

## NOCIÓN DE EDUCADOR TRADICIONAL MAPUCHE EN CONTEXTOS URBANOS, DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DUPLA PEDAGÓGICA\*

Silvia Castillo Sánchez  
Elisa Loncon Antileo

### RESUMEN

El artículo define la noción de educador tradicional mapuche urbano, identifica sus aportes desde las categorías del *saber* y del *saber hacer*. En este sentido, problematiza en la comprensión que el profesor mentor, como representante de la cultural chilena mayoritaria y hegemónica, tiene del educador. Así, el concepto que construye no refleja lo que realmente es un educador tradicional, desde el punto de vista epistémico y desde el conocimiento mapuche, entendido este último como *kimün*, saber que incluye no solo el conocimiento y el respeto a la naturaleza y al otro, sino también la reciprocidad entre ellos.

**Palabras clave:** Educación intercultural bilingüe, conocimiento mapuche, interculturalidad

### THE NOTION OF TRADITIONAL MAPUCHE EDUCATOR IN URBAN SETTINGS, A PERSPECTIVE FROM THE OF THE PEDAGOGICAL PAIR

### ABSTRACT

This article defines the concept of the traditional urban Mapuche educator, identifies their contributions in two categories: knowledge and the know-how. In this sense, it discusses the way the mentor teacher, as a representative of the Chilean hegemonic and majority culture, understands the Mapuche educator. Thus, the concept that he constructs does not reflect what a traditional educator really is, from the epistemic point of view and from the knowledge of Mapuche. The latter is understood as *Kimün*, wisdom that includes not only knowledge and respect for nature and others, but also their reciprocity.

**Keywords:** Intercultural bilingual education, Mapuche knowledge, interculturality

Recibido : 10 de mayo de 2015

Aceptado: 25 de mayo de 2015

---

\* Este trabajo ha sido desarrollado en el marco del proyecto Fondecyt regular N° 1140562 “Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural”. Universidad Católica de Temuco. silcas25@hotmail.com / profsilviacastillo@gmail.com

## INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como propósito comprender cuál es la noción de educador tradicional urbano que construye tanto el profesor mentor como el sujeto educador mapuche, desde sus propias perspectivas discursivas. Entendiendo la importancia que este último reviste para la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe (EIB), resulta fundamental indagar en la dimensión del saber que demanda su rol en el espacio escolar, dado que –tal como menciona Unicef (2010)- los educadores son los encargados de enseñar la lengua y la cultura indígena.

La dupla pedagógica, figura constituida por el educador tradicional y el profesor mentor (docente de Educación Básica), se enmarca en la política de la EIB y responde a la incorporación del Sector de Aprendizaje Lengua Indígena (hoy, Asignatura Lengua Indígena, de acuerdo a la sanción de las Bases Curriculares en la Educación primaria) al Currículo Nacional, según Decreto Ley N° 280 (2009), que fija los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza del mapudungún, quechua, aimara y rapa nui. Cabe agregar que la puesta en marcha de dicha normativa entró en vigencia a partir del año 2010, decretando que –como parte de su plan de estudio- los establecimientos con un 50% o más de matrícula indígena deben ofrecer esta asignatura. De acuerdo con el Informe de implementación de la asignatura (2010), para el 2013, esta obligación se extendería a las escuelas con un 20% o más.

Sobre la base de las consideraciones anteriores referidas al alcance de la EIB en las escuelas, actualmente debería haber más de 1600 establecimientos implementando el nuevo sector curricular. Sin embargo, la realidad se aleja considerablemente de la cifra mencionada: “la asignatura se ha implementado fundamentalmente en escuelas ubicadas en áreas geográficas rurales, que en 2013 alcanzaron las 880 (85,2%), contra 153 ubicadas en áreas urbanas (14,8%)” (Carvajal y Lafferte, m.i, pág. 36).

Tal como se observa, la EIB, como parte de la agenda gubernamental, ha centrado su atención en las poblaciones indígenas, principalmente rurales, quedando los contextos urbanos un tanto marginados. Claro está que la presencia indígena en los ámbitos urbanos es bastante considerable: de una población de 1.571.853 personas que se definen como pertenecientes a pueblos indígenas (9,1% de la población del país), el 74% reside en centros urbanos (Casen, 2013). De igual modo, los datos entregados por la encuesta ya mencionada señala que los establecimientos con matrícula indígena, en su mayoría, son escuelas de educación básica, ubicadas en zonas urbanas. Por su parte, Carvajal y Lafferte (m.i) señalan que si bien el porcentaje de escuelas urbanas que implementan la asignatura continúa siendo menor que el de los establecimientos rurales, el surgimiento de nuevos centros educativos urbanos ha ido incrementando.

Al respecto, resulta oportuno mencionar que el PEIB-MINEDUC (Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación), entendiendo sus limitaciones y que las lenguas (aimara, quechua, rapa nui y mapudungún), en tanto idiomas minorizados, se

encuentran en retroceso (Gundermann, Canihuan, Clavería y Faúndez, 2008, 2009<sup>a</sup> y 2009<sup>b</sup>), producto no solo de hechos históricos, sino también a otros vinculados a la urbanización y a su consecuente descomposición socio-demográfica, ha propuesto diferentes estrategias de focalización, a saber: i) revitalización, orientada a escuelas de comunidades con lenguas que enfrentan una notable pérdida de su acervo lingüístico, tal es el caso del kunza; ii) asignatura Lengua Indígena; iii) bilingüismo, modalidad que pueden adoptar aquellos establecimientos situados en contextos de elevada vitalidad lingüística, en donde es posible, además, intentar poner en práctica una inmersión más profunda en la lengua indígena (PEIB, 2010); y iv) interculturalidad, enfocada a implementar talleres en escuelas de áreas de menguada vitalidad lingüística como ocurre con el mapudungún en la Región Metropolitana. Respecto a las modalidades de focalización del PEIB, el 11% (27) de las escuelas corresponde a Interculturalidad (Sotomayor, Allende, Fuenzalida, Hasler y Castillo, 2014), segunda estrategia más implementada en aquellas escuelas con currículo mapuche, que –de acuerdo al Decreto 280- no alcanzan el 20% de matrícula indígena exigido.

Al igual que en el resto de las modalidades, la implementación depende de la dupla pedagógica, figura constituida por el profesor mentor y el educador tradicional. La presencia de este último cobra significativa relevancia cuando se piensa en su ingreso a la sala de clases, cuando se reflexiona en su incorporación a la escuela, aquel espacio público de interacciones sociales que –durante décadas- se ha caracterizado por seguir una perspectiva totalizante orientada a reforzar la idea de uniformidad y en donde históricamente se han excluido los saberes tradicionales. Su aparición no es reciente, sino que se remonta al menos a la década del 30. Así lo refuerza Quidel (2006) cuando expresa que por esa misma época la Junta General de Caciques del Butahuillimapu y los Jefes Políticos Mapuche de las Grandes Tierras del Sur demandaban escuelas propias dentro de las reducciones. Pese a que tal iniciativa no fue acogida por el presidente de la época, instala un antecedente importante respecto de lo que posteriormente se conocería como asesores culturales comunitarios (ACC). Es preciso señalar que entre las limitaciones para implementar la educación propia, o autónoma, se encuentra la falta de un marco normativo (Sáez, 2015).

