



UNIVERSIDAD ACADEMIA DE HUMANISMO CRISTIANO
ESCUELA DE PSICOLOGÍA

SER MAPUCHE EN CHILE:
UNA DIFERENCIA QUE EN LA ESCUELA PÚBLICA SIGNIFICA

Estudiantes: Soto Veloso, Elba Guillermina; Gálvez Patiño, Lucas

Profesora Guía: Herrera Ponce, Paulina Rebeca

Trabajo de Titulación para optar al grado de Licenciado en Psicología

Trabajo de Titulación para optar al título de Psicólogo

Santiago, 2021

TABLA DE CONTENIDO

RESUMEN	2
1. INTRODUCCIÓN	2
2. OBJETIVOS	18
2.1. Objetivo general	18
2.2. Objetivos específicos	18
3. METODOLOGÍA	18
3.1. Diseño Metodológico	18
3.2. Sujetos de Investigación	19
3.3. Instrumentos de recolección de información	20
3.4. Teoría analítica y plan de análisis.....	21
3.5. Consideraciones éticas	25
4. ANÁLISIS	25
4.1. Condiciones de producción de la investigación.....	25
4.2. Análisis de las entrevistas	27
5. CONSIDERACIONES FINALES	59
6. REFERENCIAS.....	70

RESUMEN

Hoy se cuestiona el estilo de relaciones sociales e institucionales que se establecen en nuestros países, colocando la cuestión de la “otredad” como un tema trascendente que atrae la atención de muchas/os investigadoras/es. Empero, más que respuestas, por el momento lo que hay es un debate respecto a lo que la “otredad” significa. Ante ese panorama, esta investigación buscó aportar sentidos no visibles de los procesos de escolarización vivenciados por niñas/os mapuche que cursan enseñanza básica en escuelas públicas, desde las voces de profesoras/es que han participado en procesos de escolarización en escuelas donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva. La metodología utilizada es el análisis de discurso (AD), con foco en la línea francesa de Michel Pêcheux. Acotamos que en este estudio no se buscó comprender la relación entre distintos desde el discurso hegemónico, desde la colonialidad, sino desde la epistemología del sur. Con ese enfoque, los resultados develaron sentidos no visibles, que muestran las “faltas” y otros sentidos que nos hacen sentido y que nos permiten comprender la otredad de manera más amplia y; por ende, posibilitan elaborar discursividades otras sobre la “diferencia” y los procesos de escolarización, concordantes con la epistemología del sur.

Palabras llave: niñez mapuche, escolarización, colonialidad, otredad, análisis de discurso.

1. INTRODUCCIÓN

En este estudio interesa visibilizar comprensiones relativas a relaciones interculturales vividas por personas diferentes –que constituyen el pueblo-nación Mapuche– respecto al estado-nación Chile y a la sociedad chilena. Interesa conocer sentidos no visibles de procesos de escolarización vivenciados por niñas/os mapuche de enseñanza básica, en escuelas públicas, desde las voces de docentes que participan en sus procesos de enseñanza-aprendizaje.

Inicialmente, debemos indicar que el pueblo-nación Mapuche, que en Chile ha sido invisibilizado históricamente, según la información del Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2018) es la etnia

con mayor población en el país. Siendo que 79,9% de los/as ciudadanos/as pertenecientes a un pueblo originario en Chile –es decir, 1.745.147 personas– son mapuche, lo que equivale al 9,9% de la población total. Es conveniente recalcar que los/as mapuche (mapu=tierra, che=gente; o sea, gente de la tierra) mayoritariamente son significados/as como vulnerables y beneficiados/as desde la lógica subsidiaria (Soto, 2014a).

También es vital mencionar que la Ley Indígena 19.253, promulgada el 05 de octubre de 1993, indica que: “El estado reconoce que los indígenas de Chile son los descendientes de las agrupaciones humanas que existían en el territorio nacional desde tiempos precolombinos, que conservan manifestaciones étnicas y culturales propias (...)” (Gobierno de Chile, 2012, p. 10). Dicho de otra manera, además del reconocimiento de los “indígenas” a nivel individual, de su visibilización como una “otredad” dentro de la República de Chile; en el caso de esta ley, se trataría del primer instrumento legal que acredita la existencia de personas denominadas “indígenas” en el país, cuyo reconocimiento tiene por objetivo regular algún tipo de relación “inter-cultural” con esas poblaciones diversas que están presentes en este territorio desde tiempos primigenios y son constitutivas de este estado-nación.

En ese marco legal surge la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), la cual entre sus tareas (propuestas en la ley antes citada) debe dar cauce al Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en las escuelas (Gobierno de Chile, 2012).

Aunque, como declara el Ministerio de Educación, “Chile [sólo] se reconoció como un país diverso culturalmente a través del Pacto Social por la Multiculturalidad” (MINEDUC, 2017, p. 9), firmado por Michele Bachelet en abril de 2008 (Gobierno de Chile, 2008). En otras palabras, Chile se re-conoce como un país constituido por múltiples culturas sólo 15 años después de la promulgación de la Ley Indígena. Una cuestión que, evidentemente, ha dificultado los procesos encaminados a establecer relaciones interculturales.

Además, es pertinente registrar la ratificación del Convenio 169 en Chile, el 15 de septiembre de 2008 (Soto, 2014a), cuyo mayor aporte es el reconocimiento de la existencia de pueblos

indígenas (Gobierno de Chile, 2009) y no sólo de individuos indígenas, como expone la Ley 19.253. Siendo así, el Convenio 169 releva aún más la importancia de las culturas, lenguas y educación de los pueblos diversos (Soto, 2014a).

Por su lado, el Ministerio de Educación indica que la promulgación de la Ley General de Educación (LGE) el año 2009 aporta a la interculturalidad, reconociendo y valorando al individuo en su especificidad cultural y de origen (lengua, cosmovisión e historia); lo que sienta las bases para que el sistema educativo promueva y respete la diversidad de los procesos y los proyectos educativos (MINEDUC, 2017). En consecuencia, el PEIB declara que:

Con la Reforma Educacional en marcha (...) la interculturalidad y la educación intercultural adquieren especial relevancia al desarrollar y fortalecer competencias y prácticas ciudadanas que posibilitan relacionarse con lo diverso de manera respetuosa, empática y simétrica, transformando el cómo se entiende al “otro” al otorgar valor y sentido a las distintas visiones de mundo, culturas y lenguas que conviven en un mismo territorio (MINEDUC, 2017, p. 7).

Así, en teoría, ese es el foco del PEIB que se busca implementar a nivel país. Mas, por el momento éste es incipiente; ya que llevar a cabo el programa se traduce en la implementación de la asignatura de Lengua Indígena o a través de otras acciones que se plasman de forma voluntaria en el Plan de Mejoramiento Educativo, fundamentalmente en establecimientos educativos públicos que desarrollan la interculturalidad (MINEDUC, 2017). De hecho, en la mayor parte de los colegios públicos de enseñanza básica del país, la interculturalidad aún no está considerada en los planes educativos, como una orientación del estado.

En contradicción con esas nuevas miradas del estado, está la trayectoria de los pueblos originarios en Chile desde su integración forzada; donde la acción del estado ha sido de apagamiento e interdicción de sus lenguas, memorias y culturas. Respecto a la sociedad chilena, también están los procesos de apagamiento e interdicción y se imponen los sentidos del discurso del colonialismo (discurso de la cultura hegemónica). O sea, desde la sociedad chilena y el estado se ha impuesto y aún se impone la forma de significarse chileno, que instala a manera de

estanque, sentidos de unidad nacional (un pueblo, una cultura, una lengua) en las formaciones imaginarias de la sociedad chilena, manteniendo vigente las relaciones de fuerza y los sentidos de sometimiento y dominación del discurso del colonialismo, al tiempo que prohíbe, silencia y niega lo que parece distinto frente a ese paisaje socio-cultural, lo que ha significado el desmantelamiento de las culturas otras (Soto, 2014b); cuestión que Sousa Santos califica como “epistemicidio” (2010, p. 10).

Ante ese panorama, el gran tema que interesa en esta investigación es la “relación entre distintos”, desde un lugar de significación “otro”; considerando “que la opresión y la exclusión tienen dimensiones que [inclusive] el pensamiento crítico emancipatorio de raíz eurocéntrica [hasta hoy] ignoró o desvalorizó” (Sousa Santos, 2013, p. 9); lo que torna vital prestar atención a la palabra “otro” y su derivado “otredad”. A saber, coincidimos con Dussel (2001) cuando cuestiona la “otredad” significada y estabilizada desde el eurocentrismo, como negadora de la diferencia. Y cuando plantea que si el “nosotros” refiere a los europeos; entonces, “los otros” serían todos aquellos que no pertenecen al centro de la modernidad; como es el caso de América Latina y, por ende, Chile. No obstante, al igual que Dussel (2001), concebimos la posibilidad de re-significar el concepto, desde una significación que posibilite que los sujetos que están sujetos a la periferia eurocentrista abandonen el lugar de esa relación asimétrica (lugar de exclusión y dominación) y puedan ocupar una posición-sujeto legítima, de sujetos discursivos. ¿Utopía, posibilidad? Sin duda una posibilidad de significación que sale del espacio de lo no-dicho, de lo silenciado. Una discursividad que respaldamos, pues abre espacios a significaciones otras; objetivo central de esta investigación.

Profundizando en el mismo asunto, Dussel señala que el año 1492 “marca el origen de un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo no-europeo” (2001, p. 58). Ya que se trata de una Europa que busca conquistar y colonizar una alteridad que le devuelva una imagen de sí misma. Por ello, no hay un “otro” des-cubierto como tal sino disimulado o “en-cubierto”, desde una mirada etnocentrista, que marca el origen de un proceso de ocultamiento de lo no-europeo (Dussel,

2001); que al mismo tiempo desarrolla “un mito irracional, una justificación de la violencia genocida”¹ (p. 58). En suma, es vital recordar que América fue colonizada por naciones europeas que impusieron su visión de mundo, costumbres, tradiciones y discurso. Lógica de relacionamiento que permanece hasta hoy, no sólo en Latinoamérica (Soto, 2014a).

En pocas palabras, el mundo occidental ha negado, ha invisibilizado y continúa negando e invisibilizando a los sujetos otros que no forman parte de “su mundo”. En consecuencia, no se concibe la posibilidad de que esos sujetos otros tengan otra historia o se signifiquen de otra forma. O sea, no se concibe la existencia de un/a distinto/a, con una otra versión de la historia (también) diferente a la oficial; pues esos sentidos no tienen lugar dentro de los espacios de significación del/de la sujeto/mundo occidental (Soto, 2014c). Lo que para Sousa Santos (2010, pp. 11-12) sería lo “no existente [lo que] es radicalmente excluido porque se encuentra más allá del universo de lo que la concepción aceptada de inclusión considera es su otro”, desde un estilo de pensamiento que este autor denomina abismal². Pero hay más, en la óptica hegemónica “la conexión del eurocentrismo con la (...) falacia del desarrollismo” es constitutiva (Dussel, 2001, p. 60) y propugna que las sociedades que se consideran incivilizadas o no-civilizadas deben nutrirse de la matriz eurocéntrica de progreso y bienestar.

Imbuido en la misma óptica, Castro-Gómez nos advierte que “la actual reorganización global de la economía capitalista se sustenta sobre la producción de las diferencias y (...) por tanto, la afirmación celebratoria de éstas, lejos de subvertir al sistema, podría estar contribuyendo a

¹ Para Dussel, el mito de la modernidad se configura a partir de un sinfín de contradicciones basadas en la dualidad superioridad-inferioridad racial. Perspectiva que desencadena los procesos de conquista y colonización, mal llamados o traducidos como civilizatorios; donde se dice que si es necesario se debe recurrir a la violencia para así eliminar los obstáculos a dichos procesos (2001). Visión crítica compartida por Walsh (2008) y Quijano (2000). Con relación al mismo asunto, Rojas Mix reflexiona sobre la dualidad civilización-barbarie en los procesos históricos de América Latina, donde la barbarie (para los “civilizados”) refiere a las mal llamadas razas inferiores. Así: “la barbarie es la anti-figura, es la identidad rechazada, perseguida, las señas personales que hay que borrar, las huellas que hay que hacer desaparecer” (1998, p. 88). Una forma de significar que hasta hoy se impone y que, como resultado, se expresa como violencia física, simbólica y epistémica.

² En la óptica de Sousa Santos, el tipo de pensamiento que él describe (y que denomina abismal) está vigente, todavía, “mucho tiempo después del fin del colonialismo político” (2010, p. 10); colonialismo que Quijano (2000) denomina colonialidad.

consolidarlo” (2000, pp. 145-146). Ya que, la diferencia así entendida, adherida al concepto de identidad, conlleva a levantar barreras sociales que no hacen más que facilitar el control y la gobernabilidad; lo que evidencia la gran complejidad de significados de este asunto.

Este autor además indica que en el proyecto de mundo eurocentrista hay una “*instancia central* a partir de la cual son dispensados y coordinados (...) mecanismos de control sobre el mundo natural y social. Esa instancia central es el estado, garante de la organización racional de la vida humana” (Castro-Gómez 2000, p. 147). De ese modo:

El estado es entendido como la esfera en donde todos los intereses encontrados de la sociedad pueden llegar a una “síntesis”; esto es, como el locus capaz de formular metas colectivas, válidas para todos. Para ello se requiere la aplicación estricta de “criterios racionales” que permitan al Estado canalizar los deseos, los intereses y las emociones de los ciudadanos hacia las metas definidas por él mismo. Esto significa que el Estado moderno no solamente adquiere el monopolio de la violencia, sino que usa de ella para “dirigir” racionalmente las actividades de los ciudadanos, de acuerdo con criterios establecidos científicamente de antemano (Castro-Gómez, 2000, p. 147).

Al mismo tiempo, en el marco del estado las ciencias sociales generan una plataforma de observación científica sobre el mundo social que se quiere gobernar y controlar; siendo una herramienta que permite ejercer control sobre las personas, definir metas colectivas, construir y asignar a los ciudadanos una identidad cultural (Castro-Gómez, 2000). Inclusive, hay más:

Las ciencias sociales enseñan cuáles son las “leyes” que gobiernan la economía, la sociedad, la política y la historia. El estado, por su parte, define sus políticas gubernamentales a partir de esta normatividad científicamente legitimada. (...) [Y] este intento de crear perfiles de subjetividad estatalmente coordinados conlleva el fenómeno que aquí denominamos “la invención del otro”³ (Castro-Gómez, 2000, p. 148).

³ Al hablar de invención, el autor no se refiere solamente al modo en que un cierto grupo de personas se representa mentalmente, sino que apunta “hacia los dispositivos de saber/poder a partir de los cuales esas representaciones son construidas. [Así] Antes que como el “ocultamiento” de una identidad cultural preexistente, el problema del “otro” debe ser teóricamente abordado desde la perspectiva del proceso de producción material y simbólico en el que se vieron involucradas las sociedades occidentales a partir del siglo XVI” (Castro-Gómez, 2000, p. 148). Empero, en nuestro estudio, ese concepto relativo a las representaciones tiene un sentido más amplio y vital. Concordamos con Castro-Gómez cuando indica que la construcción del imaginario de la “civilización” en Latinoamérica ha exigido necesariamente la

Así, enmarcados en la lógica hegemónica, los gobiernos en Chile han desarrollado ingentes esfuerzos desde la educación para apagar las diferencias relativas a sujetos que son parte de los pueblos denominados indígenas, presentes en el país (Soto, 2006). Lo que es reforzado por Castro-Gómez (2000), cuando indica que las constituciones de los países definen un tipo deseable de subjetividad moderna y la pedagogía es el gran artífice de su materialización. De modo que, en ese proceso histórico caracterizado por un estilo de contacto marcado por el discurso de la igualdad (que en su polisemia, al tiempo que considera al mapuche un chileno más, enmascara la desigualdad que, entre otras cosas, lo considera inferior), paulatinamente se produce el olvido de lo que les pertenecía y los identificaba, proceso que poco a poco resulta en la homogeneización cultural, 'awinkamiento' o 'chilenización'. Se produce así la identificación del/de la mapuche con el/la chileno/a y como resultado, poco a poco se acepta la imposición de la educación y el progreso occidental (Soto, 2014c). Empero, la chilenización de los/as mapuche no ha sido fácil para el estado y su resistencia marca los procesos socio-históricos en el país, hasta hoy (Soto, 2014); existiendo una frontera de comprensión entre dos identificaciones: mapuche y no-mapuche o winka (sociedad chilena y estado), lo que impide la inter-locución. Bloqueo que denominamos inter-in-comprensión (Soto, 2007).

Con efecto, los cuestionamientos sobre el estilo de relaciones sociales e institucionales que se establecen hoy en día, han colocado la cuestión de la "otredad" como un tema trascendente, que por lo mismo atrae la atención de investigadoras/es en la academia. No obstante, más que respuestas frente a este asunto, lo que tenemos es un debate respecto a lo que significa y lo que

construcción de su contraparte, el imaginario de la barbarie. De ese modo, en ambos casos, es algo más que representaciones mentales. Son imaginarios que poseen una materialidad concreta, en el sentido de que se hallan anclados en sistemas abstractos de carácter disciplinario como la escuela, la ley, el estado, las cárceles, los hospitales, las ciencias sociales. Es precisamente este vínculo entre conocimiento y disciplina el que nos permite hablar del proyecto de la modernidad eurocéntrica como ejercicio de una "violencia epistémica" (Castro-Gómez, 2000, p. 151). Respecto al mapa conceptual del autor, al igual que Quijano (2000), habla de civilización y barbarie. En segundo lugar, cuando utiliza el término "invención", explicita que él prefiere éste y no la expresión "encubrimiento", de Enrique Dussel. Discursivamente, aceptamos los dos términos ya que entendemos que su significación se encuentra en la misma región de sentidos, por lo que el uso de las dos expresiones contribuye, ampliando la significación del confron- te periferia-centro consecuente del imperio eurocentrista.

se podría/debería hacer en consecuencia (Soto 2014a). Siendo que aquí no interesa tratar la relación entre distintos desde el discurso hegemónico. Por el contrario, aquí se desarrolla una otra discursividad –discordante de la hegemónica y concordante con la epistemología del sur–, dialogando con autores como Dussel (2001), Quijano (2000) y Castro-Gómez (2000).

De esa manera, de acuerdo con lo ya explicitado, a continuación examinamos el conocimiento generado en investigaciones referidas a escolarización y niñez mapuche; buscando visibilizar la forma en que se comprenden las relaciones de enseñanza-aprendizaje que ahí ocurren. Relaciones que, entendemos, se dan entre personas que constituyen un pueblo-nación distinto inserto en la República de Chile y la sociedad nacional (Soto, 2014a). Buscando visibilizar cómo la diferencia –ser un/a niño/a mapuche– ahí se significa.

Comenzamos registrando la mirada internacional relativa al tema. Específicamente, la visión española, dada su influencia en Chile, donde se afirma que la diversidad cultural deviene de la existencia de comunidades diferentes y se incrementa con la globalización y migraciones que ésta origina (Cernadas, Santos & Lorenzo, 2013). En cuanto al tratamiento dado a la diferencia en contextos educativos, éste se asimila al entregado a una circunstancia anormal y se resuelve con medidas compensatorias dirigidas a ciertos grupos de estudiantes (Santos & Lorenzo, 2003 en Santos, Cernadas & Lorenzo, 2014). No se prepara a los/as docentes para elaborar currículos interculturales (Peñalva & Soriano, 2010). Por lo que se estima necesario incluir la Educación Intercultural (EI) en su formación, lo que no ocurre (Santos et al., 2014; Cernadas et al., 2013) u ocurre de manera irrelevante (Peñalva & Soriano, 2010).

Ya en Latinoamérica, la EI está ligada a educación indígena, a reivindicaciones ciudadanas del movimiento negro y educación popular (Villalta, 2016). Emerge como proyecto político, ético y epistémico desde movimientos indígenas y propone nuevos ordenamientos sociales; con foco en la superación de las relaciones de poder, saber, ser y vivir subordinadas, respecto a una cultura dominante en nuestros países. Estableciendo una visión crítica de la EI, al considerar que la interculturalidad parte de la propuesta estatal monocultural (Escalante, Fernández & Gaete, 2014;

Gómez & Hernández, 2010). Así, las lógicas en disputa persisten y aunque la EI hoy forma parte de las políticas públicas en el continente, falta sintonía entre la interpretación de la diferencia que se hace en las políticas públicas y la que se construye en instituciones escolares (Villalta 2016; Escalante et al., 2014).

Por su lado, García Canclini (2005) afirma que lo intercultural alude a diferencias entre grupos humanos, no genéticas sino socialmente construidas, y agrega que en Latinoamérica predomina la idea de que lo intercultural refiere a relaciones interétnicas. Ante ese panorama, Gómez & Hernández (2010) acrecen que la EI debiera ser construida socialmente, como parte de un proceso permanente que implica relación, articulación y negociación entre diferentes.

Más, en Chile las políticas relativas al PEIB tienden a seguir un modelo racial compensatorio (Villalta, 2016; Ibáñez, 2014), lo que visibiliza que falta comprender la cosmovisión mapuche. Siendo que, desde la política pública y el sistema educativo en general se considera que los PEIB deberían ser competencia directa de docentes, educadores tradicionales y familias (Ibáñez, 2018; Castillo, Fuenzalida, Hasler, Sotomayor & Allende, 2016; Ibáñez, Rodríguez & Cisternas, 2015), lo que no acontece (Ibáñez, 2018; Ibáñez et al., 2015).

Según Luna (2015), en Chile se combina racionalidad neoliberal y control estatal, y se generan estrategias de inclusión social. En ese marco, su etnografía escolar cuestiona la formación de la/ del sujeto escolarizada/o en un contexto de ineffectividad educacional y establece que en la escuela falta un proyecto educativo claro, muestra que las/os estudiantes mapuche resultan invisibilizadas/os y detecta una relación antagónica entre el autoritarismo docente y la deslegitimación de las/os estudiantes del rol docente. Además, expone formas de resistencia estudiantil, que se interpretan como una reacción a prácticas pedagógicas inadecuadas y excluyentes, donde las/os niñas/os mapuche desarrollan una "identidad del excluido" (p. 9).

