

Etnografía escolar sobre la educación intercultural en tres escuelas mapuches de La Araucanía

Etnografia escolar em educação intercultural em três escolas Mapuche em La Araucanía¹

School ethnography on intercultural education in three Mapuche schools in La Araucanía

Katerin Arias-Ortega*

RESUMEN

La política educativa del Estado chileno desde el año 1996 implementa el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), como una forma de reparación histórica con los pueblos indígenas incorporando en el currículo escolar el aprendizaje de contenidos sobre la lengua y la cultura de estos pueblos. El artículo expone resultados de investigación sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en tres escuelas de La Araucanía. La metodología es de carácter cualitativo, con un nivel descriptivo de alcance exploratorio. Los resultados dan cuenta de factores socio-pedagógicos que limitan la implementación de la EIB, prevaleciendo una relación educativa asimétrica y tensionada epistemológicamente entre el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes. Concluimos que la EIB, aun cuando lleva más de veinte años en el sistema escolar chileno,

¹ Este artículo agradece a los proyectos PROFONDECYT 2019-PF-KA-05, Proyecto FONDECYT DE INICIACIÓN N° 11200306 y FONDECYT REGULAR N°1181531

* Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. E-mail: karias@uct.cl - <https://orcid.org/0000-0001-8099-0670>

no estaría contribuyendo al desarrollo de bilingüismo aditivo, mediante el reaprendizaje de la lengua indígena.

Palabras clave: Educación Intercultural Bilingüe. Relación educativa. Interculturalidad.

RESUMO

A política educacional do Estado chileno desde 1996 implementa o Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como forma de reparação histórica com os povos indígenas incorporando no currículo escolar conteúdos de aprendizagem sobre a língua e cultura desses povos. O artigo apresenta resultados de pesquisas sobre a implementação da Educación Intercultural Bilingüe (EIB) em três escolas de La Araucanía. A metodologia é de caráter qualitativo, com nível descritivo de escopo exploratório. Os resultados constataam que fatores sócio-pedagógicos limitam a implementação do programa prevalecendo uma relação educacional assimétrica e com ênfase epistemológica cuja predominancia se dá entre o professor mentor, o educador tradicional e os alunos. Concluimos que o EIB, mesmo estando no sistema escolar chileno há mais de vinte anos, não estaria contribuindo para o desenvolvimento do bilinguismo aditivo, mediante a reaprendizagem da língua indígena.

Palavras-chave: Educação Intercultural Bilingüe. Relação educacional. Interculturalidade.

ABSTRACT

Since 1996 the educational policy of the Chilean State implements a Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) [Program of Intercultural Bilingual Education], as a form of historical reparation with indigenous peoples, incorporating learning content about the language and culture of these peoples into the school curriculum. The article presents research results on the implementation of the Educación Intercultural Bilingüe (EIB) [Bilingual Intercultural Education], in three schools in La Araucanía. The methodology is qualitative, with a descriptive level of exploratory scope. The results account for socio-pedagogical factors that limit the implementation of the EIB, with an asymmetric and epistemologically stressed educational relationship prevailing between the mentor teacher, the traditional educator, and the students. We conclude that even though the EIB has been in the Chilean school system for more than twenty years, it would not be contributing to the development of additive bilingualism, by relearning the indigenous language.

Keywords: Bilingual Intercultural Education. Educational relationship. Interculturality.

Introducción

La etnografía escolar como método de investigación en las escuelas chilenas, se encuentra en un estado incipiente (ROCKWELL, 2009; ÁLVAREZ, 2011). No obstante, en el medio escolar ha ido ocupando terreno progresivamente, porque permite un estudio descriptivo y denso de las problemáticas vividas dentro de la sala de clases. De esta manera, permite comprender y explicar los fenómenos educativos “desde adentro”, lo que favorece la toma de decisiones de los profesores mentores y educadores tradicionales, en la implementación de la EIB (GOVEA; VERA; VARGAS, 2011; FLORES, 2014). La etnografía escolar posibilita una comprensión real y profunda de la materialización de la EIB, develando sus principales alcances, problemáticas y desafíos que enfrentan en las prácticas pedagógicas los agentes educativos encargados de implementarla (POSTIC; DE KETELE, 1992; GAUTHIER; BOURGEOIS, 2016). En esta perspectiva, desarrollar una etnografía escolar exige al investigador la objetividad y la distancia crítica, para comprender la realidad objeto de estudio, lo que implica considerar las interacciones, las influencias del contexto social, cultural, para comprender de manera profunda y detallada los problemas en el medio escolar (ROCKWELL, 2009; FORTIN, 2010). Remirar la implementación de la EIB en La Araucanía, desde una etnografía escolar, se constituye en todo un desafío.

