



**UNIVERSIDAD METROPOLITANA  
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN**

**FACULTAD DE ARTES Y EDUCACIÓN FÍSICA  
DEPARTAMENTO DE ARTES VISUALES  
MAGISTER EN DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**¿Y qué pasó con el lazo de rüme?  
La escuela intercultural bilingüe más allá de la enseñanza - aprendizaje de la lengua**

**TRABAJO FORMATIVO EQUIVALENTE PARA OPTAR AL GRADO DE MAGISTER EN  
DIDÁCTICAS CONTEMPORÁNEAS DE LAS ARTES VISUALES**

**AUTORA  
ANA CAROLINA SALINAS NEUMANN**

**PROFESORA TUTOR/A  
FRANCISCA GARCÍA BARRIGA**

**SANTIAGO DE CHILE, MARZO DE 2023**

## INDICE

Resumen.....	pág.4
Introducción.....	pág.6
1. ¿Qué, cómo y para qué aprenden los mapuche? .....	pág.11
1.1 La construcción del mapuche kimün.....	pág.11
1.2 La familia.....	pág.13
1.3 La oralidad.....	pág.14
1.4 El hacer.....	pág.16
1.5 El territorio.....	pág.17
2. Educación intercultural en Chile: miradas desde el discurso.....	pág.19
2.1 La diversidad cultural como punto de partida para la educación intercultural.....	pág.22
2.2 Política educativa intercultural bilingüe / PEIB.....	pág.26
2.3 De la oralidad a la lecto escritura.....	pág.28
2.4 La figura del Kimche en el espacio escolar .....	pág.30
2.5 Propuestas didácticas para el desarrollo de la PEIB.....	pág.33
3.- Prácticas pedagógicas interculturales en Chile.....	pág.36
4.- Propuesta de intervención artístico - pedagógica en la escuela Traful Traful .....	pág.42
4.1 Una primera aproximación a la Escuela Traful Traful .....	pág.44
4.2 Prácticas culturales mapuche en la Escuela Traful Traful .....	pág.47
4.3 We tripantu: experiencia de una práctica cultural mapuche en la escuela Traful Traful .....	pág.50
4.4 Prácticas pedagógicas interculturales en la Escuela Traful Traful .....	pág.54

4.4.1 La visión de lamngen AH.....	pág.54
4.4.2 La visión de lamngen María Eugenia Cañupan.....	pág.57
4.5.- ¿Y qué pasó con el lazo de rüme? Propuesta artístico - pedagógica desde 3 experiencias en la escuela Traful Traful y Botxolwe.....	pág.62
4.6.- Ruta de la propuesta de intervención artístico pedagógica.....	pág.89
5.- Conclusiones.....	pág.92
Bibliografía.....	pág.95

## Resumen

La educación intercultural es una propuesta política que surge desde los Estados - nacionales, como estrategia para abordar en la escuela la diversidad cultural de los territorios. Esta investigación, busca por un lado, dar cuenta de las principales tensiones que surgen en el espacio de la escuela intercultural chilena, como resultado de la forma en que los procesos de aprendizaje y saberes mapuche son abordados en la educación formal. Por otro lado, se busca dar cuenta de la oportunidad que puede significar para la educación intercultural, el incorporar en los procesos pedagógicos, los conocimientos y prácticas mapuche que aún se conservan vivas y/o en la memoria, de quienes habitan en el territorio de la escuela.

En una primera parte se da cuenta de cómo se construye el mapuche kimün, esto es, el conocimiento y saber mapuche ancestral. Luego me focalizaré en la política educativa intercultural Chilena, generando un contraste con los procesos de aprendizaje y saberes mapuche, con el objetivo de dar cuenta de las tensiones que surgen en este encuentro. Posteriormente se da cuenta de prácticas pedagógicas interculturales en Chile, con el objetivo de visibilizar el cómo se comprende la idea de interculturalidad en el cotidiano de las escuelas. Finalmente relato mi experiencia en la escuela Traful Traful con el objetivo de poder visibilizar cómo se da el encuentro de la cultura mapuche y chilena en una escuela intercultural mapuche de La Araucanía. Se da cuenta en este mismo apartado de mi propia experiencia de aprendizaje referida a la práctica del trenzado del lazo de rüme, en la cual Guillermo Llanquinao, auxiliar de la escuela Traful Traful en la que se lleva a cabo esta investigación, se transforma en mi maestro. A través de este relato se plantea la necesidad de legitimar e incorporar en los procesos de aprendizaje en la escuela, las prácticas, los saberes y conocimientos ancestrales vivos o bien, en camino de desaparecer, que poseen las personas en conexión con el territorio. Estos podrían significar un aporte para la innovación didáctica de las artes visuales y otras disciplinas del conocimiento, descentrando el foco de la enseñanza de la lengua

como propuesta que estructura la política educativa intercultural, para la convergencia de distintas culturas en el espacio escolar.

Palabras clave: Educación intercultural, prácticas culturales mapuche, investigación acción participante, educación artística.

## Introducción

La educación intercultural puede comprenderse en sí como una política educativa que busca abordar las problemáticas dadas en un contexto global y local, donde el encuentro e intercambio entre distintas culturas se ha transformado en parte de nuestro cotidiano. En términos generales, en Chile esta política aborda la interculturalidad principalmente desde la enseñanza de la lengua vernácula, en escuelas donde asisten estudiantes de los denominados pueblos originarios (aymara, mapuche, quechua y rapa nui), asignando cuatro horas semanales a la asignatura de lengua indígena.

El énfasis de esta política, denominada Política Educativa Intercultural Bilingüe (PEIB), está puesto en la enseñanza de la lengua desde un enfoque occidental; se ha transformado la oralidad de la lengua en escritura y lectura, mediante procesos de aprendizaje en los que prevalece la transmisión de conocimientos teóricos por sobre su creación a través de lo empírico, lo que dejaría fuera de la escuela los conocimientos, saberes y prácticas culturales de los pueblos originarios. Esto se contradice con el cómo se conforma la lengua, puesto que esta es al mismo tiempo, creación y creadora de saberes y conocimientos, mediante la experiencia de las prácticas culturales. Esta interrelación entre lengua-prácticas culturales y saberes, se da a su vez en estrecha conexión con el territorio, por lo tanto, se crean y transforman desde la experiencia, en el hacer, recorrer y observar, en conexión con la naturaleza y los procesos inherentes a ella. Se comprenden de esta manera como procesos de aprendizaje coherentes con su cosmovisión, forma de ser y estar en el mundo.

Uno de los principales problemas de esta política sería por lo tanto su falta de pertinencia cultural-territorial, comprendiendo ésta como el desarrollo de procesos educativos capaces de fortalecer la identidad cultural. Para desarrollar procesos educativos con pertinencia cultural - territorial, se hace necesario legitimar los contenidos y métodos de enseñanza- aprendizaje, propios de la cultura originaria. Junto a ello, y en estrecha relación, se hace necesario generar vínculos con

el territorio, para fomentar la participación de las familias y miembros de las comunidades aledañas a las escuelas, con el objetivo de que puedan aportar con su experiencia y conocimientos en relación a la propia cultura, compartiendo prácticas y conocimientos locales.

Esta falta de pertinencia cultural - territorial se ha buscado subsanar a través de una dupla conformada por un educador tradicional, y un o una docente de la escuela. El educador tradicional debe estar siempre acompañado del docente, quien posee una formación universitaria y el manejo de prácticas pedagógicas occidentales de enseñanza, lo cual responde al planteamiento de la política. Esta forma de llevar el conocimiento y prácticas de pueblos originarios a la escuela, funciona más bien como una irrupción en el espacio de la cultura occidental, más no como una estrategia que de manera transversal permita la coexistencia y encuentro de culturas de manera equitativa. En este caso, son los conocimientos y prácticas de la cultura mapuche los que se dan de manera descontextualizada, sin la vivencia de por medio de aquellas experiencias que construyen el kimün o saber ancestral, albergado en la lengua mapuche, el mapuzungun. Esto ha derivado en que la política de educación intercultural bilingüe opere como promotor de procesos de aprendizaje, donde aún quedan resabios del asimilacionismo cultural y monoculturalismo, propios de la época de la colonia. Esto transforma a la escuela en parte de un sistema en el que la idea de interculturalidad se encuentra en constante tensión: por un lado, como paradigma comprendido desde el encuentro entre culturas bajo un paraguas epistemológico occidental, que promueve los estereotipos y la homogeneización cultural. Por otro, como posible espacio de resistencia y transformación social, mediante el reconocimiento y validación en la escuela de las culturas indígenas como culturas vivas, cuyos conocimientos, prácticas y saberes aún se atesoran y transmiten en la memoria de quienes conforman los pueblos originarios. Al mismo tiempo, es preciso reconocer que éstos se transforman al ser parte de un contexto atravesado por el encuentro de diversas culturas, siendo la escuela un lugar privilegiado para dicho encuentro. Esto abre la

posibilidad de generar procesos pedagógicos desde una idea de interculturalidad que permite que la cultura mapuche sea reconocida, a través del encuentro simétrico con otras culturas.

Esta investigación plantea como objetivo principal el trabajo en colaboración con docentes de la escuela que para efectos de esta investigación, denominaremos como Trafal Trafal, y personas portadoras de saberes y prácticas locales mapuche, para desarrollar procesos artístico - pedagógicos con pertinencia cultural - territorial. Esta colaboración se da mediante la enseñanza a niñas y niños de la escuela, de la práctica del lazo de rüme en la escuela, sin que de por medio exista un proceso de transposición didáctica, “comprendido como proceso a través del cual se transforma el contenido de un saber al ser adaptado para su enseñanza formal” (Salaün, 2018, pág. 32). Junto a ello, se plantea que la contextualización de dicha práctica en relación al territorio donde nace y se desarrolló, es una forma de legitimar y equiparar la presencia de la cultura mapuche respecto a la cultura occidental en la escuela. Esta propuesta busca ser un aporte al desarrollo de procesos pedagógicos interculturales, en los que el diálogo entre culturas apunte a la convivencia y transformación social.

Ante este planteamiento, las preguntas que surgen son ¿Es posible que los saberes y prácticas mapuche albergados en la memoria y el hacer de personas no validadas como docentes por el sistema educativo, sean parte de los procesos pedagógicos? ¿Qué rol podría jugar la educación artística en la apertura de ese espacio de aprendizaje, comprendido como espacio legitimado para abordar la cultura mapuche?

Estas preguntas buscan ser respondidas mediante un estudio caso, para lo cual se llevó a cabo una residencia artístico - pedagógica por dos meses en la escuela Intercultural Trafal Trafal. La elección de esta metodología radica en el hecho de que “es valioso para informar de realidades educativas complejas, invisibilizadas por la cotidianidad, para entender procesos internos y descubrir dilemas y contradicciones, ayudando a reflexionar sobre las prácticas” (Álvarez y San

Fabián, 2012, par.16). Por su parte, Álvarez y San Fabián (2012) señalan que esta metodología en contexto de investigación social, se relaciona inevitablemente con la etnografía, en cuanto se comprende como un proceso descriptivo y holístico (Sirvent & Rigai, 2012) (Alvarez y San Fabián, 2012). Junto a esto, al involucrarse la investigadora - docente en la cotidianeidad de la escuela, y ser parte de sus prácticas pedagógicas y no pedagógicas, se conforma en una investigación acción participante, puesto que el proceso se comprende “como un momento de reflexión crítica sobre el sentido de las prácticas realizadas y su proyección futura, en un espacio de aprendizaje sobre las propias prácticas y sus efectos transformadores” (Sirvent y Rigai, 2012, pág.6)

El siguiente texto se estructura en cuatro capítulos. El primero, busca dar cuenta de los procesos de aprendizaje y formación de niñas, niños y jóvenes en la cultura mapuche. Este capítulo recoge principalmente el trabajo realizado por los investigadores Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo.

El segundo capítulo se enfoca en la educación intercultural, y de manera más específica en la Política educativa intercultural bilingüe. En este capítulo se da cuenta además de algunos planteamientos teóricos en torno a dicho concepto.

El tercer capítulo da cuenta de Prácticas pedagógicas interculturales en Chile, a partir de la investigación *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*, realizada el año 2017 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP.

El cuarto y último capítulo, da cuenta de la experiencia de residencia artístico - pedagógica, llevada a cabo por la investigadora, en la Escuela Intercultural Traful Traful en la Región de La Araucanía. Se incluye en este capítulo la experiencia de aprendizaje de la práctica mapuche del lazo de rüme, por parte de la investigadora. Este capítulo busca relevar los principales hallazgos identificados, enfocándose en las posibilidades que da el vínculo entre docentes y personas

mapuche que poseen conocimiento sobre prácticas culturales locales mapuche, a punto de desaparecer. Esta propuesta busca promover el desarrollo de procesos pedagógicos con pertinencia cultural - territorial, que aporten a procesos pedagógicos bajo la idea de interculturalidad en la escuela, desde una mirada más justa y equitativa entre culturas, que transforme la convivencia entre las personas.

## **1. ¿Qué, cómo y para qué aprenden los mapuche?**

Los investigadores Daniel Quilaqueo y Segundo Quintriqueo han desarrollado un extenso trabajo investigativo en torno a la cultura mapuche, siendo uno de sus focos principales las formas y contenidos presentes en los procesos de enseñanza mapuche tradicionales. Este apartado se lleva a cabo basándose en los hallazgos realizados en diversas investigaciones, recopilados en su mayoría en la publicación *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa, aportes para un enfoque educativo intercultural (2017)*. Dado que las prácticas y contenidos de aprendizaje mapuche son muy amplios, se hace referencia a aquellos que permitirán más adelante poder generar cruces con la experiencia de intervención artístico - pedagógica que se desarrolla en el capítulo 4 de esta investigación.

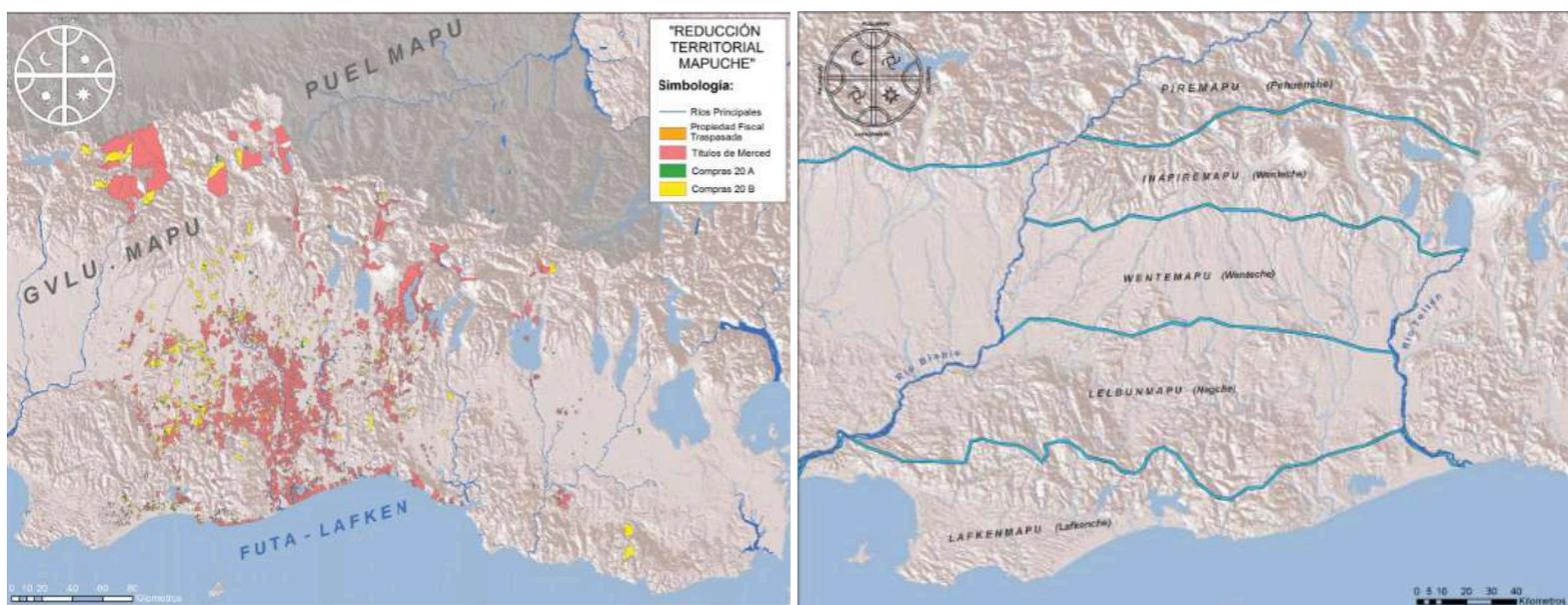
### **1.1 La construcción del mapuche kimün**

El mapuche kimün es un concepto comprendido como “el compendio del conocimiento mapuche, que abarca todo el bagaje del ser humano, la naturaleza plena y todas las dimensiones que los mapuche conocieron” (Ñanculef, 2016, p.16). El concepto kimün se define en general como saber (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). En este punto de inicio, es pertinente poder comprender que el conocimiento indígena se va construyendo por la articulación de saberes que en el contexto de esta indagación se comprenderán como saberes indígenas. Estos saberes, de acuerdo a Ellen y Harris (2000) citados por Salaün (2018), son saberes locales, arraigados en un lugar específico, transmitidos oralmente, generados en la práctica cotidiana y reforzados por la experiencia del ensayo y error. Son empíricos y no teóricos, son repetitivos, objeto de una negociación constante, producidos, descubiertos, perdidos, funcionales, son holísticos y son compartidos, nunca se apropian de forma monopólica por un individuo o lugar.

Por su parte Quilaqueo (2007), señala que “los saberes indígenas están insertos tanto en prácticas y técnicas de trabajo como también en actividades sociales cuya eficacia depende de las

relaciones entre las personas que participan” (par.1). Ambas definiciones apuntan a que son saberes que se adquieren y desarrollan a través de procesos de aprendizaje, que se dan en el cotidiano vivir de la familia y la comunidad, en conexión con un territorio determinado, por lo tanto no son estáticos.

Estos procesos de aprendizaje que se comprenden como locales, se dan a su vez en un contexto territorial mayor, denominado Wallmapu. Este se concibe como la base del pueblo y cultura mapuche. Su extensión comprende parte del actual territorio de Chile y Argentina, separado por el Pire-Mapu o cordillera de Los Andes. Al oeste de la cordillera se encuentra el Ngulu-Mapu, y al este el Puel-Mapu.



**Figura nº 1. Conformación territorial del Wall-Mapu.** El primer mapa muestra la conformación dada en los actuales territorios Chileno y Argentino, *Ngulu-Mapu* y *Puel-Mapu* respectivamente. La segunda imagen muestra la sub división de dichos territorios.

A su vez, estas dos grandes extensiones de territorio se conforman por los territorios Pehuenche, (zona cordillerana), Lafkenche, (zona costera) Wijiche y Nagche. Esto permite comprender que los procesos de aprendizaje, que en términos generales se basan en la oralidad y en la memoria social de la familia, respondiendo a las características del contexto territorial del

grupo familiar, determinan diferencias por ejemplo en la enseñanza de la lengua, en la formación en oficios particulares y prácticas socio culturales, de acuerdo a la territorialidad a la que pertenece la familia (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017). Este arraigo al territorio, hace imprescindible que NNJ conozcan su linaje familiar, puesto que es desde donde se construye la identidad mapuche:

se comprende que el origen familiar significa la construcción de saberes sobre la historia familiar, la ascendencia, el tronco parental, las redes de consanguinidad, los apellidos, el origen geográfico, el conocimiento del territorio, los rasgos físicos, oficios y actitudes presentes en las familias de cada una de sus generaciones. Estos conocimientos resultan fundamentales en la enseñanza de los niños, niñas y jóvenes. (pág.109)

La familia y sus cuatro líneas familiares (meli folil küpan) son el pilar que va conformando la a identidad social, cultural, política e histórica de NNJ.

## **1.2 La familia**

En la cultura mapuche la familia se conforma en un agente central en los procesos de aprendizaje para niñas, niños y jóvenes (NNJ). A diferencia de la familia nuclear occidental, la familia es de tipo extendida, el grupo familiar “se basaba en lazos de parentesco del tipo patrilineal, esto es ascendencia o descendencia por vía paterna familia” (Biblioteca Nacional de Chile, s/f). El grupo familiar se conforma por distintas generaciones, encargadas de llevar a cabo los procesos educativos. A estas se suman los kimches, figura de persona sabia, reconocida por la comunidad. El proceso de formación de NNJ se comprendería como un proceso colaborativo, en el que se busca desarrollar lo que en el ámbito de la enseñanza occidental, podemos comprender como contenidos conceptuales, procedimentales, y actitudinales. A diferencia de la educación occidental, existe además “una base de conocimientos espirituales respecto de las fuerzas de la Naturaleza y el Universo que fundamenta la educación mapuche, en cuanto a su relación con ella” (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, pág. 61).

La metodología de aprendizaje utilizada se denomina kimeltuwün, la cual busca garantizar el traspaso de saberes y conocimientos, por ejemplo, referidos a técnicas agrarias, tipos de oficios, la relación con la naturaleza, el origen familiar o la historia del territorio y la comunidad:

El kimeltuwün es un método de enseñanza participativo que involucra a los encargados de enseñar con los aprendices, definiéndose la edad, tiempos, circunstancias y contenidos apropiados de ser entregados en la formación de la persona. Es por ello, que se recurre a distintos métodos para cumplir con la finalidad de la educación mapuche, tales como: gübam, güxam, güneytun, günezuam, pepilün, traspaso generacional y kimkimtun. (Quilaqueo y Quintriqueo, 2017, pág. 69).

El uso de estos métodos, de los cuales se desarrollarán algunos en este apartado, tienen como objetivo la formación de NNJ en distintos ámbitos de la vida cotidiana, siendo el concepto de kúme mongen que “centra su mirada en el con-vivir en un sentido antropológico, ecológico y cósmico, bajo la premisa de que la “buena vida” de unos no puede ir en desmedro de la de otros” (Asencio, 2022), el que rige y da sentido a estos aprendizajes. El kúme mongen o buen vivir, implica que NNJ sean respetuosas de otras personas, seres vivos y espirituales. Estos métodos permiten el aprendizaje, la adquisición de saberes, conocimientos y valores que apuntan a desarrollar el kúme mongen, a través de la oralidad y el hacer en la cotidianidad de la vida familiar y comunitaria, siempre en relación al contexto territorial y su naturaleza.

