

## EL CURRÍCULUM OFICIAL DIRIGIDO A LOS PUEBLOS ORIGINARIOS REPRESENTADO POR EDUCADORES TRADICIONALES MAPUCHE EN CHILE<sup>1 2</sup>

DIEGO FUENZALIDA ORELLANA\*

Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile

RESUMEN: La institucionalidad educativa ha definido que los educadores tradicionales sean los docentes que implementen la Asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales en Chile. Este artículo reporta las representaciones sociales que estos actores, específicamente del pueblo mapuche, presentan sobre este sector curricular oficial. A partir de una estrategia metodológica cualitativa, se dialogó con educadores tradicionales de tres regiones del país, explorando sus procesos de socialización, de objetivación, actitudes y creencias sobre el currículum vigente. Estos actores representan el currículum como un dispositivo del mundo no indígena, exigente, “cuadrado” y ajeno al pensamiento mapuche. No obstante, el currículum también puede ser considerado una herramienta y da ciertos espacios para prácticas de resistencia. Ambas caras de la moneda son interpretadas en un contexto en que estos agentes educativos identifican la necesidad de incidir en las decisiones curriculares y hacer partícipe a las comunidades, tal como se ha hecho en otros países. Más allá de los contenidos del currículum, posibles cambios apuntan a entregar protagonismo a estos actores.

PALABRAS CLAVE: Educador tradicional, docente indígena, Representaciones Sociales, Currículum, Mapuche, Lengua Indígena.

<sup>1</sup> Se agradece el aporte del “Fondo del Libro y Lectura”, proyecto Folio 528130, del Ministerio de las Culturas y las Artes por financiar parte de esta investigación. Además, se agradece el financiamiento otorgado por el Proyecto Basal FB0003 del Programa de Investigación Asociativa de CONICYT.

<sup>2</sup> En este artículo se utilizan de manera inclusiva términos como “el educador tradicional”, “el docente”, “el estudiante”, “el profesor”, “el alumno”, “el compañero”, “el sujeto” y sus respectivos plurales (así como otras palabras equivalentes en el contexto educativo) para referirse a hombres y mujeres. Esta opción obedece a que no existe acuerdo universal respecto de cómo aludir conjuntamente a ambos sexos en el idioma español, salvo usando “o/a”, “los/las” y otras similares, y ese tipo de fórmulas supone una saturación gráfica que puede dificultar la comprensión de la lectura.

\* Para correspondencia, por favor dirigirse a Diego Fuenzalida (dfuenzalida@ciae.uchile.cl).

*THE OFFICIAL CURRICULUM FOR INDIGENOUS PEOPLES REPRESENTED BY TRADITIONAL  
MAPUCHE EDUCATORS IN CHILE*

*Abstract: The educational institutions have defined that traditional educators are the teachers who implement the Subject of Language and Culture of the Original Ancestral Peoples in Chile. This article reports the social representations that these actors, specifically from the Mapuche people, present about this official curricular sector. Based on a qualitative methodological strategy, dialogue was held with traditional educators from three regions of the country, exploring their processes of socialization, objectification, attitudes and beliefs about the current curriculum. These actors represent the curriculum as a device of the non-indigenous world, demanding, “square” and alien to Mapuche thought. However, the curriculum can also be considered a tool and provides certain spaces for resistance practices. Both sides of the coin are interpreted in a context in which these educational agents identify the need to influence curricular decisions and involve communities, as has been done in other countries. Beyond the contents of the curriculum, possible changes aim to give prominence to these actors.*

*Keywords: Traditional educator, Indigenous teacher, Social Representations, Curriculum, Mapuche, Indigenous Language.*

## 1. ANTECEDENTES

Los educadores tradicionales son agentes educativos formales del sistema escolar chileno<sup>3</sup>, encargados de la docencia del sector curricular denominado “Asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales”<sup>4</sup>, entre 1ro y 6to año de educación básica. Además, realizan otras acciones educativas ligadas a la enseñanza de temáticas asociadas a su pueblo originario.

Aunque comienzan en la década de los 90’ como “asesores culturales”, implementando algunas acciones en programas del Ministerio de Educación (MINEDUC) en educación rural (MECE Rural) y el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), poco a poco se perfilan como una ocupación laboral estable. En esta época inicial, tenían la función de asistentes de los profesores de aula o de talleristas que, en la práctica, se desempeñaban como monitores en escuelas con población indígena, enseñando los más diversos aspectos de las culturas originarias,

<sup>3</sup> Para legalizar este rol en el sistema escolar, la normativa indica que deben contar con una Resolución Exenta de la Secretaría Regional Ministerial (SEREMI) de Educación. Para ello, deben contar con el patrocinio de una comunidad o asociación indígena. Las comunidades y asociaciones indígenas están reguladas por la ley 19.253 o ley indígena. Tienen una serie de requisitos para constituirse, tales como contar con directiva, un número mínimo de integrantes, entre otros.

<sup>4</sup> El Consejo Nacional de Educación (CNEC), en su Acuerdo 155/2019 del 11 de diciembre del 2019, aprobó las nuevas Bases Curriculares para la asignatura de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, luego de un proceso de revisión llevado a cabo por la Consulta Nacional Indígena del año 2018 y parte del 2019. Antes de esto, el sector curricular que regía se denominaba “Sector de Lengua Indígena”, regulado por el Decreto N° 280 de 2009 de MINEDUC. Este sector será reemplazado de forma progresiva ([www.peib.mineduc.cl](http://www.peib.mineduc.cl)). En este artículo se resume el nombre como asignatura de lengua y cultura indígena.

tales como cosmovisión, artesanía, juegos, lengua, entre otros temas (Pardo *et al.*, 2011; Williamson & Flores, 2015).

Durante los 2000', MINEDUC se asocia con el "Programa Orígenes"<sup>5</sup> para implementar el PEIB-Orígenes (2001-2009). En esta etapa, los educadores tradicionales asumen su denominación actual y empiezan a tener una posición más relevante en las escuelas y actividades cada vez más escolarizadas y distantes de las prácticas propias de los pueblos. Ya no solamente cumplen una función de instructores en talleres, sino que además participan en Jornadas Territoriales de los establecimientos escolares como representantes de las comunidades indígenas y como mediadores entre la escuela y la comunidad. Al mismo tiempo, participan en la generación de Planes y Programas Propios relacionados con la interculturalidad o contenidos culturales de sus pueblos, en la adecuación del Proyecto Educativo Institucional (PEI) de las escuelas focalizadas por el PEIB, entre otras tareas. De forma adicional, tanto organismos del Estado como entidades delegadas comienzan a desarrollar capacitaciones, instancias de encuentro, se crean diplomados y especializaciones en diferentes partes de Chile apoyados por universidades y especialistas (Hernández Sallés, 2004).

La situación cambia con la promulgación del Decreto N° 280 de MINEDUC, del año 2009, que crea el Sector de Lengua Indígena (SLI). Este sector curricular, obligatorio para todos los establecimientos con más de 20% de estudiantes indígenas, consolida a los educadores tradicionales como una figura central en la implementación de las políticas educativas hacia los pueblos originarios, ya que les delega oficialmente la docencia de la asignatura. Si hasta la fecha habían desarrollado una diversidad de acciones educativas, con el SLI su actividad docente se enfoca principalmente en la enseñanza de la lengua indígena (mapuzugun, aymara, rapa nui o quechua) en educación básica.

El dispositivo curricular es un entramado de instrumentos fundados en las Bases Curriculares, que es un cuerpo de definiciones y principios centrales que determinan los planes y programas, recursos pedagógicos, textos de estudio, entre otros productos para el trabajo educativo. Este es un marco curricular que reemplaza a los *Objetivos Fundamentales* y *Contenidos Mínimos Obligatorios* de la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE), legislación anterior a la actual. Aún se mantienen vigentes, pues se apostó a una gradualidad en el cambio curricular.

Desde el año 2018, luego de una Consulta Indígena, se modificaron las Bases Curriculares transformando el "Sector de Lengua Indígena" (2010-2018), que se cursaba hasta 8vo básico, a la denominación actual (2019 a la fecha). En el 2022, los nuevos planes y programas se aplican en 1ro básico e irán aumentando un nivel por año (2do básico 2023), progresivamente hasta llegar a 6to básico. Mientras dure este período, se seguirá enseñando el SLI. La nueva asignatura ahora contempla cuatro ejes (Territorio y territorialidad; lengua; historia y memoria; arte y tecnología), por

<sup>5</sup> El Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas, Orígenes, fue un programa implementado en los 2000' cuyo objetivo principal fue desarrollo integral en los ámbitos de Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo; Educación, Arte y Cultura; y, Salud Intercultural. En educación, se centró en la Implementación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, ejecutado por el MINEDUC, en escuelas focalizadas de algunas de las comunidades indígenas.

lo que la lengua dejó de ser el foco principal, aunque en los objetivos de aprendizaje se atiende al contexto sociolingüístico de cada pueblo<sup>6</sup>.

Los planes y programas de estudio son elaborados por la Unidad de Currículum y Evaluación (UCE) de MINEDUC para cada pueblo originario. Cada uno se estructura a partir de dos unidades de aprendizaje por semestre con diferentes componentes integrados, como contenidos culturales, repertorio lingüístico, mapa semántico, ejemplos de evaluaciones, entre otros. Se establecen cuatro orientaciones generales del programa, a saber: posicionar al estudiante centro de aprendizaje, en co-construcción con sus experiencias; comunidad como recurso y fuente de saberes; uso de tecnologías de la información y comunicación; trabajo colaborativo e interdisciplinar. También se recomiendan evaluaciones cualitativas, diversas, coherentes con la práctica docente y con continua retroalimentación. Finalmente, se establece la posibilidad de que las comunidades educativas cuenten con un espacio curricular, con el objetivo de aportar con diálogo con las demás asignaturas. En el documento, se ofrece una sección de Orientaciones para la contextualización curricular (Unidad de Currículum y Evaluación, 2019). Cada región, de acuerdo con sus posibilidades, adecua los programas a su realidad local.

Sobre la implementación de este currículum y los recursos educativos, un reciente estudio solicitado por MINEDUC (Calderón *et al.*, 2022), indica que un 56,4% de los educadores tradicionales utiliza frecuentemente los nuevos programas de estudio, el resto solo lo utiliza ocasionalmente o casi nunca. Un 25% de la muestra indicó que utiliza con frecuencia los textos escolares elaborados por MINEDUC. En términos de recursos educativos, el principal insumo para sus clases es el material propio que han generado, con un 83,8% de uso frecuente.

Además de la implementación de este currículum, hay establecimientos educativos que han establecido una propuesta propia, es el caso de la Escuela “Kom pu Lof ñi Kimeltuwe”. Esta institución, que es administrada por una comunidad mapuche del sector del Lago Budi, comuna de Teodoro Schmidt, región de la Araucanía, ha realizado una malla propia basada en el *mapuche kimüin* (conocimiento mapuche), adaptando la propuesta ministerial en un trabajo de reformulación en que participa toda la comunidad<sup>7</sup>.