Primero, porque la EIB como objeto de estudio a nivel nacional, ha generado en las últimas décadas un creciente interés para profundizar en sus limitaciones y posibilidades de implementación. Es lo que se evidencia con la amplia literatura científica que se han focalizado en comprender el desarrollo de la EIB, tanto en contexto rural como urbano (ACUÑA, 2012; FUENZALIDA, 2014; SOTOMAYOR *et al.*, 2014; VALDEBENITO, 2017; CALDERÓN, FUENZALIDA; SIMONSEN, 2018). Esta literatura describe como se ha desarrollado la EIB, principalmente, desde la perspectiva de profesores, educadores tradicionales y padres mapuches de La Araucanía. En los resultados de dichas investigaciones prevalece el reconocimiento de problemas didácticos y metodológicos que limitan la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en el aula (BASTÍAS SOTO, 2014; LUNA *et al.*, 2014; SOTOMAYOR *et al.*, 2014; ESPINOZA ALVARADO, 2016). Segundo, porque en general, el foco de los estudios sobre la EIB, no han problematizado, en como esta se concretiza en la práctica “dentro del aula”. Aspecto relevante, si consideramos que esta política se ha implementado desde hace más de veinte años en La Araucanía. En general, aun cuando existe una amplia cantidad de literatura científica sobre

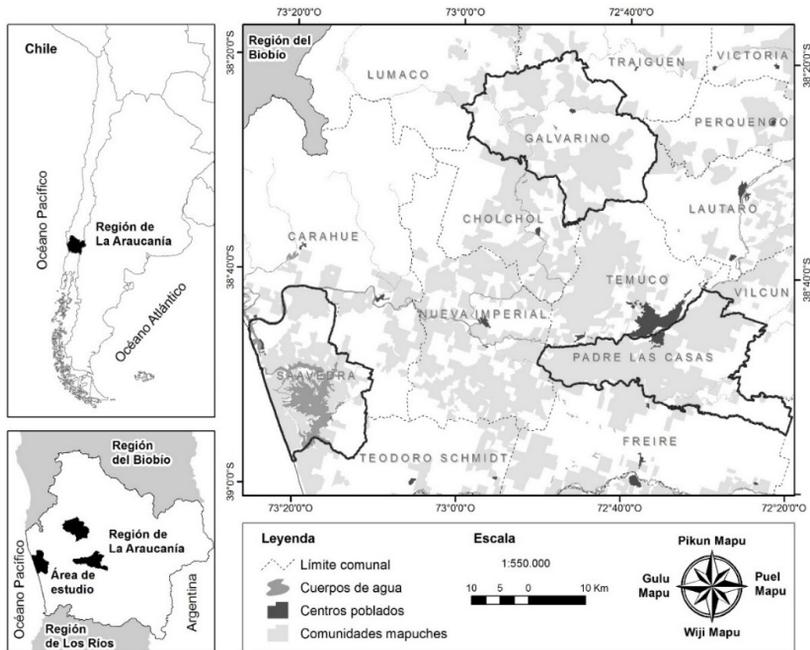
EIB, constatamos que se carece de estudios que profundicen en la concretización de la EIB, desde adentro, es decir, desde las aulas escolares. Entre los estudios de EIB desde una etnografía, resaltan aquellos desarrollados por Luna *et al.*, (2014), Torres Cuevas (2017) y Arias-Ortega (2019), quienes, a través de un enfoque de investigación cualitativo, han problematizado sobre los problemas técnicos, pedagógicos y didácticos que presenta la EIB. Esta realidad nos plantea el desafío de describir lo “no observado” en el marco de la implementación de la educación intercultural bilingüe en La Araucanía.

El objetivo del artículo es exponer resultados de una etnografía escolar sobre la implementación de la EIB en tres escuelas situadas en comunidades indígenas de la Araucanía, Chile. La etnografía escolar se focalizó en la dinámica de la dimensión afectiva entre la díada profesor mentor y educador tradicional en el marco de la implementación de la EIB.

Metodología

El estudio se sustenta en la investigación educativa, desde un enfoque de etnografía escolar (GAUTHIER; BOURGEOIS, 2016). Este se sitúa en el contexto territorial mapuche, específicamente en las territorialidades: Borde Costero del Océano Pacífico; *Laskenche*, en la comuna de Saavedra; Valle Central en las depresiones intermedias; *Wenteche*, en la comuna de Padre Las Casas, y Vertiente Oriental de la Cordillera de Nahuelbuta; *Nagche*, en la comuna de Galvarino (ver figura N° 1).