### **1.3 La oralidad**

La cultura mapuche es una cultura netamente oral. Al igual que otras culturas originarias, la práctica de la oralidad junto con la de escucha se transforman en la principal forma de generar y traspasar saberes y conocimientos sociales y culturales a NNJ. Estas capacidades son fundamentales para el desarrollo del discurso mapuche, el cual se sustenta en las experiencias de vida de los antepasados que conforman una memoria social, comprendida como “fuente principal de los conocimientos y de la identidad socio-cultural mapuche” (p.26). La memoria es un elemento vital en la cultura mapuche y las culturas orales en general, puesto que conformaría un corpus de saberes

y conocimientos guardados en relatos, historias, palabras, cuyo soporte y medio de transmisión es la oralidad a través de la cual permanecen vivas. Estas memorias y su forma de transmisión conforman una identidad mapuche.

Dentro de los métodos de aprendizaje orales se encuentran el gübam, a través del cual se busca incorporar códigos culturales de comportamiento para la vida social cotidiana y formal. Es una “forma de consejo formativo de carácter temático entregado durante la niñez y la adolescencia” (Quilaqueo 2012, pág. 90). Estos consejos buscan fomentar en NNJ el respeto hacia otras personas y la naturaleza, formas de relacionarse con seres espirituales, y de comportarse en eventos socioculturales como el gijatun y eluwün (funeral).

Por otro lado el guxam, tipo de conversación que interconecta las distintas aristas de un mismo tema, busca la transmisión de contenidos como “la relación de parentesco, las actividades y oficios existentes en la familia, el respeto, el recuerdo de la memoria o la historia mapuche” (Quilaqueo & Quintriqueo, 2017, par.10)

De estas prácticas orales se desprenden contenidos educativos denominados por Quitraleo y Quintraqueo (2017) como textos orales, los que se relacionan con el proceso de enseñanza-aprendizaje del mapunzugun. Los dos más utilizados por los kimches son el epew, y el ülkantun. El primero es un relato de historias vividas por los antepasados que van pasando de generación en generación. El epew tiene como objetivo formar a NNJ en aspectos de tipo ético y valórico; códigos y normas sociales y culturales. Por su parte, el ülkantun es un relato cantado que “posibilita la generación de procesos de enseñanza-aprendizaje que favorecen la interacción entre las personas, donde la improvisación deja un espacio para la creación, para el error, la memorización y recordar acontecimientos del pasado” (pág.94). El contenido de estos relatos refiere a momentos y acontecimientos de la vida de las personas.

La oralidad transforma la lengua, el mapuzungún, en el contenido educativo central en los procesos educativos de NNJ. El mapuzungun promueve la construcción de identidad mapuche y la interacción de las personas con su contexto de vida. El mapuzungun es en sí un medio de aprendizaje y de construcción de conocimiento:

Antiguamente la educación consistía en ejercitar la memoria, el culto por los detalles, la precisión al describir las características de objetos y situaciones, donde el mapuzugun se caracterizaba por su riqueza descriptiva. El niño o niña era ejercitado en la descripción detallada de los cerros, de los animales, de las plantas y de los diversos elementos de la vida cotidiana, es decir, en las clasificaciones que lo iban formando desde los saberes y conocimientos de cada familia y comunidad. (Quintriqueo, 2017, pág.142).

Los procesos de aprendizaje mapuche al estar intrínsecamente ligados a la vida familiar, a los conocimientos y saberes traspasados de generación en generación, contruídos en relación con el territorio de manera oral, se transforman de acuerdo a la localización geográfica en que se den. Por lo tanto, los relatos y memorias, saberes y conocimientos relacionados a los distintos ámbitos de la vida cotidiana, no son homogéneos ni estáticos.

#### **1.4 El hacer**

El aprender haciendo se reconoce como metodología fundamental en la cultura mapuche. Esto involucra el conocimiento en relación a prácticas socioculturales y a la naturaleza del territorio, lo cual favorece poder aplicar los conocimientos que se adquieren a través del gübam y el güxam, ligando los saberes conceptuales a los procedimentales.

El kimkimtun refiere a este aprender haciendo mediante incorporar a NNJ en actividades laborales en el hogar, como el cuidado de la huerta y los animales, para lo cual la observación y la escucha atenta, así como la puesta en práctica de lo que se le instruye, es fundamental. En las tareas

domésticas está también el colaborar como mensajero, lo que implica tener que memorizar, recordar y transmitir información.

Por otro lado, el güneytun es el ejercicio de aprender observando la naturaleza para reconocer los espacios naturales, los animales, los vegetales, las plantas y sus usos, o lo que sucede en ceremonias como el guillatún, u observar cómo se lleva a cabo algún oficio para aprenderlo.

Los procesos de aprendizaje mapuche se dan en relación con el entorno, la naturaleza y los conocimientos de cada familia en su respectivo territorio, es decir de manera situada. Las familias poseen saberes propios que provienen de su identidad territorial, que han sido incorporados de su entorno y de su espacio de residencia. Los mapuche no necesitan del aula tal como la conocemos en la escuela chilena formal, todo está dado en el mundo natural, es decir, se aprende experimentando en la acción-relación con el entorno, en la praxis con los elementos de la naturaleza, en contacto con ella, esto es el küme felen (Ñanculef, 2016).

### **1.5 El territorio**

En relación al territorio, es posible reconocer aprendizajes referidos a la naturaleza del mismo, los cuales se basan en promover el respeto por ésta, proceso que se denomina ekuwün. Este respeto se va desarrollando a través de entregar a NNJ aprendizajes en relación a los nombres de plantas y sus usos medicinales, ceremoniales y alimenticios.

En el caso de la práctica de recolección de lawen o plantas medicinales, el o la NNJ va observando y escuchando el relato de los usos dados a cada una, por lo que la valoración y respeto por la naturaleza se da a través de un contacto con ésta, y del reconocimiento de los beneficios que entrega al ser humano. Lo mismo sucede con la alimentación, se busca generar aprendizajes en relación a los alimentos al involucrar a NNJ en el trabajo en la huerta y la siembra, con el objetivo de tener un conocimiento de los tiempos y cuidados que requieren. Ligado a esto, está la práctica que refiere a la observación de los ciclos de la naturaleza. Uno de ellos es la observación del ciclo

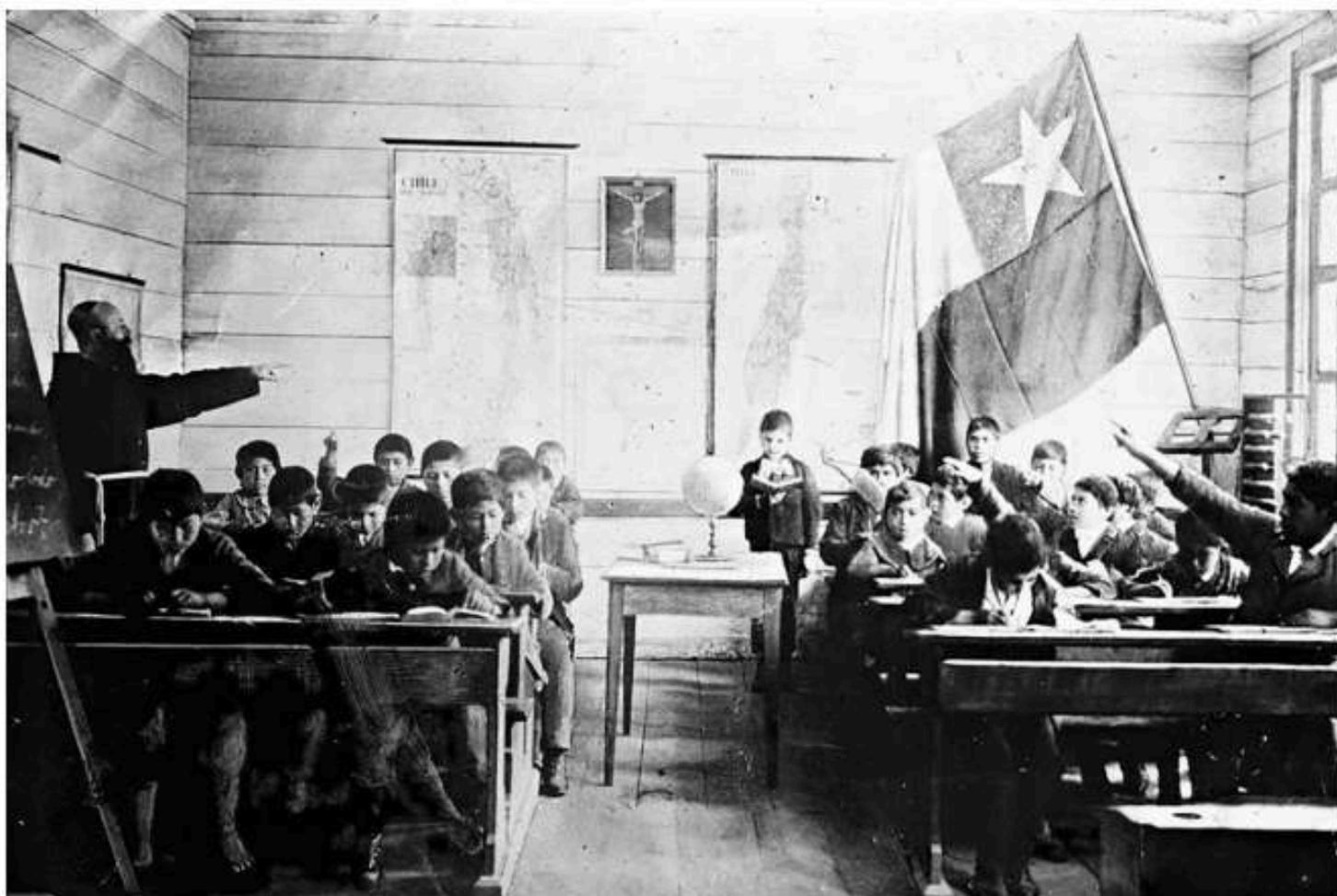
del kuyen (luna), cuyo objetivo es ir generando aprendizajes respecto a los tiempos de las siembras y las cosechas, y en el caso de niñas y mujeres a los ciclos de la fertilidad.

Del mismo modo se busca que NNJ conozcan tipos de espacios, como el menoko (humedal) y mawiza (bosque nativo) y a sus significados espirituales puesto que son lugares a los que se asocia un gen o espíritu que habita y cuida el lugar. Una práctica de aprendizaje asociada a esto es la del llellipun, rogativa a través de la cual se pide permiso al gen del lugar antes de ingresar o generar algún cambio en su naturaleza.

Relacionadas a la naturaleza, se encuentran lugares de significancia sociocultural, como el guillatúe (Marimán, 2021). En este se lleva a cabo el guijatun “práctica ceremonial de carácter espiritual y social, que permite expresar la gratitud del mapuche, por medio de la rogativa a la fuerza espiritual günechen y las fuerzas de la naturaleza” (Quilaqueo y Quintraqueo, 2017, pág. 82). El guijatun es una ceremonia fundamental en la familia y la comunidad, puesto que es un espacio donde se renueva el espíritu, lo que permite obtener el conocimiento para seguir formando a las nuevas generaciones, además de enfrentar las crisis y tener prosperidad en las cosechas y crianza de animales. En estas ceremonias es fundamental que NNJ aprendan el respeto por lo que está sucediendo en la ceremonia. Observar, escuchar, imitar permiten ir adquiriendo conocimientos relacionados al cómo ubicarse espacialmente, y cómo relacionarse con el grupo en instancias como el mizawün (compartir alimentos).

## 2. Educación intercultural en Chile: miradas desde el discurso

En la imagen nº 2 se muestra una sala de clases en una escuela de la comuna de Mariquina, actual Región de Los Ríos, presumiblemente a inicios del siglo XX. Considerando lo abordado en el capítulo anterior, los procesos de aprendizaje mapuche y sus propósitos aparecen como inverosímiles en el espacio de esta sala de clases.



**Figura nº2.** Nota: la imagen muestra una clase en la escuela misional capuchina. En ella se puede ver a niños mapuche recibiendo clases por parte de un monje. Se presume que la escuela estaba en Pelchuquín, comuna de Mariquina. s.f. Colección Universidad Católica Eichstätt-Ingolstadt.

Desde una perspectiva histórica, el proceso de escolarización del pueblo mapuche a través de distintas etapas del proceso de colonización, inicia el s.XVI mediante la evangelización, posteriormente a través de las escuelas misionales en el s.XVIII, hasta llegar a la escuela pública en el s.XIX, la que permanece hasta el día de hoy (Muñoz, 2021). Este proceso va de la mano de la conquista del territorio de La Araucanía, lo que trae como consecuencia una disminución de la población mapuche y una fragmentación del territorio del Wallmapu. Se genera así un debilitamiento de la cohesión social mapuche, que impacta en la conformación de las familias, al tener que conformarse nuclearmente. Esto desarticula sus prácticas culturales y procesos de aprendizaje (Muñoz, 2021).

Desde entonces se inicia un proceso de monoculturación eurocéntrica, que busca eliminar “las diferencias étnicas, culturales, lingüísticas y religiosas, posicionando la identidad nacional como centro unificador del Estado” (Muñoz, 2021, par.4). De esta forma la monoculturización europea se comprende como dispositivo de poder que busca desarticular las estructuras sociales, económicas, políticas y culturales del pueblo mapuche, al negar e incluso ridiculizar sus conocimientos, saberes, lengua vernácula y prácticas culturales. Este proceso poco a poco va construyendo un imaginario social respecto a las personas mapuche, que las sitúa como inferiores en términos biológicos e intelectuales. De esta manera pasan a ocupar una posición de inferioridad y sumisión; “La segunda mitad del siglo XIX significó para los mapuche su tránsito hacia nuestra modernidad. Fue un camino lleno de sangre, fuertes, escuelas y biblias. Fue el trayecto de los vencidos, de aquellos que deben adaptarse o morir” (Donoso, 2008:25, en CPEIP, 2018, pág. 181).

Esta estrategia de conquista fue implementada en África, Asia y América, a través de la cual se abrió paso a un sistema económico capitalista. Dicho sistema se basa en el extractivismo económico, comprendido como “actividades que remueven grandes volúmenes de recursos naturales que no son procesados (o que lo son limitadamente), sobre todo para la exportación. El

extractivismo no se limita a los minerales o al petróleo. Hay también extractivismo agrario, forestal e inclusive pesquero. En la práctica, el extractivismo, ha sido un mecanismo de saqueo y apropiación colonial y neocolonial. Este extractivismo, que ha asumido diversos ropajes a lo largo del tiempo, se ha forjado en la explotación de las materias primas indispensables para el desarrollo industrial y el bienestar del Norte global (Acosta, 2012 como se citó en Grosfoguel, 2016). Esto ha dado origen a un centro metropolitano manufacturero, y a una periferia proveedora de recursos naturales, de la cual Latinoamérica es parte importante. Actualmente esta relación se da bajo la forma de neoliberalismo económico, y si bien se da con ciertos matices a nivel global, la modalidad de acumulación extractivista como señala Acosta (2012), está en el centro de la propuesta productiva de gobiernos liberales y progresistas.

En este punto es preciso retomar el concepto de *küme mongen*, el eje de las prácticas culturales mapuche y el sentido de los procesos de aprendizaje que éstas detonan. La idea de que la vida de unos no puede ir en desmedro de la de otros, se contraponen radicalmente a los fundamentos y consecuencias del extractivismo económico neoliberal. Esta contraposición de miradas respecto a la relación entre humanos y no - humanos (vivos), ha significado que los pueblos originarios se manifiesten frente a los Estados - Nacionales, reclamando la legitimidad de su cultura, de sus formas de concebir y experimentar dicha relación. Sin embargo esta “conversación” se ha dado más bien bajo lo que Betasamosake (2013) señala como extractivismo epistemológico:

El «extractivismo» intelectual, cognitivo o epistémico trata de una mentalidad que no busca el diálogo que conlleva la conversación horizontal, de igual a igual entre los pueblos ni el entender los conocimientos indígenas en sus propios términos, sino que busca extraer ideas como se extraen materias primas para colonizarlas por medio de subsumirlas al interior de los parámetros de la cultura y la episteme occidental (Grosfoguel, 2016, par.7)

Esta operación se comprende como forma de legitimar el conocimiento y saber indígena por parte de los Estados - nacionales. Sin embargo es una forma de apropiación epistemológica, que

trae como consecuencia que los conocimientos indígena se den de manera descontextualizada respecto a sus formas y trasfondo original. La escuela en tanto espacio paradigmático de la producción de conocimiento occidental, adoptaría esta operación para abordar la legitimación del conocimiento indígena en la escuela.

### **2.1 La diversidad cultural como punto de partida para la educación intercultural**

Desde lo que muestra la sala de clases de la imagen nº 6 hasta hoy, es posible afirmar que han habido avances en cuanto al reconocimiento de las culturas originarias en el espacio escolar. En el caso de Chile, este reconocimiento se plantea a través de otorgar mayor legitimidad a la diversidad cultural en la escuela, enfocando dicho concepto en los pueblos originarios (Aymara, Quechua, Mapuche y Rapa Nui). El instrumento a través del cual se ha reconocido esta mirada de la diversidad cultural, es la política educativa intercultural bilingüe (PEIB) que si bien significa un avance, el enfoque desde el cual se propone implica una implementación no exenta de tensiones y contradicciones, que impactan en el día a día de las escuelas.

Antes de abordar de manera más profunda la PEIB, se hace necesario comprender qué el cómo se comprende la idea de diversidad cultural, determina la forma que toman los procesos de enseñanza - aprendizaje bajo la idea de interculturalidad.

La idea de diversidad cultural se encuentra en el foco de las políticas de los Estados-Nación de distintos continentes. Los procesos migratorios como consecuencia de conflictos políticos y sociales en una economía globalizada, las posibilidades de interconexión mundial dadas por la masificación del acceso y uso de las Tics, sumado a la reivindicación de las minorías sociales y culturales, han generado fenómenos y problemáticas relacionadas al encuentro de distintas culturas en un mismo territorio. El cómo o qué se comprenda por diversidad cultural, determinará el enfoque desde el cual se establezcan las políticas que busquen dar soluciones concretas.

Respecto a la idea de diversidad cultural, Aguado (2009) señala que generalmente se confunde la idea de diversidad cultural con categorización cultural.

Es muy frecuente en distintos contextos identificar diversidad cultural con origen nacional, lengua materna, nivel económico, etnia, religión, género y otras. El mayor problema es que estas categorías sociales informan sobre grupos sociales en los que los individuos son inscritos o adscritos; pero no nos dan información sobre las personas mismas. (Aguado, 2009 como se cita en Malik y Ballesteros, 2015)

Pensar la diversidad en términos de categorías culturales preestablecidas, lleva consigo generar expectativas (capacidades, intereses, patrones culturales) en relación a las personas a las que se adscribe a un determinado grupo. Esto se traduce en la homogeneización de las identidades de los individuos, generando estereotipos que sitúan a un grupo respecto a otro desde la idea de "diferencia", lo que deviene en una forma de ejercer el poder de uno por sobre otro (Malik y Ballesteros, 2015).

Pensar la diversidad cultural desde la categorización cultural, implica pensar las culturas como algo estático. Es negar el hecho de que, en la relación con un otro, siempre está de por medio la cultura como fenómeno en constante transformación, que a su vez nos transforma como individuos y grupo social. Más aún en un contexto social y cultural altamente complejo como el actual, en el que las interrelaciones entre distintas culturas se transforman, multiplican e hibridan constantemente. Reconocer esto implica reconocer que la heterogeneidad sería en realidad la regla, por lo tanto, existiría una multiplicidad de puntos de vista desde los cuales ver y comprender el mundo.

A partir de estas dos miradas respecto a cómo se comprende la diversidad cultural, es posible "pensar lo intercultural como metáfora de la diversidad, es decir, como mirada que contempla y permite pensar la diversidad y, por ende, la complejidad de las situaciones sociales y educativas" (Aguado, 2009:13). La idea de interculturalidad sería por lo tanto un enfoque desde el

cual observar y abordar fenómenos y problemáticas inherentes a la diversidad cultural, en distintos espacios de encuentro social, entre los que se encuentra la escuela.

Así como la diversidad cultural puede tener una doble lectura (homogeneizadora: bajo la idea de un encuentro con el otro desde la diferencia, como producto de categorías culturales, v/s una heterogéneizadora: bajo la idea de diversidad que considera las particularidades de los individuos del grupo, que pueden ser al mismo tiempo compartidas o no, por el mismo u otros grupos), la interculturalidad conectada a este concepto también la tendrá, dependiendo de la idea de diversidad cultural desde la cual se parta.

Partiendo del prefijo inter, la interculturalidad implicaría interacciones basadas en el intercambio, diálogo, colaboración, negociación, construcción de conocimiento en conjunto, entre otras. Junto a ello, “estas interacciones bajo la idea de “cultura”, implicarían reconocer valores, estilos de vida y representaciones simbólicas (cosmovisiones), que los individuos ponen en juego al relacionarse con otras personas y en su comprensión del mundo” (Rey, 2010 como se cita en Malik y Ballesteros, 2015). Para que este tipo de interacciones se de en la práctica, es necesario que el encuentro entre culturas se haga desde una relación simétrica, y considerando que están en una constante transformación. Esta mirada de la interculturalidad se relacionaría con una idea de diversidad cultural que reconoce la heterogeneidad como la regla, por lo que se puede comprender como un “ideal” que se basa en principios de igualdad para generar una transformación social, cuestión que en la *realidad* se asume como un proceso en constante construcción.

El interculturalismo busca la confluencia de las culturas: no se trata solamente de que las relaciones no sean discriminatorias y se basen en el respeto y la tolerancia, es preciso propiciar la convergencia, establecer vínculos y buscar puntos en común; se necesita del aprendizaje mutuo, la cooperación y el intercambio (Giménez Romero, 2003, en CPEIP, 2017, pág. 24)

Desde esta mirada, la interculturalidad implica y permite al mismo tiempo el ejercicio de revisar la propia cultura de manera crítica, observar y cuestionar las desigualdades y asimetrías entre una cultura otra.