Por otro lado, en el año 2018, se promulga el Decreto N° 301 de MINEDUC, que reglamenta la función docente de los educadores tradicionales. Si bien durante el SLI era frecuente que la implementación curricular estuviera a cargo de una dupla

<sup>6</sup> Los objetivos se adecuan al grado de vitalidad de las lenguas de cada pueblo, se definieron tres posibilidades: a) contexto de sensibilización de sobre la lengua: Pueblos indígenas con lenguas sin funciones sociales vigentes o en proceso de reconocimiento de la cultura indígena y el aprendizaje de la lengua (pueblos Diaguita, Lickanantay y Colla); b) Contextos de rescate y revitalización de las lenguas: Pueblos con espacios rurales y urbanos en donde existe lengua, pero no necesariamente comunidades de habla (pueblos Kawésqar y Yagan); y c) Contextos de fortalecimiento y desarrollo de lenguas indígenas: Orientados al desarrollo del bilingüismo o la inmersión lingüística, potenciando su uso cotidiano (pueblos Mapuche, Aymara, Rapa Nui y Quechua).

<sup>7</sup> Entrevista a lonko de la comunidad: <https://www.territorioancestral.cl/tag/escuela-kom-pu-lof-ni-kimeltuwe/>

pedagógica, con estos actores trabajando en conjunto a un “profesor mentor”<sup>8</sup>, con este reglamento se define que la docencia estará a cargo solamente de los educadores tradicionales. Asimismo, en este dispositivo jurídico, no se consideró obligatoria una formación formal universitaria, a diferencia de la formación de profesores que, tanto en Chile como en el mundo, están dadas por entidades especializadas, como universidades.

Para la formación docente profesional, MINEDUC estableció convenios con universidades regionales (Universidad Católica de Temuco y Universidad Arturo Prat) para desarrollar programas con un sello intercultural y lenguas indígenas en la formación inicial de profesores primarios. Estos programas fueron cerrados. En tanto en la formación de educadores tradicionales, hasta la fecha es poco sistemática e incipiente, delegando la capacitación a las SEREMI de Educación de cada región, quienes licitan este servicio a entidades y programas que no presentan evaluaciones conocidas ni certeza de continuidad en el tiempo (Ibañez-Salgado *et al.*, 2015; Sotomayor *et al.*, 2015). Recientemente, MINEDUC ha establecido convenios para la formación de educadores tradicionales con la Universidad Católica del Norte, para la área andina y rapa nui, y la Universidad Austral y Universidad Católica de Temuco, para la zona mapuche.

Respecto a las características formativas de los educadores tradicionales, el mismo estudio ya citado (Calderón *et al.*, 2022), indica que un 41,2% de una muestra significativa de educadores tradicionales aymara y mapuche de cinco regiones, tienen estudios superiores al menos incompletos y un 17,6% no completó la educación secundaria. Por otro lado, un 11,1% de los educadores tradicionales de la muestra son profesores titulados y 43.7% de ellos estudió, está estudiando o piensa estudiar pedagogía universitaria. Un 56,3% no pretende estudiar esta disciplina (Calderón *et al.*, 2022). Esto indica que, además del conocimiento práctico que involucra la docencia en un establecimiento educacional, muchos educadores tradicionales probablemente se están relacionando con el lenguaje técnico pedagógico y curricular de forma constante. Este mismo estudio, y otros anteriores (Ibañez *et al.*, 2015; Sotomayor *et al.*, 2015; Treviño *et al.*, 2012), han entregado evidencia en esta línea.

Actualmente, no hay un registro consistente de la cantidad de educadores tradicionales en ejercicio. Un documento oficial de MINEDUC establece que son 1.285 educadores tradicionales quienes participan en la implementación de acciones interculturales en 1.783 establecimientos educacionales (PEIB, 2018). Este creciente número sustenta una importante validez en su posición en el campo educativo. El reconocimiento de su labor ha sido valorado positivamente por todos los actores y considerado valioso el aporte que realizan en el aula y como agente que vincula a la escuela y la comunidad (Calderón *et al.*, 2022; Loncon Antileo *et al.*, 2016). Sin embargo, diversas publicaciones alertan sobre cómo el proceso de escolarización de estos agentes los conduce a prácticas educativas ajenas al marco epistemológico indígena, siendo funcionales a más a la institucionalidad que a los propósitos de los

<sup>8</sup> Esta labor de co-docencia cuenta con evidencia mixta, que la considera útil para la implementación de políticas educativas actuales (Ibañez *et al.*, 2015; Sotomayor *et al.*, 2015; Treviño *et al.*, 2012); y, en cambio, otros autores ponderan que este esquema perpetúa la asimetría entre la cultura hegemónica y la subalterna (Espinoza Alvarado, 2016; C. A. Lagos, 2015) y que obstaculiza la implementación de acciones en un marco epistemológico indígena (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2019).

pueblos (Arias-Ortega, 2022; Arias-Ortega & Quintriqueo, 2019; Quilaqueo *et al.*, 2014; Quilaqueo & Quintriqueo, 2019).

Por otro lado, el currículum, desde un punto de vista educativo, es un aparato técnico pedagógico complejo y necesario para el trabajo docente escolarizado. Los docentes requieren prever aspectos como los contenidos que se incluirán en el proceso de enseñanza y este dispositivo permite que las acciones pedagógicas se organicen y tengan una secuencia y un sentido coherente con los objetivos de aprendizaje. No obstante, es discutible que los educadores tradicionales deban incorporarlo como parte de su labor, toda vez que implicaría que estos agentes se alineen con un marco, institucional y curricular, “monocultural” (Quintriqueo, 2010) y, por lo tanto, normalicen prácticas de “interculturalidad funcional” (Tubino, 2005; Walsh, 2009), es decir, declarativamente vinculadas a la interacción epistemológica y educativa entre saberes de distintos pueblos, pero que tributan a la reproducción de los esquemas de dominación colonial. Sumado a esto, el currículum es parte de los dispositivos que sirven al sistema para mantener un “control a distancia” de la labor docente (Ruffinelli, 2016).

Más allá de lo deseable y normativamente pertinente para procesos de transformación educativa en contexto de pueblos originarios, aspectos que ha sido revisados extensamente por otros autores (Catriquir Colipan, 2014; Quilaqueo & Quintriqueo, 2019; Quintriqueo & Quilaqueo, 2019), en los hechos, los educadores tradicionales están insertos en las escuelas y su vinculación con este dispositivo puede mostrar una parte de su proceso de profesionalización: la apropiación, o ausencia de esta, de estos dispositivos institucionales y los motivos por lo que esto ocurre.

Por ello, este artículo tiene como propósito dilucidar posibles tensiones de la relación entre currículum y los educadores tradicionales. En primer término, los educadores tradicionales no necesariamente han tenido una instrucción para vincularse con un currículum. Su nexos se crea, y actualiza, con la práctica docente. Sumado a esto, los contenidos que imparten en sus clases fueron adquiridos y aprendidos, principalmente, a partir de sus experiencias vitales (Calderon *et al.*, 2018). Estos saberes no están organizados, necesariamente, en una secuencia incorporable en las clases, adaptada a los tiempos y espacios del contexto escolar. Por esto, el docente debe ser quien realice este ordenamiento en un ambiente escolar en que otros actores, como profesores o directivos, tienen escaso conocimiento de su sistema de pensamiento y contenidos de enseñanza (Arias-Ortega & Quintriqueo, 2019; Treviño *et al.*, 2012). Hay evidencia de que los educadores tradicionales han experimentado e innovado curricularmente (Calderón *et al.*, 2017; Calderón *et al.*, 2018) y han participado, desde el comienzo de las políticas de EIB, en creación de curricular, generando Planes y Programas Propios (Loncon & Matus, 2011). Finalmente, y tal vez una de las dimensiones más relevantes de esta relación, es que el dispositivo curricular es una expresión concreta de cómo el conocimiento indígena es traspasado a un “contenedor colonial”, que lo organiza bajo un marco epistemológico distinto al que estos saberes se producen (Quilaqueo & Quintriqueo, 2019). En este sentido, este vínculo puede mostrar tanto el proceso de incorporación al sistema escolar colonial como posibles prácticas de contestación o de resistencia de estos agentes indígenas.

Por todo lo señalado, es necesario conocer más sobre estos agentes educativos y su interacción con el currículum oficial de MINEDUC, centrándose en la descripción de sus representaciones sociales sobre este dispositivo.

## 2. REVISIÓN DE LITERATURA

Por sus características y denominación, los educadores tradicionales son un caso muy particular de agente educativo. A nivel internacional, pueden encontrarse similitudes con docentes de pueblos aborígenes de Australia, no sólo en términos de su función ocupacional si no que a las condiciones y características de su situación: vacíos en registro de quienes laboran; la desregulación formativa; el limitado incentivo del sistema para su retención; y el tránsito incipiente para consolidar un estatus profesional (Calderón *et al.*, 2022; Craven *et al.*, 2014; Jackson-Barrett *et al.*, 2019). No obstante, la trayectoria, vinculación con la comunidad educativa, el currículum que deben aplicar y, en general, las políticas educativas asociadas a los educadores tradicionales en Chile, los hace una figura muy particular.

En este artículo, se propone incluirlos en la categoría genérica “docente indígena”, pues es un sujeto que puede encontrarse en diversos países como un actor educativo institucionalizado<sup>9</sup>, con ascendencia étnica-racial de algún pueblo originario y que realiza docencia en el sistema escolar (o un subsistema de este) con métodos y en materias propias de su pueblo. Por sus raíces, identidad y lenguaje, se diferencia de los docentes no indígenas que implementan actividades escolares con población indígena. Asimismo, se distingue de los maestros de algún pueblo originario que efectúan clases en materias propias del sistema regular nacional por los contenidos que imparte.

Como sujeto social, es posible que los docentes indígenas sean más visibles en países con este tipo de población y con políticas educativas que resguardan, en algún grado, sus derechos, tales como Estados Unidos, Canadá, Australia, Nueva Zelanda y Latinoamérica (Jackson-Barrett *et al.*, 2019; Schmelkes & Ballesteros, 2020). En nuestra región, estos docentes también se encuentran en experiencias de pueblos originarios de México que han conseguido administrar redes de escuelas propias (Baronnet, 2013) y asociados a modelos educativos como Etnoeducación o Educación Intercultural Bilingüe (Gutiérrez Sánchez, 2017; UNESCO, 2019), requiriendo, muchas veces, un conocimiento específico y profundo del currículum, en especial de la enseñanza de lengua originaria y su relación con la lengua hegemónica del Estado Nación (Rainer *et al.*, 2004). En otras zonas, como países africanos o asiáticos, suelen ser parte del sistema en general con limitada presencia de programas académicos o políticas docentes específicas para ellos (Cheng, Sheng Yao y Porter, 2015).

<sup>9</sup> Con la expresión “institucionalizado” se refiere a docentes validado, principalmente por el Estado o las propias comunidades indígenas, para ejercer en el sistema escolarizado formal. Esto excluye a los monitores o talleristas que realizan cursos, capacitaciones u otro tipo de formación fuera de este ámbito, como proyectos de gestión cultural, rescate y documentación de patrimonio material e inmaterial, u otros espacios con potencial formativo para poblaciones indígenas.

A diferencia de los educadores tradicionales, los docentes indígenas de otros países son más frecuentemente una especialidad pedagógica disciplinar impartida en una universidad, que un representante elegido directamente por los pueblos originarios. Por otro lado, en estos países mencionados funcionan uno o más modelos formativos concretos, apoyados por organismos públicos y, por ejemplo, en México, Bolivia, Colombia y Perú, por centros especializados como universidades interculturales o indígenas, lo que también demuestra que poseen una historicidad y proceso de profesionalización complejo (Herrera Labra, 2002; Jackson-Barrett *et al.*, 2019; Schmelkes & Ballesteros, 2020). En Chile y Australia, la formación inicial no es obligatoria para ejercer esta función docente, por lo que en muchos casos el nivel de instrucción y perfeccionamiento de estos agentes escolares es limitado (Jackson-Barrett *et al.*, 2019; Calderón *et al.*, 2022).

