que afirman identidad y reflejan una vinculación con el territorio, animada siempre desde una perspectiva cultural.

La perspectiva que modela este capítulo, trasciende la percepción de lo exótico en la comprensión de lo Otro diferente, y rompe con la distante relación en el sentir y emocionar, desafiando el mito de la desnudez cognitiva y afectiva de quien investiga (Tuhivai, 2016).

Da cuenta de las formas de vivir; entendiendo el vivir como practicar la vida, desplegado en un habitar hecho en base a saberes heredados y recreados por personas- familias en un mundo que reconocen como lugar propio; sintiéndose parte de esa memoria oral y simbólica, en un espacio configurado por las distintas generaciones que lo han habitado a lo largo del tiempo. Se analizan prácticas que a ratos logran superar la fragmentación y reivindican la oralidad como elemento y rasgo identitario; en un afán que trasciende la motivación por la preservación cultural, porque para ellos es más que una forma de vida, es la vida donde se reconocen a sí mismos. En este punto la reflexión se detiene en prácticas que afirman resistencia a una modernidad avasalladora, naturalizadora de asimétricas relaciones con la sociedad y la cultura

global; modernidad que ha ido eliminando toda huella de sociedades que conciben otro modelo de civilización. Prácticas que reclaman relaciones interculturales y la superación de la traumática y conflictiva funcionalidad y asimilación a la cultura dominante; que ha construido sobre ellos el relato de cultura minoritaria y periférica, que los desarraiga y los significa como extraños en su propio territorio; justificando con ello relaciones que, desde su origen y de forma permanente, se han mantenido desiguales e inestables.

Los relatos plasman voces de participantes que, en distintas tonalidades, van señalando presencias, comprensiones y puntos de vistas; que a mi juicio caracterizan lo particular de la cultura pewenche. Lo represento a través de distintas prácticas que se crían en el seno de su cosmovisión; prácticas que susurran saberes, y que se anuncian como los brotes y el renuevo, de tallos con raíces profundas adheridas a generaciones anteriores.

Acá se da cuenta de referencias que hace Javier, un apoderado y reconocido miembro de la comunidad, quien en una entrevista en profundidad relata lo que significa ser pewenche. Se articula con otros relatos de vida, en que participan en distintos momentos: la Educadora Tradicional, Juan, el hermano de la Educadora Tradicional y una asistente de aula. Relatos que emergieron al compartir alrededor del fogón de la ruca, tomando mate, en la sobremesa, en la conversación amena en el nguillatun.

El análisis se sitúa en un contexto cotidiano y de rutinas que reconocen sus referentes culturales, espirituales y territoriales, donde se relevan elementos significativos del mundo practicado que hacen referencia a su cultura. En este marco la comprensión corresponde a la traducción que ellos hacían de su mundo mapuche- pewenche, y que en el texto aparecen escrito en cursiva para darle mayor presencia en la trama que se construye. Relevar este mundo es pertinente en la investigación, se justifica que al desarrollar una investigación intercultural se requiera una inmersión, una implicación con ese mundo, que permita realizar un análisis de la etnografía en la escuela, posibilitando visibilizar lo presente y ausente en la escuela. De esta manera se puede dar cuenta de lo que debe entrar a dialogar y a tener un lugar en el habitar en la escuela.

4.2.1.- El Aprendizaje en el Hogar, una Práctica que se hace Escuchando

La palabra en el proceso de aprendizaje en la cultura pewenche adquiere un valor fundamental. Sin embargo, no se trata de cualquier palabra, sino de la que se da y se recibe en la

intimidad de la vida familiar, de la práctica de la vida diaria. La Educadora Tradicional *“recuerda que siempre que estaban en la ruka¹¹ aprendían. Allí transcurría toda la vida y siempre estaban juntos. Ella aprendía mirando y escuchando”*. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016) Esta forma de aprendizaje, que ocurre en el espacio vital, que involucra al conjunto de la familia, desde muy temprana edad; va criando en las personas una determinada forma de estar en la situación de aprendizaje, comprensión que se plasma en sus cuerpos y se expresa en una conducta que se refleja la disposición corporal de observar y escuchar.

La escucha atenta se aprende, al mismo tiempo que aprende a estar en silencio. Así los niños y las niñas siempre estaban aprendiendo en el hogar, con su familia; para eso, señala Juan hermano de la Educadora Tradicional,

tenían que estar callados para escuchar que cuando los mayores hablan, ellos (los niños) escuchan porque así aprenden. Nosotros de chicos escuchábamos a los mayores y no podíamos hablar, era una falta de respeto. También se escuchaba el fuego y el mate cuando sonaba. (Cuaderno de campo, p. 8, 2016)

La Educadora Tradicional y su hermano comentan que

cuando los mayores hablaban ellos estudiaban, su escuchar era como un estado de estar siempre presente; también señalan que ahora no es así, que se escucha pensando en otra cosa y con el celu, o pensando siempre en el futuro. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016)

Esta forma de aprendizaje, práctico y concreto, se basa en la experiencia, dando importancia al proceso en que aprenden el respeto, uno de los principales valores que caracteriza a la cultura mapuche, asociado a la práctica de saber escuchar y saber guardar silencio. Estableciendo una relación de vinculación entre lo dicho, lo observado en el fuego y el sonido del mate, sin distinción entre el sonido del fuego y el sonido del mate.

¹¹ lugar en que se desarrolla la vida familiar cotidiana

Escuchar a los padres y los abuelos era la forma de aprender; ellos mediante el epew¹², que contiene enseñanzas que son contadas a los niños y las niñas, les transmitían los criterios que debían considerar para tomar decisiones al enfrentar la vida. La Educadora Tradicional

comentó que en todo momento están escuchando, si hablan no pueden escuchar. En el invierno les contaban epew, y que tenían que estar atentos para responder las preguntas para saber las enseñanzas que les estaban dando, entonces no se podía estar atento si se estaban moviendo o hablando. (Cuaderno de campo, p. 8, 2016)

En este relato es posible identificar cómo ocurrían los procesos de aprendizaje de los niños y niñas al interior del hogar, focalizados en la escucha atenta de relatos que contienen la memoria de sus familias y comunidades. Aprendizaje que ocurre mediante el análisis, reflexión y síntesis colectiva.

Como se observaba, aprender a respetar se plasma en conductas y disposiciones para la escucha atenta. Escuchar a los mayores y a la naturaleza aparece como un aprendizaje fundamental en el aprender a ser pewenche. La Educadora Tradicional ante la pregunta

¿Cómo se produce escuchar la naturaleza? Señala que eso se hace porque se está conectado con la naturaleza. El espíritu va, escucha, y luego vuelve y se hace conocimiento. Cuando eso ocurre no se comenta. Es algo personal, muy íntimo. Lo mismo indica respecto al Wenumapu. Su ser que vive en el Wenumapu se conecta al encontrarse en contacto con la naturaleza.” (Cuaderno de campo, p. 5, 2016)

En esta imagen, la Educadora Tradicional rompe con la idea de que el espíritu viviría en el cuerpo, envasado en él, supeditado a él. En cambio, ofrece una comprensión en la que distingue el espíritu separado de su cuerpo; de esta manera es entendible este ir y venir del espíritu, cuando señala que va a la naturaleza, escucha y vuelve. Visto así, el espíritu al tomar contacto con la naturaleza escucharía el conocimiento que habita en ella; luego sería interpretado en el cuerpo, haciendo de este aprendizaje una vivencia absolutamente personal. En esta comprensión, el conocimiento tendría una existencia anterior a la acción humana, distanciándose de la noción de que el conocimiento es el producto de un proceso reflexivo, social y humano.

12 Relatos que contienen enseñanzas, traducidos al castellano como cuentos.

Esta comprensión de que el espíritu o energía que habita un cuerpo cuenta con capacidad de dejar este cuerpo, tomar contacto con la naturaleza y volver, en una compleja relación donde el cuerpo no es el contenedor ni el límite de los demás elementos; sino una pieza más de un orden que responde a las lógicas donde todo aparece interconectado.

Escuchar la naturaleza e interpretar sus signos, es algo que desde muy temprana edad se aprende en la familia. Se aprende a estar atento a los sonidos, porque el agua habla a través del ruido de las piedras en el río, y el viento a través de su paso entre los árboles y el fuego, a través del chirrido de la madera en el fogón. Reconocer los signos, interpretarlos y saber lo que la naturaleza dice es una práctica personal que se realiza en silencio y se guarda para sí.

Estando en casa de la Educadora Tradicional una tarde en que nos encontrábamos conversando en el fogón, luego de un rato, el fuego empezó a sonar de distintas maneras, era de la forma en que me habían enseñado que sonaba cuando alguien empezaría a hablar demasiado y sin mucho sentido. Al rato llegó una persona conocida de la familia que venía de trabajar en una faena en el norte, comenta de sus historias, travesuras y bromas que realizaba en el lugar donde trabaja, hablaba mucho y de forma tal que lograba la risa de todos ante sus travesuras y anécdotas, por desagradables que a veces parecieran. Con su protagonismo, la atención se centró en él, la conversación ya no iba y venía. Luego de un rato se sentó cerca del fondo de los piñones que se estaban cociendo en el fogón y comenzó a revolverlos, dejando fuera a uno de los integrantes de la familia que estaba realizando esa actividad, quien se mantuvo con la mirada baja, sin hacer comentarios; a simple vista esta situación no produjo tensión. El invitado siguió hablando y revolviendo el fondo y cuando los piñones comenzaron a abrir en su cáscara, él los empezó a comer; me llamo la atención la libertad que tenía para hacer cosas sin solicitar permiso y también que a partir de ese momento nadie sostenía la mirada en él, aunque hablaba en todo momento; todos miraban al fogón. En un momento en que el joven dejó de revolver y sacar los piñones, se acercó el integrante de la familia que estaba a cargo de la cocción, levanto la tapa del fondo, revolvió los piñones, lo tapó, retiró el fondo de las brasas y lo dejó a un costado del fogón, miró a Educadora y le dijo “Están listos. Sirve”. Ella y su cuñada se acercaron al fondo y comenzaron a llenar pocillos con piñones, nos sirvieron a todos para compartir. Sin decirle

nada al sobrino, quedó claro, no sé si para él, que no era adecuado su comportamiento. Quien sirve es la mujer en la familia. (Cuaderno de campo, pp. 6- 7, 2016)

Este saber entiende que el aprendizaje es personal y social, que en la relación e interacción de la familia; que ocurriría en un lugar determinado, alrededor del fogón de la ruka mientras se cocinaban piñones; y con el agenciamiento de las materialidades, como los sonidos producidos por el fuego. Entiende que es un proceso que se realiza mediante la experiencia que se vive con todo el cuerpo, mediante la sensación y percibir, tanto del sonido del fuego, como con lo que me pasa cuando el visitante interactúa y habla. Luego, es la persona la encargada de interpretar los mensajes, que en este caso subyacía en el silencio de quienes estaban en el fogón, pues ya sabían que el fuego había anunciado la llegada y la inadecuada conducta del visitante, ahora sólo quedaba observar el acontecer.

4.2.2.- La Práctica de los Roles y el Género

En la cultura pewenche los roles, particularmente en relación a las tareas de la vida, en familia aparecen bastante definidos. La función de los hombres es proveer la alimentación, ellos salen de la casa para traer todo lo que necesitan para que la familia esté bien. Juan comenta que *“El papá salía por algunos días y luego llegaba con comida; con sus hermanos lo esperaban y luego conversaban en el fogón”*. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016) La conversación es la instancia que reúne a toda la familia y el momento en que el padre entrega los mensajes que se transformarán en aprendizaje. De esta manera es *“el papá es el responsable de enseñar su familia”* (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017) en la conversación y en el relato de las historias en que transmite saberes y valores.

Así también, el padre, es quien provee alimentos, Juan recuerda con cierta nostalgia que *“cuando eran chicos esperaban que llegara con comida, todos esperaban y se alegraban cuando llegaba.”* (Cuaderno de campo, p. 10, 2016). Señala también que *“salía a la cordillera a cazar, o a buscar hongos”*. (Cuaderno de campo, p. 10, 2016) Juan, en su reflexión del pasado, expresa *“lo distinto que era y la poca comida que había. Realizaba cálculos y sacaba la cuenta, y era en 1985 ó1987, solo unos cuantos años atrás”*. (Cuaderno de campo, p. 10, 2016) Al igual que su padre, Juan sale de la casa y se va a trabajar al norte en la construcción para proveer alimentos a la casa. La Educadora Tradicional, por su parte, señala que:

hasta los 90' pasados, no tenían más que lo que les daba la naturaleza para comer: piñón, changle, cebolla, nalca, digüeños, trigo (harina). Recuerda que su papá salía y a veces pasaban varios días que no llegaba; y que cuando aparecía, que cuando llegaba, estaban todos muy contentos porque traía comida. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016)

La función de la madre, se desarrolla en el hogar; la Educadora Tradicional señala que ella es quien debe “*atender a los hijos y al marido, la huerta y la casa*”. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016) Para las mujeres también está definido el tejido como una labor propia, aunque en la actualidad la Educadora Tradicional señala “*que hay pocas mujeres que tejen telar, que ya se ha perdido ese conocimiento*” (Cuaderno de campo, p. 6, 2016). En esta definición de roles aparecen las voces disidentes desde la propia voz de la mujer mapuche; la Educadora Tradicional comenta sobre:

las discusiones que tiene con su mamá y cómo se rebela ante la definición que su madre hace de ser mujer: las labores que debe realizar, cómo debe estar en el mundo y cómo se debe relacionar una mujer con su marido. Ante sus protestas, la madre le comenta que ella escuchó, cuando niña, que se comentaba que Fresia y otra lagmien eran así, rebelde ante el marido y lo que se esperaba que ellas hicieran como esposa y como mujer. (Cuaderno de campo, p.54, 2016).

Estas diferencias vividas en el presente y en la historia indica la existencia de posturas y percepciones distintas sobre la configuración de rol de mujer, y la ausencia de un pensamiento homogéneo en este aspecto cultural, y que se expresan en la discrepancia respecto de cómo la relación hombre- mujer se configura y plasma en la vida cotidiana. Al respecto la Educadora Tradicional comenta que ella,

tenía que obedecer, debía hacerse cargo de la casa de los 8-9 años cuando la mamá se iba 1-2 meses al hospital a tener a sus hermanos. No consideraba que sus hermanos pudieran hacer las cosas de la casa como servirse comida o cocinar”. (Cuaderno de campo, p.6, 2016)

Ante esta herencia cultural, la Educadora Tradicional asume una postura crítica, manteniéndose en los principios de la complementariedad de los roles; por lo que su postura crítica se acota a demandas que nacen de las vivencias y las experiencias de sentir que no se está

en equilibrio en la vida cotidiana, de alguna manera expresa su feminismo en demandas de estar a la par (Marcos. , 2010).

Sobre el matrimonio, comenta Juan que desde siempre en sus tradiciones se *“espera que las mujeres formen familia sin importar la edad, hasta hace poco aún se hacía”* (Cuaderno de campo, p. 4, 2016), el acuerdo de matrimonio entre las familias, siendo aún niños. Esta fue una situación que le correspondió vivir a la Educadora Tradicional, quien se negó a seguir esta tradición, ella comenta que:

a los 12 años ya estaba comprometida para casarse. Su papá la había comprometido, pero ella no aceptó. Y con quien la habían comprometido en ese entonces ya estaba casado y tenía hijos. Comenta con cierta picardía que ahora les hace clases a sus hijos. (Cuaderno de campo, p. 3, 2016)

Y cuando no había acuerdo entre familias, era la pareja que acordaba estar juntos y se realizaba de acuerdo a sus tradiciones. La Educadora Tradicional comenta que:

su madre se casó a los 15 años con su papá; él era viudo y tenía 2 hijos; comentó que el matrimonio había sido realizado de acuerdo a las costumbres de ese tiempo, por lo que, a ella, a su madre, la robaron. (Cuaderno de campo, p. 3, 2016)

Javier, relatando sobre cómo se realizó su matrimonio, señala que:

“se casó a los 17 años y su señora a los 15. En la escuela se pusieron de acuerdo y una noche él se la robo. Al día siguiente su papá fue a conversar con la familia y concertaron el encuentro de los más antiguos, todos varones” (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017).

La nueva pareja debía reunirse con los ancianos, y escuchar de ellos la formalización mediante la autorización de constituirse en matrimonio. Javier comenta que la reunión se realizaba en el mismo espacio, pero ellos se encontraban en un lugar *“separados por unos chales. Del otro lado estaban los padres de ambos, ya que la suegra no puede ver al novio hasta que los ancianos den la autorización y se encuentren casados”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017).

Javier, de un poco más de cuarenta años, da cuenta de cómo estas prácticas y rituales de unión de pareja, de matrimonio, que son propias de la cultura pewenche, están presente en la memoria de su familia; esta forma de matrimonio la vivió él y su señora, de la misma forma en que la vivieron sus padres y sus abuelos. Prácticas que hablan de la importancia del rol que juega en la vida de las personas, la comunidad y los ancianos. Cada anciano daba consejos, los que *“hablan del respeto a la señora”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017).

La nueva pareja que viviría en esa comunidad, también debía hablar asumiendo un compromiso con las solicitudes y consejos presentados por los ancianos: *“se me vino el mundo encima”* (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017). señala Javier, representando en esta frase la gran responsabilidad que debía asumir en su rol de hombre con su esposa, su familia y la comunidad.

Los roles de género también tienen expresión en ceremonias como el nguillatun, donde aparecen diferenciados a la vez que complementarios; de acuerdo a lo que comenta la Educadora Tradicional *“las mujeres cantan y los hombres bailan. Mi mama canta lindo, dice”* (Cuaderno de campo, p. 6, 2016), como sintiendo el orgullo de vivir en una práctica de vida que le es propia. Javier, por su parte señala:

El que sólo los hombres bailan, se debe a que tienen que proteger a las mujeres; como el baile implica un gran esfuerzo, la mujer no lo va a resistir. Por otro lado, en el canto las mujeres se conectan. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

Se conectan con la naturaleza y las energías que vendrán a hacerse presente en la ceremonia. De esta manera, la mujer mediante su canto llama las energías de la cordillera, de la tierra, del agua, de los árboles, de las plantas; y el hombre es quien *“tiene que bailar y cada baile representa los animales, las aves, el cóndor, el zorro, el carpintero, el huemul* (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

En esta comprensión, la complementariedad en la relación y en el ejercicio de los roles es central y característico de un paradigma donde no existe una función más importante que la otra. Así en el nguillatun, tanto al inicio como al término de la ceremonia, los hombres y las mujeres hacen una especie de rondas, donde el círculo no se cierra; y que se desplaza en distintas direcciones *“las mujeres se colocan al medio y más atrás van los hombres como protegiendo a*

las mujeres, tomados de las manos". (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) De esta manera el nguillatun es un lugar pensado y practicado, producido y significado en la memoria del pueblo pewenche desde el pensamiento sistémico (Gavilán, 2012). Donde la manera de situarse unos, en relación a los otros, respecto del ejercicio de los roles, se da en la lógica de un sistema de reciprocidad, equilibrio e interdependencia. En relación a la vestimenta, también aparecen diferenciados.

la mujer imita al cóndor; en la cabeza, la cresta es el pañuelo; la blusa blanca es el pecho y el cuerpo el vestido negro. El varón, imita al Traile, con pantalón blanco, cinto y manta negra. La mujer usa trarilonko y trapelacucha de plata, para protegerse de las energías negativas, malas energías y espíritus, el metal los bloquea para que no entren en la persona y se nota porque pierde brillo y se opaca. (Cuaderno de campo, p. 5, 2016)

Estas definiciones de roles y diferenciaciones, aparecen muy marcadas en las prácticas cotidianas de la vida en familia y en la relación social, son defendidas como prácticas que conservan su especificidad como cultura; sin embargo, no dejan de anudarse a ratos a prácticas patriarcales invisibilizadas.

4.2.3.- Practicar el Respeto

El respeto a los mayores es un aprendizaje temprano, a ellos no se les contradice ni se les cuestiona. La Educadora Tradicional comentaba *"que lo que enseñaban los abuelos o los mayores no se podía cambiar, es una falta de respeto cambiar algo sin su permiso"*. (Cuaderno de campo, p. 4, 2016) De esta manera, la opinión de ellos es muy importante, así como el cuidado que hay que tener con lo que se dice, para no faltarle el respeto a los mayores. Hace poco ella fue elegida dirigente de su comunidad y comenta que:

se siente nerviosa porque dice que es una gran responsabilidad; es una tarea que en su cultura no da beneficios sino sacrificios, pero la eligieron porque consideraron que era la persona apropiada, es un reconocimiento a lo que ha llegado a ser como persona" (Cuaderno de campo, p. 6, 2016),

sin embargo, también *"le pone nerviosa hablar porque no quiere faltar el respeto a los mayores, por eso trata de tener mucho cuidado con lo que dirá y cómo lo hará"*. (Cuaderno de campo, p. 11, 2016)

Practicar el respeto a los mayores, los más antiguos y a los demás elementos de la naturaleza es la base de la formación pewenche. Javier cuenta que a él lo formaron en base a muchos valores, que le indicaban cómo debía comportarse; y que están presentes, por ejemplo, en *“cómo enseñar la tierra; los valores, lo que le decía recién, cómo uno tiene que respetar a la naturaleza y respetar a los mayores, tiene que respetar todo, las mujeres”*, (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) para él la enseñanza ocurre en “el cómo”, en la intencionalidad; de esta manera se enseñaría el amor a la tierra, en una lógica de relación que no es funcional ni utilitaria, sino de coexistencia.

El respeto de la naturaleza se expresa en lo cotidiano; *“se toma lo que se necesita, antes se pide permiso y después se da gracias”* (Cuaderno de campo, p. 5, 2016). Así, este aprendizaje ocurre en cada acto de la vida diaria. La Educadora Tradicional, cuando comíamos piñones a la orilla del fogón, me daba el ejemplo de que las cáscaras no se lanzan al fuego, sino que se dejan en el borde del fogón. Luego se barrerán y se enterrarán en la huerta, *“vuelve a la tierra de donde viene”*. (Cuaderno de campo, p. 7, 2016) De esta manera se expresa y se aprende el respeto, en un hacer que contiene un gesto de amor, hacia la energía, al ngñen, al dueño que sostiene la planta; a él se le solicita permiso para sacar de la planta lo necesario; y luego que se obtiene, se le da las gracias. En esta práctica, hay reconocimiento al espíritu de la planta, a una energía que merece respeto por el sólo hecho de existir. En este paradigma los elementos de la naturaleza no se conciben al servicio del ser humano, como elemento de su cálculo. Se entienden en una relación de cuidado mutuo, de coexistencia. Lo mismo ocurre con las cascadas del piñón, no es basura que se desecha en cualquier lugar, se procura vuelvan a la tierra, al lugar de donde venían.

De la misma forma que se aprende a respetar las plantas, se les enseña a respetar a los animales desde muy niños. Javier comenta que él aprendió con su abuelo a la edad de *“diez o nueve años por ahí”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) a respetar a los animales, recuerda esa experiencia diciendo:

mi abuelo me preparó en cómo tiene que ser uno en respetar los animales, pero de repente uno para sobrevivir tiene que pedirle permiso pa' vivir puh; igual la primera vez que maté un animal anduve mal yo, como varios meses; como que había hecho, como que había cometido un error muy grande, me costó un mundo olvidar eso. Y así fui aprendiendo. Es

para ir aprendiendo, pero pasa una etapa psicológicamente mal uno”. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

En el relato Javier expresa la sensación terrible que le provoca pensar que había hecho daño, dando cuenta de que aprender a respetar no es un acto formal que busca que el Otro no se sienta afectado, pasado a llevar; sino que también, es un aprendizaje que involucra el emocionar del que aprende, de sentir que no hace daño.

Así se está en un estado permanente de aprendizaje del respeto; se trata de un vivir consciente y responsable de los actos. Es la expresión más clara de aceptar al otro como un legítimo Otro (Maturana, 2008), donde lo Otro no es restrictivo a lo humano; en lo Otro también tienen cabida las plantas, los demás animales del planeta y las energías, los ngñen que sostienen cada uno de los elementos.

En esta comprensión de naturaleza no existe jerarquización de lo existente; por el contrario, todo se entiende desde una perspectiva de múltiples relaciones (Escobar, 2014) Comprensión que deviene de una forma de pensamiento donde todo es parte de la unidad y del todo; siendo cada elemento parte constitutiva de un mismo sistema (Gavilan, 2011); el que es necesario cuidar y mantener, porque lo que le ocurre a uno le afecta a todos.

De la misma forma que no distingue separación en la relación entre la materia y la energía que la sostiene; es una comprensión que reconoce como verdadera y existente la relación de unidad de lo espiritual con lo material. Concepción entendida como ontología relacional, que concibe los mundos biofísicos, humanos y supernaturales como entidades que establecen vínculos de continuidad entre ellos (Escobar, 2014). Esta ontología relacional, se distancia de la ontología moderna dualista basada en la separación tajante entre naturaleza y cultura, mente y cuerpo, occidente y el resto, donde el mundo está poblado por individuos que manipulan objetos y se mueven en mercados, todos auto constituidos y auto regulados (Escobar, 2014)

4.2.4.- La Práctica de la Oralidad, la Lengua

Lo que la lengua es para el pueblo pewenche no es de fácil traducción para la comprensión no mapuche, esto porque no existen equivalentes lingüísticos y culturales que lo permitan. La lengua, que contiene todo el conocimiento de la cultura, cuenta con una dimensión verbal y otra territorial. Así, aprender la lengua implica también aprender lo no hablado, lo simbólico.

Javier explica desde su experiencia cómo el chedungun es el hablar de la naturaleza, él dice:

yo escuchaba el viento, hablaba con los animales. No estaba solo yo. A través de eso yo creé música, melodías, los cantos de los pájaros. Ellos tramiten cosas, dicen cosas. No sé si usted ha escuchado el sonido del Kultrun, cada sonido representa la naturaleza. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

Así, aquello de la lengua que es no traducible cae en el abismo de lo no existente, y toma lugar en lo no decible, perdiendo en la traducción todo lo identitario.

La Educadora Tradicional, por su parte, comenta que la lengua se mantiene viva entre los más antiguos: *“su madre solo habla chedungun. Habla y entiende lo básico del castellano”* (Cuaderno de campo, p. 3, 2016) y que en las familias más jóvenes ya poco se habla, señala *“que muchas palabras se han perdido y que eso es triste porque no son palabras que se traducen, son conocimientos, conocimientos puestos en sonido”*. (Cuaderno de campo, p. 6, 2016) Javier, también comparte que la lengua se habla poco, *“la mayoría lo entiende, pero no todos lo hablan”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

Al dejar de hablar la lengua se pierde la comprensión que se tiene del mundo y la forma de ser humano en él. Al dejar de usar el chedungun y adoptar el castellano, se pierde lo esencial de ser pewenche, en cuanto la lengua sería el principal soporte identitario. Al dejar de hablar el chedungun se pierden los valores en los que forma la cultura; la Educadora Tradicional señala que con la pérdida de la lengua es muy *“difícil preservar su cultura, los padres no les hablan (a sus hijos), ya no respetan a los antiguos; otros toman (se emborrachan), y cuando toman se pierde el respeto. Para todo hay un momento, y eso se ha perdido”*. (Cuaderno de campo, p. 9, 2016)

En los relatos, predomina una figura explicativa que da cuenta de un mundo fracturado en dos mundos; Uno, donde se mantienen vivas las prácticas culturales pewenche y el uso del chedungun es la lengua de comunicación, al que pertenecen las personas más adultas; al que pertenecen, entre otros, la madre y las tías de la Educadora Tradicional. Y el otro, donde el uso del chedungun es episódico y restringido a determinadas interacciones y a espacios sociales propios del territorio y la cultura. Subyace a los relatos una historia marcada por el transitar; desplazándose de manera permanente y cotidiana, por dos mundos. Uno, el mundo de la familia,

de los mayores, mundo de prácticas que dan cuenta de una forma de estar en el mundo que son propias. Y el otro, el mundo wingka, donde se encuentran pewenche viviendo un mundo siendo Otros.

4.2.5.- Practicar los Lugares Sagrados y Cotidianos

Habitar un espacio es vivirlo, practicarlo y moldearlo de manera que este espacio se transforma en lugar de prácticas específicas que modelan las relaciones y las interacciones de distinto tipo (Forray, 2004). Los espacios son significados en la cultura pewenche, teniendo en consideración la dimensión energética que está presente él; sea este una casa producida por la acción humana o una montaña producida por acción de la naturaleza. Es así como existen lugares que son apropiados para un tipo de actividades y no para otras. Javier relataba sobre las distintas actividades que se realizaban en su cultura y los espacios más apropiados para ello, decía *“hay actividades que hacemos nosotros a nivel familiar y a nivel comunitario”*, (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) entonces, dependiendo del objetivo es que se escoge el lugar más apropiado. De igual forma, hay espacios que son sagrados; como el lugar donde se realiza el nguillatun, que es el lugar más alto del territorio y donde *“siempre se tiene vista a la cordillera o donde alumbra el Sol”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) De esta manera, el lugar es significativo dependiendo de las energías que viven allí. Comprensión de difícil traductibilidad para la cultura no pewenche, que entiende que lo real y existente sólo tiene existencia en la medida que tiene expresión en lo material.

En esta cosmovisión, todos los elementos están vivos, sea una piedra, el agua, un árbol; todos sin distinción están presentes en al menos en dos dimensiones; una, material y otra energética, donde lo material no es la frontera ni el contenedor de lo energético; existiendo ambos en una relación de unidad e interconexión. Así, el fogón, es el espacio donde habita el fuego y el espíritu que lo sostiene, *“el dueño del fuego”* (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) y cuando se está reunido en torno a él *“a través del humo, lo que nosotros conversamos se va hacia arriba y llega a nuestro poderoso que está arriba. El mundo, como el kultrun, es circular; estamos adentro nosotros, pero arriba está el cielo”*. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) Así, la comprensión de la existencia humana y lo más propio de la cultura mapuche se encuentra sintetizado en el kultrun, que ha sido traducido a la cultura no mapuche sólo como un instrumento musical. Esto porque esta categoría no tiene equivalencias en la significación no

mapuche, haciendo una traducción inexacta, perdiendo lo esencial de su significado; el sentido de la representación del universo y la identidad mapuche en su espacio terrenal y cósmico visible. (Pereira et al., 2014)

Los periodos de estancia en la comunidad me permitieron visibilizar prácticas de la vida cotidiana que encerraban saberes Otros, distintos y no re- conocidos. En mi cuaderno de apuntes señalaba:

Hoy volvimos al mate, esta vez antes de almuerzo. Fui muy cuidadosa de no decir muchas gracias, ayer lo dije y dejaron de darme. En el mate, la ronda se inicia por la que sirve y va hacia la derecha. Hoy partió por la que sirve y continúa con el invitado que estaba a la izquierda". (Cuaderno de campo, p. 7, 2016)

Este conjunto de códigos, desconocidos para un no mapuche, son aprendidos en la vivencia; nadie los dice previamente a la experiencia de vivirlo. Es un saber que habita en ese lugar, que se hace presente en las prácticas siendo parte de esa memoria.

El cuidado, la precaución con acercarse al fuego está tan instalado en las prácticas que ni siquiera era necesario enseñarlo *"me sorprendió que los niños no se acercaban al fogón de manera que significara peligro, o al menos ninguno de los presentes mostraba expresión de preocupación o alerta ante la cercanía de los niños al fogón."* (Cuaderno de campo, p. 9, 2016) El fogón tenía en ese espacio una ubicación tan definida en la relación de conjunto con los demás elementos, que las prácticas de interacción en ese espacio se configuraban en relación a él.

4.2.6.- El lakutun

También conocido como "bautizo"¹³, es una práctica muy importante en la cultura; antiguamente se realizaba de acuerdo a sus tradiciones, a sus saberes. El nombre de las personas era elegido por los padrinos, quienes buscaban con el nombre darle una característica, la Educadora Tradicional comenta que de esta forma *"le dan su perfil de persona con el nombre; y en su caso, su tía paterna es su madrina, pero no sabe cuál es su perfil, para qué la prepararon"* (Cuaderno de campo, p.5, 2016), aunque tiene claro que de igual forma con el nombre la

13 No tiene traducción al castellano. La traducción al bautizo católico, se realizó en el marco de la colonización y no significan lo mismo. Su similitud se sustenta en dos situaciones; se le da un nombre a la persona y hay adultos que participan distintos a los padres.

prepararon para algo porque ya la nombraron. El mapuche desde esta visión y condición de mundo, entiende al ser humano desde una realidad cósmica espiritual y su vinculación con la naturaleza está en su Ad (características), las múltiples energías heredadas de la naturaleza están en su nombre propio (Pereira et al., 2014). De esta manera, el nombre y el padrino o madrina son personas muy importantes para quienes viven en la práctica de la cultura. Es un momento donde se traza la tarea que deberá desarrollar la persona en la vida.

Hace unos pocos años, en una oportunidad, un estudiante a quien le hacía clases, un joven pewenche, que registra un nombre wingka en su cédula de identidad y en su comunidad usa el nombre que le dieron en su lakutun, comentaba que su tarea era desarrollarse como persona. Su nombre significaba piedra de oro. Le pregunté si se preparaba para llegar a ser kimche, él con mucha humildad respondió que no podría llegar ni a los pies de un kimche. El concepto de ser buena persona, y ser suficientemente buena para transmitir los valores y la enseñanza de la cultura, es muy profunda y compleja, de difícil traducción.

Finalmente, para quienes practican la cultura, el nombre es un perfil como dice la Educadora Tradicional, al que se llega en un *“trabajo constante y permanente, que requiere de un vivir consciente y responsable”* (Cuaderno de campo, p.5, 2016)

4.2.7.- Las veranadas

Esta es una práctica propia de la cultura pewenche que se realiza en familia; una persona contando su experiencia dice:

En el verano llevamos los animales al pastoreo a la alta cordillera; mientras pastorean los animales, nosotros recolectamos los piñones, el fruto y alimento que da la araucaria. Hacemos distintas cosas ahí, chuchoca, harina. Es lo que hacemos en el verano, durante diciembre, enero, febrero, marzo, abril. Y en junio bajamos a las zonas más bajas donde no hay mucha nieve para tener a los animales. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

El relato deja ver que la comprensión de la vida transcurre en un hacer, en una experiencia práctica. Para el Pewenche, el sentir es lo más importante y la forma de entender, desde esta relación se conoce, en las invernadas y en las veranadas.

Para Javier las veranadas son una instancia muy significativa para aprender a ser pewenche, señala que las nuevas generaciones,

tienen que aprender a respetar la naturaleza, por ejemplo, yo les diría, ya ¿cuál es la importancia que tiene el agua en la veranada? porque a veces está casi seca el agua, hay un poder ahí, sí, así me dicen a mí. Y ese poder hay que respetarlo, antes de tomar agua pedir permiso”. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

Se pide permiso al ngñen, a la energía, al dueño que tiene el poder de sostener los elementos. Así

la araucaria no está sola, también hay un poder, un bien ahí, por eso cuando hacemos nguillatun nosotros nombramos uno por uno esos ngñenes; el ngñen del agua, el ngñen de la araucaria, el ngñen de la montaña. En la veranada hay una roca donde nos sentamos y conversamos, les enseñamos (a las hijas) los valores de la naturaleza, cómo respetar la naturaleza; y que hay cosa que de ahí vienen, y eso hay que mostrarlo; y eso no está escrito ni en ninguno de eso, va en los ancianos”. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

Javier, en su relato reivindica la importancia del aprendizaje experiencial, el que se da en el lugar, dando una interpretación a la existencia cultural y natural, desde los saberes del mundo mapuche. Saberes que dice hay que mostrar, porque no están escritos: está en los ancianos.

4.2.8.- La Práctica del Nguillatun

Esta ceremonia se realiza en comunidad y sólo se puede asistir si la persona ha sido invitada, en esta actividad no se puede grabar, fotografiar ni filmar. Para su organización los jefes de familia se reúnen y definen la ubicación, que por lo general es el lugar de mayor altura; también definen que familia estará a cargo del nguillatun, lo que es un honor y una gran responsabilidad. Durante los días en que se desarrolla la ceremonia, que generalmente son tres, las familias se trasladan a vivir en ese espacio. Allí cada una tiene un lugar asignado en el que construye una ramada y hace su fogón, en el que cada día cada familia preparará *“la comida que luego se compartirá con la comunidad, se enviará en un plato generoso destinado al jefe del hogar”* (Cuaderno de campo 2, p. 11, 2017).

En ese lugar dormirán, cocinarán y participarán de la ceremonia. En periodos de lluvia, las ramadas son cubiertas además con plásticos para poder protegerse del agua. Algunas familias también llevan carpas, las que ubican detrás de las ramadas. En el nguillatun participan todas las

familias que practican la cultura, de ello se restan las familias que se han convertido a la religión evangélica, quienes no encuentran compatibilidad en practicar la religión y la cultura.

Durante el periodo que duró mi investigación asistí como invitada a dos nguillatun, en uno de ellos participé con mis hijos, y fuimos muy bien recibidos; en reiteradas oportunidades me hacían saber que no entendía que una persona anduviera sola y no con su familia. Al segundo, asistí sola, eran días laborales de la semana por lo que no podía contar con compañía. Ese día con la Educadora Tradicional y sus hermanos nos dirigimos al nguillatun desde su casa en una camioneta.

La mañana estaba preciosa, nos internamos en el cerro hasta que llegamos al lugar. Ellos se bajaron y bajaron las cosas que llevaban, alimentos y frazadas. Me bajé y esperé en silencio para saber si podía ingresar al lugar. No siempre se puede ingresar, especialmente cuando se inicia y cuando se termina la ceremonia. Una vez que terminaron de realizar sus descargas y traslados, pregunté si podía pasar a saludar a la ramada donde se encontraba la familia, me dijeron que pasara, que no había problemas. Llegué a la ramada y veo que la mamá estaba cantando; fui a saludar a los hermanos que se encontraban armando la ramada. Me saludaron con afecto, el encuentro fue grato. Ellos siempre están con una sonrisa amable.” (Cuaderno de campo 2, p. 10, 2017)

En general las personas en el nguillatun están contentas, lo manifiestan en la sonrisa siempre presente en su cara; Javier al respecto dice:

si usted me pregunta cuál es mi felicidad; yo, las dos veces en el año, cuando vamos al nguillatun. Yo toco instrumento en el nguillatun y dirijo el baile, cuando empiezo a tocar el instrumento del kultrun, me da una emoción. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017)

La dinámica de la ceremonia se desarrolló de la misma forma en las dos oportunidades:

las mujeres ubicadas en una línea que bordea las ramadas sentadas una junto a la otra, envueltas en su chamal cantan, y su voz es lo único que se escucha llenando el espacio y generando una vibración de la cual es difícil abstraerse. Los hombres por su parte bailan y su danza es el centro de la actividad. Las mujeres con su vestimenta representando un ave. Los hombres bailan representando un ave. La danza culmina y las mujeres vuelven a sus ramadas” (Cuaderno de campo 2, pp. 10 – 11, 2017).

En la actividad las personas se ponen a disposición de la comunidad y actúan como familia. En un accionar coordinado que busca la armonía y el equilibrio. Javier señala que el nguillatun limpia a la persona, a la familia y a la comunidad, la danza y el canto convocan a los ngñen para que esto ocurra y ayuda también “*el sonido del clarín, la trutruca, de repente si hay una energía negativa con el sonido del instrumento se va*”. (J. Pichun, Comunicación personal, abril, 2017) De esta manera el vivir en armonía es algo que ocurre con el compromiso y la participación de todos, actuando en el plano material y no material.

La ceremonia se realiza conservando y respetando las tradiciones.

En el interior, donde se encuentra el espacio ceremonial cada cierto tiempo las mujeres hacen un semicírculo y tres mujeres mayores están ubicadas en el centro; una de ellas toca el kultrun, hacen una canción primero en un peen, luego en el otro. A ese lugar solo pueden ingresar los adultos, los niños no pueden ingresar, ellos observan y juegan alrededor. (Cuaderno de campo 2, p. 11, 2017)

La información de lo que ocurre y el significado de cada situación y el orden de los elementos es de acceso restringido, por lo que es importante mantener cierta sensibilidad respecto de lo que es posible preguntar y lo que no, por lo que mi participación se realizaba en silencio y centrada principalmente en observar.

Mientras recorría el lugar observando la ceremonia, me encontré con una asistente de la educación de la escuela que andaba también caminando con su hijita, nos saludamos con afecto y nos detenemos a conversar un rato.

Le comento que esta forma de vivir no se ve en la escuela, mientras mirábamos a los niños que corrían fuera de las ramadas y jugaban. Ella me mira y me dice “Lagmien, cuando uno ingresa a la escuela se olvida de todo esto, esto queda solo en uno, se guarda. Eso es otra cosa, la escuela es otra cosa”. Sentí en mi cuerpo que la profundidad de lo que me decía no lograba comprenderlo ni entenderlo. No había lugar a la comprensión si no lo vivía. La imagen de estar en una vida dividida en dos mundos cala en la comprensión como una certeza, una verdad evidente.” (Cuaderno de campo 2, p. 11, 2017)

La práctica del nguillatun podría decir que es lo que de mejor forma sintetiza lo que significa la relación con la naturaleza y cómo el ser humano comprende su relación con ella. El

comprenderse como parte de un sistema, es una característica significativa de la cultura pewenche, y que, no obstante, la presencia de la cultura no pewenche es dominante y cada persona transita por ella, límites étnicos que se evidencian en las prácticas persisten, dando cuenta de la motivación de querer vivir en esa diferencia.

Finalmente, el mundo mapuche pewenche es un mundo que sintetiza un saber, cargado de simbología y abstracciones, donde la comprensión de “la naturaleza”¹⁴ es el eje organizador de todas las categorías de representación; donde los distintos elementos, como la cordillera, los ríos, el volcán, las plantas, el agua, el fuego, las piedras, tienen una dimensión práctica; por tanto, una funcionalidad. Y una dimensión espiritual; cada uno contiene una esencia, una energía, un dueño; estableciendo entre ellos una relación de interdependencia. En esta representación, el ser humano, no se entiende como separado, si no como parte de este todo.

Así, la relación que establece al habitar el territorio se inspira en el Kūme Mongen, vida equilibrada; haciendo la relación dinámica, porque lo entiende vivo, la ñukemapu, madre tierra se comunican a través de los sonidos de la naturaleza; el agua, el fuego hablan, y a través de los sueños; y el ser humano mediante los cantos, las danzas, el sonido del kultrun. Respetuosa, porque al afectar la tierra se afecta a sí mismo; Paciente, porque allí recibirá el saber, el rakiduum, que le permitirá tomar las decisiones para su vida, para convertirse en persona.

Esta comprensión, compartida por la comunidad, conforman saberes - alojados en experiencias y valores- que se ha transmitido de manera oral a través del tiempo; las nuevas generaciones reciben de sus padres y abuelos los saberes, que de manera intuitiva, subjetiva, comprensiva y global; van descubriendo e interpretando, haciendo carne en la vida diaria, mediante la observación, la escucha atenta y la experiencia práctica. Así, son recreados en variados escenarios que referencian la vida en su contexto natural, social y espiritual.

4.3.- Investigar, una Práctica de dar y Recibir

Una de las cuestiones centrales para que una investigación se lleve a cabo es su viabilidad, que en general se logra con las posibilidades de quien investiga de acceder a ese espacio de estudio, y de la aceptación de las personas a colaborar en la investigación, porque hacer

¹⁴ Palabra que permite la articulación para la traducción; que se acercaría más al concepto de universo; aunque en el fondo significa más que eso.

etnografía requiere que acepten la presencia de una y colaboren con las muchas y diversas solicitudes que hacemos durante nuestro trabajo de campo (Estalella y Sanchez, 2020).