Otra arista de esa *realidad*, es que hoy los Estados Nacionales “[...] se han vuelto parte de un orden global fundamentalmente interconectado, marcado por intensas pautas de intercambio, así como por modelos definidos de poder, jerarquía y desigualdad” (Velázquez & Pérez, 2010, p.3).

Estas relaciones pueden entenderse como la continuación o reflejo de la manera en que históricamente se ha visibilizado / invisibilizado la diversidad cultural, deviniendo frecuentemente en relaciones asimétricas en cuanto al acceso al poder político y socioeconómico establecido, que poseen grupos e individuos históricamente invisibilizados. Dichas relaciones se definen desde la interacción de múltiples dimensiones:

[...] en términos de etnicidad, lengua, denominación religiosa y/o nacionalidad, [...] en algunas sociedades, la interculturalidad se utiliza para referir a la diversidad “provocada” por la migración, mientras que en otras la misma noción se aplica para las interacciones entre pueblos indígenas y descendientes de colonizadores (Dietz, 2017, p.192).

Desde esta mirada, la interculturalidad implicaría la construcción de una articulación entre distintos grupos, poniendo en el centro el *poder* como eje de dichas relaciones. La interculturalidad se comprende desde una idea de diversidad cultural que parte de la categorización cultural de grupos históricamente invisibilizados, es decir, construye al otro desde delimitar las diferencias entre grupos, trayendo como consecuencia categorías culturales homogeneizadoras: los migrantes, los indígenas, las disidencias sexuales, los afrodescendientes, entre otros.

Los peligros más graves derivados de describir a las personas, estudiantes o grupos en función de diferencias es que implican una apreciación moral, surgen inmediatamente valoraciones de mejor o peor, bueno o malo. La consecuencia educativa de tener en cuenta o "respetar las diferencias culturales" es adoptar un modelo de déficit desde el que se justifican modelos compensatorios y remediales. Estamos de acuerdo en que

al reificar la diferencia, marcamos barreras a veces insalvables, definimos un problema sin solución posible, ya que la única solución sería "dejar de ser la persona que uno es" (Aguado, 2009, como se cita en Malik y Ballesteros, 2015).

Regresando a la imagen nº 6 y conectando con lo que señala Aguado, hay aquí un punto clave, y que es que la solución respecto a qué hacer con ese otro construido desde la diferencia, es hacer que dejen de ser quienes son, borrando su identidad cultural. Para que esto ocurra se le etiqueta, se le asigna desde el binomio civilizado / incivilizado en este caso. Se le agrupa bajo un estereotipo para desvanecer el hecho de que "el poder circula a través de las individualidades" (Harvey y Rail, 1995, como se citó en Santiago, 2017) que se manifiestan en la performatividad de las prácticas culturales.

La escuela en tanto espacio de encuentro de distintas culturas, es un espacio privilegiado para llevar a cabo procesos que apunten a la convivencia social. La escuela es el espacio del que niñas, niños y jóvenes, disponen para conocer otras culturas a través de sus prácticas. ¿Y si la escuela fuese espacio de encuentro de esa diversidad de prácticas culturales? ¿si es espacio de experimentación a través del encuentro de éstas? Ya sean prácticas ancestrales como las de los pueblos originarios, o contemporáneas como las que poseen NNJ. La amplitud del mundo podría ser abordable desde ahí, desde experimentar el mundo vivenciando la práctica cultural del otro. La escuela es un espacio privilegiado para que ello ocurra.

## **2.2 Política educativa intercultural bilingüe / PEIB**

La política educativa intercultural en Chile se plantea con el retorno a la democracia en la década de los 90. La PEIB se instala el año 1996 como política pública dependiente del Ministerio de Educación, en respuesta a las demandas de los pueblos originarios por un mayor reconocimiento de sus derechos políticos, sociales y culturales. La PEIB nace en un momento de transición post dictadura militar, "en el marco de un sistema educativo marcado social y políticamente por el neoliberalismo" (Luna, Bolomey y Canigüan, 2018, como se cita en Muñoz 2021). Esto incide

radicalmente en los propósitos y fines que tiene la educación intercultural, al tener que inscribirse en dicho marco.

Una distinción central entre las lógicas de conocimiento cultural mapuche y aquellas de la cultura escolar es que en las primeras los conocimientos se priorizan en relación con su utilidad social, esto es, a su valor en la producción y reproducción de prácticas sociales significativas para el grupo; la escuela, en cambio, vincula los conocimientos con su utilidad evaluativa, perdiendo con ello el valor contextual que caracteriza a los sistemas de conocimiento no segmentados (Ibañez y Durken 2018, par.6)

Los fines y propósitos de los aprendizajes de la cultura mapuche, difieren de los de la cultura escolar. La utilidad evaluativa de los conocimientos occidentales a la que refieren Ibañez y Durken, trae consigo la homogeneización del mismo. Estos conocimientos responden a una educación que en su praxis se ha enfocado en el logro de competencias establecidas, que apuntarían al logro de ciertas capacidades deseables y necesarias para ingresar y adaptarse al sistema productivo occidental (Biesta, 2012). Este propósito se refleja en la cultura escolar, en la que la necesidad de control de aquello que se enseña y aprende dificulta poder llevar a cabo procesos educativos situados, que conecten lo que se aprende y el cómo se aprende, con la propia vida y la realidad de los territorios donde se inserta la escuela. Esta conexión abre oportunidades de transformar lo que sucede en la escuela y su entorno, por lo que la escuela devendría en un dispositivo de transformación política y social, y no de control disciplinario.

La homogeneización del conocimiento que aún prevalece en la educación formal de manera transversal, se contrapone con los fines que persiguen los procesos de aprendizaje mapuche. Estos apuntan a la convivencia social, lo que implica generar procesos educativos que están en directa conexión con la vida cotidiana y el lugar, con el territorio en que ésta acontece. Para que estos procesos ocurran, el relacionarse y experimentar en contacto con otros y el entorno, es fundamental.

### **2.3 De la oralidad a la lectoescritura**

La PEIB releva dos componentes principales: “fortalecimiento del sector lengua indígena e interculturalidad en el espacio escolar. El fin del PEIB es preservar la lengua y la cultura de los pueblos originarios para la educación básica, y contribuir a la formación de ciudadanos interculturales” (Ibañez y Druker, 2018). En el marco de este programa, el año 2010 se integra al currículum el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena (SLI), cuyo objetivo es que niños y niñas de pueblos originarios se comuniquen en su lengua vernácula. Este sector de aprendizaje puede ser implementado por establecimientos educacionales que quieran favorecer la interculturalidad, y en aquellos que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas. Los planes y programas educativos se han desarrollado hasta ahora para los niveles de 1º a 8º básico. La asignatura la lleva a cabo un docente formado en educación intercultural, hablante de la lengua vernácula. Junto a él o ella, está el educador o educadora tradicional, quien debe transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos a sus estudiantes. El educador tradicional debe ser acompañado por un docente con formación pedagógica.

Los planes y programas educativos del SLI (MINEDUC, 2012), apuntan a lograr que tanto estudiantes pertenecientes y no pertenecientes a pueblos originarios, puedan dialogar en ambas lenguas, la vernácula y la castellana. Para llevar a cabo este proceso de aprendizaje, se establecen algunas sugerencias y lineamientos para el tratamiento de la lengua. Entre estos se plantea: “Independiente de que las lenguas originarias sean esencialmente de carácter oral, en este sector se ha potenciado el aprendizaje, fomento y preservación de estas a partir del desarrollo de las habilidades de lectura y escritura”. (Planes y programas, MINEDUC, 2012)

Si bien en los programas de estudio se hace referencia a la importancia de la oralidad en la cultura mapuche, se pone un énfasis explícito en el uso de la escritura y la lectura, señalando que en la actualidad los y las estudiantes “al estar inmersos en el sistema escolar, reconocen la existencia

de textos escritos, manejan y se enfrentan a la lectura de textos en lengua castellana (principalmente). Asimismo, se ven motivados a desarrollar la escritura como un medio de reproducción de conocimiento, pero también como una manera de producción que los conecta con la imaginación y la creatividad” (MINEDUC, 2012, p.27). Es cierto que la escritura y la lectura fomentan la creatividad y la reproducción de conocimiento, que en este caso podría funcionar también como una herramienta de resistencia a la desaparición de las culturas originarias (Ñanculef, 2016). Sin embargo cabe preguntarse ¿qué relación hay entre la lectoescritura, la escuela occidental y la lengua mapuzungun junto a los procesos de aprendizaje mapuche?.

El énfasis declarado en la política respecto a la lectoescritura de la lengua, transforma su enseñanza en un proceso de monoculturización, donde es la forma occidental de aprendizaje la que prevalece por sobre la forma indígena. El hecho de que la enseñanza de la lengua a través de la escritura y lectura sea el eje metodológico del SLI, nos hace ver que se mantiene a pesar del tiempo un enfoque aculturador y monoculturador en la escuela intercultural. Esta imagen (figura nº3) es un ejemplo claro. En ella podemos ver una clase de lengua mapuzungun donde el método de enseñanza se de acuerdo a las lógicas de la educación occidental.



**Figura nº3.** Nota: La imagen muestra la implementación de la asignatura de lengua Indígena, en una escuela intercultural mapuche. Tomada de S/T [fotografía]. Fotografía de Emol, 2020, <https://www.emol.com/noticias/Nacional/2020/02/21/977267/Nueva-asignatura-lengua-pueblos-originarios.html>

Los y las estudiantes dispuestos en filas, individualmente, observando la imagen del volcán que muestra los Pillan o espíritus que habitan en su interior, y al lado, un niño que escribe palabras en castellano relacionadas a este relato: la palabra “espíritus” aparece en una lista en la pizarra. El aprendizaje se daría más bien de manera descontextualizada, puesto que la práctica a través de la cual se lleva a cabo el aprendizaje de la lengua es la lectura y la escritura, mientras que como ya se ha visto, las prácticas culturales que son en sí métodos de aprendizaje mapuche, son situados.

#### **2.4 La figura del Kimche en el espacio escolar**

La educadora tradicional sería kimche, persona anciana que maneja la filosofía y conocimiento ancestral mapuche, y que ha nacido y crecido en el territorio de la comunidad. Conoce su historia y su memoria, manejando de manera contextualizada el uso de la lengua mapuche. El proceso de enseñanza de la lengua y cultura indígena en la escuela intercultural, se lleva a cabo a través del trabajo en “duplas pedagógicas”, conformadas por el o la docente a cargo del curso (profesor/a mentor/a), y una educadora o educador tradicional previamente validado por su propia comunidad. Este educador o educadora tradicional es quien “ [...] hoy día, puede definirse como la persona que posee conocimientos mapuches y no mapuches, cuyo objetivo es articular un discurso formativo para la educación de los niños, niñas y jóvenes” (Quilaqueo *et al.*, 2004; Quilaqueo, 2006). Actualmente los educadores tradicionales son personas mayores, considerados como sabios dentro de su comunidad, y al mismo tiempo existen educadores tradicionales jóvenes, que se forman en relación a los conocimientos, prácticas y cosmovisiones de los pueblos originarios. La figura del educador tradicional sería una adaptación de la figura del Kimche mapuche, por parte de la escuela formal.

En los inicios de la política, este rol recibía el nombre de Asesor Cultural Comunitario, y estaba asociado más bien a un papel de mediador entre la comunidad indígena y la escuela. Su función era:

[...] propiciar encuentros y recopilar saberes con un enfoque territorial, desde la voz de autoridades tradicionales, comunidades, familias, y profesionales indígenas; del mismo modo, se buscaba identificar prácticas y saberes vigentes en las comunidades, a fin de replicar algunos de estos conocimientos en la formación de los niños y niñas pertenecientes a esas comunidades educativas. (Ministerio de educación Gobierno de Chile [MINEDUC], s.f)

La descripción de esta función implica la necesidad de tomar contacto con el territorio, con sus habitantes, saberes y prácticas, de manera contextualizada con las formas de aprender mapuche. Sin embargo, con el tiempo este rol se fue normalizando bajo la figura de educador tradicional, cuya práctica pasa a ser más bien la de un docente al deber cumplir con estándares de desempeño que podemos comprender como occidentales. Esta normalización conlleva entre otros aspectos, tener que acreditar competencias lingüísticas y culturales, preparar procesos de enseñanza - aprendizaje determinando objetivos de aprendizaje a lograr en las y los estudiantes desde el punto de vista del conocimiento indígena, usar metodologías diversas que favorezcan el aprendizaje intercultural, y entregar los conocimientos lingüísticos y culturales en realidades diversas para alcanzar los objetivos de aprendizaje, mediante estrategias acorde a estas. En este punto es posible identificar una contradicción o tensión respecto a la educación mapuche, el rol del kimche o educador tradicional, y los requisitos que se establecen desde el MINEDUC para ejercer su labor en la sala de clases. Estos últimos, promueven una homogeneización de los procesos de aprendizaje, y son contradictorios con la forma y sentido de la formación de niñas, niños y jóvenes mapuche. La enseñanza de la lengua se establece desde la monoculturización: se enseña lo mapuche con las reglas de occidente.

En la investigación *La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción* (2018), realizada por Nolfi Ibañez y Sofía Druker, se señala que tanto para docentes como para educadores tradicionales es relevante el poder desarrollar in situ y a través de la experiencia, los procesos de aprendizaje referidos a la cultura mapuche: mostrar dónde crecen

las hierbas medicinales, los lugares y el por qué de los nombres asignados, disponerse en el espacio según la tradición cuando la conversación es dirigida por alguien en particular, la forma de dirigirse a cada quien.

Esta responsabilidad caería en el educador tradicional en este caso, pero aquí cabe preguntarse, ¿Es posible que una sola persona conozca y maneje todas las prácticas culturales del territorio?. Si la formación mapuche se da en el seno de las familias y comunidades, entonces, ¿No son todas esas personas portadoras de saberes y conocimientos ancestrales? ¿Qué pasa con las otras personas de las comunidades, que habitan en el territorio de la escuela y que poseen conocimientos ancestrales de tipo más específico? ¿Qué pasa con los conocimientos y prácticas que aún viven, como el gijatun o el elwun, y que están presentes en las comunidades hoy? ¿Qué pasa con las prácticas perdidas? ¿Quiénes son los que las conservan aún, y por ende conocen su historia y el por qué desaparecieron?. Aquí regresamos a lo propuesto por la política educativa intercultural. La normalización del rol del educador tradicional es una forma de legitimar el conocimiento mapuche en la escuela, opera como filtro que transforma los procesos de aprendizaje mapuche, en una asignatura occidental instrumentalizando la lengua.

Ante esto, podemos ver que las tensiones dadas en el contexto de la educación intercultural, se dan no sólo por el enfoque bilingüe, si no que por el hecho de que en la escuela se desconoce la conexión entre lengua- oralidad- memoria- prácticas culturales-naturaleza-territorio-familia-comunidad-espiritualidad. La escuela se queda en la fórmula racional que comprende interculturalidad= mapuzungun + castellano, sin comprender o bien sin dar espacio real, a las relaciones más complejas que conlleva la lengua originaria en sí, y que posibilitaría visibilizar los saberes y prácticas culturales del territorio que son en sí metodologías de aprendizaje mapuche.

## 2.5 Propuestas didácticas para el desarrollo de la PEIB

La política educativa intercultural bilingüe, plantea las siguientes estrategias didácticas en los planes y programas del SLI:

- La reproducción de prácticas discursivas relacionadas con eventos socioculturales y ceremoniales, audición y reproducción de discursos propios de los pueblos originarios.
- Desde el punto de vista didáctico, se sugiere un trabajo que emplee la representación o dramatización de relatos y discursos recogidos en la comunidad o de la tradición cultural de los pueblos, entre otras estrategias.

Como parte de la metodología de aprendizaje, se proponen acciones como la reproducción y representación dramática de elementos propios de las prácticas culturales de los pueblos originarios. Proponer la reproducción y representación como estrategia didáctica, puede comprenderse como el desarrollo de un proceso de aprendizaje desde un conocimiento no situado, desconectado del territorio y de las personas que desarrollan dichas prácticas culturales. Sin embargo, esto dependerá del diseño metodológico propuesto por el educador tradicional, quien está a cargo de este proceso y sobre el cual me referiré más adelante.

La propuesta didáctica planteada por el Mineduc, estaría más bien promoviendo la creación de una imagen referida a esas prácticas, por sobre la experiencia de las mismas en conexión con el territorio. Lo que se origina en consecuencia, es una imagen, una representación que sitúa a dichas culturas en un pasado propuesto por una línea de tiempo occidental. Al diluir la experiencia de las prácticas culturales de los pueblos originarios en su reproducción y representación, la enseñanza de la lengua se da de manera descontextualizada, transformando el proceso de aprendizaje en un proceso de folclorización de la cultura. Esta idea se relaciona con el concepto de etnización cultural, la cual Hoffman (2008) define como el proceso de:

[...] asociar a una identidad una cierta cantidad de “rasgos específicos” que supuestamente garantizan la “autenticidad” de la identidad en cuestión. Así cada

categoría étnica se asocia a “marcadores identitarios”, entre los cuales los más comunes son la lengua, el vestimento, la apariencia, algunos rituales, etc. Es decir, la pertenencia a una categoría se justifica por el respecto o la adhesión a ciertas prácticas culturales específicas y sobre todo visibles, que en su conjunto constituyen la “esencia” de dicha identidad (Hoffmann, 2008, p. 166)

La etnización transformaría los procesos de construcción identitarios en un proceso fijo, y a estas culturas en estáticas. La pertenencia e identidad cultural se reducirían a rasgos objetivos, sin considerar que la identidad es un proceso en constante transformación y negociación por parte de los individuos (Hoffmann, 2008).

A través de la etnización y folclorización cultural que promueve el abordar el encuentro entre culturas, sólo desde la enseñanza de la lengua y del desarrollo de procesos de aprendizaje desde la representación de las prácticas culturales, se estaría invisibilizando la relación que existe entre el territorio donde tienen lugar, y los significados y formas que ha ido tomando la cultura mapuche a lo largo del tiempo. En otras palabras, se estarían desconociendo en términos performativos y de significado, al centrarse sólo en la reconstrucción de imaginarios preestablecidos, negándose así los espacios para que se produzcan procesos de subjetivación que permitan problematizar la idea de identidad. Visibilizarlas permitiría comprender las diferencias respecto a cómo se daban estas prácticas en el pasado, y por ende, tanto para estudiantes mapuche como no mapuche, poder comprender-se, cuestionar-se y transformar-se en el propio presente. Esto abriría la posibilidad de generar sentido de pertenencia en el caso de niñas y niños mapuche, y al mismo tiempo desarticular las posibles preconcepciones que podrían tener sobre lo mapuche, aquellos y aquellas estudiante no -mapuche. Esto puede devenir en una forma de pertenencia y valoración de ambas culturas.

La educación intercultural tal como está planteada hoy, surge como una reacción política de tipo reparatorio, frente a las consecuencias de la dominación que han sufrido históricamente los pueblos originarios en los territorios colonizados. La idea de interculturalidad bajo la que opera la

política, deviene más bien de una idea de diversidad cultural que se define por categorías culturales. En algún momento de la historia esta mirada funcionó, fue útil y necesaria, sin embargo como señala Quidel (2018) “La realidad social demanda cambios profundos y estructurales, puesto que la asimetría de poder y representacional se visibiliza como una práctica cada vez más obsoleta” (pág. 39)

En la actualidad cabe preguntarse si la PEIB no será una forma políticamente correcta de limitar la legitimidad y espacio dado a los pueblos originarios, en el contexto educativo actual.

Mi hipótesis es que la descontextualización más o menos radical de la cultura indígena de la que dan testimonio los currículos es el resultado de una suerte de compromiso a la vez pedagógico y cultural, como la forma menos conflictiva costosa política y simbólicamente de resolver la contradicción entre el contenido de la educación y su forma. Por descontextualización, hay que entender cómo una selección con fines de enseñanza de elementos culturales, que transmitidos fuera de su contexto y con respecto a la forma escolar (sea recurriendo a necesidad de ejercicios específicos y al interior de los límites de lo posible en el plano ético), pierden parte de su significado original (Salaün, 2012, pág.80)

En este punto cabe preguntarse por lo que realmente está pasando en la escuela, más allá de las posibles hipótesis y de lo que las políticas públicas puedan plantear. ¿Qué formas toma la interculturalidad en el día a día de la escuela?.

### **3.- Prácticas pedagógicas interculturales en Chile**

El estudio *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula*, se llevó a cabo el año 2017 por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones Pedagógicas, CPEIP. El objetivo de este estudio fue identificar y caracterizar buenas prácticas docentes, que estuviesen respondiendo a la diversidad cultural y lingüística de los y las estudiantes. De manera específica, se centró en establecimientos donde asisten estudiantes indígenas, afrodescendientes y/o migrantes (CPEIP, 2018). Cabe señalar que este estudio incorpora prácticas pedagógicas interculturales llevadas a cabo no sólo en el Sector de Lengua indígena, lo cual está en sintonía con la propuesta de intervención artístico - pedagógica que se desarrollará en el siguiente capítulo.

En primer lugar, el estudio reconoce que al enmarcar las prácticas como buenas prácticas, “se corre el riesgo de construir una realidad que minimice una mirada crítica sobre los procesos sociales que ocurren en el escenario escolar” (CPEIP, 2018, pág.44). Ante esto, las bases preliminares que operan como categorías para la observación de las prácticas pedagógicas, se comprenden como punto de partida para analizar y entender lo que sucede en contextos de diversidad cultural en la escuela.

Respecto a las buenas prácticas docentes, se establecen bases preliminares para determinar qué se entiende por buena práctica, entre las que se encuentran reconocer las tensiones dadas en el encuentro entre distintas culturas, abrir espacios para reflexionar críticamente sobre la propia cultura, y reconocer que la interculturalidad implica un horizonte ético-transformativo. El estudio releva que las buenas prácticas pedagógicas desde una mirada intercultural, permiten educar positivamente en la interacción de distintas culturas que se encuentran en el espacio escolar. Junto a ello, fomentan relaciones sociales desde la apertura y la divergencia, reconociendo la diferencia, la existencia de visiones e intereses distintos, lo cual es parte de las relaciones humanas. Por último,

son prácticas que buscan problematizar las hegemonías que generan las asimetrías de poder (CPEIP, 2018).