En concordancia con lo anterior, para Arias, Quintriqueo & Valdebenito (2018) y Rother (2005), la escuela es un lugar de confrontación entre la cultura dominante chilena y la mapuche; donde, según Arias et al. (2018), la monoculturalidad y el racismo se imponen. Ante esas constataciones,

Turra & Ferrada (2016) y Rother (2005) aseguran que la escolarización de los/as niños/as de pueblos originarios debería asumir nuevas perspectivas y propósitos, considerando la pauperización cultural y exclusión que la escuela provoca.

Empero, el currículo en las escuelas es independiente de las diferencias contextuales (Ibáñez, 2014) y la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), impulsada desde los años noventa, es un programa compensatorio para contrarrestar el deterioro de la identidad étnica y el rezago educativo. Por eso, en EIB fundamentalmente se aboga por pertinencia cultural (Ibáñez, 2018; Turra & Ferrada, 2016; Ibáñez et al., 2015). Siendo que no hay docentes capacitados/as para llevar adelante esa política pública (Turra & Ferrada, 2016), debido a la falta de formación en interculturalidad (Sánchez & Norambuena, 2019; Arias, et al., 2018), lo que demanda resignificar la formación inicial de profesores/as (Sánchez & Norambuena, 2019; Arias, et al., 2018; Mora, 2018; Soto, 2014b). En el mismo sentido, un estudio sobre prácticas pedagógicas en contextos de interacción juvenil rural, de Morales (2015), acrece que lo intercultural permanece en un plano teórico y en sentido estricto no aparece en las prácticas pedagógicas.

De hecho, en los últimos años ocurren cambios en las políticas que norman el quehacer educativo referido a las respuestas del sistema escolar frente a la diversidad estudiantil (nivel socioeconómico, estilos de aprendizaje, origen cultural y otros). Sin embargo, en ellas subyace una teoría de déficit, que entiende al estudiantado desde la identificación de grupos específicos y desarrolla estrategias de compensación centradas en déficits individuales (Muñoz, López & Assaél, 2015; Infante, Matus & Vizcarra, 2011).

Para Infante et al. (2011), la cuestión central es problematizar cómo las políticas educativas neoliberales construyen la noción de diferencia, cuando se intenta subsanar problemas de discriminación en las escuelas. Los resultados de su investigación muestran que la diversidad es asociada a “marcadores de identidad que han sido definidos como marginales con relación al estándar hegemónico, tales como: el mapuche, el discapacitado (...) entre otros” (p. 146). Así,

diferencia, diversidad y necesidades educativas especiales se asocian como si fueran equivalentes; por lo que la noción diferencia es tratada como déficit, con modelos biomédicos.

El estudio de Muñoz et al. (2015), con foco en la psicología, es consistente con lo planteado por Infante et al. (2011). Agrega que en la mirada de déficit existe una predominancia de la perspectiva individual basada en el modelo médico/rehabilitador; lo que se transforma en una barrera para avanzar hacia una educación inclusiva. Siendo que el arraigo de este modelo se explica en parte por la relevancia que el Ministerio de Educación otorga a los diagnósticos biomédicos en las escuelas, para la asignación de recursos públicos. Lo que muestra la necesidad de tomar medidas en las políticas educativas que apunten a transformar esa mirada – que centra la diferencia en el déficit– y propiciar el desarrollo de comprensiones más amplias.

Además se evidencian condiciones de desigualdad en las que se ofrece la educación básica en escuelas municipalizadas en diferentes contextos geográficos, sociales y culturales del país. Y se advierte que temas relacionados con la diversidad no están presentes como un eje central de atención en la vida escolar, salvo en manifestaciones extremas de *bullying* en estudiantes, acoso causado por diferencias étnicas o discapacidad (Zemelman, Lavín & Sir, 2017).

En efecto, la educación pública chilena es reconocida mundialmente por su alta segregación social (Concha, 2011). Estudios muestran discriminación y rechazo a la diferencia en la cultura escolar chilena y plantean la necesidad de construir propuestas académicas para modificar el escenario educativo (Arias et al., 2018; Ibáñez, 2018; Turra & Ferrada, 2016; Luna, 2015; Ibáñez, 2014; Rother, 2005). Para la mayoría de los docentes la aceptación de la diversidad estudiantil está prácticamente ausente y cuando se refieren a esa diversidad, mayormente lo hacen de forma negativa. Cabe resaltar que cuando aumenta la escolarización, la autonomía de los niños mapuche y su capacidad para resolver problemas merma (Ibáñez et al., 2015).

Ahora bien, resultados de un estudio de Becerra (2011), referido a convivencia en escuelas en contexto indígena, utilizando una metodología cualitativa y descriptiva, permite constatar que

existe prejuicio étnico docente hacia estudiantes mapuche, lo cual devela la presencia de un sistema de creencias estereotipado ampliamente compartido entre las/os profesoras/es.

Bourdieu & Passeron (2008) ratifican lo anterior, cuando afirman que la educación formal (aquí entendida como procesos de escolarización) en lugar de aportar al desarrollo de la/ del sujeto lo que hace es contribuir a la reproducción del orden hegemónico. Ya que, como recalca Pfeiffer (2001a), el proceso de escolarización funciona como un instrumento del estado para normatizar, estabilizar y administrar la significación, reglamentando los sentidos de la/ del sujeto y para la/el sujeto ocupar la ciudad. Walsh añade que en los países latinoamericanos, la “colonialidad del saber es particularmente evidente en el sistema educativo (desde la escuela hasta la universidad)” (2008, p. 137), por lo que el marco científico-académico-intelectual se basa en el conocimiento y ciencia europeos; una lógica, un modo de conocer. O sea, la colonialidad como un dispositivo de dominación desde el saber (Walsh, 2008).

Cuestiones trascendentes si consideramos que la escolarización hoy es fundamental en nuestra significación constitutiva. Dicho de otra forma, en la actualidad, la/el sujeto se constituye como “sujeto urbano escolarizado. Sujeto en una sociedad que construye sus espacios de significación tocados -simultáneamente- por los sentidos de la alfabetización y urbanización, en una palabra: civilización” (Pfeiffer 2001b, p. 73). La escolarización es, entonces, una exigencia del estado y a la vez un derecho ciudadano –que mantiene a la/al sujeto “sujeta/o”–; empero la escolarización se signifique como la oportunidad para el desarrollo individual, en términos de igualdad. Igualdad que Pfeiffer califica como “la tiranía de la igualdad”; ya que apaga la diversidad, exigiendo la aceptación y adaptación a una igualdad impuesta, que borra, apaga la diferencia y produce el efecto de incapacidad (2001c). Complementando, la misma autora evidencia que en esa lógica, para el estado, la/el sujeto escolarizada/o es una de sus bases irredargüibles. Para tal, la escuela tiene un rol disciplinador en que se homogenizan sentidos, borrando la diversidad; “versus aquello que es disperso, aquello que es cultural (...) aquello que no es civilizado” (Pfeiffer, 2001a, p. 30).

En esa óptica, el papel de la escuela es la uniformización de los individuos, su adaptación al sistema, lo que es contradictorio al reconocimiento de su singularidad, de las diferencias presentes en las aulas y de la posibilidad de construir relaciones de alteridad. Al respecto, Pfeiffer (2010) muestra que desde la conjunción educación-políticas públicas, el término “diferencia” entra en un juego parafrástico con el término “dificultad”; o sea, funciona en el sentido de imposibilidad natural que precisa ser superada para que la/el sujeto pueda ser “otra cosa”. Es decir, la diferencia es “negada”, al tiempo que se significa como problema, exclusión, desventaja, vulnerabilidad; frente a lo cual, la solución que se plantea es eliminar el problema, buscando la inclusión de todos aquellos que sufren esas desventajas, donde quien decide ayudar determina lo que debe ser superado, lo que debe ser alcanzado y cómo hacerlo.

Una lógica y una praxis educativa que en Chile ha desembocado en una crisis, en un cuestionamiento exacerbado al modelo educacional neoliberal, especialmente desde las/os estudiantes. Cuestionamiento que tuvo gran visibilidad en las movilizaciones estudiantiles de 2006 y 2011. Frente a lo cual, los gobiernos de la época promulgaron un conjunto de leyes (20.248/2008; 20.370/2009; 20.501/2011; 20.529/2011), intentando responder a tales demandas. Mas, hoy es posible ver que esas leyes no han tenido el efecto esperado, ya que no han hecho más que implementar un modelo de educación tecnocrático, reavivando así el debate educativo (Etcheberrigaray, Lagos, Cornejo, Albornoz & Fernández, 2017).

Siendo que uno de los temas que no ha sido resuelto según lo esperado es lo que concierne a las/os profesoras/es. Así, hoy “la docencia se define desde una serie de deberes externamente predeterminados que deben cumplirse para lograr los aprendizajes: deberes vinculados con las relaciones, con los conocimientos pedagógicos, y con las labores administrativas y de rendición de cuenta” (Etcheberrigaray et al., 2017, p. 7). De esa forma, las/os profesoras/es son reducidas/os a implementar lo señalado en las leyes –que homogenizan la educación– y conseguir los resultados esperados. Es decir, en el nuevo marco regulatorio, las/os docentes son vistas/os como recursos humanos desde una perspectiva gerencial, “son concebidos como entes

pasivos (...) sujetos a mecanismos de incentivos y castigos a través de la fuerza de una ley” (p. 8). Por lo mismo, “la función social de la docencia se restringe al logro de aprendizajes curriculares y cumplimiento de indicadores de desempeño individuales” (p. 10).

En virtud de lo anterior, existe una omisión de una docencia crítica y de las/os docentes como actoras/es sociales protagonistas de la construcción de conocimiento pedagógico y de nuevas formas de enseñanza (Assaél, 2010 en Etcheberrigaray et al., 2017). Por el contrario, hay una labor docente minimizada, donde la enseñanza es concebida según estándares y métodos definidos externamente (Etcheberrigaray et al., 2017).

En ese contexto educacional y a partir de la restricción del rol docente en Chile; Mora (2018) – desde una posición crítica frente al neoliberalismo hegemónico–, se pregunta: qué significa ser educador/a en escuelas de alta vulnerabilidad caracterizadas por desigualdad y segregación, donde hay estudiantes indígenas. Y propone la formación de profesoras/es desde las voces de las/os docentes, oponiéndose a las políticas de homogeneización que predominan.

No obstante, en Latinoamérica impera la colonialidad –que hoy conocemos como el neoliberalismo hegemónico–, una estructura de poder que estuvo y continúa estando organizada sobre y alrededor del eje colonial; de modo que la construcción del estado-nación ha sido y es conceptualizada y trabajada desde el eje colonial, en contra de la mayoría de la población: indios, negros y mestizos. De tal manera que, la colonialidad del poder ejerce su dominio en la mayor parte del continente. Siendo que uno de los ejes fundamentales de ese patrón de poder de la colonialidad es la clasificación social de la población mundial sobre la idea de *raza*, una construcción mental que expresa la experiencia básica de la dominación colonial y que desde entonces permea las dimensiones más importantes del poder mundial, incluyendo su racionalidad específica, el eurocentrismo (Quijano, 2000).

En tal sentido, reafirmamos nuestra postura enfocada a una otra discursividad, discordante de la hegemónica y concordante con la epistemología del sur –de autores como Aníbal Quijano, Enrique Dussel y Santiago Castro-Gómez– que sustenta su crítica al paradigma hegemónico en

ideas como colonialidad, otro, raza y eurocentrismo. Una visión que percibe al neoliberalismo como una continuidad del sistema colonial eurocentrado (Castro-Gómez, 2000; Dussel, 2001; Quijano, 2000), construido desde una óptica eurocentrista, que consiste en el ocultamiento de lo no-europeo (Dussel, 2001). Por lo que, consecuentemente, las/os otras/os son negadas/os, asimiladas/os, aculturadas/os (Castro-Gómez, 2000).

A partir de ahí, formulamos la investigación: “Ser mapuche en Chile: una diferencia que en la escuela pública significa”; donde, develando los significados de los discursos de profesoras/es, buscamos comprender qué sentidos sustentan la forma en que la diferencia significa en las escuelas, desde un lugar de significación otro, contradictorio a la lógica neoliberal.

Con ese fin, utilizamos los conceptos “*colonialidad*” y “*otredad*” para tensionar la lógica dominante. Y, dado que lo que pretendemos es develar sentidos de procesos de escolarización de niñas/os mapuche que estudian en escuelas públicas y que las/os sujetos del estudio son profesoras/es de enseñanza básica que trabajan en escuelas donde la presencia de esas/os niñas/os distintas/os es constitutiva, el tercer concepto que nos interesa es “*escolarización*” pensado como proceso de enseñanza-aprendizaje, relativo a rol del estado y de las/os profesoras/es, y en la relación de las/os docentes con las/os niñas/os mapuche. Buscando comprender esas relaciones entre diferentes que ocurren en escuelas públicas.

Por consiguiente, la pregunta que moviliza nuestra investigación es: ¿Cuáles son los sentidos de escolarización y otredad en los discursos de profesoras/es de enseñanza básica que trabajan en escuelas públicas donde la presencia de niñas y niños mapuche es constitutiva? Con ese fin, las/os sujetos del estudio son profesoras/es de enseñanza básica que trabajan en escuelas públicas donde la presencia de esas/os niñas/os diferentes es constitutiva.

Respecto a la relevancia de nuestra investigación, estimamos que aporta a la academia, en la psicología y las ciencias sociales. Puesto que no se encontraron investigaciones similares a la propuesta de este estudio, lo que implica la generación de conocimientos otros.

Específicamente, aporta a la psicología educacional. Siendo que, “es clave para el campo de la psicología educacional comprender el rol que juegan los discursos en la construcción y desarrollo de los procesos educativos” (Etcheberrigaray et al., 2017, p. 11).

Estimamos que este estudio contribuye a generar conocimiento académico gracias al enfoque metodológico. Ya que nuestro foco analítico no es el contenido del discurso sino sus sentidos.

Otra contribución relativa a la generación de conocimiento está relacionada a que la estudiante que forma parte de este estudio se identifica como parte del pueblo-nación mapuche y ocupa un espacio discursivo mapuche, distinto de otras posiciones discursivas frente al eje colonial del poder; lo que permite aportar sentidos otros –léase conocimientos otros– a la academia.

Como futuros psicóloga/o vemos que en las escuelas la interculturalidad es relevante y se requieren psicólogas/os educacionales que trabajen en mejorar las relaciones interculturales que allí ocurren. Por lo que no es utópico pensar que este estudio pueda aportar en ese sentido, como sustento de la praxis educativa, para así gestionar la EI de manera pertinente.

También postulamos que el conocimiento aquí generado podría sustentar nuevos estudios.

Entendemos que esta investigación aporta sociopolíticamente, al visibilizar nuevos significados atingentes a la realidad latinoamericana y chilena, especialmente con relación a la diversidad cultural que la constituye; lo que redundará en nuevas comprensiones y formas de relación en el ámbito socio-comunitario. Nuevos significados relativos al binomio escolarización-otredad que pueden aportar a generar políticas públicas más adecuadas, para así avanzar hacia una escolarización intercultural; buscando una otra relación entre distintos, en términos de alteridad, Dicho de otro modo, mirando a la/al otra/o como una/un otra/o.

En síntesis, este estudio contribuye al conocimiento académico y para avanzar hacia procesos interculturales –en términos de alteridad–, lo que en Latinoamérica y en Chile es relevante.

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo general

Conocer sentidos de escolarización y otredad sobre procesos educativos –que experimentan estudiantes mapuche de enseñanza básica–, desde los discursos de profesoras/es que trabajan en escuelas básicas públicas donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva.

2.2. Objetivos específicos

- a) Identificar sentidos referidos a los procesos de escolarización de estudiantes mapuche que cursan la enseñanza básica, en los discursos enunciados por profesoras/es que trabajan en escuelas básicas públicas donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva.
- b) Visibilizar sentidos referidos a las relaciones de otredad sociales e institucionales entre la cultura hegemónica y las/os niñas/os mapuche que cursan la enseñanza básica en escuelas públicas, en los discursos enunciados por profesoras/es que trabajan en escuelas básicas públicas donde la presencia de estas/os niñas/os es constitutiva.
- c) Develar sentidos que permitan contribuir a tensionar las interpretaciones discursivas referidas a escolarización y otredad, enmarcadas en el paradigma de la colonialidad (neoliberal hegemónico), como un ingrediente necesario para repensar los procesos de escolarización con foco en la interculturalidad.

3. METODOLOGÍA

3.1. Diseño Metodológico

El estudio se realiza desde el paradigma cualitativo, que se constituye como un acercamiento novedoso a una serie de fenómenos, sobre todo sociales, que no son medibles/cuantificables, por lo que escapan a la metodología de la investigación científica tradicional. Siendo que se busca estudiar de manera científica, los imaginarios, las representaciones, las culturas y subculturas humanas, todo aquello que guarda relación con el universo social y el mundo representacional del ser humano (Katayama, 2014). Así, su “procedimiento metodológico utiliza

palabras, textos, discursos, dibujos, gráficos e imágenes” (Mejía, 2007 en Katayama, 2014, p. 43), centrando el estudio en la búsqueda de una realidad que se construye desde los procesos históricos y sus protagonistas (Quintana, 2006).

Respecto a este estudio, es de carácter interpretativo, lo que demanda un proceso de investigación no obstructivo, “que permita acercarse al corazón de los hechos” (Gutiérrez, Pozo & Fernández, 2002, p. 354); buscando comprender el objeto de investigación a través de los significados que ahí se generan (Katayama, 2014).

En esa perspectiva –siendo la significación lo que aquí interesa– el enfoque de este estudio es la interpretación discursiva. Específicamente, el análisis de discurso (AD), enmarcado en la óptica discursiva francesa, también llamada de Michel Pêcheux. Siendo que en el análisis discursivo, “el sentido [o significado] de una palabra, de una expresión, de una proposición, etc., no existe en ‘sí mismo’ (esto es en su relación transparente con la literalidad del significante)” (Pêcheux, 1995, p. 160). Puesto que la palabra no significa si no articulamos la lengua con su exterioridad; con la/el sujeto y la situación; si no consideramos las condiciones de producción referidas a “cuándo se produce, cómo se produce y dónde se produce [el discurso]” (Soto, 2012, p.12). Lo que nos permite decir que “el lugar a partir del cual el sujeto habla es constitutivo de lo que él dice” (Orlandi, 2012a, p. 46). Mas, la/el sujeto no tiene control sobre la forma en que es afectada/o por la lengua y por la historia; lo que “implica decir que el sujeto discursivo funciona por el inconsciente y por la ideología” (Orlandi, 2012a, p. 26). Así, aquí es vital tener presente que “el lenguaje es lenguaje porque tiene sentido” (p. 31).

3.2. Sujetos de Investigación

Respecto al universo de estudio, las/os participantes son docentes no-mapuche, que trabajan en escuelas públicas donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva. No se incluyen docentes que al inicio del 2020 no tuvieran mínimamente un año de experiencia en cursos con al menos 10% de niñas/os mapuche. En la selección no hubo sesgo de género ni edad. La muestra es intencionada o no probabilística de sujetos tipo. Sobre la selección de la muestra,

como indican Martín-Crespo & Salamanca (2007), en los estudios cualitativos mayoritariamente éstas son no aleatorias, con un tamaño muestral pequeño, cuestión que reduce la representatividad de los resultados del estudio. No obstante, como el foco de interés de este tipo de investigación es develar significados relativos al problema pesquisado y la generalización de los resultados no está entre los objetivos; esto no resta validez al estudio.

En esa óptica, para el muestreo se buscó utilizar el método de avalancha, que: “Se usa en grupos de difícil acceso y se basa en encontrar un individuo de esta población; que este pueda referir a otros y estos a otros, de forma sucesiva, hasta obtener la muestra determinada en el diseño metodológico” (Hernández & Carpio, 2019, p.78), por lo que permite acceder a personas difíciles de identificar y el/la investigador/a tiene menos problemas para especificar las características que desea de las/os nuevas/os participantes (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Siendo pertinente añadir que dadas las dificultades de comunicación generadas por la pandemia, el deterioro de las condiciones de trabajo docente y el agotamiento consecuente, el método utilizado para encontrar a las/os informantes no tuvo éxito, por lo que esta etapa del estudio fue infructuosa y se debió buscar a las/os docentes una/o a una/o.

3.3. Instrumentos de recolección de información

Se realizó una entrevista a cada participante (septiembre-noviembre de 2021); dado que el diseño del estudio es transversal y que, por lo tanto, éste tiene como finalidad dar cuenta del objeto de estudio en un momento dado y particular (Rodríguez & Mendivelso, 2018). En esa perspectiva, se obtuvo el discurso de docentes que trabajan en escuelas básicas públicas, donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva. Las entrevistas fueron abiertas; no estructuradas; con preguntas, buscando desencadenar los discursos sobre escolarización y otredad. Nuestro papel en las entrevistas fue de escucha activa, evitando todo tipo de sesgo que pudiera dirigir esos discursos. Se buscó alcanzar la saturación discursiva (Martín-Crespo & Salamanca, 2007). Mas, se obtuvo un número reducido de entrevistas. Siendo que, Martín-Crespo & Salamanca (2007) afirman que eso es habitual en los estudios cualitativos.

3.4. Teoría analítica y plan de análisis

Michel Pêcheux propone el análisis de discurso como un campo abierto a la reflexión, como una praxis teórica no servil (Orlandi, 2011), como una praxis crítica; donde Jacques Lacan es un autor preponderante y Eni Orlandi se sitúa como pionera en América Latina y una referente, especialmente en Brasil. En esa óptica, recalcamos, nuestro objeto es el discurso. Palabra cuya etimología contiene en sí la idea de curso y alude a palabra en movimiento, un espacio regido por la simbolización de las relaciones de poder (Orlandi, 2012a). Empero, la palabra discurso en el uso cotidiano sea utilizada de manera ambigua para señalar distintos tipos de enunciados y textos, siendo que en la lingüística hoy en día sus usos también proliferan (Maingueneau, 2008). Mas, lo que aquí interesa y se cuestiona es “la transparencia del lenguaje” (Orlandi, 2012a, pp. 22-23), por lo que se instala al discurso como material simbólico que debemos interpretar (Maldidier, 2003; Pêcheux, 1995; Haroche, 1992; Henry, 1992; Lagazzi, 1988; Orlandi, 1987). Siendo una estructura necesaria que se instaura desde el lenguaje, con cierto número de relaciones estables y lugares de significación (Lacan, 1992). De ese modo, el discurso también es entendido como monumento, cuya opacidad frecuentemente inoportuna y que, por eso mismo, es necesario atravesar para encontrar lo esencial de sus significados/sentidos, en cuanto práctica discursiva (Foucault, 1995).