Como investigadora, contaba con todas las condiciones para acceder a la escuela y la comunidad; además disponía de tiempo y recursos materiales para ello. Junto con esto, me encontraba con la disposición y entusiasmo para llevar adelante el desafío, con la certeza de que me encontraría en el camino con dificultades que debía sortear y debía contar con la suficiente capacidad de adaptación y organización; haciendo uso de la creatividad que fuera necesaria y de la suficiente tolerancia a la frustración cuando las situaciones lo requirieran. Por, sobre todo, me embargaba una fuerte voluntad de realizar y finalizar la investigación, en tanto entendía que desarrollaría un proceso investigativo orientado por mi pregunta de investigación, como un intenso y enriquecedor proceso de aprendizaje.

Desde la escuela, se había hecho explícita esta voluntad de colaborar; la Educadora Tradicional había mediado con la dirección del establecimiento y había gestionado con el director y la jefa de la Unidad técnico Pedagógica (UTP) la posibilidad de llevar adelante la investigación; les había manifestado su interés por colaborar, y concertó con ellos una entrevista para mí.

Durante la estancia en su casa habíamos conversado sobre mi motivación por realizar un estudio de caso, y estudiar el diálogo intercultural a partir de lo que observara, de lo que experimentara y de lo que me comentaran en la escuela; le comenté que esperaba estar un periodo de al menos un año buscando profundizar en la particularidad de la escuela y visitar la comunidad. Ella me observaba y *“me seguía preguntando sobre lo que yo quería conocer, insistía en su duda de porqué me tomaba tanto tiempo para estar allá, rompía un poco su idea de la investigación acotada a una entrevista.”* (Cuaderno de campo1, pág. 10, 2016) La idea de permanecer durante un tiempo, de visitar la escuela y la comunidad, y no estar de paso como investigadora, generó en ella un interés particular, que la estimularon a realizar los contactos y concertar entrevista.

La llegada a la escuela ocurre el día convenido para la entrevista, la que se realizó con la jefa de UTP, quien comentó que lo había conversado con el director y que esperaban saber de qué se trataba. *“Le comenté sobre mi investigación y cómo se desarrollaría, ella se manifestó conforme dado que la Educadora Tradicional no tenía problemas en participar. Manifestó, sin embargo,*

sus dificultades de tiempo para realizar las entrevistas.” (Cuaderno de campo, p. 16, 2016) El encuentro se desarrolló en un clima de amabilidad y cordialidad, la entrevista abrió paso a partir de ese momento para asistir a la escuela en calidad de investigadora, es decir, tener la posibilidad de solicitar entrevistas, participar de eventos como reuniones, observación de clases, entre otros, sólo faltaba coordinar los detalles y especificar el trabajo que realizaría con el director.

La aceptación de quienes colaboraban con la investigación en la escuela, estaba comprometida por su dirección, y respaldada verbalmente por la Dirección Comunal de Educación Municipal, a través de su coordinador de EIB comunal, a quien se le presentó la propuesta de investigación en una reunión. La formalización de este respaldo, mediante un documento escrito, se realizaría por correo electrónico a través de la aceptación de la dirección comunal, a la carta de la universidad en que me presentaban y solicitaban la posibilidad de realizar la investigación.

Enviada la solicitud de la universidad y habiendo transcurridos los tres primeros meses, la respuesta no se concretaba, por lo que la dirección del establecimiento no contaba con un documento formal que respaldara mi presencia. De alguna manera, sentía que esta situación afectaba mi permanencia, generando una aceptación distante y formal, rodeada de limitantes o dificultades, lo que me llevó a insistir en obtener esta formalización por escrito.

Desde el DAEM, que había vivido durante ese periodo el cambio de coordinador de EIB, la aceptación a desarrollar la investigación se había relativizado y estaba sujeta a observaciones que daban cuenta de los riesgos que ellos veían de continuar con experiencias similares a investigaciones anteriores; de procesos de investigación clásicos abordados desde perspectivas coloniales que reproducían relaciones de poder entre investigador - investigado y objetos de estudio. El jefe técnico señalaba al respecto

no queremos que pase lo que pasa con otros, que llegan, van dos veces y luego nos enteramos por la publicación en internet que fue lo que hicieron. Estamos cansados de que nos pasen a llevar. Otros ni siquiera piden permiso. Si usted va a investigar debe dejar algo, debe servirnos a nosotros tanto como a usted. (Cuaderno de campo 1, p. 51, 2016)

Esta aceptación a colaborar de la investigación, supeditada a una relación de encuentro caracterizada por el dar y recibir con la coordinación de EIB; responde a una legítima conducta

de resistencia a la relación utilitaria y a una comprensión de investigación que niega en el Otro la condición de sujeto. En este acto, operando con la definición del dar y recibir, se re-definen las relaciones de poder entre investigador y sujetos de estudio, pasando a entenderlas como relaciones de colaboración orientadas por un mismo fin.

De esta manera, en una experiencia intersubjetiva, en una relación de intercambio de saberes y procesos analíticos con la coordinadora de EIB, nos fuimos transformando cada una en un socio epistémico en la investigación (Marcus, 2008) viviendo un proceso de aprendizaje, en que ambas operábamos como actoras analíticas, concededoras de nuestros temas y realidades. Juntas ampliábamos y profundizábamos nuestras comprensiones, construíamos sentidos, conceptualizaciones y categorías con las que enfrentábamos realidades y situaciones complejas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

En síntesis, desde el punto de vista formal, la investigación era viable; sin embargo, aparecían nuevos elementos que hacían particular y diferente esta viabilidad, y se relacionaba con la premisa de superar la relación instrumental donde quien investiga pasa de manera fugaz, llevándose una percepción parcial de la realidad estudiada. En cambio, se planteaba desde el DAEM una relación de dar y recibir, aportando propuestas que emergieran de los hallazgos en el estudio. Esta condición establecida develaba una comprensión hecha de la experiencia en que, en la relación de investigación, el sujeto investigador era percibido como alguien ajeno, frío y distante; y que ellos no estaban dispuestos a aceptar.

Desde la academia, la investigación cualitativa considera que el proceso investigativo finaliza retribuyendo en general, con la difusión y socialización de los resultados con los participantes en el lugar de estudio, dinámica que en el fondo ratifica la distancia y la relación funcional entre investigador(a), sujetos investigados y situación u objeto de estudio.

Este planteamiento del dar y recibir, emplaza a las ciencias sociales y a la investigación social a desarrollar una línea investigativa comprometida y consensuada con los intereses de los sujetos participantes del estudio. Es una perspectiva que obliga a quien investiga a establecer lazos afectivos y relación de empatía con las dinámicas y las complejidades del estudio, de manera de experimentar una comprensión profunda, cercana y sentida (Pons, 2018).

Emplaza a desarrollar una investigación comprometida con principios y perspectivas, que terminen con la monoglosia y den lugar a reflexiones polifónicas, que deconstruyan la subalternidad; una investigación que actúe para producir efectos sociales y aporte a la mejora de una educación criada en ausencia de diversidad epistémica. Que posibilite una ruta de profundización de una práctica educativa equitativa, inclusiva y democrática (Gaete y Luna, 2019).

De esta forma, el lugar en que se desarrolla la investigación, coloca a la investigación social en la exigencia de valorar los saberes que son propios, que habitan el territorio y se encuentran encarnados en prácticas y relatos de su gente, anclando a la investigación a un proceso social y participativo en la co-construcción del proceso de significación y re-significación. Evidenciando además que son ellos quienes juegan un rol determinante en una espiral de interacciones entre los actores de la investigación, permitiendo o no el develamiento de información y la magnitud de los hallazgos. Emplaza a quien investiga, y a la investigación misma, a asumir una perspectiva y una práctica que des-oculte la mirada subjetiva que no sólo da cuenta de una realidad, sino que la construye permanentemente (Bidaseca y Vazquez, 2010) y que se aloja en el discurso de la exigencia de desnudez ontológica y política para ingresar a la investigación (Sandoval, 2018).

4.4.- Estar en el Estatus del Sillón

En la escuela, una vez aceptada formalmente mi incorporación como investigadora por parte de la jefa de UTP, quedaba el paso siguiente de establecer con el director del establecimiento las características de las actividades y la forma de permanecer en el establecimiento. Así, a la siguiente visita, realicé el mismo ejercicio de enviar correo para confirmar mi asistencia a la escuela y coordinarme con la Educadora Tradicional respecto de las horas y actividades que realizaríamos. Llegué a la escuela y esperé al director unos minutos en el hall, pasaron un par de personas que entraron a la primera oficina de la derecha; nos miramos, les sonreí, respondieron a la sonrisa y cerraron la puerta; luego me enteré que ahí funcionaba la dupla psicosocial.

Pasado unos minutos apareció una persona caminando por el pasillo que, por su instalación corporal, la manera de moverse y la propiedad con que ocupaba el espacio, supuse era el director. Le llamé por su nombre y me presenté; de forma inmediata me invitó a su oficina. Ingresamos y me pidió unos segundos para ordenar unos archivadores mientras me explicaba que habían tenido supervisión. Me invitó a sentarme en el único sillón para visitas, con capacidad

para dos o tres personas, el que se encontraba ubicado frente a su escritorio, por lo que los dos sentados quedamos mirándonos de frente.

Me llamó la atención que la altura del sillón era bastante más baja que la altura de la silla y del escritorio del director, por lo que mi mirada era de frente hacia arriba; y la de él era de frente hacia abajo. La sensación era extraña, lo desconcertante de tener que mirarlo hacia arriba, se tensionaba con su actitud de acogida, de respeto, de permanente amabilidad, de apertura a mi acceso a la escuela y su motivación por compartir sus experiencias y su historia en el territorio, como director y como profesor, que evidenciaba su indudable vocación, su sensibilidad y el fuerte compromiso con el aprendizaje de los niños y las niñas.

Sentí que mi atención se movía como un péndulo, en que iba afuera y tomaba contacto con su relato y volvía a mi cuerpo para hacer consciente las sensaciones producidas al estar en esa relación de ubicación en el espacio. El que mi interlocutor se desplegara fluidamente en su relato, y no considerara que la diferencia de nivel en la ubicación espacial dota de desigualdad jerárquica a los interlocutores, evidenciaba una intersubjetividad asociada a una comprensión no compartida.

A partir de la experiencia, *“no pude no preguntarme qué sensaciones experimentaría y qué comprensión haría un niño, una niña, apoderado, una mamá, o una autoridad de la comunidad en una entrevista en esa ubicación”* (Cuaderno de campo, pág. 20, 2016) indudablemente que experimentar estas sensaciones establece una limitante para encontrar entendimiento, para que el diálogo intercultural tome lugar. Su actitud amable, cálida y generosa, perdía valor al no ser consciente de la subjetividad en el estar del Otro; como alejado de la responsabilidad por el sentir del Otro, asumiendo en la práctica como un interlocutor centrado en un yo descontextualizado y desconectado del Otro (Levinas, 1998).

La conversación se desarrolló por un poco más de una hora donde comentamos sobre el lugar de procedencia común, las vivencias y los posibles referentes comunes en ese lugar. Amablemente compartió sus experiencias en la dirección de escuelas con estudiantes pewenche, de experiencias donde destacaba los esfuerzos y estrategias realizadas para asegurar que continuaran los estudios luego de egresar de la escuela.

Finalizada la conversación me invitó a que nos dirigiéramos a la sala de la jefa de UTP; ella abrió la puerta y me saludó con amabilidad, nos atendió en la puerta y comentó que había recibido el correo y le había comentado al director que vendría. El director me pidió el cuaderno que llevaba y anotó otro correo de la escuela señalando que podía usar ese correo también para contactarme. Luego se retiró, despidiéndose con amabilidad.

Durante esa visita, la disposición manifestada por ambos -director y jefa de UTP- respecto a mi estancia en la escuela, era de evidente apertura; me proporcionaron los contactos, las formas de comunicación y de coordinación. Sin embargo, se contrastaban fuertemente con algunas sensaciones experimentadas. Primero; en el momento de la espera, donde no había espacio apropiado para la permanencia, sin señalética que permitiera ubicarme y tomar un lugar en ese espacio. Y luego; la sensación de estar en una conversación con la principal autoridad de la escuela, donde su actitud de acogida no lograba sintonizar con la sensación experimentada de ocupar un lugar en el espacio en que mi ubicación era de menor altura. Esta sensación que percibía como de cálida aceptación y distancia jerárquica a la vez; sólo daba la posibilidad de interpretarla como una compleja forma de comunicación.

Hacer consciente la interconexión entre la experiencia corporal propia de dificultad para establecer un diálogo real y auténtico, y la investigación sobre el diálogo intercultural, confirmó que la opción del estudio de caso era el método más apropiado. *“Es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianeidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas.”* (Álvarez y San Fabián , 2012, pág. 5)

Estar en el estatus del sillón me permitió experimentar una compleja sensación en la comunicación, que interfería en mi comprensión de ese diálogo como real y auténtico. Así, incorporé en lo profundo de mi comprensión, la importancia de la experiencia personal para conocer, en y desde el espacio en el que se despliegan las prácticas educativas de seres concretos y situados, cómo toma o no lugar el diálogo intercultural en el habitar la escuela.

4.5.- Adentrarnos en la Indagación Etnográfica

La experiencia de investigar la fui haciendo como un transitar en que de manera permanente me encontraba cruzando fronteras.

Una frontera lo entiendo como un concepto polisémico, que puede entenderse a partir de la función que cumple. Así, una frontera tiene, entre otras, una función analítica, en tanto separa dos unidades; una función simbólica, por cuanto se asocia a la idea de límite y de marcador en todos los contextos posibles. Además de cumplir la función de servir de marcador de diferencia y generar sentido. Sin unos límites semánticos claros entre dos cosas, no hay sentido posible, cualquier cosa sin fronteras carece de sentido. Así también, el concepto de frontera alude a una diferencia; la constitución misma de la identidad personal o grupal, y su consecuencia como tal, está relacionada con una noción de diferencia respecto a otras identidades. Una frontera permite marcar zonas cualitativamente diferenciadas (Zapata, 2012)

Puede entenderse, además, desde las dimensiones que presenta, entre ellas se encuentra la dimensión de las ideas, que se manifiesta en los imaginarios colectivos, las visiones que aplicamos a un “nosotros” y a un “los Otros”. Y la Dimensión agencial: que se despliega cuando se analizan las interacciones, las actividades, las emociones, las expectativas de las personas y colectivos (Zusman, 2017).

Una frontera puede entenderse también como un espacio de contacto social entre diferentes en una discontinuidad espacial que materializa esa relación a través del cruce (Dorfman y Benedetti, 2013).

Plantear que la investigación se desarrolló en un proceso de transitar fronteras, se debe a diversas razones fundadas en la experiencia de cruzar límites de zonas cualitativamente diferenciadas, como experimentar transitar desde una comprensión personal del rol de profesora al de investigadora, o el de transitar hacia el reconocimiento en este rol por parte de la comunidad educativa. Del mismo modo, el quehacer del trabajo etnográfico desplegado en un recurrente ir y venir por la sala de clases, la subida y bajada del bus, los patios de recreo, el comedor o la sala de profesores, me iban adentrando en las dinámicas e incorporando a la dimensión de las ideas y agencial que daban cuenta de la particular forma de hacer la vida escolar.

4.5.1.- Transitar la Frontera Entre Estar como Profesora y estar como Investigadora en una Escuela.

La escuela, en general es un espacio al que se le ha atribuido una cierta significación, que define a cada quien tener un lugar y un rol, en una dinámica que se orienta a cumplir un fin en la

sociedad que se concreta en diversos procesos que se podría sintetizar como una práctica marcada por el proceso de enseñanza y aprendizaje. De esta manera, estar presente en la escuela como investigadora, implicaba cruzar una frontera simbólica, la investigación se encontraba fuera, más allá o más acá de los límites de la frontera simbólica de la pedagogía; lo que demarcaba un nuevo contexto de actuación y de interpretación (Zapata, 2012).

Transitar esta frontera implicaba desaprender mis comprensiones naturalizadas por mi condición de profesora y directora de escuela. Esta experiencia implicaba cruzar una frontera profesional de estar presente en la escuela; significaba transitar desde una actitud y una práctica del estar presente, sintetizada en una disposición corporal y una perspectiva interpretativa, arraigada y naturalizada, a mi condición de profesora. Y llegar a in-corporar una actitud, una perspectiva y una práctica, que me habilitaran para estar como investigadora. Aunque quizás nunca logré cruzar esta frontera completamente.

Soltar las invisibles ataduras a los conceptos desde donde configuré y naturalicé las comprensiones de la práctica educativa, para llegar a ver esto cotidiano y conocido como algo nuevo; implicó desplegar de manera permanente una interconexión entre la experiencia corporal propia y la percepción de la escuela como espacio de investigación. De alguna manera, esta situación, este posicionamiento involucraba un movimiento, un desplazamiento que implicaba un cambio en el foco de percepción y en los ejes conceptuales o epistemológicos de interpretación.

Este cruce de ver lo cotidiano y conocido como algo nuevo, en un estar sensible a la información y a los signos del contexto, así como las sensaciones experimentadas en mi cuerpo; me generaba una importante sensación de pérdida de puntos de referencia. No sabía con certeza qué ideas debía encontrar, ni cómo encontrarlas (Marcus, 2008). Por lo que este cruce lo hice mediado por tres preguntas que, como herramientas, me permitieron ir construyendo puntos de referencia y vivenciar de mejor manera la aceptación de la ausencia de certezas. Así el ¿Dónde estoy? ¿Dónde me encuentro? ¿Con quién estoy? me acompañaron de manera permanente en mi estadía en la escuela.

El estar como investigadora, dentro y fuera de las interacciones formales y no formales, se fue haciendo más claro en la medida que fui pasando periodos de tiempo en la escuela. En este proceso, sentí que el *estar* era un concepto complejo, que trasciende la dimensión física y corporal de una ubicación. Contiene, además, una dimensión cognitiva o mental. Cuando *estoy*,

mi atención se encuentra en ese espacio-tiempo presente, en un aquí y ahora. Cuando *estoy*, hay una dimensión emocional, una sensibilidad que me permite conectarme y percibir el entorno, a la vez que percibo mi propio sentir o emocionar. Y también, una dimensión intuitiva o espiritual, que me permite darme cuenta de si es, o no, el lugar en el que debo estar.

Por otro lado, cuando en ese *estar*, considera a Otros y Otras en interacción en un espacio determinado; ese *estar* ya no es algo que ocurre en dependencia sólo personal, en la íntima soledad del pensar, sentir y actuar. Ocurre en mí, pero en dependencia con Otros y Otras, y con el espacio donde se desarrolla la interacción.

El *estar*, desde esta mirada, se constituye en un acto social que ocurre en un espacio también social. Estoy no sólo porque me encuentro en un lugar, con la voluntad y la atención puesta en ese momento y en ese lugar. Finalmente *estoy* cuando los Otros y Otras, me han conferido la posibilidad de ingresar a su campo perceptual, y consideran mi presencia en la interacción y en el espacio. En cierta medida, es también cruzar una frontera, la de las ideas albergadas en los imaginarios colectivos, respecto de un nosotros y los Otros, que se despliegan en las interacciones y las actividades, de las personas y colectivos (Giebeler, 2007).

En este sentido, mi entrada como investigadora a la escuela fue lenta, limitada no sólo porque estuvo sujeta a tiempos, rutinas y ritmos |marcados por los que allí habitan. Fue lenta, además, porque percibí otro tipo de limitaciones, asociadas a mi presencia que se movía en las ambivalencias de distintos oficios, docente-investigadora, limitaciones que devenían de una tensión en la relación aceptación/rechazo, inclusión/exclusión de que de manera sutil aparecían como situaciones, como momentos en la interacción y en la interacción en los espacios.

Estas situaciones o momentos, vistas en forma aislada, no constituían obstáculo; sin embargo, al verlas en el conjunto configuran un cuadro que distancia, que separa lo que podía o no podía vivir en la dinámica interna de la escuela, que operaba en el contexto de forma simbólica como una frontera.

Así que el hecho que en la escuela me vieran y me consideraran en la interacción y en el uso del espacio como investigadora implicaba el desafío de cruzar una frontera. A la mirada de los Otros y Otras, mi condición de investigadora se simboliza de una determinada manera

(Turron,2008) y me ubica en el terreno de lo extraño, en un rol que no es propio del accionar, de la vida y las prácticas cotidianas de la escuela.

Ser investigadora, no tiene un estatus definido en la lógica de roles en una escuela; lo que establece ciertas limitaciones, tanto sociales como espaciales (Mc Dowel, 2000). Limitaciones, que en la vivencia misma se constituyen también en fronteras; aunque ya no personales, sino sociales.

Esta situación me llevo a vivenciar de forma consciente mis experimentaciones corporales, dando la posibilidad a mi cuerpo para que se despliegue en su condición de soporte de las percepciones (Turron,2008). Vivenciando la experiencia de permanecer y de investigar, de la forma más humana y consciente posible, que me permita observar la intercorporalidad entregándome y aceptando el vacío (Veissière, 2012). Haciendo consciente y explícita la interconexión entre experiencia corporal propia y el proceso de investigación del diálogo intercultural; dándole valor a la pertinencia de partir de mí misma para entender a los demás y viceversa (Esteban, 2004). Teniendo claro que, así como mi accionar es de investigadora, también soy investigada; sintiéndolo en mi cuerpo, y corroborándolo en la interacción cara a cara (Goffman, 1970) en las miradas, las sonrisas, los gestos y los saludos.

De esta manera mi estar y actuar como investigadora, se fue plasmando, desplegando y materializando en la medida que fui estableciendo contacto en ese espacio social. Contacto que se desarrollaba entre personas que asumíamos diversas formas de ocupar el espacio y practicarlo; que de forma simbólica daba cuenta de un contacto entre diferentes que implicaba el cruce de una discontinuidad espacial (Dorfman y Benedetti, 2013)

4.5.2.- Transitando las Fronteras del espacio de la escuela

El conocimiento del contexto y de la forma de vivir la escuela se fue desarrollando en la medida que fui cruzando fronteras. En esta identificación pude distinguir:

la existencia de tres fronteras. La primera, es la que permite el acceso a la escuela, es administrada por el director; la segunda, la de acceso al aula y a la dinámica entre pares, administrada por la Educadora Tradicional; y la tercera, la del conocimiento de la propuesta pedagógica intercultural, imposible de franquear hasta el momento, administrada por la educadora mentora o UTP. (Cuaderno de campo p. 36, 2016)

Cada una de ellas no eran visibles sino en la comprensión del análisis y la relación de los elementos, situaciones y momentos vividos en el espacio de la escuela. En este sentido, las fronteras se viven, confluyen en el cuerpo en relación a los mensajes percibidos de los otros cuerpos. Se perciben como extrañas sensaciones de incoherencia, de reacción a lo desconocido, de estar en desarmonía con el contexto.

4.5.2.1.-La primera frontera: El acceso a la dinámica interna de la escuela.

Esta primera frontera, se relaciona con las posibilidades que la escuela ofrece para acoger y hacer grata la estadía a quienes no forman parte de las actividades y prácticas cotidianas al interior de ella. Como, por ejemplo, la visita de una persona que viene de fuera; o bien a quien, perteneciendo a la escuela, su rol lo desarrolla la mayor parte del tiempo fuera del establecimiento, como lo es, por ejemplo, un apoderado o apoderada.

Se trata de una frontera simbólica, que establece un límite de separación entre quienes pueden acceder a estar presente, permanecer o participar de la dinámica interna y cotidiana de la escuela; y quienes no pueden hacerlo. Esta frontera opera a través de la regulación del tiempo de permanencia y de acceso a la información.

La regulación del tiempo de permanencia, se realiza mediante las dificultades que presenta el espacio para realizar una espera cómoda. Tanto el patio de ingreso como el hall, no cuentan con asientos que permita a las personas esperar sentadas; el tiempo de permanencia se realiza de pie, teniendo que enfrentar en algún minuto el cansancio o la incomodidad. De esta manera el espacio y su organización, sólo ofrece a las personas la posibilidad de estar en tránsito o de participar de una situación acotada, breve y/o circunstancial. Esta dificultad facilita que quien visite la escuela, se remita a lo preciso del objetivo de la visita. En mis estadías vi personas que llegaban al hall durante el recreo; por lo general eran apoderados, unos iban a conversar con las educadoras, y otras a vender dulces y colaciones. Todos ellos, se movían y desplazaban por el espacio en función de la actividad que las convocaba. La única persona que asistía fuera del horario de recreo y llegaba más allá del hall, alcanzando la puerta de las salas, era la señora que provenía del interior de la comunidad y que concurría cada viernes a vender mote. Siempre de vestido y con su pañoleta firmemente amarrada a la cabeza, se desplazaba en silencio recorriendo los pasillos con un andar tranquilo, golpeaba las puertas y entregaba su mote, el que era recibido con

una amplia sonrisa. Daba la impresión que este ritual era comprendido como parte del quehacer escolar, como una acción aceptada por todos.

La regulación de la información, se relaciona con las dificultades que presenta el espacio para la acción autónoma de las personas, supeditándolas a la dependencia de quien administra la información. En el espacio de atención de público, la señalética casi no existe, o no se ve a simple vista. Las oficinas que conectan con el hall están siempre cerradas, por lo que para solicitar alguna información o establecer alguna interacción se debe tocar la puerta; y, por tanto, pasar de un espacio público y abierto a uno íntimo y cerrado. Así las personas deben esperar para ser atendidas, o recurrir a quien administra la información cada vez que requieran una precisión o aclaración.

Al principio de mi estadía, en las oportunidades en que la Educadora Tradicional no asistía a la escuela me era muy difícil estar allí. La sensación era que no había espacio para permanecer independiente de ella; de alguna manera, permanecía en la escuela porque la Educadora Tradicional me incorporaba a su rutina y a sus lugares. Mi permanencia en la escuela partió supeditada al espacio al que ella me invitaba, sólo así era parte de ese cruce de elementos en movimiento (de Certau, 2000) en las múltiples dinámicas de interacción, al considerar mi presencia junto a la suya.

Esta frontera se experimenta, se siente en el cuerpo y se comprende en el diálogo interno y personal, que busca interpretar la tensión emocional que genera encontrarse en un espacio abierto y accesible, pero que no acoge. Pasar esta frontera, requiere para quienes administran la frontera, que quien ingrese tengan un motivo aceptable, como la asistencia a una entrevista, o la venta de alimentos a las profesoras. O bien, una persona de referencia con quien se establece contacto o relación, que opera como anfitrión que invita a compartir sus lugares y espacios, como ocurría en mi trabajo con la Educadora Tradicional.

4.5.2.2.- La Segunda Frontera, la Aceptación del Contacto.

Una vez pasada la primera frontera, y era comprensible mi permanencia en la escuela; es decir, tenía un motivo aceptable y una persona de referencia, una anfitriona que me permitía mantenerme en la escuela durante un periodo de tiempo prolongado. Aparece la segunda frontera, la de la aceptación al contacto con Otros diferentes, que viven la cotidianidad de la

escuela de manera diversa, practicando el espacio desde su propio rol; de docente o asistente de la educación.

Esta frontera se relaciona con los imaginarios colectivos y las visiones construidas de un nosotros y de un Otro. (Giebeler, 2007) Funciona estableciendo una diferenciación de pertenencia, la que se manifiesta en la incorporación o no, a los espacios y a las dinámicas de interacción de la escuela, las que se realizan fundamentalmente en el aula, los pasillos y el comedor.

En el aula, la relación es formal e institucionalizada. La relación de la Educadora Tradicional es de par con la asistente de aula *“se organizan en el aula y se coordinan para trabajar con los materiales y la atención a los niños y niñas”* (Cuaderno de campo, p. 45, 2016) y jerarquizada con la profesora jefe, siendo esta última quien tiene la autoridad, en tanto regula horarios: *“me llamó la atención el tono y la forma en que le pidió disculpas a la profesora por llegar unos minutos más tarde luego de tocada la campana”*. (Cuaderno de campo, p. 46, 2016) Estas situaciones dan cuenta de las relaciones de poder que subyacen a la dinámica del aula y las posibilidades de la Educadora Tradicional de desarrollar la clase en coherencia con las premisas culturales, pasa de alguna manera por mediar con esos poderes, haciendo aún más compleja su tarea.

En los pasillos y el comedor, el límite excluyente apareció fuertemente instalado. Aquí la frontera se siente en la interacción cara a cara (Goffman, 1970) evitando el contacto visual, la expresión seria del rostro, los saludos distantes. Esta frontera la fui cruzando lentamente, familiarizándome con las personas uno a uno. Esto demandó una cuota de iniciativa y de pro actividad de mi parte, casi como construyendo un puente emocional día a día, que se inicia en mí y termina cuando los Otros me han conferido la posibilidad de ingresar a su campo perceptual, y entonces me miran a los ojos, sonrían, saludan y presentan disposición a interactuar cuando me encuentro con ellos.

En una oportunidad en el comedor coincidimos en el lavaplatos con un profesor, con quien ya nos habíamos encontrado en otras ocasiones. Él llevaba un rato largo en el comedor, pero sin hablarnos ni mirarnos, *“se acercó a la llave al mismo tiempo que yo, estábamos a medio metro de distancia, y no me miraba, bajó la cabeza y abrió la llave para lavar una taza, yo me incliné y*

bajé la cabeza hasta que encontré su mirada, sonriendo le dije ¡¡¡Hola!!!, él me miró, sonrió y devolvió el hola”. (Diario de campo1 p. 45, 2016)

En general la interacción ocurría luego que yo daba el primer paso, en el marco de las dinámicas cotidianas, en el que debí ir adaptándome hasta encontrar un punto de conexión que permitía el contacto y la interacción. De esta manera, la hospitalidad entendida, como “*la acogida de un recién llegado*” (Lévinas, 2000, p.126) no se da en los miembros de la escuela, más bien responsabilizan al recién llegado a que aprecien su presencia.

En mi percepción, la experiencia de cruzar esta frontera fue la más dura; en tanto se ubica en el terreno de los afectos, del pertenecer, en la tensión de aceptar/ignorar al Otro.

En el oficio de investigar, la dimensión de los afectos se ve fuertemente involucrada, son diversos los sentires que se producen en y desde la actividad investigativa; por una parte, generan lazos de confianza con los colaboradores y por tanto acceso a información. Por otra, nos muestra nuestra vulnerabilidad, o porque nos rompe el corazón el nivel de empatía y sintonía que hemos alcanzado con las historias, los relatos, las situaciones de las personas (García y Ruiz, 2020), o porque se nos hace duro construir y finalmente lograr puentes de comunicación, a pesar de la distancia afectiva y de experimentar la tensión aceptación/rechazo en el contexto de estudio.

4.5.2.3.- La Tercera Frontera, del Conocimiento del Relato Intercultural.

Esta frontera fue la más difícil de reconocer, sus características fueron apareciendo de forma paulatina y parcial a la percepción; regula el acceso al relato pedagógico institucional interno de interculturalidad, ese relato que habita principalmente en el área técnica pedagógica, donde se define la implementación curricular de la visión y la misión del establecimiento; donde se plasman los sellos institucionales; donde se definen las líneas de perfeccionamiento docente; donde se decide las áreas de intervención y las necesidades educativas del estudiantado. Es aquí donde el relato intercultural se construye con y desde el lenguaje cotidiano, donde se define los ritmos de enunciación, las pausas, los silencios; donde se define el sentido de los conceptos. Y lo que para mí era lo más importante en el marco de la investigación, allí era donde se definía el lugar que ocupa el saber/ser mapuche en la práctica educativa y cómo se relacionaba o articulaba al conocimiento curricular.

Este espacio, en el que se configura la comprensión de interculturalidad en la escuela era administrado por la jefa de UTP, que además era la Educadora Mentora, por lo que la entrevista con ella adquiriría especial relevancia. Sin embargo, este espacio se presentaba como una frontera sutil, hermética e impermeable. Su sutileza dificultaba definirla como frontera, fundamentalmente porque la información y los mensajes de la jefa de UTP no eran explícitos; las respuestas respecto de aceptar una entrevista se ubicaban siempre en el terreno del quizás o del después. La sensación de evitar participar de la entrevista la percibía en mi cuerpo, en mi cuaderno de campo registré *“no siento rechazo de la educadora mentora hacia mi presencia en la escuela, sí siento que su conducta es de evitar la entrevista mostrándome que está siempre ocupada y con poco tiempo”* (Diario de campo, p.24, 2016)

De manera permanente asistía a su sala a saludarla y a preguntarle si me podía atender en algún espacio libre del día. Ella por lo general manifestaba su resistencia con justificaciones de falta de tiempo y con su disposición corporal durante la breve conversación que establecíamos. En mi cuaderno de campo, respecto de cómo vivencié esta dinámica señalo:

Al igual que otras veces, se ubica en la puerta como estableciendo un límite, señala que el profesor de educación física está con licencia y que se encuentra a punto de iniciar sus clases. Ella nuevamente no podrá atenderme durante el día. Le manifiesto mi pesar por lo difícil que ha sido conversar. Me pide que le envíe las preguntas por correo”. (Diario de campo 1 p.41, 2016)

Así lo hice, sin embargo, nunca obtuve respuesta.

La evidente distancia puesta en un lenguaje sutil que establecía al plantear sus dificultades de tiempo, asociado a su postura erguida que operaba como límite imaginario para la interacción, podría entenderse como una aceptación segmentada de inclusión/exclusión (Dorfman & Benedetti, 2013). Así también, su resistencia a participar podría interpretarse como la ausencia de motivación por la búsqueda de alternativas posibles para el encuentro, lo que podría interpretarse como una dificultad para familiarizarse con el Otro, para hacer consciente que está en el mundo con Otro (Fornet-Betancourt, 2010) o como una resistencia para dar lugar al diálogo, en tanto no considera al Otro, ni su presencia, ni un lugar para él (Levinas, 1998).

Durante algún tiempo traté de darle una interpretación a las repetidas situaciones en que percibía que en la jefa de UTP había una disposición de negación a realizar una conversación conmigo. Si entendía esto como un momento en que se produce un entrelazamiento de lenguajar y emocionar (Maturana, 2008), podría suponer una tensión de su parte entre el lenguaje y la emoción en relación a la entrevista. Por otro lado, tampoco respondió los correos con las preguntas como ella misma lo solicitó; lo que me podía llevar a interpretar una relación problemática en ella, con el vivir la experiencia de participar en la investigación y de responder las preguntas. De ser así era evidente que los juicios desde donde observaba la investigación le causaban problemas en participar, en tanto se entiende que el problema no existe fuera del observador (Echeverría, 2003)

Durante ese semestre de trabajo en el contexto de la investigación, el contacto con la jefa de UTP se remitió a una interacción informal, que no fue más allá de algunos encuentros que no superaban los cinco minutos. Por distintas razones por más de cinco meses no dispuso de tiempo para conversar ni responder correos. En el recreo se iba con los niños y desarrollaba alguna actividad; y al finalizar la jornada, por lo general se había retirado antes de que yo saliera de la sala.

De forma paralela les solicité entrevista a distintos profesores y profesoras. Durante ese primer semestre no fue posible realizar entrevista alguna; quienes aceptaron salieron con licencias médicas prolongadas, y el resto del profesorado se excusaba aduciendo falta de tiempo, o se negaban abiertamente sin explicación. Quienes se justificaron por falta de tiempo aceptaron responder las preguntas por correo, pero por supuesto nunca las respondieron.

Durante ese semestre cómo se articulaba el conocimiento curricular con el conocimiento cultural pewenche más allá de la asignatura de chedungun aparecía como desconocido, abstracto, sujeto en una lógica hermética de funcionamiento.

El segundo año de investigación la situación fue cambiando. La Educadora Tradicional había renunciado, en su lugar había otra persona; y la jefa de UTP ya no era la Educadora Mentora, también había otra profesora en ese lugar. No obstante, de los cambios, mi presencia ya se había hecho familiar; no era extraño que circulara por los pasillos o estuviera con los niños en el patio.

Durante el primer semestre logré realizar algunas entrevistas, entre ellas a la jefa de UTP. Y seguí realizando observación en el aula en clases de lengua indígena. Con toda la información recabada durante un año de trabajo de campo, no lograba identificar que se había saturado. Se mantenía en mí la percepción de parcialidad, de que aún se mantenían ciertos vacíos en los relatos. Decidí entonces plantearle al director de la escuela la situación y convenimos en que realizaría con el profesorado y asistentes de la educación una reflexión grupal, en que diera cuenta de algunos hallazgos y reflexionáramos en torno a ellos.

Fue así que casi al finalizar el segundo semestre el director convocó a reunión; en ella realicé una presentación que sintetizaba y daba cuenta del proceso de investigación, y luego trabajamos en reflexión grupal en torno a dos preguntas. *¿Cómo la escuela valida el saber pewenche en sus propios principios y re-establece sus derechos de operar como saber? Y ¿Del saber pewenche qué concepciones, aspectos o motivaciones intelectuales rescata la escuela en el aula y fuera de ella?* (Cuaderno de campo 2, Reunión General, p. 1-2, 2017) las preguntas fueron respondidas una por cada grupo, en una conversación que percibía como libre, fluida y sincera. Al finalizar, cada grupo compartió su respuesta con el conjunto de los participantes.

De esta manera y luego de más de un año de estar en la investigación, logré sentir que había accedido al relato de interculturalidad de quienes habitaban y desarrollaban la práctica pedagógica en esa escuela. De esta forma mi experiencia etnográfica en el estudio de caso la viví como un cruzar de fronteras.

CAPÍTULO V: LA ESCUELA COMO LUGAR DE HABITAR

El capítulo que se desarrolla a continuación busca analizar la escuela como espacio habitado; buscando identificar en la heterogeneidad de los espacios y los elementos que la conforman, la manera en la que es vivida y configurada como proceso que lleva a configurar la relación intercultural.

Comprender la escuela desde la perspectiva del habitar, implica comprenderla como un territorio configurado a partir de la familiarización que las personas hacen al tomar un lugar para vivir la vida en ella. El profesorado, asistentes de la educación y estudiantado tienen algún lugar en la escuela en el que practican la vida escolar; y que lo perciben o identifican como lugar

propio. La Educadora Tradicional, por ejemplo, contaba con un estante donde guardaba todo el material que ocupaba para la realización de sus clases; tanto ella como sus colegas entendían que ese estante pertenecía a la asignatura de lengua indígena, y que era un espacio exclusivo para el desarrollo del quehacer de la Educadora Tradicional. A ella se le reconocía ese espacio como parte de los lugares que ella toma, que le son propios, al vivir la escuela.

En las salas de clases, los estantes en el que se iba almacenando el material de trabajo de las diferentes asignaturas pertenecían al curso que la ocupaba; era impensable que se almacenara material de otro curso allí. Del mismo modo, cada estudiante reconocía su ubicación al interior de la sala de clases; ese era su puesto de trabajo y lo reclama si estaba siendo ocupado. En la formación del día lunes cada curso tenía su ubicación, y aunque no existía demarcación, cada quien reconocía el lugar que debía ocupar. La sala del profesorado, de igual manera, era considerada un lugar propio de los docentes, y los estudiantes sólo se asomaban cuando buscaban o requerían algo en particular de algún docente o asistente de la educación. En cierta manera, vivir la escuela implica pertenencia, en un acto de inclusión y exclusión a la vez, donde a cada quien se le reconoce pertenencia a un espacio y no a otros; y cada cual reconoce el espacio que entiende como propio o ajeno. Así la escuela es habitada en la medida en que se vive y se reconoce en ella un espacio propio, un lugar en que cada quien es reconocido de manera constante y permanente de su subjetividad.

En el hacer de la vida escolar, los espacios de la escuela se van configurando, imprimiendo quienes los viven, su particular representación social y cultural; y se van ensamblando sin perder los límites o las fronteras definidas en ese habitar. Así la escuela, como territorio habitado (Forray, 2004) puede ser entendida como un espacio vivido, producido y simbolizado. Vivido, mediante el desarrollo de diversos encuentros y prácticas que dan cuenta de la existencia, y la particular forma de vida de quienes la habitan. De esta forma, por ejemplo, en la cancha techada se realizan las clases de educación física, en un encuentro pedagógico que permite la práctica física y corporal. En la ruca se produce el encuentro y las prácticas que recrean la cultura mapuche-pewenche en la asignatura de lengua indígena. En el patio se realiza el juego y el encuentro recreativo del estudiantado. En la oficina de dirección, se encuentra el equipo directivo, allí se planifica y evalúa-entre otros- el desarrollo del Proyecto Educativo Institucional o el Plan de Mejoramiento Educativo. En el comedor, el estudiantado se encuentra para

desayunar, almorzar, y cenar quienes asisten en régimen de internado. Los espacios se van ensamblando en el transitar de sus habitantes al hacer la vida escolar, estableciendo una relación de continuidad entre una forma y otra de practicarlos.

También es entendida como un espacio producido, como el resultado del moldeamiento en que las distintas generaciones han grabado y representado su presencia; situación que es posible observar, por ejemplo, en su edificación, en la mixtura de su diseño y el uso de materiales. Su infraestructura es producto de diversos proyectos de ampliación y mejoras a lo que fue la construcción en sus inicios; en diferentes temporalidades quienes la habitaban respondían a sus necesidades y motivaciones construyendo y significando los espacios, representando una presencia. Por ejemplo, la incorporación de la ruca y de la huerta medicinal, marca el inicio de la EIB en el currículo y la incorporación de un agente educativo de la comunidad al aula; la construcción de la sala de recursos, responde a las necesidades que sugiere la implementación del Programa de Integración Escolar (PIE); la construcción de la cancha techada, que da cuenta de la motivación por contar con mejores condiciones para la práctica de la actividad recreativa y deportiva representando el inicio de la Jornada Escolar Completa (JEC). De esta manera en la escuela, orientada por las prácticas educativas que se van desplegando en las distintas generaciones, se van acomodando, moldeando, configurando y significando los espacios.

Y finalmente entendida como espacio simbolizado, cargado de señales y subjetividades, que hacen sentido, y lo transforman en espacio significativo para quienes la habitan y la han habitado a lo largo del tiempo. Como ocurre por ejemplo con la campana, cuya presencia se remonta a los tiempos en que se fundó la escuela, y su sonido marca los ritmos y las rutinas de la práctica educativa, subjetivando la percepción y la forma de vivir los tiempos y las prácticas. Como lo es también, el conjunto de araucarias o pewen, que enmarca el ingreso al sector de la escuela, su crecimiento pausado, ha acompañado la ruta escolar a las distintas generaciones de estudiantes de la comunidad. Los estudiantes de ayer, hoy son apoderados, asistentes de la educación, Educadora Tradicional y profesoras, entre otras.

Así, la escuela sería el territorio vivido, producido y simbolizado (Forray, 2004) por la relación de quienes la habitan en la experiencia educativa, conformada por distintos y diversos espacios, entendidos como *“un cruzamiento de movilidades”* (de Certau, 2000, p. 129) o, dicho de otra forma, un cruce de elementos en movimiento, en el que ocurren y se desarrollan diversas

acciones, y que se caracteriza al practicar la vida escolar. Y si vivir es pasar de un espacio a otro haciendo lo posible por no golpearse (Perec, 2001), la escuela sería el territorio animado por un habitar en el que se pasa de un espacio educativo a otro, de manera ordenada y sistemática; de la dinámica de la sala de clases se pasa a la dinámica del recreo en el patio; de la dinámica de la clase de educación física se pasa a la dinámica de la clase de matemática, buscando de todas las formas posibles no golpearse en este cruzamiento.