La incorporación del educador tradicional en tanto agente educativo de la comunidad al espacio escolar estuvo impulsada por el escaso número de profesores hablantes de lengua originaria en los centros educativos focalizados por el PEIB-Orígenes. Si bien la inclusión de los asesores culturales (nominación explicitada en el marco legal) formaba parte de las acciones del Programa, esta, tal como refiere Quidel (2006), no había sido considerada –en un comienzo- en el contexto educativo; solo se había hecho explícita su participación en el componente Salud intercultural a través de figuras como el *lawentuchefe*. Ante la necesidad de construir lazos entre el conocimiento que entrega la escuela y el conocimiento indígena, emerge un nuevo actor, cuyo rol estaría orientado a establecer un puente entre ambas culturas (Quidel, 2006).

Teniendo en cuenta el panorama descrito, el Ministerio de Educación (2003) elabora un perfil de asesor cultural comunitario (ACC), estableciendo un conjunto de requisitos para su elección: ser mapuche hablante de su lengua indígena, ser residente de la comunidad donde se encuentra la escuela, ser reconocido como líder natural por sus pares, ser conocedor y participe de las manifestaciones culturales del pueblo al que pertenece, manejar el castellano oral, ser empático con niños y jóvenes de la comunidad y poseer antecedentes personales conformes con la función. Por su parte, Quidel (2006) señala que estos agentes educativos desempeñaban distintas labores asociadas a las siguientes especialidades, a saber: i) *kimche*; ii) *longko*; iii) *werken*; iv) especialistas en trabajos como textilera, cerámicos, instrumentos musicales, cestería, entre otros; v) dirigentes de comunidades funcionales; y vi) dirigentes o agentes de comunidades con tendencias políticas propias mapuche y no mapuche.

Finalmente, la existencia de los asesores culturales no surgió a partir de la implementación de la EIB, experiencias previas (Fundación Pewen, Arauco) en otros contextos abrieron espacios significativos de enseñanza y posibilitaron la mantención de la labor de estos agentes (Quidel, 2006), que por esos tiempos recibían el nombre de monitores culturales (así lo recuerda uno de los educadores tradicionales entrevistados). Por último, producto de reflexiones realizadas por los propios educadores tradicionales respecto a su nominación, se ha hecho habitual en la región de Los Lagos la denominación “educadores ancestrales”.

Sobre el Decreto que regula la función docente de los educadores tradicionales que implementan la lengua indígena en escuelas del país, durante los años 2010 y 2011 se llevó a cabo el proceso de consulta como una forma de responder al convenio N° 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT), ratificado por Chile (2008).

En lo concerniente a las características que debiese tener el educador para ser validado, la Consulta destaca: la práctica de los valores y principios de su pueblo, el uso de la lengua indígena y la participación activa de este en las actividades de la comunidad o asociación indígena. Al respecto, la mayoría de los educadores señalan estar “muy de acuerdo” o “de acuerdo” que las tres dimensiones mencionadas constituyen peculiaridades que lo definen. Otro aspecto fundamental de la consulta apunta al perfil del educador tradicional. Para el caso mapuche, las preguntas vinculadas a esta dimensión alcanzan índices elevados de aprobación. De esta manera, un educador debe ser hablante de mapudungún (95%); poseer conocimientos culturales de su pueblo (99,5%); tener conocimiento de la cosmovisión de su pueblo (99,1%); tener conocimiento y dominio de los instrumentos musicales indígenas (87,1%); leer y escribir el castellano (89,3%), leer y escribir la lengua indígena (87,7%) y manejar conocimiento de la cultura local (93,8%). Frente a la pregunta del educador tradicional mapuche en tanto *kimche*, *kümeche*, *newenche* y *yamünche*, los encuestados manifiestan estar “muy de acuerdo” (55,2%) y “de acuerdo” (26,8%), alcanzando un nivel de aprobación.

Particular atención requiere el análisis cualitativo de la consulta, sobre todo el efectuado en la zona centro, puesto que involucra la función docente del educador tradicional en la Región Metropolitana. Al respecto, si bien existen varias coincidencias con la información expuesta en los apartados anteriores, cabe distinguir algunas especificidades, a saber: i) se propone comenzar un trabajo piloto por tres años a fin de evaluar el compromiso del educador tradicional en su labor como tal; ii) se indica la necesidad de exigir a los establecimientos condiciones óptimas para una adecuada implementación de un modelo educativo intercultural, entendiendo que este se sustenta en la interacción respetuosa; iii) se plantea la conformación de un consejo de sabios, compuesto por miembros poseedores de conocimiento cultural, lingüístico y vinculado a la espiritualidad; iv) se sugiere capacitar permanentemente y por un periodo de cuatro años a los educadores tradicionales, en lo concerniente al ámbito pedagógico, a través de instituciones de Educación Superior (reconocidas por el Mineduc) que consideren tópicos vinculados a los pueblos originarios.

En relación al perfil del educador tradicional mapuche que se desenvuelve en la Región Metropolitana, además de poseer “conocimientos básicos de su cultura, lengua y vocación para la enseñanza de este conocimiento; la tolerancia y la no discriminación” (Informe Consulta, pág. 47), se agregan otras características, tales como la empatía con los estudiantes, disposición permanente a recibir capacitación en diferentes ámbitos que lo orienten en su labor pedagógica y proactividad y liderazgo en el proceso de aprendizaje del estudiantado.

En definitiva, la consulta recoge información pertinente sobre diversas dimensiones que atañen al educador tradicional y que la política educativa intercultural debiera considerar, a fin de avanzar hacia acciones concretas que se traduzcan en una implementación orientada a la valoración genuina del educador, a quien se le ha atribuido la responsabilidad de enseñar la cultura y lengua indígenas.

## **CARACTERIZACIÓN DEL EDUCADOR TRADICIONAL**

Desde una mirada general, Treviño y otros (2012) señalan que, de los distintos actores involucrados en la implementación de la asignatura, es el educador tradicional quien presenta un mayor conocimiento de la lengua indígena. En este sentido, indican que el 10 % de ellos declara entender y hablar algo o poco de la lengua. Cabe destacar en este punto que cuando se compara con establecimientos de alta concentración indígena, los educadores tradicionales presentan un mayor dominio de la lengua y, a la inversa, en escuelas de menor concentración, el dominio disminuye.