Para el AD somos sujetos ideológicos y su método, dentro de sus límites, busca científicidad, sistematicidad; para que de ese modo el carácter subjetivo del investigador no lo invalide. A saber, aquí se evita utilizar modelos listos, definidos previamente a sus objetos, que puedan llevar a un análisis contenidista, donde lo que se tenga para decir sólo sirva para comprobar una conclusión preestablecida. En efecto, aunque esta línea de AD presupone una metodología lingüística científica (dentro de sus límites), no deja de considerar lo histórico y lo ideológico inscritos en el objeto de análisis (Lagazzi, 1988). Lo que implica observar el discurso funcionando (Orlandi, 2001), en su historicidad, para así llegar a develar lo que éste significa (Soto, 2007), entendiendo que en el discurso se configura la relación entre lengua e ideología; donde la

ideología discursivamente es re-significada: siendo comprendida como la dirección en los procesos de significación (Orlandi, 1990). Desde esa mirada, en el discurso lo decible puede ser concebido de varias maneras, sobre todo referido a las formaciones discursivas; es decir, a “lo que puede y debe ser dicho” (Orlandi, 1995, p. 88); donde “el silencio [también] hace parte del sujeto y del sentido” (p. 89). Así siendo, los sentidos circulan.

Por ende, es en el lenguaje donde se configuran las pistas para avanzar en el análisis (Lagazzi, 1988); buscando “comprender la lengua teniendo sentido, como trabajo simbólico” (Orlandi, 2012a, p. 21). Con ese fin, los estudios discursivos no separan forma y contenido del discurso y buscan comprender la lengua no solo como una estructura, sino sobre todo como acontecimiento. Reuniendo estructura y acontecimiento, la forma material del discurso es vista como acontecimiento del significante (lengua) en un sujeto afectado por la historia. Ahí entonces entra la contribución del psicoanálisis, con el dislocamiento de hombre a sujeto, que a su vez se constituye en la relación con lo simbólico, en la historia (Orlandi, 2012a). Siendo que frente al dispositivo teórico de la interpretación, hay una parte que es responsabilidad de la/del analista y una parte que deriva de su sustentación en el rigor del método y en el alcance teórico del AD. Siendo así, la/el analista es responsable por la formulación de la pregunta que desencadena el análisis, y cada material de análisis exige que su analista, de acuerdo con la pregunta que formula, movilice conceptos que otra/o analista no movilizaría, frente a sus otras preguntas. Por tanto, un análisis no es igual a otro; pues moviliza conceptos diferentes. Así, distinguimos entre el dispositivo teórico de la interpretación, tal como lo concebimos, y el dispositivo analítico que la/el analista construye en cada análisis (Orlandi, 2012a).

Por su parte, el dispositivo teórico, que objetiva mediar el movimiento entre la descripción y la interpretación del discurso, se sustenta en principios generales del AD como una forma de conocimiento con su método y sus conceptos (Orlandi, 2012a). Siendo que los mecanismos del funcionamiento del discurso reposan en las formaciones imaginarias. De ese modo, no son los sujetos físicos ni sus lugares empíricos como tales, o sea, como están inscritos en la sociedad,

y que podrían ser descritos sociológicamente, los que funcionan en el discurso, sino sus imágenes que resultan de proyecciones. Son ellas las que permiten pasar de las situaciones empíricas –lugares de los sujetos– a las posiciones discursivas (Orlandi, 2012a).

Como advierte Lacan, hay un/a Otro/a, un referente para que el/la sujeto se signifique, un/a Otro/a como el lugar del decir (Lacan, 1998). Por lo que el discurso siempre se sitúa “en relación con un sujeto definido por su articulación con el significante” (p. 819); donde el significante no significa por sí mismo, sin un referente y “[para significar] exige un lugar otro” (Lacan, 1998, p. 822). O sea: “El significante no significa absolutamente nada” (Lacan, 1977, p. 10). Hay relaciones del significante con el inconsciente (Lacan, 1967). Por ende, el/la sujeto que enuncia, no es quien significa el decir. Hay una engañosa transparencia del yo y de su decir, dada por la opacidad del significante que lo determina (Lacan 1998). Pues “aquello que llamamos simbólico domina el imaginario” (p. 825).

Así, se hace evidente que el contenido del discurso es la superficie y que para encontrar sus sentidos se debe buscar la función del significante en el inconsciente (Lacan, 1967); el funcionamiento de la lengua en el discurso (Orlandi, 1987). Siendo así como funciona el discurso, por el inconsciente y la ideología. Con efecto, la ideología aquí aparece como condición necesaria para que la/el sujeto se signifique y se constituya como sujeto; por lo que es una noción fundamental para encarar el AD. Lo que nos coloca en un nuevo territorio del conocimiento del lenguaje, de la/del sujeto, del sentido, de la historia.

Siendo que otra noción decisiva es el interdiscurso (memoria), referido “al saber discursivo, al hecho de que todo decir se produce sobre un ya-dicho” (2012b, p. 171). Así, es la memoria quien “entrega, por así decir, la materia prima en la cual el sujeto se constituye como “sujeto hablante”, con la formación [discursiva] que lo sujeta” (Pêcheux, 1995, p. 7); donde el sentido es determinado por las posiciones ideológicas que están en juego en el proceso socio-histórico en el cual las palabras, expresiones y proposiciones son producidas (esto es, reproducidas). De manera que las palabras, expresiones, proposiciones, etc., cambian de sentido según las

posiciones sustentadas por quienes las emplean, lo que implica que ellas adquieren su sentido en referencia a esas posiciones, esto es, en referencia a las formaciones ideológicas en las que esas posiciones se inscriben (Pêcheux, 1995).

Lo que quiere decir –concordando con Lacan (1998)– que el sentido no existe en sí mismo, está determinado por posiciones ideológicas que están en juego. Empero, “la ilusión subjetiva nos coloca como origen del lenguaje, proporcionándonos la sensación de dominio sobre las palabras e impidiéndonos percibir el poder inscrito en el lenguaje” (Lagazzi, 1988, p. 24). O sea, la/el sujeto que habla no es el origen de su decir; y para ser sujeto de lo que dice, cada vez que se sitúa como sujeto discursivo debe ocupar una posición. Así, al hablar, la/el sujeto se divide, ya que los procesos discursivos son realizados por la/el sujeto pero no tienen su origen en ella/él, puesto que sus palabras también son palabras de otras/os (Orlandi, 1995).

Por eso mismo, la memoria no puede ser entendida desde una óptica psicologista centrada en la memoria individual; sino que en los sentidos entrecruzados de la memoria mítica, de la memoria social inscrita en las prácticas discursivas y de la memoria construida del historiador (Pêcheux, 1999). Siendo que, “la forma en que la memoria “acciona”, [el modo en que] coloca en funcionamiento las condiciones de producción, es fundamental” (Orlandi, 2012a, p. 37).

Condiciones de producción que refieren al contexto inmediato y en un sentido más amplio aluden al contexto socio-histórico-ideológico (Orlandi, 2012a), lo que permite visibilizar el descentramiento de la/del sujeto como origen de su decir (Orlandi, 1998). También permite percibir que “el lenguaje sólo tiene sentido porque se inscribe en la historia” (Orlandi, 2012, p. 31). En consecuencia, la historicidad de la/del sujeto se entiende como “la relación entre los distintos procesos de identificación, de donde resulta la identidad” (Orlandi, 1995, p. 93). Así, los procesos de los que resultan las identidades de las/los sujetos son relevantes.

Con ese foco, nuestro análisis propone un va-y-ven entre descripción e interpretación discursiva; entendiendo aquí el discurso como un lugar de des-cubrimiento (Orlandi, 2012a).

3.5. Consideraciones éticas

Sustentados en principios éticos referidos por Richaud (2007), planteamos nuestro compromiso ético personal de ser honestos y verdaderos en la elaboración de este estudio.

Con relación al respeto a las personas, nos comprometimos a que cada una/o de las/os participantes en esta investigación fuera rigurosamente informada/o respecto a su rol y a la entrevista a realizar (contenido y duración). Para que –según orientaciones de Richaud (2007)– cada participante pudiera ejercer su voluntad libremente, sin coacción ni engaño. Para tal, se solicitó firmar el consentimiento informado. Respecto a los riesgos y beneficios que la participación en esta investigación pudiera implicar, nos comprometimos con las/os docentes a cuidar la confidencialidad y reserva del origen de la información, lo que se explicitó en el consentimiento informado. Según Richaud (2007), se debe tener cuidado con poblaciones y/o contextos especiales. En este caso, en Chile el tema mapuche es delicado; por lo que extremamos el sigilo y la cautela relativos al resguardo de las/os docentes –y de la información grabada–, para que no hubiera desconfianza o temor al participar y que la participación no implicara ningún riesgo. Por lo que se informó a las/os participantes: el destino de la información; qué se haría con ella y cómo se mantendría su anonimato.

4. ANÁLISIS

4.1. Condiciones de producción de la investigación

Ellas abarcan desde las condiciones de producción de las entrevistas hasta la mirada de la/del investigador. Sobre las/os docentes entrevistadas/os, se trata de 2 profesoras y 2 profesores que antes de la pandemia trabajaban en escuelas básicas públicas y hasta el 2019 tenían al menos 5 años realizando clases –y al menos 1 año con cursos de por lo menos 10% de población mapuche– en la Región Metropolitana (El Bosque, Peñalolén, Pedro Aguirre Cerda, Quilicura), en contextos de vulnerabilidad socio-económica. Siendo que la mayoría cuenta con alrededor de

20 años de ejercicio profesional⁴. Sobre la búsqueda de las/os entrevistadas/os, debido a las dificultades surgidas por el COVID-19, se debió buscar a las/os participantes una/o a una/o. Dado lo anterior y en congruencia con lo propuesto en este estudio, el universo discursivo de la investigación se constituye a partir de cuatro entrevistas. Siendo que, mayoritariamente, las/os docentes entrevistadas/os se sitúan en el círculo social del/de la investigador/a. Lo que, a priori, podría señalar un posicionamiento ideológico crítico a las lógicas discriminatorias/hegemónicas. Mas, el tipo de análisis discursivo utilizado posibilita realizar otro tipo de lectura e interpretación del material simbólico, que permite ir más allá de la ilusión de control de la/del sujeto sobre “sus” dichos. Así, el estudio se sitúa de acuerdo con sus condiciones socio-histórico-ideológicas; lo que no le resta validez. También debemos registrar que debido a la pandemia, en el momento de buscar a las/os participantes y realizar la mayoría de las entrevistas, las/os docentes estaban en modalidad de clases online, con exceso de trabajo y muchas presiones y tensiones para ejercer su labor en tiempos de crisis.

Sobre nuestras condiciones de producción como analistas, somos de la UAHC, estudiantes de 4° año de psicología vespertina. Siendo que, frente al neoliberalismo/colonialidad y las lógicas hegemónicas dominantes y opresivas, nos posicionamos de forma crítica. Así, nuestro estudio busca generar un cuestionamiento a las lógicas de dominación existentes hacia el pueblo-nación mapuche y evidenciar tensiones constitutivas de ese relacionamiento –lo que desde la lógica hegemónica se ha denominado relaciones interétnicas–, que se producen en contextos de escolarización denominados vulnerables; con el fin de generar elementos que aporten a una discusión que dé cuenta del estado actual de las relaciones entre culturas diferentes, que se dan en procesos de escolarización donde la presencia de niñas/os mapuche es constitutiva.

⁴ Los nombres de las/os docentes que colaboraron en el estudio fueron omitidos, para mantener la confidencialidad.

Respecto a las condiciones de producción de las entrevistas: son abiertas y se constituyen a partir de los discursos de las/os docentes. Se efectuaron entre septiembre y noviembre de 2021, vía online, en la plataforma Meet y tuvieron una duración aproximada de 50 minutos.

4.2. Análisis de las entrevistas

Insistimos en que los discursos analizados están marcados por el momento histórico peculiar que hoy se constituye –época de pandemia, post estallido social en Chile–. Una cuestión que aquí es vital; ya que en AD la historia no es cronología, no es evolución, ni relación de causa-efecto; sino filiación, producción y mecanismos de distribución de sentidos; donde la propia interpretación es función de la historicidad (Orlandi, 2003b). Así, es desde ese lugar de significación desde donde buscamos conocer los sentidos de los discursos de las/os docentes. Siendo que la pregunta sobre cómo se entiende la diferencia relativa a niñas/os mapuche que estudian en escuelas públicas es lo que desencadena este análisis. Con lo que entramos en un lugar nuevo de reflexión, en otra comprensión del lenguaje, de las/os sujetos, de los sentidos (Orlandi, 2011); trabajando la interpretación en el entremedio, entre la lengua y la historia (Orlandi, 1998). Pues: “Cuando una palabra significa es porque ella tiene textualidad, o sea, porque su interpretación deriva de un discurso que la sustenta, que la provee de realidad significativa” (p. 52). Siendo que el AD no se detiene en la interpretación, trabaja sus límites, sus mecanismos, como parte de los procesos de significación. No busca un sentido verdadero a través de una llave de interpretación; ya que no existe esa llave, existe método.

En esa óptica, antes de iniciar el análisis, indicamos que la primera parte de la interpretación corresponde a una de las entrevistas, puesto que ésta se sitúa en una región de sentidos que la diferencia de la mayor parte del material discursivo analizado.

Para comenzar, veamos la forma en que se identifica a las/os niñas/os mapuche:

Está muy invisibilizado la verdad. Si no te das cuenta por el apellido, eh, no , no (...)

Yo me di cuenta, bueno, porque tenían un apellido, el mismo apellido de este poeta,

Elicura (...) pero, y la mamá nos dijo que, claro, que ella [la estudiante] era mapuche y todo.

Esta cuestión es fundamental, ya que ese decir es una regularidad discursiva en las diversas entrevistas; donde la expresión “darse cuenta” es una marca discursiva, que aquí estaría funcionando en el sentido parafrástico de percibir, percatarse, advertir la presencia de las/os estudiantes mapuche en su otredad a través de sus apellidos, reconociendo su vínculo al mundo mapuche fundamentalmente de ese modo. Otra marca de este recorte es la presencia del participio del verbo invisibilizar, al referirse a la/al estudiante mapuche en general como “invisibilizada/o” –un concepto de Dussel (2001)–; como una/un sujeto afectada/o por la acción de otra/o que la/lo invisibiliza, que la/lo niega como otredad –lo que por ende la/lo niega como sujeto activo–. Una/un otra/o que, en este caso, remite a la/al sujeto de la cultura hegemónica. Sobre el mismo recorte, es productivo enfocarse en el contenido; que informa de la identificación de la/del estudiante mapuche con el pueblo-nación mapuche, a partir del apellido. Además se significa como un gesto identitario realizado por la mamá (relativo a ser mapuche), que insinúa una tensión entre la “invisibilización” de las/os niñas/os mapuche como una otredad en la escuela –enunciada por la docente–, versus la identidad asumida por la mamá, quien declara que su hija es mapuche. También es relevante registrar que la docente ocupó distintas posiciones-sujeto al enunciar; yo (persona/docente); nosotras/os (docentes y funcionarias/os del colegio), cuestión que se repite en los distintos recortes analizados.

Ahora veamos cómo se habla de la presencia de estudiantes mapuche en la escuela:

Y yo diría que a nadie le interesaba que era mapuche. La verdad es que para nosotros en ese tiempo, eeh, todos los niños iguales, asimilación así total. Todos son iguales, aquí no hay nadie preferido, nadie es especial, o todos son especiales o ninguno es especial. Finalmente no le dábamos ninguna connotación especial. O sea, si lo miro con los ojos de ese momento; hoy día sería algo excepcional para nosotros. Así como “ah guau”, saquémosle partido a esto. Pero en el tiempo que yo te digo, estoy hablando hace (...) 4 años atrás, a nadie le importaba, a nadie le interesaba que ella

fuera mapuche. Si no hubiera sido por el apellido, no nos habríamos dado cuenta, entiendes. O sea, no habría sido tema para nadie.

Inicialmente, aporta relevar el contenido al final del trecho: “Si no hubiera sido por el apellido, no nos habríamos dado cuenta”, pues recalca el sentido relativo a la identificación de las/os niñas/os mapuche por el apellido, desde una afirmación categórica: “sin el apellido no nos habríamos dado cuenta” –dicho parafrásticamente, “no se nos haría evidente”–. Así, aquí el apellido es lo que da sentido, es lo que saca del no-sentido al ser mapuche en la escuela.

Por otro lado, observamos que en el dicho se afirma que, en esa escuela, para las/os docentes, hace 4 años atrás: “todos los niños [eran] iguales”, donde el peso de la significación cae en el adjetivo “igual”; que refiere a una persona que posee o presenta las mismas características que otras. Cuyos sinónimos posibles son: semejante, uniforme, idéntico. O sea, el universo de estudiantes se significa como: “semejantes”⁵, como si no hubiera diferencia entre ellas/os. Mas, se agrega: “asimilación así total”, marca discursiva que funciona aflorando procesos en los cuales grupos étnicos minoritarios en Chile han sido incorporados (de manera forzada) a la sociedad hegemónica, para lo cual se les ha impuesto vivir según lo establecido como lo común y se les ha despojado de lo que les es propio (Soto, 2014c). Así, aquí se actualiza una discusión de antigua data –referida a una igualdad impuesta, negadora de la diferencia–, respecto a una otredad invisibilizada, negada, silenciada, en Chile (Soto, 2014b) y en América Latina desde el discurso hegemónico, de la colonialidad, neoliberal (Dussel, 2001; Quijano, 2000; Castro-Gómez, 2000); que se expresa en los procesos de escolarización (Ibáñez et al., 2015; Luna, 2015; Walsh, 2008; Pfeiffer, 2001a). O sea, en el discurso aparece un proceso de “asimilación así total” en su historicidad, que no sólo niega la diferencia, sino que construye la igualdad en la escuela desde esa negación; bajo el mandato: “todos los niños son iguales”.

⁵ Sobre la mirada de las/os colegas ante la presencia de niñas/os mapuche en la escuela, se dice: “los profesores, tampoco, yo diría que mis colegas tampoco era tema de, si ella fuera mapuche o no”. Donde se explicita que no prestaban atención a la niñez mapuche y la diferencia. Lo que se hace usando el adverbio “tampoco”; colocando la negación de la diferencia, después de la negación de quien enuncia.

Lo que visibiliza la tensión implícita en la uniformización de las/os niñas/os en el colegio versus el reconocimiento de la diferencia, como ideologías contrarias que ahí se expresan (Arias et al., 2018; Ibáñez, 2018; Luna, 2015; Infante et al., 2011). Siendo que el discurso se sitúa en la región de sentidos preponderante en Chile, relativa a que en el país todas/os las/os ciudadanas/os son iguales, con los mismos derechos y deberes (Soto 2014a), lo que se replica en las escuelas (Soto, 2006); a pesar de la discusión relativa a la diferencia hoy en ciernes. Frente a lo cual, contribuye registrar cuál es la posición de la sujeto enunciativa al decir: todas/os las/os niñas/os son iguales. Donde no habla desde la primera persona singular, “yo”; sino desde el “nosotros”, persona plural, que refiere al yo, pero también a las/os otras/os docentes del colegio. En otras palabras, ahí no está la voz de la persona que habla, sino la de las/os docentes de la escuela, enunciando desde la posición sujeto docente, del colegio; replicando así el discurso hegemónico que la “sujeta” a la institución (su referente). Puesto que, como indica Althusser (1985), somos sujetos ideológicos –y la categoría de sujeto, constitutiva de la ideología, existe para constituir sujetos concretos en ideológicos–; siendo que en la interpelación, la ideología funciona “sujetando” al/a la sujeto a un/a Sujeto –en Lacan (1998), a un/a Otro/a, a un/a referente–, que lo/la coloca en una región ideológica y no otra. En este caso, la posición sujeto docente instala, a quien enuncia, en la formación discursiva dominante en Chile, que en las escuelas norma la negación de la diferencia, imponiendo la igualdad. Así, aporta acotar que ese discurso se refiere al año 2017; lo que podría dejar en suspenso la validez o no de su significación, hoy. Por lo mismo, contribuye recordar que el discurso se obtuvo en 2021; visibilizando que ese sentido aún está vigente.

Entonces, buscando comprender el discurso de manera más acabada, reparamos en el siguiente trecho: “Finalmente no le dábamos ninguna connotación especial [a que un/a estudiante fuera mapuche], si lo miro con los ojos de ese momento; hoy día sería algo excepcional para nosotros”; lo que aparece como un contrapunto entre el momento en que se vivió la experiencia educativa que se relata y el tiempo actual. Ahora bien, si nos concentramos en la expresión “ninguna

connotación especial”, observamos que la palabra “ninguna”, aquí está funcionando como un adjetivo indefinido, significando algo que no está, la ausencia de “una connotación especial”. Lo que parafrásticamente señala la falta de una significación particular o singular respecto a la niñez mapuche, como otredad. Después de lo cual, se acrece: “hoy día sería algo excepcional para nosotros”. Siendo que la palabra excepcional alude a algo que es una excepción frente a una generalidad. Por lo que palabras equivalentes serían: insólito, singular, extraordinario; un sentido que coloca la diferencia como algo que sale de lo “normal” dentro de la escuela. Entonces, parafrásticamente la/el estudiante mapuche que hoy podría ser significada/o como diferente, entra en un espacio de significación donde la diferencia estaría adherida a lo que se significa como fuera de lo “normal” (con lo que aquí no se está diciendo mejor o peor; sino que, fuera de la norma). Lo que visibiliza que la relación entre culturas diferentes en la escuela no es vista como algo “normal”; dejando lo diferente fuera, como algo no constitutivo de lo social e institucional.