Al habitar la escuela, al pasar de un espacio a otro en un practicar diverso, esta se va transformando en lugar al dotarla de elementos que son identificatorios, históricos y relacionales (Auge, 2000). Se va transformando en lugar cuando cada espacio va siendo dotado de elementos identificatorios que la simbolizan, como ocurriría con la campana, los nueve pewen que enmarcan el espacio del colegio, los trabajos adheridos a los muros de las salas y los pasillos, la ruka, entre otros. Cada uno de estos elementos van identificando los espacios, cargándolos de significados e identidad; otorgando sentido de pertenencia a quienes la habitan, al encontrar allí la certeza sensible de la presencia permanente y constante de su subjetividad.

Se va transformando en lugar cuando al vivirla, los elementos se van configurando en relación al conjunto, transformándose en elementos relacionales, en cuanto a su disposición y en el orden en que se van situando. Como ocurriría con la Ruka, la cancha techada, el patio de recreo, el comedor. Y al interior de la sala con la pizarra, las mesas y sillas, el escritorio de la profesora, el estante de los materiales y el data, cada uno de estos elementos se va ensamblando al otro, configurando rutas y rutinas, permitiendo que la vida escolar se desarrolle como un continuo, sin choques, incluyendo un practicar y excluyendo otro a la vez.

Se va transformando en lugar cuando, en los espacios van dando cuenta de sus elementos históricos, en cuanto a que las señales y los signos son reconocibles por quienes lo habitan y viven en esa historia y en esa memoria. Como ocurriría con los distintos espacios que van contando la historia del currículum escolar, al haber sido producidos en el marco de la adscripción a un programa o proyecto. La ruca y la huerta medicinal, son signos claramente identificables para quienes han vivido y viven el PEIB. La Sala de Recursos es una señal identificable para quienes han sido parte del PIE. La sala de multicopiado que indica, para quienes han vivido en esa historia, el inicio de la JEC.

En este sentido es que lugar y habitar se relacionan estableciendo una interdependencia; donde el lugar en la escuela es generado con el habitar de las personas, y al tomar lugar es posible que cada quien pueda habitar desde su particular forma de vivir.

Se toma lugar al familiarizarse, al permanecer en un hacer reiterado que da sentido a la existencia en ese espacio. Se toma lugar cuando lo propio, las subjetividades, se logran simbolizar y materializar en una determinada manera de vivir la práctica educativa. Al mismo tiempo que es tomando lugar que es posible habitar, al situar en un espacio vital lo que sus habitantes consideran que es lo verdadero y existente. De esta manera, la escuela se especifica a partir de lo que recibe de los lugares, de lo que ha quedado dentro de los límites de lo existente.

Dada esta condición, es que el lugar es posible analizarlo, caracterizarlo, comprenderlo y reflexionarlo críticamente, en tanto resultado de prácticas que encierran epistemologías. El lugar se presenta en el espacio como materialidades discursivas (Butler, 2001) que orientan a la acción en un proceso de repetición de normas, como una repetición estilizada de actos; generando un efecto de poder en los habitantes de la escuela, al internalizarlas en forma de estilo corporal en el proceso de conformación de las subjetividades -entre otros- de estudiante, profesora, directivo o apoderada. Así el lugar se configura en el habitar, a la vez que el lugar configura el habitar.

Analizar esta escuela desde los lugares, en consideración a cómo ha sido especificada, significada en un hacer reiterado que da cuenta de una forma de habitar, ha implicado orientar la atención hacia los espacios y sus elementos; hacia lo que se percibe de ellos-en su dimensión material y simbólica- en relación a las formas que en ellos se despliega el hacer la vida, las interacciones sociales y las prácticas que encierran epistemologías. Ha implicado reconocer cómo su materialidad anuncia, entre otros, mensajes cuyos significados son creados y ensamblados en la acción reiterada, y que da forma y sentido a la actuación en este contexto pedagógico e institucional de un sistema educacional y estatal.

La observación que antecede y acompaña el análisis, se fue desplegando en un ejercicio de doble percepción; Por un lado, se encuentra la percepción de aquello que se muestra presente en imagen y en signos visibles en el espacio. Por otro, la percepción se enfrentaba al desafío de superar puntos ciegos, e identificar lo que se presenta como ausente o invisibilizado, sobre lo cual era necesario seguir un rastro, una huella, un signo, que permitiera visibilizar, traerlo a lo visible. Así, la observación se realiza en un acto que pone en juego la habilidad de percibir más

allá de lo visible en los espacios y en la superficie de los objetos; para orientarse hacia sus bordes, irregularidades y discontinuidades. De tal manera que la percepción debió ser dinámica, sensible y atenta a las variaciones, modificaciones, quiebres y transformaciones de los espacios.

Este análisis ha ocurrido en un proceso en que la experiencia sensorial no se remite puramente a los órganos sensoriales, involucra de manera sensible y empática a todo el cuerpo en relación con el espacio y con lo invisibilizado, en tanto sus signos nunca aparecen de una vez, sino que se percibe en el conjunto de signos develados desde las ausencias o desde las fisuras de la homogeneización. De esta manera, en la percepción, se conjuga lo visible y lo que se encuentra oculto, desafiando a la imaginación a conversar con las conceptualizaciones, para dar lugar a una comprensión de realidad inclusiva de lo invisibilizado y de lo ausente.

A continuación, se analizan tres espacios que se identifican según correspondan al exterior o interior de la escuela; en el exterior, existirían dos grandes espacios, a los que se les ha llamado espacios anteriores y posteriores. Y el tercero, correspondería a los espacios interiores de la escuela. Todos ellos se articulan a partir de las prácticas que se desarrollan al habitar. Se incorporaron fotografías, puesto que la investigación requiere de ciertos datos en su forma original y también para eliminar el problema temporal (Bergmann, 1985).

5.1.- Los Espacios Anteriores

Entre el borde del cerro y la pendiente se encuentra la carretera por la que se accede a la escuela desde una bajada (ver Figura 8). Bordeando la carretera se produce un límite natural con la pendiente, formado por diecinueve araucarias, cuya presencia y conservación nos habla de la importancia del pewen como elemento significativo, simbólico e identitario para las distintas generaciones que han habitado la escuela. La Educadora Tradicional recuerda que eran muy pequeñas cuando ella ingresó a estudiar a la escuela (Cuaderno de campo, p.23, 2016).

Figura 8

El acceso desde la carretera



Nota: 2017

Una vez en la planicie se puede apreciar un amplio terreno abierto, que antecede a la escuela (ver Figura 9), que va desde la bajada de la carretera hasta aproximadamente 50 metros de la reja de la escuela. Está constituido por cerca de siete casas habitadas por familias de la comunidad. Cada día, sobre sus techos, se encuentran los cañones siempre humeantes; dando cuenta de una vida de hogar que transcurre en su interior. Cada casa está rodeada y cubierta de árboles -frutales y nativos- que permiten frenar el fuerte viento del norte en el invierno, y proporcionar abundante sombra en el verano. Los sitios casi no cuentan con cercos que definan un límite entre el espacio del hogar y el de la comunidad.

Figura 9

El espacio de la Comunidad



Nota.2017

En este espacio de tierra y pasto, limpio, abierto y acogedor, deambulan libremente y con propiedad perros, cabras, chanchos y gallinas (ver Figura 10), lo que da cuenta de un vivir donde la interacción entre las personas se da en forma diaria, constante y permanente; y con un significativo vínculo al espacio físico de instalación, por lo que ciertas rutinas de la vida cotidiana, como la crianza de animales, se desarrolla en un despliegue de ocupación del espacio común, ubicando esta práctica de crianza animal más allá de la intimidad familiar, alcanzando una dimensión social. De esta manera, es posible suponer que hay una comunidad que cuida, y que la interacción con Otros se realiza en co-presencia, es decir la espacialidad de la persona se ubica en una orientación hacia el Otro y hacia lo propio (Giddens,1998)

Mi llegada al colegio era por las mañanas cuando comenzaban a salir los animalitos de las casas, por lo que “*La conducción deber ser cuidadosa, el riesgo de atropellar algún animalito es alta.*” (Cuaderno de campo, p. 20, 2016). Esta práctica en el habitar, obliga al que se incorpora a ese espacio, a asumir esos ritmos y esos tiempos; lo fuerza a un estar atento, observando cada elemento en una relación de conjunto. La modernidad acelerada, centrada en el hacer humano, donde todo está al servicio de una tarea o meta, entra en tensión con esta forma de comprender y de hacer la vida en este espacio. De esta manera, es posible reconocer que este espacio se habita configurando un lugar propio para el deambular de los animales domésticos en el que se le reconoce en todo momento sus ritmos y sus formas.

Figura 10

El Deambular de los Animales



Nota. 2017.

En el fondo de este amplio espacio, y enmarcadas por cerros de intenso verdor, se encuentran emplazadas cuatro instituciones que presentan servicio a la comunidad; el centro de salud, el jardín infantil, la escuela y la iglesia católica.

5.1.1.- El Centro de Salud Familiar

Ubicado en dirección perpendicular a la carretera, está el centro de salud familiar que opera como posta rural, por lo que la mayor parte del personal profesional funciona con un formato de visita; es decir, cada cierto tiempo el personal se hace presente para las atenciones específicas de la población, en formato de operativos. Esta forma de atención a la comunidad, hace que en lo cotidiano este sea un espacio poco concurrido; si bien aparece siempre con el portón abierto (ver Figura 11), nada indica que se permita pasar o que allí se presta un servicio de atención para la comunidad. Por lo general, no se percibe que la gente de la comunidad concurra. Vista desde fuera, más que un espacio institucional parece una casa; aunque distinta a las que se encuentran en el espacio anterior, construidas de madera y sin pintar. Esta, en cambio, se asemejaría más bien una casa de colonos: grande, de material sólido, pintada de amarillo, con cerca alta de metal

y alambre. De alguna manera queda la sensación de que quien ingresa lo hace ya sabiendo que puede hacerlo; y con la certeza que allí encontrará atención de salud.

Figura 11

Centro de Salud Familiar



Entrada al Recinto



Vista del Costado Exterior

Nota. 2017

Su emplazamiento impresiona como un lugar hermético, donde el interior no se vuelve hacia el exterior, no comunica, no acoge; generando un violento contraste con el espacio anterior, donde los animales domésticos establecen una relación de continuidad entre el espacio de la casa y el espacio de la comunidad, en un deambular tranquilo y seguro.

Se trataría de un espacio que en su habitar no logra configurar un lugar (Auge, 2000) en tanto no puede definirse como un lugar de identidad, ni como relacional ni como histórico. Las personas aquí se relacionan con una institución, con el sistema de atención de salud -cuya presencia se advierte vagamente- orientada de acuerdo a fines institucionales. Y en este espacio, no crean identidad especial, y las relaciones se desarrollan en la individualidad y en la soledad de acuerdo a los requerimientos de cada quien.

5.1.2.- El Jardín Infantil

Es una de las dos instituciones de educación emplazadas en este es gran espacio de la comunidad, colinda por el costado izquierdo con el frontis del centro de salud, y por su costado

derecho con la escuela, de la cual se encuentra tan próximo que la primera impresión es que es parte constitutiva de ella.

Su construcción es de material mixto (ver Figura 12), el que se encuentra en perfecta mantención de pintado y barnizado. Antecede a la entrada, un cuidado jardín de plantas y flores, adornado con coloridos neumáticos, que con seguridad debe ser un elemento significativo para quienes de manera reiterada practican en ese espacio la vida que implica la educación preescolar.

Figura 12

Jardín Infantil



Entrada al Recinto



Vista del Costado Derecho



Vista del Costado Izquierdo



Cerco Costado Izquierdo

Nota.2017.

El jardín infantil se encuentra completamente cercado, permitiendo el control riguroso de quién entra y quién sale. Los niños que asisten pertenecen a la comunidad, y durante el día por lo general se encuentran en el interior, sólo se les ve llegar y retirarse en compañía de algún adulto. Se espera que los niños y niñas que asisten, al finalizar el periodo preescolar, pasen a ser parte del estudiantado de la escuela de la que ahora son vecinos.

A igual que el centro de salud, no es posible saber a simple vista de qué tipo de institución se trata. El jardín infantil se presenta en la subjetividad espacializada (Massey, 2007) como un espacio que, siendo agradable a la vista especialmente por lo armónico de su jardín de flores, comunica hermetismo; no cuenta con letreros o anuncios visibles que permitan su identificación. Sugiere de alguna manera una interioridad regulada, con claro control de la información por parte de quienes la administran. O bien, podría dar cuenta de lazos de información que funcionan de manera estable y permanente, por lo que la información se encuentra en un proceso constante de construcción y reconstrucción entre los miembros de la comunidad, prescindiendo de esta forma de comunicación. En ambos casos, se ratifica el hermetismo y la comunicación se remite y se regula por los integrantes de esa comunidad, haciendo difícil el acceso a quienes vienen desde fuera, ajenos a esa comunidad y a esas prácticas. De este habitar se configura el espacio de la entrada al jardín infantil, como un no lugar, en tanto las posibilidades que ese espacio ofrece a las personas es la de estar en tránsito, y donde la permanencia allí, se encuentra pre-definida en el marco de una normativa de funcionamiento institucional.

De igual manera, en ambos establecimientos -centro de salud y jardín infantil- no se aprecia en su exterior la presencia de imágenes, símbolos o señalética de identificación cultural, o que aluda a la cultura pewenche, o que anuncie la presencia de ambas culturas.

5.1.3.- La Escuela

Ubicada inmediatamente después y a la derecha del jardín infantil, se encuentra la escuela; su construcción, hecha con materiales mixtos, se extiende a lo largo del espacio luciendo un color rojo colonial, que contrasta con el color blanco de las ventanas y la puerta (ver Figura 13). Toda la escuela en su parte anterior se encuentra cercada por una reja de alambre y metal, estableciendo un límite ente el interior y el exterior.

Figura 13

Vista Anterior de la Escuela



Nota. 2017.

La orientación de la puerta principal, hacia la salida del sol, evoca uno de los principios orientadores para la construcción en la cultura pewenche; sin embargo, esta definición pasa desapercibida en el diseño de la construcción, que mantiene criterios comunes a otras escuelas en otros contextos, como su estructura alargada con el característico ventanal ubicado en la mitad superior, entre el piso y el techo.

Desde afuera, se puede apreciar una cortina azul que cubre todo el ventanal, la que durante los días soleados protege de la intensidad de los rayos del sol y del exceso de luz, como aparece en la Figura 13.

A la puerta principal le antecede un pequeño patio, cercado por una reja metálica de color azul, como se aprecia en la Figura 14.

Figura 14

La Entrada al Recinto



Nota.2017

Al ingresar y pasada la reja de entrada al recinto, se aprecia que en el costado izquierdo se encuentran creciendo unos pequeños arbolitos, los que acompañarían el gran maitén que está ubicado a la izquierda de la entrada principal (ver Figura 15).

Figura 15

Entrada Principal



Nota. 2017.

Durante los recreos, los niños y niñas se desplazan jugando, teniendo la suficiente precaución de no afectarlos o maltratarlos. Les nace el cuidado sin necesidad de que las tías asistentes, que

generalmente en ese horario se encuentran a la sombra del maitén, les llamen la atención o les adviertan del cuidado.

El suelo de este espacio, una mezcla de gravilla y tierra alberga las huellas del bus que diariamente por las mañanas trae desde sus hogares a los niños a la escuela, y por las tardes los retorna a su hogar. Quienes viven hacia el interior de la comunidad, se encuentran asistiendo a la escuela en régimen de internado; ellos, en cambio, se trasladan los lunes por la mañana a la escuela y retornan a sus hogares cada viernes por la tarde. Esta dinámica, que como ritual de entrada y de salida, se repite todos los días de las semanas. De alguna manera este espacio, en esos momentos, se vive como un puerto, como una estación o un terminal del que se parte y al que se llega. Tanto en la salida como en la llegada, los movimientos son de desplazamiento del grupo completo; a la llegada del bus, los y las estudiantes van descendiendo y ubicándose uno detrás de otro para dirigirse hacia la puerta de entrada de la escuela. Del mismo modo, en el horario de salida, caminan sin detenerse desde la puerta principal al bus de traslado, el desplazamiento es como transitar por un tubo, como cuando los pasajeros se desplazan por las mangas para el abordaje de un avión en el aeropuerto. Así, los estudiantes actúan de manera coordinada, sin más interés que el llegar a la puerta del bus, como una práctica habitual de desplazamiento conjunto; como sabiendo que cualquier detención obstaculizaría la marcha del que viene más atrás, de manera que todos siguen religiosamente un mismo ritmo y la mirada puesta siempre adelante. Esta práctica, en ese tiempo y en ese espacio, se vive como un estar en tránsito. Tanto en el borde de la puerta principal como en la puerta del bus, se encuentra una asistente de la educación regulando el procedimiento y cautelando que todo se desarrolle de manera normal y sin alteraciones. Una vez que el bus parte, todos ellos los ven salir para luego ingresar rápidamente al establecimiento. La ubicación del bus en el espacio, la disposición de los asistentes de la educación y la repetición de la forma de salida de los cursos, configura esquemas de actuación en ese espacio y en ese horario, es una práctica de despedida compacta, continua, que se realiza de manera automática al término del día y de la semana, provocando a quien se incorpora a la escuela, sumarse a la actuación o contemplar este momento. No es posible en ese espacio otra actividad, el ritual de partida todo lo copa, todo lo llena.

5.1.3.1.- El Patio de Recreo.

Desde la reja de entrada de la escuela y a la izquierda se extiende, a lo largo y en paralelo a la construcción, el patio. Con excepción de kinder, todos los niños y niñas de los distintos cursos se congregan en el mismo horario de recreo.

Figura 16

El Patio de Recreo



Nota.2017.

En ese espacio se identifican al menos tres sectores en los que se realiza la permanencia y los juegos del estudiantado, quienes son observados por asistentes de la educación, inspectores y asistentes de aula. El primero, es el más próximo a la entrada y se ubica antes de los juegos de colores (ver Figura 17), se trata de un espacio abierto y despejado, y en él convergen los grupos de niños más pequeños, principalmente los que cursan primero y segundo básico. Ellos siempre están acompañados de la mirada atenta de las asistentes de aula.

Figura 17

Primer Sector



Nota. 2017

El segundo sector, ubicado entre el espacio abierto y la multicancha (ver Figura 18), es un espacio bastante concurrido, en él se han habilitado unos pequeños y coloridos juegos infantiles, de construcción estandarizada, por lo que es posible encontrarlos similares en cualquier plaza u otro espacio de recreación en el país. Estos juegos de colores son bastante atractivos para los niños y niñas, especialmente para los que cursan segundo y tercero básico. En el recreo se les puede ver haciendo fila para su turno de juego. Acá la asistente de aula juega un rol más activo, asisten a los estudiantes y regulan los turnos de uso.

Figura 18

Segundo Sector



Nota. 2017.

El tercer sector es el de la multicancha (ver Figura 19), el cual es el espacio usado por los estudiantes más grandes de la escuela, los que cursan de cuarto a sexto básico. Acá los niños y niñas juegan aplicando más fuerza y velocidad a sus movimientos: corren, saltan, se empujan. Fuera del recreo, esta multicancha no tiene mayor utilización, durante los dos años que asistí a la escuela nunca presencié la realización de algún deporte en ella.

Figura 19

Tercer Sector



Nota. 2017.

En general, la escuela, así como se presenta; en diseño y arquitectura, en habilitación recreativa y deportiva, no se diferencia de otras escuelas ubicadas en cualquier otro lugar del país. De cierta forma pareciera responder a modelos estandarizados, donde lo simbólico e identitario de la cultura pewenche no está presente. Esta ausencia es también percibida por otros miembros de la comunidad; entre ellos uno de los profesionales, quien señala:

yo esperaría que aquí hubieran dibujos de kultrun, por todos lados; no sé, la escuela pintada con colores pewenche, murales, o sea, no tenemos muros que rodeen la escuela, pero si están los muros del colegio y quizás esos podrían estar pintados y adornados por los mismos niños” (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

De igual forma, otra entrevistada profesional pewenche señala su disconformidad respecto de la ausencia de la perspectiva del desarrollo físico desde la comprensión pewenche, donde un elemento fundamental a considerar es la dimensión espiritual. Ella señala que en:

la entrada de la escuela, aquí, dicen que bueno está el proyecto de deportes, pero el deporte es occidental; el tema físico para nosotros, tanto eh si nosotros vamos a hacer una actividad física, lo primero que nosotros tenemos que ver dónde están nuestra ubicación para poder hacer eso, la parte espiritual; y en la entrada de la escuela tenemos artificial. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018)

En el mismo sentido, la profesional pewenche hace presente su mirada crítica respecto de la vegetación seleccionada para ser parte de este espacio. Con sus palabras señala la exclusión de lo propio, al indicar:

pero nada de natural que tenga nuestros árboles sagrados, espiritual no hay nada; ni yerbas medicinales que esté dentro en la entrada para poder conectarnos como ñukemapu; no hay nada y los niños es difícil que se conecten en este espacio, la parte equilibrio cultural difícil. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018)

Indudablemente que estas percepciones, respecto de la forma en que la escuela se presenta - en su imagen y visibilidad- dan cuenta de la ausencia de elementos significativos de la cultura pewenche como el kultrun, los árboles sagrados y el lawen; estos que no serían parte de los

elementos en movimiento que configuran ese espacio. La inexistencia de símbolos o señales que indiquen distintas formas de comprender la existencia humana y de estar en el mundo, anunciaría la comprensión de un habitar que no da lugar a lo Otro, que no lo necesita para significarse, para definir lo que es existente y verdadero en la configuración de esa realidad. Una comprensión de habitar en que una forma de vivir no requiere verse complementado con lo Otro significativo pewenche, para entender y comprender el nosotros de la escuela.

5.1.4.- La Iglesia Católica

Ubicada inmediatamente al costado derecho de la escuela; al igual que el jardín infantil, aparece como una parte del mismo edificio escolar. La cercanía y la falta de diferenciación explícita, les hacen ver como un continuo; al igual que las instituciones anteriores, *“la iglesia también aparece cercada, estableciendo un límite ente el interior y el exterior, entre quien entra y quién esta fuera.”* (Cuaderno de campo, p. 22, 2016)

Figura 20

La Iglesia Católica



Nota. 2017

Construida en material sólido y techo de zinc; se encuentra revestida de piedra de río y pintada de color blanco. Su arquitectura se aleja de la típica imagen de Iglesia Católica, cargada de íconos que se empinan a lo alto simulando la conexión con el cielo, donde entiende se encuentra el mundo espiritual. Esta en cambio, se presenta en una forma hexagonal, con ventanas

circulares que imitan, mediante el delineado en madera, la figura del kultrun (ver Figura 21). Aludiendo quizás a un sincretismo religioso, donde se mezcla lo propio de la espiritualidad pewenche, representado en el kultrun, con la práctica de la religión católica.

Figura 21

Ventana Iglesia



Nota. 2017

El que la Iglesia Católica esté instalada en territorio de la comunidad, al lado de la escuela y adoptando simbología propia de la cultura pewenche, se relaciona quizás con el deseo y la búsqueda de inserción y de arraigo en la comunidad pewenche del lugar; cuestión que, de ser así, su efecto no era visible a simple vista.

La Educadora Tradicional refiriéndose a las instituciones que se encuentran adheridas, se relacionan y trabajan en coordinación con la escuela, nombra a la Iglesia Católica señalando al respecto *“Lo que pasa es que, en lo que es el espacio físico, eh bueno se tiene al lado una iglesia que es como redonda y todo, pero esa en realidad como que nunca se utiliza”* (M. Colipi, comunicación personal, octubre 2016) el que nunca se ocupe es una situación que es posible apreciar con claridad, entre otras cosas, porque en su exterior ya no hay rastros de jardín, si es que alguna vez lo hubo. En cambio, está completamente plagado de maleza, dando cuenta de una ausencia de actividad y de la pérdida del cuidado. *“A diferencia de las otras instituciones, su jardín aparece descuidado y con maleza durante todo el año. Y de acuerdo a lo que indica la*

Educadora Tradicional, solamente se realizan algunos bautizos de forma muy esporádica.”
(Cuaderno de campo. p. 22, 2016)

Figura 22

Jardín Iglesia



Nota. 2017

Independientemente de la existencia o no de actividad, su sola presencia para una profesional pewenche entrevistada esta construcción significa *“evangelizar, insertar agresión cultural”* (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018) Para ella, la materialidad de la iglesia no la conecta con una invitación a conocer el dios católico, no encuentra cercanía o afinidad con la circularidad y la representación del kultrun allí representado; tampoco la lleva a asociar el dios católico con su mundo espiritual pewenche. Su materialidad, en cambio, le devela en estos signos la evangelización y la negación de la práctica de su espiritualidad invisibilizada. La conectaría con la memoria de su pueblo violentado y su experiencia de haber sido colonizada.

La profesional en sus palabras cuestiona la decisión de la ubicación y la imagen que proyecta la iglesia, y sostiene que su presencia al lado de la escuela es una *“agresión cultural a la parte de ritual de nosotros; porque en vez de estar la iglesia hubiese estado un centro de palín o un lugar donde se hacen el juego palín, por ejemplo, o por último eh... una rogativa”*. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018) Sospecha de la intención colonizadora; al respecto señala que se podría haber dado lugar a un espacio de práctica espiritual propio de cultura *“como rewue, parecido el rewue; una cosa así se podría tener ahí, en vez de iglesias. A mí no me cabe duda de que aquí la parte de la espiritual, religiosidad, eh occidental no más po’ no de nosotros”*. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018) La profesional reafirma sus dichos

señalando de forma categórica “y ese es claro, tiene pegado la imagen del kultrun” (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018) refiriéndose a la ventana circular.

Desde su sentir la profesional da cuenta de la violencia simbólica que percibe en esta representación:

[eso es como] agresión cultural, es como violar una cultura, que ese kultrun no los va a representar nunca a ellos; sino que ocupan un elemento para poder, engañar al sentimiento de los habitantes de acá. Es eso, utilizaron ese elemento, es como engaño; como llegaron aquí hace tiempo... trajeron esas armas para poder invadir nuestra cultura... eso... eso significa el kultrun pegado en la iglesia; a mí no me representa nada eso” (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018)

La Iglesia Católica ubicada al lado de la escuela y haciendo fusión de elementos propios de la espiritualidad mapuche, sumado a la ausencia en ese mismo espacio de un lugar para la práctica espiritual propia de la cultura pewenche, devela que en el orden simbólico de los elementos en la configuración del espacio subyace una jerarquización en que la práctica espiritual católica toma lugar al darle materialidad a los elementos significativos de la religión; al darle a la iglesia una ubicación en relación al conjunto de las otras instituciones, y al posibilitar ser parte de la memoria de la comunidad en la medida en que prácticas como el bautizo han sido realizadas a lo largo del tiempo.

5.2.- Qué nos Dice Este Espacio Anterior en las Relaciones entre Espacio y Materialidades

Este espacio anterior anuncia en las materialidades de sus construcciones una comprensión de modernidad que irrumpe en el espacio rural, en una orientación hacia sí mismas, como una subjetividad espacializada (Massey, 2007) que da lugar solamente a lo propio, visibilizar la forma y el carácter con que se asumen las relaciones interculturales con la comunidad, las que no pueden comprenderse sino en un sentido unidireccional que va desde el Estado - a través de sus instituciones - hacia la comunidad pewenche, en una lógica de separación y jerarquización; por tanto una interculturalidad funcional, que no busca entendimiento en la complementariedad. La escuela, por su parte, mantiene en la imagen y representación el entrelazado de elementos y significados de una institución que ha sido históricamente un espacio monocultural. Esto es posible develarlo a partir de las siguientes situaciones:

Las cuatro instituciones - tres de origen estatal vinculadas a las áreas de salud y educación, y una a la religión católica- están dispuestas asumiendo una organización espacial en que visualmente no se separan; es más, impresionan estableciendo una relación de continuidad. Tres de ellas, aparecen en una fusión visual, como siendo parte de una sola institución; al centro la escuela, al costado izquierdo el jardín infantil y al costado derecho la iglesia católica; esta última fácilmente puede ser asociada a un salón de la escuela, pues sus símbolos se distancian a la representación social que predomina del concepto de iglesia en esta religión. En conjunto, las cuatro instituciones aparecen con un modelo de edificación moderno, asociado a la construcción de estructuras sólidas, de fierro, cemento y hormigón; con dimensiones comparativamente mucho mayores a las casas de construcción de madera de la comunidad que les antecede. Y que en el caso particular de la escuela se le suma una cancha pavimentada con bordes de pasto sintético, signos de la presencia de una modernidad que irrumpe en el espacio resignificándolo, marcando una discontinuidad respecto del paisaje rural en el que se inserta. La jerarquización de los elementos que configuran este espacio, y su ubicación en relación al conjunto, deja fuera de lugar a la práctica cultural pewenche, marcada por su particular relación con la espiritualidad. Se trataría entonces, para quienes viven en esta cultura, de una forma de habitar, de una forma de familiarizarse con este espacio comprendiéndolo como un no lugar. Es decir, familiarizarse con un espacio que en el hacer reiterado sólo posibilita estar en tránsito, y no encontrar entendimiento en la interacción que dé lugar al diálogo intercultural.

En la configuración de este espacio se anuncia el deseo y la razón de que no es posible concebir la modernidad sin la colonialidad, que en palabras de Grosfoguel serían los dos lados de una misma moneda (Grosfoguel , 2006) Si se observa, en el emplazamiento se decide dar una ubicación en que educación - jardín infantil y escuela - y religión – Iglesia Católica - aparecen juntas, visualmente fusionadas por su proximidad espacial, y por mantener una misma línea en el material de construcción. Esta proximidad, sumada a las ausencias de espacios para la práctica cultural y espiritual, es significada como una agresión cultural por parte de una de las profesionales pewenche entrevistadas en tanto para ella, para la memoria que alberga en su cuerpo, no existe una relación de coexistencia de dos modelos de sociedad. Existe sí en ella la experiencia de la colonización y la modernización mediante la educación y la religión.

Las cuatro instituciones se encuentran cercadas (ver Figura 23), estableciendo con el entorno un límite anterior, con excepción de la Iglesia Católica, cuyo cerco de baja altura está hecho de malla de alambre y madera, explicable en el marco de generar medidas de protección por el deambular de los animales en el exterior. Las otras tres instituciones cuentan con un enrejado hecho con material de alta resistencia y su altura es cercana a los dos metros. Esta altura no se relaciona con el tamaño de los animales, sino más bien tiene la finalidad de establecer una barrera capaz de regular la conducta de las personas. La fuerza simbólica de esta barrera inyecta en la percepción el mensaje de la imposibilidad de cruzarla, y hacerlo implicaría trasgredir ese esquema de actuación.

Figura 23

Los cercados



Nota.2017.

Este límite entre el interior y el exterior que se establece, difiere con la apertura que se encuentra en el espacio rural anterior habitado por las familias de la comunidad. En este caso, la espacialidad de las instituciones se ubica en una orientación hacia sí mismas, mirando solamente hacia lo propio, que para las instituciones de salud y educación permite visibilizar la forma y el carácter con que se asumen las relaciones entre la sociedad civil y el Estado; y determina el modo de construir la interculturalidad.

El enrejado de metal (ver Figura 24), refleja en su materialidad su rol activo en la selección de qué o quién puede entrar o salir. Son activas, no porque el material que las compone esté dotado de algún agenciamiento especial, sino porque la correspondencia de las propiedades del material con el medio en que se encuentran relata las historias de estas relaciones. Así, las rejas firmemente aferradas a los mundos y las vidas que habitan en estos espacios, cuentan una historia que habla de la no aceptación de la influencia o moldeamientos intelectuales y materiales impuestos desde afuera. Visto así, el carácter de la interculturalidad que se vive con la

comunidad no puede comprenderse sino en un sentido unidireccional que va desde el Estado - a través de sus instituciones - hacia la comunidad pewenche, en una lógica de separación y jerarquización; por tanto, una interculturalidad funcional que no cuestiona ni tensiona las formas de comprender la relación que el Estado ha mantenido y construido con el mundo mapuche a lo largo de la historia.

La escuela en particular mantiene en su materialidad la imagen y representación de una institución que ha sido históricamente un espacio monocultural (Quintriqueo y Torres, 2012) y que ha jugado el rol de incorporación del mapuche a la cultura y sociedad nacional dominante.

Figura 24

El Enrejado de la Escuela



Nota. 2017

El gran enrejado, que filtra lo que entra a la modernidad, relata una historia de salvación del niño y la niña pewenche; salvación mediante la educación que ha focalizando su quehacer en ayudarlos a superar su inferioridad cultural (Pulido, 2009) Inferioridad que, al cruzar la reja, va quedando atrás; guardada o quizás oculta en su comunidad, en su casa de madera, en su ruca llena de humo, entre los pollos y los chanchos. Reja que se constituye en la frontera diaria de dos mundos diferentes, frontera que simboliza el tránsito en que dejan de ser lo que son para que lleguen a ser lo que no son. Su capacidad de agenciamiento se experimenta en el cuerpo, como una fuerza que introyecta esquemas de actuación, entonces los movimientos y las conductas, propias del ritmo y forma personal, se reprimen y controlan. La imagen de los estudiantes

descendiendo del bus e ingresando a la escuela es clara en ello. En el trayecto del bus a la puesta principal se empieza a perder la sonrisa, los movimientos se vuelven más rígidos, la mirada se orienta hacia el suelo y la palabra en la boca se transforma en silencio.

5.3.- Los Espacios Posteriores

Este espacio se extiende desde la parte posterior de las construcciones, está formado por amplios sitios llenos de vegetación; allí se encuentra el lecho por donde pasa río Callaqui y le siguen los cerros de intenso verdor (ver Figura 25). Entre la parte posterior de los cuatro edificios señalados anteriormente y el muro natural de vegetación que bordea el río Callaqui, se encuentra esta extensa franja que comprende una extensión que va desde la altura del centro de salud a la escuela.

Figura 25

El Borde del Río



Nota. 2017.

Visto desde el río, en este espacio posterior se encuentran ubicadas de derecha a izquierda, la cancha techada, la ruka, el huerto medicinal, el invernadero antiguo y el nuevo, las casas del profesorado, finalizando en un gran espacio abierto rodeado de vegetación. Se trata de un espacio poco concurrido, utilizado fundamentalmente por el estudiantado en horario de clases, en el marco del desarrollo de alguna actividad pedagógica, las que se realizan entre la cancha techada y el invernadero; y por el profesorado que accede a su casa o la escuela. En horario de recreo, se ve deambular algunos estudiantes de cursos mayores alrededor de la ruka; algunos se apoyan en sus muros para conversar y tomar el sol, otros los usan como lugar de ocultamiento en el juego de la escondida.

Este uso y ocupación del espacio, a ratos, hace parecer que la vida que ocurre al interior de la escuela se abre, se derrama y se vuelca con fuerza hacia el exterior copándolo, estableciendo una relación de continuidad entre el interior del establecimiento y esta parte posterior.

Cada uno de los elementos que conforman este espacio, y que a continuación se detallan, ha sido especificado y simbolizado a partir de las prácticas de la vida escolar que allí ocurren. Prácticas que se inscriben en un relato en el que cristalizan las normas de la escolarización, concretizadas en determinados esquemas operativos que hacen posible un tipo de interacciones y otros no. Configurando en el habitar lugares y no-lugares en la relación con las formas que en la cultura pewenche comprende y practica la existencia.

5.3.1.- La Cancha Techada

En la parte posterior del Centro de Salud, destinado para el uso de la escuela y la comunidad, se encuentra la cancha techada; en su interior se puede apreciar dos arcos de babyfútbol con sus respectivas mallas.

Figura 26

Cancha Techada



Nota. 2017

Los días de lluvia se puede ver a los niños y niñas, a la asistente de aula y al profesor de educación física realizando allí sus clases. Se trata de un gran espacio rectangular que irrumpe en un entorno cargado de vegetación, donde su piso de cemento se opone a la superficie de tierra

cubierta de pasto; y los rígidos pilares de hierro, a la flexibilidad de los árboles y sus ramas. La ausencia en el control de acceso y la apertura espacial conecta con la posibilidad de que se puede circular libremente, experimentando en el cuerpo una suave distensión. Su funcionalidad, siguiendo Augé (2000), lo constituiría en un “*espacio para habitar como lugar y no lugar*” (p.107). Entendido como espacio aislado, se trataría de un no lugar, en tanto las personas allí son lo que hacen; jugar fútbol- futbolistas; asistir a clases- estudiantes.

Del mismo modo, visto en su funcionalidad, pero como un espacio en relación a la escuela y a la práctica propia de la vida escolar en el marco de la asignatura de lengua indígena, puede entenderse o transformarse en lugar, en un espacio significativo cargado de historias que se albergan en la memoria. Entonces ese techo y esos arcos, aparecen como una fuerza activa que evocan intensos momentos vividos con otros, y traen al pensamiento y a la percepción los modos en que ese espacio ha sido practicado.

Le sigue a la cancha un amplio espacio de tierra rodeado de vegetación, la que se vuelve cada vez más frondosa a medida que se avanza en dirección al río; la usencia de actividades la mantiene con una densa vegetación.

Frente a la cancha techada se encuentra la parte posterior del jardín infantil (ver Figura 27), sus muros se destacan por la altura y el revestimiento de piedra; manteniéndose - en la parte posterior - el hermetismo y la ausencia de comunicación con el entorno aún más grande que la que se percibe en la construcción en la parte anterior.

Figura 27

Jardín Infantil parte posterior



Nota. 2017.

De todas las instituciones, el jardín infantil es el que aparece más protegido y resguardado de la influencia externa, como de las posibilidades de circulación entre el interior y el exterior.

5.3.2.- La Ruka

Ubicada atrás del Jardín Infantil, ver Figura 28, donde inicia del sector con mayor vegetación, próximo al río y a los cerros. Como se ve en la figura, entre ambas construcciones, la ruka y el jardín, existe un pequeño espacio que permite la circulación de estudiantes y de algunos automóviles del profesorado. Es el espacio destinado para el desarrollo del programa de actividades interculturalidad en la escuela.

Figura 28

La Ruka Detrás del Jardín



Nota. 2017.

La Educadora Tradicional,

explicó que se realizó con un proyecto de la escuela. Está hecha de madera y el techo de zinc, de unos 20 metros cuadrados. La madera está cortada en canoa, que es la mitad de un palo redondo. En la parte superior, sobre el fogón tiene un espacio para que el humo del fogón pueda salir. Comenta que allí se realizan las actividades de la asignatura y algunas con los apoderados. Que la ocupan todos los cursos y el jardín infantil. La puerta se encuentra con candado. Intentamos ingresar a la ruka pero no encontramos la llave, la fuimos a buscar al jardín infantil, consultamos con algunas funcionarias pero no fue posible encontrarla. (Cuaderno de campo, p. 23, 2016)

La ruka por lo general se encontraba cerrada con un candado, desde afuera la miraba intentando imaginar cómo sería en su interior. En una oportunidad, en el primer recreo, me encontré con la sorpresa,

Ingresé a la ruca que estaba abierta, en los muros de madera se reflejaba el sol brillante y tibio de la mañana. Recorrí su interior con el afán de conocerla, era más pequeña de lo que creía. En su interior tenía un lavaplatos con un mueble blanco de melamina. Había un mueble de cocina. El fogón se veía como más inclinado hacia el costado derecho y desplazado hacia el fondo de la ruca; no estaba en el centro. Recordé que querían colocarle cerámica en el piso y pensé que era una aberración, que, así como estaba ya tenía modificaciones. En el lugar había tres bancas que estaban ubicadas como en triángulo antes del fogón. Allí me quedé unos segundos observando el lugar y la construcción. Era toda de madera en su interior, en la parte superior y a la altura del fogón el techo tenía una abertura para que el humo pudiera salir. También tenía electricidad, había un enchufe y un tubo fluorescente.” (Cuaderno de campo 2, p. 23, 2017)

Figura 2

La Ruca Cerrada



Nota. 2017

El que se mantuviera cerrada permitía inferir que su utilización, en general, estaba restringida a un plan o una actividad predefinida desde la escuela; por lo que fundamentalmente parecía ser que la ruka estaba pensada - desde la escuela - como un recurso para el desarrollo de una actividad, como un recurso metodológico para la implementación del currículo y administrado por la dirección o a quien se le confiara la llave, más que un espacio de interacción permanente o cotidiano, en el que es posible familiarizarse en un hacer reiterado.

Se incorpora a los espacios de la escuela como una construcción anexada, realizada en el marco de un proyecto que financiaba la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Desde esta perspectiva es posible comprender que se trata de un espacio que no es producto de una práctica social definida (de Certau, 2000), que no ha sido producido al margen de una práctica cotidiana de quienes habitan el lugar; sino que más bien, se incorpora como un recurso que responde al desarrollo de un objetivo.

Esta situación es posible apreciarla en los dichos de una profesora entrevistada en que, respecto de la significación de la ruka en la escuela, identifica dos momentos.

Hay una ruca nueva ahora y esa se utiliza, idealmente se construyó pensando en poder utilizarla no solo para celebraciones, no solo para ir a hacer un asado, sino que utilizarla para hacer clases y para poder trabajar en ellas porque la mayoría de los niños tienen en sus casas rucas, entonces eso fue ahora último; sí porque antes había una ruka que era

exclusivamente para guardar leña, para otras cosas. (M. Colipi, comunicación personal, septiembre 2016)

En el primer momento identificado por la entrevistada, la ruka se significaba como una leñera, porque ese era el uso que le daban quienes habitan la escuela. Desde la comprensión de lo moderno, una construcción de materiales sin procesar, sin ventanas, con piso de tierra y con un sistema de calefacción y medio para cocinar los alimentos basado únicamente en el fogón, no es considerado un espacio habitable; queda fuera de las categorías desde donde se significa y se considera aceptable un lugar para practicar la vida cotidiana. Por ello, es moldeado por la práctica de la vida escolar, para responder a los requerimientos de lo que es considerado la forma de vida moderna y civilizada. Así, por la acción de los integrantes de la escuela, la ruka se va configurando, por su ubicación en relación al conjunto en el espacio relacional (Auge, 2000) como lugar periférico, alejado del espacio donde ocurren las interacciones principales de la vida escolar.

Esta significación, en que la ruka aparece como un lugar de categoría inferior, como un lugar menor; donde la vida que se puede practicar allí, también es una vida inferior, una vida mínima, una vida que no alcanza a ser vida, sino más bien una experiencia. Inferioriza al Otro y lo Otro indígena (Grosfoguel R. , 2006) y ejerce una inmensa violencia epistémica (Pulido, 2009). En la cultura pewenche, según relata otra profesional pewenche entrevistada *“la ubicación principal dentro de la familia es la ruka, porque es el centro donde uno puede vivir, puede aprender, puede enseñar, todo eso”* (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018) Se trata de una significación que excluye otras nociones de mundo, de espacio, de ser humano y de lo natural; dando cuenta que este espacio en la escuela es significado desde la comprensión de un mundo único (Escobar, 2014) configurando la materialidad de la escuela a partir de la colonialidad del saber, invisibilizada y naturalizada.

En el segundo momento identificado, se hace referencia a la ruka nueva, como una nueva comprensión en la que la escuela incluye un espacio significativo para los niños, niñas, y las familias pewenche, y lo incorpora como espacio de interacción y de práctica pedagógica. De alguna manera, aparece como un espacio donde se recrea lo propio de la cultura pewenche, en el marco del desarrollo del currículo en la asignatura de lengua indígena y en las actividades

propias de lo que la escuela entiende como práctica educativa intercultural como sería, por ejemplo, la celebración del wetripantu, donde se congregan todos los participantes de la escuela.

Figura 30

La Ruka Nueva



Nota. 2017.