Cifras más específicas en relación a la competencia declarada de los educadores tradicionales mapuche se encuentran en la investigación de Sotomayor y otros (2014), cuyo propósito fue indagar sobre las competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuche en el contexto de implementación de la EIB. De un total de 300 educadores asistentes a las capacitaciones, instancia donde se aplicó la encuesta, se obtuvo un N de 208, corres-

pondiente a un 69% de los educadores presentes y a un 75% del total de educadores (66,7% mujeres y 33,3% hombres) que registra el Mineduc en su base oficial del año 2013 (275). Tal como señalan los resultados de la encuesta, el promedio de edad de los educadores es de 44 años, siendo el menor de 19 y el mayor de 78. El mismo hallazgo se observa en Acuña (2012). En referencia al mapudungún, un 37% de educadores adquirió el castellano como primera lengua; un 32% aprendió castellano y mapudungún simultáneamente, y un 31% de ellos declaró como primera lengua el mapudungún. Este último grupo expresa que la familia constituye la principal fuente de transmisión.

Entendiendo que en los educadores recae la tarea de enseñar la cultura y lengua indígena (Ministerio, 2010), la competencia lingüística declarada por los educadores tradicionales casi alcanza los 3 puntos o está por sobre este nivel, es decir, se trata de un grupo de sujetos que presenta una elevada competencia en mapudungún, información que contrastaría con estudios (Gunderman y otros, 2008, 2009; Zúñiga, 2008; Lagos, 2012) realizados a la población mapuche en general. Resulta oportuno mencionar que los educadores que poseen menos años de escolaridad revelan una competencia lingüística declarada más alta. En este sentido, este punto resulta de vital importancia, sobre todo cuando se está exigiendo que quienes no tengan sus estudios básicos y medios completos deben incorporarse a un plan de regularización de estudios. Dicha situación se complejiza para aquellos educadores que dejaron sus estudios hace bastante tiempo.

En el mismo estudio, los autores agregan que los resultados muestran una relación inversamente proporcional entre la cantidad de años de educación formal y el nivel de conocimiento tradicional mapuche de los educadores tradicionales. En este sentido, Quilaqueo (2010) indica que son las personas mayores quienes poseen el *kimün* (conocimiento) de la cultura y la lengua mapuche. Asimismo, son los encargados de transmitir dicho conocimiento a los niños y jóvenes a través de prácticas culturales propias.

Por último, en lo referente a la dupla pedagógica, el mismo estudio informa que el 72% de los educadores encuestados declara trabajar con un profesor mentor en la sala de clases; sin embargo, dicho porcentaje disminuye en la regiones de Los Ríos y Metropolitana, alcanzando un 64% y 59%, respectivamente. En el caso de esta última región, una de las explicaciones posibles es la estrategia de focalización que se implementa. Un taller de interculturalidad, al tener un estatus menor que la asignatura, coloca al educador tradicional en un escenario más complejo, en donde su visibilidad se desdibuja aún más.

## LA INTERCULTURALIDAD EN TANTO PROYECTO DESCOLONIZADOR

El concepto de interculturalidad ha sido objeto de debate en las últimas cuatro décadas y su irrupción en la esfera estatal ha ocasionado sospechas concretas respecto de la manera en cómo se ha resignificado. Desde esta perspectiva, si bien el proyecto intercultural tuvo su origen en el agenciamiento proveniente del movimiento indígena en los 70 (López, 2004),

actualmente se aleja de los sólidos cimientos que lo caracterizaron y se tiñe de un colonialismo disimulado, amparado en la reivindicación de derechos y valoración de los pueblos originarios. En palabras de Zavala (2004, citado en Pozo, 2014), la noción de interculturalidad actúa como un 'pasaporte' que en lugar de enfrentar una situación de fondo, solo se queda en 'buenas intenciones'. Esta última idea explica lo que sucede en Chile y en varios otros países de América Latina.

Siguiendo las ideas de Walsh (2009), la interculturalidad necesariamente exhorta a todos quienes estén preocupados y quieran 'ocuparse' de dismantelar las matrices de poder que amparan y continúan reproduciendo "el racismo, la racialización, la deshumanización de algunos y la súper y sobrehumanización de otros, la subalternización de seres, saberes y formas de vivir" (pág. 15). Lo que busca es impulsar transformaciones, sobre todo en aquellas anquilosadas estructuras de pensamiento que tienden a perpetuar la idea de minimización y que en nombre de la civilización, modernidad y desarrollo siguen operando bajo una matriz construida epistémicamente desde la negación, el evidente escamoteo y la inferioridad. La interculturalidad supone la relación entre culturas desde marcos equitativos y en condiciones de simetría e igualdad. Dicho contacto no solo se supedita a intercambios con población originaria, sino que más bien se amplía a la interacción entre conocimientos, personas, valores, tradiciones, sistemas de vida, perspectivas diversas tendientes a construir nuevas coordenadas que permitan leer la realidad social en términos de genuino respeto. No se trata de soslayar las diferencias, sino que, aun entendiendo que la diversidad es inagotable, se esfuerza por propiciar el desarrollo pleno de los sujetos y colectividades. En definitiva, el propósito fundamental de la interculturalidad en tanto proyecto es desmoronar patrones hegemónicos e instalar un modo de comprender y habitar en el mundo desde "un proceso activo y permanente de negociación e interrelación, donde lo propio y particular no pierdan su diferencia sino que tengan la oportunidad y capacidad para aportar, desde esta diferencia, a la creación de nuevas comprensiones, convivencias, colaboraciones y solidaridades" (Walsh, 2009, pág. 76).

Tal como se ha venido sosteniendo, la interculturalidad no implica un reconocimiento o un descubrimiento del otro; tampoco supone simplemente tolerarlo y soportarlo. Es diferente a los conceptos anteriores, porque, aun comprendiendo que se trata de relaciones no exentas de complejidades, intenta construir espacios de encuentros sustentados en la interacción, pero evitando que se diluyan la identidad y la diferencia (Walsh, 2009). En este sentido, la interculturalidad no niega los roces ni las discrepancias; entiende que en las interacciones entre sujetos, saberes, significados, prácticas, tradiciones y racionalidades diferentes existen fricciones; por tanto, el diálogo se despliega en este escenario de divergencias, pero, con todo, hace frente al control cultural, a la hegemonía del poder y a los patrones homogeneizantes.

Desafiar un modelo societal amparado en una perspectiva colonial implica en -el caso de los sujetos- comprender que hay "unos" que se sitúan o son situados en la vereda del "oprimido" (en palabras de Freire) y hay "otros" que se ubican en el sitio del 'opresor', estable-

ciendo evidentes atributos de superioridad. Significa, entonces que, advirtiendo esta realidad, ambos rostros (el uno y el otro) debieran impulsar acciones orientadas a la configuración de una sustancialmente diferente. El Educador Tradicional ingresa al aula, lugar donde convergen miradas diversas, con uno de los saberes necesarios en la práctica educativa: la apertura a los otros (Freire, 1997). Indudablemente, el educador tradicional al entrar a la sala se transforma en un sujeto que –lejos de permanecer inmovilizado– se aventura a vivenciar el encuentro con el otro diferente, y aunque experimenta una relación dialógica con la otredad, también está atado a un orden institucional, surgido en el discurso de la política pública (PEIB) y que necesariamente lo interpela en su rol; es decir, aparece aquí el discurso institucional como dispositivo que lo define.