Sobre el mismo recorte, aporta comprender cómo aparece la presencia de niñas/os mapuche en la escuela: Veamos: “yo diría que a nadie le interesaba que era mapuche”. Lo que luego se repite. Se explicita dos veces que a nadie le interesaba que un/a estudiante fuera mapuche, utilizando el verbo interesar, cuyo sentido refiere a alguien que es motivo de interés para otro/a; o su paráfrasis, alguien que tiene algún valor. A lo que se suma el uso del pronombre “nadie”, que en este caso alude a “ninguna persona”. O sea, parafrásticamente se está diciendo que para ninguna persona del colegio era motivo de interés que un/a estudiante fuera mapuche. Y se añade: “a nadie le importaba”; reforzando el mismo sentido.

Respecto a la diferencia o no de la(s) estudiante(s) mapuche, se dice:

(...) mira, eh, yo recuerdo mucho a X⁶, X porque, cuando X, eh ... era muy morenita, tenía el pelo largo, negrito y siempre lo usaba suelto. Entonces, su pelo era como algo muy importante para ella. (...) Ehm, muy tímida X, muy tímida, de hecho no

⁶ No se entrega el nombre de la estudiante, para resguardar su identidad y la de la profesora.

hablaba casi nada, le costó mucho aprender a leer, muchísimo (...) Ehm, a ella le costaba mucho, mucho, mucho (...) En cambio, la otra niña, su prima (...) ella era una alumna normal.

Con relación a este trecho, nos enfocamos en el contenido de la primera parte, que refiere a características físicas y culturales de las/os mapuche y por ende reconoce que hay ciertas características que les son propias y las/os identifican; donde el adverbio “entonces”, aparece como una marca discursiva que estaría modificando el dicho: “Entonces, su pelo era como algo muy importante para ella”; dando más fuerza significativa a ese rasgo cultural mapuche. Lo que contradice un decir que interpretamos anteriormente: “Si no hubiera sido por el apellido, no nos habríamos dado cuenta [de que era mapuche]”. Cuya contradicción evidencia la negación de lo distinto en la escuela. Lo que se expresa diciendo: “asimilación así total” y deja entrever la tensión implícita que se establece en la relación entre diferentes, cuando la/el diferente es asimilada/o por quien predomina, para así “ser igual”.

Además, llama la atención la última parte de ese decir: “Ehm, muy tímida X, muy tímida, de hecho no hablaba casi nada, le costó mucho aprender a leer, muchísimo (...) Ehm, a ella le costaba mucho, mucho, mucho (...) En cambio, la otra niña, su prima (...) ella era una alumna normal”. Dicho que alude a la personalidad y a la capacidad de aprendizaje de las estudiantes mapuche en su proceso de escolarización. Al respecto, si observamos el contenido del discurso vemos que al hablar de X, se dice: “muy tímida”, lo que luego se repite, reforzando el dicho. Calificando a la niña con el adjetivo “tímida”, adjetivo que refiere a la sensación de inseguridad o vergüenza de uno mismo, que una persona siente ante situaciones sociales que le impiden o dificultan entablar conversaciones y relacionarse con las/os demás. Es decir, la definición del concepto timidez permite percibir que ahí hay un efecto del entorno en la forma en que, en este caso, la estudiante mencionada se relaciona o no con sus pares y sus profesoras/es; lo que, contrariamente, en el discurso aparece como algo propio de la estudiante, de lo cual ella sería responsable, no siendo comprendido como un efecto del entorno en la estudiante. Lo que nos recuerda la “tiranía de la

igualdad” explicitada por Pfeiffer (2001c), que según esta autora se da a partir del proceso de individualización de la/del sujeto. Igualdad impuesta que borra la diversidad y concomitantemente exige a la/al diferente la aceptación y adaptación a esa igualdad impuesta. Siendo que: “Al producir este efecto de igualdad, ella también produce el efecto de incapacidad” (Pfeiffer, 2001c, p. 16). Dos sentidos contradictorios, que colocan la igualdad en el espacio de la polisemia; pues por un lado se niega la diferencia en sí y por otro se significa como desventaja, como problema que debe ser solucionado. De ese modo, al ser todas/os iguales, “los que pueden más, pueden porque son más capaces” (p. 14) y por ende, las/os que pueden menos, pueden menos porque como individuos son menos capaces.

Veamos ahora como se expresa la capacidad de aprendizaje de las estudiantes mapuche, cuando se enuncia: a X “le costó mucho aprender a leer, muchísimo (...) le costaba mucho, mucho, mucho”, utilizando el verbo “costar”, en el sentido de tener dificultades para aprender. Verbo acompañado del adverbio “mucho”, que se enuncia 3 veces; lo que intensifica el sentido de dificultad. Parafrásticamente, la niña mapuche mostraría menos capacidad de aprendizaje. ¿Con relación a quién? Veamos: “En cambio, la otra niña, su prima (...) ella era una alumna normal”. O sea, se la compara con otra niña mapuche que no tenía ese problema, pues “era una alumna normal”, que aprendía de manera normal, al igual que la mayoría de sus colegas.

Así, aquí también aporta enfocarse al adjetivo “normal”; que aparece calificando, validando a las/os niñas/os que se comportan según la “norma”; siendo que al mismo tiempo, se deprecia o invalida a aquellas/os que escapan a esa “norma”. Lo que permite inferir que (consciente o no) en el desempeño docente, la norma instalada en la formación ideológica dominante que impone la igualdad, se repite, regulando el modo de entender y accionar en los procesos de aprendizaje y de valorar o no una cultura diferente. Veamos otro recorte sobre este asunto:

O sea, la verdad es que, no, no te podría decir que algo se resaltó, algo diferente pasó porque tuvieran una cultura, un apellido mapuche (...) yo tuve otros alumnos que eran mapuches, y que eh sus abuelos jamás me dijeron, “ella es mapuche” o

“por favor cuídela”, no. O sea, nunca fue tema, nunca fue tema su cómo, o que quisiéramos hacer una clase más diversa, aprovechando la cultura que estaba ahí en la sala, jamás. Hoy día por supuesto lo veo diferente, pero hace 4 años atrás no era tema, no, invisibilizados total.

Como podemos apreciar al observar el contenido del discurso, éste se construye en torno a la expresión: “nunca fue tema”, que se reitera. Manteniéndose en la región ideológica dominante, que desconsidera la diferencia en la escuela. Así, las/os estudiantes mapuche estaban “invisibilizados total”, estaban siendo negados en su otredad, en su cualidad de otras/os. Siendo que en este dicho inclusive se releva que para las/os apoderadas/os de otras/os estudiantes, también mapuche, la diferencia de sus niñas/os, es decir, el hecho de ser mapuche, “nunca fue tema”. En palabras de la profesora: “sus abuelos jamás me dijeron, “ella es mapuche” o “por favor cuídela””. Dicho que aparece contradiciendo el discurso de la apoderada que resaltaba la condición mapuche de su hija –y ahí visibilizaba su identificación mapuche y el sentido de resistencia frente al discurso homogeneizador–. Diferencia que aquí, según el dicho de la docente, no fue invocada por parientes de otras/os estudiantes.

Así, aunque aparecen significaciones aparentemente contrapuestas, prevalece el sentido homogeneizador, exacerbado por los adverbios nunca y jamás. Cuyos sentidos apuntan a establecer que algo no ocurrió “ninguna vez”. Cuando se dice: “nunca fue tema” y cuando se señala: “jamás me dijeron”. Lo que concuerda con la uniformidad que imprimen la norma educativa y la constitución que rigen en Chile (Soto, 2006); donde prima la igualdad y por eso (consciente o no) se trabaja para eliminar la diferencia y que se imponga la igualdad de derechos y deberes. Como indica Payer (2001), el discurso de unidad del estado domina sobre otros discursos que serían posibles desde otras posiciones discursivas. Veamos otro trecho:

Siempre estábamos como, yo diría que estábamos enfocados de que todos tenían como los mismos derechos, todos eran iguales (...) Y tal vez, y hoy día claro, lo veo distinto, lo veo distinto porque me gustaría la diversidad pos, que hoy día la diversidad sea valorada de una manera distinta. Antes la diversidad podríamos decir no era

ocultada, sino que, que queríamos enfocarla de otra manera, que nadie se sintiera distinto, que raro, ahora, hoy día queremos que, ahora es como diferente.

Siendo que en ese trecho, además del sentido de “igualdad” homogeneizadora, surgen otros, relativos a la forma en que se puede comprender la diferencia en las escuelas. Para comenzar, en ese recorte la enunciativa cambia la posición-sujeto, de “nosotros” profesores –posición-sujeto institucionalizada, donde se ejerce un rol regido por la norma, que remite a la escuela y al estado–, a la posición-sujeto “yo”. Es decir, habla desde su singularidad y dice: “Y tal vez, y hoy día claro, lo veo distinto”, abriendo la posibilidad a otras regiones de sentidos que quizás no nieguen la diferencia. A lo que añade: “porque me gustaría la diversidad pos, que hoy día la diversidad sea valorada de una manera distinta”; donde se insinúan otros sentidos con relación a la diferencia; siendo ese un lugar de significación otro. Y luego, dice: “antes la diversidad no era ocultada sino que queríamos (...) que nadie se sintiera distinto”; aflorando el sentido de homogeneización que domina este discurso (nuevamente, en la posición-sujeto “nosotros”), mostrando la diferencia en su polisemia. Visibilizando que lo “distinto” no ha sido valorado positivamente ni fomentado en Chile. Al contrario, se ha significado negativamente desde la institucionalidad. Siendo algo que, aunque no se “oculte”, se busca evitar.

Y agrega: “que raro, ahora, hoy día queremos que, ahora es como diferente”, colocando otro sentido respecto a la diferencia versus la igualdad. Y aunque en ese decir no se especifica cómo estaría siendo diferente la mirada de las/os docentes frente a la diversidad, hoy; al usar el adverbio “como”, se está relativizando, se está provocando un movimiento a sentidos otros, a nuevas formas de significar –en la posición-sujeto “nosotros”–, insinuando que la mirada docente ya no es la de antaño. Ahí también aporta poner atención a la expresión “que raro”, donde el adjetivo raro –paráfrasis: extraño, inusitado– visibiliza que en ese decir las nuevas posibilidades de significación de la diferencia aparecen –para quien enuncia– como algo inesperado, algo fuera de lo esperado, algo fuera de lo “normal”. A lo que se añade:

(...) voy a ser lo más sincera posible, nunca fue tema, jamás ha sido tema y yo creo que hoy, llegara un niño mapuche tampoco sería tema.

Lo que, re-instala el sentido homogeneizante como ideología que predomina en la escuela. Colocando, –desde la posición sujeto “yo”– un sentido contrario a la posibilidad de re-significar la diferencia o de dar un espacio “real” para que la diferencia ahí signifique; lo que se enuncia diciendo “yo creo”, flexión del verbo creer, que según el sentido cristalizado significa: tener algo por cierto sin conocerlo de manera directa o sin que esté comprobado o demostrado. O sea, quien enuncia, emite una conjetura y al hacerlo indica que hoy a pesar de la emergencia de posibilidades de significación otras, la diferencia relativa a las/os niñas/os mapuche en la escuela no sería tema. Visibilizando una significación de igualdad que “es tiránica, pues ella tiende a imposibilitar el movimiento del sujeto, ya que sus sentidos, en el imaginario, lo dicen igual a los otros” (Pfeiffer, 2001c, p. 15). Veamos un trecho que insinúa otros sentidos:

Yo siempre pensé que X era muy tímida y sobreprotegida, pero jamás lo vi por una condición mapuche. Porque claro, en mi mente siempre eran todos mis alumnos iguales, todos importantes, todos eehm, todos tenían las mismas oportunidades. Solo que ella necesitaba una atención especial. Porque como le costaba mucho aprender, yo me acercaba mucho más a ella, pero no por su condición. O sea, hoy no, no sabría decirte si fue... me preocupaba que fuera tan tímida, me preocupaba que por ejemplo no fuera a, a jugar con todos los compañeros cuando la estaban “pasando chancho”.

Como podemos ver, se mantienen formas de significar de hace 4 años antes discutidas, como el silenciamiento de la diferencia en pro de la igualdad; con el fin de asegurar las mismas oportunidades a todas/os. Sentidos silenciados que Orlandi (1995) denomina no sentidos –aquí relativos a diferencia e identidad–, desde la ideología homogeneizante. Respecto a lo dicho: “era muy tímida y sobreprotegida”, “necesitaba una atención especial”, “le costaba mucho aprender”, observamos que las dificultades para tener un buen desempeño de la niña mapuche se explican como un problema individual, que se busca superar. Un problema que, según este discurso, no

está ligado a un estilo de relaciones sociales-institucionales ni se da por efecto de determinaciones socio-históricas, sino por características de la estudiante.

Un dicho que instala la ideología dominante, que justifica las políticas públicas instituidas y legitimadas; donde la demanda histórica por la “capacidad de adaptación” de la/del diferente aparece como “una práctica consensual que estabiliza la sociedad capitalista tal como ella es” (Pfeiffer, 2010, p. 87). Unido a un estilo de pedagogía que enseña, sobre todo, a adaptarse (Pfeiffer, 2010). Pues se trata de una pedagogía que aparece como el gran artífice para desarrollar un tipo deseable de subjetividad moderna (Walsh, 2008; Castro-Gómez, 2000).

Aquí, es pertinente indicar que al consultar sobre la relación de las/os apoderadas/os con la docente y el colegio, surgió la sobreprotección de la niña mapuche como un tema relevante:

Su mamá la iba a buscar y a dejar al colegio y bueno, ella es la que nos decía, así, ella hacía un recalco como, “bueno es que mi hija es mapuche” (...) La mamá siempre la cuidaba mucho, así como protegiéndola, que nadie le vaya a decir algo. Yo siempre le decía, aquí juegan todos igual, salen a jugar, déjela que juegue y deje que pelee, deje que... Pero la mamá siempre, ehm, pensando en que algo le iba a pasar o pensando que alguien le iba a decir algo. Yo le decía, déjela que pelee, si tiene que pelear que pelee, deje que juegue, que se ensucie. Ella tenía una conducta así de mucha protección, y además ehm, como dispuesta como a pelear por ella, porque si le fuera a pasar algo a X (...).

Donde se destaca un dicho de la mamá de la niña, en el que ésta “recalcaba” –de modo parafrástico, podríamos decir remarcaba, insistía– que su hija era mapuche. Siendo que ahí también se afirma que la mamá sobreprotegía a su hija, “pensando en que algo le iba a pasar o pensando que alguien le iba a decir algo”, donde –en función de lo dicho y lo no dicho– emergen sentidos de peligro, daño, incertidumbre. A lo que se añade: “Ella tenía una conducta así de mucha protección, y además ehm, como dispuesta como a pelear por ella, porque si le fuera a pasar algo a X”; donde el sentido de protección está atravesado por la violencia (verbo “pelear”). Apelo al que la docente responde –sin asociar la identidad mapuche a la que alude la mamá a los sentidos de peligro y violencia que atraviesan sus dichos–, solicitándole que dejara jugar y

pelear a su hija. Dicho del que se desprende una negación del peligro; donde el peligro es un no-sentido. Y por eso las acciones interactivas jugar y pelear se significan positivamente, como siendo beneficiosas; desmereciendo la posibilidad de peligro y de que el temor de la mamá tuviera algún sustento o pudiera remitir a algo peligroso ya experimentado.

Mas, el temor y la violencia (y sus consecuencias) son cada vez más discutidos en estudios sobre relaciones entre la cultura mapuche, la chilena y el estado-nación chileno, y refieren a diversos ámbitos. Dando cuenta de relaciones desiguales y de deterioro vividas por el pueblo-nación mapuche en Chile, históricamente (Ibáñez, 2018; Luna, 2015; Soto, 2014a). Lo que hoy se discute incluso en las calles, puesto que –especialmente desde el estallido social– ese estilo de relacionamiento desigual y violento es cada vez más visible, a pesar de los esfuerzos del estado chileno para invisibilizarlo. Veamos otro recorte relativo al mismo asunto.

(...) ella estaba muy pendiente, ella estaba muy pendiente, porque a mi juicio, en ese tiempo era que protegía mucho a X, la cuidaba mucho, estaba muy preocupada que alguien le vaya a decir algo, que alguien la vaya a agredir, entiendes. Veía como enemigos en los demás (...), siempre habían como conflictos en su cabeza, y no sé, no sé por qué sintió ella. Y X me imagino que sintió eso mismo también, que había algo que proteger o cuidar, o salvaguardar, no sé qué. Pero ella sí decía, yo soy mapuche, ehm, la X es mapuche. Yo, yo tengo que cuidar a mi hija, ella estaba recuerdo que muy preocupada por el tema indígena (...).

Donde se parte diciendo que la mamá “estaba pendiente” o su paráfrasis, “atenta” y luego se añade, la “protegía”, en el sentido de “cuidar a alguien que puede ser agredida”. Así los verbos y expresiones utilizadas marcan ese dicho y visibilizan sentidos de violencia y temor, lo que explicaría la actitud protectora de la mamá de la estudiante. No obstante, si nos enfocamos en lo que se dice, observamos que la enunciadora se refiere a los dichos de la mamá de la estudiante con extrañeza (no percibiendo algún peligro); de-significando, negando así la posibilidad de que la estudiante pudiera experimentar efectivamente algo peligroso en sus relaciones sociales. Leamos: “Veía como enemigos en los demás (...), siempre habían como

conflictos en su cabeza, y no sé, no sé por qué”; donde en el discurso se explicita que el peligro estaba en la cabeza de la mamá; cuestión que la enunciadora no entendía. De lo que se deduce que la estudiante “sintió eso mismo también, que había algo que proteger o cuidar, o salvaguardar”, visibilizando, luego, la percepción de la docente: de que las ideas de conflicto y violencia a las que aludía la mamá, estaban sólo en su cabeza; miedos que se reflejarían en la timidez de la niña y el que no estableciera relaciones con sus colegas. Lo que, además de significar la timidez y sobreprotección de la niña como consecuencia de un problema individual de la mamá (sus miedos), de-significando estos dichos de la apoderada; visibiliza la “inter-incomprensión constitutiva” como efecto de sentido entre el discurso de la sujeto no-mapuche (docente) y el discurso al que ella se refiere, de la sujeto mapuche (mamá de la niña), lo que aparece negando la posibilidad de interlocución, de inter-comprensión entre esas identidades diferenciadas (Soto, 2007); y funciona bloqueando, impidiendo –a ambas partes– poder dialogar sobre la estudiante de una manera que tuviera sentido para la docente y la apoderada y pudiera contribuir efectivamente al bienestar de la estudiante mapuche.

Sobre la mirada de los/as niñas/os y profesoras/es respecto a diferencia e igualdad. Veamos:

[los niños buscan] ser parte de algo, ser parte de los compañeros, ser amigo (...) ser aceptado, ser el más simpático, es importante para ellos, por la edad en que están. O sea, tú no le podrías decir: atrévete a ser diferente, atrévete a ponerte lo que tú quieres. Es difícil para ellos, porque hay otros niños que los están mirando, no es fácil. Yo creo que no es fácil ni para los adultos, por algo nos vestimos todos iguales. Entonces imagínate para un niño que se está formando, que necesita a los demás, es más complejo. Además, finalmente uno le está pidiendo a un niño de 8 años, 8 años, pos, que pueda también armarse un mundo y quererse, aceptarse, si nadie se lo ha enseñado, no es tan fácil, 8 años, qué puede saber. O sea, que, con qué experiencia podría pararse sobre el mundo que le está diciendo que sea igual, 7 años, 8, 9 años, todo le está diciendo que tiene que ser igual (...) es difícil, no es fácil.

Al observar este trecho discursivo, vemos que lo que ahí se destaca es el sentido de igualdad, “ser igual” como meta de todas/os, en Chile, hoy. Por ende, “ser parte”, “ser aceptado” –que en

ese dicho aparecen como paráfrasis— se coloca como el gran objetivo de los/as niños/as en la escuela, mostrando que el ser considerado/a —no ser dejado/a al margen— es lo vital, lo más importante. O sea, quien enuncia desde la posición-sujeto profesora coloca la “igualdad” como meta de los/as niños/as. Y al referirse a la diferencia, explicita: “Yo creo que no es fácil ni para los adultos, por algo nos vestimos todos iguales”. Así, usando la metáfora: “por algo nos vestimos todos iguales”, se recalca que ni para las/os adultas/os hacer algo diferente es fácil; visibilizando el sentido que domina, relativo a que en la sociedad que habitamos, el discurso hegemónico se impone en todo acto y circunstancia y que para “estar dentro” o “ser aceptado” debemos repetir lo que hacen todas/os; pues ese es un requisito para “ser parte”.

Así, para quien enuncia: “[es] el mundo que le está diciendo que sea igual, 7 años, 8, 9 años, todo le está diciendo que tiene que ser igual”. Lo que refuerza el sentido de “igualdad” que se impone. Así, la diferencia aparece como problemática, como un factor de tensión frente a lo establecido; pues contraría la ideología de la igualdad hegemónica. Siendo que, como indica Lagazzi (1988), hoy se imponen relaciones jerarquizadas y autoritarias de comando y obediencia, que llevan a las personas a relacionarse dentro de una esfera de tensión; permeada por derechos y deberes, responsabilidades, cobranzas y justificaciones.

Ahora bien, otro sentido importante en este recorte, es el que surge cuando se dice: “Además, finalmente uno le está pidiendo a un niño de 8 años, 8 años, pos, que pueda también armarse un mundo y quererse, aceptarse, si nadie se lo ha enseñado, no es tan fácil, 8 años, qué puede saber”. Colocando al/a la niño/a como alguien que no puede optar o responder a un apelo, porque “nadie se lo ha enseñado”, “qué puede saber”. Es decir, el/la niño/a aparece como un ser pasivo, incapaz de actuar respecto a la “diferencia” sin que alguien le diga qué hacer; puesto que “no sabe”, porque “nadie se lo ha enseñado”.