En el campo de estudios sobre los profesores en general, hay certeza del papel central de los maestros en la implementación de los programas de estudio, pues se considera al conocimiento de estos dispositivos uno de los elementos centrales para la enseñanza (Shulman, 1987) y porque estos actores son concebidos como un agente curricular activo, por lo que su interpretación de los contenidos estará necesariamente alineada a sus prácticas, creencias y ligadas al contexto (Cornett, 1990; Miller & Seller, 1985). Se sugiere, además, que las teorías propias de cada maestro, que construye en interacción con su conocimiento y, sobre todo, de la lectura de la situación particular de sus estudiantes y su establecimiento, es la base por la que deciden actuar como lo hacen y por lo que eligen las actividades y los materiales curriculares. Por ello, las “teorías de conocimiento práctico” propias de los profesores viabilizan o no las opciones de los estudiantes de aprender el currículum nulo (lo que no se enseña), oculto (conjunto de valores y principios incorporados en el funcionamiento regular de los establecimientos escolares) y explícito (lo que se ofrece públicamente) (Anderson, 2015; Apple, 1986).

Tal como señala la investigación educativa, no siempre es posible que los maestros distingan entre sus conocimientos sobre un tema y sus creencias al respecto, siendo estas determinadas fuertemente por el componente emocional que las acompaña. Por ello, se propone que estos marcos interpretativos de la realidad, muchas veces internamente inconsistentes, influyen en el desarrollo del conocimiento sobre los contenidos pedagógicos. Las creencias surgen en contextos de socialización y de forma muy contextualizada, formando sistemas jerárquicos complejos en que cada individuo asigna grados de relevancia a cada una de estas (Anderson, 2015; Pajares, 1992).

Por otro lado, las representaciones sociales, teoría inicialmente formulada por Moscovici y continuada por Jodelet desde el campo de la psicología social, es un enfoque teórico y de indagación empírica ampliamente utilizado en educación. Su estudio permite concebir cómo los actores se orientan en el mundo y qué códigos usan para comunicarse. Estos elementos no son estáticos, sino que cambian y reconstituyen los elementos del medio en que el comportamiento debe tener lugar (Moscovici, 1984).

Para el autor, las representaciones sociales se constituyen a partir de tres dimensiones: la actitud hacia un objeto, que antecede a los otros componentes y que refleja el ámbito afectivo que permite reconocer la relación entre los sujetos y el objeto representado; la información, que se refiere tanto al contenido sobre un

objeto como dónde y cómo se origina y el acceso y disponibilidad para los actores; y el campo de representación, que apunta a los contenidos de la representación y su forma de organizarse.

Para Jodelet (1986), las representaciones sociales se construyen y funcionan a partir de dos procesos principales. Por una parte, está la objetivación, que es el proceso por el cual el individuo concretiza una idea o elemento abstracto, simplificando en imágenes o íconos conceptos complejos. Para la autora, esto involucra tres pasos: una selectividad de elementos que son adaptados a partir de esquemas previamente incorporados; la configuración del núcleo figurativo, que es el producto de esta objetivación; y finalmente la naturalización de la información. El segundo proceso es el anclaje, que implica que las representaciones se asocian dentro de un sistema ya constituido, concretando una relación dialéctica con la objetivación. Para Jodelet, este proceso es clave en la generación de sentido y en la integración de elementos nuevos, que se ven intervenidos además por la posición que los sujetos detentan en la estructura social.

Más allá de la importancia coyuntural de conocer las creencias y representaciones acerca del currículum en el caso de los educadores tradicionales, en el campo educativo se ha reflexionado ampliamente al respecto, dado que el currículum es la forma de organizar los códigos institucionales que se presentan como válidos y que regulan el control de los actores. Como lo señala Bernstein (1990), la pedagogía implica la interpretación e imposición de un sistema de códigos, que pueden ser restringidos o cerrados, o bien elaborados o abiertos. La forma en que los docentes seleccionan y transmiten estos códigos se observa en los contenidos seleccionados, cómo se vinculan materias, la explicación de instrucciones, entre otras acciones propias de su labor, las que pueden ser leídas como textos que se expresan como una representación social del currículum.

Para este autor, hay dos estructuras a diferentes niveles que permiten identificar la cercanía con estos códigos. Por un lado, está el nivel de las prácticas de socialización, que sirve para enmarcar este conocimiento. En el caso de los educadores tradicionales, este proceso no solamente ocurre en su práctica docente, sino que se puede remontar a sus propias experiencias como estudiante, que puede haber potenciado ciertas prácticas y excluido otras (Calderón *et al.*, 2022; Fuenzalida, 2016). Un segundo nivel, describe la organización misma del currículum, definiendo códigos elaborados, asociados al lenguaje académico y de la clase dominante, y un código restringido, asociado a la clase subordinada. Los educadores tradicionales asignan una representación a aspectos propios de la enseñanza que están organizados en este marco, distinguiendo entre el código, su reconocimiento y las reglas por las que se materializa. Por una parte, el reconocimiento del código describe la relación con el tiempo y otras especialidades escolares y, por otra parte, la implementación concreta de este código informa al docente sobre las competencias o logros que son posibles en su contexto de enseñanza. Un acercamiento a las representaciones sociales de estos códigos es una forma de indagar en las reglas que aplican o adaptan los educadores tradicionales en sus acciones pedagógicas.

En esta línea, diversos autores han descrito extensamente cómo el currículum funciona como engranaje central del aparato ideológico de las clases dominantes. Por ejemplo, Taxel (1983), describe los sesgos de clase de los textos de estudios. En tanto Apple (1979, 1986), explica que el currículum sirve al esquema de dominación de las clases hegemónicas, delineando una supuesta “neutralidad” del conocimiento escolar que despolitiza y anula el conflicto, al mismo tiempo que evidencia la presión que ejercen grupos de interés en la producción textual, apuntan en esta dirección.

Por otra parte, otros autores han profundizado las propuestas de Bernstein y complejizado el análisis del currículum como dispositivo de reproducción social y cultural, poniendo atención en la lucha y oposición al orden institucional y la posibilidad de transformación de este. Un ejemplo es el trabajo de Willis (1981), quien destaca el concepto de *producción cultural*, que son prácticas desarrolladas colectivamente fuera de los límites escolares, por lo que su alcance va más allá de los requerimientos de reproducción social. En este contexto, se observa la producción de contracultura y aprecia la capacidad creativa de los actores, que demuestra el potencial transformador de la acción colectiva contrahegemónica y que podrían ser observadas en prácticas curriculares. Asimismo, se incorpora el concepto de hegemonía, comprendido como una forma de control para imponer una visión unificada de mundo, que opera más allá de las representaciones, forma parte de las prácticas cotidianas y define lo que es concebido como posible (Apple, 1979). En esta línea, Viegas Fernandes (1988), realiza la diferencia entre actos de resistencia, que son contrahegemónicas y buscan debilitar el poder dominante, y los actos de contestación, que son protestas que discuten con los principios aplicados al control escolar. Según Giroux (1983), para analizar estas prácticas es necesario comprender no solamente la conducta, sino que el marco histórico de producción. En otras palabras, según este autor puede que no exista efectos contrahegemónicos en las prácticas concretas, pero, sin embargo, puede existir una intencionalidad.

En las investigaciones educativas recientes que vinculan currículum y docentes indígenas, el énfasis de los estudios ha sido conocer las actitudes y creencias de los docentes acerca de la incorporación de estos conocimientos en áreas como la ciencia y la enseñanza del lenguaje en programas bilingües o de lengua indígena como lengua materna. Se observa que los docentes que han sido formados bajo la lógica occidental tienen mayores resistencias para incorporar modelos o contenidos indígenas (Ogunniyi, 2007; Rofe *et al.*, 2016). Esta situación es más patente cuando los planes de estudio han sido diseñados con un esquema “de arriba hacia abajo” (top-down). En casos como los reportados por Gutiérrez Sánchez (2017) y McCarty *et al.* (1997), al involucrar a los docentes en el desarrollo curricular estos protegen sus aportes en la implementación de las acciones pedagógicas quedando en evidencia el positivo impacto de la participación y de estrategias como el “currículum generativo”, derivadas de principios propuestos por autores de la enseñanza de lengua materna indígena, como Cummins (1992), que releva el control de las comunidades sobre el currículum. De cualquier forma, como lo señala Gutiérrez Sánchez (2017), el currículum es un campo de disputa, en que los estereotipos negativos sobre el conocimiento indígena, como atrasado o inútil, prima en las representaciones de los profesores.

En Chile, hay estudios relacionados al vínculo entre educadores tradicionales y otros actores acerca del currículum instalado. Estos van, básicamente, por dos líneas de exploración: por una parte, identifican las concepciones de los actores respecto a integrar contenidos culturales a las prácticas escolarizadas. En principio, se observan “prácticas de contestación” de los docentes indígenas a aceptar la versión oficial, como lo señala Álvarez-Santullano *et al.* (2011). El currículum oficial genera resistencias no por estar implementándose en un entorno escolar, sino porque es una expresión de ideologías lingüísticas subyacentes al diseño del programa, que impide una validación y autonomía de los sujetos indígenas y sus comunidades, como lo señala Lagos *et al.* (2017).

Por otro lado, están las publicaciones que entregan evidencia de la falta de elementos interculturales en la Formación Inicial Docente y las consecuencias en las representaciones de los profesores, explicados en artículos como los de Aranda (2011) y Turra & Ferrada (2016). Se entregan argumentos para enfrentar situaciones de discriminación y prejuicios hacia estudiantes indígenas y migrantes, hechos que han sido ampliamente descritos en otros artículos (Becerra *et al.*, 2015; Merino *et al.*, 2008; Pilleux & Merino, 2004; Webb, 2021; Webb & Radcliffe, 2016), además de potenciar la valoración de la diversidad.

### 3. METODOLOGÍA

El estudio empírico fue diseñado con un enfoque cualitativo y una estrategia de dos etapas. Como toda investigación cualitativa, este estudio tiene un propósito comprensivo de las representaciones sociales de los educadores sobre el currículum y sus instrumentos y no pretensiones de representatividad del universo total de estos actores. Asimismo, el estudio se centra en educadores tradicionales mapuche, por lo que sus conclusiones deben limitarse a la comprensión de la realidad de este pueblo.

Hasta la fecha de redacción de este artículo, no hay publicaciones o datos consistentes sobre la distribución de estos agentes educativos. No obstante, hay cierto grado de certeza que se concentran, en mayor cantidad de casos, en las regiones: Metropolitana, Biobío, Araucanía, Los Ríos y Los Lagos.

La primera decisión metodológica fue seleccionar tres de estas regiones a partir de un *muestreo teórico* (Glaser & Strauss, 1967), que permitió constatar la diversidad de situaciones a nivel macro de la implementación de la asignatura de lengua y cultura indígena. Los criterios de este muestreo fueron, en primer lugar, seleccionar regiones en que estos agentes educativos implementen la asignatura preferentemente en zona rural, urbana y una región que cumpla con requisito intermedio, que presente escuelas en ambos espacios. En segundo lugar, seleccionar regiones con diversos contextos de vitalidad lingüística del mapuzugun y establecimientos en la zona geográfica, urbana o rural. Para ello, se consultó a los coordinadores regionales del PEIB sobre cuáles de estas regiones cumplen con estos perfiles, decidiendo, finalmente incluir una muestra de con la Región Metropolitana (RM), que presenta mayormente establecimientos en zona urbana y con vitalidad lingüística intermedia-baja; la Región de la Araucanía, que presenta establecimientos tanto en zonas urbanas como rurales y con espacios con mayor vitalidad lingüística; y, finalmente, la Región de Los Lagos, que presenta

escuelas en zona rural y con menor vitalidad lingüística del mapuzugun o su variante local, el *chezugun*, en el estudiantado y las comunidades.