Dada la amplitud del estudio realizado por el CPEIP, y para efectos de esta investigación, en este apartado se dará cuenta de prácticas pedagógicas que se comprenden como buenas prácticas, dado que promueven lo “Inter”, problematizando el concepto de interculturalidad con mayor profundidad, y prácticas que no problematizan dicho componente. Mediante éstas, se busca dar cuenta de qué formas toma la interculturalidad en la escuela.

Se da cuenta de estas prácticas mediante las notas de campo y reflexiones de los/las investigadores, y de la propia investigadora que desarrolla esta tesis.

En relación a las prácticas pedagógicas que no problematizan el componente “inter”, el investigador observa en la práctica de una docente de Tarapacá:

“Objetivo de la clase: la profesora declara el objetivo: Confeccionar pompones de lana con colores kisa, en la cultura aymara. Lo escribe en la pizarra. (...) ¿Cuál es el significado de las kisas?, se trabajó sobre la forma de hacerlas, pero no sobre el significado cultural de estas” (Registro observación clase de Taller de Lengua Aymara, Escuela 16, Tarapacá, 19/4/18) (CPEIP, 2018, pág. 47)

Respecto a esta práctica, el investigador señala la posibilidad de haber problematizado el significado de este ritual, el cual se relaciona con el vínculo que la cultura Aymara establece con los animales. En contraposición a este vínculo se encuentra el cómo la cultura occidental concibe y se relaciona con los animales, concibiéndolo mayormente como recurso económico. En este caso si bien se incorporan saberes y prácticas de una cultura no hegemónica al desarrollo de las clases, estas no se problematizan en el encuentro con otras. La propuesta de la docente estaría desconociendo las tensiones presentes entre distintas culturas, en este caso la Aymara y la occidental. El objetivo de la clase se reduce a una actividad manual sin poner en contexto la práctica de las kisas, que permita realizar una reflexión más crítica.

Desde mi punto de vista, la posibilidad que se abre al considerar las tensiones entre ambas culturas, puede abrir un diálogo entre estudiantes para compartir las opiniones respecto a la visión de cada cultura, para dar paso a compartir ideas propias respecto al cómo conciben la relación entre humanos y animales. Este espacio de intercambio de ideas, de divergencia a partir de conocer y compartir la mirada de dos culturas, multiplica y enriquece los puntos de vista respecto a esta problemática. La interculturalidad se construiría así desde una idea de diversidad cultural que considera la mirada de una etnia cultural y la cultura hegemónica occidental, pero que se abre a una interculturalidad que se plantea desde la legitimación de la visión de cada individuo. Esta operación permite mirar, analizar y cuestionar la propia cultura.

En el caso de la misma docente, es posible observar otra práctica en la que sí lleva a cabo la contrastación de dos culturas:

“En una imagen hay un pastor, en la otra está un hombre conduciendo. ‘¿Podemos escuchar a la Pachamama si estamos conduciendo?, ¿quién se está comunicando mejor con la Pachamama?’, se vuelve a hacer el contrapunto entre las actividades urbanas y las del Hombre andino... Profesora: ‘El hombre andino está en el altiplano... escuchando a la Pachamama’. (...) Bajo el auto, deben escribir 5 acciones donde no se escucha a la Pachamama, y bajo el pastor, se deben escribir 5 acciones donde sí se escucha a la Pachamama” (Registro observación clase de SLI, Escuela 14 Tarapacá, 10/4/18).

De acuerdo al investigador/a, la docente sitúa a una de las culturas “en un imaginado polo bueno-positivo, y a la otra en el malo-negativo, lo que obviamente tiende a generar actitudes de confrontación, y de no entendimiento entre personas que provienen de diferentes matrices culturales” (CPEIP, 2018, pág.47). Esta forma de relacionar a ambas culturas, invisibiliza el que personas pertenecientes a culturas que habitan la cordillera, no puedan desplazarse o migrar a centros urbanos. Se comprende a esa cultura como estática, generando un estereotipo que sitúa al hombre andino como fuera del tiempo presente. Por otro lado, sitúa a la cultura occidental como lo

malo, lo que sitúa los conocimientos de la cultura occidental como algo que va en contra de la Pachamama. El encuentro de ambas culturas podría darse a través de revisar por ejemplo las formas de desplazarse y movilizarse, cómo cada una responde a su propio contexto territorial, dónde y cómo nacen esas formas de desplazarse, cuáles son las ventajas y desventajas de cada una.

En el caso de la docente, la forma en que aborda la interculturalidad se relaciona con una “Interculturalidad intuitiva: el profesor reconoce que existe una idea de interculturalidad, pero no conoce los fundamentos ni la forma de hacer la bajada al aula. Hay un desconocimiento de la idea y sus formas de hacerlo consciente” (CPEIP, 2018, pág. 192). La falta de problematización del encuentro entre ambas culturas, sería la evidencia que configura esta forma de interculturalidad.

Por otro lado, el estudio identifica prácticas pedagógicas que se comprenden como transformadoras, como una “buena práctica” al problematizar el componente “inter” que pone en diálogo a las culturas. Es el caso de un docente de la escuela municipal Gabriela Mistral, en la comuna de Galvarino, región de La Araucanía. El 80 % de estudiantes es mapuche. Durante 2 años consecutivos el docente ha implementado con el mismo curso el proyecto denominado “Buscando la identidad de mi comuna”, en el subsector de Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

El objetivo del proyecto fue conocer una etapa de la colonización del territorio en que se encuentra la escuela, desde la mirada de personas mapuche y descendientes de colonos. Para ello, los y las estudiantes realizaron el primer año una búsqueda bibliográfica e indagaciones en el entorno local, mediante recorridos por el territorio acompañados de kimches. Además, realizaron entrevistas a personas mapuches y descendientes de colonos, y durante el segundo año tuvieron encuentros con académicos e historiadores locales y regionales. Con esta información los y las estudiantes generaron una mirada respecto a la historia oficial de la localidad, la cual en su relato aseguraba que las tierras de los colonos habían sido traspasadas mediante negociaciones con el cacique dueño de las tierras. El docente relata la experiencia vivida por sus estudiantes, dando

cuenta de que luego de recabar información de la historia oficial, tuvieron un encuentro con un descendiente del cacique. A través de mapas y documentos originales, les mostró que la realidad había sido otra. Su versión fue mucho más dolorosa, en su relato les cuenta de las muertes y violaciones que hubo en este proceso, y que el acuerdo nunca existió. Cuando el docente conversó con sus estudiantes, le comentaron que lo que habían investigado era muy distinto al relato del familiar del cacique, eso les había llamado profundamente la atención. Para el docente, ese conflicto es la clave del aprendizaje. (CPEIP, 2018).

En relación a este caso el hallazgo central de acuerdo al investigador, es que se plantea la construcción de miradas desde lugares de enunciación culturalmente diferentes, lo que se considera como un aspecto fundamental en el desarrollo de aprendizajes interculturales. Estos aprendizajes son significativos, además, porque se van construyendo desde la experiencia vivencial con la *realidad*. Los estudiantes se involucran a través de conversar, escuchar, compartir ideas y emociones, con sus compañeros y con los involucrados en el “problema”. Son ellos y ellas quienes generan la información y el conocimiento en torno al tema investigado.

Esta práctica pedagógica puede comprenderse como “una interculturalidad procesual: se ha realizado un ejercicio permanente de aprendizaje, intercambio e innovación. Se asume que aún no se logra lo ideal, y se va ampliando cada vez más la complejidad del fenómeno” (CPEIP, 2018, pág. 192). El que sea procesual, a lo largo del tiempo y no una práctica aislada, es fundamental para generar algún tipo de transformación a nivel de convivencia social.

Desde mi punto de vista, al que sea procesual se suma la conexión con la realidad del territorio. Considerando que el caso se da en una escuela de La Araucanía, en territorios que han sido colonizados, el salir a buscar las historias de quienes ahí habitan, y contrastarlas con los relatos de quienes históricamente han generado y conservado el conocimiento occidental (los expertos, la Academia), es también un acto que desarticula la legitimidad unánime, que aún tiene el

conocimiento occidental en la escuela. El extractivismo epistémológico se pone en jaque, el docente y sus estudiantes abren la posibilidad de construir nuevas miradas en torno a la colonización desde la memoria histórica mapuche, permitiendo a los y las estudiantes mirar críticamente la propia cultura, la propia historia.

un aspecto común de las prácticas pedagógicas de las escuelas que propenden hacia una educación intercultural es la incorporación de otros espacios como parte de las actividades de enseñanza-aprendizaje. La escuela se abre hacia lugares significativos del entorno, de forma habitual, con el fin de ir en búsqueda de saberes y experiencias que enriquecen los procesos (CPEIP, 2018, pág. 101)

En este proceso de conexión y apertura a lugares y personas significativas del entorno, el o la docente es un agente fundamental, puesto que es quien media dicha conexión. En este caso el docente integra en el proceso pedagógico, los saberes de los kimches, del descendiente del cacique, de los historiadores, pero esa integración de saberes y conocimientos, implica que los y las estudiantes salgan a buscarlos. El docente en esa gestión juega también un rol fundamental.

La propuesta pedagógica que se desarrolla en el siguiente capítulo, nace de esta premisa, de la necesidad de abrir la escuela a los conocimientos y saberes que poseen quienes habitan en el entorno de la escuela. Del mismo modo, busca abrir el espacio para que esas personas compartan sus saberes tal cómo ellos los adquirieron.

#### **4.- Propuesta de intervención artístico - pedagógica en la Escuela Traful Traful**

Como ya se señaló en el primer capítulo de este texto, las prácticas culturales mapuche se dan en el vivir cotidiano, en el entorno de la familia y la comunidad, en la experiencia directa con la naturaleza del territorio. Estas experiencias, se llevan a cabo a través de prácticas como la oralidad, la observación, la imitación, la repetición, entre otras. Estas prácticas van dando forma a un cúmulo de saberes y prácticas mapuche que vinculan distintos ámbitos de la vida cotidiana, con la naturaleza del territorio. Poseen entre otras características el ser locales y transmitidos de generación en generación, por lo que podemos comprenderlos como saberes que se dan bajo una lógica que democratiza el conocimiento, rompiendo con la producción de saberes y conocimientos hegemónicos. Con el tiempo estos conocimientos y saberes se han ido perdiendo como producto de procesos históricos de colonización, sin embargo aún hay personas que los conservan. Algunos de ellos están vivos, por ejemplo, en la construcción de la ruka, que ha cobrado un nuevo significado en el proceso de recuperación de tierras que se lleva a cabo en algunos sectores de Bio - Bio, La Araucanía y Los Ríos. Otros que se han ido perdiendo y olvidando en el tiempo, como el lazo de rüme, práctica vinculada a la cestería y que poco a poco fue reemplazado por materialidades industriales, como la pita plástica. Sin que nadie lo sepa, en la escuela Traful Traful, este conocimiento lo posee Guillermo Llanquino, auxiliar de la escuela, quien nació, vive y trabaja en Botrolhue, sector donde se encuentra la escuela. La propuesta de intervención artístico pedagógica que se propone, nace de la posibilidad de que el conocimiento que posee Guillermo Llanquino respecto al lazo de rüme, y que podemos vincular al que maneja el educador tradicional, sea visibilizado y compartido en la escuela. La propuesta plantea que este aprendizaje se de en el contexto del subsector de artes visuales, comprendido como espacio legitimado por la escuela formal, para el abordaje de prácticas culturales como la del lazo de rüme.

Del mismo modo, se comprende el espacio del arte y de manera más específica, el de la educación artística como espacio que posibilita las prácticas artísticas, como espacio que permitiría la contextualización de prácticas culturales que se generan extramuros de la escuela. Dicha contextualización se propone a través de prácticas pedagógicas de creación artística, que buscan poner en contexto los aprendizajes, de manera situada, encarnada, comprendiendo el arte como una experiencia que es en sí misma proceso de aprendizaje, tal como ocurre en los procesos de aprendizaje mapuche.

En este sentido, la educación artística y de manera más específica el subsector de artes visuales, sería el espacio para poder adquirir aprendizajes referidos a prácticas culturales mapuche (lazo de rüme en este caso), de manera contextualizada (impartida por Guillermo, conectando con los orígenes de este lazo en la naturaleza del territorio de Botrolhue, a través de su propia experiencia y memoria).

Por otro lado, este espacio abre la posibilidad de resignificar esta práctica a través de la creación artística por parte de niñas y niños, con el objetivo de generar nuevas conexiones con la propia experiencia individual y colectiva. Dichos procesos de creación, se plantean desde la práctica artística contemporánea, relevando en estos procesos de creación el uso de prácticas de aprendizaje mapuche como la oralidad, la observación, la escucha atenta, la repetición, entre otras.

La educación artística sería comprendida así como puerta de entrada a la escuela de las formas de aprender mapuche, a través de la práctica del lazo de rüme y la figura de Guillermo Llanquiao. Esta operación se comprende como estrategia emancipatoria respecto al cómo se ha venido dando la presencia de la cultura mapuche en la escuela, buscando superar su representación a través de posibilitar su experiencia.

Esta propuesta busca ser una oportunidad de repensar el énfasis dado a la enseñanza de la lengua desde una mirada occidental, como principal forma de legitimar la cultura mapuche y sus

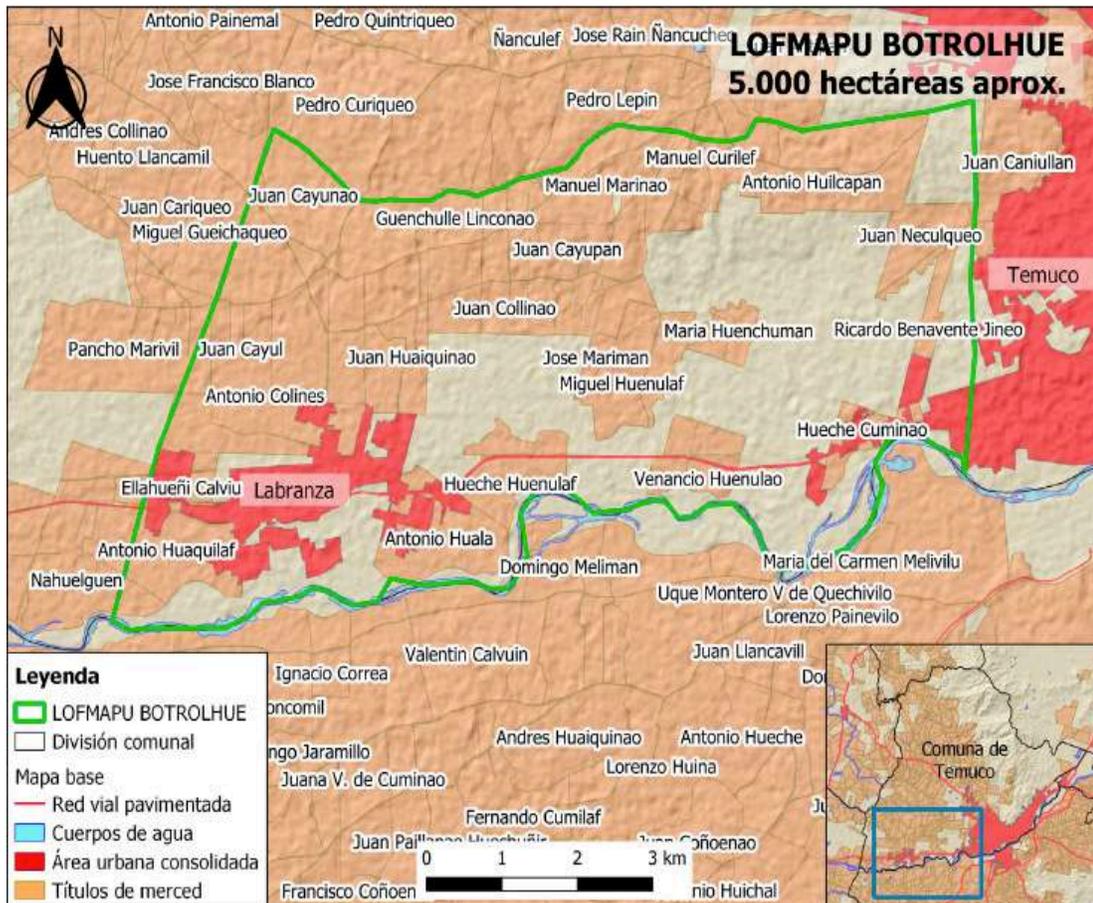
saberes en el espacio de la escuela, visibilizando el potencial que tienen las prácticas culturales locales del territorio, que albergan personas que habitan en él.

Del mismo modo, la propuesta busca ser una oportunidad de mirar un contexto particular, relevando aquello que podemos considerar como avances en materia de educación intercultural. Esto permitirá facilitar el camino para materializar una idea de interculturalidad, que apunte a modificar las relaciones de poder que se sustentan hoy en la política educativa intercultural bilingüe.

#### **4.1 Una primera aproximación a la Escuela Traful Traful**

La escuela Traful Traful es una escuela intercultural mapuche que nace el año 2012. Es una escuela particular subvencionada, cuyo sostenedor es la Fundación para el Desarrollo Campesino, FUNDECAM. El Índice de vulnerabilidad escolar es del 98%, y el 92% de sus estudiantes es mapuche. El año 2022 la matrícula total fue de 70 estudiantes.

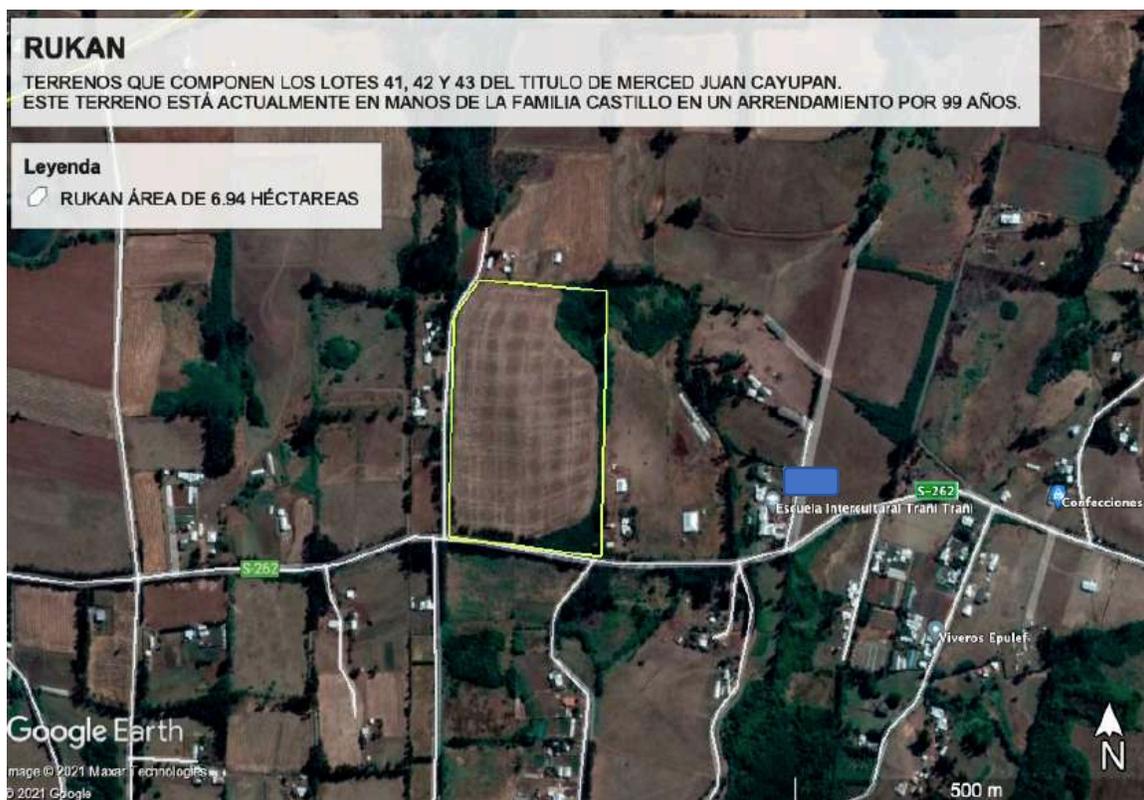
Para llegar a la escuela hay que recorrer una distancia de unos 13 kilómetros desde Temuco, siguiendo el camino que lleva a la localidad de Labranza. La escuela se encuentra en el sector de Traful Traful, en la comunidad mapuche Juan Cayupán. Esta, junto a otras 22 comunidades conforman el Lofmapu Botxolwe, actualmente reconocido como Botrolhue. Este territorio se ha ido modificando como producto de procesos históricos de colonización, que hoy podemos comprender desde una lógica neoliberal amparada en el imbricado vínculo entre poder político y poder económico. Actualmente el territorio de Botxolwe se conforma por cerca de 2.000 hectáreas, tal como muestra el mapa de la figura nº 4.



**Figura nº 4.** Nota: Lofmapu Botxolwe. Mapa creado por Territorio SIG (2021) para la investigación realizada por Danko Marimán. El mapa muestra la conformación ancestral del territorio del *Lofmapu* Botxolwe. La extensión original del territorio era de 5.000 hectáreas, de las cuales se estima la pérdida de unas 3.000 hectáreas como producto de la urbanización y forestación.

Una parte ha sido reintegrada a las comunidades, sin embargo, hasta el día de hoy no se ha dado respuesta por parte del Estado, a las demandas de las comunidades que exigen la recuperación de la totalidad de estas tierras, que han pasado a formar parte del sistema de mercantilización. A estas tierras no reintegradas, se suman otras que han sido adquiridas mediante prácticas hoy sancionadas, lo que ha generado el incremento de hectáreas para el uso forestal e inmobiliario, situadas en el perímetro del estero Botxolwe, al cual actualmente las comunidades no tienen acceso (Marimán, 2021).

Actualmente el mayor problema al que se enfrentan las comunidades son los proyectos inmobiliarios, cuyo objetivo es seguir expandiendo las ciudades de Temuco y Labranza. Esta expansión ha continuado con la destrucción y obstrucción del acceso a lugares que son



**Figura nº 5** Nota: Mapa creado por Territorio SIG (2021) para la investigación realizada por Danko Marimán. Rukawe en el Lof Botxolwe. En amarillo se señala el sitio de significancia cultural, denominado Rukawe. Este sitio se ubica cerca de la escuela Traful Traful, señalada con el rectángulo azul.

fundamentales en sus prácticas culturales, como menokos (humedales) y lemus (bosques), dejando islas de territorio indígena que colindan con áreas urbanizadas o forestadas.