A lo que se añade: “O sea, que, con qué experiencia podría pararse sobre el mundo que le está diciendo que sea igual”. Negando así que un/a niño/a, en su cualidad de niño/a —y su paráfrasis “sin experiencia”—, tenga capacidad para asumir alguna actitud en base a su no-experiencia.

Negando, por ende, su capacidad para erigirse como un “no-igual”, en un mundo que “le está diciendo que sea igual“. Lo que se podría resumir como: una negación sumada a otra negación, que instauro el imperio de la igualdad sobre la diferencia.

Así, la afirmación: “tú no le podrías decir: atrévete a ser diferente (...)”, aparece como una consecuencia de los dichos anteriores. O sea, frente al imperio de la igualdad, solicitar a un/a estudiante, “atrévete a ser diferente”, entra al espacio del no-sentido. Siendo que el verbo “atreverse” –que significa tener valor o valentía para hacer algo que comporta riesgo, que provoca temor o inseguridad– visibiliza que el ser diferente es significado como algo que saca a la persona de la zona de confort, de lo establecido, de lo que es seguro. Y, por tanto, frente a esa región de sentidos que es contradictoria a lo establecido, aparece como no-pertinente, como un no-sentido, que el/la profesor/a le diga a un/a estudiante: “atrévete a ser diferente”.

Veamos ahora como se percibe la diversidad en las escuelas, a futuro:

Yo creo que, eehm, valorar la diversidad es sumamente importante, y ehm, y yo siento que tenemos que salir como del discurso de valorarla, sino que aprender de las culturas. Ehm, ser más diversos siento que es muy importante. Ser y valorarlo, aprenderlo, tolerarlo. Ehm, tenemos muchos estereotipos, chiquillos, sobre todo en los niños. Trabajan con muchos estereotipos: de la belleza, del comportamiento. Eeh, no sé, quieren ser *youtubers*, como lo que te decía de la gomita [todos usan la gomita de moda], todos quieren ser iguales. Y me gustaría que pudiéramos valorar todo lo que fuera diferente, que cada alumno y que cada niño pudiera ser la persona que quiere ser, pero de su manera autentica, que pudiera transmitirlo, con libertad, que fuera libre en ese sentido, eso me gustaría.

Si observamos lo que se dice: “valorar la diversidad es sumamente importante”, “tenemos que salir como del discurso de valorarla”, ahí hay un sentido de dar un valor positivo a la diferencia e “ir más allá”, “hacer algo”; visibilizando que, lo que hoy se dice, no se refleja en lo que se hace. Y se añade: “tenemos muchos estereotipos (...) sobre todo en los niños. Trabajan con muchos estereotipos: de la belleza, del comportamiento. Eeh, no sé, quieren ser *youtubers* (...) todos quieren ser iguales”; donde percibimos que nuevamente aparecen sentidos contrapuestos: el

deseo de que se valore la diferencia versus la existencia de estereotipos, “sobre todo en los niños”. O sea, la diferencia se significa contradictoriamente a los estereotipos que porta la sociedad hegemónica (especialmente los/as niños/as, “todos quieren ser iguales”). Aquí es necesario recordar que según el análisis del dicho anterior, para poder “ser parte” la igualdad se impone. Por lo cual, podemos decir que en este caso, cuando se dice: “todos quieren ser iguales” para “ser parte”; el verbo querer –relativo a desear– es de-significado y se re-significa como algo que debe ser realizado, pues es algo que se impone para poder “ser parte” o –su paráfrasis– para “no quedar fuera”. Además, aquí aporta visibilizar el no-sentido de la diferencia que se instala en las/os niños/as, desde ese discurso docente, al afirmar: “todos quieren ser iguales”. También contribuye al análisis observar el trecho: “ser más diversos siento que es muy importante. Ser y valorarlo, aprenderlo, tolerarlo”; que, por un lado, imprime un sentido positivo a ser diverso, apelando a valorar y aprender de la diversidad, lo que la estaría connotando de una manera positiva; versus lo que se agrega en el mismo decir, respecto a tolerarla, verbo cuyo sentido es contrario a la primera parte del trecho. Ya que tolerar significa soportar, admitir o permitir una cosa que no gusta o no se aprueba del todo. Marcándose así la presencia de sentidos contradictorios.

También prestamos atención al decir: “tenemos muchos estereotipos” –donde se significa a las personas del Chile actual– y nos concentramos en el concepto estereotipo. A saber, en el AD, estereotipo alude a pre-construido, a lo “siempre-ya-ahí” de la interpelación ideológica que entrega o impone la “realidad” y su sentido bajo la forma de universalidad (Pêcheux, 1995). O sea, hay un sentido ya puesto como siendo lo real, el exterior; que determina al/a la sujeto ideológico/a y su decir. Lo que aquí aparece como la formación discursiva dominante enunciada desde la posición-sujeto profesora, “sujeta” a la “igualdad” institucionalizada, ideología que según la enunciativa, “sujeta” especialmente a las/os niñas/os.

Ahora, para cerrar el primer análisis, observamos el dicho: “me gustaría que pudiéramos valorar todo lo que fuera diferente, que cada alumno y que cada niño pudiera ser la persona que quiere

ser, pero de su manera autentica, que pudiera transmitirlo con libertad, que fuera libre en ese sentido, eso me gustaría”; donde se expresa el deseo de “valorar” lo “diferente”. Mas, en el decir: “ser la persona que quiere ser”, “pero” de manera “auténtica”; la conjunción adversativa “pero” visibiliza que eso no se consigue, no “de manera auténtica”. A lo que se añade: “que pudiera transmitirlo con libertad”; haciendo un apelo al derecho que debería tener cada persona, cada niña/o, para elegir “libremente” su propia forma de ser-actuar dentro de su contexto social; lo que imprime el sentido de la “falta”, de la no-libertad en el discurso dominante, para ser quien la persona quiere ser, de modo auténtico. Lo que, debido a la forma en que funciona ese decir – desde la contradicción– deja el deseo, “valorar todo lo que fuera diferente” en la escuela, en el espacio del no-sentido; ya que está fuera de la ideología de la “igualdad” que se plasma en la constitución chilena vigente, que aún “norma” el discurso docente. Todo lo que muestra los sentidos como siendo cristalizados y provisorios; Ya que, como argumenta Orlandi (2003b), los sentidos y el sujeto se constituyen al mismo tiempo en el interior de una formación discursiva en el confronto de diferentes formaciones. Siendo que esa relación constituye la historicidad del sujeto y los sentidos.

Finalizado el primer análisis, es productivo registrar que en el trabajo simbólico, a partir de las primeras interpretaciones, visibilizamos, por un lado, el sentido inscrito en la primera discursividad analizada que, *grosso modo*, no reconoce la diferencia en términos de otredad; y, por otro lado, en los otros 3 discursos visibilizamos el sentido de diferencia como otredad, por lo que organizamos el segundo análisis en torno a esta regularidad discursiva. Lo que coloca esas 3 entrevistas en torno a un sentido que domina la significación, lo que –a manera de sinopsis– podemos caracterizar como discordante del discurso hegemónico.

De inicio, como informamos en el análisis anterior, la identidad mapuche en la escuela comienza con el apellido⁷. Siendo que, sobre la autoidentificación de las/os niñas/os en el colegio, esta/estos docentes la explicaron con bastante detalle. Veamos un recorte discursivo:

Bueno, en general los niños se, se identifican. Pero a mí, por ejemplo, yo te digo, tenía una alumna, varios alumnos que a mí me enseñaban canciones en mapuzugun en tiempo en que el hablar en mapuzugun era todavía aquí, por lo menos Santiago (...) era todavía como un, como algo oculto.

Respecto a ese trecho, ahí se indica que las/os niños mapuche se identifican como tales. Mas, al decir: “se, se identifican”, hay una reiteración, que inicialmente podríamos interpretar como una duda en el decir, respecto a si las/os niñas/os mapuche se identifican o no como mapuche. Luego, cuando después de esa hesitación la docente articula nuevamente el discurso sobre la identidad (lo que insinúa la complejidad del asunto), señala: “me enseñaban canciones en mapuzugun en tiempo en que el hablar en mapuzugun era todavía aquí (...) como algo oculto”. Lo que nos hace reparar en el verbo “ocultar”, que apunta a la idea de esconder algo, y en el adverbio “todavía”, que ahí está marcando un antes y un después; que de acuerdo con el dicho refiere a un antes, en que hablar mapuzugun era oculto y un después, en que ya no lo sería. Lo que nos remite a la negación de la lengua mapuche, a los tiempos en que era absolutamente prohibido hablar esa lengua en la escuela y las/os niñas/os que no obedecían eran castigadas/os, como un mecanismo de silenciamiento, de interdicción, usado para que las/os mapuche no hablaran mapuzugun y adoptaran el español (Soto, 2007). Una política del silencio (Orlandi, 1995), justificada en la óptica de la unidad de la lengua nacional (Payer, 2001). Lo que nos recuerda que es en la memoria donde se constituye el decir (Orlandi, 1995), por lo que es más

⁷ Aquí mostramos lo que indicó otro docente: “Lo primero que identifico yo es el apellido; o sea, al ver el libro, cuando uno hace el libro de clase o cuando te van traspasando la información los colegas”. Colocando ese modo de significar la diferencia como una regularidad discursiva, de las 4 entrevistas.

que pertinente interpretar los dichos de hoy ligados a las memorias que los sustentan; imprescindibles para encontrar sentidos que hasta hoy se replican⁸.

También es productivo prestar atención al siguiente trecho discursivo:

Niños que se identifiquen con la cultura y que digan yo soy mapuche, yo canto, yo bailo, yo pienso esto, yo puedo hablar de mí, del lugar donde vivo, son muy pocos (...) también depende mucho de la oportunidad que se les genere en el colegio.

Dicho parafrásticamente, “no son muchos las/os niños mapuche que se auto-identifican en el colegio”⁹. Mas, eso también depende de la oportunidad que les da la escuela para hacerlo. Lo que dialoga con sentidos del recorte anterior, sobre la historia de los procesos educativos de las/os niños mapuche y la pérdida de su cultura y del mapuzugun en la escuela (Soto, 2007). Y también dialoga con la tiranía de la igualdad (Pfeiffer, 2001c) que, en los procesos de escolarización, borra la diferencia. Veamos otro recorte que contribuye a esta discusión:

Pero ahora los niños se identifican mucho más y creo que eso también pasa por eh, por el entorno (...) destaco, se destaca X¹⁰ como una comuna que sí ha creado distintos espacios para que esto ocurra. (...) Entonces eh, ahí ellos se van identificando, porque (...) se crea el espacio. Entonces, eso es bueno, eso es super positivo.

Donde se nos informa que las/os niñas/os mapuche hoy se autoidentifican más. Siendo que el decir comienza con la conjunción “pero”, que funciona visibilizando que en otro tiempo (pretérito)

⁸ Aporta insertar un dicho sobre la “migración mapuche”. Veamos: “Muchos de los niños (...) que conozco en la escuela, me dicen que tuvieron que llegar a Santiago porque no tenían oportunidad de trabajo allá. ¿Por qué? Porque los discriminan, o sea, por ser mapuche. Y esa es su tierra, vienen de allá, su pueblo esta allá, y de allá tienen que estar arrancando porque los discriminan, los estigmatizan, “ah que tú eres mapuche”, “tú andai quemando camiones”. Entonces, igual es fuerte, acá en Santiago, gracias a Dios, por lo que a mí me cuentan, nunca, nunca han vivido nada así, pero en su tierra; o sea, donde ellos nacieron, tuvieron que salir de ahí porque eran discriminados. Entonces, da para pensar”; donde los verbos discriminar, arrancar y estigmatizar marcan el dicho, dando sentido a la migración mapuche.

⁹ Contribuye conocer otro recorte, de otro docente. Veamos: “No es que no le den importancia, solamente que no andan como diciendo (...) así como, yo soy mapuche, como, no lo andan divulgando. Sí son muy respetuosos y saben mucho, yo con los chiquillos de repente hemos tenido hartas conversaciones sobre la cultura mapuche y la verdad que saben hartos, están bien informados sobre su, su cultura, su origen”. Una regularidad discursiva, sobre auto-identificarse y “mantener cierta reserva”.

¹⁰ Se omite el nombre de la comuna para resguardar la identidad de la persona entrevistada.

ellas/os se autoidentificaban menos¹¹; lo que se puede explicar por un sinfín de razones, entre ellas: por la negación de su lengua y cultura en las escuelas (Soto, 2007); porque su autonomía en la escuela disminuye (Ibáñez et al, 2015) y/o por la segregación que experimentan en las aulas (Concha, 2011; Becerra, 2011). Lo que hoy se cuestiona, en gran medida debido a la inmigración extranjera –que ha puesto foco en la diferencia– y al “Estallido Social” del 2019 –que tensiona las lógicas hegemónicas–, lo que se refleja en las escuelas¹².

Volviendo al trecho analizado, ahí se indica: “creo que eso también pasa por eh, por el entorno” o su paráfrasis, “pienso que la autoidentificación también se relaciona con el espacio social”. A lo que se agrega: “[es] una comuna que sí ha creado distintos espacios para que esto ocurra. (...) Entonces eh, ahí ellos se van identificando, porque (...) se crea el espacio”. Cuyo contenido informa que esa comuna “ha creado espacios” y que, en consecuencia, las/os niñas/os se autoidentifican más. Ahora bien, si nos enfocamos a la forma del decir, percibimos que ahí hay una afirmación: la comuna “sí” “ha creado esos espacios”, quedando la negación en lo no-dicho;

¹¹ Contribuye adicionar un discurso de otro profesor, que se mantiene en la misma región de sentidos y amplía la significación. Veamos: “Se ha visto un cambio en los años que yo llevo, para bien, los chiquillos se sienten mucho más identificados y con los que yo converso, en general les gusta ir al colegio, yo creo que ese igual es un factor relevante en esto. O sea, si no se sintieran identificados se sentirían así como con autoestima baja de ir al colegio, de frentón no irían. ¿Ya?”. Un dicho en que la posibilidad de auto-identificarse en el colegio se asocia a tener una autoestima positiva y a querer ir o no a la escuela.

¹² Añadimos 2 trechos discursivos que amplían los sentidos relativos a la identificación de las/os niñas/os mapuche en la escuela, siendo que se mantienen en la misma formación discursiva. Veamos: 1. “Ellos están mucho más empoderados de su cultura (...). Ellos te hablan mucho más de sí mismos, ellos te cuentan mucho más de sus comidas, de lo que hacen, de sus visitas [a su tierra], están, dialogan mucho más. (...) Se refleja en lo que se llama la autoestima. ¿Entiendes? Si el niño tiene autoestima, y él se cree el cuento de que sí puede, de que sí, sus notas tienen que, van mejorando, necesariamente van mejorando, porque ya no se siente el mapuchito escondido. No, él tiene que ser, es tan valioso como los otros”. Donde se visibilizan sentidos que relacionan la autoidentificación de las/os niñas/os mapuche con su “empoderamiento” relativo a “ser mapuche” y eso se asocia a su autoestima y, de manera directamente proporcional, a su desempeño (dígase, a su rendimiento en el colegio). En palabras de quien enuncia: “Se refleja en lo que se llama la autoestima [y] Si el niño tiene autoestima, y él se cree el cuento de que sí puede, de que sí, sus notas (...) necesariamente van mejorando”. Lo que, de acuerdo con el decir, “porque ya no se siente el mapuchito escondido”, sería una consecuencia de ello, donde el término “porque”, funciona como una conjunción causal. 2. “(...) cuando yo era estudiante, eh estudiante básico, tenía compañeros con apellido mapuche y era, se avergonzaban mucho, sentían en ese, ese, ese miedo, ese temor que, como de discriminación que había porque los molestaban y ahora yo no lo veo, eso. Yo, yo veo chicos más empoderados hoy día; es decir, más, más seguros también”. Un dicho donde el docente compara lo que observaba cuando él estaba cursando la enseñanza básica con lo que observa hoy, como profesor; y manifiesta que las/os niñas/os mapuche antes sentían miedo, temor por la discriminación (se infiere que negativa), mientras que hoy están más empoderadas/os.

de donde se infiere, que hay otras comunas que no han creado esos espacios. Por último, interpretamos el decir: “Entonces, eso es bueno, eso es super positivo”; que comienza con el adverbio “entonces”, que funciona mostrando el efecto positivo que tiene para la identificación de las/os niñas/os mapuche, que la comuna cree espacios para que eso ocurra. Ahora bien, respecto a la identidad, también aporta analizar el siguiente trecho:

(...) me empecé a dar cuenta que (...) el nexo de las, de las familias, con el campo, con la zona sur, se mantiene (...) No es algo que cuando viene un, una persona de lejos, se queda en un lugar y y se te olvida la zona de dónde vienes. Ellos no. ¿Me entiendes? Ellos tienen super arraigado eso de que, te cuentan de dónde es, te hablan de los animalitos, te hablan de cómo se hace el fuego. ¿Entiendes? Todas esas cosas ellos te las cuentan. Entonces, ellos tienen esa constante visita al campo y a la cultura. Eso, yo sí me daba cuenta. ¿Entiendes? Cuando ellos me contaban de sus vacaciones y lo que hacían. Yo creo que eso los distingue también.

Donde se informa que existe un “nexo” –o su paráfrasis, “vínculo”– entre familias mapuche que viven en Santiago y su familia más extensa (que está en su lugar de origen, en el “sur”) y que éste “se mantiene” –o su paráfrasis, “persiste”– en el tiempo¹³. Luego se compara ese vínculo

¹³ En este punto, contribuye incluir otro trecho discursivo, donde un docente entrevistado habla de migración y vincula diversidad y migración con lo mapuche. Veamos: “Si, hay harto, hay harto, donde yo trabajo, hay harta diversidad de estudiantes, X es una comuna con mucha, digamos, migración, recibe muchas familias migrantes y dentro... y suena como raro también, pero dentro de lo, de la migración también están los mapuche, que en el fondo también van buscando un espacio donde poder desarrollarse, donde poder vivir”. Un trecho donde observamos que el profesor comienza registrando que en su comuna y en la escuela en que trabaja, hay “harta” “diversidad de estudiantes”, ya que en esa comuna hay “muchas migración”, a lo que añade que en la migración también están los mapuche. Sobre ese asunto es productivo prestar atención a la forma en que el docente hace el último comentario. Veamos: “y suena como raro también, pero dentro de lo, de la migración también están los mapuche, que en el fondo también van buscando un espacio donde poder desarrollarse, donde poder vivir”. Dicho que comienza con la expresión: “y suena como raro”; visibilizando que lo que va a enunciar es algo inusitado, no habitual, inesperado. A lo que agrega la conjunción adversativa “pero”, para luego añadir: “dentro de lo, de la migración también están los mapuche” –o su paráfrasis, “ha habido y hay procesos migratorios de las/os mapuche desde su lugar de origen a Santiago”–. Para finalmente decir: “que en el fondo también van buscando un espacio donde poder desarrollarse, donde poder vivir”. Lo que deja en lo no-dicho, que los mapuche han salido y continúan saliendo de su lugar de origen porque ahí no tienen el espacio para desarrollarse ni tampoco para vivir. Así, el docente nos dice que aunque suene raro (porque habitualmente no se considera a los mapuche como migrantes), ellas/os son migrantes, ellas/os han tenido y tienen que migrar –al igual que los “extranjeros” “de otros países”–, por necesidad. Un dicho que pone en evidencia el silenciamiento, la falta de interés, la falta de conocimiento que ha habido y hay en Chile, por parte del estado y de la sociedad chilena respecto a los procesos migratorios mapuche y sobre cómo éstos significan. Desconocimiento y desinterés que, como visibilizan nuestros análisis, ha afectado y continúa afectando a las/os niñas/os mapuche en sus procesos educativos.

con lo que ocurre con otras personas que también vienen de lejos, pero olvidan de donde vienen. Y se acrece: “ellos lo tienen super arraigado”. O sea: “lo mantienen firme”, dicho figurativamente, mantienen “sus raíces”; mantienen el nexo con “su gente”, a pesar de la distancia física o temporal, porque está “arraigado”¹⁴. Al respecto, aporta enfocarnos al final del dicho, veamos: “Yo creo que eso los distingue también”, o su paráfrasis “yo creo que eso también los diferencia”, donde “distinción” y “diferencia” están en la misma región de sentidos. Además, contribuye prestar atención al adverbio “también”, que ahí funciona mostrando que existen otras diferencias que “distinguen” a las/os mapuche.

Ahora bien, para comprender mejor lo que este trecho significa, prestamos atención a dos momentos de ese discurso, cuando se dice: “me empecé a dar cuenta” y “Eso, yo sí me daba cuenta”; donde la expresión “darse cuenta”, está significando “advertir”, “enterarse”. Lo que visibiliza que las/os niñas/os mapuche manifiestan diferencias, pero que esas diferencias no siempre se advierten en las escuelas –en términos de alteridad–; lo que es relevante.

Con relación a la forma en que las/os niñas/os mapuche se comportan en la escuela, se dice:

Yo, en cuanto al, a cómo ellos se adaptan al colegio y a la estructura del colegio, ellos se adaptan super bien. ¿Entiendes? No es una cosa así, que tú digas: ah por ser mapuches son porfiados, por ser mapuche son desobedientes. No, no. Ellos se adaptan muy bien y valoran lo que en la escuela se les entrega.