La cantidad de entrevistas se definió a través de la saturación de los datos, es decir, en el momento en que los nuevos datos no aportan información significativa o complementaria para explicar las categorías. Este procedimiento permitió agrupar las categorías y así reducir el número de conceptos y definir categorías centrales. En las tres regiones se requirieron cuatro entrevistas para lograr este cometido. El contacto con los educadores tradicionales se propició por otros proyectos en curso, lo que facilitó la comunicación inicial. Se consideró distribuir de forma equitativa grupos etarios, sexo y años de experiencia como educador tradicional. Por el contexto de pandemia en que se realizó parte del trabajo de campo, algunas entrevistas se realizaron por videollamada.

Tal como se mencionó, el diseño se estructura en dos etapas. La primera, desarrollada el 2021, consistió en el levantamiento de categorías y de definición de los límites del campo de representación del currículum. Para ello, se diseñó una pauta de entrevista semi estructurada o abierta semidirigida. Esta es una técnica ampliamente utilizada en estudios sociales y educativos, que consiste, básicamente, en la reunión de datos a través de una interacción directa entre, al menos, dos individuos por medio de preguntas abiertas o semidirigidas que permiten generar relatos (Valles, 1999).

Se realizaron cuatro entrevistas por región, las que fueron grabadas en audio. Los atributos de los entrevistados son:

Entrevistados	Sexo	Años de experiencia	Grupo etario	Dupla
E1 Araucanía	Hombre	20	60 +	Si
E2 Araucanía	Mujer	12	50-59	Si
E3 Araucanía	Mujer	3	30-39	Si
E4 Araucanía	Mujer	7	40-49	No
E1 RM	Mujer	10	40-49	No
E2 RM	Hombre	5	30-40	No
E3 RM	Mujer	3	40-49	Si
E4 RM	Mujer	12	50-59	No
E1 Los Lagos	Mujer	1	20-29	Si
E2 Los Lagos	Mujer	5	30-39	Si
E3 Los Lagos	Hombre	9	40-49	No
E4 Los Lagos	Mujer	15	50-59	Si

Tabla 1. *Entrevistados por sexo, experiencia, edad y trabajo en dupla*

*Elaboración propia*

Luego, las entrevistas se transcribieron a texto. Con este insumo, se desarrolló un análisis de datos mediante la creación de categorías, que busca agrupar sistemáticamente

los datos cualitativos. Esta estrategia se utiliza con el fin de identificar, recolectar y reflexionar sobre aspectos o temáticas relevantes de los datos. En este caso particular, se desarrolló a partir del modelo *Noticing Thinking Collecting* (NTC) (Friese, 2012) en dos niveles: un nivel descriptivo y un nivel conceptual. El primero, implica la revisión de los datos para la creación de códigos que permitan identificar aspectos relevantes para la investigación. El segundo nivel de análisis involucra la interpretación y relación de los códigos. Este procedimiento, permitió el levantamiento de categorías sobre el currículum, agrupar las categorías y así reducir el número de conceptos y definir categorías centrales para la siguiente parte del estudio.

La segunda etapa, realizada el 2022, consistió en implementar un Grupo Focal en cada región, con educadores tradicionales en ejercicio. Los grupos de RM y Los Lagos estuvieron conformados por siete educadores tradicionales y seis en Araucanía. El grupo focal de la región de Los Lagos se realizó por videollamada. Los participantes son los siguientes:

Grupo focal	Sexo	Grupo etario
E1 RM	Hombre	40-49
E2 RM	Mujer	50-59
E3 RM	Mujer	50-59
E4 RM	Hombre	30-39
E5 RM	Mujer	30-39
E6 RM	Hombre	20-29
E7 RM	Mujer	40-49

Tabla 2. *Grupo Focal RM, sexo, edad*

Grupo focal	Sexo	Grupo etario
E1 Araucanía	Mujer	50-59
E2 Araucanía	Mujer	50-59
E3 Araucanía	Hombre	30-39
E4 Araucanía	Mujer	40-49
E5 Araucanía	Mujer	30-39
E6 Araucanía	Hombre	50-59

Tabla 3. *Grupo Focal Araucanía, sexo, edad*

Grupo focal	Sexo	Grupo etario
E1 Los Lagos	Hombre	50-59
E2 Los Lagos	Mujer	60+
E3 Los Lagos	Hombre	30-39
E4 Los Lagos	Mujer	60+
E5 Los Lagos	Hombre	50-59
E6 Los Lagos	Mujer	30-39
E7 Los Lagos	Mujer	40-49

Tabla 4. *Grupo Focal Los Lagos, sexo, edad*

*Elaboración propia*

Como señala Canales (2006), la técnica de Grupo Focal permite indagar en las “sospechas” que se generan intersubjetivamente como lo dado en el medio social o lo que es de conocimiento común. El diseño del instrumento pretendió conocer la experiencia típica sobre el proceso de socialización del currículum y la escuela por parte de los actores y develar el sentido que los actores le entregan a las categorías recogidas en la primera etapa. Se buscó establecer narrativas que identificaran imágenes, proyecciones o metáforas de cada aspecto del currículum y buscar asociaciones entre las categorías iniciales propuestas y las desarrolladas en la discusión.

Para el análisis de la información, se realizó una *codificación abierta*, en que se definen categorías iniciales (pre-códigos o códigos *in vivo*) que emergen del discurso en los términos de los participantes. Luego, se realizó una *codificación axial*, que implica la relación entre una categoría central y subcategorías o categorías relacionadas. Finalmente, se realiza una *codificación selectiva*, en que los códigos o grupos de códigos se vinculan entre sí y se genera una teorización (Bonilla-García & López-Suárez, 2016). Para realizar este procedimiento se utilizó el software *Nvivo*.

#### 4. RESULTADOS

Esta sección está organizada en cuatro partes. En primer lugar, se explica los factores que inciden en el proceso de socialización de los educadores tradicionales con su nuevo rol docente y que condicionan a las representaciones sociales de los educadores tradicionales sobre el currículum de lengua y cultura indígena; en segundo lugar, se asientan las principales premisas acerca de la objetivación del currículum por parte de estos actores; en tercer lugar, se explica el campo representacional y el anclaje de estas representaciones sociales; y, finalmente, se sintetiza la información contenida en los puntos precedentes.

#### 4.1. Socialización sobre el currículum de la asignatura de lengua y cultura indígena

La socialización de los educadores tradicionales en su función docente está lejos de ser un proceso de carácter unitario, sencillo y continuo en el tiempo. La interiorización de las normas escolares y la adquisición progresiva tanto del rol como de su autonomía para tomar decisiones se da de forma discontinua y diversa. En su ingreso a la escuela, los educadores tradicionales distinguen una situación política, que está expresada en la apertura de los establecimientos y del sistema escolar a los contenidos y marcos de pensamiento de los pueblos originarios, de una situación personal, vinculada con su propia trayectoria laboral, educativa e identitaria como indígenas.

En la dimensión política, los educadores tradicionales comprenden la situación de incorporarse a los establecimientos educativos como una oportunidad que no se puede desperdiciar. Tiene que ver con el resultado de luchas que parecen materializarse en soluciones concretas. En una primera etapa, los educadores tradicionales “ven desde afuera” a la escuela, como un territorio vetado, inaccesible, restringido.

En este escenario, esa escuela que se mira desde afuera, con las nuevas políticas se abre para los pueblos originarios. Los educadores tradicionales representan repetidamente esta situación con la expresión: “se abrió la puerta”. Este acceso es interpretado como una ocasión que es necesario aprovechar, tal como lo explican actores de distintas regiones con similar énfasis:

*“Había sido una demanda de nuestro pueblo mapuche por lo tanto había que asumir esa demanda, cuando **nos abrieron la puerta** había que entrar, cómo entrábamos no importaba, después se arreglaría la casa de alguna manera”* (GF, E2, Araucanía<sup>10</sup>).

En esta apertura a los establecimientos educativos, los educadores tradicionales no entran solos. Ellos traen consigo la memoria histórica de la relación entre su pueblo originario y escuela. Tener acceso en esta nueva posición al lugar en que sus ancestros fueron discriminados, a un espacio en que se prohibía hablar la lengua originaria y en que reproducía abiertamente la subalternización de su pueblo, rompe el esquema que vivieron sus padres y abuelos.

Los educadores tradicionales entran a la escuela con su memoria histórica y con el valor de un incipiente cambio político en las relaciones entre Estado y pueblos originarios, pero también ingresan con una historia personal que está marcada por situaciones similares a sus padres. Es precisamente esto lo que motiva a muchos de estos actores a tomar este camino, pues se ven reflejados en sus estudiantes y quieren darles la oportunidad que no tuvieron, como lo describe una educadora:

*“Una mamá que llevaba a los niños preguntaba ‘y por qué ustedes hacen esto, porque ustedes están de vacaciones, deberían irse a la playa, descansar, dormir hasta tarde’ entonces sabe, por qué lo hago, por qué lo hacemos, porque **yo cuando fui niña no tuve esa posibilidad, yo nunca tuve la posibilidad, o sea la***

<sup>10</sup> GF/Grupo Focal; E + un número/Entrevistado; y Región

*alternativa de elegir por último, si quería o no quería ir a un taller si quería o no quería aprender mapudungun” (GF, E5, Los Lagos).*

Esta actitud empática se ve coronada con “señales” que fortalecen la decisión de incorporarse a la escuela. Diversos educadores tradicionales comentaron que en sus *peuma* (sueños)<sup>11</sup> se les anticipó que trabajarían con niños y enseñando, hecho que fortalece su decisión y orienta definitivamente el camino que eligieron:

*“...yo iba súper asustada, no sabía cómo lo iba a enfrentar entonces yo dije qué bien qué bonito, y además que en términos mapuche esa escuela me la habían mandado ya en sueños, hace como dos meses, tres meses me la habían mandado, entonces yo cuando llegué ahí y vi la escuela, vi el comedor, vi a los niños vi cómo era la infraestructura dije: aquí me quedo” (GF, E7, RM).*

En general, todos estos elementos señalados configuran lo que Bernstein denomina un “código restringido”, es decir, las vivencias pasadas y la situación de ingreso a la escuela establece un esquema abierto para interpretar el currículum basado en las propias experiencias y su explicación de la realidad local. Este es un marco flexible, en que se valida su biografía y la cultura asociada. El reconocimiento de que sus experiencias no solamente son legítimas, sino que pueden valorarse positivamente y es deseable que sean traspasadas, sustenta una actitud positiva hacia el compromiso y responsabilidad por el devenir de su pueblo y de sus estudiantes.

A contrapelo de esta configuración sobre el ingreso a la escuela que podría concebirse como estática, anclada en el tiempo pasado, está la constatación de cómo se constituye el orden escolar en el presente. Si bien los educadores tradicionales conocen la institución antes de ingresar, el contexto escolar “por dentro” es muy diferente. En primer lugar, la zona geográfica, rural o urbana, del establecimiento define de forma muy concreta cómo pueden desarrollar su rol y qué elementos curriculares son más idóneos. En el caso del campo o zona rural, se representa como “tranquilidad” y “está todo”, en oposición a la ciudad que es “difícil” y “no hay nada”.