Sin ir más lejos, en el mapa de la figura 5 es posible ver que cerca de la escuela Traful Traful hay un “lugar denominado Rukan, sitio de significancia cultural porque allí se desarrollaban prácticas como el palin, la búsqueda de lawen y porque allí vive el genmapu” (Marimán, 2022, pág. 42). Actualmente el Rukan se encuentra en una propiedad privada bajo arrendamiento por 99 años. Los habitantes de Traful Traful reconocen la falta de tierras y espacios para continuar con las prácticas culturales mapuche.

Considero relevante destacar lo que actualmente sucede en Botxolwe, puesto que uno de los principales problemas que surgen del planteamiento de la PEIB, es la desconexión que existe entre la comunidad local y la escuela. Generar conexiones con el territorio a través de prácticas culturales locales que poseen habitantes de Botxolwe, se proyecta como un posible vínculo con este lugar.

#### 4.2 Prácticas culturales mapuche en la Escuela Trafal Trafal

En el siguiente apartado de este capítulo, me interesa ir relevando las prácticas culturales mapuche que pude identificar en la escuela Trafal Trafal, a través de la observación participante y herramientas de la etnografía, con el objetivo de dar cuenta de cómo van apareciendo en este espacio las prácticas culturales mapuche, en relación al contexto escolar. Estas prácticas aparecen en distintos momentos de la residencia artístico - pedagógica, llevada a cabo en los meses de octubre y noviembre del 2022.



**Figura nº 6** Nota: Interior de la ruka de la escuela Trafal Trafal. Traüwn realizado en el día de la Buena convivencia escolar. 2019. Escuela Intercultural Trafal Trafal (14 de abril, 2022) del buen trato escolar. *¿Qué es?. Es establecer relaciones con las personas que nos rodean* [Fotografía] Facebook <https://www.facebook.com/people/Escuela-Intercultural-Tra%C3%B1i>

El año 2021 llegué por primera vez a la escuela, a través de una prima, motivada por la curiosidad de saber qué pasaba dentro de una escuela intercultural. Posteriormente, el año 2022 planteé la posibilidad de llevar a cabo mi investigación de magíster, junto a dos docentes de la escuela, que para efectos de esta investigación se identificarán como SP y AH, docentes de artes visuales y lengua indígena respectivamente.

La primera vez que fui a la escuela tuve una reunión con la Directora de la escuela, en la ruca ubicada en el patio. Nunca antes había estado en una. Nos sentamos alrededor del kütstalwe, donde el fuego debe estar siempre encendido. En este encuentro me relata algunos usos dados a la ruca, entre los que está la realización de algunas clases e instancias de diálogo para la resolución de conflictos entre estudiantes, lo que es posible asociar a la práctica del traüwn, cómo se observa en la imagen nº 6.

Me cuenta que cada curso escoge a un o una lonko, quien debe poseer y responder a los ideales reconocidos por la cultura mapuche: kimche (conocimiento y saber), norche (rectitud y transparencia), kümeche (esfuerzo y perseverancia) y newenche (fuerza mental y física) (Rapimán, 2006). En el espacio de la ruca se resuelven los posibles conflictos entre estudiantes con la guía del lonko. La ruca cobra así un nuevo sentido en la escuela Trafal Trafal. Deja de ser la construcción paradigmática en la que acontece la vida cotidiana (MOP, 2011), cuyo uso se integra a instancias propias de la cultura escolar

En este primer acercamiento a la escuela, comienzan a aparecer prácticas que llaman mi atención. El uso de la ruca como espacio de encuentro y diálogo, sentarse en círculo alrededor del fuego a conversar, la figura del lonko en cada curso, que es un mediador entre estudiantes, un guía del grupo que responde más bien a la figura del sabio, posee características que lo hacen ser un líder que se rige por principios éticos. Pienso que esto es un voto de confianza con niños y niñas, que promueve el desarrollo de la autonomía a través de ser protagonistas en la resolución de sus

conflictos, a través del diálogo donde los distintos puntos de vista, sentires y pensares pueden encontrarse, es ahí donde cada niño y niña puede aparecer sin importar si es mapuche o no. Eso queda en segundo plano, el punto relevante aquí, es que el espacio de la ruka, la práctica del traüwn, el rol del lonko, son parte de prácticas mapuche que promueven un encuentro entre personas. Estas prácticas posibilitan una manera distinta de resolver conflictos entre estudiantes, en relación al cómo se hace generalmente en la escuela occidental. Lo que aquí se propone es mirar una situación inherente a toda escuela, a través de un lente distinto, a través de lo que podemos comprender como una estrategia que aúna prácticas mapuches que permiten construir diálogo. Pienso que esta es una estrategia para generar prácticas interculturales en la escuela, que aquí hay un transitar de la cultura escolar occidental a la cultura mapuche, hay una apropiación de prácticas que posibilitan relaciones dialógicas.



**Figura nº 7** Entrada a la escuela Trafal Trafal. Nota: Es la que se utiliza diariamente dado que accede directamente al estacionamiento donde llegan los buses que transportan a los y las estudiantes. Escuela Intercultural Trafal Trafal (6 de septiembre, 2022) Facebook <https://www.facebook.com/photo/?fbid=447721170716492&set=a.447721130716496>

#### 4.3 We tripantu: experiencia de una práctica cultural mapuche en la escuela Traful Traful

Una de las primeras experiencias que tuve con docentes y estudiantes de la escuela fue Wiñol tripantu<sup>1</sup> o Wetripantu, al que fui invitada a participar. Participan todos los integrantes de la escuela, la directora y jefa de utp, profesoras, profesores, estudiantes y algunos apoderados/as. Entre ellos el abuelo de una estudiante que vive en la comunidad Juan Cayupan. Con el correr de las horas, me doy cuenta a través de conversaciones en el grupo, de los conocimientos que tiene sobre los materiales en la ruca. Veo los conocimientos perdidos por algunas generaciones que se manifiestan en sus preguntas.



**Figura nº 8 We Tripantü.** Nota: Interior de la ruca de la escuela durante el mizawun. En esta etapa de la ceremonia se comparte comida, se toca música y se conversa. Escuela Traful Traful (23 de junio del 2022) *El día 23 de junio se llevó a cabo la celebración de Wiñol Txripantu en la escuela Traful Traful* [Fotografía] Facebook. [https://www.facebook.com/permalink.php?story\\_fbid=pfbid034](https://www.facebook.com/permalink.php?story_fbid=pfbid034)

<sup>1</sup> A partir de ese momento, las noches se acortan lentamente y los días se hacen más largos. Ese día y su noche, los antiguos mapuche lo denominaron Wiñol tripantu, que en mapuzugun, significa “el retorno del sol”. [https://www.uchile.cl/documentos/winol-tripantu\\_164301\\_0\\_1214.pdf](https://www.uchile.cl/documentos/winol-tripantu_164301_0_1214.pdf)

Quienes son mapuche están con su vestimenta tradicional, el resto está con sus uniformes de siempre. La Directora lleva su traje tradicional mapuche, me comenta que algunos estudiantes de familias evangélicas no asisten ese día a la escuela. *Como es una escuela intercultural, respetamos totalmente eso*, me dice. Me pregunto cómo se entiende la interculturalidad en la escuela Trafal Trafal. A priori, me resuena más bien la idea de una convivencia de culturas en un mismo espacio dado, donde evitar su encuentro en espacios donde aparecen a través de sus prácticas culturales, podría ser una forma de abordar las tensiones inherentes al encuentro entre diversas culturas y creencias. Mi pregunta es por qué estudiantes de familias mapuche - evangélicas asisten y permanecen en una escuela intercultural mapuche, sin estar de acuerdo con su cosmovisión, comprendiendo que la escuela intercultural sería una propuesta de reivindicación de derechos culturales de los pueblos originarios. Sin embargo no hay que olvidar que es una propuesta planteada desde la mirada del Estado. Mi hipótesis es que el hecho de que la política educativa intercultural se plantee poniendo el foco en la enseñanza de la lengua originaria, mediante estrategias de aprendizaje de la escuela occidental, delimita en el discurso oficial la cancha en que se pueden mover y aparecer las prácticas culturales de los pueblos originarios. Esto transformaría en “inofensivo” el cómo *aparecen* en la escuela, las prácticas que conforman la cosmovisión de la cultura mapuche. El We tripantu es una práctica cultural ancestral que se comprende como instancia de aprendizaje y formación para los niños, niñas y jóvenes mapuche. Sin embargo mi sensación es que está relegada a modo de *actividad alternativa*, como celebración mapuche que si bien se lleva a cabo en el espacio de la escuela, queda fuera de su operar como espacio de aprendizaje al no legitimarse esta práctica, como proceso formativo para todos y todas las estudiantes. Expongo esta reflexión no con ánimo de juzgar las decisiones tomadas en la escuela, sino más bien para dar cuenta de cómo aparecen las prácticas y saberes mapuche en su espacio, y las tensiones que esto puede generar en un contexto de diversidad cultural como es la escuela. En este punto cabe preguntarse

en qué medida la política educativa intercultural planteada desde el bilingüismo, como principal mecanismo de reconocimiento de la cultura mapuche, es suficiente para abordar y transformar las variadas complejidades de las relaciones que se dan en el día a día de una escuela intercultural. O bien, si la PEIB ha construido una idea de interculturalidad basada en la idea de que por el hecho de conocer la lengua del otro, hay per se un entendimiento mutuo. Esta idea, no toca las estructuras que sostienen las relaciones de poder dadas entre la cultura hegemónica y la mapuche en este caso, puesto que conocer a una cultura a través de sus prácticas culturales implica practicarlas, lo cual no sólo hace necesario una reformulación del currículo y de la estructura de la escuela formal. Experimentar el mundo a través de las prácticas culturales de otros, amplifica la mirada que podamos tener del mundo, y eso nos transforma, eso implica decolonizarnos.

Volviendo a la experiencia del We tripantu, en esta no sólo observo y escucho atentamente. Me uno en las comidas y conversaciones, derramo mudai a la Pachamama antes de beber de un vaso que corre de mano en mano en un círculo, observando a niñas y niños que danzan en las distintas etapas que conforman la ceremonia. En el espacio de la ruka niñas y niños comen catuto, pollo y sopaipillas, tocan el kulturn, conversan. Es un ambiente relajado, no hay órdenes de por medio, niños y niñas se mueven con libertad entre el patio y la ruka. Lo que observo es que las interacciones que se generan, entre docentes, estudiantes, familiares e invitados, es de relaxo y familiaridad.

Hay una etapa de la ceremonia donde hombres y niños danzan el tregul purrún (baile del treile), imitan el vuelo de este pájaro moviéndose en círculos alrededor del canelo, mientras las niñas tocan la kaskawilla, un grupo de niños y el profesor de gimnasia tocan el trompe, la püfillka, y el kull-kull. Los niños mapuche van descalzos, entre ellos hay uno con botas de gamuza. Es un estudiante que viene llegando de Santiago, no es mapuche me cuenta el sostenedor de la escuela. El bailarín que los guía es un estudiante de 8º básico, nieto de una machi, es su bailarín, la acompaña

en las ceremonias de sanación. Al igual que el niño santiaguino, se ve completamente inmerso en la experiencia del baile, no está representando, está viviendo, está *siendo* el pájaro que danza. Le comento esto a una profesora, me dice que la forma en que celebran We tripantu *es una forma simple, no folklorizada*. No hay intervenciones u órdenes que pueda asociar a los actos escolares; no es como acto de colegio le digo, *sí me responde, es eso, no es un acto de colegio, es la celebración tal y como se hace fuera de la escuela*. Esta afirmación me hace tomar conciencia de la relevancia de la experiencia, es una instancia que leo como irrupción de la cultura mapuche en el espacio de la escuela, de la cual niñas y niños son partícipes. La presencia de esta práctica cultural en la escuela, puede comprenderse como contrapuesta a las sugerencias que hace la PEIB respecto a la representación de las prácticas culturales de pueblos originarios, como estrategia para acercarse a ellas. Aprender y conocer implican mucho más que sólo saber cómo es la imagen de ese *algo* que se busca conocer. Implica tener la libertad de poder construir esa imagen desde la propia experiencia, como el niño santiaguino que se hace parte libremente del tregul purrún. Como yo, que voy a esta experiencia con una imagen difusa de la cultura mapuche.

Me interesa dar cuenta de esta experiencia, puesto que es el primer encuentro que tengo con todas las personas de la escuela y algunos familiares. En esta experiencia logro comprobar la potencia que tiene la performatividad de las distintas etapas de esta práctica cultural. Pienso que estas instancias son espacios donde se comparte, se conversa, se escucha, se huele y saborea, donde los sentidos se activan para iniciar el año desde los ciclos que son los de la naturaleza. En esta se establecen vínculos simbólicos que pueden comprenderse como procesos de aprendizaje, puesto que plantean formas de interactuar y relacionarnos con otros seres humanos y con la naturaleza, desde otro lugar.

#### **4.4 Prácticas pedagógicas interculturales en la Escuela Traful Traful**

Comprendo la ceremonia del wetripantu como una instancia donde la cultura mapuche se manifiesta a través de lo performativo, de la presencia por sobre la representación. Sin embargo cabe preguntarse de qué manera es abordada la cultura mapuche en el contexto de la Escuela Traful Traful, considerando que hablamos de una escuela intercultural. Esto es posible responderlo observando la articulación que existe entre la cultura mapuche y la no mapuche, a través de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo por parte de los y las docentes. Estas prácticas serán determinadas por el cómo se comprenda la idea de interculturalidad en la escuela.

##### **4.4.1 La visión de lamngen AH**

En conversaciones que tuvimos sobre la educación intercultural con el lamngen<sup>2</sup> AH, profesor de lengua indígena, me señaló que lo que buscaban los mapuche era emparejar la cancha respecto al cómo de la presencia de la cultura mapuche en la escuela. El comprendía que la interculturalidad era el hecho de que la presencia de la cultura mapuche y no mapuche, se diera de manera más simétrica, teniendo la libertad de poder decidir cómo llevar a cabo los procesos de aprendizaje en la escuela. Me dijo que cómo estaba planteada la educación intercultural no era interculturalidad, que para él la interculturalidad era cuando había un diálogo de igual a igual entre las culturas y sus conocimientos, que no se trata de que sólo sea la cultura mapuche la que esté en la escuela, las culturas cambian y la cultura mapuche también. Que como está propuesta la educación intercultural hace que los conocimientos y formas de aprender de la escuela occidental prevalezcan por sobre las formas de aprendizaje mapuche, que es una forma más de seguir aplastando a la cultura mapuche, y seguir reproduciendo este sistema (hegemónico). Que la

---

<sup>2</sup> En la escuela Traful Traful los y las estudiantes se refieren a los y las docentes como lamngen (amigo o amiga), en la cultura mapuche no existe el concepto de profesor/a. Mientras que el trato hacia estudiantes es pichikeche, (niño o niña, gente pequeña). (<https://argentour.com/diccionario-mapuche/>)

educación mapuche estaba afuera, a través de la palabra, en el guillatún (ceremonia socio espiritual), en las conversaciones con los ancianos, recorriendo el menoko.

En este relato el profesor comprende la interculturalidad como diálogo de saberes entre distintas culturas, discurso que aparece en una instancia diseñada en conjunto, en la que recorrimos un lemu (bosque) junto a 5º y 6º básico. El objetivo de este recorrido era identificar especies de árboles nativos y su nombre en mapuzungún. Durante el recorrido el profesor les habla de la relevancia del Itrofill mongen<sup>3</sup>, de la importancia de la diversidad de especies para la vida, de cómo se conectan los distintos seres vivos entre sí, y cómo es esa colaboración la que permite la vida. Les pregunta si han visto una plantación de eucalipto, los y las niñas responden que sí, que ahí no hay tanta vida porque se chupan el agua. Les dice que eso es un monocultivo, que está secando los ríos y los menoko, por eso la diversidad del lemu es tan importante. Les dice que para los seres humanos es lo mismo, que la diversidad de personas y la colaboración entre ellas, puede hacer la vida mejor, es decir, implícitamente estaría relevando una idea de interculturalidad que implica el diálogo para la buena convivencia entre personas. Mi percepción es que parte de la respuesta de niñas y niños es una respuesta más bien automática, aprendida desde el discurso más que desde la experiencia. En otro momento del recorrido el docente recalca nuevamente el daño que están haciendo las forestales y los monocultivos a la naturaleza en el propio Botrolhue, sin embargo no existen de por medio espacios prolongados de diálogo, que permita que niñas y niños se expresen respecto a este problema o bien compartan sus propias experiencias y vivencias en Botrolhue.

---

<sup>3</sup> En el idioma castellano, podemos definir itro como “composición de muchas vidas que comparten simultáneamente el mismo espacio”, se podría traducir como multidiversidad. Fill quiere decir que todos tienen vida propia, pero que interactúan entre sí y son interdependientes, se podría traducir como pluriversidad; por tanto, son millones de pequeñísimas vidas manteniendo toda la vida, que en suma es una sola gran vida <https://endemico.org/itrofill-mogen-toda-la-vida-sin-excepcion/>

Lo que observo es que el docente utiliza recurrentemente el gütram que maneja perfectamente como metodología de aprendizaje, que como se vio en el capítulo 1, sitúa al niño y niña como oyente, puesto que su fin es que aprendan a escuchar, lo cual es fundamental para generar diálogos interculturales. Junto a esto, el discurso se da bajo la práctica del wewpin, que es un discurso que puede durar varios días, esto se vuelve aburrido para algunos estudiantes, que es lo que observo recurrentemente en dos de 6º básico. Por el contrario, hay estudiantes de 5º básico que se entusiasman con este tipo de relatos y aportan con comentarios, sin embargo esos espacios son más bien breves. Cuando los estudiantes conversan entre si y dejan de ponerle atención, les recalca que deben escuchar, que es importante escuchar para aprender. Esto hace que la metodología del gütram y el wewpin pierdan su potencial, puesto que habría un abuso de su uso a lo largo de las clases, considerando la edad de niñas y niños, sin articularse con espacios dialógicos que permitan a los y las estudiantes utilizar la capacidad de expresarse oralmente, y la de escucha en relación a lo que dicen sus compañeros y compañeras. Escuchar atentamente permite ir desarrollando la capacidad de empatía.

Por otro lado observo la desconexión del discurso con la experiencia en el territorio, que lo transforma en un discurso descontextualizado. La experiencia en el territorio implicaría ser abordada por espacios donde efectivamente se abra el diálogo desde ir compartiendo la filosofía del Itrofill mongen, que permita recoger los conocimientos previos de niñas y niños mapuche y no mapuche sobre la flora y fauna en el territorio, ¿qué han visto, qué saben, han desaparecido, cómo? Y los que viven en la ciudad ¿qué especies hay? ¿qué diferencias hay con el lemu?. Esta experiencia implicaría además desarrollar metodologías que permitan poner en juego prácticas culturales mapuche y no mapuche para comprender la filosofía del Itrofill mongen, desde lo empírico. Por ejemplo, se podría ir empleando la metodología del inarrumen, e ir registrando a través del dibujo, video o fotografía las especies que hay en el lemu y su entorno, para generar un mapeo que permita

luego investigar desde la ciencia occidental y mapuche qué necesita esa especie para subsistir, qué tipo de clima, cerca de qué especies, qué aporta al lugar, cuál es su origen. Aquí la presencia de un kimche del territorio sería un gran aporte, puesto que es alguien que conoce la conformación del territorio desde su naturaleza, y ha visto las transformaciones de la misma. A través de estos ejemplos busco ir dando cuenta de qué estoy comprendiendo por práctica pedagógica intercultural.

El problema de la descontextualización del discurso del profesor, se genera al no haber un acercamiento al territorio a través de metodologías que permitan comprobar los efectos de los monocultivos, conocer la presencia de vida o falta de ella en ese lugar, que permita al estudiante ir construyendo un discurso propio en torno a este problema desde la experiencia mediante el intercambio de saberes y conocimientos sobre un mismo tema, problema, fenómeno. Lo descrito lo relaciono con una interculturalidad ideologizada:

aquella que es fundamentalmente de alcance político ideológico, en la que se fundamenta la importancia de la interculturalidad, se plantea desde la historia, por ejemplo, pero no hay práctica consciente, pedagógica, didáctica en el aula (CPEIP, 2018, pág.191)

Podría inferir las razones por las cuales el docente no lleva a cabo prácticas que potencien el uso de lo argumentativo en articulación con espacios dialógicos, que permitan interacciones de tipo intercultural. Sin embargo no es el punto de esta propuesta, si no que lo que observo aquí, es la posibilidad de incorporar en colaboración con el docente, en la propuesta de intervención artístico-pedagógica, espacios donde a través del gütram pueda ir nutriendo el proceso a través del conocimiento mapuche que posee. Estos podrían darse de manera articulada con espacios de diálogo entre el grupo, y de experimentación a través de la observación y creación artística.

#### **4.4.2 La visión de Lamngen MC**

En el estudio *Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula* realizado por el Centro de Perfeccionamiento, Experimentación e Investigaciones

*Pedagógicas* (CPEIP) el año 2018, aparece el relato de la profesora MC, en el cual da cuenta de la relevancia de contextualizar las prácticas pedagógicas a través del vínculo escuela-territorio, con el objetivo de fortalecer la identidad de niños y niñas. En este relato la profesora señala que la escuela mantiene vínculos con prácticas culturales dadas en la Comunidad Juan Cayupán, donde recordemos, se encuentra la escuela. Este vínculo se da en la participación en ceremonias religiosas como nguillatun, eluwün (rito funerario), y el wetripantu, y visitas del lonko a la escuela. Estas mismas prácticas son mencionadas por el lamngen Adrián, señalando que estas se llevan a cabo en instancias y tiempos acotados, al tener que adaptarse a los de la propia la escuela.

Además de estas prácticas, la lamngen MC menciona la presencia de un lonko y su función en cada curso, a lo cual me referí ya anteriormente, como una práctica que permite el diálogo entre estudiantes. A esta instancia de diálogo entre estudiantes se suma el nütram (conversación), con padres y apoderados con el objetivo de integrarlos en los procesos de la escuela. En estos espacios de encuentro la lamngen releva el espacio de la ruka, al comprenderlo como un lugar que promueve una armonía singular que permite abrir espacios de diálogo.