Ahí nos detenemos en las afirmaciones: “ellos se adaptan” y “ellos se adaptan super bien” al colegio. Cuya paráfrasis sería: “ellos se ajustan muy bien”, que instala esta discursividad en el espacio de significación institucional –como diría Lacan (1998), “sujetando” a la sujeto

¹⁴ Es productivo incorporar otro recorte discursivo, ya que éste permite visibilizar sentidos respecto a la “claridad” que se advierte en las/os mapuche con relación a “sus” “raíces”. Veamos: “Lo que pasa es que la comuna les ha ofrecido espacios donde manifestarse (...) Pero ellos siempre han estado claritos. ¿Ah? Siempre han tenido clarito, su origen y lo que son. ¿Entiendes? Y cuando te digo, antes, yo me acuerdo de que los niños lo comunicaban menos: yo conversaba con ellos y ellos me contaban. Ahora lo comunican más, en forma mucho más espontánea. Es así. Pero ellos siempre tenían clarito lo que eran, de dónde eran (...) Tal vez, si tú eras, tú tenías que generar la conversación. Ahora no, ellos tienen como el, el, tienen mayor seguridad de lo que están diciendo, “sí po profesora, si yo también soy mapuche y yo hago esto y yo hago lo otro, nosotros hacemos esto”. ¿Entiendes? Ahí está la, la, el foco”.

enunciadora “yo”, a la formación discursiva institucional hegemónica en Chile—; lo que en consecuencia “sujeta” a las/os niñas/os y las/os “adapta” a una igualdad impuesta (Etcheberrigaray et al., 2017; Zemelman et al., 2017; Ibáñez, 2014), que las/os uniformiza (Pfeiffer, 2010), para que así no salgan de lo “normal” y puedan cumplir las metas que ahí se imponen. “Adaptación” que queda más clara al observar el término “estructura” —cuando se dice, “se adaptan a la estructura”—, cuyo sentido inmanente es la “rigidez”. Colocando el “adaptarse” como un requisito para alcanzar las metas del proceso educativo formal. Significación que en este estudio se mostró como una regularidad discursiva.

Por otro lado, al observar la segunda parte de ese decir: “No es una cosa así, que tú digas: ah por ser mapuches son porfiados, por ser mapuche son desobedientes”; de partida, percibimos que la enunciadora instala ahí a un/a sujeto otro/a, “tú”, segunda persona singular. Por ende, no es ella la que dice, es enunciada desde el tú. En segundo lugar, ese dicho parte de una negación; “No es una cosa así, que tú digas”, negando a priori lo que se dice posteriormente. Y en tercer lugar, estaría lo que ahí se quiere negar: “ah por ser mapuches son porfiados, por ser mapuche son desobedientes”. Lo que nos direcciona a algo que en algún tiempo, en algún lugar, alguien dijo, algo que hoy sustenta el discurso desde el anonimato —como diría Pêcheux, (1995)— y que en este caso, nos remite a los estereotipos corrientes en Chile, al discurso hegemónico cristalizado que descalifica a la/al mapuche —en palabras de la profesora— “por ser mapuche”; que la docente enuncia desde un/a otro/a, para así negar el discurso estereotipado, para colocarse fuera de ese espacio de significación.

Además, contribuye enfocarse hacia el final del decir, veamos: “valoran lo que en la escuela se les entrega”. Un dicho relativo a la “valoración” positiva de las/os mapuche para significar la escuela. Cuestión en que se observó una regularidad discursiva. Donde cabe preguntarse, ¿qué es lo que la escuela les entrega? A saber, la escuela para la/el mapuche históricamente ha sido un “instrumento” necesario para poder “estar” en el “mundo winka” (Soto, 2006). Por otro lado, en la cultura mapuche, la gratitud es un sentimiento bien valorado, que se estimula.

Veamos otro dicho sobre las/os niñas/os mapuche en la escuela, su forma de comportarse y su estilo de relacionamiento:

En general, ellos, también ellos son muy afectuosos. Ahí también hay un punto que es muy, muy importante. Yo lo siento, que son afectivos entre, con sus compañeros. Y no es, cuánto se llama... O sea, si hay dificultades, tú los llamas a terreno y conversas y se acabó el tema. ¿Entiendes?, pero por ejemplo, generalmente ellos son niños y niñas afectuosos. ¿Entiendes?, de, entre sus compañeros, entre sus pares. Yo te ayudo, le decía el otro día X a, a, a, a sus compañeros, yo te lo voy a mandar por WhatsApp y yo te voy a ayudar. ¿Entiendes? Y yo, claro, po, ese tipo de actitudes son las que tú ves en ellos. ¿Entiendes? No. Yo creo que, no sé si es porque son muy de familia, no sé. Pero ellos inmediatamente, el ser, el querer ser solidario, el querer ayudar, ellos te dicen. O sea, sale de una forma muy, muy espontánea. La forma de ayudar.

De partida, observamos el decir: “si hay dificultades, tú los llamas a terreno y conversas y se acabó el tema”, referido a cómo las/os niñas/os mapuche se comportan en la interacción con sus profesoras/es y cómo reaccionan en momentos en que hay dificultades. Para comenzar, la docente hipotetiza un problema: “si hay dificultades” –cuyas paráfrasis podrían ser, “si hay un desentendimiento”, “si hacen algo fuera de lo establecido”, “si hacen algo considerado incorrecto”–. A lo que agrega un desenlace: “tú los llamas a terreno y conversas y se acabó el tema”. Mostrando sentidos referidos a capacidad de diálogo de las/os niñas/os mapuche y a la buena disposición que éstas/os tienen para interactuar positivamente con las/os otras/os, con sus profesoras/es, aún en momentos de dificultades.

Ahora, si miramos el trecho discursivo como un todo, percibimos que éste se refiere fundamentalmente a actitudes que según la docente distinguen a las/os niñas/os mapuche y las/os significan como: muy afectuosas/os, solidarias/os, que quieren ayudar¹⁵.

¹⁵ Aporta incluir el dicho de otro docente, que se mantiene en la misma región de sentidos. Veamos: “Bien, bien, bien, bien, yo los encuentro que son estudiantes bien, bien respetuosos eh, en el fondo caen, digamos, dentro de un buen grupo, digamos (...) No porque son mapuches (...) se aíslan y juegan entre ellos, no, al contrario (...) siempre hubo, digamos, una buena relación entre ellos [y los otros], bien, bien colaboradores, bien humildes, bien, bien participativos”.

En lo que respecta a su relacionamiento en la escuela, también es productivo ver este recorte:

(...) reconocen sus raíces. ¿Me entiendes? Y, y, eso también los hace, los hace ser, cuanto se llama más abiertos. Por ejemplo, ahora que, ahora que en mi escuela, por ejemplo, están llegando más niños inmigrantes, tengo dos o tres niños mapuches que se destacan, hay una niña que es X. Y ella, es super clarito, ellos tienen más capacidad, diría yo, no sé si para eso, es mi opinión –porque tendría que hacer un estudio–, de reconocer e integrar al niño que es extranjero. (...) Entonces, ellos también entienden más a ese, al que viene de afuera.

Un trecho discursivo que nos retrotrae nuevamente al tema de “las raíces” mapuche; donde se vincula el ser “más abiertos”, con “tener más capacidad para reconocer e integrar al niño que es extranjero”. O sea, aquí se destaca la cualidad de las/os niñas/os mapuche para “reconocer” e “integrar” a la/al niña/o que viene de “afuera”. Y se añade: “ellos también entienden más a ese, al que viene de afuera”; un dicho donde el funcionamiento del verbo “entender” –o su paráfrasis comprender–, del verbo “venir” –o su paráfrasis “haber salido de otro lugar para llegar aquí”– y del término “afuera” –que aquí funciona asociado a “lo extranjero”– marcan el sentido del dicho respecto a la capacidad y la actitud de las/os niñas/os mapuche de querer acoger positivamente a las/os niñas/os que vienen del extranjero, porque ellas/os comprenden, ellas/os saben lo que eso significa. Ante lo cual es válido preguntarse: ¿por qué las/os niñas/os mapuche entienden lo que significa ser inmigrante extranjera/o? A saber, en mapuzugun uno de los significados de la palabra winka es extranjera/o y para los mapuche, winka es sinónimo de chilena/o. O sea, chilena/o y extranjera/o en la lengua mapuche funcionan como sinónimos (Soto, 2007). En consecuencia, las/os mapuche al llegar a Santiago y a otras ciudades de Chile no sólo se han significado como inmigrantes, sino que lo han hecho en su calidad de otras/os, de diferentes, de “extranjeras/os”. Lo que permite comprender más fácilmente porque las/os niñas/os mapuche, que se proyectan desde su “ser mapuche”, estando en ese lugar de significación, “entienden más” a las/os inmigrantes de “otros países” que otras/os colegas que no son “extranjeras/os”.

Siendo que ese asunto no sólo nos remite a sus “raíces”, a sus memorias, como algo constitutivo; sino que también nos permite comprender algo que las/os conecta al presente, puesto que ellas/os aun viviendo en Santiago, siguen perteneciendo a otro territorio, a otro pueblo-nación, y no lo olvidan¹⁶. Lo que amerita recordar que la interculturalidad y la cuestión de las diferencias en Chile sólo comenzó a interesar positivamente con la llegada masiva de inmigrantes que venían de “otros países”; lo que se refleja en el Pacto por la Multiculturalidad firmado por Bachelet en 2008 (Gobierno de Chile, 2008). Siendo que la diferencia –relativa a los pueblos originarios, constitutiva de este país– ha estado presente desde los inicios como república; y estando presente, entre otras cosas, ha sido negada e invisibilizada.

Volviendo al relacionamiento de las/os niñas/os mapuche en la escuela, veamos otro recorte:

Ellos se integran super bien, se integran super bien. O sea, yo, no hacen, no hay distinción, no hay, no hay que se te arrinconen, eh, o que estén perdidos en el grupo no, no, no, no. Ellos se integran super bien, ellos se sienten uno más, uno más dentro del curso. Nunca he visto yo un niño que sea, que por su condición étnica o porque se ve diferente, él, no sé, no quiera participar con sus compañeros, menos por ser mapuche.

Comenzamos enfocados en el decir: “se integran super bien, se integran super bien”; donde el verbo “integrar” es una marca bisémica; pues podría significar: “ser partes que se añaden en la conformación de un todo”, o bien, “ser un elemento inmanente a la constitución de ese todo”. Dos sentidos que no siendo iguales conjugan parte de una complejidad relativa al ámago de este estudio, como son, la idea de “integración” como “ajuste” de las/os niñas/os para que en el colegio “sean parte” del todo; y por otro lado, la idea de ellas/os significadas/os como una parte “diferente” y a la vez vital, “constitutiva” en la con-formación de ese todo.

Luego, a lo anterior se adiciona el decir: “no hay distinción, no hay, no hay que se te arrinconen, eh, o que estén perdidos en el grupo no, no, no, no. Ellos se integran super bien, ellos se sienten

¹⁶ En este punto es prudente indicar que aquí no aseguramos que esta forma de significar represente a todas las personas adultas ni a todas/os las/os niñas/os mapuche.

uno más, uno más más dentro del curso”. Cuya marca más notoria es la negación insistente, “no”; que ahí funciona para negar que en la escuela exista “distinción” –o su paráfrasis “diferencia”–. Ante lo cual, cabe preguntarnos: ¿a qué diferencia alude ese decir? Veamos: “no hay, no hay que se te arrinconen, eh, o que estén perdidos en el grupo no, no, no, no. Ellos se integran super bien, ellos se sienten uno más, uno más más dentro del curso.” Donde la negación del verbo “arrinconar” y la expresión “estar perdidos en el grupo” funcionan como paráfrasis, significando que las/os niñas/os mapuche no están “separados”, no son “rechazados” por el grupo; al contrario, “se integran super bien”, en el sentido de “ser parte” del grupo, de “sentirse una parte más de ese todo”. Puesto que, como ahí se añade: el tener una condición étnica o verse diferente, no hace que un/a niño/a no quiera participar con sus compañeros/as, “menos por ser mapuche”. O sea, ese dicho, desde su complejidad, puesto que está cargado de sentidos, significa que en la escuela se percibe la diferencia; y esa diferencia no es mal vista. No es, por ejemplo, tratada en términos de superioridad-inferioridad “racial”. Al contrario, el/la diferente es bien vista/o, con su diferencia. Por lo que podemos decir que aquí la diferencia no funciona para excluir, no provoca que las/os niñas/os diferentes se aislen. Pues aquí la diferencia se reconoce y funciona como “otredad”¹⁷. En este punto se debe indicar que el sentido de otredad de este recorte representa la discursividad de las 3 entrevistas que hacen parte del segundo análisis¹⁸.

¹⁷ Contribuye exhibir otro dicho, referido a la relación de las/os niñas/os no mapuche con sus colegas mapuche, que se mantiene en la misma formación discursiva. Veamos: “No, para ellos son uno más. Es el compañero, no, no, no, nunca lo han como, señalado por ser mapuche, al contrario, para ellos es un estudiante más”. Donde el participio del verbo “señalar” aparece siendo negado. Una negación reiterada para significar a la/al niña/o mapuche como “no señalado”, “no discriminado negativamente”. Así, desde ese funcionamiento discursivo, se significa a la/al colega mapuche fuera de la discriminación negativa.

¹⁸ Aquí, exponemos otro discurso en la misma región de sentidos, veamos: “(...) la escuela siempre se ha preocupado de que sean iguales, de que no haya una diferenciación, ah es que tú eres mapuche, ah, es que tú eres haitiano. No, al contrario, siempre se han generado instancias como para que los demás estudiantes que no tienen la oportunidad de tener no sé po, estudiantes o compañeros mapuche, compañeros haitianos, conozcan la cultura, conozcan la cultura de ellos y que vean que no es malo (...)”. De-significando la diferencia como algo negativo. Mas, aquí también aflora el discurso de la igualdad institucional “normada”, donde también se insinúa la actitud asistencialista (de ayudar desde una jerarquía superior a quien está en desventaja), propia de la colonialidad, presente en el neoliberalismo.

Respecto a los aprendizajes de las/os niñas/os mapuche, en los 3 discursos hubo percepciones sobre distintos aspectos del tema, que se instalan en la misma región de sentidos. Veamos:

Y en cuanto a sus aprendizajes, yo te decía a ti que, y espero no estar errada en eso, a ellos les es más fácil las matemáticas (...), que, que la música, por ejemplo. El arte les gusta mucho y se identifica eso en ellos. ¿Entiendes? Que el canto les es más fácil, por ejemplo, que el deporte (...) son niños matemáticos, son niños matemáticos (...) Sí, yo también siento que son, son sensibles, son sensibles en las artes (...) Es decir, yo los veo como, son capaces de observar, son capaces de escuchar y de expresarse (...) se expresan más fácilmente con, con la música.

En relación con el mismo asunto, el profesor de otra escuela, señaló:

Desde el punto pedagógico (...) los estudiantes [mapuche] no tienen mal rendimiento académico. O sea, van a la par con sus compañeros. De hecho uno que otro de los niños mapuches que tengo en mi curso es uno de los primeros lugares en el curso en cuanto a calificaciones ya 6,3 6,4. La verdad es que es bastante responsable o son bastante responsables, son bastante prolijos con el trabajo y como les decía al principio, no han tenido ningún problema en cuanto a lo pedagógico, ya. Así que, no sé po, referido a si les cuesta alguna asignatura o están deficientes en algo. No, al contrario, van a la par o incluso mejor se podría decir que el resto de los estudiantes. Eso me pasa en lo pedagógico (...)

Otro profesor nos comentó:

(...) yo vi estudiantes [mapuche] muy comprometidos, con buena nota, con buen rendimiento académico, con muchas habilidades, con habilidad digamos crítica, con habilidades de, de escribir, de, de, de expresar opinión, cosas que de repente tú no ves muy, muy a menudo, digamos, en la escuela, donde, donde uno trabaja, [siendo que] aquí son bastante vulnerables.

Entonces, de acuerdo con los dichos de la/los docentes, es posible afirmar que en esos discursos se significa positivamente a las/os niñas/os mapuche respecto a habilidades, competencias y aprendizajes; lo que, *grosso modo*, no las/os diferencia de sus colegas, no las/os coloca en un plano superior o inferior; pero sí reconoce en las/os niñas/os mapuche ciertas

peculiaridades. Por otro lado, sobre el mismo asunto, contribuye adicionar un decir que relaciona los aprendizajes con los espacios que se generan en la escuela. Veamos:

Y yo te vuelvo a insistir que eso depende mucho del espacio que se genera en la escuela para que ellos se desarrollen en cuanto a sus aprendizajes.

Un decir que establece un vínculo entre los aprendizajes de las/os niñas/os y el espacio que se genera en la escuela para que ellos aprendan o no. Una afirmación que es consistente con un estudio de Becerra (2011), en la IX Región, que muestra dificultades de aprendizaje de las/os niñas/os mapuche en la escuela asociadas al prejuicio étnico docente que, cuando aparece, es un obstáculo para los aprendizajes de las/os niñas/os mapuche.

También es conveniente incluir otro dicho sobre los aprendizajes, donde se indicó:

En la lecto-escritura. Ahí sí, el problema de aprendizaje siempre se da más en la lecto-escritura. Cómo inician la lecto-escritura (...) No sé, pero si les cuesta un poco más la, iniciar la lecto-escritura. Es lo que yo he visto. ¿Me entiendes? Pero en, en otras áreas yo los encuentro bien, en las otras áreas en general.

De partida, en ese trecho discursivo percibimos que al hablar de la lecto-escritura, la docente expresa que ahí hay un “problema de aprendizaje” –cuya paráfrasis sería dificultad–; siendo que esta percepción respecto a “la dificultad de aprendizaje en lecto-escritura” fue compartida por 3 de los 4 docentes entrevistados. Una cuestión que nos retrotrae a la historia de los mapuche, en la que uno de los temas importantes –que aquí resaltamos– es la prohibición de la lengua mapuche en las escuelas –que hace parte de la historia de Chile–, lo que nos recuerda historias relatadas por adultas/os mapuche, respecto a la pérdida de “su lengua” en sus procesos de escolarización (Soto, 2007). Lo que, no sabemos, eventualmente, todavía hoy afecta a las/os niñas/os mapuche cuando se enfrentan con el aprendizaje del español en la escuela; siendo que el español es la lengua nacional –no la lengua mapuche–. Por ende, es la lengua que los colegios de Chile, de acuerdo con la constitución vigente, “deben” enseñar.

Por otro lado, cabe registrar lo que se nos dijo, al hablar de relacionamiento. Veamos:

Sí, ellos son temperamentales, eh, son bien de confrontar, pero que se entienda esa palabra confrontar no con el lado negativo, sino que no hay que ir a la pelea, sino que dicen las cosas como ellos creen que está bien y también escuchan, desde su punto de vista, también. O sea, no es que ellos digan, no, esto es así y es así, no. Pero ellos cuando tienen una cosa que decir, te lo van a decir de frente y no van a andar con cosas así como por debajo.

Un dicho que nos informa sobre la manera de interactuar de las/os niñas/os mapuche en la escuela; donde el verbo “confrontar”, que significa “ponerse de frente”, marca el dicho y visibiliza que las/os niñas/os mapuche –cuando surge la necesidad– se ponen frente a la/al otra/o, para decir lo que ellas/os creen y también para escuchar. A lo que se adiciona: “no es que ellos digan, no, esto es así y es así, no. Pero ellos cuando tienen una cosa que decir, te lo van a decir de frente y no van a andar con cosas así como por debajo”. Lo que se puede interpretar como una reiteración del sentido que resalta la actitud de las/os niñas/os mapuche de ponerse frente a la/al otra/o y de no esconder, de decir lo que piensan.

Sobre el mismo asunto, una profesora señaló:

Ellos son más para adentro, como diría uno. Pero, tú tienes que establecer confianzas y conversaciones con ellos. No es así como más espontáneo. No, hay que trabajar las confianzas con ellos. No sé si llamarle confianzas, pero sí que vaya soltándose. ¿Me entiendes? Eso, eh, a ellos les cuesta, el niño mapuche nos cuesta. Yo me acuerdo que me costaba, eh, crear ese diálogo para saber cuánto estaba entendiendo de lo que yo le estaba enseñando. Porque es más bien en silencio, ellos son más bien callados.

Un decir que parece contradictorio al anterior, respecto a la forma en que las/os niñas/os mapuche se relacionan en la escuela. Veamos: aquí se dice que la/el niña/o mapuche “es más bien en silencio”, “son más bien callados”; lo que la docente señala como una dificultad de las/os niñas/os mapuche en general, cuando indica, les cuesta “soltarse” y participar en las aulas. Un decir complejo, que se abre a distintas posibilidades de interpretación. Por ejemplo: el discurso podría estar significando un de tipo personalidad mapuche “problemática”, que ahí se generaliza;

y/o, dado que también alude a la necesidad de “generar” “confianzas”, podría estar asociado al pre-construido que significa la relación entre la sociedad mapuche y la chilena como desigual, reflejada en el discurso sobre su interacción con las/os niñas/os mapuche en la escuela. Por último, estimamos productivo indicar que en ese espacio de significación, en el decir, “el niño mapuche nos cuesta” (lo que se generaliza), se insinúa un sentido de preocupación ante una desventaja “general”, en la óptica asistencialista.

Respecto a la relación de los apoderados con el colegio, nos enfocamos en el siguiente trecho:

Ellos tienen una muy buena relación, en general tienen una muy buena adaptación, una muy buena relación. Hay una muy buena valoración de lo que es la educación, una muy buena valoración de lo que es el docente y de lo que la escuela le ofrece. Generalmente es así. Incluso ellos son padres presentes. O sea, los apoderados se acercan, se acercan al, al, al trabajo escolar (...) ellos sí lo hacen y yo creo que lo hacen como algo distintivo, como algo significativo. Porque las familias, las familias, yo siento, bueno, por trayectoria, ellos son muy de, afectivamente son muy presentes, los papás. ¿Me entiendes? Entonces ellos disfrutaban cuando sus hijos bailan, cuando sus hijos están en alguna actividad, en alguna cosa extraordinaria, ellos disfrutaban eso. Entonces acompañan si no el papá o la mamá, acompaña la abuelita, acompaña la tía. Pero ellos no están solos en ese proceso [de escolarización]. Eso sí, en cambio hay otros niños que, y, y, son también, por ejemplo... Yo siento que como tienen ese sentido de familia, son cooperadores, son cooperadores también. Entonces, y afectivamente ellos están preocupados de sus hijos. Eso para mí es sí o sí.