FIGURA 1 – TERRITORIALIDADES EN EL CUAL SE DESARROLLA EL ESTUDIO



FUENTE: Elaboración propia con apoyo del programa Arc GIS 10.4.

En el estudio participaron tres escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía. En cada escuela, participó un profesor mentor y un educador tradicional, encargados de implementar la EIB, a quienes se les realiza una observación etnográfica sobre sus prácticas pedagógicas respecto de la implementación de la EIB (ver tabla N° 1).

TABLA 1 – DESCRIPCIÓN DE LOS PARTICIPANTES

Años de experiencia en el trabajo de tiempo compartido	Participante	Sexo	Identidad sociocultural	Edad	Dominio del mapuzugun	Nivel educativo
Escuela <i>Lafkenche</i>	Profesor mentor.	Mujer.	Mapuche.	55	No hablante.	Educación Superior.
Cinco años	Educador tradicional.	Hombre.	Mapuche.	46	Hablante.	Educación Superior Incompleta.
Escuela <i>Nagche</i>	Profesor mentor.	Mujer.	No mapuche.	42	No hablante.	Educación Superior.
Cuatro años	Educador tradicional.	Mujer.	Mapuche.	50	Hablante.	Educación Media Completa.
Escuela <i>Wenteche</i>	Profesor mentor.	Mujer.	Mapuche.	30	Hablante.	Educación Superior.
Dos años	Educador tradicional.	Mujer.	Mapuche.	55	Hablante.	Educación Básica Completa.

FUENTE: Elaboración propia.

La técnica para la selección de los participantes es un muestreo intencionado no probabilístico, la selección de los sujetos se realiza en base a criterios de inclusión y exclusión (FORTIN, 2010). Los criterios de inclusión de los participantes son: a) el educador tradicional debe estar reconocido por la institución escolar y la comunidad indígena a la cual representa; b) el profesor mentor debe estar designado por la institución escolar para implementar la EIB; c) el educador tradicional y el profesor mentor deben ser reconocidos en la institución escolar como los encargados de implementar la EIB en la escuela; y d) el profesor mentor como el educador tradicional deben desarrollar un trabajo de tiempo compartido en el aula, proceso en el que cada uno cumple un rol y función particular en el marco de la relación educativa.

Precisamos que, desde esta técnica de muestreo intencionado no probabilístico, no se busca una validez estadística, sino más bien, la representatividad de los participantes y la saturación de contenidos respecto del objeto de estudio. Operacionalmente, el registro de observación etnográfica en el aula, se llevó a cabo mediante dos fases.

En la primera fase, la investigadora observa la relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en el aula, durante sus prácticas profesionales. Dicha observación se basa en un marco de observación y análisis de las prácticas pedagógicas de ambos agentes educativos. Este marco ayuda a comprender y profundizar las formas de relación educativa que establecen ambos agentes educativos, durante el proceso de enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en el aula. En dichas observaciones se registraron sólo apuntes de aspectos relevantes, asociados a las formas de relación que se establecen entre los agentes educativos, así como, entre ellos y los estudiantes.

En la segunda fase, la investigadora realiza notas de campo, mediante una narración de lo observado, lo cual ha sido grabado en audio mp3 en las primeras 24 horas, posteriores a la observación. Ello nos permite tener una mayor cantidad de notas de campo que profundizan en el desarrollo de las prácticas pedagógicas de ambos agentes educativos. Aun cuando esas notas no registran textualmente lo sucedido en el aula, se retiene una gran cantidad de hechos, situaciones, silencios y gestos que han sido observados y vivenciados por la investigadora, durante el trabajo de campo. Estos aspectos nos permiten avanzar en explicitar los contenidos que emergen de los testimonios de los agentes educativos para comprender la relación educativa.

Por razones de confidencialidad, en el estudio no se menciona el nombre de cada escuela, sino más bien, son designadas por referencia a la identidad territorial en la cual están ubicadas: a) escuela *Lafkenche*; b) escuela *Nagche*; y c) escuela *Wenteche*. El plan de investigación concebido para comprender la relación educativa, se desarrolla según el marco de observación y análisis. Las escuelas son visitadas un día a la semana, todas las observaciones se realizan en el mismo horario entre 8:00 a 14:30 horas. La literatura recomienda un ciclo de tres observaciones para descubrir, ver y confirmar los elementos relevantes que nos permiten comprender y explicar el objeto de estudio (POSTIC; DE KETELE, 1992; FORTIN, 2010). Sin embargo, en nuestro caso decidimos planificar seis visitas en cada escuela y así prevenir cualquier evento, que pudiese afectar el número de observaciones o el período de estancia en la escuela.