La profesora releva la importancia de incorporar en la escuela las prácticas mencionadas, puesto que las valora como espacios en que los y las pichikeche, comparten sus propias experiencias y vivencias, transformándolos en “personajes principales y activos, compartiendo con entusiasmo sus conocimientos, dándole validez a sus propias vivencias y, por sobre todo, a quienes componen sus núcleos familiares” (Cañupan, 2018, pág. 245). En relación a esto, la profesora señala la importancia de incorporar a los futakeches (abuelos), puesto que son la base del kimun (sabiduría) que traen los estudiantes.

Por otro lado, una acción muy relevante que se ha llevado a cabo en la escuela, es la implementación de planes y programas propios en el sector de Artes Visuales de primero básico. Estos tienen por objetivo rescatar prácticas como el güren/textilería, rütran/platería,

wüzün/cerámica, külkon/cestería. El último día de mi residencia en la escuela tuve una conversación con lamngen María Eugenia, quien es la profesora de este nivel educativo y una de las impulsoras de los planes y programas. En esa conversación me contó que antes de la pandemia ella había ido a conocer a una lamngen que hace güren en Padre Las Casas, comuna cercana a Temuco. Fue a investigar lo que hacía para aprender textilería y enseñar a niñas y niños.

En la experiencia relatada por la lamngen, aparece una búsqueda respecto a cómo incorporar saberes y prácticas de la cultura mapuche en la escuela, lo cual es muy relevante, puesto que lo que se incorpora finalmente son las prácticas y saberes de una cultura no-hegemónica. El énfasis está puesto en la validación y legitimación de la cultura mapuche, a través de abrir los muros de la escuela y conectarse con el territorio, lo que permitiría la contextualización de las prácticas pedagógicas. Se comprende que se lleva a cabo este proceso de contextualización a través del diálogo donde los niños y niñas comparten sus puntos de vista.

Respecto a la idea de interculturalidad comprendida como la posibilidad de encuentro de culturas diversas, se menciona el diálogo, en conjunto con el espacio de la ruka como parte de metodologías didácticas que apunten a generar un diálogo entre culturas. Esto estaría dando la oportunidad a niñas y niños no mapuche de poder comprender el mundo desde la mirada de la cultura mapuche. Las prácticas culturales conectadas con el territorio son oportunidades de aprendizaje para niñas y niños en relación a temáticas que trascienden los aprendizajes esperados y los contenidos obligatorios de la escuela formal. Desde estas instancias podrían generarse diálogos bajo la idea de interculturalidad. Mirar fenómenos que son inherentes a todos como seres humanos desde distintos lentes. Por ejemplo, desde el ritual fúnebre poder mirar los ritos de cada cultura, en ellos evidenciar como concebimos la muerte, qué relación tiene con la vida, cómo vivimos la vida hoy, qué significado le damos. Poner en diálogo estas miradas desde la propia experiencia individual y colectiva, no con el objetivo de definir cuál es mejor o peor, sino que para comprender que existen

distintas formas de aproximarse y relacionarnos con otros /as y nosotros mismos/as. Pienso que este diálogo debe darse situando a niñas y niños en la propia experiencia humana, puesto que cada uno y una, posee también un lente, una visión propia sobre el tema en cuestión.

En el caso de estudiantes no mapuche, lo relevante estaría en que el encuentro entre culturas puede ser espacio para desarticular, interrogar y comprender el cómo se conforma la propia cultura, y cómo esa conformación impacta en los distintos ámbitos de su desarrollo como ser humano. Lo mismo sucede con estudiantes mapuche, donde el proceso de mirar la propia cultura, puede llevar a abrir la mirada a entenderse como una cultura en constante transformación, lo cual es transversal a todas las culturas.

Finalmente, me parece importante relevar la búsqueda de prácticas en territorios fuera de la escuela que hace la lamngen, a través de investigar quién posee el conocimiento sobre la práctica. Esto da cuenta de que la profesora comprende el espacio de las artes visuales como espacio legítimo para las prácticas mapuche de creación, como parte de sus procesos de aprendizaje. Por otro lado, la profesora releva los prácticas culturales y conocimientos que albergan personas mapuche mayores.

Las prácticas descritas por la profesora, considerando que la información entregada es aún parcial, las relaciono con lo que el CPEIP ha establecido como Interculturalidad intuitiva:

El profesor reconoce que existe una idea de interculturalidad, pero no conoce los fundamentos ni la forma de hacer la bajada al aula. Hay un desconocimiento de la idea y sus formas de hacerlo consciente (CPEIP, 2018, pág. 192)

A partir de lo relatado, pienso que la idea de interculturalidad en la escuela Traful Traful se da como dos vagones que corren paralelamente.

Por un lado, estas instancias al tener que adaptarse a la rigidez de la escuela formal, se transforman más bien en salidas pedagógicas, negando el tiempo y espacio que requieren estas experiencias. La rigidez de la escuela formal ha absorbido y coartado las formas de aprendizaje de

la cultura mapuche a través de la PEIB. Comprendo esto ahora desde la experiencia en la escuela, en el cómo se relacionan las personas entre sí en espacio de la escuela en el Wetripantu, en la flexibilidad de los tiempos y desplazamientos de los cuerpos que conlleva y que contrastan con los que permite la escuela; Las prácticas culturales mapuche aparecen así como resistencia frente a la forma en que se estructuran los procesos de aprendizaje en la escuela formal.

**4.5.- ¿Y qué pasó con el lazo de rüme? Propuesta artístico - pedagógica desde 3 experiencias en la escuela Trafal Trafal y Botxolwe**



**Figura nº 9: Trenzado del lazo de rüme.** Nota: Detalle del proceso de trenzado del lazo de rüme. Elaboración propia.

La propuesta de intervención artístico pedagógica que se articula, nace de mi propia experiencia en el territorio de Botrolhue y en la escuela Trafal Trafal, en la que pude observar cómo aparece la cultura mapuche en su cotidiano, buscando identificar en qué medida se da la interculturalidad en el espacio de la escuela. A partir de lo que se identifica en este proceso de indagación, planteo la posibilidad de que el conocimiento del lazo de rüme que posee Guillermo, y

que podemos vincular al que maneja el educador tradicional, sea visibilizado y compartido en la escuela, a través de su aprendizaje por parte de niñas, niños y la docente de artes visuales. Este aprendizaje se da en el contexto del subsector de artes visuales, comprendido como espacio legitimado por la escuela formal, para el abordaje de prácticas culturales como la del lazo de rüme. La educación artística y de manera más específica el subsector de artes visuales, sería el espacio para poder adquirir aprendizajes referidos a prácticas culturales mapuche (lazo de rüme en este caso), de manera contextualizada (impartida por Guillermo, conectando con los orígenes de este lazo con la naturaleza, historia y territorio de Botrolhue, a través de su propia experiencia y memoria).

Junto a ello, este espacio abre la posibilidad de apropiarse de dichas prácticas por parte de niñas y niños, con el objetivo de generar nuevas conexiones con la propia experiencia individual y colectiva, a través de la creación artística. Dichos procesos de creación, se plantean desde la práctica artística contemporánea, con el objetivo de abrir la posibilidad de que sean niñas y niños quienes puedan conectar el conocimiento mapuche del lazo de rüme, con conocimientos y prácticas contemporáneas de las artes visuales, que permiten generar un diálogo intercultural.

La educación artística sería comprendida así como puerta de entrada a la escuela de las formas de aprender mapuche, a través de la práctica del lazo de rüme y la figura de Guillermo Llanquiao. Esta operación se comprende como estrategia emancipatoria respecto al cómo se ha venido dando la presencia de la cultura mapuche en la escuela, buscando superar su representación a través de posibilitar su experiencia.

Esta propuesta busca ser una oportunidad de repensar el énfasis dado a la enseñanza de la lengua desde una mirada occidental, como principal forma de legitimar la cultura mapuche y sus saberes en el espacio de la escuela, visibilizando el potencial que tienen las prácticas culturales locales del territorio, que albergan personas que habitan en él.

Esta propuesta se plantea desde el reconocimiento de la conexión entre memoria, familia y el territorio como parte de los procesos de aprendizaje mapuche, que se dan en relación con el entorno, la naturaleza y los conocimientos de cada familia en su respectivo territorio, es decir de manera situada.

La propuesta se plantea a partir de la articulación de experiencias/etapas que tienen lugar en el contexto de una residencia artístico - pedagógica, realizada en la Escuela Traful Traful, entre octubre y noviembre del 2022. Las dos primeras experiencias corresponden a mi propia experiencia de aprendizaje del lazo de rüme, donde Guillermo es mi profesor.

La tercera de estas experiencias corresponde a tres acciones implementadas en la escuela con niñas y niños de 5º y 6º básico. Estas instancias fueron llevadas a cabo junto a Guillermo y SP, Profesora de artes visuales.

Lo que une a estas tres experiencias es el lazo de rüme, su historia y el traspaso de esta práctica perdida a niñas, niños y SP, por parte de Guillermo Llanquiao. Se propone una intervención artística pedagógica a partir de su articulación. El relato de estas experiencias se llevará a cabo de manera secuencial, puesto que en esta parte me interesa dar cuenta desde mi propia observación participante, con el fin de relevar los hallazgos que como docente voy encontrando.

- **Experiencia en el menoko:** memorias en la práctica de recolectar y procesar del rüme.
- **Recorrido junto a Guillermo por un lemu (bosque) de Botxolwe:** los orígenes del lazo de rüme desde la memoria.
- **Intervención artístico pedagógica con niñas y niños de 5º y 6º básico:**
  - a) **Diálogo en la ruka:** Compartiendo las memorias y orígenes del lazo de rüme con niñas, niños y la profesora de artes visuales.
  - b) **Aprendizaje del lazo de rüme en la escuela Traful Traful:** haciendo el lazo.

**c) Reflexiones en torno a la propia práctica artístico pedagógica:** la posibilidad de apropiarse de las materialidades.

A continuación, daré cuenta de manera detallada de estas etapas, a partir de las cuales se articulará una propuesta de intervención artístico- pedagógica, que busca ser implementada en el segundo semestre de este año en la misma escuela.

- **Experiencia en el menoko: memorias en el recolectar y procesar del rüme.**

La práctica del lazo de rüme tiene su origen en la construcción de la ruca y objetos cotidianos ligados a la cestería mapuche. Este lazo hecho de fibras vegetales como el junquillo, la ñocha y la pitilla, se utilizaba para amarrar la estructura de la ruca y en otras tareas cotidianas, como el amarre de sacos y plantas de tomate, y en la fabricación de bozales para terneros. Actualmente es una práctica en desuso en la construcción de rucas y en la vida cotidiana, como producto de la incorporación de materiales y objetos industriales, como la pita de plástico y clavos. (Guillermo Llanquinao, comunicación personal, 09 de octubre de 2022)

Todo esto me lo cuenta GL, quien trabaja hace 15 años como auxiliar en la escuela Traful Traful, y que aún conserva la práctica y conocimientos del proceso de fabricación de este lazo. Guillermo viene de una familia dedicada al oficio de la cestería. Su padre fabricaba pisillos de rüme, mientras que su abuela se dedicaba al trenzado de lazo. Guillermo aprendió esta técnica observándola, hasta que un día lo invitó a practicar. Durante mi residencia artístico-pedagógica Guillermo me enseñó a hacer este lazo, desde principio a fin.



**Figura nº 10. Menoko (humedal) sector Botrolhue sur.** *Nota:* El Rüme es el que está en primer plano, este menoko se encuentra en la casa de la hermana de Guillermo. En Botrolhue acceder a este tipo de lugares se ha ido dificultando, como producto de que muchos se encuentran en propiedades no mapuche.

El rüme o junquillo es una planta que crece en el menoko o humedal. El sector de Botrolhue, en el que se encuentra también la escuela Trafal Trafal, es un sector que se caracteriza por ser un lugar de humedales. Nos dirigimos con Guillermo a la casa de su hermana, donde aún se conserva este lugar. En el proceso de extracción entramos a las partes más inundadas. Guillermo va observando las plantas buscando las de mayor tamaño. Su papá le enseñó el proceso de extracción del rüme, el cual llevaba a cabo en este mismo menoko. Guillermo me va mostrando el largo ideal de las plantas, luego empieza a tirar las varillas de rüme, me explica que deben salir de raíz, para que luego se vaya secando lentamente. Intento sacar, pero se necesita mucha fuerza. A medida que saca el rüme me relata sus propias memorias. Me cuenta que antes las plantas de rüme crecían el doble, que su papá llegaba a la casa con atados gigantes de rüme muy largo, para hacer pisillos que vendía después. También me cuenta de la fauna del lugar, que ahí había sapos, y que a veces su papa encontraba huevos: *acá cuando andaba sacando este tipo de material se encontraba con huevos de pato, huevos de pollollo, un pajarito que anda en el agua. Se los llevaba todos para la casa y los comíamos.*



**Figura nº 11. Ñocha entre el Rüme.** Nota: Guillermo me muestra el interior del rüme. Encuentra una ñocha entre medio del rüme. La ñocha es un material utilizado en la elaboración de lazo y cestería, más resistente que el rüme. Guillermo se preocupa de que pueda observar y comprender cómo es la planta, pienso que es resultado de la práctica de la observación que el posee. Elaboración propia.

Guillermo me adelanta el siguiente paso que es extraer el interior del junquillo, una materia blanda y blanca. (Figura nº11). En el camino encuentra una ñocha: *Y esta es la ñocha, que también se puede hacer lazo, pero esto es más escaso, es muy escaso. Esto igual tiene proceso, igual se parte. Este es mejor material, es mejor que el junquillo. Pero este está nuevito así que se corta* (G.Llanquino, comunicación personal, 11 de octubre de 2022). La práctica con los materiales ha hecho que Guillermo adquiera conocimientos sobre su comportamiento y cuáles son mejores para fabricar el lazo. La observación junto con la práctica de trenzar, aparecen como métodos de aprendizaje que generan un conocimiento que ahora me traspasa. Se preocupa de que vea la materia blanca y blanda, se preocupa de que observe bien el cogollo de la ñocha.

La siguiente etapa es extraer la materia blanca blanda del interior. Para eso hay que golpear las raíces del rüme contra un árbol. Guillermo no me dirige, él simplemente hace y yo lo imito, estoy “obligada” a observar con atención. Luego pasa un atado de junquillos por debajo de un palo, para que se abra el rüme (figura nº12). Yo lo sigo, Guillermo me va guiando, hasta que entre ambos logramos una buena cantidad.



**Figura nº12. Preparación del material:** Posteriormente el material se golpea y se tira pasándolo debajo de un palo, para extraer la materia blanca del interior. Luego se deja secar sin que pierda toda la humedad. Elaboración propia.

Luego empieza a trenzar el lazo, rápidamente logra hacer uno (figura nº 13). Me muestra los movimientos y trato de entenderlos, pero no es hasta que me siento y los practico que logro algo.



**Figura nº 13. Trenzado del lazo:** finalmente se lleva a cabo el trenzado del lazo, a través de ir torciendo el rüme. Elaboración propia.

En este proceso aparecen el kimeltuwün (Guillermo se transforma en mi profesor y yo en su estudiante), el kimkimtun (el aprender haciendo, ambos experimentamos el proceso), el guxam (la transmisión del lazo relacionado a la cestería, oficio de su padre y su abuela), unido al kimkimtun (trabajar cuidando los animales, para lo cual se necesitaba usar y aprender el lazo), el güneytum (Guillermo va observando la naturaleza, identificando los junquillos que servirán, sabiendo que la ñocha es ñocha, y que no sirve porque está muy verde). Y, por último, estamos en un menoko, lugar de significación espiritual para la cultura mapuche, donde su padre también extraía el rüme.

En el proceso de enseñanza que Guillermo lleva a cabo, compruebo a través de mi propia experiencia que detrás hay un acto potente de posible reivindicación del saber y prácticas mapuche en la escuela. No es sólo el proceso para llegar a conocer la técnica del lazo de rüme, si no todas las conexiones que éste conlleva. La experiencia del proceso pone en contexto ese conocimiento a través de dar cuenta de las historias de vida, las prácticas culturales familiares, unidas a la naturaleza del territorio y sus transformaciones. La práctica del lazo y su enseñanza adquieren un significado distinto en el presente, los cuales aparecerán con la misma potencia en la escuela, sólo si se experimenta el proceso en conexión con el territorio.

Respecto a esta experiencia ya me he referido en el capítulo 1. Esta experiencia es parte de esta propuesta, puesto que conocer el origen del rüme, su proceso de extracción y preparación, es fundamental para comprender las formas de vida del pueblo mapuche. Como mencionaba en el primer capítulo, aquí aparecen las memorias de Guillermo en torno a su padre, al trabajo que significaba extraer el rüme, procesar el material, permite poner en relación el objeto-lazo con un sistema de producción donde humano y naturaleza están imbricados.

Por otro lado, el menoko al que pudimos acceder está en la propiedad de la hermana de Guillermo, lo que hace posible su acceso. Cada vez es más difícil acceder a humedales en Botxolwe, lo que puede abrir un diálogo en torno a la conformación del paisaje, conocer sus modificaciones a través de la memoria de Guillermo y de la observación de la naturaleza que hay ahí.

- **Recorrido junto a Guillermo por un lemu (bosque) de Botxolwe:** los orígenes del lazo de rüme desde la memoria.

Llegué a recorrer el lemu con Guillermo, lo conoce como la palma de su mano, jugaban ahí con Hugo cuando niños. A medida que avanzamos Guillermo va reconociendo los lugares por los que caminaba cuando niño. Atravesamos un koliwal seco, un bosque de koliwe. Me dice que cuando el koliwe se seca es porque ha florecido, eso significa que viene un mal año para el mundo entero,

que por lo que le han contado cercanos este no es el único lugar dónde se secó. Después de que se secó vino la pandemia. Me muestra una planta que es un remedio, que la machi sabe para qué sirve, no recuerda su nombre. Llegamos a un triwe o laurel al que le faltan ganchos, *las machis vienen a sacarlos para realizar el guillatún o cuando quieren sanar a un enfermo* me dice. Recuerda que habían musgos de un color verde oscuro, que se dejaban sobre las tumbas, *estaba lleno de musgo antes, ahora no hay ninguno*. Se detiene en una planta y trata de reconocerla, me dice que esa planta no es de ahí, que seguramente un pájaro trajo la semilla. Más adelante encuentra una enredadera que da un fruto parecido a un plátano, se llama kowüil, también conocido como plátano silvestre. *Es muy rico, es dulce y como arenoso*. Me cuenta que esta enredadera se usaba para hacer muchas cosas, entre ellas el chaiwe, un plato grande que se usaba para lavar el mote. Su abuela le decía kvlko, ella los tejía, ella le enseñó a trenzar el lazo de rüme. Se toma un tiempo para recordar algunas palabras en mapuzungún. La cotidianidad de la práctica cultural de la cestería se perdió en su familia y con ella sus palabras. Luego encuentra una enredadera a la que también nombra como foki, mucho más gruesa y formada por varias que se entrelazan entre sí.

Me dice que los antiguos observaron cómo el voki se iba enrollando con mucha fuerza en sí misma y al árbol. Se dieron cuenta de que servía para amarrar la estructura, los tijerales de la ruka. Para hacerla más flexible se cocía en agua en el fogón. Este tipo de enredadera se usó antes de que se comenzara a hacer el lazo de rüme, ya que poder encontrarla en bosques nativos fue cada vez más difícil con el tiempo, los bosques fueron desapareciendo. *Así se hacía en aquellos tiempos, antiguamente*, me dice.

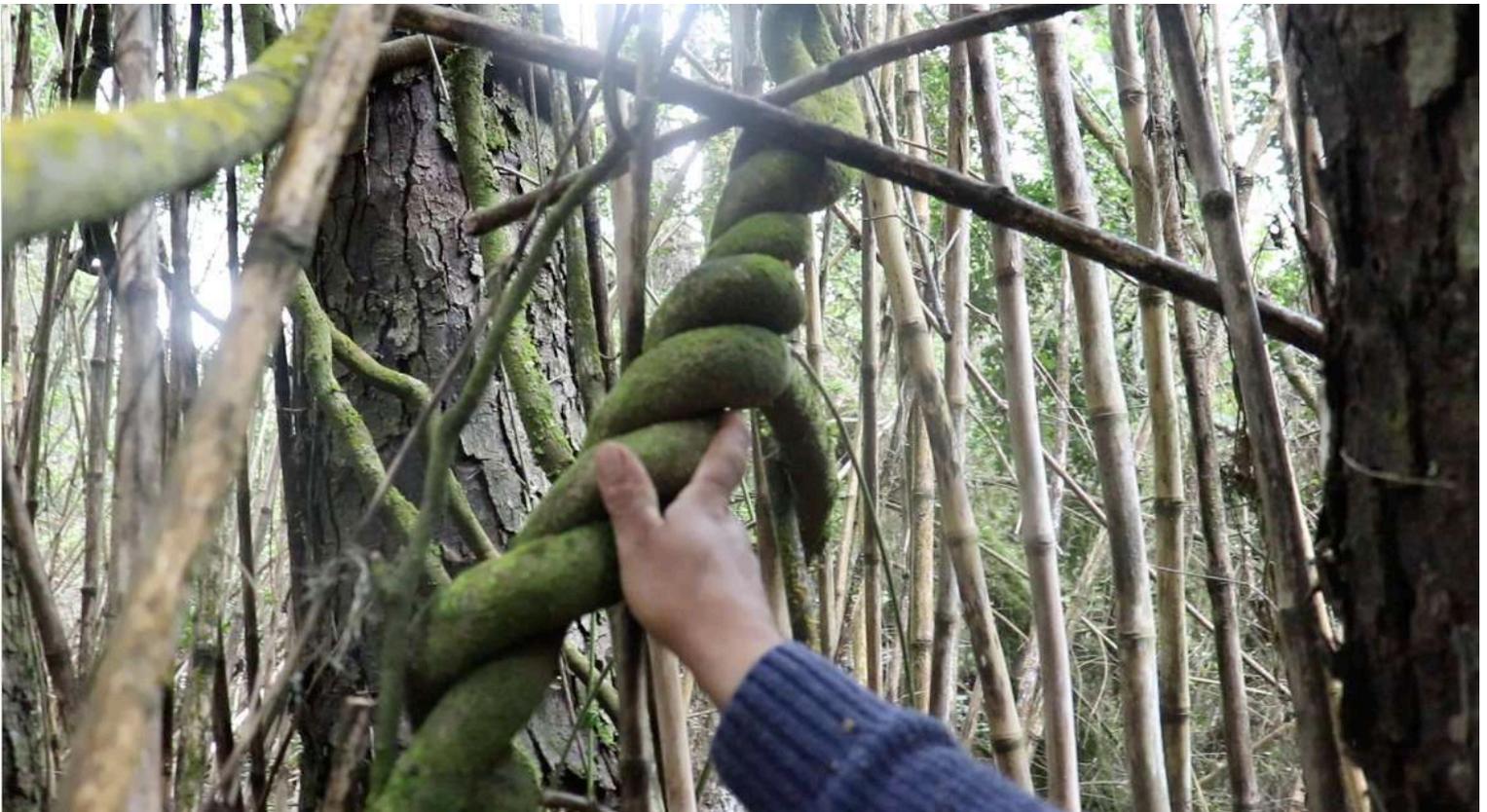
Durante todo el recorrido voy escuchando atentamente a Guillermo, lo sigo y voy observando lo que me va mostrando. Sólo hago preguntas cuando Guillermo hace algún hallazgo: un foki, una planta, un árbol, el canto de un pájaro, que lo conecta con su propia memoria y experiencia pasada en ese lugar, y que al mismo tiempo habla de las prácticas de la cultura mapuche.