Cabe señalar que este educador trae consigo un saber tradicional que se ha ido construyendo a partir de una experiencia estructurada por principios interculturales, pero que, sin embargo, debe articularse con el conocimiento pedagógico que exige la escuela para ser transmitidos de acuerdo a lineamientos curriculares. Construir puentes entre los diferentes saberes permite enriquecer la labor educativa; poder articular la cultura letrada y los saberes tradicionales –sin duda– contribuye a fortalecer la diversidad en función del encuentro.

### **Rol del modelo educativo mapuche en la recuperación de territorios pedagógicos**

Una EIB pensada desde una matriz descolonial permite la posibilidad de instalar una política orientada a reivindicar la escuela como mecanismo de control y espacio de dominación cultural y lingüístico. Desde siempre, la escuela se ha constituido como un factor relevante de cohesión social y ha insistido en robustecer la idea de homogeneidad; en ese sentido, su anclaje en la uniformidad la ha definido como un espacio cerrado donde solo ha tenido cabida un solo tipo de saber, negando –de esta forma– cualquier otro conocimiento, incluso hasta el punto de deslegitimarlo.

El conocimiento educativo mapuche no ha estado ajeno al panorama descrito, más aún, ha lidiado con saberes centrados epistémicamente en un modelo monocultural y monolingüe. Con la incorporación de la EIB, la escuela pasa del ocultamiento e impugnación de los saberes tradicionales hacia un discurso que los reconoce y valora (aunque en términos declarativos). Al menos así lo grafican los planes y programas de la asignatura de Lengua Indígena y varios de los documentos oficiales del PEIB (Decreto 280, 2009; Planes y Programas, 2011; Mineduc, 2010).

El ingreso de nuevos y diferentes saberes al espacio escolar supone realizar un giro epistémico orientado a entender la realidad no solo desde una perspectiva, sino desde múltiples miradas. De ahí, entonces, la importancia de legitimar y valorar los conocimientos mapuche en el contexto escolar, saberes que por larga data han sido excluidos en los espacios educativos institucionalizados. Con la EIB, ingresan a la escuela los saberes mapuche y con estos la posibilidad de entender la realidad a partir de marcos epistémicos diferentes. En este sentido y a juicio de Quilaqueo, Quintriqueo, Torres y Muñoz (2014), los saberes educativos



mapuche constituyen un aporte para un enfoque de educación intercultural y no solo los conocimientos, sino la manera en que estos se entregan. Quilaqueo (2010) hace referencia a un modelo educativo mapuche, empleado en la formación de los niños y jóvenes. Según el autor, “los saberes educativos mapuches se apoyan en contenidos socioculturales, métodos específicos y valores” (Quilaqueo, 2010: 61). En otras palabras, se sustentan en la memoria social proveniente de las familias y de las comunidades, quienes a través de diferentes géneros discursivos (*ngütram*, [‘conversación’] *epew*, [‘cuentos’], *ngülam*, [‘consejos’], *ülkantün*, [‘cantos’], por mencionar algunos) buscan orientar la formación de los más jóvenes. Entre las personas que más destacan por sus vastos conocimientos se encuentran los *kimche* (‘sabio’), “quien conoce los saberes educativos, los aspectos sociales y culturales de las familias y de las distintas comunidades territoriales, a partir de lo que ellos denominan *kuiñike zugu* ‘historias y saberes antiguos’” (ibid.: 64).

El estudio de Quilaqueo (2010) identifica tres categorías claves de los saberes educativos mapuche, surgidas del análisis de 30 entrevistas realizadas a *kimche*. Estas son: *kimeltuwün* (‘enseñanza’), *kimün* (‘saberes’) y prácticas socioculturales. La primera dimensión corresponde a un proceso de enseñanza-aprendizaje entre dos sujetos que buscan comprender contenidos ligados a la naturaleza y el medio social o espiritual. A esta definición, Quintriqueo (2005, citado en Quilaqueo, 2010) agrega los siguientes principios que lo fundamentan, a saber: i) *kümeyawal ta che* (‘conocimientos para andar bien’), entendido como la relación de respeto en la que se basan los miembros de la familia y las comunidades; ii) *yamüwal ta che* (‘respeto mutuo’), basado en la estima y reconocimiento entre las personas; iii) *küme rakizuum ta nieal* (‘tener buenos pensamientos’), referido al conocimiento formativo de la persona en el seno familiar y comunitario; iv) *küme chegeal* (‘ser buena persona’), orientado a evaluar la actitud de las personas dentro del grupo familiar; y v) *kimchegeal* (‘ser sabio’), precepto que orienta la formación de la persona.

A juicio de los *kimche*, el *kimeltuwün* se asocia a tres conceptos: formación en la niñez, formas de construcción de conocimientos y enseñanza *kimche*. Al respecto, Quilaqueo (2010) indica que la primera noción está determinada por los consejos a través de conversaciones. Estos *ngütram* constituyen el eslabón esencial de la enseñanza. En relación a la manera de construirse el conocimiento, el autor menciona que dicha configuración se lleva a cabo a través de la comprensión de los *pewma* ‘sueños’; son estos quienes actúan como repositorios de conocimiento. Un género discursivo fundamental en la formación de la niñez y adolescencia es el *ngülam*, entendido como el consejo. Respecto a la enseñanza *kimche*, esta se define desde la pensaduría, es decir, desde la forma que el *kimche* tiene para comprender e interpretar lo que explica.

En referencia a la segunda categoría, el autor menciona que el *kimün* alude al saber mapuche en las diferentes esferas del desarrollo humano, pero destaca los conocimientos de *küpan* (‘pertenencia familiar’) y de *tuwün* (‘pertenencia territorial’) como los más importantes de la estructura familiar y de la comunidad. Ambos conceptos son claves en el reconocimiento

identitario mapuche, porque el primero alude a los aspectos de ascendencia familiar (diferentes grados de parentesco y distintos tipos de *az*) y el segundo “se refiere al conocimiento del origen geográfico del individuo con respecto a sus antepasados” (pág. 79). Asimismo, entre los métodos y procesos ligados a la adquisición del mapuche *kimün* en el contexto de aprendizaje, destacan los siguientes: i) *allkütun*, relacionado con el saber escuchar; ii) *azkintun*, vinculado al saber observar; iii) *kimkantun*, entendido con el aprender en un contexto determinado; *pepilkantun*, afirmación de lo aprendido a través de su realización en una situación concreta. Este último aspecto le permite al sujeto contar con dos capacidades que orientan su desarrollo, a saber: *ngüneduamün*, capacidad de reflexión sobre su accionar habitual, y *rakiduumün*, capacidad para pensar de manera autónoma, generando nuevas cavilaciones en los diferentes ámbitos sociales (Carihuentro, 2007).