La Educadora Tradicional, en relación a la mantención de los principios de construcción definidos en su cultura,

Comenta que es similar pero no igual; en una casa, la ruka es lo principal, está antes que todo, la madera se coloca por ambos lados y más junta. Comenta que cuando la instalaron hubo algunos inconvenientes porque se le quería colocar cocina y cerámica. Afortunadamente entendieron que esos elementos no eran parte de la forma de construirla. (Cuaderno de campo, p. 23, 2016)

Este otro momento da cuenta del proceso de cambio vivido en la comprensión, en el entendimiento y la aceptación de las categorías de comprensión desde donde se significa la ruka en la cultura pewenche. Se trataría del momento en el habitar en que la ruka pasa a constituirse en un lugar Identificadorio (Auge, 2000), en tanto se le reconoce como un lugar propio, significativo para una parte importante de quienes habitan la escuela. En este sentido, el relato de tres niñas pewenche quienes:

“Comentaron que eran estudiantes internas y que les gustaba ir a la ruka, que cada vez que la veían abierta entraban para estar un ratito adentro. Se acordaban de su casa. En su casa “es rico” decían, refiriéndose a estar en el fogón”. (Cuaderno de Campo 2, p. 23, 2017)

Dando cuenta de lo significativo que era para ellas ese lugar. El soporte de madera y la forma de la construcción, tiene una fuerza en las estudiantes que las pone en relación de uso con ese espacio, en una percepción de acción y de tiempo, que articula el significado con los elementos, y que las lleva a *estar un ratito adentro* disfrutando evocar el estar en su casa, en un lugar que es propio.

A este segundo momento, en la significación de la ruka, se llega tras un proceso de negociación de significados. La Educadora Tradicional habla de que “*hubo algunos inconvenientes*” refiriéndose a las dificultades que se presentaban en la escuela para entender y valorar la comprensión pewenche de la ruka y la forma de habitarla; lo que indica que a la comprensión moderna de espacio habitado se le opuso una racionalidad diferente (Gasché, 2010) en una práctica de resistencia a la homogeneización. Esta nueva significación, sustentada en la legitimidad de su existencia y respaldada en los principios que materializaban ese proyecto de la EIB, aparece como un paso significativo en la descolonización del saber, estableciendo una fisura en la homogeneización. En este intersticio de la comprensión, lo significado como ausente, como saber menor, toma lugar en una materialidad que la trae a la superficie en una presencia que se despliega a todos los sentidos.

5.3.3.- La Huerta Medicinal y el Invernadero

Entre el espacio posterior a la ruka y la casa de los profesores, se encuentra la huerta medicinal y el invernadero (ver Figura 31), un espacio de aproximadamente cincuenta metros cuadrados, demarcado por una cerca de madera y alambre, al que se accede por un pequeño portón de madera.

Figura 31

Huerta e Invernadero



Nota. 2017.

La huerta, de unos cuatro metros cuadrados, se encuentra demarcada por un borde de piedras redondas, probablemente recogidas en el mismo espacio o un sector cercano al río. Su tierra, negra y húmeda, cuenta con algunas hierbas que aparecen húmedas y turgentes, luciendo distintos tipos de verdor. Se aprecia como un terreno limpio, cuidado y libre de maleza. En uno de los costados de la entrada, se encuentra una llave de agua con una manguera que permite el riego de las plantas. Al lado de esta fuente de agua, hay apiladas unas palas, utilizadas para la actividad de plantado.

El invernadero se encuentra después de la huerta, hacia el fondo del espacio cercado, ver Figura 30; está construido de cañerías de PVC azul y plástico; los tubos van ubicados en forma de ensamble a unos listones incrustados en la tierra, lo que produce una estructura en forma de “U” invertida la que, cubierta con el plástico transparente, forman el invernadero. En su interior se aprecia el cultivo en sistema de platabanda sobre la superficie de la tierra. Sus dimensiones permiten un acceso restringido por lo que sólo es posible observarlo desde afuera.

Figura 32

El Invernadero



Nota. 2017.

Tanto el invernadero como la huerta fueron construidos en el marco del proyecto de implementación de la EIB, en que se articula la construcción de estos espacios al desarrollo del currículo. Así, determinadas unidades de la asignatura de lengua indígena, se desarrollan con actividades realizadas tanto en el aula, como en la huerta o el invernadero.

Durante el segundo año de estar en el contexto de la investigación, realizando una observación de aula en clases de lengua indígena, los niños y niñas estudiaron el lawen (hierba medicinal) y la relación con la cultura pewenche. En mitad de la clase, la Educadora Mentora y Educadora Tradicional de educación básica de ese año, les pidieron a los niños que tomaran sus plantas que habían traído de su hogar y pasaran adelante:

Los ordenaron en filas frente a la puerta, la Educadora Mentora les pidió que se ubicaran mirándola a ella y les tomo una foto grupal sosteniendo su planta. Les dijo que esta foto les serviría para hacer su nuevo proyecto del huerto medicinal. Luego de la foto se fueron en fila al patio. Yo me fui al final conversando con algunos niños que me decían que la abuelita les había ayudado a sacar menta de la huerta. Me mostraban las plantas y me pedían que les tomara el aroma. ¿Le gusta tía? Me preguntaba. Yo les sonreía y les decía que era exquisito en el mate. Ellos se reían.

Una vez que estábamos todos en el patio, nos fuimos al huerto que estaba al lado de la ruka. La Educadora Mentora abrió la puerta y les indicó donde ubicarse. Allí les tomó nuevamente una foto. La Educadora Tradicional con una pala comenzó a realizar los hoyos para que los niños colocaran sus plantas. La primera planta la puso ella indicándoles cómo sacar la planta con tierra de la bolsa y luego plantarla dejando la raíz cubierta de tierra. Lxs niñxs comenzaron a plantar, ella les hacía los hoyos y les daba las indicaciones de cómo colocar la tierra y el cuidado que debían tener para no dañarla. Luego les enseñó que la tarea se finalizaba regando la planta para que se alimentara.” (Cuaderno de Campo 2, pp. 20-21, 2017)

Los niños y las niñas realizaron con esmero el trabajo, colocaron y regaron las plantas que habían llevado, que había sido tomadas de la huerta de su casa; y que prepararon junto a la mano de su abuela o de su madre. Actividad intercultural significativa en la perspectiva de reproducir en la escuela prácticas del hogar y vivencias que encierran saberes (Gasché, 2010), las que al articularlas con el currículo permite abrir una brecha, un intersticio, en la superación de las diferencias y prejuicios respecto de su valor pedagógico del conocimiento que los estudiantes traen del hogar (Quintriqueo y Torres, 2012), en una acción pedagógica que permite mediante su practicar significar el espacio de la escuela, dando lugar a la conformación de un lugar propio donde se articula conocimiento curricular y saber pewenche.

Esta experiencia que se inscribe en el marco de una unidad de la asignatura de lengua indígena, aparece aún como una expresión esporádica, circunscrita al periodo escolar. Si bien el espacio está conformado, la práctica de mantención y cuidado, aún no es permanente y estable; esto porque al finalizar el año escolar la huerta había desaparecido y se había convertido en un espacio lleno de maleza como aparece en la Figura 33.

Figura 33

La Maleza en la Huerta e Invernadero



Nota. 2017.

Si bien la huerta y el invernadero tomaron lugar en el espacio de la escuela, lo hacen como un recurso pedagógico, más que un espacio de práctica de vida que articule de manera permanente la vida del hogar con la vida escolar de los estudiantes.

A esto se suma un nuevo y más grande invernadero en construcción, ver Figura 34, ubicado en el fondo del sitio, realizado también en base al proyecto de implementación de la EIB.

Figura 34

Nuevo Invernadero



Nota. 2017.

A diferencia del anterior, que se caracterizaba por orientarse a un pequeño volumen de producción, y simulando la producción casera que los estudiantes encuentran en su hogar; este invernadero, se caracteriza porque cuenta con una mayor extensión, con sistema de riego por goteo, lo que permite mayor superficie de riego con menor cantidad de agua y menos trabajo humano; con cultivo en sistema de mesones, que permite el trabajo para una mayor producción

de cultivos. De alguna manera, este segundo invernadero sería la versión moderna que sustituiría la huerta y el invernadero anterior; y que no permite visibilizar una articulación clara del conocimiento pedagógico con el saber pewenche.

Asumiría una expresión de EIB dominante que en su discurso alude a la sociedad pewenche como a un mundo diferente, pero *“no la comprende como un marco existencial y condicionante de un sujeto humano que vive en condiciones objetivas y está motivado por una lógica de vida subjetiva distintas de las de la persona urbana y miembro de la sociedad dominante”*. (Gasché, 2010, p. 114) Entonces, la configuración de este nuevo espacio, a diferencia del anterior, pierde el carácter identificador (Auge, 2000) en tanto ya no contiene elementos significativos que le permiten a los estudiantes reconocerlos como lugar propio; pierde el carácter histórico, en tanto ellos no son partes de la memoria en esta nueva forma de construcción. El anterior fue realizado con los apoderados; este en cambio, por maestros enviados desde el DAEM.

Finalmente, la huerta y el invernadero develan que, entre las características de la comprensión de la EIB en la escuela, está el que se mueve en la tensión entre la revaloración de la tradición pewenche y la modernidad. Por una parte, la construcción de espacios para las prácticas del cultivo, se presenta como una apertura a las calidades y características del mundo pewenche, que busca entender y dar lugar a la articulación de los saberes presentes en el hogar y el currículo escolar. Y por otra, la construcción del invernadero que permite la producción de plantas a mayor escala, responde al desarrollo de competencias y habilidades en el estudiantado, utilizando prácticas y técnicas pedagógicas que se inscriben en una comprensión moderna de producción, donde lo propio y específico del saber pewenche se pierde, no logra articularse ni traducirse en esta comprensión, no pudiendo tomar lugar en el aprendizaje.

Esta tensión no logra eclosionar hacia la coexistencia o complementariedad, haciendo posible habitar y transitar entre ambos espacios; y, por tanto, dar lugar a ambas construcciones. Por el contrario, la tensión lleva a que, en la práctica del cultivo, sólo emerja una forma de habitar; y la otra, no logre tomar lugar, habite lo invisible y desaparezca cubierta por la maleza. De alguna manera, la comprensión moderna de producción de plantas a mayor escala que cristaliza en su infraestructura e instalaciones, alberga normativas que inciden en la conformación de esta realidad; ordenando y jerarquizando una práctica en relación a otra. Su materialidad tiene un

efecto de poder excluyente de otras formas de producción o de complementariedad en las formas de producción de cultivos.

5.3.4.- Las Casas del Profesorado

Ubicadas en la parte posterior de la escuela, a continuación del invernadero y sombreadas por algunos árboles, se encuentran las casas del profesorado. Su construcción no es homogénea en los materiales; unas están construidas completamente de madera, y otras de construcción mixta, (ver Figura 35). Seis casas destinadas a albergar la estadía de profesores y profesoras, todos no pewenche que, desde distintos lugares de la región, se desplazan para desempeñarse en la escuela.

Figura 35

Casas del Profesorado



Nota. 2017

Pintadas de color verde y café, las casas se emplazan en dos hileras, una detrás de la otra; y entre ellas, un camino de tierra que permite la circulación.

De las casas, sólo una es habitada por un profesor para vivir de manera permanente junto a su familia. Las otras, son habitadas de forma compartida por los distintos profesores y profesoras, quienes permanecen allí durante la semana y lo que dura el periodo escolar.

Las formas en que se vive este espacio se pueden percibir en la articulación significado-materia que, entre otras cosas, da cuenta de formas de habitar. Es así que se puede encontrar casas que son vividas, o practicadas, por quienes su estadía no se orienta a arraigarse, entonces el espacio no es significado o simbolizado como propio; sino más bien es significado como un espacio para un estar de paso. Como un espacio para transitar sin que se le reconozca como

espacio propio. Cinco casas se encontrarían en esta condición, encontrando en su materialidad las huellas que hablan de falta de cuidado, de atención. Situación que se puede apreciar, por ejemplo, en que en una de las casas que en una de las ventanas un paño atado en sus extremos cumple la función de cortina (ver Figura 36). Pareciera una solución improvisada, una solución momentánea mientras dure la estadía de quien la instaló.

Figura 36

Una Improvisada Cortina y un Descuidado Jardín



Nota. 2017.

En la misma figura se puede apreciar que no hay jardín, y en el lugar donde se esperaría la presencia de flores y plantas, sólo hay maleza; esta sería la vegetación que rodea y hermosea la casa.

Este espacio da cuenta de un practicar cotidiano donde no se ha creado ni identidad singular, ni relación con él. Se ha vivido en soledad y en una relación de similitud, donde ningún profesor o profesora produjo en ese espacio un símbolo que lo cargara de significado personal; configurándolo finalmente como un no lugar (Auge, 2000)

Por otro lado, y en contraste con lo anterior, en la articulación significado-materia es posible encontrar que una de las casas aparece dando señales de haber sido significada en un habitar que transforma el espacio en un lugar que es propio (ver Figura 37). Esta casa está dotada de cortinas y jardín; además, se le agregó un cerco que permite la delimitación de un antejardín. Esta casa evidencia en su materialidad la presencia de un espacio convertido en lugar (Auge, 2000) en

tanto que en él es posible encontrar elementos relacionales, donde la organización de cada uno de los elementos se da en una relación de conjunto como, por ejemplo, el macetero que cuelga en la entrada se ubica en una posición en que establece una relación de complemento con los maceteros que se encuentran bajo la ventana, y que busca la armonía de ese espacio. La elección de las plantas, dejan ver una preferencia, que es significativa para quien produce y mantiene ese jardín; dotando ese espacio de elementos identificatorios que caracterizan el lugar. Y finalmente este jardín, con seguridad, se fue realizando el marco de un periodo de tiempo, por tanto, es parte de la memoria de quienes habitan esa casa; dotando ese espacio de elementos históricos que lo configuran en lugar.

Figura 37

Un Lugar que es Propio



Nota. 2017.

Finalmente, las casas del profesorado manifiestan, en la relación significado-materia, la forma en que la vida es practicada por las personas que las habitan, y sus huellas y símbolos hablan de esquemas de actuación, percepción y pensamiento, que ordenan relaciones y disposiciones del profesorado con ese espacio y lo configuran tanto como lugar como en no lugar.

Así, el lugar en su materialidad da cuenta de que se trata de un espacio propio, donde los elementos se ubican en una relación de conjunto y relatan una historia de preferencias y opciones de las personas que, al ir familiarizándose, lo van significando y simbolizando desde los afectos. Así, ese espacio en el que han entrado en relación y donde se relacionan cotidianamente pasa a ser un lugar propio. Del mismo modo, el no lugar relata en su materialidad una historia en que sus habitantes no se han familiarizado con ese espacio; para las personas nada de lo que allí hay es significativo o crea identidad singular. Ellas no buscan quedarse, asentarse, sino más bien están de tránsito y como espectadores de ese espacio. Están siempre viviéndolo en soledad y en un permanente presente, sin desarrollar relación de pertenencia, en tanto es un espacio ajeno que pertenece a la institución educacional.

5.3.5.- El Entorno Natural

A continuación de las casas del profesorado se encuentra un amplio espacio sin construcción, el cual se puede ver en a Figura 38, que es un espacio de tierra, pasto y de manera regular de algunos arbustos. Lo delimita, por un extremo, la parte posterior de la escuela y la iglesia; y por el otro, el río y los cerros.

Figura 38

El Espacio Entre la Construcción y el río



Nota. 2017

La parte posterior de la escuela, es un espacio destinado a salas de clases; su construcción contrasta en materiales y forma con el frontis del establecimiento, como se puede apreciar en la Figura 39.

Figura 39

La Parte Posterior de la Escuela



Nota. 2017

De los materiales, destaca la utilización de zinc en el techo, madera en el revestimiento, y aluminio en los marcos de las ventanas, materiales que en general tienen mayor predominio en las construcciones de antiguas escuelas rurales. Contrasta con el frontis, en cuya construcción predomina el uso de ladrillo y cemento, más asociado a una comprensión de escuela moderna que cumple con un formato de construcción estándar.

Su forma, de menor altura que la parte anterior de la escuela, es más cercana a la construcción de las casas de los niños y niñas de la comunidad. En este espacio no existen rejas, como en la parte anterior, no existiendo barreras que se interpongan entre las salas de clases y la naturaleza, especificando este espacio en una relación de continuidad entre la escuela y el entorno natural.

De esta manera y sin obstáculos, se puede llegar desde aquí al final de este espacio donde se encuentra el río Callaqui (ver Figura 40) que, silencioso y vestido de un profundo verdor, viaja desde lo alto de la cordillera bordeando el territorio.

Figura 40

El río Callaqui



Nota. 2017

La mirada puede llegar hasta el fondo y más allá del río, donde se encuentran los cerros, que majestuosos se presentan cargados de vegetación, como se puede observar en la Figura 41.

Figura 41

Los Cerros y la Vegetación



Nota. 2017.

Pocas son las actividades escolares que se realizan en este espacio; durante los recreos siempre hay asistentes de la educación que están atentos a evitar el deambular de los estudiantes

en el sector. Sin embargo, es el espacio que estudiantes refirieron como el que de mayor manera los conectaba con ser pewenche; la proximidad del río y la montaña, la sensación de estar en un espacio abierto sintiendo el viento, les hacía sentirse que era su lugar, y que lo miraban desde la ventana mientras estaban en clases.

Finalmente, en este espacio posterior es posible encontrar las señales que sintetizan las prácticas de quienes lo habitan como lugar y como no lugar, especificándolo como un espacio cargado de intersticios donde la cultura pewenche logra tomar lugar significándolo como lugar propio. De ello, da cuenta la conceptualización de la ruka que mediante un actuar, consciente y vigilante de la Educadora Tradicional respecto de las conceptualizaciones y distinciones desde donde históricamente se ha significado la cultura pewenche, logra descentrar el hegemónico discurso, e instalar una reconstrucción lingüística de las prácticas sociales asociadas a habitar la ruka; posibilitando una nueva forma de significarla, comprenderla y finalmente vivir las relaciones interculturales en torno a este espacio.

En el mismo sentido, la huerta medicinal como experiencia de la articulación entre las prácticas culturales presentes en el hogar con el currículo, logra estructurar un intersticio en la propuesta comprensiva expansiva de las ciencias; donde las memorias y las tradiciones se encuentran para intercambiar saberes y no para sustituirlo por un concepto de ciencia universal, especificando una práctica pedagógica que da lugar a las historias locales y posibilidad a que lo Otro sea vislumbrarlo como único (Fornet-Betancourt, 2010).

Así también, la ausencia de barreras entre las salas y el entorno natural, se presenta como un intersticio en la comprensión de la escuela como símbolo de lo moderno, valorado como superación de lo tradicional y lo local. Intersticio que, a la luz de los relatos de estudiantes, llama a mirar todavía con mayor sospecha cómo a las prácticas educativas subyace el modelo civilizatorio y su condición dualista de los principios ontológicos, basada en la separación categórica entre naturaleza y cultura, mente y cuerpo, occidente y el resto (Escobar, 2014) que dificulta ver la conexión que existe entre ser humano y naturaleza, entre economía y medio ambiente y entre naturaleza y cultura. Conexiones que sí tienen existencia en otras civilizaciones no occidentales o no modernas, que desde ontologías relacionales los seres humanos ven, comprenden y practican su existencia; perspectiva ontológica que sostienen que la realidad es radicalmente relacional (Escobar, 2014).

En síntesis, el habitar de los espacios posteriores de la escuela presenta a la pedagogía, a la escuela y los proyectos pedagógicos, dejar caer las certezas que proporcionan las verdades únicas y preconcebidas. Se trata de “soltar nuestras amarras cognitivas y epistémicas, para entregarnos a la posibilidad de dialogar con otras formas de conocer las múltiples realidades que nos configuran, en pos de construir relaciones y tramas que sustenten al sujeto social” (Contreras y Ramírez, 2013, p.2)

Desafío que involucra la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, y cómo estas posibilitan el tránsito a nuevos paradigmas, y a la configuración de matrices pedagógicas desde donde generar prácticas educativas que incorporen la diversidad de saberes, teniendo en consideración las racionalidades de pensamiento y procesos de construcción de conocimientos de las culturas que están presentes en el aula. Cada estudiante cuenta con conocimientos y saberes que les permite conocer y explicar los fenómenos de su contexto social, natural, histórico y cultural de pertenencia.

5.4.- Los Espacios Interiores

La escuela es parte y condición de los distintos encuentros, interacciones y modos de relación; en una práctica que plasma una determinada manera de vivir o de habitar; en un acto en el que los seres humanos van construyendo espacios vitales, construyendo sentidos desde los afectos, desde el cuidado y el abrigo (Alvarez y Blanco, 2013)

En su interior la escuela está conformada por un conjunto de espacios donde se despliegan los distintos procesos educativos que se viven diariamente durante el periodo del año escolar; y que da cuenta de cómo allí, se va significando y configurando, desde una determinada forma de entender el conocimiento, la enseñanza y el aprendizaje.

5.4.1.- La Entrada de la Escuela

Como ya se señalaba, el ingreso al establecimiento sólo se realiza a través de la puerta principal la que, como se puede apreciar en la Figura 42, se encuentra cruzando la reja metálica - abierta durante la jornada escolar- siguiendo un patio de unos siete metros de largo y cruzando a continuación un pequeño alero de piso de cemento y cielo de madera. En un muro de madera se encuentra instalada esta puerta de dos hojas, hecha de vidrio y aluminio.

Figura 42

La Entrada a la Escuela



Nota.2017

En este recorrido no se encuentra dificultad u obstáculo para hacer ingreso a la escuela y, si bien impresiona como un espacio abierto y accesible, su configuración y elementos hablan de un no lugar, en tanto espacio que no invita a quedarse -no integra- allí no hay sombra, ni asientos que permita a los asistentes a permanecer, mostrando que está definido como un espacio para transitar o a permanecer de manera momentánea. Del mismo modo, no era posible percibir a simple vista la presencia de algún elemento o símbolo que identifique a la cultura pewenche, entonces un espacio para personas no identificadas ni localizadas “*Nada en la presentación de la escuela me daba la señal de encontrarme en una escuela intercultural, en que dos culturas ocupaban y simbolizaban el espacio, el concepto de homogeneización se hacía presente, una sola forma como espacio dominante.*” (Cuaderno de campo, p. 25, 2016)

La ausencia de elementos identificatorios (Auge, 2000) para los niños, niñas y adultos pewenche que permita sentirlo como lugar propio es confirmado en una de las entrevistas en que una voz pewenche hace notar las dificultades que presenta este espacio para la conexión de los niños y la naturaleza. Al respecto señala:

Igual eh, por ejemplo, lo primero que una entrada aquí debería haber un elemento cultural o un elemento espiritual, ya sea yerbas medicinales o también árboles nativos. Árboles que nos

identifican, por ejemplo, en la parte medicinal. Aquí el canelo no está po' en la entrada, nada, nada, nada, y eso no me da ningún reflejo que aman la cultura mapuche aquí, los que están aquí, nada, nada, nada. (M. Purran, comunicación personal, enero 2018)

De esta manera la entrada se ha configurado siguiendo criterios que no incluyen lo específico de la cultura prewenche; especificidad que habla de una práctica de vida de permanente conexión a la naturaleza; y de elementos simbólicos específicos que agencian la relación espiritual, que no pueden ser reemplazados ni sustituidos.

5. 4.2.- El Hall

Desde la puerta de entrada se accede de forma inmediata al hall (ver Figura 43), cuya dimensión es de unos 25 metros cuadrados; es el primer espacio - posible de definir como interior - que bordea lo íntimo de una vida escolar cotidiana, la que ocurre principalmente en el interior de las salas y oficinas de la escuela.

Figura 43

El Hall



Nota: 2017

Durante los dos años de permanencia en la escuela este espacio adquirió dos presentaciones en sus muros. La primera, en que se encontraban pintados en color amarillo claro, y la forma elegida para presentar la escuela era mediante la presentación de trabajos realizados por el

estudiantado; colocando en sus muros fotografías en que se encontraban realizando las actividades, o papelógrafos con imágenes elaboradas por ellos mismos. Un registro en el cuaderno de notas señala:

En el costado derecho en la pared se encontraba un diario mural con fotografías de los niños de la escuela realizando una actividad; más allá una exposición de trabajos de estudiantes con leyendas alusivas a evitar el consumo de drogas. (Cuaderno de campo, p. 15, 2016)

La segunda presentación se realiza casi al finalizar el segundo año, acá los muros aparecen pintados con un mural que alude a la presencia de la naturaleza (ver Figura 44), en la imagen del cielo azul, la cordillera nevada, el pewen. Sobre estas imágenes, escrito en chedungun, un saludo que dice “*Kume ingüe kom pangue Tubachi chillkatuwe ruka mew*” que significa “Adelante, bienvenida a esta casa de estudios”

Figura 44

El Mural



Nota. 2017

Al estudiantado se les presenta en dos imágenes, ver Figura 45: una; con la imagen de dos niños jugando con una pelota, actividad que pareciera ser la más recurrente entre los varones. Y la otra; con la imagen de una niña abrazando un árbol que de manera sutil anuncia que tiene rostro; aludiendo en el abrazo a la estrecha conexión de la mujer con la naturaleza; y el rostro del

árbol, representando al dueño del árbol, a la energía que lo sostiene. Que en los decires de Pereira et al. (2014) se relacionaría con que para la cultura mapuche pewenche el entendimiento ocurre en relación con el sentir, la disposición a escuchar ocurre cuando se está conectado consigo mismo y con el entorno. El mapudungun es el hablar de la tierra, son todos los sonidos que emite la tierra, el agua, las piedras, el cosmos. Las mujeres son las que interpretan y plasman en símbolos en sus tejidos los sonidos de la ñukemapu, ellas sostienen el kimün (conocimiento) son el reflejo de la ñukemapu, las sostenedoras de la vida. (Pereira et al., 2014)

Figura 45

El estudiantado y la Naturaleza en el Mural



Nota. 2017

Con ambas imágenes se da lugar en este espacio a lo específico e identificador de la cultura pewenche, expresado en los elementos de la naturaleza propios del territorio y la relación que sus habitantes establecen con ella. Como por ejemplo el pewen, que establece una relación de identidad con la cultura pewenche; esto porque cada territorio tiene una fuente de sabiduría o un reservorio de conocimientos, para el pewenche es el pewen, así como para el labkenche es el mar (Pereira et al., 2014). O la cordillera y el volcán, en tanto la comprensión pewenche sostiene que el saber mapuche se configura en esta comprensión de la naturaleza, que para el pewenche nace del volcán, y deviene de la relación del ser con la naturaleza y de la naturaleza con el ser. Al escuchar la naturaleza, en la naturaleza, se escucha lo que dice el eco de la madre tierra, la *Ñukemapu*, todo está conectado en perfecto equilibrio (Pereira et al., 2014).

Esta nueva presentación de los muros que, en relación a la primera, especifica el espacio como un lugar propio y significativo, responde a una motivación de los propios integrantes de la escuela, quienes esperaban que en la subjetivación de los espacios existiera una mayor presencia de lo característico de la cultura pewenche. Situación que bien se expresa en una de las entrevistas a un profesional, el que señalaba la carencia diciendo *“Por ejemplo, en el aspecto físico, siento que aún le falta todavía para ser más intercultural en lo que es, por ejemplo, el hall, cosas que estén como marcadas en lengua chedungun”* (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

Este tránsito en la presentación de los muros del hall, señala la vivencia de un proceso de aprendizaje, de un cambio, una transformación que se materializa en una representación gráfica y que habla de una escuela que busca vivir y moverse en discursos más polifónicos, donde la diversidad de culturas, dioses, seres humanos y saberes, tomen lugar en un espacio históricamente monocultural y homogeneizante.

En el hall, los muros de madera demarcan este espacio abierto y despejado, permitiendo una libre circulación, lo que transmite una significativa sensación de amplitud. Al encontrarse sin sillas o sillones, determina que las distintas interacciones se realicen solamente de pie, en detención o desplazamiento (ver Figura 48). Esta decisión, en la conformación del espacio, habla de las dificultades para vivir el tiempo de espera; y que para quien viene de afuera, o no cumple un rol definido en la escuela, resulta ser un espacio muy poco acogedor, en tanto las posibilidades para la presencia de las personas se remite sólo a ese presente, en dinámicas que inician y terminan en ese momento, no llegan a ser historias (Auge, 2000). En las notas registré *“Durante ese tiempo me mantuve en el hall, no encontré un espacio para sentarse mientras se espera, ni adentro ni afuera de la escuela. Sentí que era un espacio para estar en tránsito.”* (Cuaderno de campo, p. 16, 2016) En el mismo sentido, el que las puertas de las oficinas que conectan con el hall estén siempre cerradas y sin letrero que las identifique se asocia a otra característica de los no lugares (ver Figura 46). En una nota señalo:

Miré el espacio y no encontraba letreros que indicaran la ubicación de la secretaría, dirección o UTP, mis puntos de referencia para ubicarme en una escuela no me funcionaban. No los veía escritos ni en castellano ni en mapudungun. Pensé que quizás las

personas están tan habituadas y conocen tanto los espacios que no requieren de la señalética”. (Cuaderno de campo, p. 15, 2016)

De alguna manera, la sensación durante ese tiempo de permanencia la percibía como una creciente fuerza que inoculaba una forma de relación, y me ubicaba en la sensación de sentirme extraña, sin pertenencia. Pareciera que cualquier interacción allí dependía de la iniciativa y de la persistencia de la persona; una característica de los no lugares es que la comunicación no es de sujeto a sujeto; sino que los individuos interactúan con enunciadores de las instituciones.

Figura 46

Las Ausencias del Hall



Nota. 2017

Así, la interacción de la persona que viene de fuera se desarrolla en un contexto que ofrece una cordial distancia. Cordial, debido a que no hay impedimento para el ingreso; y distante, debido a que se ingresa a interactuar con un abstracto. Entonces, el espacio del hall en su materialidad, comunica a cada quien, la ubicación que tiene en la escuela. Silenciosamente impone la distancia entre el interior y el exterior; entre ser parte o ajeno. Instalando, para quien

no pertenece a ese mundo que se vive en el interior, principios de percepción corporal que categorizan el accionar de cada quien; operando como una barrera insalvable, como una frontera.

Desde el hall se puede acceder a dos pasillos centrales que conducen al interior de la escuela (ver Figura 47), por ellos circulan - como en un desfile - el estudiantado; por las mañanas al iniciar y por las tardes al terminar la jornada, se desplazan con rapidez cargando sus mochilas. A la hora del recreo, provistos de su colación, acceden a él desde sus salas en dirección al patio y al finalizar, sin carreras ni atropellos, se regresan en dirección a sus salas para continuar con sus actividades escolares. Los movimientos y los ritmos parecen rutinarios, como expresión de una adaptación a una exigencia, aprendizaje hecho en una comprensión corporal mediante la reiteración constante de una norma que entrena el cuerpo para moverse con Otros en ese espacio y tiempo, desarrollando con destreza esta caminata que uniforma los desplazamientos y concretiza una única forma de ser estudiante transitando en la escuela.

La amplitud del pasillo permite no sólo el transitar conjunto, en los días de intensa lluvia el estudiantado pasa aquí sus horarios de recreo. Al sonido de la campana, las puertas de las salas se abren dejando salir a niños y niñas, que hablando y sonriendo se introducen en este espacio que instantes atrás era silencioso y vacío. Rápidamente se empieza a copar con estudiantes en distintas dinámicas; algunos jugando, otros caminan conversando, y otros buscan un lugar donde comer su colación. Minutos más tarde, vuelve a sonar la campana y los estudiantes se vuelven a movilizar en dirección a sus salas. Volviendo, en pocos instantes, al silencio y al vacío anterior.

Figura 47

Los pasillos a los que Conduce el Hall



Nota. 2017.

5.4.3.- El Primer Pasillo

Ubicado a la izquierda del hall, Ver Figura 47, conduce en un primer tramo, al comedor y a las salas de clases de primero y segundo básico. En el segundo tramo de este pasillo, conduce a las salas de tercero a quinto básico (ver Figura 48). Sus muros, hechos completamente de madera, sostienen información reducida fundamentalmente a señalética. La iluminación es provista por ventanales y por un traga luz instalado en el techo que se extiende en todo su largo. El piso, cubierto de cerámica, se mantiene siempre limpio; los niños y niñas se preocupan de mantener la limpieza, y el trabajo constante del personal de aseo, así lo permite. Desde el pasillo, es una puerta la que anuncia que del otro lado se encuentra una sala de clases, como se puede apreciar en la Figura 48.

Figura 48

El Pasillo y las Salas de Clases



Nota. 2017.

Las puertas, como se puede ver en la Figura 49, se presentan diferente en diseño, materiales y color; la ornamentación y el decorado está a cargo de cada curso, por lo que es posible ver una diversidad de imágenes en las paredes cercanas a las puertas junto a la identificación del curso y nombre de la profesora jefe. Los espacios que son comunes se mantienen despejados; y sus muros lucen un barniz de color natural, o un pintado color amarillo pálido.

Figura 49

Las Puertas de las Salas de Clases



Nota. 2017.

5.4.3.1.-El Comedor del Estudiantado.

El comedor (ver Figura 50) está construido de cemento y madera, piso de cerámica, ventanales y puerta de vidrio y aluminio.

Con una capacidad para 60 a 80 estudiantes. Ubicado al costado izquierdo de la entrada. El servicio se divide en dos horarios. Primero atiende a los internos y luego a los externos. Cuando está en funcionamiento, hay una inspectora que asiste al estudiantado y controla que se alimenten. (Cuaderno de campo 2, p. 34, 2017)

Cerca de 150 estudiantes se congregan de lunes a viernes, a desayunar y almorzar; los estudiantes internos, realizan también su cena.

Figura 50

El Comedor del Estudiantado



Nota.2017.

Se calefacciona con una estufa de combustión lenta, que permite mantener el ambiente temperado durante los fríos días de invierno. Las mesas y sillas, hechas de metal y melamina, se organizan en el espacio optimizando al máximo su capacidad, está configurado de manera que el accionar de cada quién se focalice solamente en el acto de alimentarse. El estudiantado luego de recoger sus bandejas desde el pequeño espacio que - como ventanilla - conecta el comedor con la cocina, se dirigen rápidamente y en pequeños grupos a disfrutar su comida, para luego salir a jugar al patio, pues al horario de almuerzo le continúa el de recreo.

El proceso de alimentación era supervisado por uno de los inspectores de la escuela y se orienta a asegurar el cumplimiento autónomo del estudiante en esta actividad. De todos los horarios de comida, el de almuerzo parecía ser el más crítico para algunos estudiantes, especialmente para quienes requieren de un acompañamiento más cercano y prolongado en el tiempo para el desarrollo de su autonomía; viviéndolo como un momento de inmensa tensión y en soledad, pues no logran desarrollar este acto repetitivo en tiempo y forma que sus demás compañeros.

Uno de los días de permanencia en la escuela me dirigí al comedor:

Allí, se encontraba una inspectora con las manos atrás y parada en posición como de vigilancia; se ubicaba en el lugar donde se retira y se devuelve la bandeja, desde allí les hablaba en voz alta. Di una mirada al comedor y sólo quedaban almorzando tres niños, entre ellas veo a Matilde de primero básico y Antü de segundo, a quien recuerdo

perfectamente porque era el niño que en clases entiende mejor en chedungun. Él estaba sentado y muy erguido, con su bandeja de comida intacta; no tomaba la cuchara para intentar comer, ni se quejaba para no comer, nada hacía. Su actitud se acercaba más a un acto de afirmación. Me miró y le pregunté “¿Cómo estás?” “Yo me porto mal” respondió con firmeza.

Me acerqué y tomé asiento al lado de Matilde, ella sollozaba porque no quería comerse la comida, miro a la inspectora y le sonrío. Es mañosa para comer, me dice, refiriéndose a la niña. De a poco le di la comida en la boca, respetando su ritmo, pero asegurándome de no dejarle espacio para que siguiera llorando o rechazara la comida. Una vez que finalizó, le terminé de secar las últimas lagrimitas, le soné la nariz y le pedí que me diera un beso. Ella aún con sollozos me dio un beso en la mejilla y se retiró a su sala, yo tomé la bandeja y la devolví.

Luego, fui donde Antu, que se veía cómo su cara y su cuerpo contenía una tensión interna que parecía ser rabia. Le saludé con un beso y le pregunté si quería comer algo; él con un movimiento de cabeza señala que no. Le retiré la manzana y el jugo de la bandeja y le dije que se lo llevara, luego retiré la bandeja; le pedí un beso, me lo dio con agrado y se fue. Las tías ya limpiaban las mesas. Mientras entregaba la bandeja pensaba en lo tenso que era el ambiente, y que si fuera niña no me gustaría vivir esa situación en ese lugar. Todo se sentía muy hostil. (Cuaderno de campo 2, p. 42, 2017)

Matilde y Antü, de 7 y 8 años de edad respectivamente, no lograban responder a las expectativas de alimentación autónoma definidas en ese contexto. Evidentemente ese espacio, organizado y jerarquizado en un orden simbólico de sus elementos para asegurar su funcionalidad al poder normativo que define la forma de ser estudiante allí, lo vivían en la más profunda soledad, y en un sentir que no encuentra acogida. Lo vivían como habitando un espacio como no lugar (Auge, 2000)

Sumando a ello, la adscripción de la conducta a un rótulo de ser persona, en que la corporalidad nombraría una realidad que describe cualidades de un constructo normativo (Butler, 2007) de estudiante que, en el caso de Matilde, es la de un saber ser entendida como “mañosa”. Y en el caso de Antü, asumirse en un saber ser que cataloga como negativo, cuando en un acto de resistencia a una práctica que no respeta ni su ritmo, ni su tiempo, ni su forma, se refiere a si

mismo con un “*me porto mal*”. Antü en particular, desarrollaba estrategias de resistencia (de Certau, 2000) ante el disciplinamiento al que se veía sometido.

Tanto la forma de ser a la que alude la inspectora, como la forma de comportarse a la que se refiere Antü, se hacen en referencia a un deseo de saber ser estudiante, a corporalidades que operan como estrategia capaz de especificar lo corporal, simbolizando los cuerpos (Butler, 2007) en la niña y el niño.

5.4.3.2.- Las Salas de Clases.

Durante el tiempo en que acompañé a la Educadora Tradicional en la clase de lengua indígena conocí cuatro salas de clases, las salas de segundo y tercero básico el primer año y las salas de segundo y tercero básico el segundo año.

Las cuatro salas en su estructuración mantenían, en general, un mismo formato, caracterizado por una disposición del espacio en forma rectangular. En uno de los costados más largos, se encuentra un amplio ventanal que llena la sala de luz. Y en uno de los costados más cortos, se encuentra pegada a la pared una pizarra blanca. En su interior, manteniendo casi la misma ubicación, se encuentran las mesas y sillas de los estudiantes; el escritorio de la profesora y distintos estantes que permite mantener organizado el material de trabajo y los textos. En cada sala hay una estufa de combustión lenta que brinda calor y mantiene en el invierno una temperatura agradable.

En el registro del cuaderno de campo, queriendo caracterizar la primera sala, señalo que:

Mide aproximadamente 20 metros cuadrados, se encontraban 14 estudiantes: 8 niñas y 6 niños. Estaba equipada con 16 mesas donde los niñxs se ubicaban en parejas. La sala estaba temperada, en una esquina cerca de la pizarra se encontraba una estufa y a un costado un saco de leña. En la pizarra está escrita la fecha en chedungun: Antu:4; Kuyen: noviembre; Tripantu: 2016.

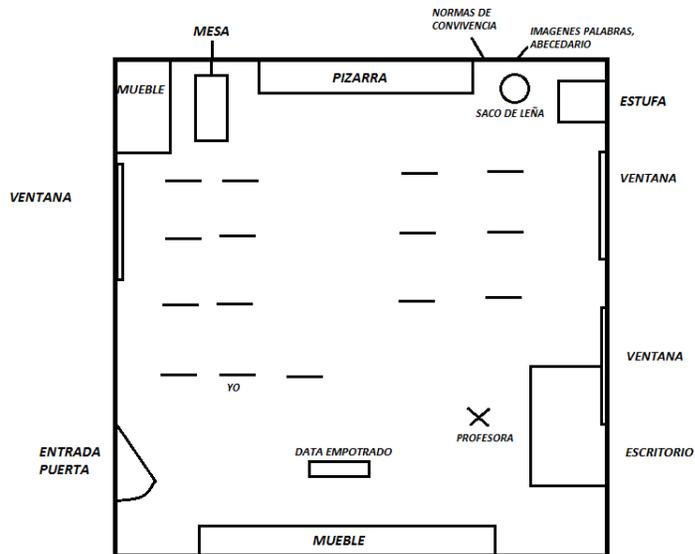
Al costado izquierdo de la pizarra se encontraban escritas las normas de convivencia que daban cuenta de las conductas esperadas por lxs niñxs en la sala. A continuación, el abecedario en imágenes, me llama la atención que la letra “I” tenía la imagen y la palabra indio, me pregunté si esta palabra no generaba tensión.

La sala contaba con data empotrado en el cielo raso y con parlantes de amplificación”.
(Cuaderno de campo, p. 37, 2017)

La organización de las salas de clases se puede ver en la Figura 51, donde aparece dibujada.

Figura 51

La Salas de Clases N° 1



Nota. Dibujo de la sala de clases 1. 2016.

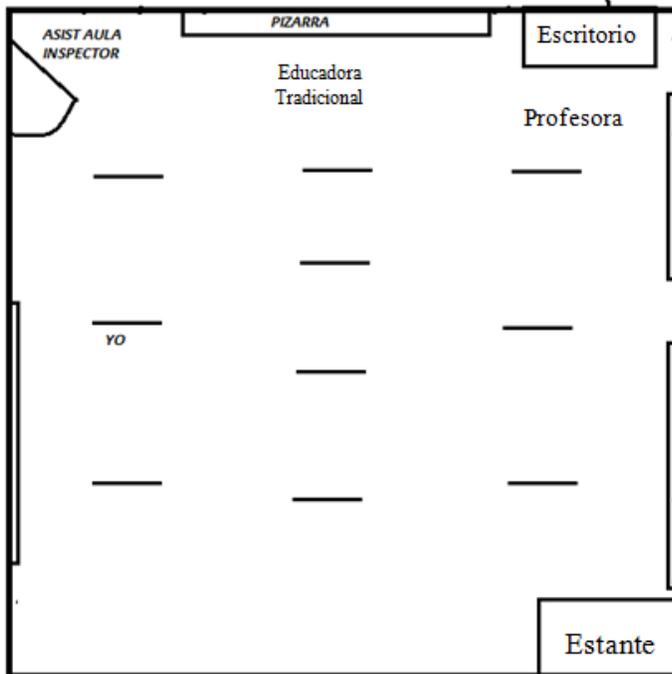
La segunda sala presentaba una situación similar, en una nota la describo como:

La sala de unos 20 metros cuadrados, se encuentra equipada con un proyector data y dos parlantes. Adelante se encuentra un escritorio con un computador portátil y al fondo en el muro contrario a la puerta un estante que en su parte superior tiene plantas. Lxs estudiantes se ubican mirando hacia la pizarra en mesas dobles. En general la disposición de los niños en la sala es similar a la que se utiliza en la mayoría de las escuelas públicas, en ubicación de mesas de trabajo grupal o mesas en parejas, unas detrás de la otra. Las salas mantienen el mismo diseño cuadrado o rectangular, con la misma opción de ubicación de la pizarra, en el muro al lado de la puerta o en el muro que se le opone a este muro. Enmarcan la sala unos estantes con material, lo que disminuye el reducido espacio, limitando, aún más, en los estudiantes sus posibilidades de desplazamiento al interior de la sala.” (Cuaderno de campo, p. 25, 2016)

La organización de esta sala se puede ver en la Figura 52 donde aparece dibujada.