Además, la enseñanza de los contenidos mapuche se dificulta en este espacio, pues los componentes sobre los que versan las clases muchas veces no están visibles en la ciudad. Los educadores tradicionales deben hacer ejercicios para que los estudiantes se imaginen situaciones, escenarios y relaciones.

Sumado a lo anterior, la ciudad presenta una diversidad en la composición del estudiantado, integrando de forma permanente alumnos de origen migrante en las aulas y muchos estudiantes no indígenas. Esta situación hace que los educadores tradicionales que se desempeñan en esta área deban trabajar la motivación, contenidos cultural y la historia de forma básica, porque no hay conocimientos instalados desde el hogar. Además, estos actores aprecian de forma patente la necesidad de no solamente abocarse al desarrollo intracultural, sino que también utilizar herramientas de enseñanza intercultural:

<sup>11</sup> El acto de soñar y recordar el contenido de este sueño tiene un significado importante para el pueblo mapuche. En sentido amplio, en el *peuma* se visualizan representaciones del presente y futuro que pueden ser interpretadas como eventos que sucederán o conexión con elementos o antepasados.

*“yo creo que el educador tradicional no debiese ser solamente educador tradicional mapuche, si yo soy mapuche **también debería hacerme cargo de otras culturas**, por qué también porque se suele decir educador tradicional indígena y como que todos los indígenas somos lo mismo, y también hay un problema en eso, no somos lo mismo”* (GF, E5, RM).

Este escenario de diversidad cultural en las salas, sobre todo de zona urbana, ha generado situaciones de racismo, xenofobia o discriminación entre estudiantes y es una situación que tiene una repercusión emocional potente entre los educadores tradicionales, pues es, en parte, es una revictimización, una apertura de heridas propias que hacen tambalear hasta la vocación docente más férrea.

Si bien estas circunstancias son explícitas de las dificultades con las que actualmente se encuentran los educadores tradicionales, hay un “sujeto hostil” que representa un desafío más cercano y difícil de abordar: los apoderados. Aunque muchos de ellos tienen raíces mapuche, se señala que un grupo importante no les interesa que se enseñen contenidos propios de los pueblos originarios y tienen una valorización negativa hacia la enseñanza de *mapuzugun*. En algunos casos, los educadores tradicionales sienten que, además de requerir validarse constantemente, deben tener precaución por sus acciones, en una verdadera batalla soterrada con estos actores:

*“hoy día estamos bien desprotegidos (...) usted sabe que el tema discriminación querámoslo o no todavía pesa en el colegio, y **los apoderados muchas veces están esperando ver qué hacemos nosotros para atacar**, un profesor le puede gritonear todo el día, pero si es mapuche el que hace ese acto, en la tarde están con usted conversando o están reclamándole al director”* (GF, E7, Los Lagos).

Finalmente, los actores que se desempeñan laboralmente en los colegios, directivos, profesores, asistentes de la educación e incluso los sostenedores, son un factor relevante en las condiciones que los educadores tradicionales presentan para su trabajo y entregan información fundamental sobre la cultura escolar a la que ingresan. Más allá de si estos actores presentan actitudes positivas, de simple aceptación o abiertamente negativas sobre la asignatura de lengua y cultura indígena y de la presencia de los educadores tradicionales en la escuela, que implica una exploración más profunda que lo que se presenta en este artículo, lo cierto es que estos actores colaboran con la delimitación del “código elaborado” de la escuela referente al tema indígena, esto es, señalan qué se puede o no hacer o bien lo que se puede o no decir en referencia a esta materia. Esta regulación muchas veces se entrega de forma explícita, aunque también hay una información implícita en las relaciones cotidianas en la escuela.

#### *4.2. Objetivación del currículum de lengua y cultura indígena*

El proceso de objetivación del currículum puede ser examinado, al menos, a partir de tres decisiones que toman los educadores tradicionales y los factores influyen en estas. En primer lugar, por cómo deciden obtener conocimiento sobre el currículum, esto es, información directamente relacionada con bases curriculares antiguas

y vigentes, los planes y programas de estudio y sus textos de estudio asociados creados por MINEDUC. En segundo término, por su selección de contenidos para la implementación de sus acciones educativas, que pueden estar relacionada o no con el currículum vigente. Y finalmente, por las estrategias de enseñanza asociadas al currículum implementado.

En el caso de este estudio, que tiene una aproximación cualitativa, la pregunta está orientada hacia dilucidar la representación social, por lo que el interés está puesto en el origen de este saber o de qué fuentes propician este saber; además de conocer la actitud hacia conocer o seguir profundizando en estos instrumentos y su disposición para integrarlos a su trabajo; y cómo integran este conocimiento con sus categorías previas de conocimiento.

Acerca del origen del conocimiento, en las entrevistas previas a los grupos focales, se constató que el conocimiento está basado en un proceso de autoaprendizaje que ha estado influido, entre otras cosas, por la necesidad de conocer estos dispositivos para preparar la evaluación del proceso de constatación de competencias lingüísticas y culturales que realizan para habilitarse en la función docente. No obstante, en algunas regiones suelen tener materiales pedagógicos propios y contextualizados, como guías o manuales, que ofrecen coordinadores regionales del PEIB o que se difunden entre los educadores tradicionales, como el caso de la región de Los Ríos. Estos instrumentos suelen estar basados en el currículum. Los procesos formativos regionales frecuentemente son instancias para propiciar este conocimiento.

Algunos educadores indican que el conocimiento sobre las bases curriculares y los planes de estudio fue potenciado por la reciente “Consulta indígena<sup>12</sup>” del año 2018, en que se decidió realizar un cambio en las bases, pasando del “Sector de Lengua Indígena” a la “Asignatura de lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales”. Aunque con polémicas, tales como el rechazo de esta nueva asignatura por parte de los representantes del pueblo mapuche, este proceso colaboró con un examen detallado educadores tradicionales de la propuesta que fue aprobada por el Consejo Nacional de Educación.

Acerca de la actitud de conocer el currículum, es una opinión muy recurrente entre los educadores tradicionales “aceptar las reglas del juego”, por lo que se destaca una disposición positiva hacia el reconocimiento de estos dispositivos. En general, les parece necesario estudiarlo, sin embargo, un punto negativo es que, en muchos casos, no tienen con quién discutir la pertinencia de ciertos elementos que observan en los instrumentos. Tal es el caso de una educadora que se señala a continuación:

*“...de hecho he revisado los programas varias veces. No sé cuánto he sacado de ahí para mis clases pero creo que **tengo al menos que saber, por si me preguntan.** Lo malo es que cuando pienso algo de esto no lo puedo compartir, en la escuela no saben” (GF, E5, Los Lagos).*

<sup>12</sup> Este proceso consultivo, que está regulado por el Decreto N°66 del Ministerio de Desarrollo Social, se realizó durante el año 2018 y convocó a dirigentes y representantes de los pueblos originarios de todo el país. Más que un proceso participativo o de co-construcción, la propuesta curricular fue realizada por MINEDUC y revisada por los pueblos. El procedimiento fue ampliamente discutido. Se pueden encontrar las actas de esta discusión en el sitio: <https://consultaindigena.mineduc.cl/>

Sin embargo, pese a que asumen la importancia de conocer estos dispositivos, también hay un cuestionamiento acerca del tiempo y atención que absorbe esta acción, que podría enfocarse en otro tipo de aprendizajes. Los educadores tradicionales señalan que debería priorizarse el aprendizaje con *kimche* (sabio), autoridades tradicionales o personas con reconocida trayectoria en el ámbito educativo mapuche. En otras palabras, más que conocer el currículum para aprender de él o utilizarlo más y mejor, lo habitual es que los educadores tradicionales lo revisen porque es parte del requerimiento de su rol educativo. Desde esta perspectiva, para estos actores el foco de la formación debería estar anclada a los conocimientos ancestrales propios del pueblo antes que a lo curricular institucionalizado.

Esta visión es coincidente a las conclusiones de Quilaqueo y Quintriqueo (2010) y a las recientes evidencias del informe de Calderón *et al.* (2022). Esto es relevante pues no solamente se refiere a una preferencia trivial: también deja entrever una creencia sobre la naturaleza del conocimiento. Para los educadores tradicionales mapuche, los conocimientos de su pueblo son válidos y vigentes, explican la realidad desde un punto de vista armónico con el entorno, lo que puede ser explicado en términos mapuche por las personas con *mapuche kimün*.

Por otro lado, la pregunta sobre la relación entre el conocimiento curricular y el saber previamente adquirido, o categorías que ya están presentes en los educadores tradicionales, tiene vínculo también con la selección de los contenidos. En general, el período inicial de docencia está marcado por implementar conocimientos ya instalados y que son herencia de su biografía. Es una opinión masificada que hay ciertas “especialidades” en el pueblo mapuche, tales como el área espiritual; el deporte, como practicar *palín*; textilería, platería u otras artes; conocimiento sobre *mapuzugun*; entre otros:

*“cuando yo empecé a mí me dieron algunas ideas no más de lo que podía enseñar, entonces me dijeron **qué es lo que más usted domina para comenzar**, pensando también que ellos son niños de primero básico, entonces... y ahí... ahí como yo manejaba varios temas de enseñanza que podía transmitirle a los niños entonces el primer año fue así como al azar lo que yo podía enseñar...”* (GF, E3, RM).

Estas habilidades diferenciadas frecuentemente definen los contenidos y las estrategias de enseñanza asociadas a estos. Una vez que se conoce el currículum y sus instrumentos si bien se acepta que están hechos para ser aplicados en la escuela, se consideran “muy exigentes” o “inadecuados” para trabajar con niños, o porque en su contexto sociolingüístico no es posible enseñar ciertos contenidos o porque los objetivos propuestos no son realistas. En este punto la secuencia de contenidos es relevante. Se indica que algunos temas se repiten año tras año, pero con estudiantes de niveles mayores se aumenta la profundidad y vocabulario utilizado para cada unidad de aprendizaje.

*“no es que uno simplemente deseche el programa del ministerio sino que más bien **uno adecúa su práctica al programa** o sea, quizás yo no siga el orden, quizás cambie las actividades pero yo estoy seguro que todo lo que yo he hecho durante*

*el año se podría enmarcar y se enmarca dentro del programa, ah, entonces eso es importante, hay que entender claro que el programa es una herramienta a utilizar”* (GF, E4, RM).

Asimismo, otro criterio de selección es que los estudiantes comprendan que gran parte de lo que se enseña está vinculado con la naturaleza, específicamente con el concepto de *mapu* (tierra). Por este motivo, se intenta relacionar constantemente contenidos con los diferentes aspectos de la concepción mapuche de la naturaleza, tanto en términos prácticos siguiendo sus ciclos, así como la visión espiritual, que no están escindidas. Finalmente, es necesario hacer mención que los contenidos asociados a la enseñanza de la lengua están relacionados con aquellos elementos que permitan comunicarse, al menos de forma elemental, en *mapuzugun*.