Resultados

La etnografía escolar en las tres escuelas mapuches, nos ha permitido documentar las prácticas profesionales del profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes, en el marco de la enseñanza de la lengua y la

cultura mapuche en el aula. Así, a través de las observaciones etnográficas en el aula es posible dar cuenta de prácticas, comportamientos e interrelaciones complejas que emergen en el aula, que inciden negativamente en la dinámica propia del grupo, en la EIB (POSTIC; DE KETELE, 1992; FORTIN, 2010). La etnografía escolar, nos permitió realizar una descripción y análisis detallado y profundo de la comunicación verbal y no verbal que surgen en el aula y que inciden en la dimensión afectiva en la relación educativa.

Concretización de la relación educativa según las observaciones en el aula

En este apartado presentamos una descripción sobre el desarrollo de las clases en el curso de lengua indígena, analizando las modalidades de acompañamiento que inciden en la dimensión afectiva y comunicativa que establecen el profesor mentor y el educador tradicional, en la implementación de la EIB.

Escuela Lafkenche

En la escuela Lafkenche la observación etnográfica sobre la concretización de la EIB, nos permite constatar que en la dimensión afectiva y comunicativa expresada en las formas de relación entre el profesor mentor y el educador tradicional, sistemáticamente trabajan en dos grupos diferentes con los estudiantes, dentro de la misma sala de clases. De esta manera, el profesor mentor trabaja, generalmente, con los cursos de primer y segundo año básico, mientras que el educador tradicional trabaja con los estudiantes de tercer a sexto año de Educación Básica.

En las observaciones etnográficas en el aula, constatamos que el inicio de las clases sistemáticamente es asumido por el profesor mentor, quien indica el objetivo de aprendizaje para el grupo con el que trabaja. El educador tradicional realiza esta misma actividad con su grupo de estudiantes. Durante la implementación de la EIB, el profesor mentor, aun cuando viene a participar en un curso donde enseñará el *mapunzugun* saluda sistemáticamente a los estudiantes en castellano, quienes le responden en

la misma lengua. Desde esta perspectiva, las actitudes que manifiesta el profesor mentor es el rechazo y negación a la lengua mapuche en la situación de aprendizaje. Sin embargo, durante el desarrollo de las clases, observamos que ambos agentes educativos, disponen de tiempos “de manera individual”, para monitorear el trabajo de los estudiantes.

En esta escuela la relación educativa que establecen el profesor mentor con el educador tradicional en su dinámica de trabajo es conflictiva, pues el profesor mentor, generalmente, manifiesta “*estar cansado de la baja responsabilidad que asume el educador tradicional*”. A partir de estos argumentos, el profesor mentor se justifica por desarrollar la planificación de manera individual. En el aula constatamos que, el profesor mentor desarrolla sus guías de aprendizaje, sin compartirlas con el educador tradicional. Y, este último por su parte, elabora sus propias guías de aprendizaje, sin compartirlas con el profesor mentor. Es lo que evidenciamos en una observación etnográfica en el aula, en la que el profesor mentor se acerca a la investigadora y le manifiesta lo siguiente:

PMEL: “*Yo le he dicho al tío [educador tradicional] que trabajemos juntos, pero él es ‘flojito’, no le gusta planificar. Yo le digo que haga cosas más entretenidas a los estudiantes, porque no les gusta lengua indígena. Yo tengo estas guías y planificaciones que me conseguí con un amigo, porque el tío no hace nada. Llega y se va a encerrar como dos horas al baño*” (Observación etnográfica clase N°1 escuela *Lafkenche*).

Cuando el profesor mentor comenta su relato a la investigadora lo hace en voz alta y en presencia de los estudiantes. Este tipo de actitudes son reiterativas en el desarrollo de la situación de aprendizaje, en las que el profesor mentor crítica sistemáticamente al educador tradicional frente a los estudiantes, reprochándole que él no es capaz de compartir sus guías de aprendizaje de lengua y cultura mapuche. También, observamos que el profesor mentor cuestiona la pertinencia de las guías que desarrolla el educador tradicional con los estudiantes.