Figura 52

La Salas de Clases N° 2



Nota. Dibujo de la sala de clases 1. 2016.

Las otras dos salas mantienen el mismo formato, en cuanto a dimensiones y disposición de sus elementos. Las demás salas de clases de la escuela, vistas desde fuera, con excepción de la sala de transición escolar, presentan características similares a las ya señaladas. En todas ellas, las mesas están dispuestas una detrás de la otra con orientación hacia la pizarra, donde se ubica la profesora, facilitando en el niño y la niña una participación más bien receptiva en la clase. Las posibilidades de movimiento y de desplazamiento se encuentran muy reducidas, circunscribiendo su accionar al espacio personal. Del mismo modo, durante el desarrollo de la clase, la interacción que cada estudiante puede realizar no va más allá de uno o dos compañeros y/o compañeras, dificultándoles tener una percepción del conjunto del curso; y, por tanto, de comprenderse como parte de un todo.

Esta organización y jerarquización de los elementos posibilita ciertas formas de relación con el espacio y de interacción entre el estudiantado; ordenando una conducta cuyo significado

se vincula y anuda a los hilos de la vida escolar de los estudiantes y la profesora. Como una fuerza que emana de la configuración del espacio y de cada uno de los elementos, cuyo agenciamiento (Gherrardi, 2017) cuaja como esquema de actuación y como forma de pensar la escuela, repitiendo y recreando este orden y jerarquización en cada sala de clases. Operando en la intimidad de los cuerpos que asumen de forma no reflexiva y en una experiencia corporal, normas para vivir la cotidianidad de la práctica educativa; determinando una forma de ser en la que incorporan las premisas que la escolarización define como real y verdadero.

En estas cuatro salas en que se realiza la observación de aula, es posible percibir cómo la dinámica de la práctica escolar cotidiana las va especificando y particularizando, simbolizando los muros, dando cuenta de lo que se considera importante tener a la vista. Es así que los muros lucen los trabajos que el estudiantado va realizando en las diferentes asignaturas. Así también el equipo de aula, conformada por la profesora jefe, educadora diferencial y Educadora Tradicional ornamentan la sala fijando las imágenes y conceptos de aquello que quieren modelar.

Entre ellas, tres salas llaman la atención por la tensión que se muestra al enfrentarse distintas formas de ser. En una de ellas, se encontraba junto a la pizarra pegado un papelógrafo con el reglamento de convivencia del curso, el que hace alusión fundamentalmente a las conductas del estudiantado que no son aceptadas y que, puestas allí, a la vista de todos, se entiende como un elemento importante de tener presente, lo que puede indicar que en la cotidianidad requieren de reglas de referencias para regular y modelar las conductas, tanto para prevenir o para regular conflictos. Al mismo tiempo, la sala luce un abecedario en imágenes caricaturizadas, donde la letra "I" está representada en un indio. Llama la atención que se considere entre las imágenes que significan el espacio esta palabra con tan fuerte connotación negativa, que se tensiona con la norma del reglamento de convivencia que indica que se debe tratar con respeto a todos los compañeros. Como si las reglas que concretizan la relación de respeto fueran aplicables para el estudiantado solamente.

En la segunda sala, en el registro de la observación destaco que:

En uno de los muros, en el costado de la puerta de la sala se podían apreciar imágenes de un Trompe, un kultrun, un kullkull, y una pifilka¹⁵; todos tenían junto a la imagen el nombre en chedungun. Por sobre las imágenes se encontraba el abecedario, este tenía la Letra “I” asociada a una imagen de indio; la imagen era la caricatura que simulaba a un niño con un cintillo de plumas en la cabeza. Me llamaba la atención que no se reparara en esto, el concepto de Indio ha sido un tema controversial y sensible, sin embargo aparece como inexistente en esta dinámica. (Cuaderno de campo 2, p. 19, 2017)

En esta sala, el muro ha sido significado con signos que hablan de la tensión en la inclusión y exclusión al enfrentarse distintas formas de ser. Por una parte, incluyen lo propio y lo significativo de la cultura pewenche, al darle un lugar a la gráfica de elementos utilizados en ceremonias, cuyo sonido conecta con la espiritualidad, con el newen y los ngñen que sostienen la naturaleza. Y por otra, se excluye, al normalizar y naturalizar prácticas de agresión simbólica, como es la decisión por parte del equipo de aula, de utilizar un material didáctico para el aprendizaje del abecedario en el que destaca el concepto de Indio, sin considerar la carga simbólica negativa que este concepto encierra.

Y en la tercera sala, en una nota de campo destaco que:

La sala estaba adornada con algunas láminas que representaban actividades o ceremonias propias de la cultura mapuche. En una de ellas se representan el nguillatun, entre las imágenes aparecía un rewe. Me llamó la atención, ya que por lo que sabía en la cultura pewenche este elemento no está presente. En un momento de la clase me acerco y le pregunto si esa representación de nguillatun donde está el rewe es de Temuco. Ella la mira y me responde afirmativamente diciendo “Es de Temuco, un wetripantu, en esa ceremonia se utiliza el rewe”.

Sigo observando la sala y entre las láminas se encuentran dibujos de los estudiantes, me llama la atención que entre ellos hay imágenes de pewenche con bigote y con barba¹⁶. Es

¹⁵ Elementos construidos para la emisión de sonidos que permiten la conexión con la naturaleza, los que generalmente son traducidos a la cultura chilena como instrumentos musicales.

¹⁶ En general los hombres pewenche por condición natural no presentan pelo en el rostro

muy raro encontrar a un hombre con barba o bigote en Alto Biobío. (Cuaderno de campo 2, p. 25, 2017)

En la simbolización del muro de esta sala, se han utilizado trabajos del estudiantado cuyas gráficas muestran ceremonias que son propias, dejando ver signos que hablan de la inclusión en este espacio de la cultura mapuche. A la vez que da cuenta de un practicar pedagógico, que utiliza la representación abstracta y no situada de quienes encarnan la cultura: representando al pewenche con barba e incorporando elementos que no son parte de las ceremonias en esa comunidad, como es el caso de la figura del rewe¹⁷ en la imagen.

Las salas significan sus muros con material didáctico y con trabajos de los estudiantes. De alguna manera esta forma de simbolizar este espacio da cuenta de al menos dos situaciones. Una, se relaciona con un practicar pedagógico que se mueve en una ruta que busca alcanzar una relación intercultural, abriéndose paso con la hibridez, como una forma conocida y que hace sentido como posibilidad para implementar en el conjunto de la escuela; como bien lo señala un profesional

No sé, la enseñanza de números que están pegados a veces en la sala, son solamente números occidentales po', no está: quiñe, epu, kūla¹⁸; no está nada de eso, no siempre están, hay algunas salas que sí, que está todo, dibujos de rogativas, está todo bien marcadito; pero otras salas no, totalmente occidental.” (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

De esta manera se busca ir surcando espacios de ruptura en la homogeneización, permitiendo la fuga de lo propio de la cultura pewenche que palpita en lo más íntimo del saber ser de los niños y niñas; saber desde donde se aproximan a la vida escolar.

Y la otra, con la naturalización de la presencia en el material didáctico de la palabra “indio” asociado a la letra I en el abecedario, lo que habla de la necesidad de desaprender matrices y

¹⁷ El rewe es un espacio sagrado, no es utilizado en los nguillatun de la comunidad pewenche donde se inserta la escuela

¹⁸ Quiñe: uno; Epu: dos; Kūla: tres

significados que subalterizan, y niegan la posibilidad de construir nuevas realidades a partir del enfrentamiento de formas de ser distintos. Es sabido en la escuela que esta palabra contiene una profunda connotación negativa, como bien da cuenta de ello un profesional entrevistado, cuando señala que respecto de esta imagen - tan presentes en los materiales didácticos en nuestras escuelas - un niño le decía *“tío, esa palabra es fea”* (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

La imagen junto a la palabra, es significada por el niño pewenche como una agresión; sin embargo, para el personal responsable de la enseñanza, es una situación que se ha naturalizado y significado como una agresión menor, sin importancia. Entonces, esperan que el niño se abstraiga de lo que siente en su cuerpo como reacción a esa carga simbólica, llevándolo a concentrarse en su desempeño, dejando fuera su sentir. Como se refleja en la respuesta que el profesional le da al niño *“A mí tampoco me gusta esa imagen, le digo, pero me tiene que contestar”*. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

Esta agresión, radicalmente presente para los niños y niñas, y ausente para algunos profesionales, es una experiencia en que lo individual y lo colectivo se cruzan en un proceso imperceptible que ordena un estatus sociopolítico de condición social en la sala, y abre el desafío a la escuela - y a quienes la habitan - de develar las naturalizaciones culturales y mirar hacia la alteridad, hacia el Otro que encarnan los niños y niñas pewenche de la escuela.

Mirar la alteridad en los niños y niñas, demanda del yo profesional una importante cuota de compromiso con el Otro; se trata de hacerse cargo de que esa imagen y palabra afecta la existencia del Otro, y atenta a la posibilidad de un nosotros. Posibilidad que se obtiene al introducirse sensiblemente en el mundo vital del Otro, en el entendimiento y la empatía; de manera que esa otra percepción que se alberga en los niños y niñas, se vuelva comprensible y su mundo vital interpretable (Giebeler, 2007). Así, el Otro que encarnan los niños y niñas pewenche, nos compromete a ponernos en sociedad con ellos, lo que sugiere trascender al propio yo y responsabilizarse del Otro, de manera de incluir en el pensar su existencia, su presencia y un lugar para él que no se debe invadir ni usurpar (Levinas, 1998)

De esta forma, la escuela tiene el desafío de abrirse paso a un nuevo saber y de ser capaz de dar lugar a nuevas prácticas pedagógicas que resignifiquen los espacios del aula, que emerjan de

la reconstrucción ontológica que implica ponerse en sociedad con Otros; y que implican estar atento, en un presente que se vive en consideración del Otro y lo Otro.

5.4.3.3.- El Internado.

A continuación de las salas de clases, el pasillo se subdivide en dos (ver Figura 53); uno, que conduce a los baños del estudiantado y al patio exterior; y el otro, al internado.

Figura 53

Los Pasillo que conducen a los Baños e Internado



Baños y Patio Exterior



Internado

Nota. 2017.

De lunes a viernes la escuela dispone de espacios para la permanencia de niños y niñas, que por la lejana distancia en que se encuentra la escuela de sus hogares no pueden acceder de forma diaria; por lo que desde muy temprana edad dejan el hogar familiar para vivir durante la semana, en el internado de la escuela, en el periodo que dura el año escolar.

El acceso a este espacio es completamente limitado a los estudiantes internos y al personal que se desempeña allí. Sólo se puede apreciar a la distancia, en una nota de campo señalo *“En la parte posterior se puede observar el internado, que en la construcción del establecimiento se encuentra en continuidad de las salas de clases”*. (Cuaderno de campo, p. 23, 2016)

Su construcción aparece como uno de los espacios más antiguos de la escuela. Se evidencia en el desgaste en algunos tramos de madera; las evidentes reparaciones en los muros anunciado por las discontinuidades de los materiales; la pintura de distinto color al que mantiene el conjunto de la escuela; la discontinuidad en la cubierta de cerámica del piso, que tiene tramos sin cubrir mostrando hacia el fondo del internado un piso sólo de cemento.

En la puerta de entrada (ver Figura 54), se aprecia una guirnalda de papel donde cada una tiene impresa una letra, dibujado en el conjunto un “Bienvenido”, muestra de la intención de hacer más agradable la llegada a los niños y niñas internas.

Figura 54

La Entrada al Internado



Nota. 2017.

Esta labor es desarrollada por los inspectores que, en un sistema de turnos, tienen la labor de acompañar y asistir al estudiantado. Una educadora al respecto relata en una entrevista:

Que la permanencia de los niños que se quedan ahí en el internado sea más agradable, el tema de arreglar el internado eso; pero eso es, como que es resultado del trabajo de los inspectores de turno puh; hay dos inspectores por cada internado y ellos son los que decoran el lugar con los mismos niños, se preocupan de hacer cosas ahí, de repente hacen convivencia”. (A. Rodríguez, comunicación personal, noviembre 2017)

En el sector del internado destinado a las niñas, en su puerta de aluminio y vidrio, como se puede ver en la Figura 55, se encuentra adherida por el interior una carátula con una imagen que pretende representar a una joven mujer mapuche vestida con su traje; Sin embargo, esta imagen se distancia mucho del fenotipo de las niñas del colegio, su cuerpo grueso y no delgado, su carita

redonda y no alargada, los ojos redondos y no almendrados orientados hacia arriba como las imágenes de princesa.

Figura 55

El Internado de las niñas



Nota. 2017.

Rodea esta imagen una leyenda que dice *“Recibe la enseñanza con agrado y presta atención a los buenos consejos”* mensaje moralizante, que como deber ser se suma a la ya pesada carga que significa desarraigarse de su hogar e incorporarse a un mundo extraño, que no lo entienden y que tampoco las entiende. Mensaje al que subyace dos ideas sobre el saber ser de las niñas. Una, es la idea de que las niñas deben adaptarse de forma pasiva al mundo de la enseñanza, recibéndolo con agrado. La otra, es la idea de que las niñas deben aceptar que la buena forma de comprender el mundo y la vida, viene de fuera de su mundo conocido, viene en consejos a los que debe estar atenta.

En el sector de los niños, no había mensaje ni imagen, llama la atención que la preocupación en la escuela se materialice de esta forma sólo por las niñas.

5.4.3.4.- Los Baños del Estudiantado y Salida al Patio Posterior.

Al final del pasillo se encuentran separados los baños de hombres y de mujeres, su muro es de madera de color amarillo claro y las puertas de madera de color café oscuro como se puede apreciar en la Figura 56. Nada en ese espacio señala que allí se encuentran los baños y tampoco cuál corresponde al de hombres y cuál al de mujeres. Al parecer, mediante las dinámicas de uso y las acciones del estudiantado, ellos se van enterando de esta ubicación; y cuál pertenece a cuál.

Este espacio transmite en su materialidad, que es un espacio destinado a las personas que pertenecientes al lugar, en tanto sólo ellas las reconocen, y las han incorporado a su memoria a través de las experiencias y las prácticas diarias al vivir ese espacio interior. De esta manera, los baños aparecen como un lugar (Auge, 2000) para el estudiantado; en tanto contienen señales y signos reconocibles por quienes lo habitan y que viven en esa historia y en esa memoria.

Figura 56

Los Baños y Salida al Patio.



Nota. 2017.

Al final del pasillo se encuentra una puerta de doble hoja, como se puede ver en la Figura 56, que conecta la escuela con el patio posterior; desde allí el estudiantado puede acceder a la huerta medicinal, a la ruka y a la vista y presencia del río y los verdes y frondosos cerros.

Fabricada en vidrio y aluminio, la puerta se presenta sin rejas o protecciones que limiten el tránsito, o la circulación en ambos sentidos, entre el exterior y el interior, relatando en esta materialidad una historia que habla de la relación de continuidad entre cultura y naturaleza (Escobar, 2014) De esta manera, la puerta es el espacio producido de manera que permita la articulación de las prácticas de la cultura escolar, con las prácticas de la vida en conexión con la naturaleza, propio de la cultura pewenche.

5.4.4.- La Configuración del Primer Pasillo de la Escuela

Puede definirse como un espacio funcional, su extensión permite la conexión de distintos sectores, facilitando pasar de un espacio a otro. Conecta el espacio anterior con el espacio posterior de la escuela; se puede ingresar por la puerta principal, ubicada en el espacio anterior y desde allí pasar al hall, continuar a la izquierda, seguir por el pasillo, y al finalizar llegar al sector de los baños del estudiantado y la puerta de salida al espacio posterior. El profesorado, siguiendo este pasillo desde las salas de clases pueden salir al sector posterior y dirigirse a sus casas: El estudiantado, desde el internado puede dirigirse al comedor a desayunar y luego trasladarse a su sala de clases.

De igual forma, su amplitud facilita la circulación de grandes cantidades de personas al mismo tiempo, lo que se puede observar en los horarios de ingreso, de recreos y de salida de clases. Los Asistentes de la educación, que cumplen funciones de inspectores, como agentes mediadores de la norma, definen quién y cómo se practica ese espacio, regulando quien puede o no circular.

Por otra parte, al no contar con elementos que faciliten la estadía o la interacción con Otros, indica que es un espacio para no quedarse; se trataría de un no lugar (Auge, 2000) en tanto espacio construido para ciertos fines -transitar - desplazarse de un sector a otro. Allí la relación entre las personas se establece en función de circular; o de esperar por momentos muy reducidos, para dar cumplimiento a una determinada función, como ocurre con los inspectores que llevan algún recado a alguna sala de clases, o algún niño o niña que se traslada de la sala de recursos del PIE a su sala regular.

De alguna manera, esta configuración del espacio, más la mediación del personal del establecimiento, impone en el estudiantado de manera implícita y explícita, de forma visible e invisible, una organización reiterada e involuntaria de su hacer; situándolos en un contexto

obligado, en un proceso reglamentado de repetición estilizada (Butler, 2007) que inyecta con fuerza sobre sus cuerpos una imagen deseada de cómo habitar siendo estudiante allí. Otorgándole centralidad a que la experiencia de vida y de aprendizaje ocurra en espacios de mayor regulación y sistematicidad, como podría ocurrir, por ejemplo, en el interior de la sala de clases.

5.4.5.- El Segundo Pasillo

Este pasillo es la continuidad del hall a la derecha (ver Figura 57), su extensión es menor que el pasillo de la izquierda y se prolonga desde el hall al espacio posterior. Al inicio de este pasillo llama la atención la presencia de un ícono religioso católico, la virgen María. Desde allí “... conduce a Inspectoría, donde se encuentra la oficina de la dirección, el Programa de Integración escolar (PIE). Luego la sala de pre -escolar y de 6° básico.” (Cuaderno de campo 2, p. 33-34)

Figura 57

El Segundo Pasillo



Pasillo de la Derecha



Nota. 2017

5.4.5,1.- El Espacio con Flores a María.

Desde el momento que ingresé a escuela, un elemento que nunca pasó desapercibido fue una imagen religiosa, que tiene un espacio definido y propio en la escuela, como se puede ver en la Figura 58, la flecha color rojo que lo señala, Este ícono se encuentra ubicada frente al hall y al inicio del pasillo.

Figura 58

El Icono Religioso Frente al Hall



Nota. 2017.

El primer día en la escuela registré en el cuaderno *“Me llamó la atención una especie de altar con un ícono religioso, la virgen María, llena de estampitas y flores artificiales ubicada en el muro del primer pasillo al que se accedía por el Hall.”* (Cuaderno de campo, p. 15, 2016) Durante mi estadía, cada vez que debía hacer tiempo de espera –que fueron muchos- me mantuve observándola; por lo que pasé por largos periodos de observación, a la vez que tratando de comprender su presencia y su forma de estar en ese lugar. Lo consideraba a ratos un hecho curioso, por tratarse de un sistema educacional laico; a la vez que me llama la atención puesto que se encuentra inmerso en un territorio donde esta imagen pertenece a los colonos y no a quienes habitaban originalmente en el territorio.

Este espacio que asemeja a un altar, como se puede apreciar en la Figura 59, evoca ciertas intenciones evangelizadoras de antaño. Y que provocan en una de las entrevistadas un profundo desagrado:

aquí primero la observación eh el catolicismo, porque primero a la entrada está la virgen y después al lado está la parte de la iglesia; entonces a mí en vez de motivarme para trabajar en esta escuela, me desmotiva, me da una rabia y una angustia de ver esos elementos, nosotros no tenemos nada de aquí po’, nada nada nada nada; ni un espacio donde puede estar un rincón para, para mapuche; o para en este caso para las familias. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018)

Figura 59

Con Flores a María



Nota. 2016.

Si bien me es desconocido el valor pedagógico o su utilidad en las labores diarias de la escuela, este espacio merece ser nombrado y analizado. En mis notas de registro, tratando de caracterizarlo, señalo que este altar

Era una pequeña ventana de aproximadamente un metro de alto y 50 centímetros de ancho. Le instalaron por atrás, por la parte de afuera del muro, un armazón de madera; lo que hacía las veces de una especie de vitrina donde estaba instalada la virgen María. El marco de la ventana estaba adornado con flores de papel, que por su aspecto era evidente que tenían algún tiempo. En la parte superior de la ventana un letrero de madera, escrito con pintura negra que dice “Con flores a María”. En el costado izquierdo se pueden observar dos rosarios, uno blanco y otro rojo. Llamaba la atención la cantidad de telas de araña que había en el interior de la vitrina y de la virgen. En la base de la ventana, se encontraba material para la lectura y la oración. (Cuaderno de campo, p. 24, 2016)

Si bien este altar tiene los elementos -Crucifijo, Flores y Nombre- con una carga hacia la izquierda, no pareciera representar una opinión política por sí misma, una cercanía a la teología de la liberación, por ejemplo. Su existencia tampoco representa una devoción marcada de los

miembros de la escuela o de las personas que toman decisiones sobre el mobiliario, infraestructura o decoración de la escuela.

Pasado un año, la imagen ya no contaba con flores ni material de oración en su base, como se puede apreciar en la Figura 60; sin embargo,

me impresionó que aún se mantenía la misma cantidad de telas de araña que había en ese pequeño espacio. Al parecer nadie se hace cargo de la mantención y la limpieza. Entonces ¿Por qué está ahí? Quizás la persona que la dejó está con licencia, lo que puede significar que es algo personal y que el resto lo acepta sin involucrarse. (Cuaderno de campo, pág. 24-25, 2016)

Figura 60

Con Flores a María al año Siguiente



Nota. 2017

El que en su interior esté sucia y con telas de arañas, como se puede observar en la Figura 61, tampoco significaría una crítica a lo anticuado, oscurantista, perjudicial de las posiciones religiosas que este altar representa o lo dañado de la imagen de esta opción religiosa a nivel mundial o en el país.

Figura 61

Un Altar Sucio y con Telas de Arañas.



Nota. 2017

La suciedad y las telas de araña le quitan cierta trascendencia, y si bien son algo difíciles de interpretar, pueden ser consideradas como una forma de medir la solemnidad de la imagen en la escuela. El descuido con el que se trata este espacio puede ser entendido como una desconexión con él.

Por lo general, las organizaciones o instituciones están tomando decisiones todo el tiempo y el propósito de una decisión no puede ser entendido en el vacío. No es un comportamiento desviado de las organizaciones tomar decisiones, sin claridad con respecto a un por qué, y muy a menudo por esa razón se legitiman sólo después del hecho (Kühl, 2011). Por esto es que se puede pensar que se trataría de una decisión que en algún momento pareció natural y que jamás se cuestionó, o un intento predeterminado de evangelización. No está claro su inicio o lo que busca generar, pero si muestra signos ambivalentes de abandono. Si bien su limpieza esta descuidada, tiene arreglos florales. Pareciera ser una formalidad, una expectativa que se cumple por razones formales inherentes a los miembros que no lo cuestionan, pero que evidentemente no lo hacen por convicción propia.

5.4.5.2.- Las oficinas.

Continuando por el pasillo del costado derecho del hall, se encuentran las oficinas de la escuela; la primera es la oficina de Inspectoría, en su interior y desplazada hacia el fondo, se ubica la oficina de la dirección. Como se puede apreciar en la Figura 62, su puerta es amplia y pintada de color rojo colonial con marcos azules, luce una señalética que fue colocada al año siguiente de mi llegada a la escuela. Se trata de unas letras de goma Eva de color rojo de menor

tonalidad, pegadas en su superficie, y que forman la palabra “Dirección”. De esta manera, quienes ingresan a la escuela y no conocen el funcionamiento regular, tienen un punto de referencia para orientarse.

Figura 62

Inspectoría y Dirección.



Inspectoría y dirección



Inspectoría

Nota.2018

Al cruzar la puerta se accede a la oficina de inspectoría, allí se encuentra generalmente un inspector que regula y coordina las acciones asociadas a la asistencia, gestión y organización de la escuela. Este espacio se encuentra equipado con un escritorio con su respectiva silla, un sillón para esperar ser atendido por el inspector o el director del establecimiento. En un costado se ubica la impresora multifuncional; del otro, la radio que permite la comunicación entre la escuela y la Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM). En uno de los muros se encuentra colgado un diario mural hecho de aluminio y vidrio, que registra los horarios de los cursos y los docentes; en otro muro un estante donde se mantienen los archivadores con documentación del establecimiento. Durante el inicio y término de las clases, así como en horario de recreo, estas oficinas tienen movimiento de profesores y estudiantes. Desde aquí retiran y entregan los y las profesoras sus libros de clases. Los estudiantes van a solicitar material deportivo para los horarios de recreo. Las apoderadas solicitan o retiran certificados. Y las asistentes de aula, reproducen el material de trabajo para el estudiantado. Es un pequeño espacio en que se vive de manera paralela y por periodos acotados al ingreso, recreo y salida de clases, todas estas prácticas. Los movimientos y desplazamientos son coordinados y regulados de manera de no chocar ni interferir en la actividad del otro.

Continuando por el pasillo, se encuentran las oficinas del PIE; en ellas trabaja el Fonoaudiólogo, Psicólogo y Asistente Social que atienden los niños y niñas que han sido incorporados al programa por presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE) de tipos permanentes o transitorias.

Figura 63

Inspectoría y Dirección.



Nota. 2018

La oficina del fonoaudiólogo es un espacio de recursos pedagógicos que permite el trabajo con el estudiantado y está pensada para la realización de una atención individual. Cuenta con una mesa de trabajo y sillas para el profesional y los estudiantes; con una pizarra blanca y un estante para el almacenamiento del material y la documentación. Su acceso es restringido al profesional y al o la estudiante que esté siendo atendida.

5.4.5.3.- El Pasillo y las Salas del Costado Derecho.

A continuación de las oficinas, se extiende el pasillo de madera, como se puede ver en la Figura 64, está pintado de amarillo; por un costado se encuentran con ventanales de aluminio que otorgan gran luminosidad. Por el otro lado, conecta con la sala de transición, donde asisten los cursos de kínder y pre kínder; la sala de 6° año básico; y finaliza en una puerta que no se encuentra habilitada para el estudiantado.

Figura 64

El Pasillo y las Salas de clases.



Nota. 2018

La sala de Transición es atendida por la Educadora de Párvulos, la asistente de aula y la Educadora Tradicional del nivel. Este espacio se encuentra claramente especificado, en la puerta se encuentra un anuncio en papel blanco - que la cubre completamente - con letras, flores e imágenes de pajaritos de colores, como se puede apreciar en la Figura 65.

En el muro que continúa a la puerta se encuentra una composición gráfica que alude a la naturaleza, con la presencia de flores que suben desde el piso hacia la parte media del muro simulando una enredadera. Y en la parte superior, una muestra de los trabajos realizados por los niños y niñas, organizados de manera temática y separados visualmente con fondos de cartulina de diferentes colores.

Figura 65

El Pasillo y las Salas de clases



Nota. 2017.

La sala de sexto año, por el contrario, no presenta identificación alguna. En el costado izquierdo de la puerta se aprecia un inventario de árboles que indican su nombre común y su nombre científico, como se puede ver en la Figura 66.

Figura 66

El inventario de árboles



Nota. 2017.

En este pasillo no es posible apreciar en la forma de vivir, de habitar este espacio, alguna huella, alguna hebra que una la cultura pewenche con la no pewenche. Pareciera que aquí la vida escolar transcurre por prácticas y subjetividades que no dan lugar a lo significativo del mundo pewenche.

Si bien la sala de transición alude en su gráfica a la naturaleza, se hace en el marco de reforzar que se trata de un jardín -de infantes- De este modo, la composición mural construida desde el afecto y el reconocimiento al trabajo realizado por el estudiantado; no abandona la práctica pedagógica que se realiza desde el control del saber y de la subjetividad, configurándose en una práctica que no facilita el entendimiento entre distintas formas de ser y la relación Intercultural.

5.4.6.- Los Espacios Interiores no dan Lugar al Diálogo Intercultural

Finalmente, estos espacios develan que aquí se concretiza una escolarización que no da lugar al Diálogo Intercultural. La organización y jerarquización del espacio y sus elementos, promueve prácticas que inculcan normas que le dan poder y estabilidad a una rutina escolar en que predomina la homogeneización y la monoculturalidad. La presencia de la cultura pewenche en símbolos y materialidades aparecen asociadas a iniciativas personales de quienes trabajan en la escuela.

Situación que llama la atención de unos de los profesionales de la escuela, quien considera que la presencia de los símbolos que identifican la cultura pewenche debería tener una mayor presencia; es así como en una entrevista señala:

Yo esperaría que aquí no se po' hubiera dibujos de kultrun, hubiera eh por todos lados, no se la escuela pintada con colores pewenches, eh murales; o sea no tenemos muros que rodeen la escuela, pero si están los muros del colegio y quizás esos podrían estar pintados y adornados por los mismos niños. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

Este contraste que advierte el profesional, de las presencias y las ausencias de la cultura pewenche en la materialidad de este espacio, manifestando el deseo de que lo simbólico de la cultura tenga un lugar reconocido por todos de manera constante y permanente y deje de habitar en lo invisible; da cuenta de que a la configuración de estos espacios subyace un orden que

jerarquiza las presencias y las ausencias. No es azarosa, por el contrario, es una decisión de ordenamiento que promueve prácticas e inculca normas que no se relacionan con el significado de esos símbolos culturales. Entre otras cosas porque no se espera el enfrentamiento de distintas formas de ser, sino una sola forma de ser estudiante.

Es así como la entrada, el hall, el comedor y los pasillos es posible habitarlos como no lugar; en tanto la relación con el espacio no es significativa, en cuanto adolece de elementos identificatorios que permita a los niños, niñas y adultos pwenche sentirlo como lugar propio. Más bien, están estructurados con el fin de estar en tránsito, donde cada cual sabe hacia dónde se dirige, o qué debe hacer, en un accionar en el que se establece relaciones circunstanciales con las demás personas. Y donde el niño o la niña pierde su individualidad y su historia, ante los ojos de los inspectores -representantes de la institución- para ser reconocidos, sólo en la relación al cumplimiento de la norma que sostiene la rutina escolar, y que en ese espacio se pretende inculcar.

Las imágenes del hall, del internado y de las salas de clases, que marcan la presencia de la cultura mapuche y pwenche, simbolizan el espacio anunciando que allí existe una otra forma de habitar el mundo. Una distinta forma de ser que toma lugar en las discontinuidades de la norma, en los intersticios, en las fisuras de la homogeneización, posibilitando ser Otro allí.

En cuanto a los elementos, la naturalización de la presencia en el material didáctico de las palabras con fuerte carga simbólica negativa y ordena un estatus sociopolítico de condición social en la sala, deja el desafío y la responsabilidad de develar las naturalizaciones culturales y mirar hacia la alteridad.

5. 5.- Ensamblando los Espacios Anteriores, Posteriores e Interiores

Los espacios que se han denominado -para efectos de esta investigación- como: anteriores, posteriores e interiores; permiten interpretar que la escuela está siendo habitada de manera que en la configuración de los espacios se posibilita y no, la complementariedad en el entendimiento y la construcción de nuevas realidades, a partir de la confrontación de distintas formas de ser.

Se posibilita en espacios de mayor intimidad, en el interior de la escuela y desde allí al espacio posterior, donde la homogeneidad se puede fisurar y la norma de la escolarización discontinuar. Y entonces dar lugar a Otros valores educativos, como la conexión con la

naturaleza. Dar lugar a las prácticas que encierran saberes propios, cuyo aprendizaje ocurren en la experiencia del tiempo libre y la vida en familia, y que el currículo y la sociedad no reconoce; y que el estudiante trae consigo de su hogar y la comunidad. Así en el hall, existe un muro con la presencia de niños en actividades que se realizan en contacto con la naturaleza, que sólo tiene sentido para las personas de ese lugar y en ese contexto. En las salas de clases, la presencia de los trabajos de los estudiantes le dan un lugar a los elementos y a las ceremonias propias de la cultura, que son parte de sus prácticas de vida familiar y comunitaria. Al fondo del pasillo, donde se encuentra el internado, la imagen de la joven mujer pewenche identifica la identidad cultural de quienes habitan ese espacio. Desde los espacios interiores se continúa hasta el fondo de la escuela llegando al espacio posterior, donde se encuentra la ruka, la huerta medicinal, el invernadero. Espacios que se significan en consideración a las premisas de la cultura pewenche y en los que se articulan las prácticas culturales y los saberes familiares al currículum escolar.

Del mismo modo, en la escuela los espacios en que no se posibilita la complementariedad en el entendimiento y la construcción de nuevas realidades, son aquellos especificados de manera de mantener constante y compacto el proceso de escolarización y de homogeneización cultural.

Que ocurre en el espacio anterior y gran parte de los espacios interiores. En el espacio anterior se produce la relación de la escuela con la comunidad en la que se inserta, dejando ver en su conformación una subjetividad que habla de un concepto de modernidad hermética y selectiva de qué o quién puede entrar o salir; que da lugar solamente a lo propio, y entonces la comunicación con la comunidad ocurre en un sentido unidireccional y funcional, que no busca entendimiento en la complementariedad.

De igual forma, en relación al estudiantado transmite la obligatoriedad de la asistencia y permanencia en el establecimiento. La entrada está habilitada, como una compuerta, para recibir el bus que trae los estudiantes de sus hogares; y la permanencia, se asegura con las altas rejas de metal que cercan todo el frontis del establecimiento. En la sala de clases, la organización y jerarquización de los elementos, del mobiliario y material didáctico, habla de la adscripción al currículo monocultural. La entrada al colegio y gran parte del hall permiten a las madres y apoderados solamente estar en tránsito, no es un espacio para conversar, conocer o acoger Otros relatos; sino para escuchar un relato institucional que valora la enseñanza como único camino al aprendizaje.

Así los espacios de la escuela, cuentan una historia hecha de lenguajes híbridos, que al igual que en un tejido gruesas hebras -heredadas de una cultura escolar homogeneizante y mono cultural- se unen a delgadas hebras, que como hilos menores se asoman en el entramado anunciando su presencia; tomando lugar en el espacio, cargado de significados que establecen identidad pewenche. Y que reivindican en el practicar del espacio escolar, el derecho a transformarlo en un lugar propio, a significarlo desde un “nosotros” como un estar juntos, en un entendimiento que no se agota ni se bloquea, que respeta el ritmo, el tiempo y la forma del Otro. Reivindica la posibilidad de ir tejiendo en el convivir un entramado de acuerdos y negociación de significaciones que posibiliten el entendimiento, como expresión práctica y concreta del encuentro de mundos simbólicos, de saberes, formas de vida y contextos.

CAPÍTULO VI ¿CÓMO SE HABITA LA ESCUELA? LA PERCEPCIÓN DEL OTRO Y LO OTRO EN EL HABITAR

La escuela como escenario en el que acontece y se pone en obra la vida escolar es un espacio denso; cargado de múltiples y variadas acciones que van, por el acto de la vida cotidiana y colectiva, tejiendo historias y configurando mundos de relaciones en el que se despliegan complejos juegos de intercambio de significados. Intercambios con la capacidad de producir y reproducir, en la vivencia concreta, el significado que en la escuela se construye de las relaciones interculturales. Significados que albergan una percepción del Otro, que toman lugar en situaciones concretas de interacción; desde donde se entiende la participación del Otro en este espacio de encuentro intercultural.

Este capítulo analiza la percepción del Otro, en la perspectiva de la relación intercultural en el habitar. Se realiza desde cuatro aproximaciones; la primera analiza cómo la percepción del Otro –pewenche- se encuentra marcada por el deseo de progreso y de un saber ser moderno. La segunda; la invisibilización y negación de lo propio del saber ser pewenche, entendiéndolo como Otro carenciado. La tercera; analiza la escuela como tecnología, entendido como un conjunto de técnicas, de subjetivación para el desarrollo de un Otro carenciado. Y la cuarta, analiza la percepción del Otro en la construcción de un nosotros.

Cada punto está cargado de relatos que dan cuenta de las distintas y diversas dimensiones de vida en la escuela, significadas en dependencia de las perspectivas de quien las vive y que da cuenta de un entramado vincular complejo.

6.1.- La Percepción del otro Marcada por el Deseo de Progreso y de ser Moderno

La comprensión de futuro enunciada por las distintas voces que conforman el relato pedagógico se encuentra fuertemente determinada y estructurada desde la promesa de bienestar que ofrece la comprensión de un mundo único, moderno y globalizado. Mundo al que se ingresa generando oportunidades de acceso y desarrollando las habilidades necesarias para vivir en la sociedad establecida, dominante e imperante que se manifiesta en la tecnología y en la generación de capital económico.

Este macro relato de unicidad de mundo y existencia humana permea los micro relatos que se estructuran en el marco del desarrollo de la vida cotidiana en la escuela. Relatos que fluyen en distintas direcciones y se encadenan a las diversas y variadas experiencias, significando las prácticas que se viven en el acto de aprender y de enseñar; de convivir y significar los espacios de vida escolar.

Ser más y progresar son dos formas discursivas que circulan en la escuela y que dan cuenta de cómo el macro-relato del mundo moderno in-fluye en los micro-relatos, desplazando narrativas locales que albergan sueños y aspiraciones en la memoria de la gente que allí habita; narrativas que cantan saberes y susurran gratitudes a la madre tierra.

6.1.1 “Ser más”: el Valor de la Acumulación Como Indicador de Progreso

La percepción de avance y evolución en el estilo de vida de las personas, adquiere una connotación positiva cuando esta se encuentra asociada a la capacidad de desear, adquirir y conservar bienes materiales e inmateriales. El deseo y la acumulación, en la comprensión del Otro y de lo Otro, se establecen como indicadores de progreso en la ruta de la conformación de un saber ser moderno.

Desde el relato de un profesional asistente de la educación de la escuela, se puede apreciar la perspectiva desde donde él conforma la percepción del Otro y de lo Otro pwenche. Deteniéndose en observar las diferencias respecto del mundo desde donde él se significa;

diferencias que las focaliza en el deseo que encarna un saber ser, distante del desarrollo y del progreso, distinto a lo moderno. Al respecto él sostiene:

Yo veo como esa interacción con la naturaleza, esa relación con la tierra, que la tierra provee todo, uno no necesita nada más que lo que da la tierra; entonces es como que no está esa sensación de tener más, en lo que es como monetario, así como tener mucha riqueza, la casa grande y todo. Si uno tiene una casa que lo pueda proteger del frío, ¡Ya! Si uno tiene una tierra, una tierra que le pueda dar alimento. Como que aquí es así, pero tampoco, no sé, esa cosa de a lo mejor buscar un poquito más de comodidad, de buscar un poquito de ese lujo” (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

Su relato deja entrever la distancia significativa entre su comprensión de mundo y existencia humana, con la forma que - en su percepción del Otro - este comprende y practica su existencia humana; arraigada a lo local y a sus tradiciones culturales y territoriales. Para él “*esa interacción con la naturaleza, esa relación con la tierra*” significada desde los afectos, en que le da agenciamiento a la naturaleza y a la tierra, operaría en la práctica como una limitante para que el Otro llegue a ser moderno.

La comprensión de la tierra y la naturaleza como sujetos con la capacidad de “*dar alimento*” y protección al ser humano; en tanto le “*provee todo*” y este “*no necesita nada más que lo que da la tierra*” devela una comprensión en que lo humano se percibe frágil, vulnerable y dependiente. Interpretado por el profesional no como una particular y legítima comprensión de la existencia humana y forma de vida que da cuenta de su saber cultural; sino como una disposición pasiva en relación con los bienes materiales al decir que “*es como que no está esa sensación de tener más*” lo que encarnaría como en un saber ser carente de deseos de superación al no “*buscar un poquito más de comodidad, de buscar un poquito de ese lujo*”.

De esta manera el saber ser del Otro, ante la mirada del profesional, carece de la capacidad de generar y movilizarse en función de metas, señalando que “*tampoco está ese afán de que sí logremos el objetivo para que pueda ser más*” (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017) dando cuenta de una forma de percibir al Otro y lo Otro, en situación de carencia no sólo material y social, sino también de proyecto vital. Dándole una comprensión a las particularidades y especificidades de un Otro mundo distinto, en relación a las particularidades y especificidades propias, como una deficiencia del Otro, de lo Otro; entendiendo el saber del Otro como un saber

menor, que lo especifica como diferente, asociando la diferencia a una debilidad. De esta manera el saber Otro resulta una limitación para su incorporación a un mundo moderno y globalizado.

Esta forma discursiva de *ser más* da cuenta de una forma de pensar, desde donde percibe y comprende lo propio y específico de la cultura encarnada en los niños y las niñas pewenche en el contexto de la escuela. Forma que opera como una matriz de medición de lo moderno, desde donde se comprende la realidad social y que establece una línea divisoria entre lo más y lo menos moderno, la abundancia y el déficit.

En el relato se aprecia que en el terreno de “*lo más*” se encuentra lo particular y específico del mundo moderno y no pewenche, donde la acumulación es signo de éxito, de avance y de desarrollo; y en el terreno de “*lo menos*”, se encuentra lo particular y específico del mundo pewenche, que no busca la acumulación, que concibe otras formas de desarrollo y una definición distinta de éxito. Así, estar en este mundo ahora, encarnando formas alternativas de saber ser, es interpretado como el deseo de estar en el terreno de “*lo menos*”, no queriendo transitar para ser más, no queriendo tener éxito, no queriendo progresar, no queriendo desarrollarse.

La forma discursiva de *ser más* encubriría una comprensión de saber ser universal; asociada a la acumulación, a una comprensión universal de progreso, éxito y desarrollo. En suma, el querer *ser más* se trataría de un discurso que encubriría el dejar de ser pewenche, porque desarraiga los saberes culturales in-corporados en la forma de practicar la vida, quitándolos del ser al sacarlos del saber. Se devela, así, como categoría colonial “Hay en el colonialismo una función muy peculiar para las palabras: las palabras no designan sino encubren” (Rivera, 2010, p. 23) El *ser más*, encubriría ser menos pewenche.

La explicación de por qué no querer *ser más* el profesional la encuentra en la familia, señalando que es “*como que tuvieran una venda traslucida pero no logran ver bien, y siento que eso [ser más] no se lo proyectan a los hijos*”. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017) Sus palabras, dichas amorosamente, se distancian de la interpretación de desidia instalada en el sentido común de la sociedad chilena, en la comprensión del ser indígena. La representación negativa sintetizada en el dicho “*indio flojo*”, se ha albergado como una comprensión peyorativa del indígena. El profesional ofrece a cambio una otra interpretación, distinta a la negación al esfuerzo, liberándolos de responsabilidad en esta falta de deseo; interpretación que encuentra eco en la incapacidad, en la dificultad de logro. De esta manera, se distancia de la representación

dominante, discriminadora y excluyente asociada a lo indígena; visibilizándolos en una representación del *ser* en que prima su vulnerabilidad y fragilidad; expuestos a impedimentos y factores externos que operan como “*una venda*” que impide que logren “*ver bien*”.

Este deseo de no “*querer ser más*” explicado por la percepción distorsionada por “*una venda*” en los niños y las niñas, da cuenta de un modelo de pensamiento donde mundo y futuro se comprenden como únicos e inexorables; detenidos en una lógica que ratifica un presente que se vive como una antesala del futuro. En consecuencia, no da lugar a la imaginación y a la configuración de posibles Otros de mundos y futuros y, por tanto, a otra comprensión de la existencia humana, a otra manera de “*ser*” en el presente.