Por otro lado, con respecto a las estrategias pedagógicas asociadas a la implementación del currículum, es un tema que ha sido estudiado con antelación y arrojan un importante vínculo, en especial porque presenta la influencia tanto de metodologías habituales del ambiente escolar, como guías, clases expositivas, entre otras, se implementan complementariamente con géneros textuales propios del pueblo mapuche adaptados como técnicas de intervención pedagógica, tales como los *epew* (relato similar a una fábula); *piam* (relato mítico); *ülkantun* (canto); entre otros (Calderón *et al.*, 2017; Calderon *et al.*, 2018). Este es un ejemplo muy claro en que el código escolar, lo que se espera y las reglas de enseñanza, se interceptan con la pedagogía propia, cuyo aprendizaje y profundización es una de las demandas ya mencionadas previamente. Tal como lo han señalado las publicaciones citadas, en ocasiones, son las estrategias pedagógicas propias las que proveen el contenido curricular e influyen en la decisión de los recursos didácticos utilizados.

#### 4.3. Actitudes y creencias sobre el currículum de lengua y cultura mapuche

En este apartado, se exploran otras actitudes y creencias sobre el que currículum delinear el campo representacional del currículum entre los educadores tradicionales que se suman a las ya mencionadas en las secciones precedentes.

En primer término, las actitudes hacia el currículum tienden a dicotomizarse en una arista similar a cómo se definen los códigos restringido y elaborado presente en el proceso de socialización del currículum. Por una parte, el código restringido entrega una actitud de precaución, de resguardo ante los contenidos y formas de emitirlos. Como ya se ha mencionado, la atención de apoderados y otros agentes que resguardan la norma escolar, realizan un seguimiento de sus acciones, por lo que es necesario moderar el discurso de acuerdo con la composición y recepción de la comunidad, más que de las características de los estudiantes, pues estos están mucho más disponibles y presentan menos juicios sobre temas que pueden llegar a ser controvertidos:

*“La lengua es útil y convencerlo que tiene que aprender, y al final los niños por suerte son niños, ellos no cuestionan ni razonan sino que se encantan con uno, y van y van aprendiendo... como son chicos **uno no los puede ideologizar** porque a un niño mayor uno le dice mira, tú eres mapuche, tu identidad, tu historia, y por*

*eso tienes que aprender tu lengua, pero a un niño yo no le puedo hablar de eso, tiene que ser una forma mucho más cariñosa y maternal”* (GF, E1, Araucanía).

La otra cara de la moneda es la actitud de resistencia y de responsabilidad con su pueblo, que se traduce en adaptar el currículum, y también al ámbito extracurricular, como campo de disputa dentro de las posibilidades que se le permite con la relación dialéctica con el mencionado código restringido escolar. En este sentido, acciones tales como entregar nuevas interpretaciones de textos, buscar una “visión mapuche” de algún vídeo o material, explicar contenidos con historias reales de recientes víctimas del conflicto con el Estado, como el caso Catrillanca u otros, pueden estar presentes en las clases, pero siempre con el límite descrito anteriormente.

*“me han llegado dos libros, uno de la Araucana, y otro del Lautaro, como que los mapuche estaban divididos en dieciséis estados, esa cuestión no sé de dónde la sacaron, por suerte **yo leo y cambio esa cuestión y uno puede como amapuchar el relato**, entonces al momento que hago una acción de lectura en donde tenemos que escuchar, después lo escuchamos, lo leímos, después lo nuestro no más, y ellos cuentan, qué pasaba acá, qué ocurría acá, lea usted, y así vamos haciendo un relato que también voy actuando”* (GF, E2, RM).

Las actividades extracurriculares también pueden ser un campo de disputa. Tal como señala Alvarez-Santullano *et al.* (2011), a los educadores tradicionales les toca disputar los espacios que se han ido ganando, poniendo la noción de los pueblos en los contenidos extracurriculares relacionados con los indígenas.

*“este año por ejemplo pedí también que hubiera panel para mapudungun entonces está el panel de matemáticas, está el panel de ciencias y está el de mapudungun. Es más trabajo para mí, así como lo hace es más trabajo para mí, pero siento que es necesario hacerlo, **hay que marcar presencia también física en los espacios**, que se note que aunque no vaya uno a la clase, ‘ah, estos niños tienen mapudungun’ cuando los papás vayan a reunión”* (GF, E3, Araucanía).

Con respecto a las creencias sobre el currículum, ya se han mencionado las creencias sobre la naturaleza del conocimiento, sobre qué actores descansa la validez del conocimiento cultural (*kimche*) y que los planes de estudio son una herramienta más para realizar las clases. Sobre este punto, se pueden precisar que estos dispositivos son vistos como una fuente más de recursos, utilizando imágenes y actividades, muchas veces sin relación con la secuencia de actividades ofrecida en el programa o los textos escolares. Seguir este orden es interpretado, aunque no tenga que ver necesariamente, como parte la burocracia administrativa de la escuela. En otras palabras, el currículum se asocia a aquellos elementos que restringen las posibilidades de abordar una idea educativa plenamente mapuche:

*“cuando comenzamos haciendo lo que nosotros podíamos hacer porque no había programa, nada, pero en cierto sentido yo creo que fue la mejor época,*

*fue la mejor época porque de verdad íbamos a enseñar cosas mapuche o sea íbamos **no dentro de este marco que ahora nos imponen** que a eso se suma la planificación, que cumplir con estas horas, cumplir con esto, al final haces más horas de papeleo que horas de clases” (GF, E2, Los Lagos).*

Finalmente, el proceso de anclaje del currículum de la asignatura de lengua indígena está dado porque este dispositivo es considerado un conocimiento no mapuche. Aunque el contenido esté directamente vinculado con este pueblo, pese a que esté construido sobre la base de conceptos se utilice términos y estrategias propias, el conocimiento no mapuche es considerado restrictivo, inflexible, cuadrado. Se representa como un marco que constriñe el conocimiento mapuche, no le permite “echar a volar” otras materias, como danza o elementos científicos. El *mapuche kimün*, en cambio, es representado como circular, fluido, en que múltiples elementos de diferentes ámbitos de la vida se relacionan entre sí:

*“Nosotros utilizamos las formas redondas, ovaladas y tiene un significado igual, yo les digo nuestro kimün está así, **nuestro kimün no es cuadrado como el castellano**, nosotros nuestro kimün es redondo como este plato [habla en mapudungun] la vida... nuestra es cíclica, ya, como mapuche, entonces eso los chicos les llama la atención, pero cómo no puede ser cuadrada dicen, tiene que ser redonda, tiene que ser redonda” (GF, E6, Araucanía).*

#### 4.4. Síntesis de los resultados

La apertura de la escuela para los educadores tradicionales es considerada como una oportunidad que deben aprovechar, no importando tanto las condiciones en que se ingresa ni si están completamente preparados para este desafío. Esta actitud positiva genera altas expectativas por el aporte que puede significar tanto para los estudiantes como para el pueblo mapuche en general. Por esto, también despierta un fuerte componente emotivo, que evoca tanto la memoria histórica de violencia y exclusión que sufrieron las generaciones pasadas de mapuche en la escuela como la experiencia de los propios educadores tradicionales, que vivenciaron situaciones similares de discriminación de forma reciente. Por este motivo, algunos educadores manifiestan que se ven representados en sus estudiantes, como un reflejo de sí mismos. En conjunto, estos elementos construyen un “código elaborado” para significar la escuela y que regula la responsabilidad histórica y política que tienen los educadores tradicionales en su función docente.

Por otro lado, una vez que los educadores tradicionales ingresan a los establecimientos educativos descubren las condiciones de sus estudiantes y la cultura escolar, compartiendo con comunidades que no siempre están alineadas con las demandas de los pueblos originarios y que, en ocasiones, no presentan una disposición positiva o empática hacia la enseñanza de la lengua y la cultura indígena. La presencia de estudiantes que provienen de familias inmigrantes en Chile también es un factor que determina la forma de enseñar, influyendo en la decisión sobre qué contenido implementar y el perfil intercultural que se requiere para trabajar en

la escuela. Los actores educativos complementan esta información, transfiriendo antecedentes sobre las reglas escritas y no escritas de cada comunidad escolar. En conjunto, estos componentes definen el “código restringido” que deben considerar para sus intervenciones, pues es la “pedagogía visible” que entrega el espectro de movimiento que poseen los educadores tradicionales para sus decisiones pedagógicas y comportamentales.

Ambas fuentes de información, las experiencias propias y la constatación de la realidad escolar, contribuyen a la construcción de los principios de selección y composición del currículum implementado y del currículum oculto que los educadores tradicionales eligen ejecutar. La decisión de qué contenidos seleccionan, el grado de autonomía que presentan para ello y la “autoridad” que tienen para realizar intervenciones educativas, combinan elementos del “código restringido” y del “código elaborado”. Hay una constante evaluación, sintonización y ajuste de sus acciones de acuerdo estos factores y que marca a estos docentes como “agente curricular”.

En relación con el proceso de objetivación del currículum, los educadores tradicionales en su mayoría se informan de manera autodidacta sobre los diferentes instrumentos y aprovechan diferentes instancias, tales como capacitaciones o la consulta indígena, para complementar su revisión. Este procedimiento es parte de su incorporación a la escuela, por lo que es visto como una obligación, más que una oportunidad de aprendizaje o de aumentar su conocimiento. Esto es patente en la selección de los contenidos de enseñanza, que presentan una relación limitada con el currículum, aunque muchos educadores tradicionales reconocen tomar algunos de sus segmentos para planificar sus actividades o imágenes para sus clases. La definición de la progresión de los contenidos en los distintos niveles y la incorporación de estrategias de enseñanza está relacionada principalmente con su propia evaluación de la particularidad de sus estudiantes. El currículum es interpretado, en general, como inadecuado para ser implementado tal como está presentado.

En términos más manifiestos, el dispositivo curricular es representado como una herramienta más, disponible para el uso y que puede ser, en parte útil, pero es parte del código restringido escolar: es parte de la burocracia; es “cuadrado”; no permite la creación o incorporación de elementos locales. Los instrumentos relacionados a los planes de estudio se asocian con la sociedad no indígena. La prioridad de los educadores tradicionales en aprender y profundizar la forma propia de enseñanza y que el conocimiento que provenga de autoridades del pueblo mapuche y el currículum es visto como un distractor de estos propósitos. Por lo mismo, parte del currículum implementado está basado en prácticas de resistencia que transitan por los límites permitidos de cada escuela.

## 5. CONCLUSIONES

Los educadores tradicionales representan al currículum oficial de MINEDUC como una posible herramienta para utilizar en sus clases y como un marco de referencia de lo que se espera de la implementación de la asignatura y de su trabajo. No obstante, al mismo tiempo, se asocia con categorías como “exigencia” e “inflexible”, con

objetivos externos y con la sociedad no indígena. Aun cuando el contenido se refiera a su pueblo, el dispositivo mismo representa al sistema escolar, que parece no calzar con el sistema de pensamiento mapuche.

Siguiendo a Bernstein, código puede ser concebido como una especie de “recipiente de contenidos”, grupo de reglas que configura al sistema y devela la ideología detrás de la estructura escolar. Posiblemente los educadores conciben, tal vez intuitivamente, al currículum como parte de este código escolar y, por lo mismo, el anclaje de la representación está dado en categorías de valoración negativa.

Tal vez el problema no es el fondo, es la forma. Una intersección con lo mapuche está ausente aun cuando el contenido se refiera a su pueblo, porque el dispositivo mismo es parte del esquema general del sistema escolar y no calza con el sistema de pensamiento mapuche, quienes conciben el conocimiento de otra forma: circular, cíclico, presente en la relación simbiótica íntima entre naturaleza y ser humano.