En relación a la última categoría, agrega que en las prácticas socioculturales creer en *ngünechen* (‘espíritu superior’) aparece como un aspecto relevado. Se destacan en este ámbito el *ngillatun* (‘ceremonia socioespiritual’), el *awün* (‘saludo ceremonial como muestra de respeto hacia las personas’) y el *misawün* (‘comida que se comparte en diversas reuniones’). Por último, también se releva el conocimiento para elaborar los discursos *wewpin*, los cuales se ejecutan a través de la estrategia del *ngülam*. Cabe agregar que la presentación del modelo educativo mapuche proveniente del discurso de los *kimche* reviste vital importancia para la presente investigación, debido a que constituye un marco de referencia para el análisis de los discursos seleccionados. A partir de lo expuesto, será posible identificar si los conceptos que definen a este modelo se advierten en la manera en que los educadores tradicionales llevan a cabo su labor pedagógica. En este sentido, insistir en la idea de que los educadores carecen de metodología, más que seguir reproduciendo un discurso, podría significar un ocultamiento de marcos epistémicos diferentes.

Del planteamiento anterior y siguiendo las reflexiones de De Alba (1995), resulta imperativo diseñar un currículo que recoja los aportes de las diversas culturas que constituyen un país y que cohabitan en un mismo espacio escolar si se piensa llevar a cabo el proyecto de la educación intercultural. Entendiendo que el enfoque de la educación intercultural requiere un currículo que refleje la contribución de todos quienes conforman la comunidad educativa, De Alba (1995) propone una noción amplia del mismo. En él reconoce tres categorías: i) Perspectiva social amplia: visión que refiere a la esfera étnico-político, cuya potencialidad reside en buscar la comprensión –en su dimensión pedagógica– de las diversas demandas, quejas y peticiones que emergen. La autora insiste en llevar a cabo una reflexión que entienda estas demandas como espacios de lucha, resistencia, pero también de negociación; ii) Perspectiva de los saberes, conocimientos y valores: esta dimensión alude no a un cúmulo de información, sino a la construcción que hace un pueblo y que, finalmente, determina compartir a sus miembros más jóvenes. No se trata de un conocimiento fragmentado en asignaturas, sino de un saber más holístico; y iii) Perspectiva áulico-didáctica: esta categoría hace referencia al ámbito metodológico y a las formas de aprendizaje desde un punto de vista *emic*. Importa, aquí,

destacar los procesos de enseñanza-aprendizaje endógenos que han permitido la mantención de las culturas originarias en las diversas comunidades.

Esta última dimensión reviste una importancia fundamental para el presente estudio, dado que no solo se yergue como una posibilidad para visibilizar y fortalecer metodologías y prácticas pedagógicas indígenas, sino que además permite pensar en una escuela, abierta a discutir y a derribar los marcos epistemológicos dominantes y romper, así, con las matrices rígidas que la caracterizan.

## METODOLOGÍA

Esta investigación tiene como propósito comprender la noción de educador tradicional urbano desde la perspectiva discursiva de los propios sujetos que constituyen la dupla pedagógica en el contexto de la EIB. Es así como –desde un paradigma interpretativo (Vasilachis, 2009)- se enmarca en una investigación cualitativa, que se caracteriza por estudiar la realidad en su contexto natural, es decir, tal y como sucede, con el propósito de interpretar los fenómenos, considerando el punto de vista de los participantes (Rodríguez, G. *et al*, 1996). Tomando en cuenta los postulados de una investigación cualitativa desde la perspectiva de Vasilachis de Gialdino (1992), a nivel epistemológico, se partió por un trabajo de campo, donde surgieron hallazgos que aportaron perspectivas de análisis de los textos obtenidos, logrando una visión holística, sistémica del contexto objeto de estudio. En el plano ontológico, en el proceso de interacción con la realidad y en un proceso de profunda atención, se llevó a cabo un registro etnográfico e interpretación de los sucesos o acontecimientos desde el inicio de la investigación.

La investigación se circunscribe en el contexto socioeducativo de escuelas focalizadas de la comuna de Santiago, entendidas como aquellos establecimientos que consideran en sus proyectos educativos la EIB y que, además, incorporan la figura del Educador Tradicional. La muestra contempla cinco educadores (2 hombres y 3 mujeres), pertenecientes a las comunas de La Pintana, El Bosque, Cerro Navia y Estación Central, y 5 profesores mentores (4 mujeres y un hombre), a quienes se les aplicó una entrevista semiestructurada, cuyo objetivo principal se centró en la noción que ambos sujetos que constituyen la dupla pedagógica poseen del educador tradicional mapuche. Los principales contenidos abordados dicen relación con el *saber* y *el saber hacer*. Cada entrevista tuvo una duración de 45 minutos aproximadamente, guiada por preguntas temáticas (Stake, 1999). El corpus que se recopiló fue a través de grabaciones de audio en los mismos establecimientos. Se empleó una técnica de muestreo intencional, que se adecua a un diseño de casos múltiples, determinado por los siguientes criterios de selección: edad, género y años de experiencia en contextos interculturales.

El análisis de la información recopilada, correspondiente a las entrevistas, se realizó a través del análisis de contenido y empleando el programa informático Atlas-ti 6.0 con la finalidad de proceder a la cuantificación de código de contenidos. Las categorías surgidas en los discursos analizados son los siguientes: a) Perspectiva identitaria, relacionada con

la dimensión “sujeto” en cuanto a su *saber* y *saber hacer* y b) perspectiva áulico-didáctica, referida a la dimensión metodológica.

## RESULTADOS

A partir del análisis de contenido realizado, emergieron dos categorías que conforman la matriz discursiva que da cuenta de la noción de educador tradicional urbano desde la perspectiva de ambos sujetos que constituyen la dupla pedagógica. La primera perspectiva se refiere a las características constitutivas del sujeto educador y está vinculada al ámbito del saber, mientras que la segunda alude a la dimensión del “saber hacer”.

### Dimensión del saber

Desde esta dimensión, los educadores tradicionales consideran relevante ser concedores del mapuche *kimün* (‘conocimiento’); incluso, en algunos casos llegar a ser *kimche* (‘persona sabia’). Un ejemplo de ello queda explicitado en el siguiente pasaje:

“en todo tiene que ser completo el *kimche*, porque antiguamente los *kimche* tenían ese conocimiento, los *longko* ‘jefe y líder comunitario’; había *kiñe* ‘uno’ *longko*, *epu* ‘dos’ *longko*, *küla* ‘tres’ *longko*, primero, segundo, tercero. Entonces el primero tenía que saberlo todo, era el mayor de todos, era el mayor de todos los *longko* y tenía más conocimientos. Y los otros *longko* iban aprendiendo (...) Y cuando converso con los *kimche* de otras zonas, me dicen ‘usted tiene conocimiento’. Me encuentran que soy muy joven también (Educador).