En esta comprensión excluyente, donde se distingue al mundo como único, y que fundamenta una única forma de *saber ser* de la existencia humana; es una clara representación del pensamiento abismal (Santos, 2013) entendido como un sistema de distinciones visibles e invisibles, donde las invisibles son el fundamento de las visibles; establecidas mediante líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos; el universo de este lado y el universo del otro lado de la línea. Lo que está del otro lado de la línea desaparece como realidad, no existe.

Como señala Boaventura de Sousa Santos (2013) “No existente significa no existir en ninguna forma relevante o comprensible de ser. Lo que es producido como no existente es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro.” (p. 31- 32)

Esta comprensión del “saber ser” dotado de un sentido de concepto universal, configurado en el pensamiento abismal, que no da lugar a la co-presencia de Otros mundos, de saberes Otros que conciben otra interpretación a la existencia de las cosas, los seres, los sucesos y las relaciones; y que encarnan en otras prácticas, en otras formas de ser. Están presentes y subyacen a la forma en que se habita el mundo- escuela.

El profesional aparece en su relato muy claro en distanciarse de una explicación de no querer “*ser más*” en la representación del “*saber ser*” prejuiciada y estigmatizadora asociada a la desidia; él sabe y comparte que hay prácticas sociales que de manera histórica han generado discriminación y exclusión. Sin embargo, al sustentar su explicación en la incapacidad y en el

déficit, no logra ver que los principios y las matrices que le han habilitado para aprehender el mundo y su ser profesional devienen de este pensamiento abismal; acostumbrarse a pensar que la realidad social y el universo de este lado de la línea, es la forma obvia, única y natural de habitar el mundo; por lo que no le es fácil verlo, se ha naturalizado y hecho transparente, llegando al límite a generarle ceguera (Echeverría, 2003)

De esta forma, la aproximación del profesional a la comprensión del “*saber ser*” del Otro, aunque amorosa, niega lo propio de ser pewenche -recreado por los niños y niñas en sus prácticas y comprensiones de mundo- desvalorizándolo e inferiorizándolo al comprenderlo como una debilidad, una incapacidad. Su comprensión del “*saber ser*” traza una línea abismal y se erige como una categoría con carga epistémica colonizadora, entonces dominante y homogeneizante; imposibilitando la co-presencia y la incomunicabilidad entre culturas. Aquí, el acuerdo y el consenso se imponen por parte del que tiene mayor poder (Dussel, 1995; 1997)

De esta forma, cuando en el contexto escolar se interpretan, desde ontologías no pewenche, deseos y formas de ser que expresan saberes que responden a otras lógicas, otros razonamientos y formas de vida, deseos que asumen la forma de vivir de su propio pueblo y cultura, y que están en la base del modo en que practica su existencia, su vivir, su “*saber ser*”, se está ante un hecho violento, al negarle toda su individualidad, tomándolo como elemento de su cálculo y como caso particular de su concepto (Levinas, 1998).

Pensar al Otro, desde la matriz del déficit, es intentar ubicarse amorosamente fuera de la exclusión; sin embargo, al mantenerse en el pensamiento abismal, lo que ocurre es recrear amorosamente la inferiorización del Otro, terminando finalmente por mantenerlo en la exclusión, en la invisibilización, negándole un lugar propio. Cuando el relato y la relación intercultural no tocan las cuestiones de fondo de la descolonización; antes bien encubren y renuevan prácticas efectivas de colonización y subalternización (Rivera, 2010)

6.1.2.- Progresar Para Desarrollarse y Llegar a ser Moderno

La comprensión de la existencia de un mundo único, donde la modernidad es la única forma de vida posible de generar bienestar, se establece como un patrón de medida desde donde se realiza la interpretación de la realidad y del actuar de las personas.

La ciudad, con sus formas de vida y materialidad, aparece entonces en el imaginario social como referente simbólico válido en la representación de mundo moderno; y como un modelo a alcanzar. Así, en la escuela, la comprensión de la función formadora y del rol profesional, aparece asociada a estimular la incorporación en el Otro, en el estudiante, de pautas conductuales que aseguren el tránsito al progreso y la modernidad. De esta forma, la percepción en la relación con el Otro se encuentra mediada por la ubicación que encuentra en este tránsito, en esta ruta de progreso y bienestar.

Así un profesional haciendo referencia a su percepción respecto de la forma de vida asumida por los habitantes del territorio, sostiene: *“no creo que haya un modelo único, sino que yo siento que aquí está como menos instaurado el tema de cómo ese progreso”* (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017) Lo que se desprende es que en su comprensión existiría una naturalización del modelo de vida moderno, cristalizado en la gran ciudad, impidiéndole ver que la representación de progreso es una construcción social, por tanto cuestionable y modificable. Desde su percepción, en el Otro *“no está esa expectativa de a lo mejor lograr un mejor pasar, es como que no está esa competencia que nosotros tenemos”* (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

En su relato, el *“aquí”*, es el lugar mismo donde se encuentra y trabaja: escolar, pre cordillerano, con alta ruralidad y fuerte presencia mapuche pewenche. Lugar del que se muestra distante y ajeno; su pertenencia se encuentra en un *“nosotros”* que está en un *“allá”* implícito, donde existe la *“competencia”* y entonces el *“progreso”*.

Esta representación de la realidad social marcada por el dualismo superioridad/inferioridad, da cuenta de una configuración de mundo donde la competencia lleva al progreso, y esta al *“desarrollado”*; en una ruta única e inexorable para alcanzar el bienestar. Mirar y describir este territorio, rural y pewenche, bajo las premisas y la centralidad del modelo de desarrollo vivido, aprendido y naturalizado como la única forma de vida, excluye cualquier otra posibilidad de comprensión distinta al déficit, a la carencia material, incluso intelectual.

Este relato que emerge en la vida cotidiana, en la relación cara a cara, constituye un producto social que carga en su interior una valoración negativa de la capacidad para incorporarse a los contextos del progreso; encontrando en la carencia, en la falta, la razón que les imposibilita y los deja excluidos de los escenarios del bienestar.

Así se devela que en la producción del relato -respecto del territorio y sus habitantes- operan determinadas cogniciones desde donde se interpreta y evalúa su materialidad y existencia. Cogniciones que se instalan en el sentido común operando como una ideología (Van Dijk, 2008) que define su identificación, objetivos y acciones. Cogniciones que son el vivo reflejo de representaciones de un mundo único, que actúan como una escala de medición del progreso y el desarrollo, en un esquema de interpretación donde las distancias equivalen al nivel de carencias y necesidades a satisfacer.

Estas cogniciones, que por fuerza de arraigo a las narrativas cotidianas, compartidas y consensuadas socialmente operan como una estructura estructurante (Bourdieu, 1990) modelando el relato de lo Otro. Así, este relato de la carencia, del territorio y sus habitantes, es un orden de categorías cognitivas que opera como una ideología que estructura las formas de comprender el territorio.

De esta forma, la producción de todos los relatos; los presentes, los pasados y los por venir, se estructuran a partir de la carencia, definiendo esta escuela y su contexto; dotando de forma y sentido, las prácticas de la vida cotidiana; en un habitar en que las distintas interacciones y modos de relación, reflejan la forma en que unos se perciben en sociedad, con un Otro carenciado.

Este relato, en esta escuela en particular, dibuja una brecha de inequidad al excluir, inferiorizar e invisibilizar Otros relatos. Relatos que dan cuenta de otras formas de comprender la existencia humana y su habitar. Narrativas que albergan saberes propios de ese territorio, que les confieren pertenencia e identidad a sus comunidades. Relatos que mantienen vivo el conocimiento, el kimün, que es entregado a las nuevas generaciones por los abuelos en la familia, que concibe toda la vida como una experiencia de aprendizaje (Pereira et al., 2014) Relatos que valoran el equilibrio en lugar de la competencia; que bosquejan una otra dimensión desde donde se conciben otras formas de progreso y desarrollo, que responden a otras lógicas y otros ritmos. Relatos, que tienen en consideración otros aspectos de lo propio del ser humano, y que dan lugar a un Otro estado de bienestar, donde la práctica crea y re-crea diversas formas de llegar a ser mejor persona. Inequidad que al límite da cuenta de la existencia de elementos y características propias de una confrontación cultural y civilizatorias (Rivera, 2010)

En síntesis, la percepción del Otro y del territorio, desde el deseo del progreso y la modernidad, en el marco de una comprensión de una única configuración de mundo; hace que lo propio y específico del Otro y lo Otro, se signifique como sin valor o inexistente. De esta manera, la percepción del Otro se realiza desde el déficit, entendiéndolo como un ser semejante pero carenciado, a quien hay que darle motivaciones y razones para desear ser más y progresar.

De esta manera, aunque el Otro se perciba en lo humano como semejante, en la comprensión más profunda de futuro, no se le percibe ni se valora en su diferencia. El diálogo intercultural entonces se ve limitado por esta comprensión del Otro en el futuro, como una barrera y como una limitante para que tome lugar en el espacio escolar.

De-construir la forma en que se significa el bienestar, el progreso, la forma de relación con lo material; y la relación jerarquizada de la comprensión entre lugar y global, urbano y rural, es una necesidad imperativa para la construcción de formas discursivas capaces de descentrar la hegemónica comprensión de la unicidad de un mundo, encaminado en un futuro de modernidad inexorable.

6.2.- El Otro Carenciado

La idea dominante de lo inexorable de una única realidad futura posible, y de que la existencia humana se debe desarrollar en coherencia a esa realidad, asume en el relato educativo diversas formas discursivas; las que sujetas a la multiplicidad de técnicas que operan en conjunto y al mismo tiempo en el acto de enseñar y de aprender configuran la escuela como un espacio cargado del discurso hegemónico de la modernidad global y capitalista. Discurso que legitima prácticas de interpretación y de producción de subjetividades, asociadas al deseo del progreso y lo moderno. De esta manera, la escuela opera como una tecnología que significa lo más íntimo y particular de la vida de las personas, donde se configuran los afectos y las corporalidades, produciendo y reproduciendo un determinado saber ser.

6.2.1.- El Relato Hegemónico del Tener que Configura la Comprensión del Saber Ser

En el conjunto de procedimientos que se realizan en la escuela para formar y preparar al Otro para la vida, se encuentra adherido el relato del tener encadenado a la comprensión del ser, incorporando el tener como la correcta formación del saber ser.

En la escuela en que se desarrolla esta investigación es posible encontrar este proceso de subjetivación como la correcta y natural forma de valorar el rol de la escuela, y que se evidencia en los logros de quienes han sido sus estudiantes; en un taller de reflexión se señala:

El hecho de que la escuela estuviera igual es valioso. Algo de la semilla que arroja no se perdió; les sirvió. Uno ahora es director de una escuela y el alcalde anda en su buen vehículo, no deja de ser (Cuaderno de campo, RG: párrafo 7, 2017)

De esta manera, se valora la escuela como un espacio cargado de técnicas y discursos que ejercen poder sobre la vida de las personas; destacando el rol que esta institución juega en la construcción y modificación de sus prácticas de vida. Estas palabras dibujan una imagen en que el conocimiento albergado en las prácticas educativas de la escuela, y representados como “*semilla*”, fueron puestas en un terreno fértil.

Es decir; por un lado, al estudiante pewenche se le percibe carente del conocimiento para desarrollar su saber ser. Y, por otro lado, el/la estudiante no se encuentra con esta semilla y decide tomarla para sí; sino que es la escuela la que, utilizando determinadas técnicas de siembra, la “*arroja*” en su espacio de vida.

De esta manera, los que ayer fueron sus estudiantes llegaron a tener una profesión. Uno logró ser “*director*” de una escuela; y el otro “*alcalde*” con un “*buen vehículo*”. Así, el desarrollo del saber ser es evaluado de acuerdo a indicadores de progreso definidos por el “*tener*”, entendido como acumulación. Constatando con el tiempo que la semilla “*no se perdió*”, y las técnicas de siembra lograron modificar una realidad en la conformación de un saber ser; ubicando a estos otrora estudiantes en la ruta del progreso y en una posición destacada gracias a la acción de la escuela.

El tener y la acumulación aparece entonces entendido como progreso en la ruta del bienestar, legitimando que la escuela opere en la dimensión más sutil de vida de las personas; percibiéndolas como objetos, cuya vida y formas de practicarla son susceptibles de intervenir, utilizando técnicas para ser medidas, calificadas y también modificadas. La escuela opera como una tecnología capaz de imprimir y producir en la corporalidad del Otro, una práctica que cambia su forma de vida. Produciendo la subjetividad, que deviene de una identificación con el estilo de

vida capitalista que sujeta a las personas con el mundo del trabajo y la producción (Castro, 2009).

6.2.2.- La Benevolencia Como Respuesta Compensatoria del Déficit

El relato y la percepción del Otro y lo Otro de la escuela, como en situación material de precariedad y en condición de carenciados de saber, fundamenta y justifica que en la comprensión de la escuela esta opere como una tecnología de subjetivación para el desarrollo.

Esta comprensión, en la escuela donde se realizó esta investigación, cristaliza en algunos relatos como, por ejemplo, que *“hay que darle un objetivo de por qué educarse”*. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017) como lo afirma con seguridad y convicción un profesional entrevistado, dando a entender que mediante la educación y la adscripción al ideal civilizatorio que él conoce y valora, los niños y las niñas se pueden salvar y escapar de la situación en la que viven en su comunidad que, a sus ojos, es vista como aislada y carenciada.

Señalar que hay que darle un objetivo de por qué educarse, partiendo del supuesto de que son incapaces de hacerlo, en lugar de preguntarse si son impermeables (Fanon, 2014) a esa comprensión de la educación, es ofenderles; aunque quien lo diga piense y sienta lo contrario.

Percibir a los niños, las niñas y a la comunidad pewenche sin voz, sin perspectiva de vida propia y en condiciones de precariedad; da cuenta de cómo saberes que engendran opciones de vida, comprensiones y formas de habitar el mundo diferente han sido históricamente desvalorizados e ignorados. Situación que la escuela reproduce y normaliza, al punto de producirles ceguera (Echeverría, 2003), imposibilitándolos de ver saberes Otros en las prácticas de vida, llegando a naturalizar la construcción social del Otro y lo Otro carenciado.

Esta forma naturalizada de referirse al estudiantado refleja la ausencia de reflexión crítica sobre cómo la comprensión de la educación escurre en lenguajes de menoscabos que crea en la comprensión del *“ser”* un Otro inferior. Lenguajes que modelan repertorios de relación estigmatizados, que hace mirar al Otro hacia abajo, adaptando el lenguaje hacia el que no sabe; percibiéndolo como víctima de lo que no tiene, porque dada su natural condición de precariedad, no es responsable de tal situación. Refleja, además, la ceguera a lenguajes criados en el seno del pensamiento hegemónico que impiden representar el mundo como nuestro, representándose

como abyecto epistemológico y no como sujeto epistemológico; si no representamos el mundo como mío, tampoco lo puedo transformar (Santos, 2013)

En esta categoría de comprensión, en que territorios y habitantes no llegan a tener las capacidades necesarias para participar de un mundo y futuro único y posible, el *“darle un objetivo”* daría cuenta de sensibilidades que se crían al alero de una expectativa que buscan reparar el daño que implica *“ser”* carenciado. Sensibilidades que responde a la motivación de compensar, de ayudar al Otro a relacionarse con el mundo sin sentirse preso de sus arquetipos de vulnerado y menoscabado; de apoyarlo en su ruta de vida, de producción de futuro; donde sin lugar a dudas la educación es la llave que abre la puerta a un estado de bienestar. En esta lógica, los niños, las niñas y su pueblo pewenche no serían responsables de lo que no tienen, pero sí de acoger esta compensación de *“ser”* que otorgaría la educación formal.

Así, *“darle un objetivo de por qué educarse”* los ayudaría a encaminarse hacia la inclusión social; y la incorporación al mundo globalizado se lograría mediante la configuración de un saber ser proporcionado por la educación. De esta forma, *“darle un objetivo”* no aparece como algo que se le inculca arbitrariamente, sino como un acto de benevolencia que ayuda al Otro a superarse.

Sin embargo, si se considera que la imagen de pewenche carenciado existe en el imaginario de una sociedad que se entiende desarrollada y donde lo pewenche no tiene lugar, es posible vislumbrar una profunda agresión, que asume –y sume- al Otro en un sistema de dependencia, que en la búsqueda de igualdades se le da porque no tiene, porque su vida carece de sentido; relegándolo en este acto a la más profunda inferioridad, despojando de su ser todo valor y creatividad.

La premisa de la carencia ha justificado incontables atrocidades contra el pueblo mapuche a lo largo de nuestra historia como estado-nación (Pinto, 2012) y ha formateado la matriz monocultural y homogeneizante (Quintriqueo y Torres, 2012) de escuela y escolarización hasta estos días, habitando los discursos y las narrativas de las personas comunes en la vida cotidiana. En gran medida la benevolencia, como conducta compasiva de la carencia, viene a confirmar la representación del indígena inferiorizado, en una comprensión meta temporal, donde la imagen de ayer, en lo esencial, no ha cambiado a la imagen actual.

Imagen que se alberga en el imaginario social como de “minusvalía racial” (Romay, 2012, p. 56). Benevolencia que sigue perpetuando la existencia de sistemas de dependencia al que se ve sometido el Otro, en que debe olvidar o negar lo que es, para llegar a ser lo que no es, logrando invertir su situación de aislado y participar de un mundo único que asegura futuro y bienestar. Al no darle un lugar y disminuirlo en su dignidad, en lo esencial es benevolente en el marco de una práctica racista.

La percepción del Otro como carenciado se ha incorporado de manera compleja en lo más profundo de nuestra conciencia colectiva; donde la representación de lo mapuche como en situación de carencia e inferioridad se configura como una realidad multidimensional de difícil visibilización. De esta manera, se fundamenta y se le da legitimidad a la acción de la escuela en la producción de subjetividades en los niños y niñas; manipulando sus afectos, interviniendo en su saber ser, comprendiéndolo como un acto benevolente.

Tocar las cuestiones de fondo de la descolonización aparece fundamental para la deconstrucción de un saber ser capitalista y colonial, desde donde se desarrollan las técnicas con las que opera la escuela y la práctica del ejercicio profesional, en contexto de relación intercultural.

La dominancia y valoraciones del saber ser moderno, operan en contra del diálogo intercultural como forma de relación que permita la completud, estableciendo barreras para la conformación de un espacio escolar que en el habitar configure presencias de distintas formas de ser; y que al confrontarse posibiliten su entendimiento en la negociación de significados y en la creación de nuevas realidades.

6.3.- Las Técnicas de la Práctica Educativa Contra el küme Monguen

El küme monguen o vida buena, entendida como la armónica relación entre todos los seres, es el marco filosófico y conceptual desde donde se comprende y practica la existencia humana en la cultura mapuche, se ve fuertemente imposibilitada para operar como saber en la práctica de la vida cotidiana en la escuela.

Para el estudiantado mapuche, la experiencia de aprender en la escuela se desarrolla en el marco una práctica educativa mediada por un conjunto de técnicas que intervienen en la forma de vivir el acto de aprender y de enseñar. Estos procedimientos, empapados del discurso del

desarrollo y la modernidad, conforman una barrera para vivir la práctica del kúme monguen en el aula.

En la escuela de investigación se presentan variadas experiencias que dan cuenta de ello, entre las que se encuentra el aprendizaje, la enseñanza y formas de evaluar.

6.3.1.- El Aprendizaje de la Lengua en al Aula

En la cultura pewenche la construcción de conocimiento se realiza desde tiempos ancestrales a través de la observación de la naturaleza en la naturaleza, mediante el ver, oír y sentirla en su cuerpo; identificando los mensajes que ella le da. De igual manera, se entiende que mediante los sueños la naturaleza le entrega a la persona signos y símbolos que debe aprender a interpretar. Esta particular y específica forma de comprender el aprendizaje, mediante la observación e interpretación de signos y mensajes, se explica y comprende en una conexión del ser humano con el wenumapu - o tierra cósmica- y el nagmapu, o lugar de vivencia terrenal. El mapuche desde esta visión y condición de mundo, entiende al ser humano desde una realidad cósmica espiritual (Pereira et al., 2014)

El saber mapuche se configura en esta comprensión en una relación del ser con la naturaleza y de la naturaleza con el ser. Al escuchar la naturaleza, en la naturaleza, se escucha lo que dice el eco de la madre tierra, la Ñukemapu. Todo está conectado en perfecto equilibrio. Este pensamiento abierto que viene del sonido del agua, del volcán y que absorbe el espíritu, también tiene que ver con el sonido que tiene el propio cuerpo (Pereira et al., 2014).

En la cultura pewenche se entiende que en el proceso de aprendizaje interviene de manera muy importante la capacidad de sentir con todo su cuerpo, capacidad que sólo es posible poner en acción estableciendo una relación de equilibrio en la persona; y de esta con el entorno. Desde este equilibrio y desde esa armonía se configuran las percepciones y las interpretaciones que darán lugar al entendimiento y la comprensión. De esta manera, la enseñanza en el aula aparece como una barrera para el aprendizaje; en cuanto se encuentra distante y alejada de los espacios naturales, y donde no hay lugar para entender los sueños como una forma de aprendizaje. La Educadora Tradicional señala al respecto que *“hay cosas que se hacen y cosas que no se hacen en la escuela, hay cosas que se hacen en el lugar que se debe hacer”*. (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)) De esta manera, el sentido más profundo que comunica la palabra en el

chedungun, responde al principio de la armónica relación de los elementos, principio cuya comprensión se aprende en la naturaleza y con la naturaleza.

De esta manera, respecto de la enseñanza del chedungun en la escuela, la Educadora Tradicional

Comenta que es una ayuda para los niños, pero que en realidad eso se aprende en la casa, acá es imposible porque no tiene todo el sentido que tiene cada palabra, es como que no está completa. Cuando se aprende el chedungun tienen que estar todo, no sólo una parte. En la sala no se puede sentir el viento, el sonido de los pájaros y todo eso que está afuera de la escuela. (Cuaderno de campo, p. 42-43, 2016)

Ella ha buscado una forma de producir armonía en la práctica de la enseñanza de la lengua; por lo que ha buscado hacer una traducción (Benjamin W. , 2006) de la práctica de aprendizaje, articulando la forma de aprender en su cultura, con la forma que se concibe el aprendizaje en la escuela. De esta forma ella señala que “*Por eso siempre saco a los niños; es afuera mientras hacen sienten el viento, escuchan los pájaros, el ruido de los árboles que realmente se puede escuchar y aprender porque se siente.*” (Cuaderno de campo, p.53-54, 2016)

6.3.2.- La Enseñanza de la Lengua en al Aula

La enseñanza de la lengua en el aula se presenta determinada por un conjunto de técnicas que configuran la práctica pedagógica; de estas la Educadora Tradicional identifica dos formas de operar que dificultan la relación armónica en la práctica de enseñar. Estas son la escritura, como acción mediadora de los aprendizajes; y la comprensión de quien ejerce la acción pedagógica y la función de la planificación de la enseñanza.

La mirada crítica que la Educadora Tradicional evidencia respecto a la escritura como técnica de enseñanza del chedungun, que deviene de una tradición oral, se expresa en sus palabras cuando

comenta que se está pensando elaborar en un grafemario pewenche; eso a ella no le agrada, dice que todo lo que encierra una palabra no se puede llevar al escribirla “no quiero adaptarme y tener que escribir lo que no es escrito”. Considera que si se enseña de esta manera se perderá la identidad, porque les cambia la mentalidad a las personas, la visión de cómo uno se expresa y lo ve. En las palabras de la educadora podía vislumbrar una tensión

inmensa entre lo que pensaba y lo que vivía. Por una parte, enseñar el chedungun escribiéndolo, porque esa es la forma que se ha definido la enseñanza en la escuela y su motivación porque que la lengua no se pierda y aportar a mantener viva su cultura la hacen aceptar y adaptarse a esa condición. Y por otro, lo que vivencia su cuerpo, la resistencia a enseñarlo de esa manera, mezclado con la frustración de estar sin que les vean; y que en lo profundo y en el detalle, se les acepte como cultura distintas, con prácticas y formas de entenderse como existentes en el mundo. (Cuaderno de campo, p. 43, 2016)

De igual forma, identifica en la comprensión de quien ejerce la pedagógica y la función de la planificación de la enseñanza una forma inflexible de estructurar las prácticas de enseñanza; que defieren y se tensionan con una forma diferente, centrada en la práctica y en la co-construcción del proceso, a la que la Educadora Tradicional responde desde su comprensión cultural del proceso, y la que ella conoce porque la ha vivido y practicado en su cultura.

Esta forma de asumir la enseñanza, en presencia de otro agente educativo en el aula, genera un clima poco propicio para la enseñanza, en tanto no es posible configurar un espacio armónico y una práctica que responda a las formas que son propias para la enseñanza en su cultura. Ella al respecto señala

que en la sala de clases no se siente con toda la autoridad, que el profesor jefe esté presente y que no pueda estar sola, porque así está decretado, no permite que ella sienta la libertad para enseñar, le quita autoridad ante los niños y no se entiende lo que ella quiere hacer. Al igual que planificar, el uso de las palabras que a veces no dicen lo que ella en el fondo quiere hacer, porque ellos tienen otra forma de aprender. (Cuaderno de campo, p. 54, 2016)

De esta manera la Educadora Tradicional no encuentra equilibrio ni armonía en la forma en que debe planificar y desarrollar las clases.

6.3.3.- La Evaluación y los Test

Una de las técnicas establecidas en la escuela como forma de identificar Necesidades Educativas Especiales (NEE) en el estudiantado es la de someterlos a un proceso diagnóstico que considera, entre otros, la evaluación del normal desarrollo del lenguaje.

Este proceso es realizado por un profesional y para su implementación utiliza test estandarizados y aplicados a los estudiantes a nivel nacional, de acuerdo a las normativas establecidas por el Ministerio de Educación.

En entrevista al profesional de la escuela, es posible constatar cómo estos test operan como patrón de medida donde la diferencia cultural califica con déficit. El profesional al respecto señala:

Yo creo que en lo más cercano a lo que hago yo, cuando me han tocado niños que son hablantes de chedungun; que son cien por ciento hablantes, o están adquiriendo recién el español; y obviamente las pruebas que yo aplico que son estandarizadas y aplicadas en niños de ciudad [...] todos ellos me dan puntajes bajos; pero ahí hay que desarrollar el ojo profesional, y entender que uno está evaluando lenguaje; por lo menos en mi caso, y saber identificar que el niño en español obviamente no conoce nada, no sabe nada de vocabulario, la estructuración de la oración está todo malo. (F. Gutiérrez comunicación personal, junio, 2017)

En el mismo sentido, las imágenes y las referencias a las que hace el test no se relacionan con el contexto y los elementos que configuran su mundo, en este sentido el profesional dice

a veces me chocan porque hay demasiadas palabras que acá los niños [...] no la conocen, porque nunca, porque no, simplemente no lo saben, no están disminuidos en ese sentido, en esa habilidad; sino que simplemente aquí nunca van a ver eso que yo les estoy preguntando; si les pregunto, por ejemplo, por mar o por una ola; aquí el río lleva olas, pero no son las olas que uno se imagina del mar. (F. Gutiérrez comunicación personal, junio, 2017)

De igual forma, los test no consideran la carga valórica negativa que algunas palabras representan, el profesional da cuenta de ello cuando señala

Tengo un test que - eso lo tengo súper en la memoria - que aparece un indio y yo tengo que preguntar “Mira, aquí hay un indio”. ¿Sobre el caballo está el...? y un niño me queda mirando y dice “Tío, esa palabra es fea” Ya, entonces claro, uno si no aplica el test como está, como dice la instrucción, queda malo; Ya, pero es como un momento incómodo para mí porque uno sabe que eso por mucho tiempo se ha ocupado como una palabra peyorativa

para las personas pertenecientes a la etnia mapuche. (F. Gutiérrez comunicación personal, junio, 2017)

De esta manera, la forma utilizada para detectar una necesidad educativa atenta contra la armónica relación del niño y la niña con la escuela y su cultura. Esta opera como una técnica en la que el niño y la niña tras vivir la experiencia del diagnóstico, in-corpora la idea de habitar en un espacio excluido de la representación de mundo conocido; que su forma de hablar no le permite comunicarse como es lo esperado y que la forma peyorativa de referirse a su cultura es aceptada como válida y correcta, impactando negativamente en su comprensión del saber ser, articulado de forma compleja en su sentir a la escuela como un lugar propio.

En síntesis, la escuela al adscribirse como un instrumento que conduce al desarrollo capitalista moderno, opera como una tecnología de subjetivación, significando la vida de las personas y territorio pewenche, desde el paradigma del tener y acumular. Desde este relato hegemónico, el territorio y el saber ser mapuche se perciben como carenciados; legitimando su intervención compensatoria y benevolente, mediante el uso de técnicas que se plasman en la práctica educativa (Gutierrez y Riquelme, 2020).

Percibir al Otro y lo Otro, desde las propias categorías de comprensión, impiden vislumbrarlo en su diferencia; quitarles valor a las propias categorías en que el Otro y lo Otro comprenden su existencia y lo habilitan para habitar su territorio, dificultan y obstaculizan la construcción de un espacio de relación que permita que lo propio y significativo de su forma de habitar tenga lugar.

Habitar la escuela bajo el principio de la interculturalidad emplaza a la escuela y a la pedagogía a mirarse críticamente como instrumento de subjetivación; obligándola a desnaturalizar y de-construir las comprensiones desde donde se ha ejercido la práctica educativa, que niega a lo Otro en todo su ser. Demanda de ella una importante cuota de compromiso con el Otro; se trata de hacerse cargo y asegurar la existencia del Otro y lo Otro, y no de negarla ni manipularla. El diálogo intercultural es posible en la medida en que en la vida cotidiana de manera permanente y estable se dé lugar a las distintas formas de comprender y de estar en el mundo, posibilitando que esa nueva realidad, con nuevas lógicas sociales y culturales, se entrecrucen en la forma en que se construye, piensa e interpreta el ser, dando paso a un saber ser diverso encarnado en el cuerpo de los niños y niñas de esta escuela.

6.4.- La Percepción del Otro en la Construcción de un Nosotros en el Habitar

La percepción del Otro como posibilidad de un nosotros, en el contexto intercultural en que se asienta la escuela, implica enlazarse unos a otros en la construcción de la vida cotidiana; unirse como sujetos que habitan desde el sentido vital el espacio escolar, en una relación que los une desde los afectos a una dinámica de familiaridad recordada y explicitada en su construcción cotidiana. Donde los conceptos y los sujetos no eliminan la diversidad en la relación, cada uno ve de forma diferente en tanto se opera sobre la aceptación de la diferencia en el ver y en el conceptualizar.

En la escuela, diversos relatos y situaciones dan cuenta de las dificultades que se presentan en la percepción del Otro para la construcción de un nosotros. Entre ellas se encuentra la mirada crítica a la forma en que la escuela desarrolla su práctica educativa, al margen de la histórica relación colonial de la escuela con los territorios en los que se inserta; situación que aparece en la reflexión de sus integrantes al señalar que *“Falta que el Estado y el Ministerio tome conciencia de que somos colonos como profesores”* (Cuaderno de Campo, RG: párrafo 6, 2017) Esta auto percepción de colonos en el ámbito del saber de lo Otro, se ve reforzada en sus dichos, al señalar que *“Tenemos que nosotros investigar y conocer, [...] la escuela fue una forma de atropello”*. (Cuaderno de Campo, RG: párrafo 1, 2017) Esta percepción de que el territorio, las personas y sus saberes han vivido el atropello de la escuela, y el profesorado ha cumplido una función de colonos, permite develar que la percepción del Otro se ha configurado a partir de un modelo predefinido, como un cuerpo ideal o legítimo (Le Breton, 2002; Butler, 2019) que nombra una realidad, cuyas cualidades y condiciones se superponen a la corporalidad del niño y niña pewenche, negando su saber ser y su forma de habitar ese territorio. Así, se construye un relato del estudiantado con quienes trabajan y habitan la escuela, desde el desconocimiento. Siendo necesario que el profesorado “investigue y conozca” lo Otro que representa la cultura pewenche; que se le presenta ahora como extraño e incomprensible.

Esta percepción del profesorado y asistentes de la educación, de percibir lo propio y profundo de lo pewenche como extraño, como ininteligible, es identificado también en algunos relatos de la Educadora Tradicional; para ella, el Otro, el no mapuche, en las distintas formas de relacionarse en la práctica de la vida cotidiana aparece como una persona receptiva, pero incapaz de comprender en lo profundo y de manera completa su mundo de vida. Ella dice que *“en la*

escuela, la escuchan y hacen todos los esfuerzos por entenderla, pero que en lo profundo no pueden entenderla porque ellos han vivido de otra forma; y por eso el entendimiento no es completo, queda ahí". (Cuaderno de campo, p. 54, 2016)

La necesidad de *"investigar y conocer"* la cultura pewenche manifestada por parte del profesorado y asistentes de la educación no mapuche; y la constatación por parte de la Educadora Tradicional, respecto de que, en la comprensión de su cultura por parte del personal no mapuche de la escuela, el *"entendimiento no es completo, queda ahí"*, da cuenta de que, en la construcción del nosotros, en la práctica de la vida cotidiana del habitar la escuela, se identifica una fragilidad en el vínculo. Fragilidad marcada por la incompletud, que se refleja en que el no mapuche se percibe comprendiendo la cultura mapuche pewenche de manera incompleta; a su vez, el mapuche pewenche se vincula con el no mapuche percibiendo que la comprensión que hacen de él y de la forma en que practica su vida, se realiza desde un conocimiento limitado de su saber ser.

6.4.1.- La Necesidad de Conocer y Valorar lo Otro Como Saber Para Fortalecer el Vínculo

Desde el profesorado hay voces que relevan que la diferencia se expresa, entre otras cosas, en el conocimiento, señalando que *"Hoy estamos con la mente abierta a otros tipos de conocimientos, con todos estos años deberíamos ya ser hablantes"*. (Cuaderno de campo, RG: párrafo 2, 2017) Desde estas palabras se puede deducir que la práctica educativa deviene de un pasado en que prevalecía un pensamiento cerrado, que reconoce un solo tipo de conocimiento, el curricular. De esta manera, el hoy, se ofrece como una posibilidad, como un momento de apertura a aceptar que en otras manifestaciones culturales existen conocimientos. Desde esa perspectiva se entiende que al no aceptar el chedungun como expresión de conocimientos; a pesar de los años en contacto con la lengua, que es utilizada de forma recurrente por los niños y sus familias en las relaciones de la vida cotidiana en la escuela, no la han aprendido a hablar.

Capacitarse mediante el desarrollo de talleres, es percibida como una forma posible para acceder al conocimiento de la lengua y la cultura pewenche. Y que es expresada desde la voz de un profesional de la escuela, respecto de la importancia del aprendizaje de la lengua en la relación pedagógica señalando que:

aquí nosotros tenemos una educadora intercultural, pero por desgracia [...] no se le ha podido dar el tiempo para que, a nosotros, como parte del equipo del establecimiento, nos haga, por ejemplo, talleres, que haya una capacitación más allá de nosotros conocer qué es la cosmovisión; sea como algo mucho más llevado al aula; por el tema de la instrucción, que las podamos dar en chedungun. (F. Gutiérrez comunicación personal, junio, 2017)

De igual forma, en relación la práctica de los saberes culturales pewenche, la capacitación aparece pertinente y necesaria en la relación intercultural, especialmente en una relación respetuosa de la forma en que la otra cultura practica su habitar. La importancia la expresa el profesional señalando respecto a cómo desarrollar su actuar al decir que espera

Que no andemos tan perdidos cuando hay cierto tipo de ceremonias [...]. Yo al inicio tenía que preguntar todo, si es que me podía agachar, si es que no podía hablar; porque después yo me iba dando cuenta que cualquier cosa mínima puede ser una falta de respeto y podría generar un malestar. Ahí yo recuerdo algo, que fue el tema de los piñones; cuando yo los pelaba yo sabía que los piñones se podían echar al fuego para poder prender más fuego; y me acuerdo que me dijeron no, que eso era una falta de respeto porque era como mal agradecer lo que la tierra nos da. (F. Gutiérrez comunicación personal, junio, 2017)

En el relato el profesional da cuenta de la diferencia de los sentidos culturales expresados en las prácticas que él experimenta en su relación con la comunidad. Su sensación de estar perdido hace alusión a que los puntos de referencia que él conoce y lo habilitan para desenvolverse en el mundo, en este contexto no tienen sentido.

De esta manera, la necesidad de capacitación para conocer y comprender la cultura pewenche aparece muy determinante en la construcción de sentidos y en la identificación de puntos de referencias que permitan establecer una relación de respeto y de sintonía con lo propio y específico de la cultura pewenche. Conocer al Otro y lo Otro se percibe como dar lugar a la posibilidad de des-cubrir al Otro y deconstruir las matrices desde donde se le ha significado en el contexto escolar y social; a la vez que, des-cubrirse a sí mismo en el ejercicio de su rol profesional en la relación con el Otro.

La capacitación, entendida como la instancia para des-cubrir y des-cubrirse, se configura como una dimensión que posibilita el encuentro, que permite dar lugar a la expresión y

visibilización de lo particular, sutil y específico de la cultura pewenche, la que no ha sido posible percibir en profundidad y amplitud en la cotidianeidad del encuentro donde se ha desplegado la práctica de la vida diaria en el habitar la escuela.

Comprender los saberes recreados en la práctica de la cultura pewenche aparece como una condición necesaria para fortalecer los vínculos de relación entre los participantes de la escuela, y esencial para la construcción de un nosotros. Que, en palabras de una profesora pewenche entrevistada, lo grafica diciendo *“si vamos a trabajar juntos tenemos que ir los dos de la mano y llegar a un lugar”*. (M. Purran, comunicación personal, enero, 2018)

Entre las posibilidades de capacitación que considera la escuela, se encuentra el desarrollo de talleres realizados por la Educadora Tradicional; lo que sin duda sería un aporte significativo, sin embargo, de igual forma limitado de acuerdo a lo que plantea un apoderado pewenche cuando señala

Bueno, en la escuela están los monitores, personalmente hay personas jóvenes que tratan de enseñar lo básico, hay cosas que igual no se pueden hacer en la escuela y se hacen en un lugar adecuado. Por ejemplo, si hay una oración¹⁹ no la va a hacer en cualquier parte.” (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)

De esta forma refleja que hay conocimiento que sólo es posible entenderlo en el contexto en el que se realiza, con una incorporación de la información proporcionada por la interpretación de la experiencia vivida en la relación con otros; por lo que el conocimiento y comprensión del Otro considera un proceso de capacitación vinculado a la investigación, desde una perspectiva en que la relación es de sujeto a sujeto. Investigación en que la aproximación a lo estudiado se

¹⁹ Se refiere al Llellipun, ceremonia diaria de agradecimiento y solicitud de protección. Se le ofrece a la ñuke mapu o madre tierra o madre naturaleza o universo, algún elemento de la naturaleza como un vaso de agua, la que es vertida en porciones a la tierra, árbol o planta, junto con un relato que surge del emocionar, con actitud de agradecimiento y humildad. Aquí se agradece porque nos mantiene vivos, nos da alimento y bien estar. También se le pide protección a los ngñen (energías o dioses) que son los dadores de vida y quienes la sostienen diariamente.

desarrolla de manera flexible, sujeta a las modificaciones del contexto, respetuosa de los ritmos y motivaciones de los participantes. En esta forma de conocer es fundamental empatizar con el Otro y su forma de significar, para poder realizar una comprensión real y profunda.

6.4.2.- La Familiarización y el Entendimiento un Paso en la Construcción de un Nosotros

6.4.2.1.- La Familiarización.

La interpretación del desarrollo de la convivencia cotidiana, como práctica de la vida en la escuela, supone por parte de quienes participan de ella la conformación de una realidad cuyo significado subjetivo es originado en sus pensamientos y acciones (Berger y Luckmann, 2003)

Los relatos en la escuela hablan de la convivencia con el Otro como una realidad compleja, donde la relación aparece marcada por momentos en que a ratos aparece distantes, y a ratos cercana, con seres humanos que se perciben tanto como conocidos y familiares, así como desconocidos y extraños.

Un profesional Asistente de la Educación entrevistado, da cuenta de la interpretación que hace sobre la relación de los apoderados y la familia, con la escuela; y la caracteriza diciendo

yo la veo más como de amor y odio [...] si, porque he visto muchas veces, incluso a mí me ha tocado atender papás que vienen bien enojados [...] una vez reclamaron porque aquí se hacía un taller de zumba. Que zumba no correspondía a las tradiciones pewenche, así que eso no correspondía acá; muy enojados reclamando y todo eso. Pero otras veces, por ejemplo, el día del wetripantu la gente viene aquí, los papás participan. Las mamás participan, por ejemplo, en la elaboración de sopaipillas, ahí en la ruca; es como estar en la casa. Los papás acá participan en juegos, jugando palín, los niños participando igual. Está como esa interacción mucho más, yo creo que llevada como a esa realidad cotidiana de una familia pewenche. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

De sus palabras se desprende la interpretación que hace del Otro como extraño, como impredecible, sujeto a sus estados de ánimo y a sus reacciones. Así, la relación de convivencia aparece determinada exclusivamente por la animosidad en el comportamiento del Otro, de los apoderados y sus familias, invisibilizando la influencia que pueda ejercer la práctica, el espacio y la materialidad de la escuela en su comportamiento.

El reclamo, desde la perspectiva de los docentes, se presenta como la manera recurrente de relacionarse de los apoderados con la escuela; percibida como una conducta antojadiza más que como una actitud de resistencia (Aravena, 2013) frente a las relaciones de poder y los ordenamientos que los niegan a ellos y a su cultura. Una educadora señala respecto de las reuniones de curso que *“para los colegas es como pérdida de tiempo hacer ese tipo de cosas, que [dicen] ¡Ah! ya va a venir este papá alegando y me va a decir estas cosas, esto y esto otro”*. (A. Rodríguez, comunicación personal, noviembre 2017)

Para la educadora, los reclamos y las distancias disminuirían si se produce una relación más cercana con mayor conocimiento de los apoderados, como

hacer visitas domiciliarias, que una vez yo igual lo sugerí; estábamos en una época difícil en la escuela, porque los apoderados estaban muy problemáticos, empezaron a sacar la voz ellos, a empoderarse y todos se iban a quejar al DAEM, pasa esto y esto otro, entonces, ya, ¿Qué hacemos para los apoderados? Es más allá que invitarlos a una convivencia o a tomarse un rico mate; es conocer el entorno donde ellos viven, ir a verlos. Y no les pareció tan buena idea, les pareció que era una pérdida de tiempo”. (A. Rodríguez, comunicación personal, noviembre 2017)

Desde su perspectiva, es necesario superar el temor que se le tiene al apoderado, *“cuesta eso de integrar apoderados porque se les tiene como temor, hoy van a venir los apoderados, quizás qué van a decir a mí, yo no te voy a negar que de repente me da miedo hacer una reunión”*. (A. Rodríguez, comunicación personal, noviembre 2017)

El reclamo aparece porque, como dice un apoderado en entrevista, los chilenos deberían aprender *“a respetar”* (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017). El reclamo se constituye en una práctica de resistencia que le permite a los apoderados y apoderadas, ante el accionar de la escuela, ampliar sus espacios de autonomía (Castiblanco, 2005). El apoderado dice:

yo creo que el Estado de Chile le falta mucho para que nos considere qué visión tenemos nosotros los pewenche, porque dentro de la malla curricular no está escrito, porque todo lo que está lo arma el Ministerio de Educación pa' todo el país, para todos igual. Pero nosotros tenemos nuestra propia forma de vida, forma de ser y en todo ámbito y eso yo creo

que falta mucho para que el Estado lo considere, lo respete, por eso que de repente hay un choque de cultura y no funcionan algunas cosas. (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)

De alguna forma en sus palabras deja ver que la manera de mantenerse practicando su cultura en la escuela es resistiendo, desarrollando prácticas de resistencia a la asimilación cultural y que él significa como un choque que define como cultural.