Estas son pistas para proponer que estos actores no han aceptado el currículum como guía de su práctica docente, y es posible que esto se pueda extender a más ámbitos de la escuela. Para apropiarse de estos dispositivos, algunos caminos delineados por los educadores tradicionales mapuche que participaron en este estudio son involucrar su experiencia cotidiana y local, así como acceder a la sabiduría de las personas legitimadas de su pueblo, como *kimche* y autoridades ancestrales. El *nütram*, el diálogo y comunicación desde la perspectiva mapuche, podría ser el medio para concretar estas acciones. En otras palabras, la participación activa en el diseño o innovaciones curriculares y que la comunidad tenga parte del control, tal como lo propone Cummins (1992) es una opción plausible, lo que se sustenta aún más con experiencias exitosas a nivel internacional (Gutiérrez Sánchez, 2017) y propuestas nacionales (Quintriqueo & Quilaqueo, 2019) que apuntan coincidentemente hacia esta dirección. Más allá de que los planes y programas tengan recomendaciones que vayan en la línea con estas propuestas, el componente participativo e indicaciones y recursos para implementarlo son necesarias para complementarlo.

En esta orientación, es también patente la necesidad de crear entidades formativas autónomas de los pueblos originarios, que puedan organizarse bajo sus cánones propios y que tengan una estabilidad que les permita proyectarse en el tiempo. Proyectos como la universidad libre mapuche y otras iniciativas, muchas veces autogestionadas y con recursos propios, podrían potenciarse y generar entidades con un sello intercultural transversal, y no solo declarativo o parcial.

El currículum, representado como un objeto dado, definitivo, cerrado, no se asocia, en cambio, a lo imprescindible para la labor educativa ni a prácticas excesivas de rendición de cuentas o *accountability*. Es por ello que también, entrega cierto margen de movimiento a los actores. En este sentido, los educadores tradicionales aprovechan las oportunidades de flexibilidad para entregar valores propios de su pueblo a través de adaptaciones pedagógicas, como estrategias de enseñanza, y también del currículum oculto, en las diversas instancias en que participan. Si bien no se aprecian casos de un “contra-curriculum” o expresiones que vayan en una línea abiertamente disidente a la escuela como institución, es transversal la propuesta de potenciar las creaciones propias y modificar el modelo pedagógico. El ejemplo de modelos como la escuela Kom Pu lof ñi Kimeltuwe, que presenta innovaciones curriculares mapuche, pueden

ser opciones concretas para acercarse a estos necesarios cambios. No obstante, es deseable que la política educativa propicie más instancia para probar nuevas prácticas pedagógicas y proyectos de corte experimental, replicables y con un seguimiento que permita generar datos para comprender cabalmente los programas implementados.

La presencia de estudiantes que provienen de otros países en escuelas donde se implementa la asignatura de lengua y cultura indígena potencia más la idea de que deben existir innovaciones pedagógicas profundas en la escuela. Esta evidencia reafirma que el trabajo curricular debe estar anclado a las necesidades de las comunidades, pues es un camino para contextualizar la comunicación intercultural tanto como para desarrollar las materias propias de los pueblos originarios, objetivos que no son incompatibles y que diversos educadores tradicionales ejecutan con éxito.

El espacio escolar presenta jerarquías en su estructura y los educadores tradicionales son una pieza reciente dentro de este esquema. Los relatos de la investigación señalan que los profesores y directivos inciden solo parcialmente en las decisiones curriculares de la asignatura de lengua y cultura y más bien ayudan a delimitar sobre qué se puede o no incorporar en las clases e informar sobre qué parte del código escolar puede no ser adecuado. En este sentido, estos agentes educativos aparecen como en una posición de mediación entre aparentes opuestos binarios que surgen de la construcción del código restringido y el código elaborado, motivados por voluntades e inclinaciones propias de cada caso. Por este mismo motivo, esta relación debe ser más investigada, sobre todo en la co-docencia con profesores mentores, que no es el caso de la muestra de este estudio. En la investigación se reportaron nexos de respeto y colaboración, aunque en áreas distinta a la curricular, como la convivencia y manejo de grupo. También se mencionan sucesos de poca empatía y abierta discriminación, que suma más testimonios a los declarados en otros estudios. Si bien esto pareciera no tener repercusiones directas en las representaciones de los educadores, puede configurar partes de sus actitudes, definir sus fuentes de información, potenciar o deslegitimar ciertas nociones sobre el currículum y promover el uso de planes y programas o recursos educativos. Trabajar con estos actores puede mejorar la comprensión e internalización de las políticas educativas en las comunidades escolares.

Para los educadores tradicionales, el conocimiento indígena tiene un estatus más bajo que el no indígena. Una muestra de ello es que se incluye muy recientemente, solamente en una asignatura y los proyectos educativos interculturales presentan, en su mayoría, incorporaciones simbólicas, como presencia en actos o saludos protocolares. El modelo educativo chileno es monocultural (Quilaqueo *et al.*, 2011; Quintriqueo Millán & McGinity Travers, 2009) y asimétrico, y con posibilidades de transversalizar contenidos limitadas, sobre todo atendiendo a que los docentes del país son formados en este esquema y pocos conocimientos interculturales y contextuales (Turra *et al.*, 2013; Turra & Ferrada, 2016). En este marco, el currículum parece ser una de las posibilidades más ciertas para generar prácticas de decolonización de la escuela.

## 6. DISCUSIÓN

A nivel comparado, la figura del docente indígena está vinculada no solamente a la enseñanza de contenidos culturales de sus pueblos de procedencia, sino que también con la incorporación de adaptaciones del modelo educativo para configurarlo de manera interculturalmente más pertinente. El caso de los educadores tradicionales no presenta transversalmente esta característica, pero, de forma incipiente, se disputan espacios y generan prácticas de resistencia frente al *establishment*. Sus particularidades, pero también sus similitudes con actores educativos de otros países constatan la necesidad de realizar estudios comparados que involucren la implementación curricular de maestros con estas condiciones. Parece ser que algunas experiencias en Australia podrían tener características interesantes de cotejar, aunque debería ser materia del diseño de dicho programa investigativo definir los casos.

De forma similar, es necesario documentar, de forma más precisa, experiencias nacionales como la escuela “Kom pu Lof ñi Kimeltuwe” y conocer otras que posiblemente existen en la actualidad. Es una buena oportunidad comprender sus aprendizajes en relación con un marco mayor, como escuelas de otros países que han transitado por rutas similares. Es posible que estos casos sean “la punta de lanza” de cambios educativos más generales dentro del sistema escolar.

Por otro lado, una de las lecciones que entrega este estudio es comprobar lo que ya varios autores citados han señalado: un currículum con aportes propios y locales es implementado con mayor lealtad cultural y lingüística. Estrategias de abajo hacia arriba (*Bottom-up*) han sido exitosas. Es importante considerar posibilidades como adaptar modelos como el currículum generativo que ha sido implementado en otros países, como Canadá (Pence *et al.*, 1993).

Los resultados de este estudio demuestran la necesidad de seguir estudiando las representaciones sociales y las creencias de los educadores tradicionales de forma más detallada, pues constituye un punto de vista novedoso para describir el sistema escolar chileno y sus necesidades de reforma para la sociedad del siglo XXI. Muchas de las nociones de sentido común o que presentan un marco de referencia que no se ajusta plenamente al mundo escolar, como las que manifiestan estos agentes educativos, muestran tareas pendientes en materia de inclusión, interculturalidad y ejercicio de derechos, como el lingüístico. Expresan obstáculos y describen percepciones sobre los estudiantes y las culturas escolares. En este sentido, su aporte entrega otro prisma que tal vez no esté siendo preponderante en la investigación actual, sino solamente dialoga dentro del campo de la educación intercultural, sin ampliarse al debate más amplio.

En esta misma línea, y tal como se plantea en el apartado precedente, indagar en la relación entre los actores escolares con los educadores tradicionales es una perspectiva que debe ser más documentada y analizada, pues, aunque algunos autores consideren que son prácticas poco deseables en modelos educativos interculturales (Espinoza Alvarado, 2016; Lagos *et al.*, 2017; Lagos, 2015), es una realidad frecuente que debe ser indagada más profundamente. Si bien estos trabajos han constatado las debilidades del diseño instruccional, con sólidas premisas basadas en marcos de referencia de la enseñanza de las lenguas y con interesantes trabajos empíricos, es necesario observar casos más diversos, pues, tal como se plantea en este artículo, también se reportan

experiencias colaborativas positivas que valdría la pena documentar y contrastar en esta etapa de la implementación de la política educativa hacia los pueblos originarios. Utilizar estrategias metodológicas participativas, como la etnografía, podría ser un camino que entregue información robusta y útil para conocer más en detalle estas relaciones laborales.

Finalmente, la evidencia de este estudio apunta al requerimiento de conocer experiencias sobre programas de Educación Intercultural Bilingüe, como el caso chileno, con población migrante. Además, este tipo de experiencias consolidan una necesidad que podía intuirse inicialmente: es necesario adoptar perspectivas teóricas que permitan explorar estas relaciones, como la interseccionalidad y algunas teorías de género, que tienen una trayectoria importante en el pensamiento social acerca de la comprensión de las diferencias y cómo abordarlas y que son pertinentes en este tipo de investigaciones.

## 7. REFERENCIAS

- ÁLVAREZ-SANTULLANO, P., ALVES, A., FORNO, A., RIVERA, R., Y FUENZALIDA, P. 2011. Saberes y Anclajes De La Escuela Intercultural En Contexto Mapuche: Silencios, Intermitencias Y Estrategias En La Transmisión Del Legado Histórico. *Alpha (Osorno)*, 32: 127–148. <https://doi.org/10.4067/s0718-22012011000100011>
- ANDERSON, D. 2015. The Nature and Influence of Teacher Beliefs and Knowledge on the Science Teaching Practice of Three Generalist New Zealand Primary Teachers. *Research in Science Education*, 45(3): 395–423. <https://doi.org/10.1007/s11165-014-9428-8>
- APPLE, M. 1979. *Ideología y Currículo*. Madrid: Ediciones Akal S.A.
- APPLE, M. 1986. *Teachers and text. A Political Economy of Class and Gender Relations in Education*. Routledge.
- ARANDA, V. 2011. Reflexión y análisis de políticas y prácticas innovadoras a la luz de las representaciones sociales y de la necesidad de una educación intercultural en la formación inicial docente. *Estudios Pedagógicos*, 37(2): 301–314. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052011000200018>
- ARIAS-ORTEGA, K. 2022. Voces de Educadores Tradicionales Mapuches sobre la educación intercultural en la Araucanía, Chile. *Diálogo Andino*, 67: 31–41.
- ARIAS-ORTEGA, K. Y QUINTRIQUEO, S. 2019. Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23: 1–14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.2847>
- BARONNET, B. 2013. Lenguas y participación comunitaria en la educación indígena en México. AIBR, *Revista de Antropología Iberoamericana*, 8(2): 183–208. <https://doi.org/10.11156/aibr.080203>
- BECERRA, S., MERINO, M. E. Y MELLOR, D. 2015. Ethnic Discrimination against Mapuche Students in Urban High Schools in the Araucanía Region, Chile. *International Education Studies*, 8(10): 96–106. <https://doi.org/10.5539/ies.v8n10p96>
- BERNSTEIN, B. 1990. *The structuring of pedagogic discourse*. Routledge.