Me interesa que lo que él sabe y conoce del lugar vaya aflorando solo, desde la propia experiencia. En esta experiencia me voy dando cuenta de todo lo que sabe Guillermo, y que se comprende como saber indígena.

Me doy cuenta de que Guillermo pertenece a una de las últimas generaciones que alcanzó a vivir inmerso en el habla del mapuzungún, y de prácticas culturales locales mapuche de manera más cotidiana. Pienso en el hilo conductor que podríamos hacer con el lazo de rüme que luego aprenderán niñas y niños en la escuela, y que les enseñará Guillermo. Pienso en la posibilidad de hacer este mismo recorrido con niños y niñas guiados por él, sus conocimientos y sus relatos de cuando él era un niño. Pienso que si lo que se busca es relevar y legitimar el conocimiento mapuche en el espacio de la escuela, esta es una oportunidad que permite hacerlo de manera coherente con el cómo se llevan a cabo los procesos de aprendizaje mapuche: de manera situada, en la experiencia perceptiva de la naturaleza, donde la oralidad y las palabras generan conexiones con la vida y la historia del lugar y de las personas. En este recorrido podrían conocer cómo y por qué nace el lazo de rüme. Ver, tocar, apreciar el voki, saber por qué fue desapareciendo, y cómo dio paso al lazo de rüme, en qué lugar de Botxolwe se obtenía el rüme y dónde se obtiene hoy, si es fácil o difícil encontrarlo, si el lazo se sigue haciendo y cómo. Todo esto lo sabe Guillermo. Pienso que esto permitiría poner en contexto las prácticas culturales mapuche de las que habla, como la construcción de la ruka, la cestería y el lazo, conectando el pasado con el presente de esas prácticas en Botxolwe, para observar desde ahí qué está sucediendo en este territorio hoy, y que quisiéramos que suceda. Abrir la conversación mientras se recorre, observa y escucha el lemu, para que las preguntas, las historias, las palabras en mapuzungún vayan apareciendo a medida que la naturaleza se hace ver y escuchar, es una experiencia que comprendo como experiencia de aprendizaje mapuche, donde el aprender se da desde una relación imbricada entre el pensamiento, los sentidos y los afectos, y que conecto con la idea de aprendizaje situado, el cual:

Requiere que los estudiantes operen en situaciones “reales” y “auténticas” semejando las formas de aprendizaje que se producen en la vida cotidiana, en donde los sujetos se encuentran inmersos en el marco de sentido de una cultura, interactuando con otros agentes humanos y con agentes no humanos –incluidos los frutos del conocimiento socialmente producidos, tales como lenguajes, teorías, esquemas, mapas, artefactos técnicos, etcétera. (Sagastegui, 2004, pág. 30)

El aprendizaje situado al comprender el aprendizaje como proceso fusionado con el contexto cultural, transforma el proceso de contextualización de aquello que se está enseñando-aprendiendo, en una experiencia vivencial. “Es en la contextualización que rompemos con las limitaciones individuales y reflexionamos sobre el mundo que nos rodea, el mundo que nos quieren imponer, el mundo imaginario y el mundo que queremos construir” (Barbosa, 2020, pág. 14) , es decir, el contexto es una construcción variable de relaciones en constante transformación que se dan en *la realidad*, por lo que este proceso se enriquece si en el participan distintas voces que permitan ampliar y transformar concreta y especulativamente los márgenes del contexto.



**Figura nº 14.** Nota: Voki encontrado en medio de un lemu en Botxolwe. Las propiedades del Voki como su capacidad de trepar, enredarse y agarrar, fueron observadas por los antiguos y utilizadas en el amarre de la estructura de la ruka.

Esta es una posibilidad que dan las formas de aprender mapuche, que si tuviesen el espacio para llevarse de manera contextualizada, y no sólo en el aula utilizando libros e imágenes, pienso permitirían abordar de manera más rica lo que el Estado Chileno considera relevante aprendan niños y niñas, desde una idea de interculturalidad que legitima las formas de conocer y aprender de ambas culturas. Esto amplía las perspectivas desde las cuales podemos mirar distintos fenómenos que nos atraviesan y trascienden como seres humanos.

Si dejan venir a Guillermo, niños y niñas, SP y AH, y yo, seríamos partícipes de esta experiencia, en la que el hilo conductor sería el lazo de rüme y sus orígenes. Este recorrido serviría además para poder establecer relaciones in situ, entre la naturaleza del lugar, prácticas culturales mapuche y el territorio de Botxolwe, a través de dialogar, escuchar, observar, recorrer.

Le pregunto a Guillermo si estaría dispuesto a guiarnos por este mismo recorrido la próxima semana, me dice que por supuesto, pero no sabe si le darán permiso, piensa que no. Lo que acabo de vivir es tan estimulante, que al día siguiente regreso a la escuela para hablar con la Directora, saber si Guillermo puede acompañarnos y explicar a qué, por qué es tan importante que vaya. Durante el 2022 la escuela no tuvo un educador tradicional por falta de presupuesto, lo que la superintendencia permite ya que hay cuatro docentes que son educadores interculturales, que de alguna manera compensan esa falta. Sin embargo el conocimiento que tiene Guillermo, la experiencia y conocimiento que tiene de ese bosque, nadie la tiene, y se acerca más al tipo de conocimiento que puede tener un educador tradicional. Aunque detallé lo que sabía Guillermo a través de describir a la directora lo que viví en el bosque, y el hilo conductor que podríamos hacer en el proceso pedagógico, al conectar el voqui del lemu con el lazo de rüme, no resultó. Siento que todo el conocimiento que tiene Guillermo nadie lo ve, que soy la única que está viendo que Guillermo es el conocimiento mapuche vivo. Mi sensación es que es una situación inusual, extraña que alguien pida que el auxiliar asista a una salida pedagógica para poder apoyar la clase, no como

acompañante o cuidador, si no que como guía-profesor- mediador. Percibo que esto no encaja para la dirección, pero también siento que las razones dadas vienen de una mezcla de temor, confusión, sospecha. Me dice que Guillermo debe estar en su función de auxiliar por si algo pasa, es la principal razón que se da para negar este permiso.

- **Intervención artístico pedagógica con niñas y niños de 5º y 6º básico:**

**a) Diálogo en la ruka:** Compartiendo las memorias y orígenes del lazo de rüme con niñas, niños y la profesora de artes visuales.



**Figura nº 15.** Nota: Guillermo comparte con niñas y niños los orígenes del lazo de rüme y su relación con la ruka. Elaboración propia.

*En la ruka se saluda en mapudungun, dice Guillermo antes de iniciar su clase. Dado que Guillermo no pudo ir al lemu con el curso, le propuse que en el espacio de la ruka pudiera contarle*

a niñas, niños y a SP la historia del foki, su relación con la ruka y el lazo de rüme. La idea era hacer el ejercicio de poner en contexto el lazo de rüme para luego aprender a hacerlo. Le digo que soy su ayudante, tenemos el foki que traje del lemu y el lazo que Guillermo había trenzado cuando me enseñó a hacerlo.

Guillermo inicia la conversación hablando de la ruka. Les pregunta cuántos saben cómo se hace una ruka, varios y varias levantan la mano. La conocen porque cuando chicos vieron cómo se había construido alguna, una niña cuenta que su papá está construyendo una ahora. A Guillermo también le enseñó su papá, él aprendió observando y luego participando en la construcción de rukas. Les pregunta por los materiales que están usando para hacerla, les cuenta que la verdadera ruca se hace de rotruküna<sup>4</sup> o ratonera, que es difícil encontrar, también se usa el junquillo. Dice que esta ruka no es una verdadera ruka, ahora las están haciendo de zink y madera. Les señala los nombres de algunas partes de la ruka, el orcon y la vara, *para afirmar la paja* dice uno de los niños. Le cuenta al curso que hace poco acompañó a su papá a construir una ruka para su tío que es machi, y que sacaron junquillo del mallín, que el material lo encontraron cerca de un fundo. El niño que relata esto vive en Botxolwe, me doy cuenta de que los conocimientos del niño refieren a prácticas mapuche que están vivas, y que lo que sabe sobre la ruka, también está invisibilizado de alguna manera. Por la forma en que relata y escuchan atentamente sus compañeros y compañeras, creo que es la primera vez que cuenta lo que sabe sobre la ruka. Pienso que fuera de la escuela vive el ser mapuche a través de poder estar inmerso o en contacto con prácticas culturales vivas en el contexto familiar, pero en el espacio de la escuela estas vivencias quedan de lado, quedando inmerso en una doble lógica educativa (Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo, 2017). Las prácticas

---

<sup>4</sup> La palabra puede ser imprecisa, es como la pronuncia Guillermo pero sólo di con la palabra küna, que aparece como *paja para techar* (<http://www.serindigena.org/index.php/en/biblioteca/diccionarios/mapudungun-espanol/193-k/1805-kuena>)

culturales mapuche que son parte de la vida cotidiana de niños y niñas podrían estar quedando fuera de la escuela, supeditadas a los espacios que los adultos puedan proporcionar o estimar como las que hay que conocer.



**Figura nº 16.** Nota: Niños y niñas observan el lazo de rüme. Antes de esta experiencia no conocían el lazo. Elaboración propia.

En este punto es posible pensar lo que las Tic's permiten; poder conocer otras culturas y sus prácticas, poder difundir las propias, generar cruces entre la práctica del lazo de rüme y dispositivos tecnológicos. Estas son posibilidades que el arte, la educación artística puede brindar al comprenderse como espacio de experimentación. Aquí, las posibilidades de que surjan cruces entre culturas se multiplican, comprendiéndose como práctica intercultural inicialmente, y quizás yendo más allá, a prácticas transculturales.

La Directora que es mapuche llega de improviso. Mi primera impresión es que viene para ver qué está pasando, “si está todo en orden”, siento que hay desconfianza respecto al hecho de que Guillermo esté llevando a cabo la tarea de profesor, pero al escuchar la conversación se sienta y escucha con atención, poco a poco se empieza a integrar contando lo que sabe de la ruka. En la última parte Guillermo les cuenta del voki, les transmite los mismos conocimientos que me entregó en el lemu, que se utilizaba para amarrar las partes de la ruka, y que fue desapareciendo dando paso al lazo de rüme. Les muestra el voki que llevamos, y les muestra cómo se hacían las amarras de la estructura. Luego les muestra el lazo de rüme, y les cuenta de otros materiales como la pitilla y la ñocha, les habla de la cestería que hacía su abuela y los pisillos que hacía su papá con esos materiales. Que amarraba los chanchos y tejían una especie de bozal para los terneros. A través de este relato, Guillermo va dando un contexto a esta práctica, al describir sus orígenes y usos en la vida cotidiana. La práctica del lazo cobra así una identidad.

Pienso que lo que está sucediendo en la ruka es algo insólito en la escuela; Guillermo es el profesor, con SP pasamos a un segundo plano, de hecho SP le hace preguntas constantemente, al igual yo y que otros niños y niñas: *¿por qué hay que ahumar la ruka? ¿por qué la puerta de la ruka apunta al Este? ¿la ruka tiene ventanas? ¿cómo se ordenaba el espacio dentro de la ruka? ¿qué otras cosas se hacen con el junquillo? ¿por qué hay que entibiar la trutruca antes de tocarla?*. Esta última pregunta se desvía, Guillermo le dice que eso no lo sabe, pero leo en esa pregunta una legitimación de los conocimientos de Guillermo, y muchas otras preguntas que niños y niñas podrían tener guardadas. Creo que este espacio puede ser comprendido como espacio de práctica pedagógica intercultural, en cuanto abre el diálogo para que los conocimientos del lazo sean compartidos, al mismo tiempo que emergen las preguntas de niñas y niños que podrían abrir nuevos diálogos.

**b) Aprendizaje del lazo de rüme: observar, imitar, repetir, transmitir, multiplicar**

Guillermo les dice que ahora haremos el lazo. Guillermo se ubica al centro como muestra la imagen nº 18. Yo estoy enfocada en la cámara, por lo que cuando veo que niñas y niños no saben muy bien dónde ubicarse y cómo empezar con el lazo, dudo si intervenir o no. Estoy preocupada por el tiempo, por lo que pienso que les diré que se ubiquen en círculo para pasarles el material. Es decir, ordenarlos para que empiecen a trabajar. Instintivamente decido no hacerlo. De manera fluida comienzan a sentarse alrededor de Guillermo.



**Figura nº 17.** Nota: Niños, niñas y la profesora de Artes visuales aprendiendo a hacer el lazo. Elaboración propia.

Guillermo no entrega mayores instrucciones, simplemente se sienta, toma el rüme y comienza a hacer el lazo. Algunos estudiantes se motivan inmediatamente, toman rüme y se

acercan a Guillermo, otros se van integrando a la práctica después de observar por un rato de qué se trata esto. No está el mandato de sentarse a hacer el lazo, el espacio queda abierto para que se tomen su tiempo y decidan cuando integrarse. De alguna manera está el tiempo para comprender cómo se va haciendo el lazo, igual que Guillermo a quien su abuela luego de ver que constantemente la observaba, un día le preguntó si quería probar, y ahí empezó. Le pregunto a un grupo de niñas que observan si quieren intentarlo, que prueben. Se entusiasman, otros se demoran más, unos pocos entran y salen de la práctica, juegan con las varas de rüme, un niño no se integra y sólo observa.



**Figura nº 18.** Nota: Guillermo le enseña a hacer el lazo a un niño, es su nieto. Elaboración propia.

Pienso que esto es un espacio necesario también, respetar los tiempos para conectar con la práctica que se propone, comprenderla como una etapa necesaria y no como un no estar haciendo nada, no “estar trabajando”, produciendo algo. Y eso en la escuela es un problema.

En ningún momento Guillermo se para de su asiento para asistir o “corregir” a niños y niñas. El no para de hacer el lazo, son ellos quienes se acercan y observan cómo se hace, tal como muestra la imagen nº 18. *Mire, se toman dos ataditos de junquillo, se pisa la punta o se sienta arriba para que quede tenso, pasa la mano por encima y se enrolla, así, mire.* Repite una y otra vez los movimientos, aumentando y disminuyendo su velocidad para que el niño logre comprender los movimientos de las manos. A medida que el niño observa la técnica, va comprendiendo cómo se hace desde la observación y la propia práctica. Sostiene el material como se debe/necesita, imita los movimientos de Guillermo al mismo tiempo que escucha sus indicaciones, unos le resultan y otros no, ensayo y error, cada vez le resulta mejor y se va motivando, captó el principio de la técnica, el lazo empieza a aparecer y sigue intentando por su cuenta. Pienso que el hecho el que el niño sea nieto de Guillermo, donde este acto de aprendizaje funciona como puente entre generaciones, como acto de reivindicación de la transmisión del conocimiento mapuche en el núcleo familiar, perdido por la generación del hijo de Guillermo.

En este proceso el niño aprende a hacer el lazo de rüme no desde la explicación teórica, si no que desde el hacer, desde la práctica: observa, imita, repite (pepilkawün<sup>5</sup>), escucha, manipula. Son prácticas explicitadas en los aprendizajes mapuche, y aparecen aquí. El cuerpo, los sentidos están involucrados, tanto de quien enseña como de quien aprende, generándose así una horizontalidad entre abuelo/nieto, entre docente/estudiante. Esto va creando un vínculo más cercano y afectuoso, aspecto que incide de manera relevante en los procesos de aprendizaje.

---

<sup>5</sup> Pepilkawün se traduce como receta, que en este caso puede ser comprendido como repetir una técnica.

Junto a ello, la forma en que se enseña-aprende el lazo va otorgando autonomía al niño, quien por su cuenta sigue en el ejercicio de ensayo y error.

SP se integra al círculo, está muy entusiasmada por aprender, como muestra la imagen nº 19. Cuando logra comprender la técnica, SP se sienta con un grupo de niñas para enseñarles. El conocimiento se comienza a traspasar y a multiplicar, de SP a las niñas y luego entre estudiantes. Aparece el elemento multiplicador propio de los saberes mapuche. La práctica fue traspasada a Guillermo a través de su abuela, y ahora la comparte con estudiantes de una escuela intercultural mapuche, y si bien este proceso de aprendizaje se da en un contexto escolar, el cómo se lleva a cabo no es intervenido por las docentes de artes visuales, SP y yo.



**Figura nº 19.** Nota: Guillermo le enseña a hacer el lazo a SP, profesora de Artes visuales. Elaboración propia.

El lazo de rúme aparece en la escuela tal como se aprendió por generaciones. El contexto de traspaso de la práctica se traslada de la casa familiar y la comunidad, a la escuela, pero su proceso de enseñanza-aprendizaje se mantiene, al ser quien lo posee y transmite, alguien que lo ha



**Figura nº 20.** Nota: La técnica del lazo es traspasada por SP y el sobrino nieto de Guillermo al resto del grupo. Este traspaso posibilita que se multiplique el conocimiento y el lazo. Elaboración propia.

adquirido desde la tradición familiar, sin que pase por el filtro de la trasposición didáctica (Chevallard, 1985 en Salaün, 2018) la cual establece que:

los saberes deben responder a un cierto número de criterios: deben ser programables y poder soportar, sin ser desnaturalizados, apegarse a las reglas de la progresividad. Deben ser legítimos, epistemológica y socialmente a la vez, lo que supone que existe un sistema de validación (Salaün, 2018, pág. 78)

Si nos enfocamos en los saberes indígena, el proceso de trasposición didáctica buscaría legitimar dichos saberes al hacerlos compatibles con la forma escolar, transformándolos en saberes escolares universales. Esto es precisamente lo que hace la PEIB, al adecuar estos saberes a la enseñanza en la escuela, a través de la escritura, la lectura, y de la representación de sus prácticas culturales por sobre su vivencia, ya sea en el territorio o en la escuela misma. Los transforma en un simulacro posible de reproducir.

En relación a lo anterior, se une el hecho de que el lazo de rüme es una práctica cultural local, en este caso arraigada al sector de Botrolhue, territorio en cuyos humedales crece el junquillo. Deviene de una necesidad de tipo práctico en la vida cotidiana, por ende su fabricación se da de manera constante. El que esta práctica cultural emerja en el espacio de la escuela es un acto de emancipación, lo local se contrapone a la homogeneización del conocimiento hegemónico, deviniendo así el acto de introducir la práctica del lazo de rüme (de la manera en que se ha descrito) una práctica pedagógica intercultural. “Lo periférico - intersticial se revela frente a la conversión uniforme de los signos de poder y saber a la dominante metropolitana de traslación hegemónica del valor cultural” (Richard en Silva, 2016).

El acto de aprender el lazo de rüme, puede comprenderse como una forma de resistencia y emancipación cultural en el espacio de la escuela. Esta forma de emancipación es al mismo tiempo una posibilidad de que la práctica sea llevada a cabo transversalmente por todos y todas las estudiantes. Da la posibilidad no sólo de crear un lazo mediante una práctica cultural mapuche y experimentar el hacer desde el propio lugar, sino que permite al mismo tiempo conocer las formas de vida de quienes lo hacían, el origen del material, dónde está en el territorio de Botrolhue, que ha pasado con los humedales donde crece. Es decir, conocer la práctica permite al mismo tiempo rastrear su vínculo con el territorio.

La práctica del lazo de rüme es una posibilidad de encuentro entre grupos que históricamente han sido situados entre sí como “otros”, que podrían devenir en un encuentro de unos “nosotros” (Taylor, 2020), siendo la educación artística una puerta de entrada legitimada por el currículo oficial, para que esta práctica ingrese a la escuela.

El tiempo se acabó. Al final de la clase les preguntamos qué les pareció la actividad, la mayoría responde que muy entretenida, que fue bueno aprender el lazo, que lo pasaron muy bien.

Hay 5 lazos de rüme que con un poco más de práctica quedarían más firmes y similares al de Guillermo. Ensayo y error, repetición, tiempo.

**c) Reflexiones en torno a la propia práctica artístico pedagógica:** la posibilidad de apropiarse de las materialidades.

A las instancias anteriores se suma una instancia de creación escultórica, la cual tenía por objetivo conversar sobre la idea de identidad a través de la madera en distintos estados: ramas de árboles nativos y madera de eucalipto procesada. Me referiré brevemente a los hallazgos de esta experiencia, que considero relevantes para la propuesta de intervención pedagógica que se articula posteriormente.