Como apoderado, asume una relación que le permite mayor autonomía con la organización de la escuela; por ello, independiente de la fecha de inicio de clases, él va con su familia a las veranadas. Al respecto dice:

Mi hija, cuando me fui para la veranada en marzo, no entró [a clases] el mismo día que tenía que entrar, porque en marzo estábamos en los piñones y clases inició el primero de marzo, y mi hija entro el quince de marzo porque estábamos en la cordillera. (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)

Para el apoderado, la relación sería distinta si la escuela asumiera otro rol, él señala

yo creo que la escuela debería ayudar más pu', motivar los jóvenes, los niños que no deben olvidar su invernada y veranada, su recolección de frutos silvestres, participar en las ceremonias, cualquier tipo de ceremonia comunitaria o familiar; porque [es donde] están además los ancianos que ellos más respetan. (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)

Desde su perspectiva el apoderado, esperaría que la escuela estimulara aspectos propios de su cultura, como *“el valor que tiene respetar la tierra”* (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017) aunque cree que en lo concreto es muy difícil, porque como señala *“el sistema educacional en el país lo arman en el Ministerio de Educación a través del gobierno, pero si lo llevamos en la práctica hay cosas que no nos respetan a nosotros”*. (J. Pichun, comunicación personal, abril 2017)

Comprender que el reclamo no es una característica propia de los apoderados y apoderadas, sino más bien una práctica de resistencia a prácticas educativas que niegan o minusvaloran su cultura, aparece como fundamental en el despliegue de una convivencia cotidiana armónica.

Situación que es rescatada por el profesional Asistente de la Educación entrevistado, cuando señala:

Pero en sí, yo creo que igual en los papás esta su malestar a veces [...] como un colegio chileno se rige bajo normas del Ministerio, entonces pasa automáticamente, los conocimientos y todas las cosas son en base a lo que todo Chile, todos los colegios de Chile tienen que tener. Yo creo que, a los papás, si se genera un malestar, es porque a ellos les gustaría que este colegio fuera más, entrecorillitas, personalizado como para la cultura. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017)

Desde aquí el profesional ve la necesidad de desplegar algunas iniciativas que abran un camino y que den cuenta de la conformación de una práctica común, de una convivencia intercultural que evoque a la construcción de un nosotros; considera que se podría dar lugar con *“el tema de los saludos, lo ideal sería que todos, independiente que hagamos el puro saludo, podamos usar el saludo en chedungun en lo cotidiano”*. (F. Gutiérrez, comunicación personal, junio, 2017) De esta manera entiende que sería posible incorporar en el habitar, a la práctica cotidiana lenguajes que familiaricen la relación, que animen la convivencia y cualifique la coexistencia como una convivencia intercultural (Fornet-Betancourt, 2010) donde prácticas de vida están presente de manera permanente y estable, dándole un lugar en los rituales de la vida escolar.

Cuando se señala que a los estudiantes pewenche hay que *“Darle un lugar para que tengan su vida y no tomarla y yo administrarla”* (Cuaderno de campo, RG: párrafo 18, 2017) se asume que se tiene el desafío como escuela a des-aprender las formas en las que se ha pensado y actuado en relación al Otro pewenche. Y asumir un Otro estilo educativo, una pedagogía que permita el diálogo, que oriente a enfrentar la tensión que genera la existencia de jerarquías en las comprensiones; y a cómo devolver el poder epistémico a los saberes. Que se oriente a investigar y aprender mediante la familiarización con lo Otro, hasta que se haga conocido, hasta lograr identificar y darle sentido de respeto -o de falta de respeto- a las prácticas de la vida cotidiana en la escuela; para desde allí desplegar prácticas de entendimiento que atiendan todos los decires y todos los haceres, sin que una tenga prevalencia sobre otra.

En chedungun la palabra respeto se dice yamuwun, y se entiende como el resultado al que se llega luego de un proceso de familiarización, en el que se con-viven experiencias de forma

reiterada, las que van tejiendo una historia común, implicando el mundo de las ideas, los espacios, las materialidades, los afectos. El yamuwun, considera al menos tres pasos: El kimuwun²⁰, sería el primer y necesario paso, en que lo Otro, lo extraño, se vuelve conocido y cercano. Un segundo paso, el brenewun²¹, en que lo conocido y cercano se ensancha y fortalece en la con-vivencia, conformando desde el sentir y el cariño un vínculo con el Otro, el fortalecimiento de este vínculo permite que el Otro, lo Otro, sea aceptado tal cual es. Y finalmente, el kelluwun ²² en que el vínculo en la relación con el Otro, además de conocido y aceptado, es de cuidado. Desplegándose aquí, en este último paso, un estado en que la relación con el Otro es de ayuda y abrigo. En síntesis, respeto cuando cuido y ayudo a quien conozco y acepto con cariño tal cual es.

Desde esta perspectiva, una pedagogía que permita el diálogo, sería una pedagogía que permita el respeto, que intenciona que la relación con lo Otro sea de cuidado y ayuda. Donde la confrontación de las distintas formas de ser, se orienten a conocer y a aceptar con cariño al Otro tal cual es.

6.4.2.2.- El Entendimiento.

En chedungun entender se dice *adumymi* que significa conocer- saber - entender, conceptos que no operan como sinónimos, sino como tres pasos de un proceso que se vive en relación con lo Otro. Conocer, implicaría una experiencia, un compartir pausado que se da en el marco del tiempo en distintos lugares; así el conocer va siendo en un encuentro reiterado con un Otro que se ve y escucha. Saber lo que sabe el Otro, implicaría vivir lo que el Otro vive, de la manera como lo vive y construir juntos una comprensión. Supone un compromiso con el Otro, un consentir, que encarna en una disposición y sensibilidad para significar con las reglas y el modo del Otro. Esto conduciría a entender lo Otro, como la in-corporación de un sentir que tiene sentido.

“Lo que nosotros pedimos no lo van a entender”. (M. Colipi, comunicación personal, octubre 2016) Con esta conmovedora frase la Educadora Tradicional, bosqueja una imagen de cómo -desde el saber ser pewenche- experimenta en la relación con los Otros en el diario vivir, el

20 Conocerse

21 Querer aceptando al Otro tal cual es

22 Ayudarse

entendimiento en la escuela. Ella identifica un *nosotros* pewenche, al que se le confronta un *Otro* no pewenche. En el *nosotros*, asume una representación colectiva, no es algo que le ocurriría sólo a ella, y en algunas ocasiones; sino que se trataría de una experiencia común, constante y reiterada, que la lleva a configurar un *nosotros*, en una delimitación cerrada y de pertenencia, en que se comprende radicalmente distante y distinta a los Otros. A estos Otros, lo que se les pide es *adumymi*, porque lo que existe es *adumlaygum*²³ porque no conocen de su saber, no saben de su saber, no lo han experimentado, por lo que no lo van a entender.

La Educadora Tradicional también señala que existe comunicación, que *“la escuchan y hacen todos los esfuerzos por entenderla, pero que en lo profundo no pueden entenderla porque ellos han vivido de otra forma; y por eso el entendimiento no es completo”*. (Cuaderno de campo, pág. 54, 2016) Esta incompletud del entendimiento del otro, respecto de su saber ser, como ella lo significa, sería una forma de experimentar la vida en la escuela.

Esta incompletud del entendimiento, está a la base de prácticas y comprensiones que se mueven entre las faltas de respeto y las prácticas de resistencia, desencadenando dinámicas de tensión y conflicto que se normalizan y naturalizan, colocando a las personas en un emocional negativo. *“Yo no te voy a negar que de repente me da miedo hacer una reunión [de apoderados]”* (A. Rodríguez, comunicación personal, noviembre 2017) señala una educadora, naturalizando una forma de relación que no cuestiona cómo es que esto ocurre, no problematiza la forma en que en la escuela se construye los espacios de relación.

El entendimiento, visto desde este escenario obliga a la escuela y a quienes participan de la práctica educativa a reconocer que el entendimiento del otro es incompleto, siendo imperativo relativizar sus certezas y mirar lo cotidiano como algo nuevo, como algo por descubrir y entonces con una disposición al cuestionamiento, salir de lo cómodo que resulta vivir en verdades dadas y definitivas. Entonces, el reclamo de los apoderados, se alejaría de la relación caprichosa *de amor y odio* que se instala de forma aleatoria en el diario vivir, para entenderse como práctica de resistencia que amplía sus espacios de autonomía (Castiblanco, 2005) ante un proceder de la escuela, en que se sienten no completamente comprendidos, o que se les está faltando el respeto.

²³ No nos entienden, no nos conocen y no saben.

Es necesario definir una ruta en que la escuela se conforme como un espacio sin jerarquías en las comprensiones, donde el saber científico se cuestiona radicalmente como saber único y verdadero. Elaborando nuevas conceptualizaciones al situarse en los bordes, en los límites, en las periferias de lo moderno y colonial; abriéndose a horizontes comprensivos más amplios, que posibiliten en el espacio pedagógico una traducción a realidades que parecen muy abstractas en la confrontación de las distintas formas de ser. Realidades que se ubican en espacios y en tiempos intersticiales, en los bordes del mundo escolar, que se sitúan en el acontecer del mundo de la vida local, en la conversación que comparte un mate a la orilla del fogón en la ruka de la familia del estudiantado, en el resonar del kultrung que acompaña el cantar de las ñañas²⁴ y el baile de los lagmien²⁵ en el nguillatún; que se hacen voz en reclamos y peticiones. Como el de los niños y niñas que no quieren seguir aprendiendo la letra “I” asociada a la palabra indio; o de la Educadora Tradicional en la conformación de los espacios; o la de los apoderados en relación al currículo. Peticiones que reclaman un lugar, una presencia reconocida y permanente de su saber ser, de lo que le da sentido a su existencia, en la significación de los espacios y de las prácticas en el habitar la escuela.

6.4.2.3.- La Completud del Entendimiento Para la Construcción de un Nosotros.

La posibilidad de la construcción de un nosotros, pasa por darle completud al entendimiento; es decir, conocer y familiarizarse, saber el saber del Otro para in-corporar el sentir del Otro en la propia percepción.

La construcción de un nosotros tiene la necesidad de lo Otro y del Otro para significar y significarse en la escuela, en el despliegue de un proceso de vida donde se establezcan acuerdos a partir de la negociación de significados, resultado de un proceso dinámico de aprendizaje y des-aprendizaje. Esto permitiría asumir un compromiso de fondo con la valoración de la diversidad cultural y construir una ruta posible de transitar hacia el diálogo intercultural, entendiéndolo no como algo compacto que opere en dos direcciones, sino más bien, como un fluir que circule en distintas direcciones y niveles.

Concretar esta definición presenta distintas limitaciones y posibilidades. Entre las limitaciones se encuentra el relato de la modernidad, la globalización y el progreso como único

24 amigas

25 hermanos

relato de la existencia humana, al que la escuela se adscribe y se asume como instrumento tecnológico de su producción y reproducción; y que ha naturalizado en normas, sentidos y prácticas. Ubicando el relato de lo local, de lo específico del territorio, como el otro de la modernidad (Escobar, 2015) entonces desplazando su cultura y el territorio del saber ser del estudiantado, para in-corporar un saber ser más, moderno y habilitado para interactuar en un mundo capitalista y globalizado.

Entre las posibilidades, se encuentra la motivación expresada por construir espacios vitales en que la interacción es desde el afecto, como ocurre en las manifestaciones culturales que se expresan con mayor intensidad como la celebración del wetripantu, que son parte común de la vida escolar.

Creando, en el conocer e investigar referido por los docentes, nuevas condiciones materiales y sentidos a partir del análisis de la dimensión más pequeñas en la relación social, donde se configura la percepción, los afectos, la subjetividad. Para desde allí asumir formas nuevas en la práctica educativa, que emergen de la producción de intercambios, como proceso y resultado de dinámicas de re-significación y entendimiento.

Por último, una posibilidad interesante para que el diálogo intercultural tome lugar, es pensar las relaciones en que la percepción del Otro y lo Otro se construyen en la trama vincular dando lugar a las potencialidades creativas de las personas, en una relación de complemento.

CAPÍTULO VI: CONCLUSIONES

Diálogo intercultural en la escuela como espacio habitado, es un tema investigación que no se encuentra ajeno al acontecer nacional. Acontecer que da cuenta de la incapacidad del Estado para resolver los conflictos con el pueblo mapuche, los que van adquiriendo cada día mayor complejidad, llegando en la actualidad a focalizarse territorialmente, en lo que se conoce como zona roja. En este marco de conflicto, la EIB, propiciada por el Estado, con más de 20 años de experiencia, ha hecho un proceso en que, a pesar del tiempo en que se lleva desarrollando, no ha logrado hacer un aporte a la justicia social. Y de que la interculturalidad y la transformación de Chile en un país plurinacionalidad, es un tema de agenda política que está en el centro de la discusión; evidenciando de la necesidad y de la voluntad, creciente y manifiesta de la ciudadanía,

de lo imperativo de hacernos cargo como país de los derechos colectivos, como una expresión clara de la necesidad repensar cómo entendemos la ampliación y profundización de la democracia. El poder arribar a nuevos mandatos, definiciones políticas, sociales y de paridad en la relación del Estado con los pueblos originarios, es un desafío planteado en el marco de la redacción de la nueva constitución a cargo de la Asamblea Constituyente.

Pensar en un país plurinacional, nos lleva a pensar otros posibles modos de habitar, de estar en relación con lo Otro, de con-vivir en los distintos territorios y entre las distintas culturas y pueblos originarios que nos conforman como país. De manera inexorable, nos lleva también, a pensar cómo se concretaría esto en educación -pues se trataría de una transformación profunda- y entonces a preguntarnos ¿Cómo sería la educación? ¿Cómo sería el currículo y los procesos de evaluación pedagógica? ¿Cómo sería la escuela? ¿Cómo sería el Marco para la Buena Dirección²⁶ y el Marco para la Buena Enseñanza²⁷? ¿Cómo se haría para abandonar el rol homogeneizador y monocultural que históricamente ha asumido la escuela? ¿Cómo sería la formación del profesorado en las universidades? En fin, son muchas las interrogantes que demandan ensayar posibles respuestas y que obligan a indagar, a re-mirar y re-conocer, en profundidad y en toda su complejidad, la educación que hemos estado construyendo, para arribar quizás más que a respuestas, a nuevas interrogantes, posiblemente inimaginables aún desde el conocimiento y las definiciones que hoy tenemos.

De esta manera, esta investigación sobre el diálogo intercultural en la escuela como espacio habitado, cobra importancia, toma fuerza, sentido y vigencia al entrar en sintonía con el contexto nacional actual.

Las conclusiones, que a continuación se desarrollan, se organiza a partir de unidades temáticas consideradas relevantes para adentrarse en la reflexión respecto de cómo toma lugar el diálogo intercultural en la escuela como espacio habitado. Se estructuran como subtítulos, en un orden que facilita la comprensión del proceso investigativo. Se inicia con una reflexión y análisis de los resultados respecto a la escuela, como espacio habitado, cómo toma lugar el diálogo

²⁶ Marco regulatorio y de orientación para la gestión de establecimientos educacionales definido por el Ministerio de Educación.

²⁷ Marco regulatorio y de orientación para el desarrollo de la práctica docente definido por el Ministerio de Educación.

intercultural; continua con el análisis de algunos conceptos que, a la luz de los resultados, requieren una reconceptualización; posteriormente aborda las debilidades de la investigación; continúa con las proyecciones y finalmente desarrolla las recomendaciones para que sean consideradas en futuras investigaciones o iniciativas a desarrollar en el ámbito de la educación.

7.1.- Cómo Toma Lugar el Diálogo Intercultural en el Habitar la Escuela

Los resultados de este estudio etnográfico han sido desarrollados en los distintos capítulos de esta tesis, a continuación, se desarrolla una síntesis de los principales aspectos.

La investigación como proceso, permite dar cuenta de tres aspectos relevantes. El primero, relacionado con la importancia de partir haciendo una inmersión en la vida de una familia y las prácticas culturales de la comunidad, por lo fundamental que resultó para conocer, desde la experiencia, el habitar de la comunidad pewenche, permitiéndome valorar en el rol de investigar, la importancia de comprometerse desde el afecto con lo estudiado, para la comprensión de un mundo que conforma saberes - alojados en experiencias y valores- en la práctica de la vida diaria. El segundo aspecto, referido a la experiencia de investigar como una práctica de *trafkintu*, palabra del *chedungun* que significa dar y recibir, donde el dar implica darse, entregarse en un compartir con Otro la materia y la energía. Práctica que fue establecida con el DAEM en una relación de colaboración. Experiencia que, en su comprensión más profunda, emplazaría a las ciencias sociales y a la investigación social a desarrollar una línea investigativa comprometida y consensuada con los intereses de los colaboradores del estudio. Y finalmente, el tercer aspecto tiene que ver con que la experiencia etnográfica de acceder al relato de interculturalidad de quienes habitaban y desarrollaban la práctica pedagógica en esa escuela, la que viví como un cruzar de fronteras.

La escuela, como lugar de habitar, ensambla espacios diversos, que dan cuenta de las posibilidades, o no, de entendimiento, a partir de la confrontación de distintas formas de ser. En espacios de mayor intimidad, que, en los espacios interiores, se encuentran en los muros del hall y de las salas de clases; y en el espacio posterior, en la huerta medicinal, el invernadero, la *ruka* y en el sector cargado de naturaleza, se da lugar a experiencias de entendimiento a partir de la confrontación de distintas formas de ser. Es en esos espacios donde la homogeneidad se puede fisurar y la norma de la escolarización discontinuar, para la construcción de un lugar propio donde es posible experimentar y recrear otros valores educativos, atados a la conexión con la

naturaleza y a prácticas Otras, que encierran saberes propios, aprendidas y practicadas en la experiencia de compartir la vida en familia y en la comunidad. Espacios que se significan en consideración a las premisas de la cultura pewenche y en los que se articulan las prácticas culturales y los saberes familiares, al currículum escolar.

Del mismo modo, existen espacios que no dan lugar a la permanencia significativa y estable de lo Otro, es decir, no hay confrontación que posibilite complementarse en el entendimiento y tampoco construir nuevas realidades. Son lugares especificados de manera de mantener constante y compacto, por un lado, el proceso de escolarización, como el espacio anterior y en gran parte de los espacios interiores, que relevan la obligatoriedad de la asistencia y la permanencia del estudiantado en el establecimiento. Y por otro, la homogeneización cultural, que fragmenta el ser y establece jerarquías ontológicas, plasmada en la materialidad de la sala de clases, en la organización y jerarquización de sus elementos y la materialidad del mobiliario y material didáctico. En particular en el espacio anterior, donde se produce el contacto con la comunidad, la reja de entrada de la escuela da cuenta de que la comunicación con ella se produce en sentido unidireccional y funcional. De igual forma, el espacio que antecede a la puerta de entrada a la escuela y gran parte del hall, es un espacio configurado como no lugar para acoger otros relatos, allí sólo es posible escuchar el relato institucional, de manera que quien asiste a la escuela - madres, padres y apoderados- puede permanecer solamente en tránsito, no es posible un lugar propio allí.

La percepción del Otro y lo Otro en el habitar la escuela, está marcada por dos formas discursivas, desde donde se significa al estudiantado y su contexto, la de ser más y progresar. Formas que circulan dando cuenta de cómo el macro-relato del mundo moderno, del desarrollo y el progreso, in-fluyen en los micro-relatos, desplazando narrativas locales y significando lo propio y específico del Otro y lo Otro, como sin valor o inexistente. Produciendo y reproduciendo relatos que se estructuran a partir de la carencia de lo Otro, definiendo desde allí esta escuela y su contexto, implicando un habitar en que las distintas interacciones y modos de relación, reflejan la forma en que unos se perciben en sociedad con un otro carenciado. Esta comprensión del Otro, define un habitar que no da lugar a la presencia de distintas formas de ser, dificultando que el diálogo intercultural tome lugar en el espacio escolar. De allí la necesidad imperativa de la de -construcción de la forma en que se significa el bienestar, el progreso, la

forma de relación con lo material y la relación jerarquizada de la comprensión entre lo local y global, urbano y rural. Para que el diálogo intercultural pueda tomar lugar es necesario la deconstrucción de formas discursivas, que producen efectos -afectos simbólico materiales en las corporalidades, los espacios y lugares. Es necesario arribar a la construcción de relatos y discursos capaces de descentrar la hegemónica comprensión de la unicidad de un mundo, encaminado en un futuro de modernidad inexorable donde el tener y la acumulación se entienden como progreso en la ruta del bienestar, legitimando desde allí, que la escuela opere interviniendo en la dimensión más sutil de vida de las personas, en su saber ser, como un acto de benevolencia.

La escuela, mediante el discurso, los espacios, los lugares y las materialidades, en la relación con el Otro en el habitar, opera como una tecnología que, utilizando técnicas e instrumentos didácticos y de evaluación, interviene, en su saber ser, manipulando sus afectos, agenciando en su corporalidad una práctica que transforma su subjetividad y su forma de vida. En este contexto y en esta tensión, la Educadora Tradicional, se ve enfrentada a encontrar la forma de enseñar la lengua y la cultura desde su comprensión cultural del proceso; en este afán, desarrolla su clase buscando referentes fuera del aula, en la naturaleza, articulando y traduciendo a partir de lo que ella conoce, porque lo ha vivido y practicado en su cultura.

En esta forma de habitar la escuela, no es posible que el diálogo intercultural tome lugar de manera permanente y estable. Cuando ocurre, es mediante fugas que se dan en el marco de iniciativas personales y remitidas a experiencias que van siendo en determinados espacios – tiempos.

Sintonizando con estas experiencias de fuga y en la idea de la transformación del habitar el espacio escolar, de manera que dé lugar al diálogo intercultural, resulta necesario ubicarse, por un lado, en una ruta de relación donde los conceptos, los relatos, los sujetos, las prácticas, los lugares y las materialidades no eliminen la diversidad, sino que, por el contrario, encaminen en la construcción de un nosotros diverso en el desarrollo de la convivencia escolar cotidiana e intercultural. Y, por otro, en la perspectiva de asumir una pedagogía que, propiciando un proceso dinámico de aprendizaje y des-aprendizaje, mediante el familiarizarse (kimuwun) y entender (adumymi) permita el diálogo. Una pedagogía que se oriente a enfrentar la tensión que genera la existencia de jerarquías en las comprensiones y al desafío de buscar cómo devolver el poder epistémico a los saberes. Teniendo claridad que, para su concreción, encuentra en el relato de la

modernidad, la globalización y el progreso como único relato de la existencia humana, grandes limitaciones. Y que las posibilidades se encontrarían en la motivación por construir espacios vitales en que la interacción entre culturas sea desde el afecto.

7.1.1.- El Diálogo Intercultural, Cómo Toma Lugar en el Espacio y las Materialidades

La escuela, configurada a partir de los lugares y las prácticas de una vida escolar que se asume intercultural, se va definiendo como un espacio complejo, irregular, poroso y heterogéneo. Como el entramado de un *ngürrekan*²⁸ de hebras gruesas y delgadas, que se unen y anudan en algunos tramos; y se distancian y se separan en otros. Con distintos niveles de ensamblaje que van delineando cada tanto el *ñimin*²⁹ claro y definido, como la entrada del colegio y las salas de clases, espacios inconfundibles que crean y recrean una forma de vivir la práctica educativa de la escolarización; y en otros tantos, el *ñimin* borroso y difuso, como la *ruka* y la huerta medicinal, espacios que recrean, y no, prácticas de vida *pewenche*.

La escuela se definiría entonces, como un espacio marcado por la plasticidad, un espacio *choban*³⁰ que por la acción de las fuerzas que interactúan configuran lugares y prácticas que la definen de diferentes formas, dando, o no, posibilidades a que el diálogo intercultural tome lugar en el habitar la escuela.

Cuando la asistente de aula en el *nguillatun* dice “*lagmien cuando uno ingresa a la escuela se olvida de todo esto, esto queda sólo en uno, se guarda. Eso es otra cosa, la escuela es otra cosa*”. (Cuaderno de campo 2, pág. 11, 2017) Bosqueja una imagen en que para ella la vida aparece dividida en dos mundos irreconciliables. Uno, el mundo propio, cargado de significados y de prácticas que la conectan con un mundo espiritual que tiene continuidad con lo material, un mundo en que todo está interconectado, y en el que su existencia encuentra sentido; y que como principios orientadores definen su particular modo de sentirse persona, de sentirse *che*³¹. Ese mundo se encuentra en su comunidad; lugar con el que reconoce arraigo y pertenencia. Y el otro, el mundo de la escuela, espacio material y simbólico con el que se relaciona sin posibilidad de

28 tejido

29 Figura del tejido

30 moldeable

31 Ser persona en unidad con la naturaleza

desplegar su particular forma de habitar, porque no tienen lugar reconocido, ni validado. La escuela, desde estos dichos, se definiría como un espacio que no configura presencias para el mundo pewenche; porque para ella, la vida allí discurre siendo Otra, siendo lo que no es. Porque lo que es *“queda sólo en uno, se guarda”* en el silencio de su intimidad, en su mismidad.

Este relato aproxima a un punto de mirada, donde la escuela es comprendida, en imagen y representación, manteniendo el entrelazado de elementos y significados de una institución que, como muchos autores de manera reiterada y de diferentes formas ya lo han señalado, ha sido históricamente monocultural. Lo distintivo que caracteriza este punto de mirada, es que muestra que en la comprensión de la interculturalidad adquiere importancia mirar la configuración de los espacios, los lugares y las materialidades, donde lo Otro debe tener un lugar por el sólo hecho de existir, en el cual pueda ser persona.

Partiendo entonces de la premisa de que el lugar se construye, esta escuela se ha construido desde una comprensión de modernidad que la ha subjetivado como espacio de escolarización hegemónico y monocultural. Que no puede comprenderse sino en un sentido unidireccional, es decir una comunicación de sí, ante sí. Dejándose ver en las grandes rejas de metal y la construcción de material sólido en el frontis de la escuela, que da un sentido de hermetismo e infranqueabilidad, que contrasta y no establece comunicación ni continuidad con el espacio abierto, rural y de vida en comunidad, en la que se inserta. En los diferentes elementos simbólicos que -utilizados o no- con el sólo hecho de tomar lugar en un espacio relevante, de manera permanente y constante, da cuenta de la presencia de un poder colonial tan fuerte que es capaz de trascender las ausencias y evidenciar su presencia por sobre las otras simbologías religiosas o espirituales; como ocurriría con la iglesia católica, rodeada de maleza, indicador claro de que no estaba siendo visitada. O la virgen María, llena de telas de arañas, evidenciando que nadie la limpiaba o cuidaba. En la forma de organización y jerarquización de los elementos de las salas de clases, orientada a una práctica del aprendizaje receptiva y pasiva por parte del estudiantado. En la selección del material didáctico para el aprendizaje de la lectura y el uso de instrumentos de evaluación estandarizada, ambos con imágenes y conceptos de connotación peyorativa, con el que se ha identificado y significado el ser mapuche.

Así la escuela, configura lugares y prácticas que la definen de forma predominante, como un espacio que se habita en una lógica de separación y jerarquización; es decir, no da lugar a que lo

Otro pewenche habite, que reconozca en ella un lugar propio, imposibilitando que el diálogo intercultural tome lugar en el habitar. En este sentido, los pocos murales que existen, junto con la huerta y la ruka que la mayor parte del tiempo se mantiene cerrada, anuncia que, si bien se han incorporado elementos culturales, estos no han sido gestionados para un uso común. Por lo que es posible dar cuenta de que los profesionales conciben la presencia de la diferencia desde lógicas modernizadoras, incorporando elementos de la cultura pewenche desde un esquema preconcebido de jerarquías y avances lineales, que no busca entendimiento en la complementariedad con la cultura pewenche; sino que tienen como fin la adscripción a un currículo de interculturalidad funcional.

Del mismo modo, cuando las estudiantes internas señalan *“que les gustaba ir a la ruka, que cada vez que la veían abierta entraban para estar un ratito adentro. Se acordaban de su casa. En su casa “es rico” decían, refiriéndose a estar en el fogón”* (Cuaderno de Campo 2, p. 23, 2017) dan cuenta de que la escuela, no obstante, su carácter monocultural y homogeneizador, también presenta intersticios, puntos de fuga que ofrece para ellas un lugar que las conecta con su mundo propio, con lo significativo del calor de su ruka que se encuentra distante y ausente. Sintiendo en su cuerpo, disfrutando en la intimidad de su mundo interno, *“lo rico”* de sentirse completa, en armonía, de sentirse cheluy³². Distinguiéndose acá otros aspectos relevantes a considerar en la comprensión de la interculturalidad, las corporalidades y el emocionar. La dimensión afectiva moviliza y transforma los cuerpos en la relación con el espacio-tiempo en el habitar la escuela, posibilitando, o no, que el diálogo intercultural tome lugar.

En esta comprensión, la escuela presenta discontinuidades en la materialidad de la norma de la escolarización, configurando un lugar en que las niñas se reconocen en su subjetividad, al encontrar en la ruka de la escuela la certeza sensible de la presencia del mundo que le es propio.

Ambas voces- la de la asistente de la educación y la de las niñas- logran ilustrar comprensiones diferentes que encarnan en prácticas del vivir cotidiano en el espacio escolar, relevando la importancia que el lugar y las materialidades en su capacidad de agenciamiento adquieren en la relación y en el diálogo intercultural, permitiendo visibilizar cómo el espacio escolar puede ser habitado como lugar y como no lugar a la vez; posibilitando y no, el diálogo

³² Persona en armonía, estable en conexión con la naturaleza

intercultural. Lugares que se logran ensamblar en diferentes niveles, definiendo la escuela como un espacio de escolarización cargado de intersticios donde la cultura pewenche logra fugarse y configurar presencia. Entonces comprender la escuela también en su plasticidad y, por tanto, en sus posibilidades de transformación, abriendo posibilidades a pensar este espacio habitado con lugares y materialidades que permitan que el diálogo intercultural tome lugar.

7.1.2.- Los Efectos Simbólicos-Materiales de los discursos

La importancia de cuestionar y de reflexionar sobre las comprensiones que, en el vivir cotidiano, en ese espacio, generan distancias y diferencias que parecieran irreconciliable entre el mundo pewenche y no pewenche, permite visibilizar los efectos simbólico -materiales de los discursos, entre ellas la comprensión estereotipada de estudiante asociado a un saber ser más y la comprensión de desarrollo articulada al territorio; en que ambos, estudiantado y territorio son entendidos como carenciados, justificando desde allí, como un acto de benevolencia, la intervención de la escuela, buscando su transformación en lo que no son. Entendiendo en este marco, las prácticas de resistencia a esa transformación por parte de las personas, como un acto de conflicto caprichoso.

En este sentido, el diálogo intercultural no puede pensarse al margen de estas comprensiones, por lo que es fundamental desaprender las representaciones sociales de inferiorización de lo indígena o pueblos originarios; para dar cabida a comprensiones que posibiliten la coexistencia de distintos saberes, en un espacio relacional donde sea posible la interpretación, el entendimiento, la construcción de significados y la definición de prácticas para ambas culturas. Es decir, propiciar la co-presencia, en los relatos, las prácticas, los lugares y las materialidades, configurando en el habitar una escuela emplazada en categorías sociales compartidas, con una construcción de sentidos intersubjetivos que se crean y recrean en un practicar cotidiano de la vida escolar. Lo que no puede ocurrir, sino, desde las fronteras de los conceptos en los que se produce la comprensión de esa vida escolar, desatando las significaciones hegemónicas a las que se encuentran anudadas, y cargándolas de nuevos sentidos emanados de la familiarización y entendimiento, que otorguen pertenencia, al encontrar allí la certeza sensible de la presencia permanente y constante de la propia subjetividad. Se trata entonces de la construcción compartida de relatos, que signifique los lugares, las materialidades y las prácticas de la vida escolar desde los afectos, posibilitando así que el diálogo intercultural tome lugar.

7.1.3.- Las Tensiones, Dilemas y Rol de la Educadora Tradicional

La Educadora Tradicional, en el desafío de dar sentido y concretar a la EIB en la escuela, debe asumir y enfrentar diversos desafíos y tensiones, que la vida escolar así definida le impone; encontrando alternativas y construyendo rutas que le permitan hacerse de un lugar desde donde articular mundos tan distintos y distantes.

La práctica de resistencia, ha sido una de ellas, permitiéndole tener mayores posibilidades de actuación y lograr que se le escuche y entienda. Una experiencia vivida en ese sentido, ocurre al momento de construir en la escuela la nueva ruka, en que ella se opone con mucha fuerza a que sea definida como una nueva leñera, o como una cocina con cerámica en el piso, logrando descentrar el sentido hegemónico en la comprensión de la ruka, asociado a una cocina de campo. Ella, desde una práctica de resistencia, logra instalar con determinación las distinciones propias de la cultura pewenche en su concepción, donde cada elemento, como el piso de tierra, el fogón en el centro, la presencia del agua y el espacio abierto en el techo tiene un sentido y un fundamento; en que la presencia de todos los elementos y la interrelación del conjunto, es lo que le da el carácter de ruka. Su convicción encarna en una resistencia, que obligar a quienes toman las decisiones a desplazarse a otro espacio de significación, donde se produjo la negociación del significado de la ruca, posibilitando finalmente, que la ruka se construyera en coherencia con en ese nuevo relato.

La conformación de un lugar propio para poder ser en la escuela, es una alternativa que la Educadora Tradicional fue construyendo de manera paulatina, silenciosa y constante. En los lugares de mayor intimidad, en los muros de las salas de clases, fue pegando las representaciones y simbologías propias de sus tradiciones y memorias, trazadas y coloreadas por las manos de los niños y niñas en clases de chedungun. Fue significando en chedungun el mobiliario, la señalética, el calendario y los números, dando lugar a su propia lengua. En esta iniciativa, la Educadora Tradicional, releva en los hechos dos aspectos significativos; el primero, relacionado con que, a su implicancia y cuidado de la sala de clases, subyace la valoración de la escuela y la importancia de la presencia de su cultura en ella. La experiencia de haber sido estudiante de esa escuela y haber sido formada por profesoras, que ahora son sus colegas, la hacen mantener una relación de afecto y de reconocimiento con la escuela. Esa etapa de formación escolar significó un gran aporte en el trayecto de su vida de estudiante, especialmente cuando, con el tiempo,

debió enfrentar la salida de la comunidad y trasladarse a otra ciudad para estudiar en el Instituto. Desde su experiencia, entiende la escuela como necesaria para los niños y niñas de la comunidad, por lo que no obstante no se incentive la Educación Intercultural y su capacidad de agencia sea limitada y débil, enfrenta la tradición monocultural y homogeneizante de la escuela - vivenciada de manera cotidiana en los ritmos, los tiempos, los lugares, los discursos y las materialidades- fugándose por los intersticios, por los espacios menos regulados, para dar lugar y fortalecer los elementos identitarios de su cultura, configurando un espacio propio donde poder ser en la escuela .

Y el segundo aspecto significativo, tiene que ver con que para hacer posible la relación y el diálogo intercultural en educación hay que pensar más allá del contacto y la comunicación entre culturas, pensar la interculturalidad implica pensar cómo en el habitar la escuela se significan las tradiciones y memorias. Pensar la interculturalidad entonces implica detenerse a ver cómo se posiciona implicando al lugar, al agenciamiento de las materialidades y la dimensión de los afectos, por la importancia de sentir que las propias tradiciones y memorias tienen lugar de manera constante y permanente en el espacio escolar. Este aspecto es relevante en tanto va determinando la forma en que se habita el espacio escolar; que, visto desde un rango de participación de las culturas participantes de la escuela, se podría decir que va desde un extremo en que algunos participan, al otro extremo en que todos participan. Entonces, el nivel de participación permitiría definir la forma que el diálogo intercultural va tomando lugar en el habitar la escuela, donde a menor participación la interculturalidad no toma lugar y el diálogo perpetúa la jerarquía y la desvalorización de los pueblos originarios, su lengua y su cultura.

En esta iniciativa la Educadora Tradicional muestra un camino para enfrentar esta tensión, abriendo caminos para la mayor participación de la cultura pewenche, asumiendo el desafío de encontrar espacios y construir lugares para que la intercultural tome lugar y el diálogo posibilite la valoración de su lengua y su cultura.

La traducción y articulación es una estrategia asumida por la Educadora Tradicional para enfrentar la tensión de enseñar el chedungun en un espacio donde la lengua se aprende sólo desde su función instrumental y de manera escrita, teniendo ella la experiencia de que, el aprendizaje se realiza en la familia y en la comunidad y en el desarrollo de las actividades de la vida diaria.

Para la cultura pewenche, el aprendizaje de la lengua va de la mano del aprendizaje de la cultura, ambas conforman un todo indivisible, donde sus elementos están tan entrelazados que al aprender el chedungun se va aprendiendo la cultura. Desde este principio la Educadora Tradicional, se va abriendo camino en el currículo de la asignatura de lengua indígena para la enseñanza del chedungun, desplegando su capacidad de mediar experiencias de aprendizaje en los espacios y con los dispositivos didácticos que la escuela le posibilita. De esta manera ella va articulando en su práctica pedagógica el saber in-corporado en su vida en familia y en su propia comunidad, al currículo escolar. Desde aquí debe traducir “encontrar en la lengua, la cultura y los saberes a los que se traduce, una actitud que pueda despertar en dicha lengua o cultura un eco del original” (Benjamin, 2017, p. 136). La Educadora Tradicional, para traducir, identifica las categorías de interpretación que son comunes en los conceptos del chedungun y el castellano y especifica luego aquellas categorías que no tienen traducción. Por ejemplo, en la enseñanza de la palabra piedra, que en chedungun se dice cura, las categorías de interpretación posibles de traducir se relacionan con la forma, la constitución, la funcionalidad; sin embargo, en su cosmovisión, en cada elemento existe una dimensión espiritual, cada elemento tiene un dueño, una energía que lo sostiene y le da vida, un ngñen. Ahora, si se considera que los dueños, los ngñen de las piedras son distintos, dependiendo si es una energía que se asocia a la energía del volcán, del río o de la huerta, dependiendo del lugar donde se encuentra la piedra, la posibilidad de traducción se vuelve aún más compleja. Para las categorías que no son posibles de traducir, la Educadora Tradicional saca al estudiantado de la sala de clases y los lleva a espacios donde puedan estar en contacto con la naturaleza y sentirla, que generalmente es a la parte posterior de la escuela, allí logra encontrar los elementos que le permitan articular y traducir aquellas categorías que se ubican en la dimensión espiritual, buscando así respetar la especificidad de su lengua y cultura, de manera de superar la complicación producida a raíz de “las oposiciones traducibilidad/intraducibilidad, universalidad/relativismo como barreras teóricas que obstaculizan el encuentro con el otro y el reconocimiento de sí mismo” (Flores, 2015, p. 28).

Estas prácticas pedagógicas de la Educadora Tradicional, dan cuenta que debe hacer un esfuerzo de traducción desde la forma de aprender la lengua en su cultura al formato establecido para el aula, con el cual no logra sintonizar. Develando, con este esfuerzo e iniciativa personal, que la comprensión de pedagogía en la escuela debe ser pensada y practicada de forma que facilite y no restrinja el diálogo. Y que la interculturalidad no es algo dado, se construye en una red de

relaciones; es experimentada en un cuerpo que habita un lugar en que es afectado por el agenciamiento de las materialidades.

7.2.- Las Redefiniciones Conceptuales

7.2.1.- *Lo Intercultural*

La interculturalidad como categoría es un concepto de disputa, vino a dar respuesta a la forma de entender la relación entre culturas que debe ser remirado y enriquecido de forma que logre cumplir su objetivo de reconocimiento y justicia social.

Las tensiones, las complejidades y los desafíos de los que da cuenta la investigación develan la necesidad de reconceptualizar la noción de interculturalidad, al tratarse de un concepto que se va viviendo en relación y que se va experimentando en los efectos simbólico -materiales de los espacios y de las corporalidades, no logra dar cuenta de la realidad ni la complejidad que se enfrenta.

La interculturalidad en la escuela se desarrolla a partir de un pensamiento validado que es alejado de la experiencia y no incluye en las comprensiones del saber ser la diversidad de raíces que conforman el ser. La escuela ha dejado de lado las corporalidades, los espacios, los tiempos; ha ignorado que todo conocimiento nace de un cuerpo que habita un lugar y tiene raíces en las propias tradiciones y memorias.

La interculturalidad es una experiencia intersubjetiva que requiere un proceso subjetivo. Para vivir la interculturalidad hay que hacer un proceso de de-construir formas que afectan las subjetividades en las que yo me reconozco. En la confrontación con lo Otro, se va viviendo un proceso de afectación, se ponen en juego los afectos- efectos que pasan por las subjetividades. La interculturalidad pasa por un proceso que implica la experiencia de sí mismo, yo me veo desde lo Otro y me empiezo a considerar a mí misma ya no como algo fijo y separado, sino como algo móvil y en relación, que se estabiliza al incorporar a lo Otro en mi percepción, al verme y sentirme en acción con lo Otro. Si no se hace, si no afecta la subjetividad, la interculturalidad queda en un proceso muy superficial, es una palabra muerta.

Los resultados de la investigación llevan entonces a pensar en la imperiosa necesidad de que lo intercultural es un proyecto que debe construirse colectivamente, convocando a todas las voces de la escuela, las mayores y las menores, en torno a la construcción de un relato inter-

epistémico de relación y un proyecto de interculturalidad que implicaría una disposición respetuosa a vivir la práctica y los espacios educativos, significándolos desde un nuevo orden que los reinterprete desde una subjetividad anudada por prácticas heterogéneas.

La interculturalidad requiere posicionarse en un lugar que no puede mirarse de forma fragmentada, sino que debe ser mirado en interrelación. Lugar, en que las materialidades sean pensadas en consideración al fortalecimiento de los elementos identitarios de la población, de todos los participantes participan.

Entendiendo finalmente, que es aquí donde se define la interculturalidad, en cómo se habita la escuela.

7.2.2.- La Lengua

La manera integral en que ocurre el aprendizaje de la lengua en la cultura pewenche, se tensiona con la enseñanza del chedungun en la escuela. La tradición en la cultura pewenche entiende que los niños y niñas van aprendiendo el chedungun junto con la cultura, a la vez que se van formando, en el respeto para ser mejor persona.

Esta tradición holística del aprendizaje, no logra sintonizar con la comprensión de modernidad que orienta y define la escuela como un proyecto técnico pedagógico que fragmenta al sujeto y la comunidad.

Esta fragmentación, restringe la enseñanza de la lengua a una transferencia de sentidos limitada, con énfasis en lo literal y funcional de los conceptos, realizando una traducción a partir de categorías de interpretación del concepto en castellano, dejando fuera la dimensión espiritual con sus categorías, que el concepto en la cultura pewenche tiene.

En esta fragmentación, lo que no tiene traductibilidad y no es posible enseñarlo en la sala de clases con los dispositivos didácticos, tecnológicos, los ritmos y los tiempos del aula, se pierde; cae al abismo del pensamiento, desaparece como realidad y se interpreta como no existente (Santos, 2013)

La escuela en su afán modernizador, interpreta como no existente lo propio y lo situado. Olvida que la lengua surge encarnada y situada en un lugar. La salida de la sala de clases, propiciada por la Educadora Tradicional, es una transformación; ella sabe, porque lo ha vivido,

que la lengua debe ser mirada y aprendida en relación, cuestión que es imposible en la sala de clases y en la lógica de la práctica escolar.