- BONILLA-GARCÍA, M. Á. Y A. LÓPEZ-SUÁREZ. 2016. Ejemplificación del proceso metodológico de la teoría fundamentada. *Cinta de Moebio*, 57: 305–315. <https://doi.org/10.4067/s0717-554x2016000300006>
- CALDERÓN, M., ABARCA, G., FUENZALIDA, D., SEVILLA, A. Y TURÉN, V. 2022. *Estudio de necesidades y expectativas de desarrollo profesional de los y las educadoras tradicionales que imparten la asignatura de Lengua Indígena en las escuelas de seis regiones, apoyadas por el Programa EIB*.
- CALDERÓN, M., CASTILLO, S., FUENZALIDA, D., HASLER, F., MARIANO, H. Y VARGAS, C. 2017. Estudio de casos de la enseñanza de la lengua y cultura Mapuche y su implementación como asignatura del currículo de educación básica. *Calidad En La Educación*, 47: 45. <https://doi.org/10.31619/caledu.n47.30>
- CALDERON, M., FUENZALIDA, D. Y SIMONSEN, E. (EDS.). 2018. *Mapuche Nüttram. Historias y voces de los educadores tradicionales*. PTE Universidad de Chile.
- CANALES, M. 2006. *Metodologías de investigación social*. 1ª ed. Santiago: Lom Ediciones.
- CATRIQUIR COLIPAN, D. 2014. Desempeño del profesor de Educación Intercultural Bilingüe: criterios evaluativos desde la voz del lof che. *Polis (Santiago)*, 13(39): 301–330. <https://doi.org/10.4067/s0718-65682014120000014>
- CHENG, W. J., SHENG YAO, J. Y PORTER, M. 2015. Indigenous Education Language, Culture and Identity. In *Indigenous Education: Language, Culture and Identity*. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-9355-1\\_15](https://doi.org/10.1007/978-94-017-9355-1_15)
- CORNETT, J. W. 1990. Teacher Thinking about Curriculum and Instruction: A Case Study of a Secondary Social Studies Teacher. *Theory and Research in Social Education*, 18(3): 248–273. <https://doi.org/10.1080/00933104.1990.10505617>
- CRAVEN, R. G., YEUNG, A. S. Y HAN, F. 2014. The Impact of Professional Development and Indigenous Education Officers on Australian Teachers' *Indigenous Teaching and Learning*. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(8): 85–108.
- CUMMINS, J. 1992. *Bilingualism and second-language learning* (C. U. Press, Ed.). <https://doi.org/10.4324/9780203621028-21>
- ESPIÑOZA ALVARADO, M. 2016. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(1): 1–16. <https://doi.org/10.7764/pel.53.1.2016.11>
- FRIESE, S. 2012. *Qualitative Data Analysis with ATLAS.ti*. Sage Publications.
- FUENZALIDA, D. 2016. *Análisis de prácticas de enseñanza – aprendizaje de educadores tradicionales mapuche*. Ministerio de Educación.
- GIROUX, H. A. 1983. *Theory and Resistance in Education. A pedagogy for ehe Opposition*. Bergin & Garvey
- GLASER, B. Y STRAUSS, A. 1967. *The Discovery of Grounded Theory: strategies for qualitative research*. Aldine de Gruyter.
- GUTIÉRREZ SÁNCHEZ, S. A. 2017. Notas acerca de la construcción curricular en la educación indígena. *Revista Controversia*, 209: 207–229. <https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1099>
- HERNÁNDEZ SALLÉS, A. 2004. La Formación de EIB en Chile. En *Nuevos maestros para América Latina*. Morata.

- HERRERA LABRA, G. 2002. Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, 33: 31–39.
- IBAÑEZ, N., RODRÍGUEZ, M. S. Y CISTERNAS, T. 2015. *La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción*.
- JACKSON-BARRETT, E. M., GOWER, G., PRICE, A. E. Y HERRINGTON, J. 2019. Skilling up: Providing educational opportunities for Aboriginal education workers through technology-based pedagogy. *Australian Journal of Teacher Education*, 44(1): 52–75.
- JODELET, D. 1986. La representación social: fenómenos, conceptos y teoría. En S. Moscovici (Ed.), *Psicología Social II : Pensamiento y vida social* : 469–494. Paidós.
- LAGOS, C. A. 2015. El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 52(2): 84–94. <https://doi.org/10.7764/pel.52.1.2015.7>
- LAGOS, C., PÉREZ DE ARCE, F. Y FIGUEROA, V.. 2017. The Revitalization of the Mapuche Language as a Space of Ideological Struggle: The Case of Pehuenche Communities in Chile. *Journal of Historical Archaeology & Anthropological Sciences*, 1(5). <https://doi.org/10.15406/jhaas.2017.01.00031>
- LONCON ANTILEO, E., CASTILLO SÁNCHEZ, S. Y SOTO CÁRCAMO, J. 2016. *Barreras a la interculturalidad en el sistema educativo chileno. Informe final*.
- LONCON, E. Y MATUS, C. 2011. *Estudio levantamiento información descripción y análisis de planes y programas propios desarrollados por establecimientos con apoyo de PEIB y CONADI*.
- MCCARTY, T., YAMAMOTO, AKIRA WATAHOMIGIE, L. J. Y ZEPEDA, O. 1997. School-Community-University Collaborations: The American Indian Language Development Institute. In *Teaching Indigenous Languages*. Northern Arizona University.
- MERINO, M. E., QUILAQUEO, D. Y SAIZ, J. 2008. Una tipología del discurso de discriminación percibida en mapuches de Chile. *Revista Signos*, 41(67): 279–297. <https://doi.org/10.4067/s0718-09342008000200011>
- MILLER, J. P. Y SELLER, W. 1985. *Curriculum perspectives and practice*. Longman.
- MOSCOVICI, S. 1984. The phenomenon of social representations. In R. Farr & S. Moscovici (Eds.), *Social representations*: 3–69. Cambridge University Press.
- OGUNNIYI, M. B. 2007. Teachers' stances and practical arguments regarding a science-indigenous knowledge curriculum: Part 1. *International Journal of Science Education*, 29(8): 963 – 986.
- PAJARES, M. F. 1992. Teachers' Beliefs and Educational Research: Cleaning Up a Messy Construct. *Review of Educational Research*, 62(3): 307–332. <https://doi.org/10.3102/00346543062003307>
- PARDO, M., VALENZUELA, J., MORAWIETZ, L., ACUÑA, F., FUENZALIDA, D., MOLINA, D., NEIRA, P., QUINTEROS, C., SEVILLA, A. Y TOLEDO, G. 2011. *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*.
- PENCE, A., KUEHNE, V., GREENWOOD-CHURCH, M. Y OPEKOKEW, M. 1993. Generative curriculum: A model of university and First Nations co-operative post-secondary education. *International Journal of Educational Development*, 13(4): 339–349. [https://doi.org/10.1016/0738-0593\(93\)90045-2](https://doi.org/10.1016/0738-0593(93)90045-2)

- PILLEUX, M. Y MERINO, M. E. 2004. El Prejuicio Étnico Desde Una Perspectiva Del Análisis Del Discurso. *Onomázein*, 1(9): 169–186.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. 2010. Saberes educativos mapuches : un análisis desde la perspectiva. *Polis*, 9: 337–360.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. 2019. *Desafíos de la co-construcción de un modelo de intervención Educativa Intercultural en Contexto indígena*. En Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y SAN MARTÍN, D. 2011. Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 37(2): 233–248.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. Y MUÑOZ, G. 2014. Saberes educativos mapuche: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungará (Arica)*, 46(2): 271–284. <https://doi.org/10.4067/S0717-73562014000200008>
- QUINTRIQUEO MILLÁN, S. Y MCGINITY TRAVERS, M. 2009. Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de los alumnos/as mapuches de la IX región de la Araucanía, Chile. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 35(2). <https://doi.org/10.4067/S0718-07052009000200010>
- QUINTRIQUEO, S. 2010. *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Lom Ediciones.
- QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO, D. 2019. *Modelo de Intervención Educativa Intercultural en Contexto Indígena*. En Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- RAINER, E., HAMEL, M., BRUMM, A., CARRILLO, A., LONCON, E., NIETO, E. Y CASTELLÓN, S. 2004. ¿Qué hacemos con la castilla? La enseñanza del español como segunda lengua. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(20): 83–107.
- ROFE, C., MOEED, A., ANDERSON, D. Y BARTHOLOMEW, R. 2016. Science in an Indigenous School: Insight into Teacher Beliefs about Science Inquiry and their Development as Science Teachers. *Australian Journal of Indigenous Education*, 45(1): 91–99. <https://doi.org/10.1017/jie.2015.32>
- RUFFINELLI, A. 2016. Ley de desarrollo profesional docente en Chile: De la precarización sistemática a los logros, avances y desafíos pendientes para la profesionalización. *Estudios Pedagógicos*, 42(4): 261–279. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052016000500015>
- SCHMELKES, S. Y BALLESTEROS, A.D. 2020. *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. UNESCO.
- SHULMAN, L. S. 1987. Knowledge and teaching: Foundations of new reform. *Harvard Educational Review*, 57(1): 1–22.
- SOTOMAYOR, C., ALLENDE, C., FUENZALIDA, D., HASLER, F. Y CASTILLO, S. 2015. *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*.
- TAXEL, J. 1983. The American Revolution: an analysis of literacy content, form and ideology. In Apple. M & L. Weis (Eds.), *Ideology and Practice in Schooling*. Temple University Press.

- TREVIÑO, E., DONOSO, F., AGUIRRE, E., FRASER, P., GODOY, F., INOSTROZA, D., CHÁVEZ, B., PLACE, K., TAPIA, P. Y CASTRO, P. 2012. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de Implementación del Sector de Lengua Indígena en Chile*.
- TUBINO, F. 2005. *Las prácticas discursivas sobre la interculturalidad en el Perú de hoy. Propuesta de lineamientos para su tratamiento en el sistema educativo peruano*. Consultoría encargada por la Dirección Nacional de Educación Bilingüe Intercultural.
- TURRA, O., Y FERRADA, D. 2016. Formación del profesorado en la lengua y cultura indígena: Una histórica demanda educativa en contexto Mapuche. *Educacao e Pesquisa*, 42(1): 229–242. <https://doi.org/10.1590/S1517-9702201603141205>
- TURRA, O., FERRADA, D., Y VILLENA, A. 2013. La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2): 329–339. <https://doi.org/10.4067/s0718-07052013000200020>
- UNESCO. 2019. *Conocimientos indígenas y políticas educativas en América Latina*.
- UNIDAD DE CURRÍCULUM Y EVALUACIÓN. 2019. *Bases curriculares Lengua y cultura de los pueblos originarios ancestrales 1° a 6° año básico*. Aprobadas por el CNED mediante Acuerdo N°155/2019. 2019.
- VALLES, M. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social: Reflexión metodológica y práctica profesional*. Síntesis.
- VIEGAS FERNANDES, J. 1988. From the Theories of Social and Cultural Reproduction to the Theory of Resistance. *British Journal of Sociology of Education*, 9(2).
- WALSH, C. 2009. *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. Seminario Interculturalidad y Educación Intercultural.
- WEBB, A. 2021. Staff perspectives on victimisation in multi-ethnic Chilean elementary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 25(13): 1492–1507. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1620353>
- WEBB, A. Y RADCLIFFE, S. 2016. Unfulfilled promises of equity: racism and interculturalism in Chilean education. *Race Ethnicity and Education*, 19(6): 1335–1350. <https://doi.org/10.1080/13613324.2015.1095173>
- WILLIAMSON, G., Y FLORES, F. 2015. *Estado del arte de la Educación Intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*.
- WILLIS, P. 1981. Cultural Production is Different from Cultural Reproduction is Different from Social Reproduction is Different from Reproduction. *Interchange on Educational Policy*, 12(2–3).