A través de esta actividad que contemplaba una etapa de diálogo y de creación escultórica, se buscaba conversar sobre la identidad propia, a partir de que cada estudiante se identificara con un tipo de madera. Cuando aparecieron las elecciones y las creaciones de niñas y niños, me di cuenta de que a priori, estaba esperando que niñas y niños mapuche escogieran la madera nativa, y los no mapuche la de eucalipto, y por supuesto no fue así. Es decir, estaba simplificando la idea de identidad, comprendiendo lo mapuche netamente desde su ancestralidad, fuera de este tiempo contemporáneo y por ende como algo estático y cerrado, ignorando que todos vivimos insertos en un contexto de hibridación cultural. Estaba construyendo al otro desde la diferencia, desde categorías culturales que comprenden la diversidad cultural desde la construcción de estereotipos.

Por otro lado, bajo esta idea lo occidental queda relegado a ser la cultura que todo lo destruye, por ende, comprendida también como algo estático y cerrado, sin posibilidad de transformarse. Ante esto, se simplifica la idea de identidad y la de interculturalidad, estoy creando dos identidades que percibo como inmutables y opuestas: la madera nativa es vida, está en el lemu en medio de la diversidad. La madera de eucalipto viene de la plantación, donde no hay vida, donde la naturaleza se ha convertido en mercancía. ¿Cómo puede haber diálogo intercultural si las concibo

como inmutables, si desde ahí cualquier tipo de relación que busque desarticular y modificar las estructuras de poder, se hace impensable?. El problema de esto, es que la construcción de ese otro “ implica establecer antagonistas y ‘otros’ cuya realidad esté siempre sujeta a una interpretación y a una reinterpretación permanentes de sus diferencias con ‘nosotros’” (Said, 2003, p.436, como se citó en Silva Echeto, 2016). Esto me permitió ver cómo la propia práctica devela una idea de interculturalidad que como docente estaba sosteniendo.

La lectura que hacen niñas y niños de cada tipo de madera desarma esta idea binaria, a través de la posibilidad de apropiación y reinterpretación de las materialidades en el proceso de creación escultórica. La instrucción dada fue crear una escultura que identifique al grupo, utilizando las maderas que cada uno escogió y cáñamo. Para ello primero exploran los materiales al mismo tiempo que van decidiendo cómo crear la escultura. Lo que observo acá es la forma en que cada grupo se apropió de los materiales.

#### GRUPO1



Este grupo trabaja explorando los materiales a medida que van creando distintas formas. Comienzan trabajando colaborativamente, dando ideas entre las tres niñas y ayudándose en la construcción del objeto. Poco a poco comienzan a separarse y siguen explorando individualmente.

En este grupo la apropiación se centra en la experimentación formal, en las posibilidades constructivas que dan estos materiales. El objeto comienza a adquirir un significado una vez construido.

## GRUPO 2



Este grupo se apropia de las materialidades para crear un objeto a través de situar la reflexión en relación a la vivienda, tanto a su falta como al deseo por tener un lugar seguro dónde vivir a futuro. Las niñas construyen así un objeto que denominan como la *Casa en el árbol*, señalando que si el día de mañana no tienen donde vivir, se construirán una en un árbol.



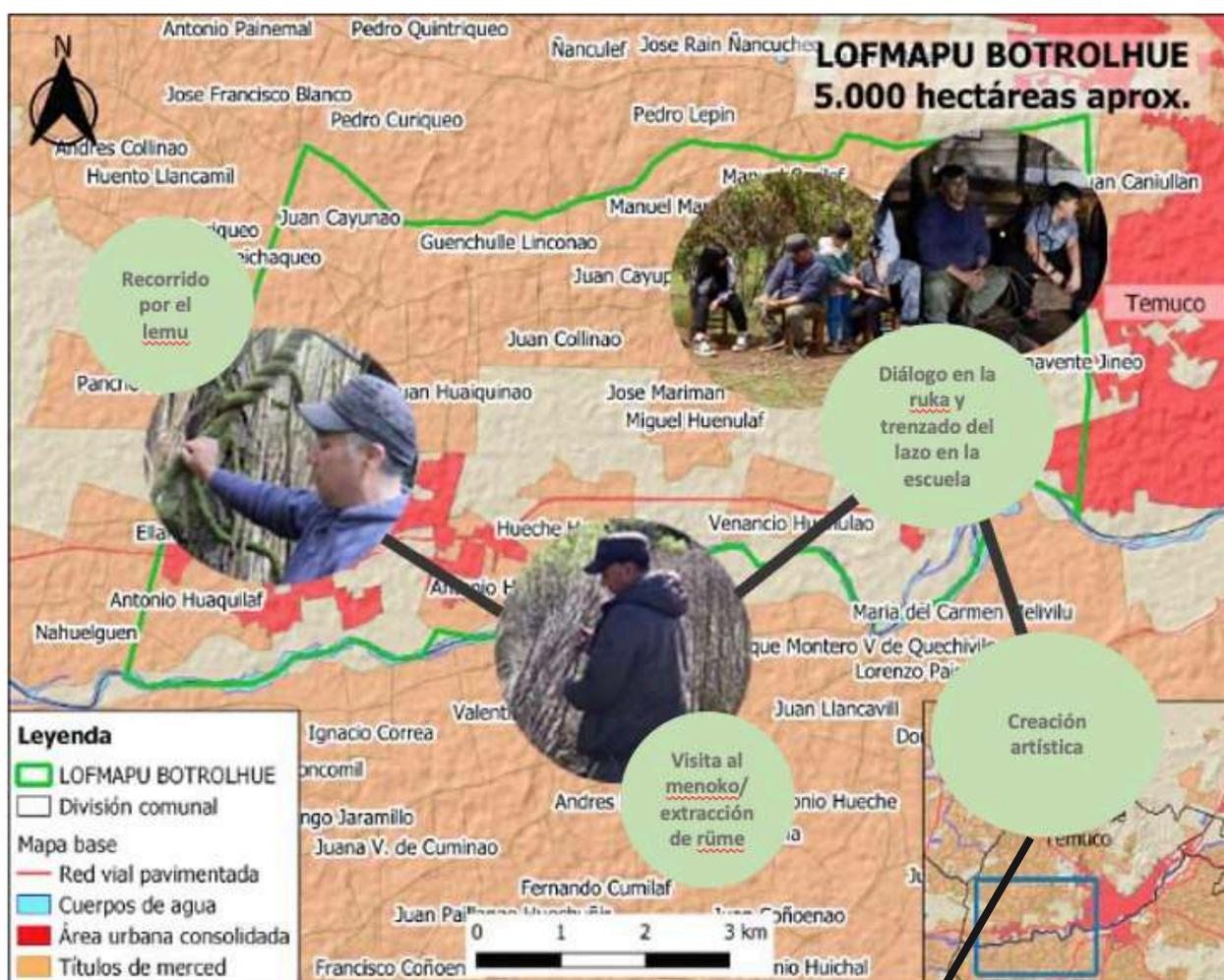
En el caso de este estudiante que trabajó individualmente, la apropiación de los materiales se da a través de la construcción de un columpio que su abuelo le construyó cuando era menor.

Esta experiencia abre el espacio para pensar la creación artística como forma de apropiarse de las materialidades y de las prácticas culturales, en el sentido de abrir espacios para su resignificación, abriendo así el espacio para que emerja la identidad, sentires y pensares de los y las estudiantes, situados en un presente donde la idea binaria de culturas no se condice con el contexto cultural actual.

Lo que me interesa rescatar de esta instancia, es comprender la creación artística como posibilidad de construcción de conocimiento desde el encuentro y cruces de distintos saberes: el ancestral del lazo de rüme y los lenguajes artísticos contemporáneos.

#### 4.6.- Ruta de la propuesta de intervención artístico pedagógica, a partir de las 3 experiencias en la escuela Traful Traful y Botxolwe

Esta imagen muestra la ruta que seguiría esta propuesta de intervención artístico - pedagógica, la cual como ya se ha mencionado, se establece como propuesta metodológica a partir de la articulación de las experiencias ya descritas.



Referentes artísticos contemporáneos

La propuesta se establece a partir de las siguientes etapas, de las cuales las tres primeras serán lideradas por Guillermo Llanquino:

**1.- Recorrido por el lemu:** Se llevará a cabo el recorrido por el lemu junto a niñas y niños de 5º y 6º básico. Este recorrido será guiado por Guillermo, con el objetivo de que los y las estudiantes puedan conocer los orígenes del lazo de rüme. Se busca contextualizar el lazo de rüme a través de dar cuenta de la relación existente entre prácticas culturales, territorio, naturaleza, espiritualidad mapuche, mediante el relato de las memorias y saberes de Guillermo, respecto al lugar y mediante el conocimiento directo del voqui utilizado ancestralmente en la construcción de la ruca. Este recorrido busca además, poder llevar a cabo una observación de las transformaciones de la naturaleza del territorio, poder observar el contraste entre las especies que se encuentran en el lemu y la conformación actual del territorio en el que este se inserta.

**2.- Visita al menoko / extracción de rüme:** Este recorrido busca que niñas y niños puedan conocer el origen material del lazo de rüme. Del mismo modo, se busca profundizar en la relación existente entre las prácticas culturales mapuche, la conexión con la naturaleza y la memoria familiar a través de la cual se traspasan los conocimientos y aprendizajes mapuche. Se busca que los y las estudiantes puedan del mismo modo experimentar en la extracción del rüme, que posteriormente será procesado en la escuela.

**3.- Diálogo en la ruca y trenzado del lazo:** En este diálogo se busca dialogar en relación a la experiencia vivida en el lemu y el menoko. El objetivo, es poder relacionar el proceso vivido en cada uno de estos lugares con el espacio de la ruca, sus usos, significado y sistema constructivo, en miras a poder situar el origen y desaparición del lazo de rüme.

Posteriormente se llevará a cabo el proceso de preparación del rüme para su posterior trenzado. Se busca que los y las estudiantes puedan experimentar todo el proceso de creación del lazo.

**4.- Creación artística:** Una vez trenzado el lazo, se busca que niñas y niños puedan llevar a cabo procesos de creación artística, poniendo en diálogo esta práctica ancestral, con prácticas artísticas contemporáneas. Este proceso de creación, se comprende como un campo de experimentación en relación a las artes visuales como espacio para el desarrollo de prácticas interculturales en la escuela. Se plantea la experimentación a través de desplazamientos de la práctica del lazo de rüme, mediante el diálogo con prácticas y dispositivos contemporáneos de creación artística. Esto se ejemplifica en los referentes artísticos que se presentan a continuación.

#### REFERENTES ARTÍSTICOS CONTEMPORÁNEOS



ANA TERESA BARBOSA



ARUMA



DENISE GROESMAN

A través de estos referentes artísticos contemporáneos, se busca ejemplificar posibles cruces del lazo de rüme con los lenguajes artísticos contemporáneos:

Ana Teresa Barbosa: <https://www.anateresabarboza.com/>

Sandra De Berducci / Aruma: <https://sandradeberduccy.com/>

Denise Groesman: <https://denisegroesman.com/>

## Conclusiones

A través del desarrollo de esta investigación, se ha buscado llevar a cabo un trabajo en colaboración con docentes de la escuela Traful Traful, con el objetivo de diseñar e implementar un proceso artístico - pedagógico, que conlleve el encuentro de prácticas culturales mapuche y prácticas de creación artística. Respecto al objetivo planteado, es posible afirmar que la colaboración entre docentes se evidenció por sobre todo, en el apoyo constante que la docente de artes visuales dio a las propuestas que surgieron de la investigadora principal. Por un lado, la docente se mostró siempre abierta a integrar en las clases de artes visuales la visión referida al encuentro entre prácticas culturales mapuche y prácticas de creación artística. En esta disposición se observó un interés de la profesora por explorar nuevas formas de llevar a cabo las clases de artes visuales, aportando con ideas al momento de llevar a cabo el diseño e implementación del diseño pedagógico. Si bien la colaboración que se dio se comprende más bien a un nivel de gestión, la docente siempre se mostró involucrada en el proceso al actuar como mediadora entre estudiantes e investigadora. Por otro lado, la docente se involucró activamente en el proceso de aprendizaje del lazo de rüme, el cual ella desconocía. Esto muestra la necesidad de que los y las docentes, mapuche o no mapuche, puedan tener mayor conocimiento de prácticas culturales locales que están quedando en el olvido.

A medida que se va desarrollando la investigación, se involucra en este proceso Guillermo Llanquino, quien se transforma en un colaborador clave en la investigación. Se llega a saber del conocimiento que posee a través de la conversación de pasillo. La colaboración de Guillermo da cuenta de que sí es posible que personas que no han sido validadas como docentes por el sistema educativo, sean parte de los procesos pedagógicos en la escuela. En este caso, lo que facilitó esta posibilidad fue que Guillermo trabaja en la escuela como auxiliar, y el hecho de que la investigadora asume el rol de mediadora entre Guillermo y la escuela, específicamente entre Guillermo, el grupo

de estudiantes y la docente de artes visuales, a quienes enseña la práctica del lazo de rüme. Esto muestra la necesidad de que para que este tipo de conocimientos y prácticas se conecten con los procesos pedagógicos, y que se valide a las personas que los poseen, es necesario que el o la docente asuma este rol de mediador/a- etnógrafo. Asumir este rol puede permitir sortear las tensiones y cuestionamientos que podrían existir respecto al rol que cumplirían estas personas.

Asumir el rol de docente/mediador implica salir a recorrer el territorio en que se inserta la escuela, investigar, ir en búsqueda de las personas que poseen el conocimiento de esas prácticas, idealmente poder aprenderlas en el lugar, con los materiales que se usaban originalmente. Como se ha planteado en esta investigación, no se trata sólo de llevar la práctica cultural a la escuela, si no que se hace necesario ponerla en contexto respecto al territorio, a su naturaleza, a su historia, a quienes la practican y practicaban. Es ese proceso de contextualización de la práctica cultural, más el hecho de que esta se enseñe sin un proceso de transposición didáctica de por medio, lo que permite desarticular la forma en que la PEIB está proponiendo que la cultura mapuche aparezca en la escuela. Al emerger el conocimiento local a través de las prácticas culturales, y ser aprendidas por los y las estudiantes y docentes, emergen nuevas formas posibles de comprender y transformar las relaciones y las interacciones con otras culturas. Niños y niñas tienen la posibilidad de aproximarse a posibilidades *otras* de ser, estar y comprender el mundo, al aprender haciendo a través de métodos de aprendizaje mapuche. Aparece esa otredad que históricamente ha quedado velada bajo la construcción de una historia universal, que ha hablado por esa otredad, que la ha situado como un *otro* desde una representación inmóvil, negando su capacidad de agencia sobre su propia cultura. La presencia de una práctica cultural local en la escuela, como se ha planteado en esta propuesta, puede ser espacio para la contra reproducción del poder hegemónico.

Es esta contextualización de la práctica cultural local, lo que permite comprender que las culturas se transforman, que sus prácticas no mueren si no que se van modificando, pero que aún

se conservan en personas como Guillermo. La escuela es el espacio que permite conectar el pasado con el presente, para pensar el futuro.

El ser indígena hoy se da de otra manera, puesto que nos encontramos en un contexto donde el encuentro entre diversas culturas es parte del cotidiano. Esto no implica que ese arraigo cultural se pierda, pero si se transforma en sus formas, se hace necesario ser consciente de esa hibridación puesto que funciona al mismo tiempo como estrategia de deconstrucción de lo colonial. La identidad indígena sería entonces cambiante, no estática, ya no puede serlo. Declararla viva es una forma de resistencia frente a la cultura hegemónica. En este aspecto niñas y niños juegan un rol muy importante, puesto que como se vio en la experiencia de diálogo en la ruka, poseen conocimientos sobre las prácticas culturales mapuches ancestrales, como por ejemplo sobre la construcción de la ruka, pero al mismo tiempo son nativos de las nuevas tecnologías. Se abre aquí una posibilidad de generar procesos interculturales que promuevan el intercambio, el diálogo y la creación con otras culturas, de otras latitudes, a través del uso de las Tic`s. Esto transforma a niñas y niños en actores activos en el proceso de contextualización de las prácticas culturales locales mapuche.

Por su parte, la educación artística, y de manera más específica, el subsector de artes visuales, deviene en espacio que posibilita que las prácticas culturales mapuche entren al espacio de la escuela y sean aprendidas, experimentadas por niñas y niños de manera contextualizada. Los procesos de creación artística permiten una re significación de la práctica cultural, a través del encuentro con la práctica artística contemporánea. Esta se conforma en campo de experimentación que permite la re- significación de contenidos culturales, mediante operaciones estéticas que cruzan los distintos lenguajes, lo ancestral con lo contemporáneo, las materialidades tradicionales con las nuevas tecnologías, entre otras. Se abre aquí una posibilidad de seguir pensando la idea de interculturalidad, desde la creación artística que posibilita lo transcultural y transdisciplinar.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Asencio, G. (11 de julio de 2022). El Calbucano. Obtenido de El concepto de Buen Vivir para el Pueblo Mapuche: <https://www.elcalbucano.cl/2022/07/el-concepto-de-buen-vivir-para-el-pueblo-mapuche/>
- Alsina, M., & Medina-Bravo, P. (2013). *Identidad monolítica e identificaciones plurales: del paradigma monocultural al transcultural*. Obtenido de ResearchGate: [https://www.researchgate.net/publication/296638367\\_Identidad\\_monolitica\\_e\\_identificaciones\\_plurales\\_del\\_paradigma\\_monocultural\\_al\\_transcultural](https://www.researchgate.net/publication/296638367_Identidad_monolitica_e_identificaciones_plurales_del_paradigma_monocultural_al_transcultural)
- Alvarez, C., & San Fabián, J. (2012). La elección del estudio de caso en investigación educativa. *Gazeta de Antropología*.
- Biblioteca Nacional de Chile. (s/f). *Del linaje extenso a la comunidad campesina La familia mapuche (1536-1900)*. Obtenido de [www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-689.html](http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-689.html)
- Calvache, M. B., & Villacrés, D. T. (2022). América del Sur: Un imaginario construido por Disney. El caso de Saludos amigos. *Revista de Comunicación y Cultura* (6), 143-157.
- Caniguan, N., & Villarroel, F. (2011). *Muñkupe Ülka Ntun. Que el canto llegue a todas partes*. Chile. LOM.
- Casaro, A., & Aguilera, A. (2016). La escuela indígena intercultural y el diálogo de saberes. La experiencia en escuelas indígenas Guaraní y Kaiowá, Brasil. *TEMAS DE EDUCACIÓN / Vol. 21, Núm. 2, 21(2)*, 357-380.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica1. *Perfiles Educativos*, XXXIX(156), 192-207.
- Grosfoguel, R. (2016). Del «extractivismo económico» al «extractivismo epistémico» y «extractivismo ontológico»: una forma destructiva de conocer, ser y estar en el mundo. *Tabula Rasa*, 123-143.
- Ibáñez, N y Druker Sofía (2018) La educación intercultural en Chile desde la perspectiva de los actores: Una co-construcción. En [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-14352018000300227](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352018000300227)
- Lewandowski, S. (2012). Saber local frente a las escuelas burkineses Negación, instrumentalización, refuerzo. *El hombre, revista francesa de antropología*, 85-106.
- Marimán, D. (2022). *Lofmapu Botxolwe, memoria e historia de los primeros habitantes de Temuko*. Temuco: [https://www.mapuexpress.org/wp-content/uploads/2022/05/Lofmapu-Botxolwe\\_para-web.pdf](https://www.mapuexpress.org/wp-content/uploads/2022/05/Lofmapu-Botxolwe_para-web.pdf).

- Muñoz, G. (2021). *Educación familiar e intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación educativa en perspectiva decolonial*. Obtenido de [www.scielo.cl](http://www.scielo.cl): [https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052021000100391&script=sci\\_arttext&tlng=pt](https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052021000100391&script=sci_arttext&tlng=pt)
- Ministerio de educación Gobierno de Chile. (s.f). *Mineduc*. Obtenido de Educación Intercultural: Lenguas y culturas de los pueblos indígenas: <https://peib.mineduc.cl>
- MOP. (s.f. de s.f. de 2016). *Guía de diseño arquitectónico mapuche para edificios y espacios públicos [Versión PDF]*. Obtenido de Ministerio de: [www.arquitecturamop.cl](http://www.arquitecturamop.cl)
- Ñanculef, J. (2016). *Tayíñ Mapuche Kimün Epistemología Mapuche - Sabiduría y conocimientos*. Recuperado de [http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%CC%83-Mapuche-kimun\\_29092016-1.pdf](http://www.uchileindigena.cl/wp-content/uploads/2016/10/Tayin%CC%83-Mapuche-kimun_29092016-1.pdf)
- Piedra, Y., Moya, N., & Martínez, Y. (2017). Aportes de Nestor García Canclini a la problemática de la identidad cultural. *Revista: Caribeña de Ciencias Sociales*, s/n.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. Obtenido de <https://doi.org/10.1590/S0104-40602007000100015>
- Quilaqueo, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimche. *Atenea*(505), 79-102.
- Quilaqueo, D., & Quintriqueo, S. (2017). *Métodos educativos mapuches: retos de la doble racionalidad educativa Aportes para un enfoque educativo intercultural*. Universidad Católica de Temuco.
- Quilaqueo, D., Quintraqueo, S., & Fernández, A. (2017). Tipos discursivos a la base de la educación familiar mapuche. *UNIVERSUM, Revista de humanidades y ciencias sociales*.
- Rapimán, D. Q. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. (<http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052006000200004>, Ed.) *Estudios pedagógicos. v.32 n.2 Valdivia 2006*, 32(2).
- Saavedra, E. A. (2021). Uso del color y patrones geométricos en los diseños. *Cuaderno 120*, 59 - 70 ISSN 1668-0227 65.
- Salaün, M., & Baronnet, B. (2018). *¿Descolonizar la escuela? Estrategias indígenas en el Pacífico insular: estudios de Marie Salaün en Nueva Caledonia, Polinesia Francesa y Hawái*. elaleph.
- Sagástegui, D. (-3. (2004). Una apuesta por la cultura: el aprendizaje situado. . *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, 30-39.
- Santiago, A. (2017). La sociedad de control: una mirada a la educación del siglo XXI desde Foucault. *Revista de filosofía*, 73, 317-336.

Sírvent, M. T., & Rigai, L. (2012). Investigación Acción Participativa Un desafío de nuestros tiempos Para la construcción de una sociedad democrática.

Velázquez, C., & Pérez, G. (2010). Estado y la globalización: Las transformaciones del Estado–nación en el contexto de la globalización. *Política y cultura*, 7(34).

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Interculturalidad y Educación Intercultural*.