Siendo que en el contenido de este recorte discursivo, de inicio se explica que las familias mapuche tienen una muy buena “adaptación” a la escuela, una muy buena “relación” con la escuela y una muy buena “valoración” de la escuela. Lo que se enuncia utilizando el adjetivo calificativo “bueno” y el adverbio “muy” –antepuesto al adjetivo–, lo que intensifica el sentido positivo del dicho, sobre la educación formal, las/os docentes y lo que la escuela ofrece¹⁹. No

¹⁹ Veamos otro trecho discursivo respecto a la relación de los apoderados con las/os docentes en la escuela: “Yo te digo, tienen una actitud super respetuosa. Ellos son respetuosos, lo primero que yo te decía de la mamá. La mamá no llega a pedirte explicaciones (...) tienen un respeto hacia lo que es el docente, hacia no sé, la profesora que le está hablando. (...) Entonces, ellos respetan mucho la labor del

obstante, aquí es productivo recordar el sentido de la palabra “adaptación”, que se refiere a “ajustar(se)” a algo o a alguien, haciendo las modificaciones oportunas; lo que visibiliza la necesidad de las/os apoderadas/os de ajustarse a la institucionalidad educativa.

A lo que se añade: “Incluso ellos son padres presentes. O sea, los apoderados se acercan, se acercan al, al, al trabajo escolar (...) ellos sí lo hacen y yo creo que lo hacen como algo distintivo, como algo significativo”; donde la palabra “incluso” funciona como adverbio, para señalar que es notorio que las/os apoderadas/os mapuche están presentes en la escuela, lo que se reitera parafrásticamente, diciendo, “se acercan al trabajo escolar”.

También aporta analizar la parte final de este recorte: “Porque las familias, las familias, yo siento (...) ellos son muy de, afectivamente son muy presentes. Entonces, acompañan si no el papá o la mamá, acompaña la abuelita, acompaña la tía. Pero ellos no están solos en ese proceso [de escolarización] (...) Yo siento que como tienen ese sentido de familia”. Dicho que comienza afirmando que las familias mapuche “afectivamente son muy presentes”. A lo que se añade el adverbio “entonces”, significando que porque “afectivamente son muy presentes”, ellas están en la escuela con sus niñas/os”; por lo que sus niñas/os no están solas/os en el proceso educativo. Lo que, en suma, se asocia al sentido de familia que tiene el/la mapuche; donde también es importante la familia extendida (aquí se mencionan la tía y la abuelita)²⁰.

Trecho que termina con una enunciación conclusiva: “Entonces, y afectivamente ellos están preocupados de sus hijos. Eso para mí es sí o sí”; que comienza con el adverbio entonces, reafirmando el decir; lo que se instala en una región de sentidos donde prima la cohesión familiar.

Una característica de la cultura mapuche, que se refleja en la escuela.

profesor”. Un decir que significa a las/os apoderadas/os mapuche como “respetuosos”, como “considerados”; donde el sentido se constituye desde el verbo respetar, que se enuncia reiteradamente.

²⁰ Aquí aporta mostrar un dicho donde se visibiliza el sentido mapuche de familia, veamos: “Tenía una alumna (...) nos invitó a una actividad que ella tenía (...) de su comunidad, que iban a celebrar el we tripantu [año nuevo mapuche] (...) y eso es porque ellos, si es de su comunidad, o sea [es] de su familia (...)”; donde familia y comunidad aparecen como sinónimos. Ya que en la cultura mapuche se convive con la familia extensa. A saber, comunidad en mapuzugun se denomina lof, palabra que alude a familia extensa. Así, al hablar de comunidad mapuche también estamos hablando de familia.

Por último, incluimos un recorte referido a la diferencia, la institucionalidad y el futuro:

Hay cosas en común y cosas que nos hacen distintos. ¿Me entiendes? Entonces yo creo que eso es importante. Que se tiene que pensar en los planes y programas a partir de la diversidad. ¿Me entiendes? O sea, culturalmente somos distintos (...) Pero ellos tienen cosas, yo te digo, super arraigadas que, que es bueno comentar y redescubrir esta diversidad. Yo creo que en, en términos de eh... Y que esto venga desde, desde las bases, po. Que no vengan estos planes y programas de gente que, que te imponen cosas. ¿Me entiendes? Sino que vengan desde la conversación y el diálogo con las familias, con el colegio. Porque cada colegio va a ser distinto, aunque yo creo que, bueno hay una ley (...) Entonces yo creo que eso se tiene que ir integrando, se tiene que ir mezclando. Yo espero que la educación vaya integrando todos sus valores culturales.

Un trecho que comienza diciendo: “Hay cosas en común y cosas que nos hacen distintos”, a lo que se añade, “culturalmente somos distintos”; colocando la diversidad como algo que está presente en las escuelas, que forma parte de su realidad. Y se agrega: “Entonces yo creo que eso es importante. Que se tiene que pensar en los planes y programas a partir de la diversidad”; donde la palabra “entonces” funciona como adverbio para concluir que, dada la diversidad, es importante que los “planes y programas” la consideren. Para que: “no vengan estos planes y programas de gente que, que te imponen cosas”. Dicho parafrásticamente, “para que las escuelas, considerando la diferencia, puedan superar la norma y crear sus programas, apropiados a su contexto”. Aunque, de acuerdo con lo que se indica: “hay una ley”. Efectivamente, hoy en Chile hay una ley, la LGE, que norma la educación y en términos prácticos uniforma la educación pública que se imparte en el país.

5. CONSIDERACIONES FINALES

La propuesta de nuestro estudio –que pretende propiciar comprensiones más amplias sobre procesos de escolarización de las/os niñas/os mapuche, buscando entender lo que la diferencia ahí significa– invita a dislocarse hacia un otro territorio de interpretación, donde el discurso es el objeto; lo que implica re-pensar la ideología, pasando por el lenguaje (Orlandi, 2003a). Con

efecto, la ideología aquí se re-significa, dejando atrás los sentidos más clásicos: sociológicos, políticos e inclusive del sentido común, para adoptar un sentido relativo a la necesidad de significación, como condición necesaria para la constitución de la/del sujeto y los sentidos (Orlandi, 2012a). Siendo así, en este tipo de análisis –como se puede observar a lo largo de este estudio– se torna imprescindible comprender la lengua en movimiento, funcionando, para así observar la relación entre lengua e ideología.

De otro lado, también es vital recordar que esta investigación se sitúa en un momento socio-histórico *sui generis*, enmarcado por la pandemia y el proceso constituyente posterior a las masivas manifestaciones de 2019; lo que determina los discursos y el análisis.

Cuestiones relevantes; pues, como indica Orlandi (1990), para el sentido, el tiempo es fugaz, no dura, es inestable, errático. Lo que dura es su marco de referencia, la institución que lo fija y eterniza. Por lo que nuestro trabajo como analistas es inscribir sentidos en la relación de las diferentes regiones discursivas, es encontrar su lugar, su modo de significar.

Con esa mirada, los resultados del estudio –*grosso modo*–, por un lado visibilizan la formación discursiva hegemónica, que no reconoce la diferencia en términos de otredad y, de otro lado visibilizan una otra discursividad, discordante del discurso dominante, que significa la diferencia como otredad. Aunque en los distintos discursos también se visibiliza con-fusión de sentidos. Siendo que, así, confusos, oscuros y transparentes, mezclados, difusos o dispersos, los sentidos en ocasiones no son posibles de distinguir en el discurso (Orlandi, 1990).

Del primer análisis destacamos que éste mayoritariamente se posiciona desde el lugar de significación de la escuela y lo que prima es la ideología hegemónica institucionalizada, que cristaliza el sentido de igualdad, “ocultando” la “desigualdad”. De ese modo, ahí se imponen los sentidos de invisibilización de la diferencia en términos de otredad, cuando se habla de aprendizajes y éstos se asocian a capacidades individuales; hay negación de las diferencias entre estudiantes winka y mapuche, cuando se habla de identificación, de formas de comportarse y de relacionarse. En suma, se impone el sentido de asimilación forzosa impuesta por quien predomina

(la escuela), de acuerdo con la premisa: “todos los niños son iguales”; donde la diferencia es significada como característica individual, como desventaja que discapacita y debe ser superada. Así, desde la óptica de la “normalidad” institucionalizada, se significa a las/os niñas/os mapuche que tienen dificultades de aprendizaje y de relacionamiento con sus pares y con la institución como individuos sin capacidades personales y a aquellas/os que se adaptan y consiguen cumplir las metas de la escuela, relacionarse y vincularse de forma “normal” con sus colegas, se les significa como niñas/os “normales”. Lo que deja en lo no-dicho la pérdida de “lo propio” de la/del niña/o “diferente”, para así ser considerada/o “normal” y tener éxito en la escuela. Aquí es pertinente indicar que cuando se significa a un/a la estudiante como con falta de capacidades “individuales”, surge el discurso patriarcal, desde donde se busca ayudar a quien muestra “faltas”, desde el asistencialismo.

En ese análisis también se destaca el sentido de pertenencia de las/os niñas/os en general, que en el discurso es significado como la necesidad de ser igual a sus pares, para así poder “ser parte” y tener amigos –una forma de significar que se atribuye a las/os niñas/os–. Siendo que, por otro lado, en ese discurso las/os niñas/os no aparecen como sujetos de aprendizaje, sino como seres “pasivos”, que no saben y por eso deben ser guiados y ayudados por sus profesoras/es. Por lo que no es posible pedirles ser distintos, pues eso los excluye, al no seguir las mismas normativas sociales que todas/os las/os otras/os estudiantes. Respecto a la vinculación de las/os estudiantes mapuche en la escuela, ésta se relaciona con la “adaptación”, y en este discurso, al sentido de la falta de vinculación se asocia un sentido de sobreprotección. Una discursividad en la que afloran puntos de tensión, de los que relevamos: en este discurso docente la violencia experimentada por el pueblo mapuche está en el no-sentido; y por lo mismo, frente a la sobreprotección de una estudiante no se encuentra explicación, pese a que la historia registra prejuicios y persecución racial hacia el pueblo nación-mapuche. Así, discursivamente se niegan las memorias históricas del pueblo-nación mapuche respecto a la persecución y el maltrato; y en este discurso docente, la sobreprotección se asocia a la desconfianza y temor de

adultas/os y niñas/os mapuche que padecen problemas individuales y no se asocia con problemas de todo un pueblo. Otro punto de tensión que se visibiliza en esta discursividad es la confrontación de sentidos entre la invisibilización institucional de la diferencia como otredad que enuncia el discurso docente y la defensa de la otredad, que se atribuye al discurso mapuche. Otra tensión implícita en esa discursividad es la que se origina al significar –desde la lógica de la “norma” institucional– a las/os niñas/os mapuche que aprenden sin dificultades y se adaptan a la escuela como “normales” y a aquellas/os que no se adaptan y tienen dificultades de aprendizaje como “anormales”; no apareciendo en el discurso una responsabilidad institucional y/o docente ante esos “fracasos”. Otra tensión refiere a la “inter-in-comprensión constitutiva”, como efecto de sentido entre el discurso (docente) que se constituye desde la identidad nacional y el discurso (de la apoderada) mapuche, lo que aparece negando la posibilidad de inter-comprensión, entre esas identidades diferenciadas; lo que funciona bloqueando el diálogo de la institución y las/os apoderadas/os.

Dado lo anterior, es posible decir que en esa discursividad la posición sujeto profesor/a está ausente en la mayor parte de los dichos; no emergiendo un discurso reflexivo crítico sobre los procesos educativos de niños/as mapuche en la escuela. Aunque, sabemos, el sujeto discursivo siempre tiene la ilusión de que él/ella dice lo que quiere porque él/ella así lo quiere. Ilusión que funciona desde “la astucia de la razón” (Lacan, 1998, p. 817), que significa a la/al sujeto, desde el origen hasta el fin, como alguien que sabe lo que quiere; siendo que como muestra Lacan (1998), su discurso siempre significa por su articulación con el significante. Por lo mismo, como asevera Orlandi (2012a), lo que se impone son relaciones de poder, relaciones de fuerza sustentadas en el poder que constituye cada lugar discursivo; lo que implica que el lugar desde donde la/el sujeto habla es constitutivo de su discurso.

Volviendo a los resultados, en el primer análisis tampoco aparecen sentidos hacia una posibilidad de transformación²¹ en la escuela, a nivel institucional ni social. O sea, prevalece el discurso hegemónico de igualdad, que niega la diferencia como “otredad” y la significa como desventaja, como discapacidad individual –donde es el apellido mapuche lo que saca al ser mapuche del no-sentido en la escuela–, que asocia la asimilación de las/os niñas/os mapuche a su buen desempeño, lo que niega su condición de otredad, su posibilidad de ser legítimas/os otras/os. Así, se busca que toda/o estudiante sea “normal”, lo que implica “adaptarse”; siendo que en ese discurso eso aparece como un deseo de la/del niña/o, y no como una cuestión ideológica, que opera desde la óptica hegemónica; donde hay un desconocimiento (consciente o no) de los procesos de identidad y memoria histórica que determinan el discurso mapuche.

Frente a lo cual es vital ampliar lo que entendemos por identidad y, como asegura Orlandi (1999), comprenderla como un movimiento en la historia, situarla en su inserción social, lo que implica abrir un espacio para que los “indígenas” (como otros) trabajen sus procesos identitarios de modo políticamente significado. Siendo que en la perspectiva discursiva la identidad resulta de procesos y éstos son del orden de lo simbólico, de lo social y de lo político, en la manera en que son practicados en la historia, con sus causas y consecuencias. Un apelo que en Chile abre interrogantes, plantea desafíos e instala una polémica que “incomoda”.

Volviendo a los resultados de la investigación, por otro lado están los sentidos que emergen del análisis de la mayoría de las entrevistas, que discuten el discurso de homogeneización como negador de la diferencia en las escuelas públicas. Así, en el segundo análisis es posible observar una discursividad que por su contenido se podría significar como crítica a la lógica hegemónica que impera en la sociedad chilena. Una discursividad que cuestiona el rol institucionalizado de la escuela en los procesos de aprendizaje de las/os niñas/os mapuche. Mas, como pudimos ver en los análisis, aunque esta discursividad mayormente se significa contraria respecto al discurso

²¹ Que se abran al “hallazgo de un nuevo absoluto” (Arendt, 2013, p. 40). En AD, se alude a movimientos de sentidos que abran espacios para re-significar la diferencia desde sentidos otros, desde “lo nuevo”.

hegemónico, mostrando sentidos asociados a una reflexividad crítica desde la posición-sujeto docente –que percibe la diferencia de las/os niñas/os mapuche que estudian en escuelas públicas como otredad, desde la configuración de su identidad hasta sus aprendizajes–. Ahí también hay sentidos que instalan esos discursos en la formación discursiva dominante, en lo que refiere al rol normado de la escuela, que conlleva el sentido de adaptación, de asimilación de las/os niñas/os. Lo que cuestiona el rol de las escuelas en el desarrollo y posibilidades de aprendizaje de las/os niñas/os mapuche. Mostrando que la producción del sentido está en la relación –en la tensión, mas también en la con-fusión– entre paráfrasis y polisemia, entre lo mismo y lo diferente, lo “otro”; donde los sentidos son encontrados en los juegos de paráfrasis y de las formaciones discursivas o ideológicas (Orlandi, 1990). Siendo que la ideología direcciona los procesos de significación, lo que se sustenta en el hecho de que el imaginario que instituye las relaciones discursivas –en una palabra, lo discursivo– es político (Orlandi, 1990).

Así, por un lado, se instala un discurso otro respecto a cómo se significa la diferencia; lo que se visibiliza en el sentido de “otredad” y en las auto-identificaciones de las/os estudiantes mapuche, sus aprendizajes, su forma de comportarse y de relacionarse, que son significados positivamente y se asocian a los espacios que se crean o no en las escuelas para que esas/os niñas/os diferentes se expresen y aprendan desde su “otredad”; donde el rol de la/del docente se significa marcando la “diferencia” en la trayectoria positiva o no de las/os niñas/os mapuche que estudian en escuelas públicas, en que la “vulnerabilidad” de las/os niñas/os es constitutiva. Donde –a pesar de que la “norma” también es parte del discurso docente, especialmente asociada a las metas de la escolarización–, la “diferencia”, subrayamos, se asocia a la idea de alteridad –como la relación entre legítimas/os otras/os– y la/el otra/o se comprende como una parte constitutiva de la totalidad del estudiantado.

Aunque el segundo análisis también muestra sentidos de la ideología dominante. A saber, la “vinculación” entre la escuela y las/os niñas/os mapuche se significa como “adaptación” a la institucionalidad. O sea, en ese discurso el referente institucional se sostiene en las voces de

la/os docentes. Lo que, al igual que en el primer análisis, se asocia a los procesos de “asimilación” y funciona como la “adaptación” de las/os niñas/os al espacio de la escuela.

Otra cuestión importante que se desprende del segundo análisis es la visibilización no sólo de la niñez mapuche en la escuela, sino del ser mapuche de hoy vinculado a sus “raíces” y a su “historia”. Mostrando divergencias entre la forma de significar la “diferencia” relativa a lo mapuche en el Chile de hoy versus en el pasado reciente. Colocando a disposición sentidos que discuten el prejuicio hacia el pueblo mapuche, desde sentidos que visibilizan la otredad y por ende abren espacio a la interculturalidad en las escuelas. Asimismo, en esa discursividad se significa la memoria histórica relativa a la opresión y vulneraciones vividas por el pueblo-nación mapuche; lo que en Chile es vital, no sólo en los procesos educativos interculturales.

Lo que visibiliza que en Chile (consciente o inconscientemente) hay sentidos silenciados, negados, de-significados; donde “el sentido falta por interdicción” (Pêcheux, 1999, p. 65) y donde la censura de ciertos sentidos aparece como un silenciamiento producido por la historia, que limita al sujeto en el trayecto de los sentidos (Orlandi, 1995). Lo que, como dice Orlandi (2012a), nos recuerda que el decir no es propiedad particular. Las palabras no son sólo nuestras. Ellas significan por la historia y por la lengua. Lo que es dicho en otro lugar, también significa en nuestras palabras. El/la sujeto dice, piensa que sabe lo que dice, pero no tiene acceso o control sobre el modo en que los sentidos se constituyen en él/ella y emergen.

Volviendo a los resultados, en este análisis resalta la forma de significar los aprendizajes como logros y “ventajas” de las/os niñas/os mapuche en la escuela (en lugar de hacer énfasis en sus “dificultades”), lo que puede ser positivo, puesto que proyecta mayor seguridad en las/os estudiantes y refuerza los procesos educativos. Mas, aquí es pertinente registrar que el discurso docente, por momentos, tendió a exaltar las cualidades “positivas” mapuche.

Otra cuestión de destaque en el segundo análisis es que el/la niño/a mapuche es significado/a como un/a sujeto de aprendizaje “activo/a”. Aunque también hubo momentos en que se les significó desde una óptica asistencialista, como seres pasivos, que necesitan ser ayudados.

Cabe destacar que en el segundo análisis la presencia de la historicidad mapuche y las relaciones de desigualdad que ahí se constituyen fueron vitales –en los discursos de la/os docentes– para comprender la niñez mapuche y sus procesos de escolarización. También elementos de la cultura mapuche fueron fundamentales en esa discursividad para explicar distintos aspectos de esos procesos de educativos. Lo que dialoga con la mirada del AD de Michel Pêcheux, que entiende los procesos discursivos desde sus determinaciones históricas. Siendo que, como explica Orlandi (1998), el sujeto significante es un sujeto histórico, material. Un sujeto que se define como posición de sujeto, un sujeto que se produce entre diferentes discursos, en una relación reglada con la memoria del decir; definiéndose en función de una formación discursiva en relación con las demás.

Sobre los puntos de tensión percibidos en el segundo análisis, destacamos: en primer lugar, aquí se resalta la divergencia entre el discurso docente que busca adecuarse a su contexto, donde la “diferencia” como otredad es constitutiva; respecto a la institucionalidad que se significa desde la norma homogeneizadora, donde prima la “igualdad” y se estandariza la gestión escolar. Lo que visibiliza una tensión consecuente entre la gestión docente y lo esperado en las escuelas de acuerdo con la “norma”. De hecho, en todos los discursos en que primó la emergencia de nuevos sentidos, los docentes comentaron que la adecuación de las aulas a la “diferencia” generalmente era un esfuerzo individual, desvinculado de las orientaciones institucionales. Lo que visibiliza la importancia de escuchar las voces de las/os docentes e integrar sus comprensiones, cuando se piensa en mejorar la formación de las/os profesoras/es y los currículos y programas escolares que se implementan en las escuelas; en un país en que la “diferencia” es cada día más presente y visible. Otro punto de tensión es la contradicción que se visibiliza cuando, por un lado, se critica la homogeneización y, por otro (consciente o no), se replica el discurso de “igualdad”, de “adaptación”, que predomina. Otra tensión que se visibiliza es el ocultamiento de la historia mapuche en Chile y la relación desigual entre el pueblo-nación mapuche y la sociedad nacional y el estado, lo que se atribuye a los pre-construidos o prejuicios y al desconocimiento; cuestiones

que obstaculizan las relaciones interculturales, no tan sólo en las escuelas. Otra tensión que se visibiliza es la sobrevaloración de los mapuche en algunos discursos docentes analizados, versus la relación desigual que se plasma en prácticas sociales e institucionales en Chile, frente a la “diferencia”.

Por último, respecto a los resultados, no podemos dejar de mencionar la importancia del apellido mapuche, que se constituye como una regularidad discursiva a lo largo de los análisis de todas las entrevistas. Considerado un elemento fundamental en los procesos de identificación desde la cultura *winka* hacia el pueblo-nación mapuche, el apellido aparece como el elemento que otorga o no la pertenencia (excluyendo de esa identificación a quienes no lo tienen), generando así una clara distinción entre las/os niñas/os.