En relación a este punto, es importante mencionar que solo dos educadores manifiestan ser reconocidos como tales por su comunidad u organización, dado que cumplirían con las características que los definen. En los discursos analizados, aconsejar a los niños aparece como una instancia que aporta a la formación de estos, en términos valóricos. Si bien son los padres y los familiares más cercanos quienes intervienen en la formación durante la niñez, en el espacio escolar son los educadores los encargados de asumir esta función. El *ngülam* (‘consejo’), asociado a la vivencia que comparte el educador entrega un soporte axiológico a los niños y niñas. De igual modo, la enseñanza que varios educadores realizan a la usanza *kimche* se vincula al bagaje de conocimientos que debiesen poseer tanto en relación a la cultura y a la lengua y a la valoración del otro como de la naturaleza.

Al respecto, la esfera del saber también contempla los oficios que desarrollan los educadores tradicionales, desde una perspectiva tradicional, como es el caso de un *weupin* (‘relato oral histórico’) y de un *dungumachife* (‘interprete de machi’); y, desde un enfoque práctico-cotidiano, como es la labor de panadería y textilera. Esta última se transforma en acción educativa, en el espacio escolar. De igual forma, el saber –además– se asocia con creencias que permiten interpretar dimensiones subjetivas de la existencia; el vínculo de respeto

y reciprocidad con la naturaleza es una de las manifestaciones propias de esta espiritualidad, así lo señalan algunos educadores:

“creo que si la comunidad, el entorno, o la sociedad chilena, supieran o quisieran conocer más de nuestro pueblo, creo que tenemos muchas cosas para entregar, como la espiritualidad especialmente (5:3/8); “los niños siempre me preguntan por qué quiero tanto a la tierra, por qué amo tanto a las plantas, por qué amo tanto todo, porque creo que esa es nuestra espiritualidad” (5:17/27); “está relacionado con nuestro ser superior, con nuestra naturaleza, tanto con la tierra como con la *ñuke mapu* ‘madre tierra’, las aguas, las montañas, todo lo que está en el universo” (Educador 2).

Respecto de los saberes pedagógicos occidentales, los educadores reconocen la importancia de poseer conocimientos en el ámbito curricular, puesto que saber planificar, considerar las exigencias del espacio áulico trae beneficios. Asimismo, tener manejo de las TIC aparece como una herramienta que facilita la entrega de aprendizajes. En tanto, los profesores mentores señalan en el ámbito del ‘saber’ que los educadores tradicionales son depositarios del conocimientos ancestral, sin embargo, mencionan debieran -idealmente- contar con las características que a continuación se explicitan: a) poseer conocimientos metodológicos, desde la perspectiva occidental; b) ser una persona que motive e incentive el aprendizaje; c) manejar tanto el español como el mapudungún, ser hablante de mapudungún; d) tener conocimientos acerca del desarrollo cognitivo de los estudiantes; e) tener dominio de grupo; e) incorporar el componente lúdico para lograr un aprendizaje significativo; y f) manifestar orgullo por la cultura. En palabras de los profesores mentores, las principales actividades asociadas a las prácticas pedagógicas de enseñanza-aprendizaje del mapudungún son el canto; la construcción de instrumentos; la narración de *nüttram* (‘conversaciones de experiencias de vida’), de *epew*; exhibición de videos; el *purun* (‘baile’); elaboración de dibujos; y, en algunos casos, visitas a *ruka* cercanas.

### Dimensión del saber hacer

Los educadores tradicionales llevan a cabo prácticas educativas mapuche y no mapuche. En relación a las primeras, es posible reconocer diversas estrategias, dimensión metodológica que se expresa en las siguientes prácticas: i) Utilización de géneros discursivos tradicionales, tales como los *nüttram*, los *epew*, los *ngülam*. La importancia de estos últimos radica en su rol formativo, se cuentan con el propósito de enseñar aspectos valóricos. Por tanto, en ellos se reconoce su carácter didáctico-moralizante, puesto que se inculcan valores como la justicia, la honestidad, el respeto, entre otros; ii) *Ülkantun*. En la cultura mapuche, el *ül* (‘canto’) no se trata de una simple canción, es más bien una manifestación poética; a través de ella, se transmiten sentimientos, recuerdos, tradicionales, acontecimientos sociales, acompañados de ritmo y melodía. Constituye una práctica lúdica, atractiva para los niños(as); iii) Trabajos manuales. La construcción de instrumentos, de objetos con greda y la elaboración de telares, por ejemplo, como prácticas del cotidiano vivir, permiten -en el espacio escolar, aunque en

términos artificiales, la recreación cultural; iv) Aprendizaje vivencial. Gran parte de la educación y socialización mapuche está vinculada a la formación del *Az che* ('identidad') y -para ello- se emplean métodos que facilitan la concreción de dicho propósito. En palabras de los propios educadores, la enseñanza implica experimentar el aprendizaje.

Por otra parte, dentro de las estrategias pedagógicas no mapuche, los educadores reconocen trabajar con las siguientes: i) dibujar y pintar; ii) uso de videos (bailes, *epew*) y diapositivas. Cabe señalar que los educadores reconocen -también en este saber hacer- que deben ser eficientes en ambas culturas y competentes, tanto en la oralidad y escritura del mapudungún. Sin embargo, queda de manifiesto en el discurso que algunos educadores que se desempeñan en la ciudad (Santiago) no poseen espacios para hablar su lengua, por tanto, es probable que su competencia lingüística necesite ser fortalecida; esto se ve reforzado con el siguiente comentario:

Yo creo que hay que capacitarnos. Mi sueño, a pesar que yo tengo mi padre acá, siempre ha sido volver al sur, donde viví mi niñez. Entonces, igual creo que si vuelvo a dominar mi lengua, eso me engrandecerá mucho más (Educador 4).

Desde la perspectiva de los profesores mentores, en el plano del 'saber hacer', estos reconocen debilidades asociadas a la labor que desempeñan los educadores tradicionales. Estas se refieren al poco dominio metodológico, entendido como el conocimiento técnico. Ello se grafica en lo complejo que les resulta a los educadores la selección de actividades para los distintos niveles que atienden; al respecto, una docente señala:

Entonces, imagínate, los niños tienen que estar copiando. Todo lo tienen que escribir. Imagínate, en mapudungún, escribirlo. Que la letra no la entendían. Yo les iba pronunciando a los niños para que fueran escribiendo (Profesora).