Esta tensión, modernidad-tradición, no favorece que el diálogo intercultural tome lugar en la escuela; a la vez que devela la necesidad de proponer proyectos de interculturalidad viables, que se abran y den lugar a conceptos Otros de lo escolar, de la escuela, de los aprendizajes y de la lengua, redefiniendo su noción, devolviéndole el carácter situada y encarnada.

7.2.3.- El Diálogo Intercultural

La necesidad de reconceptualizar la noción de diálogo intercultural se fundamenta en que el concepto presenta problemas con la asociación inmediata de su significado, entonces no facilita sino más bien limita la comprensión, porque requiere de una explicación permanente de qué entendemos por diálogo.

Es preciso sacar su significado de la acción comunicativa abstracta, que separa al sujeto de sus raíces, entendiéndola como una acción incorpórea, desmaterializada, sin arraigo a lugares y desvinculada de tradiciones y memorias; en esta comprensión se restringe el encuentro de la diferencia a un ejercicio que ocurriría en un esquema de actuación cognitiva y verbal lineal de doble dirección, más que un proceso de relación multidimensional con distintos niveles de conexión, donde el entendimiento va siendo en un proceso que implica transitar a través de la diferencia ontológica y epistémica. El diálogo intercultural, tal como se entiende y concretiza, no estaría aportando a avanzar en una relación de colaboración, perpetuando la jerarquización y desvalorización del Otro.

Se requiere colocarlo en un horizonte de significación más amplio, que anuncie y de pistas sobre donde se encuentra el potencial transformador y de cambio de la realidad material y discursiva que se enfrenta y cómo se materializa el entendimiento en la relación inter-epistémica. considerando para ello todas las dimensiones donde tiene existencia el ser. Entonces lo corpóreo del sujeto, en el entendido que lo Otro existe en un cuerpo; la perspectiva situada, en el entendido de que lo Otro tiene existencia en un lugar configurado por materialidades y en una comunidad con tradiciones y memorias que son propias.

Visto desde la escuela, la reconceptualización del diálogo intercultural requiere de un compromiso con el reconocimiento pleno de todos los participantes que participan del espacio

escolar. Un compromiso, además, con las ciencias que tienen una base epistemológica no medible, comprobable o cuantificable, que entienden que la existencia ocurre en un pluriverso donde todo está interconectado, y que son saberes que están vivos y son parte de la memoria individual y social de los miembros de la comunidad en la que se inserta la escuela.

Se trata de ensanchar el espacio conceptual del diálogo intercultural, posibilitando incorporar lo situado y encarnado de otras formas de saber, de ser y de producir nuevas realidades; entonces dar un giro a la racionalidad fraccionada y jerarquizada desde donde se comprende el sujeto, la enseñanza y lo pedagógico.

7.3.- Las Limitaciones y Dificultades de la Investigación

Las limitaciones y dificultades que se fueron presentando en el proceso investigativo se relacionan principalmente con cierta desconfianza y resistencia por parte de algunos profesionales de participar en una entrevista. Era inevitable la sensación que experimentaban de sentirse evaluadas al tener que responder preguntas, de manera que opté por la conversación distendida y cordial que sin formalidades se realizaba en la sala de profesores, a la salida de clases o en los recreos y que como conversaciones y observaciones personales las registraba en el cuaderno de campo.

En el trabajo etnográfico, esta desconfianza con la que se parte la relación en la escuela, se manifestaba en diversas barreras o fronteras que establecían sus participantes en la relación con la investigación y que se manifestaba en la disposición corporal de aceptación segmentada, en una actitud para establecer conversación, a ratos cercana y a ratos distante, que dificultaban el encuentro y la sintonía afectiva. De esta manera, la etnografía en la escuela la viví como cruzando fronteras, en un transitar que se desarrolló en el tiempo y en el marco de la familiarización mía a la escuela, y de los participantes de la escuela conmigo. Conocernos y generar una dinámica de confianza en la interacción, genuina y no funcional, fue fundamental para acceder a la información. En este sentido, asistir a nguillatun, facilitar material de trabajo, apoyar en la realización de actividades, participar en actividades en el aula, fue fundamental para incorporarme a esa red de relaciones. Así, en mi trabajo de investigación aparecía no sólo recibiendo, sino también aportando al trabajo educativo, en una lógica de dar y recibir; que, para la Educadora Tradicional, la propia investigación y mi presencia, aparecía significada desde el interés por establecer una relación en que ambas aprendíamos, en una relación que se había

hecho cercana y entre iguales. Ella me introducía y traducía el mundo mapuche pewenche dentro y fuera de la escuela y acompañaba mis reflexiones que le permitían ver la escuela ya no como algo dado, sino como un espacio socialmente construido y, por tanto, posible de modificar.

Esta dificultad que se me presentaba para la realización de todas las entrevistas planificadas, me llevó a buscar otras aproximaciones y especificar el trabajo etnográfico mientras realizaba la investigación, optando por la etnografía experimental que me permitía conocer observando la inter-corporalidad, y aceptar el vacío que provoca desconocer los códigos de lo otro; y la auto-etnografía que me posibilitaba hacer consciente y explícita la interconexión entre la experiencia corporal que vivía y la investigación.

7.4.- Proyecciones

Las proyecciones de este estudio etnográfico, a la luz de los resultados, se relacionan con:

La conformación de una práctica pedagógica que posibilite el diálogo. Esto en relación a lo imperativo de re-pensar y re-formular lo pedagógico desde una perspectiva descolonizadora, orientada a configurar una pedagogía que surja en relación a la mutua interacción, interdependencia e interferencia que implica la presencia del Otro, de lo Otro pewenche en la práctica educativa. Se trata de conformar una práctica pedagógica que posibilite el diálogo en los espacios, los lugares, las materialidades y las prácticas educativas. Que se haga cargo de que el relato de una historia única y la comprensión de una identidad única y nacional produce efectos simbólico -materiales que no abren, sino que, por el contrario, restringen las posibilidades en la relación de la diversidad.

La habilitación docente para trabajar en contextos diversos. Los resultados de la investigación, dan cuenta de la necesidad de conocer y de capacitarse para trabajar en diversidad cultural, expresada de distinta forma en relatos de docentes y asistentes de la educación. Esto habla de la necesidad y la motivación por incursionar hacia una práctica pedagógica que se anude a un espacio inter-epistémico. Esto supone el desarrollo de dos líneas formativas que se complementan e interrelacionan:

Una línea se relaciona con el desarrollo de habilidades para generar conocimiento situado, que permita transformar el actual estado de relación con la cultura pewenche en la escuela y lograr entendimiento. Para ello, es fundamental resignificar conceptos e inventar nuevas

herramientas conceptuales que posibiliten otro espacio de significación, de manera de enfrentar una otra forma de entender el aprendizaje, una otra comprensión de la capacidad de hacer, de trabajar y de analizar de los y las estudiantes. Si se sigue la hebra de las interacciones que ocurren en espacios de mayor intimidad, en el interior de la escuela, donde la homogeneidad se fisura y la norma de la escolarización se discontinúa dando lugar a otros valores educativos, como la conexión con la naturaleza, como ocurre en la ruka, en la celebración del wetripantu, en las clases de chedungun; y si se asiste a los nguillatun de la comunidad, o mejor aún realiza una inmersión en la comunidad, sería aún más efectivo y sin duda se encontrarán claves y señales que permitan trazar rutas y bosquejar una comprensión de la escuela y de las prácticas pedagógicas, que den cabida a la multiplicidad de prácticas y saberes que tienen raíces en lugares, materialidades y corporalidades. En esta línea formativa los y las docentes, requieren del aprendizaje de herramientas etnográficas para la incorporación sensible y respetuosa al contexto que desean conocer, que los oriente respecto de cómo preguntar, escuchar, observar y participar.

Una segunda línea formativa, se relaciona con el saber hacer, con saber generar entendimiento en la confrontación de la diferencia. Esto pasa por vivir un proceso de afectación, una experiencia de sí mismo en que se ponen en juego los afectos- efectos; se trata de vivenciar una experiencia subjetiva que permita verse en relación a lo Otro, verse desde lo Otro y de-construir formas que afectan y limitan el reconocerse en sociedad con un Otro. Se trata de una afectación que posibilite incorporar el sentir del Otro en mi percepción, al verme y sentirme en acción con lo Otro.

Comprender el saber ser pewenche, encarnado y enraizado a lugares y materialidades, demanda pensar y sentir a través de saberes y prácticas otras, que permita el desaprendizaje y la de-construcción de las categorías desde donde se ha aprendido a interpretar la historia, lo indígena, la educación, el saber, entre otros. El desafío luego radicaría en volverse sobre sí misma para re-mirar y re-configurar las prácticas pedagógicas, en un proceso de recuperación de saberes producidos en ese territorio pewenche, precordillerano y rural; teniendo claro lo imperativo de entender que el territorio, el lugar y las materialidades configuran al ser.

La articulación de estas dos líneas formativas, permitiría una aproximación a una forma de saber ser docente en contexto de diversidad cultural.

La transferencia de sentidos de los saberes pewenche en la enseñanza de la lengua, se releva como una interesante futura línea de investigación, esto porque muchas veces en la traducción se pierden categorías de interpretación, dejando fuera sentidos que son elementos constitutivos del concepto al no encontrar formas de articulación. Dando cuenta de forma parcial del saber que encierra el concepto y llegando al límite a la traducción literal de la palabra, donde pierde la especificidad cultural. Y que en el chedungun ocurre con la dimensión espiritual que no es de fácil traducción al castellano.

Resultaría atractivo aproximarse desde la investigación acción, que busca transformar realidades identificando necesidades de mejora a partir del accionar de los propios involucrados en el problema que se desea resolver, generando conocimiento pertinente y situado. De esta manera resolver cómo en la escuela se hace transferencia de sentidos de la dimensión espiritual en la enseñanza del chedungun, sería un aporte a posibilitar que el diálogo intercultural tome lugar.

7.5.- Recomendaciones

Las recomendaciones de este estudio etnográfico, a la luz de los resultados, se relacionan con:

Pensar la relación en diversidad, dando lugar a presencia de los saberes Otro, en la escuela como espacio hegemónico y monocultural, desde las materialidades, la conformación de los lugares y la corporalidad, permite encontrar pistas y rutas hacia una transformación que permita la co-presencia, la con-vivencia.

Asumir una pedagogía con perspectiva decolonial, permitiría dar lugar a una comprensión de múltiples relaciones (Escobar, 2014) en un pensamiento donde todo es parte de la unidad y del todo; siendo cada elemento parte constitutiva de un mismo sistema (Gavilan, 2011) En una comprensión que reconoce como verdadera y existente la relación de unidad de lo espiritual con lo material, como entidades que establecen vínculos de continuidad entre ellos (Escobar, 2014) de manera que el niño y la niña que pertenece a un pueblo originario, no se sientan viviendo en la escuela -en la práctica educativa- siendo otros.

Comprender una práctica educativa para el diálogo, posibilitaría asumir que el aprendizaje de la lengua, va más allá de la traducción literal; implica también lo no hablado, lo simbólico, la

dimensión espiritual que cada elemento contiene, que, como una esencia, una energía, un dueño, establece una relación de interdependencia con la materia. Entonces intencionando una articulación y traducción de los conceptos; incluyendo y no dejando fuera, las categorías de interpretación que no encuentran traductibilidad en el lenguaje escolar. Relevando la importancia del aprendizaje experiencial, el que se da en el lugar, dando una interpretación a la existencia, desde los saberes del mundo mapuche.

La Educadora Tradicional, en su rol enfrenta el desafío de traducir y articular, lo vive de forma singular, ella anuda categorías para significar; de no hacerlo, se corre el riesgo que adopte los patrones técnico pedagógicos predominantes en la escuela y entonces fragmentando y jerarquizando, quedándose en la traducción literal en la enseñanza de la lengua. En este sentido, es importante la ayuda de la comunidad y de las personas sabias, como un consejo de ancianos y ancianas, de autoridades tradicionales, para la vigilancia epistémica y para apoyar el trabajo de la Educadora Tradicional.

Si se mantiene la labor docente como un quehacer clásico, que se hace a través de los mismos dispositivos didácticos, se mantiene la unidireccionalidad de la formación, sigue siendo fragmentada y se perpetúa la exclusión y la invisibilización de saberes otros. El profesorado tiene que ser formados por las comunidades locales de los pueblos originarios. La importancia de la inmersión en la comunidad es vivir lo abismal de la relación, que en la experiencia de esta investigación permitió construir una disposición a aprender distinta a la que se tenía al momento de entrar a la investigación. En educación se tiene que visitar todos los espacios, es casi un requisito para quien trabaje en lo rural, en comunidades; se tiene que conocer desde el lugar con sus olores, sus sabores, sus ritmos y temporalidades, de lo contrario no va a tener sentido. La recomendación es que los profesores tengan esta vivencia de la diferencia en la comunidad y no en la escuela. El trabajo en la escuela es más cómodo, los zapatos no se llenan de tierra, la ropa no se impregna de olor a humo, no se recibe el intenso calor del sol o el frío en el invierno, pero esta forma de conocer desde la escuela le quita peso, fuerza y poder a las comprensiones. La invitación es a una formación docente pensada de manera distinta, situada, comprometida, afectiva.

Todas estas recomendaciones para considerar en educación intercultural, abren nuevas posibilidades a la reflexión y profundización en el conocimiento para la transformación y para dar lugar al diálogo intercultural en el habitar la escuela.

BIBLIOGRAFÍA

- Actis, M. (2020). De los “Problemas de Género” al Género como Problema. Investigar e Intervenir el Espacio Escolar desde Nuevos Desplazamientos Críticos. *Revista latinoamericana de educación inclusiva vol.14 no.2 dic.* <http://dx.doi.org/10.4067/s0718-73782020000200097>, 97-114.
- Aguilar, M. (2005). *Diálogo y Alteridad.Trazos de la Hermenéutica de Gadamer*. México, D. F: PAIDEIA Facultad de Filosofía y Letras, UNAM.
- Alsina, M. (2006). Elementos para una comunicación Intercultural. *Afers Internacional. Afers Internacional*, 11-21.
- Álvarez, C., & San Fabián , J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*, 1-13.
- Alvarez, E., & Blanco, M. (2013). Componer, habitar, subjetivar. Aportes para la etnografía del habitar. *Bifurcaciones N°15*, 1-12. Obtenido de <http://www.bifurcaciones.cl/2013/12/componer-habitar-subjetivar/>.
- Anderson, B. (1991). *Imagined communities: Reflections on the origin and spread of nationalism*. London : Verso.
- Antimil, J., & Olate, A. (2020). THE CURRENT SCENARIO OF THE MAPUCHE LANGUAGE IN A TERRITORY. CASE STUDY FROM THE HISTORICAL AND SOCIOLINGUISTIC PROCESSES. *Nueva revista del Pacífico*, (72), <https://dx.doi.org/10.4067/S0719-51>, 116-143.
- Aravena, A. (2013). VIOLENCIA SIMBÓLICA EN EL CHILE CONTEMPORÁNEO Estrategias de respuesta en relaciones de alteridad. *Revista Internacional de Sociología (RIS)*, 543-565. <http://doi:10.3989/ris.2012.05.03>.
- Arias, K., & Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro*, v.29, n.111, , abr./jun. 2021, p. 503-524.

- Auge, M. (2000). *Los "No Lugares" Espacio del Anonimato. una Antropología de la sobremodernidad*. Barcelona: Gedisa. doi: <https://doi.org/10.25145/j.pasos.2004.02.026>.
- Baker. (2011). The later development of bilingualism. En H. & In N, *Foundations of bilingual education and bilingualism* (págs. 115-137). New york: Multilingual Matters.
- Barrera, A. (2000). *El Grito Mapuche (Una historia inconclusa)*. Santiago: Grijalbo S.A.
- Bartolomé, M. (2003). En defensa de la etnografía. El Papel contemporáneo de la investigación intercultural. *Revista de Antropología Social*, 12 , 199-222.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche (Siglos XiX y XX)* . Santiago de Chile: Ediciones SUR.
- Benjamin, W. (2006). *Ensayos escogidos*. México: Ed. Coyoacán.
- Benjamin, W. (2017). *La tarea del traductor*. Madrid, España: Sequitur.
- Bergmann, J. (1985). Flüchtigkeit und methodische Fixierung sozialer Wirklichkeit: aufzeichnungen als Daten interpretativen Soziologie. *Soziale Welt*, 299 - 320. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/273061931_Fluchtigkeit_und_methodische_Fixierung_sozialer_Wirklichkeit_Aufzeichnungen_als_Daten_der_interpretativen_Sozioologie.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- Bidaseca, K., & Vazquez, V. (2010). Feminismos y (des) colonialidad. Las voces de las mujeres indígenas del sur. *I Jornada "Feminismo, (Pos)colonialidad y Hegemonía. Descolonizando el feminismo desde y en América latina"* (págs. 1-14). <http://pdfhumanidades.com/sites/default/files/apuntes/47%20-%20Bidaseca.pdf>.
- Bisquerra, R. y. (2004). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Madrid: Editorial la Muralla.
- Bonfiglio, T. P. (2010). *Mother tongues and nations: The invention of the native speaker* . New York: De Gruyter Mouton.
- Bourdieu. (1999). *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y cultura*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (1996). La dominación masculina. *Revista de estudios de genero La ventana N°3 Universidad de Guadalajara*, 9-95 doi: <https://doi.org/10.32870/1v.v0i3.2683>.

- Braidotti, R. (13 mar 2019 de 13 mar 2019 de 13 mar 2019). “*Posthuman Knowledge*”. Recuperado el 5 de febrero de 2020, de “Posthuman Knowledge”: obtenido en <https://www.youtube.com/watch?v=0CewnVzOg5w&t=3923s>
- Butler, J. (2001). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. . Barcelona: Paidós.
- Butler, J. (2019). *Cuerpos que importan sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Buenos Aires: Paidós, doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-71812012000200027>.
- Calbucura, J. (2013). La decolonización del saber y el ser mapuche: un caso de estudio al celebrarse el bicentenario. *POLIS* , 1-16. doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-65682013000200018>.
- Cañulef, E., Fernandez, E., Galdames, V., Hernandez, A., Quidel, J., & Ticona, E. (2008). *Cañulef, E., Fernandez, E., Galdames, V., Herna Aspectos Generales de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) y sus Fundamentos*. Santiago: Grafica Andes, Obtenido de <https://hdl.handle.net/20.500.12365/483>.
- Castiblanco, G. (2005). Rap y prácticas de resistencia: una forma de ser joven. Reflexiones preliminares a partir de la interacción con algunas agrupaciones bogotanas. *Tabula Rasa*, 253-270., Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600313>.
- Castro, E. (2004). Un recorrido alfabético por sus temas, conceptos y autores. *revista de filosofía y teoría política*, 376, . Obtenido de <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/12570>.
- Castro, E. (2016). Reflexiones para decolonizar la cultura académica en Latinoamérica en Comunicación. *Chasqui. Revista Latinoamericana de Comunicación*. N° 131, 107-122.
- Castro-Gómez, S. (2009). *TEJIDOS ONÍRICOS Movilidad, capitalismo y biopolítica en Bogotá (1910-1930)*. Bogotá: Bogotá: Editorial Pontificia Universidad Javeriana, Obtenido de <http://www.javeriana.edu.co/editorial/libros/tejidos-oniricos-162752>.
- Chica, F., & Marín, J. (2016). La decolonización del saber epistémico en la universidad. *Cuadernos de Filosofía Latinoamericana*, 285-302.
- Comboni, S., & Juárez, J. (2019). Las interculturalidad-es, identidad-es y el diálogo de saberes. *Cultura, intercultural y educación superior*No. 66, 10-23.
- Contreras, S., & Ramírez, M. (2013). Avanzando en el diálogo de saberes. *Arbor*189(759), a011, <http://dx.doi.org/10.3989/arbor.2013.759n1010>.

- Contreras, S., Miranda, P., & Ramirez, m. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (64), <http://doi.org/10.4067/S0717-554X>, 68-81.
- Cruz, E. (2014). ¿Qué tan interculturales han sido las políticas de Educación Intercultural Bilingüe (EIB)? Una reflexión de los casos de Bolivia y Ecuador. *Magisterio*, 59-86., doi:10.15332/s2011-8643.2014.0015.02.
- Cuervo, J. (2008). Habitar: Una condición exclusivamente humana. *ICONOFACTO*, 43-51., Obtenido de <https://repository.upb.edu.co/handle/20.500.11912/7163>.
- de Certau, M. (2000). *La invención de lo Cotidiano I. Artes del Hacer*. México D.F.: Cultura Libre.
- de Certeau, M. (1999). *La invención de lo cotidiano II habitar, cocinar*. México: UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA.
- De la Maza, F., & Marimán, J. (2013). Los Mapuche del sur de Chile y sus relaciones interculturales. En En J. Durston, *Pueblos Originarios y sociedad nacional en Chile* (págs. págs. 127- 150). Santiago: Salecianos Impresores S.A.
- De sousa santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.
- de Sousa Santos, B. (2018). Prólogo. En A. Escobar, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras* (págs. 12-22). descarga y online ISBN 978-987-722-307-1.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles Educativos | vol. XXXIX, núm. 156*, , 192-207.
- Dorfman, A., & Benedetti, A. (2013). Fronteras y Movilidades. *Transporte y territorio/9*, 1-10.
- Dussel, E. (1994). *1492 El encubrimiento del Otro. Hacia el origen del "mito de la Modernidad*. La Paz: plural ediciones, Obtenido de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/otros/20111218114130/1942.pdf>.
- Dussel, E. (1995). *Introducción a la filosofía de la liberación*. Bogotá: Nueva América.
- Dussel, E. (1997). *Introducción a la filosofía de la Liberación Latinoamericana*. México DF: Extemporaneos. Obtenido de <https://www.enriquedussel.com/>.
- Echeverría, R. (2003). *Ontología del lenguaje*. Santiago: J.C.SÁEZ EDITOR.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra. Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. Medellín: UNAULA, Obtenido de http://biblioteca.clacso.edu.ar/Colombia/escpos-unaula/20170802050253/pdf_460.pdf.

- Escobar, A. (2015). *Tejiendo El Pluriverso - Congreso Latinoamericano de Etnobiología*.
Obtenido de Tejiendo El Pluriverso - Congreso Latinoamericano de Etnobiología:
Obtenido de <https://www.youtube.com/watch?v=vRupFGyHxfE>
- Estalella, A., & Sanchez, T. (2020). Acompañantes epistémicos: la invención de la colaboración etnográfica. En A. Álvarez, A. Arribas, & G. Dietz, *Investigaciones en movimiento: Etnografías colaborativas, feministas y decoloniales*. (págs. 145-169). Madrid: CLACSO.
- Esteban, M. L. (2004). Antropología encarnada. Antropología desde una misma. *Papeles del CEIC, n° 12, CEIC (Centro de Estudios sobre la Identidad Colectiva)*, 1-21.
- Fanon, F. (2014). *Piel negra, máscaras blancas*. Akal,
<http://www.arquitecturadelastransferencias.net/images/bibliografia/fanon-piel-negra-mascaras-blancas.pdf>.
- Flores, V. (2015). Nuevos modos de comprender el diálogo intercultural y el contacto entre lenguas en China a principios del siglo XX: los aportes desde la traducción y la historia. *Journal de Ciencias Sociales, 3(5)*, 19-37.
- Fornet-Betancourt, R. (2010). teoría y praxis de la filosofía intercultural. *Recerca Revisra de pensament i anàlisi N° 10*, 13-34.
- Forray, R. (2004). *Territorio, Cultura y Desarrollo*. Santiago.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: siglo XXI editores.
- Fraser, N. (2000). Nuevas reflexiones sobre el reconocimiento. *Dialnet* , 55-68.
- Gaete, A., & Luna, L. (2019). Educación inclusiva y democracia. *Revista Fuentes 21(2)*, 161-175.
- García. (2018). *Manual Instructivo para la implementación del PEI Intercultural*. Santiago: www.PEIB.cl.
- García, D., & Ruiz, M. (2020). Un viaje por las emociones en procesos de investigación feminista. *EMPIRIA. Revista de Metodología de Ciencias Sociales. N° 50*, 21-41, ISSN: 1139-5737, DOI/ [empiria.50.2021.30370](https://doi.org/10.2021.30370).
- García, O., & Lin, A. M. (2017). Extending Understandings of Bilingual and Multilingual Education. En O. García, A. M. Lin, & S. May, *Bilingual and Multilingual Education* (págs. 1 - 20). Cham: Springer Nature.
- Gasché, J. (2010). De Hablar de iterculturalidad a hacerla. *Mundo amazónico*, 111-134.

- Gavilan, V. (2011). *La Nación Mpuche Puelmapu ka gulumapu*. Ebook producción.
- Gavilán, V. (2012). *El pensamiento en espiral. El paradigma de los pueblos indígenas*. Santiago: Ebook Producción.
- Gherrardi, S. (2017). SOCIOMATERIALITY IN POSTHUMAN PRACTICE THEORY .
Routledge, 38-51.
- Giebler, C. (2007). El extrañamiento del otro: Las dificultades del diálogo Intercultural Reflexiones teóricas y prácticas sobre la actuación profesional en la realidad social. .
BABEL, 1.
- Gobierno Provincial. (2020). *Gobernación provincia del biobio*. Recuperado el 24 de mayo de 2020, de <http://www.gobernacionbiobio.gov.cl/>
- Grosfoguel. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa*, 17-48.
- Grosfoguel, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. . *Tabula Rasa* , 1.
- Grosfoguer, R. (2006). La descolonización de la economía política y los estudios postcoloniales: Transmodernidad, pensamiento fronterizo y colonialidad global. *Tabula Rasa* , 1.
- Guber, R. (2001). *La etnografía: Método, Campo y Reflexividad*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Guerra, L. (2013). *La ciudad ajena: subjetividades de origen mapuche en el espacio urbano*. . La Haban: Casa de las Américas.
- Gutiérrez, M. (2017). Repensar el papel del diálogo para la inclusión social la responsabilidad política y la educación dialógica. *Actualidades Pedagógicas*, (69)
<https://doi.org/10.19052/>, 5-47. d.
- Gutierrez, X., & Riquelme, E. (2020). Evaluación de Necesidades Educativas Especiales en Contextos de Diversidad Sociocultural: Opciones para una Evaluación Culturalmente Pertinente. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 26(1), 159-174.
- Giddens, A. (1998). *La constitución de la sociedad. Bases para una teoría de la estructuración*.
Argentina: Amorrortu editores.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la naturaleza*. VALENCIA: Ciencia, cyborgs y mujeres La reinención de la nat EDICIONES CÁTEDRA UNIVERSITAT DE VALENCIA INSTITUTO DE LA MUJER.

- Heidegger, M. (. (1994). Construir, habitar, pensar. En Heidegger, *Conferencias y artículos*. Barcelona: Del Serval.
- Heredia Martinez , W. (2003). *Educación Intercultural y Educación desde las Culturas Originarias. Pedagogía Social en Latinoamérica Estratégias en Educación Popular, desarrollo e Intercultural* . Ecuador: Gráficas Iberia.
- Huber, E., & Guérin, M. (1999). Los cambios en las dimensiones semánticas del habitar. *El Habitar, Una orientación para la investigación proyectual*, 347-353.
- Hutton, C. L. (1998). *Linguistic and the third Reich: Mother-tongue fascism, race and the science of language*. London: Routledge.
- Illich, I. (2011). *La sociedad desescolarizada*. Argentina: Ediciones Godot.
- INDH. (2019). *INFORME MISIÓN DE OBSERVACIÓN*. Alto Biobío.
- Iño, W. (2021). In-surgir la educación desde lointercultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. *Trenzar. Revista de Educación Popular, Pedagogía Crítica e Investigación Militante N°5, Año 3*, 79-104.
- Jackson, P. (1992). *La vida en las aulas*. Madrid: PAIDEIA.
- Kaiwar, V., Mazumdar, S., & Barnes, A. E. (2009). *Antinomies of modernity: Essays on race, orient, nation*. Raleigh: Duke University Press.
- Kühl, S. (2011). *Organisationen*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- Larrosa, J. (1995). *Escuela poder y subjetivación (Genealogía del poder)*. Madrid: Ediciones de la Piqueta.
- Le Breton, D. (2002). *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires: : Nueva Visión.
- Leff, E. (2014). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 7., 1-36.
- Leff, E. (2014). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: significancia y sentido en la construcción de un futuro sustentable. *Polis*, 7, 1-36, Obtenido de <https://journals.openedition.org/polis/6232>.
- Levinas, E. (1998). *La huella del otro*. México DF: Taurus.
- Levinas, E. (1998). *La huella del otro*. D.F. México: Taurus.

- Lévinas, E. (2000). Educación y Hospitalidad. En F. Barcena, & J.-C. Melich, *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad* (págs. 125-142). Barcelona: Paidós.
- Ley 19.253. (1993). *Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas y crea la corporación nacional de desarrollo indígena*. Santiago.
- Liendo, M. (2011). *Diálogo entre saberes: acerca del problema de la traducción*. Obtenido de Ponencia. VII Encuentro interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas. Argentina: Universidad de Córdoba.: Recuperado de: <http://www.ffyh.unc.edu.ar/ciffyh/vii-encuentro-interdisciplinario-de-ciencias-sociales-y-humanas/wp-content/uploads/2011/08/ponencia-liendo-eje-8.pdf>
- Lindón, A. (2011). Cotidianidades territorializadas entre la proxemia y la diastemia: Rítmicos espacio-temporales en un contexto de aceleración. *Educación Física y Ciencias*, 13, 15-34.
- Loncon, E., Castillo, S., & Soto, J. (2011). *ESTUDIO SOBRE LA IMPLEMENTACIÓN DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE Programa Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago: Ministerio de Educación, República de Chile., [www.mineduc.cl /](http://www.mineduc.cl/) www.peib.cl.
- Luhmann, N. (1996). *Die Realität der Massenmedien*. Opladen: Westdeutscher Verlag. doi:10.1007/978-3-663-16287-2_1.
- Manquepillán, M. (2017). El poder de la radio. En E. García Mingo, *zomo newen* (págs. 205-225). Santiago: LOM Ediciones.
- Mansilla, J., Ponce De León, M., & Turra, O. (2018). Entre la voluntad intercultural y la voluntad de asimilación: el valor de la lengua mapuche. Misioneros capuchinos bávaros y mapuche en la Araucanía 1896-1929. *Opción*, 34(87), 1-49.
- Marcos, S. (2010). *Cruzando Fronteras: Mujeres Indígenas y feminismos, abajo y a la izquierda*. Chiapas: Cideci Unitierra.
- Marcos, S. (2018). Sylvia Marcos, 2018, Prácticas otras de conocimiento(s). E “En sus propios términos”: reflexiones para una epistemología decolonial. En E. Arturo, *Prácticas otras de conocimiento(s). Entre crisis, entre guerras III* (págs. 93-104). Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/j.ctvn96g99.7>.
- Marcus, G. (2008). El o los fines de la etnografía: del desorden de lo experimental al desorden de lo barroco. *Revista de Antropología Social*, 27-48.

- Martinez Buenabad, E. (2015). La educación Intercultural y Bilingüe. *Relaciones 141*, 103-131.,
Obtenido de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0185-39292015000100103&script=sci_abstract&tlng=pt.
- Martínez, X. (2017). REFLEXIONES EN TORNO A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN CHILE Y LA COSMOVISIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS. En E. Treviño, L. Morawietz, & C. Villalobos, *Educación Intercultural en Chile: Experiencias Pueblos y Territorios* (págs. 131-165). Santiago: EDICIONES UNIVERSIDAD CATÓLICA DE CHILE.
- Massey, D. (2007). *Geometrias del poder y la conceptualización del espacio*. Caracas, Obtenido de http://iner.udea.edu.co/grupos/GET/Seminario_Geografia_Perla_Zusman/7-Massey.pdf: Universidad Central de Venezuela. Obtenido de http://iner.udea.edu.co/grupos/GET/Seminario_Geografia_Perla_Zusman/7-Massey.pdf
- Maturana, H. (2008). *El sentido de lo humano*. Santiago: J.C.SÁEZ EDITOR.
- Matus, C., & Loncon, E. (2012). *DESCRIPCIÓN Y ANALISIS DE PLANES Y PROGRAMAS PROPIOS PEIB-CONADI*. Santiago: Matus Madrid, C., & Loncon Antileo, E. (2012). DESCRIPC Serie de Educación e Interculturalidad UNICEF.. Obtenido de <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14942/descanalisipla nyprogpropios.pdf?sequence=1>.
- Merino, M. E. (2007). El discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile. *Discurso & Sociedad* , 604 - 622.
- MIDEPLAN. (1999). *Propuesta para el desarrollo de una Agencia Pública en Relaciones a Los Pueblos Indígenas*. santiago: Mideplan DSN°122.
- MIDEPLAN. (2004). *Política de nuevo trato con los pueblos Indígenas: Derechos indígenas, Desarrollo con Identidad y Diversidad Cultural*. Santiago.
- Mignolo, W. (2005). *La idea de América Latina la herida colonial y la opción decolonial*. Barcelona: Gedisa editorial.
- Mignolo, W. (2009). La idea de América Latina (la derecha, la izquierda y la opción decolonial). *CyE Año I N° 2 Primer Semestre*, 251-276, Obtenido de <http://sociales.uaslp.mx/Documents/Eventos/Tan%20Certa%20y%20tan%20lejos/Mignolo%20%20Walter%20%20La%20idea%20de%20Am%C3%A9rica%20Latina%20%28la%20derecha%20%20la%20izquierda%20y%20la%20opc%C3%B3n%20decolonial%20%20%282009%29.pdf>.
- MINEDUC. (25 de septiembre de 2009). <https://www.leychile.cl>. Obtenido de <https://www.leychile.cl>: <https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>

- MINEDUC. (25 de 9 de 2009). *www.leychile.cl*. Obtenido de *www.leychile.cl*:
<https://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477&idVersion=2009-09-25>
- MINEDUC. (2018). *http://peib.mineduc.cl*. Obtenido de *http://peib.mineduc.cl*:
<http://peib.mineduc.cl/recursos/decreto-301-reglamenta-calidad-del-educador-a-tradicional>
- Mc Dowel, L. (2000). *Género, identidad y lugar Un estudio de las geografías feministas*.
Madrid: Cátedra.
- Mwaniki, M., Arias, M. B., & Wiley, T. (enero de 2017). *Bilingual Education Policy*.
Recuperado el enero de 2019, de *www.researchgate.net/publication/312053107*:
http://doi.org/10.1007/978-3-319-02258-1_3
- Nadorowski, M. (1994). *Infancia y Poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor S.A.
- Nahuelpan, H., & Antimil, J. (2019). Colonialismo republicano, violencia y subordinación racial mapuche en Chile durante el siglo XX. *HiSTOReLo. Revista de Historia regional y Local*, 11(21), 211-247.
- Olmos, A., & Rubio, M. (2013). Corporalidad del "buen estudiante": representaciones de género, "raza", etnia y clase social en la escuela española. *Revista Iberoamericana de Educación*, ISSN-e 1681-5653, ISSN 1022-6508, Vol. 62, N° 1, 163-179.
- Ortiz Acuña, A., Arias López, M., & Pedrozo Conedo, Z. (2018). Metodología 'otra' en la investigación social, humana y educativa. El hacer decolonial como proceso decolonizante. *FAIA. Vol 7, No 30*, 172- 200, Obtenido de
<http://editorialabiertaia.com/pifilojs/index.php/FAIA/article/view/146>.
- Paredes Pindatray, A. (2017). *La pluma del picaflor del agua*. En E. García Mingo, *Zomo newen* (págs. 175-204). . Santiago: LOM Ediciones.
- Perec, G. (2001). *Especies de Espacios*. Barcelona: Montecinos.
- Pereira, J., Reyes, M., & Pérez, F. (2014). *Ecos de las palabras de la tierra desde un último confín del mundo Reencontrando el ser mapuche pewenche en el valle del Queuco*. Santiago: Andros Impresores.
- Pinto. (2012). El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960. *UNIVERSUM*, 167 - 189.

- Pinto, J. (2015). *Araucanía 1900-2014. Conflictos étnicos, sociales y económicos* . Santiago: Pehuen Editores SA.
- Pinto, J. (2015). *Conflictos étnicos, sociales y económicos. Araucanía 1900-2014*. Santiago: Pehuen Editores SA.
- Pizarro, J. (2014). *CONFLICTO MAPUCHE, Un análisis histórico mediático* . Arica: : Ediciones Parina.
- Pons, A. (2018). Vulnerabilidad analítica, interseccionalidad y ensamblajes: Hacia una etnografía afectiva. En A. Pons, & S. Guerrero, *Afecto, cuerpo e identidad. Reflexiones encarnadas en la investigación feminista* (págs. 23 - 52). México: UNAM.
- Pulido, G. (2009). Violencia Epistémica y Descolonización del Conocimiento. *Sociocriticism* , 174-201.
- Quijano, A. (1992). COLONIALIDAD Y MODERNIDAD/RACIONALIDAD. *Perú Indígena*. 13(29), 11-20.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). Quilaqueo MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN DESARROLLADA EN CONTEXTOS INDÍGENAS. *ALPHA*, 285-300.
- Quilaqueo, D., & Torres, H. (2013). MULTICULTURALIDAD E INTERCULTURALIDAD: DESAFÍOS EPISTEMOLÓGICOS DE LA ESCOLARIZACIÓN DESARROLLADA EN CONTEXTOS INDÍGENAS. *Alpha no.37 Osorno dic. 2013* <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22012013000200020> .
- Quilaqueo, D., San Martín, D., & Quintriqueo, S. (2011). Contenidos de aprendizajes educativos mapuche para el marco conceptual de un currículo Intercultural. *Estudios pedagógicos XXXVII N°2*, 233-248, . doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052011000200014>.
- Quintriqueo, S., & Torres, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Quintriqueo Millán, S., & Torres Cuevas, H. (2012). Distancia entre el conocimiento* *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), 16-33.
- Quintriqueo, S., Torres, H., Gutiérrez, M., & Sáez, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche. *Educación*, 475-492.
- Quintriqueo, S., Torres, S., Muñoz, G., & Quilaqueo, D. (2014). saberes educativos mapuche: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *chungara, revista de antropología chilena*, 271-283.

- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y ética*. Bogotá: Enviación Ediciones.
- Riedemann. (2008). LA educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *INDIANA* 25, 169- 193, doi:<https://doi.org/10.18441/ind.v25i0.169-193>.
- Riquelme, F. (2014). Adaptaciones y acomodados en los primeros años de las comunidades Pewenche del Alto BioBio. *Cuadernos de Historia. Departament de Ciències històriques. Universidad de Chile*, 59-82. . doi:<http://dx.doi.org/10.4067/S0719-12432014000200003>.
- Rivera Cusicanqui, S. (2010). *CH'IXINAKAX UTXIWA Una reflexión sobre prácticas y discursos decolonizadores*. Santiago: Cimarrón.
- Romay, Z. (2012). *Elogio de la altea o las paradojas de la racialidad*. La Habana: casa de las Américas.
- Ruiz, R. (1984). Orientations in Language Planing. *NABE Journal of Research and Practice* , 15 - 34.
- Sandoval, E. (2018). *Etnografía e investigación acción intercultural para los conflictos y la paz. Metodologías descolonizadoras*. Venezuela: EAA Ediciones.
- Santos. (11 de octubre de 2013). *Descolonización Epistemológica del Sur Boaventura de Sousa y Dussel*. Recuperado el 19 de noviembre de 2018, de Descolonización Epistemológica del Sur Boaventura de Sousa y Dussel: recuperado <https://www.youtube.com/watch?v=hb1yUnf8TQU>
- Santos, B. d. (2013). *descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones .
- Santos, B. d. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.
- Santos, B. d. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.
- Santos, M. (1996). *Metamorfosis del espacio habitado*. Barcelona: Oikos Tau.
- Segovia, P. (2006). La representación discursiva de las minorías. Los mapuches en "El Mercurio". *LÉGETE. Estudios de Comunicación y Sociedad*, 91 - 114.
- Sir, J. (2008). *La Educación Intercultural Bilingüe: el caso chileno*. Buenos Aires: Fun. Laboratorio de Políticas Públicas.
- Stake, R. (1999). *Investigación con estudio*. Madrid: Ediciones Morata.
- Thomas, W., & Thomas, D. (1928). *The child in America: Behavior Problems and Programs*. Knopf. Knopf, Obtenido de <https://www.jstor.org/stable/1134792>.

- Tollefson, J. (2013). *Language policies in education: Critical Issues*. London: Routledge.
- Tubino. (11 de octubre de 2015). <https://oala.villanova.edu>. Obtenido de <https://oala.villanova.edu/index.html>
- Tuhiwai, L. (2016). *A descolonizar las metodologías. Investigación y pueblos indígenas*. LOM: Santiago.
- Turron, J. (2008). Ensayo Introductorio. En J. Turron, *Enjaular los Cuerpos Normativas decemonónicas y Femeneidad en mexico* (págs. 11-66). México. DF.: El Colegio de México.
- Van Dijk, T. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso y Sociedad*, 201-261.
- Van Dijk, T. A. (2005). *Racism and Discourse in Spain and Latin America*. Amsterdam: Philadelphia: John Benjamins B.V.
- Van Dijk, T. A. (2008). Semántica del discurso e ideología. *Discurso & Sociedad*, 201-261, Obtenido de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/38300292/DS21Van_Dijk-with-cover-page-v2.pdf?Expires=1636950633&Signature=TmiQfrE~cqOAHRC9EFUDJA2OkLY~L0P0W~QqgmahtkCPpcNQYCQ2Mh39rAXuK9kn9tQIEgTthqyALjdeBujtuHk7R85mELM6T1c04FAb6WCAGQYnMSqV9amPDd.
- Veissière, S. (23 de mayo de 2012). *Veissière, S. (23 de mayo de 2012). TVUFAM A TVUFAM AO VIVO. Obtenido de Etnografía Experimental*. Recuperado el 23 de mayo de 2012, de https://www.youtube.com/watch?v=g_nA3QMhsMM: https://www.youtube.com/watch?v=g_nA3QMhsMM
- Vergara, T., & Albanese, V. (5-8 de septiembre de 2017). REPENSAR LA ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS EN LA EDUCACIÓN: ¿UN NUEVO MODELO DE ENSEÑANZA? X CONGRESO INTERNACIONAL SOBRE INVESTIGACIÓN EN DIDÁCTICA DE LAS CIENCIAS. SEVILLA, España: https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75398/CONICET_Digital_Nro.8ce95516-6460-443e-8ac2-0f722af.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, & C. Walsh, *Construyendo Interculturalidad Crítica* (págs. 75-96). La Paz - Bolivia: Instituto Nacional de Integración del convenio Andrés Bello.
- Walsh, C. (7 de diciembre de 2015). *conferencia central pedagogías decoloniales*. Recuperado el 22 de noviembre de 2018, de conferencia centra pedagogías decoloniales: Obtenidos en <https://www.youtube.com/watch?v=e5XXKN5CM9Y>

- Walsh, k. (2004). Geopolíticas del conocimiento, interculturalidad y descolonización. *Boletín ICCI - ARY Rimay*, N° 60.
- Yero, M. (2016). Códigos culturales en el espacio público urbano: la pertinencia de la sociología de la cultura. *Revista Caribeña de Ciencias Sociales* (enero 2016). En línea: <https://www.eumed.net/rev/caribe/2016/01/codigos-culturales.html>.
- Zusman, P. (2017). La técnica y la definición de fronteras. *Revista de geografía Norte Grande*, (66), , 49-60. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-34022017000100004>.
- Zapata, R. (2012). Teoría Política de la Frontera y la movilidad humana. *Revista española de ciencia política* N°29 , 39-66.