En resumen, para ir cerrando estas consideraciones, remarcamos que los resultados –siempre provisorios, de un AD nunca completo, limitado por sus condiciones de producción–, muestran que los procesos de escolarización responden al modelo homogeneizador, que desconoce la “diferencia” y que las/os docentes (conscientes o no) sitúan sus dichos bajo el imperio de la “norma”, ciertos de que la escuela no tiene condiciones de realizar cambios atingentes a su contexto. Por lo que emergen discursividades que visibilizan al poder y al estado coaccionando, “sujetando” a las/os sujetos profesoras/es, “identificándolos, amarrándolos, aprisionándolos en su identidad” (Haroche, 1992, p. 21), en su identificación institucional. Empero, la significación desde la posición-sujeto docente abre la posibilidad de resistencia ante la coerción institucional, mostrando a un/a sujeto que no está completamente gobernado/a por la ideología dominante, visibilizando el conflicto instalado en la discursividad. Pues, aunque el discurso hegemónico todavía se impone en la manera en que las/os profesoras/es enfrentan su quehacer; en estos días, como pudimos ver en los análisis, surgen sentidos otros, que –contra la “norma”– desafían la “tiranía de la igualdad” (Pfeiffer, 2001c). Mas, en esas discursividades donde domina el sentido de la “diferencia” como “otredad” (consciente y/o inconscientemente), también hay sentidos

“mezclados”, hay “con-fusión” de sentidos, que sitúan a las/os docentes en la formación discursiva dominante.

Siendo que el reconocimiento de la diferencia aparece como un principio en la LGE. Mas, como pudimos ver en este estudio, en las escuelas no opera en el plano práctico, a no ser en cuestiones laterales o incidentales que no tocan la esencia de los programas y currículos establecidos por la “norma”. Cuyas externalidades perjudican los aprendizajes y desarrollo de la/del niña/o “diferente” (Mora, 2018; Turra & Ferrada, 2016; Ibáñez et al., 2015).

Ante ese panorama, coincidimos con Mora (2018), cuando plantea la necesidad de construir una educación pública desde una mirada crítica, “desde el sur”, considerando las voces de las/os docentes, que permita superar la homogeneización educativa de la colonialidad y permita acceder a condiciones de escolarización con pertinencia educativa. Algo que desde la implementación de la LGE es una aspiración docente que parece estar en el espacio del no-sentido. Pues, ahí, desde la lógica jerárquica neoliberal, que domina, en la práctica se imponen relaciones de inter-in-comprensión, lo que no posibilita avanzar hacia una necesaria pluralidad, que permita debatir y acceder a procesos educativos que puedan dialogar con la diversidad que hoy está presente y “se ve”, en Chile, en América y en el planeta como un todo. Por lo mismo, postulamos que se requieren más estudios que permitan visibilizar sentidos que amplíen la comprensión respecto a la “diferencia”; puesto que por el momento, desde su negación (consciente o no), en Chile se practica un estilo de educación homogeneizante basado en la lógica de la “igualdad”, como vimos a lo largo de esta investigación. Lo que inclusive puede desencadenar procesos desintegradores y destructivos en las/os estudiantes “diferentes”; frente a lo cual, el modo de comprender la realidad surge como un elemento insustituible para poder alcanzar una educación pertinente e intercultural.

En esa óptica, aquí buscamos ampliar las comprensiones sobre cómo la diferencia de las/os niñas/os mapuche significa en las escuelas públicas; considerando que en la academia hoy se pretende des-cubrir, como plantea Dussel (2001), quienes son esos otros –originarios en este

continente americano— ya que la otredad hasta hoy no es suficientemente comprendida, al tiempo que es invisibilizada.

Como ya relatamos, el discurso de las/os docentes nos condujo a la historia de las/os mapuche, a “sus” memorias, desde las voces winka y desde esos lugares de significación emergió la diferencia del ser mapuche como alteridad —como un/a legítimo/a otro/a—. Siendo que en esos discursos pudimos informarnos de las “raíces” mapuche, de la migración mapuche, de la peculiaridad de las/os mapuche para vivir en una otra cultura, “extranjera”. Pudimos percibir que las dificultades de las/os mapuche para vivir en el “mundo winka” se mantienen y que la escuela pública para las/os niñas/os mapuche puede ser significada como problema u oportunidad y que, en eso, la mirada institucional y la mirada docente pueden marcar la “diferencia”; lo que, según algunos dichos de nuestras/os entrevistadas/os afecta positiva o negativamente los procesos de escolarización de las/os niñas/os mapuche. Todo lo cual visibiliza que en los espacios educativos todavía hay una lucha vital, entre lo que el ser mapuche es y lo que la escuela le demanda ser. Lo que, históricamente y hasta hoy, ha provocado y puede continuar provocando el deterioro y hasta la destrucción del ser mapuche en sus procesos de escolarización. Lo que deja clara la urgencia de re-conocerlas/os y “hacer algo”... Finalmente, estimamos que este estudio aporta comprensiones más profundas, bosqueja nuevos escenarios, levanta nuevos desafíos y también gatilla nuevas interrogantes respecto a lo que la “diferencia” significa en los procesos de escolarización de niñas/os mapuche que estudian en escuelas públicas... Y aunque las interpretaciones discursivas muestran que el discurso hegemónico continúa vigorando en las escuelas, desde una institucionalidad que “sujeta”, también se perciben movimientos de sentidos, se visibilizan sentidos otros, que están ahí, presionando para que la “diferencia” se (re-) signifique...

6. REFERENCIAS

- Althusser, L. (1985). *Aparelhos ideológicos de Estado*. Rio de Janeiro/RJ: Edições Graal.
- Arendt, H. (2013). *Sobre la revolución*. Madrid: Alianza Editorial.
- Arias, K., Quintriqueo, S. & Valdebenito, V. (2018). Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en la Araucanía, Chile. *Educação e Pesquisa*, 44, 1-19. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>
- Becerra, S. (2011). Valores de equidad y aceptación en la convivencia de escuelas en contexto indígena: la situación del prejuicio étnico docente hacia los estudiantes mapuche en Chile. *Revista de Educación*, (número extraordinario), 163-181.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (2008). *A reprodução: elementos para uma teoria do ensino*. Petrópolis- RJ: Vozes.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. & Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales mapuche en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y Lingüística* (33), 391-414. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Castro-Gómez, S. (2000). Ciencias sociales, violencia epistémica y el problema de la “invención del otro”. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 145-161).
Recuperado de https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/41603428/La_colonialidad_del_saber_Eurocentrismo_o_y_ciencias_sociales.pdf?1453868056=&responsecontentdisposition=inline%3B+filename%3DLa_colonialidad_del_saber_Eurocentrismo.pdf&Expires=1607475364&Signature=VF8lLnjxTLed4~imQ49Zmm3yR5ZmiJVfEpK0hWygqg9zuGTrgqsX5125pu7f9DYFZ4cvsTLXhu4gUZLO3b379HXQ2umk2WT7dJ9MI2AOQNR7RPDRDNQVELxt4j7td90z2Eqt5MTNSTAdbsOku~jglxrg46NobbOvgTLbVhijfSfYwsM99B7GaE~inHSff433U5qYVI5Zzad9ZEXS8Z9C1bFBZSqwj1OSnrsGhyyb6TfEMwkH5fFxArn3qBq3Pw5EZeT~uLBHLB7v56pJhXDTW

[1-ANgnX-ERsRKT2PoK38InWCz-53GBSJoLtUcDfbN0QtQplcpiFxm2w &Key-Pair-Id=APKAJLOHF5GGSLRBV4ZA#page=146](https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391)

- Cernadas, F., Santos, M., & Lorenzo, M. (2013). Los profesores ante la educación intercultural: el desafío de la formación sobre el terreno. *Revista de Investigación Educativa*, 31(2), 555-570. doi: <https://doi.org/10.6018/rie.31.2.155391>
- Concha, C. (2011). Chile, cerrando el ciclo de la administración municipal. Ponencia presentada en el Seminario Regional Descentralización de la Educación en Centroamérica: Mejora de la Eficiencia y Participación. GIZ, ICAP y Ministerio de Educación de Guatemala. Ciudad de Guatemala. Guatemala, 26 al 28 de julio de 2011. Recuperado de <https://liderazgoeducativo.udp.cl/cms/wp-content/uploads/2020/04/Cerrando-el-ciclo-de-la-administraci%C3%B3n-educativa-municipal.pdf>
- Dussel, E. (2001). Eurocentrismo y modernidad (Introducción a las lecturas de Frankfurt). En Mignolo, W. (Comp.) (2001). *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el debate intelectual contemporáneo*. (pp. 57-70). Buenos Aires: Ediciones del Signo. Recuperado de https://enriquedussel.com/txt/Textos_Articulos/243.1993_espa.pdf
- Escalante, C., Fernández, D. & Gaete, M. (2014). Práctica docente en contextos multiculturales: Lecciones para la formación en competencias docentes interculturales. *Educare Electronic Journal*, 18(2), 71-93. Recuperado de <https://www.scielo.sa.cr/pdf/ree/v18n2/a04v18n2.pdf>
- Etcheberrigaray, G., Lagos, J., Cornejo, R., Albornoz, N. & Fernández, R. (2017). Concepciones sobre docencia en el nuevo marco regulatorio del sistema escolar chileno. *Revista de Psicología*. 26(1), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2017.46693>
- Foucault, M. (1995). *Arqueología do saber*. Rio de Janeiro/RJ: Forense Universitária.
- García Canclini, N. (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. Barcelona: Gedisa Editorial.

- Gobierno de Chile (2012). *Ley Indígena n° 19.253*. Temuco: CONADI /Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- Gobierno de Chile (2009). *Convenio n° 169. Sobre pueblos indígenas y tribales en países independientes*. CONADI /Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Recuperado de <https://www.mop.cl/asuntosindigenas/Documents/convenio169.pdf>
- Gobierno de Chile (2008). *Re-conocer. Pacto Social por la Multiculturalidad*. Recuperado de <http://www.intendenciaaraucania.gov.cl/filesapp/Pacto%20social.pdf>
- Gómez, J. & Hernández, J. (2010). Relaciones interculturales, interculturalidad y multiculturalismo; teorías, conceptos, actores y referencias. *Cuicuilco*, (48), 11-34. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v17n48/v17n48a2.pdf>
- Gutiérrez, J., Pozo, T. & Fernández, A. (2002). Los estudios de caso en la lógica de la investigación interpretativa. *Arbor*, 171(675), 533–557. Doi: <https://doi.org/10.3989/arbor.2002.i675.1045>
- Haroche, C. (1992). *Fazer dizer, querer dizer*. São Paulo/SP: Editora Hucitec.
- Henry, P. (1992). *A ferramenta imperfeita. Língua, sujeito e discurso*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- Hernández, C., & Carpio, N. (2019). Introducción a los tipos de muestreo. *Alerta, Revista científica del Instituto Nacional de Salud*, 2(1), 75-79. Recuperado de <https://lamiol.info/index.php/alerta/article/view/7535/7746>
- Ibáñez, N. (2018). La educación interculturalidad en Chile desde la perspectiva de los actores: una eco-construcción. *Convergencia. Revista de Ciencias Sociales*, (78), 227-249. Recuperado de <https://doi.org/10.29101/crcs.v25i78.9788>
- Ibáñez, N. (2014). Saberes profesionales para la transformación del modelo educativo en Chile. *Estudios pedagógicos*, 40(Especial), 145-160. doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000200009>

- Ibáñez, N., Rodríguez, M. & Cisternas, T. (2015). *La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la Región de La Araucanía*. Informe final Proyecto FONIDE. Recuperado de http://peib.mineduc.cl/wpcontent/uploads/2018/05/F811345_INFORME_FINAL_IBANEZ_UMCE.pdf
- INE / Instituto Nacional de Estadísticas. (2018). *Síntesis de Resultados. Censo 2017*. Recuperado de <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- Infante, M., Matus, C. & Vizcarra, R. (2011). Razonando sobre la idea de diferencia en las políticas educativas chilenas. *Universum*, 26(2), 143-163. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-23762011000200008>
- Katayama, R. (2014). *Introducción a la investigación cualitativa. Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Fondo Editorial de la UIGV. <http://repositorio.uigv.edu.pe/handle/20.500.11818/559>
- Lacan, J. (1998). *Escritos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan, J. (1992). *O Seminário. Livro 17*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor.
- Lacan J. (1977). *5 janvier 1977. Ouverture de la section clinique / 5 de enero. Apertura de la sección clínica*. Recuperado de https://ecole-lacanienne.net/wp-content/uploads/2016/04/ouverture_de_la_section_clinique.pdf
- Lacan, J. (1967). *Seminario 5*. Psikolibro. Recuperado de <https://www.bibliopsi.org/docs/lacan/07%20Seminario%205.pdf>
- Lagazzi, S. (1988). *O desafio de dizer não*. Campinas/SP: Pontes.
- Luna, L. (2015). Construyendo la identidad del excluido: etnografía del aprendizaje situado de los niños en una escuela básica municipal de Chile. *Estudios Pedagógicos*, 41(Especial), 1-13. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052015000300007>
- Mangueneau, D. (2008). *Análise de textos de comunicação*. São Paulo: Cortez Editora.

- Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje*. Campinas/SP: Pontes.
- Martín-Crespo, C. & Salamanca, A. (2007). El muestreo en la investigación cualitativa. *Nure Investigación*, (27), 1-4. Recuperado de <http://www.sc.ehu.es/plwllumuj/ebalECTS/praktikak/muestreo>
- MINEDUC / Ministerio de Educación (2017). *Programa de Educación Intercultural Bilingüe 2010 – 2016*. Santiago de Chile: RR Donnelley.
- Mora, M. (2018). Transformar la formación: las voces del profesorado. *Perfiles educativos*, 40(159), 218-222. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S018526982018000100218&lng=es&tlng=es
- Morales, C. (2015). Nociones y principios de la educación intercultural presentes en prácticas pedagógicas realizadas en contexto de interacción juvenil rural de la Región Metropolitana (Chile). *Diálogo Andino*, (47), 59-70. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0719-26812015000200007>
- Muñoz, M., López, M. & Assaél, J. (2015). Concepciones docentes para responder a la diversidad: ¿Barreras o recursos para la inclusión educativa? *Psicoperspectivas*, 14(3), 68-79. doi: <https://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol14-Issue3-fulltext-646>
- Orlandi, E. (2012a). *Análisis de Discurso, principios y procedimientos*. Santiago: LOM, UMCE.
- Orlandi, E. (2012b). *Discurso em análise. Sujeito, sentido, ideologia*. Campinas/SP: Pontes.
- Orlandi, E. (2011). Ler Michel Pêcheux hoje. Em Pêcheux, M. (2011) *Análise de Discurso. Michel Pêcheux*, pp. 11-20. Campinas/SP: Pontes.
- Orlandi, E. (2003a). O objeto de ciência também merece que se lute por ele. Em Maldidier, D. (2003). *A inquietação do discurso. (Re)ler Michel Pêcheux hoje*, pp. 9-13. Campinas/SP: Pontes.

- Orlandi, E. (2003b). Introdução. A leitura proposta e os leitores possíveis. Em Orlandi, E. (Org.) (2003). *A leitura e os leitores*. Campinas/SP: Pontes.
- Orlandi, E. (2001). *Discurso e texto. Formulação e circulação dos sentidos*. Campinas/SP: Pontes.
- Orlandi, E. (1999). Reflexões sobre escrita, educação indígena e sociedade. Em Laboratório de Estudos Urbanos (1999). *Escritos 5. Escrita, escritura, cidade*, pp. 7-21. Campinas: Laboratório de Estudos Urbanos/NUDECRI – UNICAMP.
- Orlandi, E. (1998). *Interpretação. Autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Orlandi, E. (1995). *As formas do silêncio: no movimento dos sentidos*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- Orlandi, E. (1990). *Terra à vista: discurso do confronto, velho e novo mundo*. São Paulo/SP: Cortez, Campinas/SP: Editora UNICAMP.
- Orlandi, E. (1987). *A linguagem e o seu funcionamento: as formas do discurso*. Campinas/SP: Pontes.
- Payer, O. (2001). A interdição da língua dos imigrantes (italianos) no Brasil: condições, modos, conseqüências. Em Orlandi, E. (2001). *História das ideias linguísticas. Construção do saber metalingüístico e constituição da língua nacional*, pp. 235-256. Campinas/SP: Pontes; Cáceres/MT: Unemat Editora.
- Pêcheux, M. (1999). Papel da memória. Em Achard, P. (1999). *Papel da memória*, pp. 49-57. Campinas/SP: Pontes.
- Pêcheux, M. (1995). *Semântica e discurso: uma crítica à afirmação do óbvio*. Campinas/SP: Editora da UNICAMP.
- Peñalva, A. & Soriano, E. (2010). Objetivos y contenidos sobre interculturalidad en la formación inicial de educadores y educadoras. *Estudios Sobre Educación*, 18, 37-57. Recuperado de <https://revistas.unav.edu/index.php/estudios-sobre-educacion/article/view/4651/4008>

- Pfeiffer, C. (2010). Políticas públicas de ensino. Em E. Orlandi (Org.) (2010). *Discurso e políticas públicas urbanas: a fabricação do consenso*. (pp. 85-99). Campinas: Editora RG.
- Pfeiffer, C. (2001a). Cidade e sujeito escolarizado. En Orlandi, E (Org.) (2001). *Cidade atravessada. Os sentidos públicos no espaço urbano*. (pp. 29-33). Campinas: Pontes.
- Pfeiffer, C. (2001b). Sentidos para sujeito e língua nacionais. *Línguas e instrumentos lingüísticos*, (7), 71-93.
- Pfeiffer, C. (2001c). Bem-dizer e retórica: um lugar para o sujeito. *Relatos*, (7), 13-23.
- Quijano, A. (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En Lander, E. (Comp.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: CLACSO. (pp. 201-245). Recuperado de <https://www.uv.mx/jose-marti/files/2018/08/Anibal-Quijano-Colonialidad-delpoder.pdf>
- Quintana, A. (2006). Metodología de investigación científica cualitativa. En Quintana, A. & Montgomery, W. (Eds.) (2006). *Psicología: tópicos de actualidad*, (pp. 65-73). Lima: UNMSM. Recuperado de <http://biblioteca.udgvirtual.udg.mx:8080/jspui/handle/123456789/2724>
- Richaud, M. (2007). La ética en la investigación psicológica. *Enfoques*, 19(1-2), 5-18. Recuperado de <http://publicaciones.uap.edu.ar/index.php/revistaenfoques/article/view/252>
- Rodríguez, M., & Mendivelso, F. (2018). Diseño de investigación de corte transversal. *Revista Medica Sanitas*, 21(3), 141-146. Recuperado de https://www.researchgate.net/profile/Fredy-Mendivelso/publication/329051321_Diseño_de_investigación_de_Corte_Transversal/links/5c1aa22992851c22a3381550/Diseño-de-investigación-de-Corte-Transversal.pdf
- Rojas Mix, M. (1998). El progreso y la muerte del bárbaro. En Rojas Mix, M. (1998). *Los cien nombres de América*. (pp. 87-115). Santiago: Editorial Lumen, Editorial Andrés Bello.

- Rother, T. (2005). Conflicto intercultural y educación en Chile: desafíos y problemas de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) para el Pueblo Mapuche. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (9), 71-84. doi: <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2005.n9-07>
- Sánchez, E. & Norambuena, C. (2019). Formación inicial docente y espacios fronterizos. Profesores en aulas culturalmente diversas. Región de Arica y Parinacota. *Estudios Pedagógicos* 45(2), 83-99. doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052019000200083>
- Santos, M., Cernadas, F. & Lorenzo, M. (2014). La inclusión educativa de la inmigración y la formación intercultural del profesorado. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 17(2), 123-137. doi: <http://dx.doi.org/10.6018/reifop.17.2.196931>
- Soto, E. (2014a). *Hacia la Interculturalidad: primeros pasos*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera. Colección Espiral Social. Recuperado de <http://bibliotecadigital.ufro.cl/?a=view&item=503>
- Soto, E. (2014b). Mapuzugun y los procesos de colonización. *Universum*, 29(1), 57-83. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-23762014000100004&script=sci_arttext
- Soto, E. (2014c). Formación inicial de profesores como espacio de re-significación: el desafío de la interculturalidad. *Revista de Investigación y Postgrado*. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela, 29(2), 11-34. http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1316-00872014000200002
- Soto, E. (2012). Prólogo. En Orlandi, E. (2012). *Análisis de Discurso, principios y procedimientos*. Santiago: LOM, UMCE, pp. 11-15.
- Soto, E. (2007). *Sonhos e lutas dos mapuche do Chile*. Campinas: Centro de Memória Unicamp; Editora Arte Escrita.
- Soto, E. (2006). Mapudungun e os processos de escolarização dos mapuche no discurso governamental e pedagógico no Chile. Campinas-SP, Brasil. UNICAMP. Tese (pós-

doutorado) – Universidade Estadual de Campinas / UNICAMP – Instituto de Estudos da Linguagem / IEL. Campinas– SP, Brasil.

Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Santiago: LOM Ediciones.

Sousa Santos, B. (2010). Para descolonizar occidente: más allá del pensamiento abismal.

Buenos Aires: Buenos Aires: CLACSO; Prometeo Libros. Recuperado de

<https://estudogeral.sib.uc.pt/bitstream/10316/44177/1/Para%20Descolonizar%20Occidente%20-%20M%C3%A1s%20all%C3%A1%20del%20Pensamiento%20Abismal.pdf>

Turra, O. & Ferrada, D. (2016). Formación del profesorado en lengua y cultura indígena: una histórica demanda educativa en el contexto mapuche. *Educação e Pesquisa*, 42(1), 229-242. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>

Villalta, M. (2016). Educación intercultural en Latinoamérica. *Psicoperspectivas. Individuo y Sociedad*, 15(1), 130-143. doi: <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol15-Issue1-fulltext-605>

Walsh, C. (2008). Interculturalidad, plurinacionalidad y decolonialidad: las Insurgencias políticoepistémicas de refundar el estado. *Tabula Rasa*. (9), 132-152. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/396/39600909.pdf>

Zemelman, M., Lavín, S. & Sir, J. (2017). Percepciones sobre la calidad y la equidad en educación de los actores de la comunidad escolar: circunstancias y situaciones de vida de escuelas municipalizadas en tres regiones del país. *Paulo Freire. Revista de Pedagogía Crítica*, (13), 105-120. doi: <https://doi.org/10.25074/07195532.13.413>