El dominio disciplinario también se presenta como un aspecto problemático, dado que el manejo de grupo resulta un factor clave para el desarrollo de las clases. A pesar de que las prácticas pedagógicas de disciplina recaen principalmente en el PM, este reconoce que es una dificultad que debe trabajarse, considerando que la actitud de atención y participación por parte de los niños son elementos fundamentales en la generación de aprendizajes significativos.

## DISCUSIONES

En torno a las características del educador tradicional urbano, si bien en ambas perspectivas analizadas al educador tradicional se lo define a partir de una serie de características, una de las tensiones en este ámbito está vinculada principalmente a las características intraculturales que los propios educadores advierten como componentes claves de su configuración en tanto sujetos.

Sobre la base de las características intraculturales, entonces, resulta interesante relevar lo que sucede en relación al conocimiento mapuche. Desde la visión de los profesores mentores, la noción de educador tradicional alude a esta especificidad; sin embargo, en el caso del

educador, el concepto se nombra como *kimün*, concepto que implica bastante más que ser considerado depositario de la cultura como lo entienden los profesores. La elección lingüística que realiza el educador no es antojadiza, sino que busca posicionar el conocimiento desde la perspectiva mapuche. En palabras de Quilaqueo (2010), el *kimün* es uno de los tres conceptos fundamentales que conforman el modelo educativo mapuche y alude al saber mapuche en las diferentes esferas del desarrollo humano con énfasis en los conocimientos de *kúpan* y de *tuwün*, puesto que constituyen los pilares de la estructura familiar y de la comunidad y son esenciales en el reconocimiento identitario.

En relación a lo anterior, el discurso de los profesores mentores aun reconociendo que el educador tiene la ventaja de saber qué enseñar, lo presenta carente de conocimientos metodológicos, invisibilizando la existencia de otras perspectivas didácticas. Hacer mención solo a una forma de conocimiento es caer en un monocentrismo pedagógico y desconocer –al mismo tiempo– que la diversidad y diferencia son inherentes a la condición humana. De Sousa (2010) explica que cuando un saber se eleva por sobre otro se está frente al concepto de pensamiento abismal que actúa como divisor de aguas: en un lado se quedan las experiencias, los actores y los saberes sociales visibles, inteligibles o útiles y en el otro, aquellos ininteligibles, olvidados o peligrosos.

No requiere un ejercicio de cavilación muy profunda identificar en qué lado de la línea se han ubicado los pueblos indígenas y, por consiguiente, sus lógicas de pensamiento. La herencia de desprestigio que cargan alcanza –sin duda– la dimensión del saber y posiciona el conocimiento ancestral en un terreno de desvalorización. Desnaturalizar, por tanto, esta condición a la que han estado expuestas las racionalidades indígenas implica una acción de carácter epistémico orientada a desmoronar marcos de referencia hegemónicos a fin de construir interacciones en base al conocimiento de distintos saberes. No se trata de que quienes se encuentran de un lado de la línea pasen al otro lado, sino que existan líneas paralelas que circulen, no necesariamente en la misma dirección, sino que en sentidos diversos, sin que esa divergencia evapore ninguna de las líneas existentes.

En la dimensión ‘saber hacer’, como los profesores mentores definen al educador tradicional desde la carencia, explicitan en sus discursos que este carece de metodologías de enseñanza, relegándolo, en palabras de De Sousa (2010), “al otro lado de la línea” donde su ‘saber hacer’ es producido como no existente. Este panorama contrasta con el discurso del propio educador, quien reconoce que en su labor no solo se movilizan estrategias no mapuche, sino que hay presencia de un modelo educativo mapuche. Significa, entonces, que su labor está teñida de dos racionalidades que se articulan para cumplir el propósito de enseñar. Entre las prácticas educativas más habituales del educador, destacan la utilización de géneros discursivos tradicionales (*nüttram*, *epew*, *ülkantun*, *ngülam*, por mencionar algunos), subrayando la importancia de la oralidad como un aspecto clave en la enseñanza; la elaboración de trabajos manuales y el aprendizaje vivencial, orientado al empleo de métodos y procesos ligados a la

adquisición del mapuche *kimün* en el contexto de aprendizaje, a saber: i) *allkütun*, relacionado con el saber escuchar; ii) *azkintun*, vinculado al saber observar; iii) *kimkantun*, entendido como el aprender en un contexto determinado; *pepilkantun*, afirmación de lo aprendido a través de su realización en una situación concreta (Carihuentro, 2007).

Cabe mencionar que dar consejos constituye una de las estrategias de aprendizaje privilegiadas en la formación de la persona. El *ngülam*, proveniente de los mayores, orienta a los más jóvenes a fin de aportar a la construcción de su carácter ético y valórico. Aun cuando se puede identificar una continuidad con la formación no mapuche, el *ngülam*, en tanto, consejo adquiere una dimensión axiológica de alto impacto en la configuración del sujeto mapuche. No aparece como un episodio en las vidas de las personas, sino que influye radicalmente en el proceso formativo de las mismas. Tal como se ha venido sosteniendo, gran parte de la educación y socialización mapuche está ligada a la formación del *Az che* y en su concreción cumple un papel fundamental experimentar el aprendizaje.

Si bien existe un punto de convergencia sobre la relevancia de aprender en términos vivenciales, resulta esencial agregar que para el mundo mapuche las experiencias de aprendizajes se articulan con el componente cultural; es decir, que aun cuando la enseñanza del mapudungún quepa en los marcos de una segunda lengua y del enfoque comunicativo, carece de significación si no se dialoga con la esfera cultural. Por consiguiente, las lenguas indígenas no están escindidas de la cultura, muy por el contrario, esta las envuelve, creándose un vínculo profundo.

Ahora bien, los trabajos manuales también constituyen prácticas culturales que se enmarcan en el modelo educativo mapuche, puesto que se relacionan con el *kimün*. En esta categoría, Quilaqueo (2010) ubica los saberes de los oficios. En consecuencia, cuando el educador junto a los estudiantes construye instrumentos, elabora objetos de greda y confecciona telares lo que hace es una recreación cultural, en términos artificiales. Ingresa al contexto de aula, prácticas del cotidiano vivir, permitiendo -de esta forma- visibilizar otras perspectivas didácticas.

Lo expuesto corrobora que el educador no carece de estrategias metodológicas, sino que despliega otras que -al parecer- se ubican “del otro lado de la línea”, desde la mirada de los profesores mentores. Adicional a estas otras prácticas culturales, el educador también declara utilizar estrategias no mapuche en el proceso de aprendizaje de sus estudiantes. Así, dibujar, pintar, usar videos, por mencionar algunas actividades, sirven de herramientas para la enseñanza de la lengua y cultura indígenas.

En consecuencia, así como se manifiesta el ‘saber hacer’ desde lo no mapuche, restringe toda posibilidad de legitimación de otras formas de enseñanza; en este sentido, si la educación formal busca moldear o construir nuevos ciudadanos y la escuela constituye uno de los campos de ideologización más permanente e impenetrable, esta debiera apartarse de la idea de un modelo monocultural y monolingüe y permitir, entonces, la interacción en base



al conocimiento de diversos y diferentes saberes. Entender, por tanto, la realidad desde un modelo descentrado (Deleuze y Guattari, 1980) permite comprender que la existencia múltiple de perspectivas corrobora la presencia de la diferencia en todas las esferas de la actividad humana.

Por último, la interculturalidad en tanto proyecto descolonizador (Walsh, 2009) busca promover transformaciones, sobre todo en aquellas anquilosadas estructuras de pensamiento que tienden a perpetuar la idea de minimización y que en nombre de la civilización, modernidad y desarrollo siguen operando bajo una matriz construida epistémicamente desde la negación, el evidente escamoteo y la inferioridad.

## BIBLIOGRAFÍA

- Acuña, María Elena.** 2012. *Perfil de Educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de Lengua Indígena*. Serie de Educación e Interculturalidad. N°1. Chile.
- Carvajal, R. y Lafferte, M.** (m.i). *Presencia indígena en el sistema escolar chileno: caracterización estadística*.
- Cortés, P. y Concha, R.** (2013). *Proyectos interculturales en establecimientos urbanos: Región Metropolitana y Bío Bío. Estudio exploratorio*. Informe final preparado para MINEDUC y UNICEF.
- De Alba, Alicia.** 2008. *Sujetos e identidad*. Obtenido de Revista 2010: <http://www.revista2010.com.ar/edicionesanteriores/20-politicanacional/septiembre20avance2010politicanacional.html>
- Santos, Boaventura de Sousa.** 2010. *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo. Ediciones Trilce. Disponible en [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber\\_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/Descolonizar%20el%20saber_final%20-%20C%C3%B3pia.pdf) [Consulta 08/04/2013]
- Freire, Pablo.** 1997. *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Argentina: Siglo XXI Editores.
- Gundermann, Hans; Canihuan, Jacqueline; Clavería, Alejandra y César Faúndez.** 2008. *Perfil sociolingüístico de comunidades mapuches de la Región del Biobío, Araucanía, los Ríos y los Lagos*. Santiago: CONADI-UTEM. Documento de Trabajo.
- Gundermann, Hans; Canihuan, Jacqueline; Clavería, Alejandra y César Faúndez.** 2009a. "Permanencia y desplazamiento, hipótesis acerca de la vitalidad del mapudungun". En *RLA. Revista de Lingüística Teórica y Aplicada*, 47(1), pp. 37-60.
- Gundermann, L. Godoy, J. Canihuan, E. Ticona, E. Castillo, A. Clavería y C. Faúndez.** 2009b. *Perfil sociolingüístico de lenguas mapuche y aymara en la Región Metropolitana*. Santiago: CONADI-UTEM. Documento de Trabajo.
- Ministerio de Desarrollo Social.** 2014. *Resultados Encuesta CASEN 2013*. Disponible en <http://www.ministeriodesarrollosocial.gob.cl/resultados-encuesta-casen-2013/> [Consulta 28/12/2014]
- Lagos, Cristián.** 2012. "El mapudungun en Santiago de Chile: vitalidad y representaciones sociales en los mapuches urbanos." En *RLA*, 50(1), pp. 161-184.
- Loncon, Elisa.** 2011. *Programa de Lengua Indígena Mapuzungun*. Santiago: PEIB. Ministerio de Educación.

- López, Luis Enrique.** 2004. *Igualdad con dignidad. Hacia nuevas formas de actuación con la niñez indígena*. Panamá: UNICEF.
- MINEDUC.** 2010. *Guías pedagógicas del Sector de Lengua Indígena (mapudungun)*. Santiago: Fe&Ser.
- MINEDUC.** 2011. *Consulta a los Pueblos Indígenas. Informe de resultados: función docente del educador (a) tradicional para la implementación del sector de lengua indígena*. Disponible en [http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201105201307500.Informe\\_Final\\_Consulta\\_ET\\_2011.pdf](http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201105201307500.Informe_Final_Consulta_ET_2011.pdf) . [Consulta 10/11/2013]
- OIT.** 2003. *Convenio 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en países Independientes*. México: D. Gráfico.
- Pozo, Gabriel.** 2014. "¿Cómo descolonizar el saber? El problema del concepto de interculturalidad. Reflexiones para el caso mapuche." En *Revista Latinoamericana*, vol. 13, pp. 205-223.
- Quilaqueo, Daniel.** 2010. "Racionalidad de los saberes educativos mapuche apoyada en la memoria social de los kimches". En Quilaqueo, D.; Aníbal, C. y Quintriqueo, S. (coord.), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Pp. 61-88. Neuquén: Educo.
- Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo; Torres, Héctor y Muñoz, Gerardo.** 2014. "Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural." En *Revista de Antropología Chilena*, Vol. 46, pp. 271-283.
- Rodríguez Gil, Javier y García, Eduardo.** 1996. *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Sáez, Alfonso.** 2015. *Colonialismo y EIB: consensos y tensiones entre la política pública, la opinión y demandas de educadoras mapuche de la Región Metropolitana*. Tesis para optar al grado de Magíster en Currículum. Universidad de Santiago.
- Sotomayor, Carmen, Allende, Claudio, Castillo, Silvia, Fuenzalida, Diego y Hasler, Felipe.** 2014. *Competencias y percepciones de los Educadores Tradicionales Mapuches en la implementación del Sector lengua Indígena Mapuzugun*. Proyecto FONIDE N° FT 11258 (Informe Final). Santiago, CIAE.
- Stake, Robert E.** 1999. *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ed. Morata.
- Treviño, Ernesto et. al.** 2012. *Educación para preservar nuestra diversidad cultural: desafíos de implementación del Sector Lengua Indígena en Chile*. Santiago: Ministerio de Educación.
- Vasilachis de Gialdino, Irene.** 1992. *Métodos cualitativos I. Los problemas teóricos – epistemológicos*. Buenos Aires: Centro Editor América Latina.
- Walsh, Catherine.** 2009. *Interculturalidad, Estado, Sociedad Luchas (de) coloniales de nuestra época* (Primera Edición: Universidad Andina Simón Bolívar ed.). Quito: Ediciones Abya-Yala.
- Zemelman Merino, Hugo.** 2010. *Sujeto y subjetividad: la problemática de las alternativas como construcción posible*. Obtenido de Polis, Revista de la Universidad Bolivariana, Volumen 9, N°27, p. 355-366: <http://www.scielo.cl/pdf/polis/v9n27/art16.pdf>
- Zúñiga, Fernando.** 2007. *Mapudunguwelaymi am? '¿Acaso ya no hablas mapudungun?' Acerca del estado actual de la lengua mapuche*. Estudios Públicos, 105, pp. 9-24.