En una de las situaciones observadas en clases, el profesor mentor deja su grupo de estudiantes e inicia un trabajo con el grupo del educador tradicional. La intención es explicar el objetivo de aprendizaje de las guías del educador tradicional. Sin embargo, como no hubo consenso y el profesor mentor no aceptó el trabajo desarrollado por los estudiantes, procede a destruirlos físicamente, para luego eliminarlos en el basurero. Es lo que se expresa en el siguiente extracto de la observación etnográfica en el aula.

PMEL: ¡Buuu!, ¡Voy a terminar mañana contigo! (se refiere al trabajo de un estudiante) ¡Buta ohhh!, ¡No me gustan los trabajos feos, mira este, está todo feo!, si vamos a hacer algo lo vamos a hacer bien ¡Si ven que esto es ancho! ¿Cómo van a hacer un árbol hacia arriba?, lo que importa es lo que está adentro, el contenido.

El profesor, le arrebató al estudiante de las manos el trabajo, se lo arruga y lo tira al basurero. Le entrega una nueva hoja de oficio y le comienza a dibujar el árbol, para que realice la actividad nuevamente. La justificación de ello, es que el trabajo del estudiante estéticamente era 'feo' (Observación etnográfica, clase N°1 escuela *Lafkenche*).

En relación a la situación observada, se identifican al menos dos puntos conflictivos. Uno referido a la relación educativa que establece el profesor mentor con los estudiantes. Y el otro, asociado a la forma de vincularse con el educador tradicional. El primero, asociado a la violencia simbólica y física que ejerce el profesor mentor hacia el estudiante, al arrebatarle bruscamente su trabajo y humillarlo, debido a que no considera un trabajo bien logrado.

El segundo, referido a la actitud que asume el educador tradicional, quien no reacciona directamente ante la agresión del profesor mentor. Sino más bien, sale de la sala de clases, por largos periodos de tiempo, dejando que los estudiantes rehagan su actividad de manera independiente. También, observamos la pasividad y sumisión que asume el educador tradicional, cuando se dirige al basurero a recuperar la actividad de aprendizaje del estudiante y la guarda en su portafolio, sin comentar directamente con el profesor mentor, la molestia o rechazo que le generan ese tipo de actitudes.

El problema aquí observado es que, durante esos episodios de tensiones, contestaciones y cuestionamientos del profesor mentor hacia el educador tradicional, los estudiantes están presentes y son conscientes de esta forma de relación tensionada a través de enfrentamientos verbales y no verbales en el aula. Esto podría explicar el por qué los estudiantes luego de presenciar estas tensiones y conflictos entre ambos agentes educativos, comienzan a conversar elevando sistemáticamente el tono de voz. Lo anterior, sin considerar las instrucciones del profesor mentor o del educador tradicional, demostrando con ello, una clara situación de desmotivación en el aprendizaje sobre la lengua y la cultura mapuche en el aula.

Desde esta perspectiva, las observaciones de aula nos permiten comprender que existe una ausencia de comunicación entre el profesor mentor y los estudiantes, cuestión que ha quedado de manifiesto, en los constantes episodios en los que predominan los gritos y amenazas hacia los estudiantes. Dichas amenazas se

focalizan en la aplicación de evaluaciones, como formas de “castigo”, impedirles salir a los recreos, llamar a los padres y apoderados u otras formas de trabajo a desarrollar. Tal como evidenciamos en el siguiente extracto de un registro de clases:

PMEL: *¡Buta ohhhh!, ¿Qué pasa hoy?, ¡Están todos flojos!, ¡Querían recreo y ni siquiera han terminado!, ¿Cómo es eso?* (el profesor mentor utilizando un tono de voz bastante elevado). Ante estos reclamos, los estudiantes se quedan en silencio.

PMEL: *¡Ya apúrense ohhh! ¿Cómo tan flojos y lentos?, ¿Buta ohhh qué cosa no entienden! ¿Cómo tan lentos?*

PMEL: *¿Cuántas veces quieren que les repita las mismas cosas a ustedes? Los sustantivos propios van con mayúscula ¿Por qué me escriben con minúscula los sustantivos propios?, ¡No se pueden olvidar de eso!, porque yo no soy una grabadora* (El profesor mentor, utiliza un tono de voz elevado durante la interacción con los estudiantes). (Observación etnográfica clase N°2, escuela *Lafkenche*).

Este tipo de situaciones de aprendizaje, lejos de estimular y motivar un clima propicio para el aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche, genera una relación educativa entre el profesor y los estudiantes sustentada en la intimidación y miedo. Este mismo tipo de relación de tensión, se establece con el educador tradicional. Asimismo, observamos que el educador tradicional en sus intervenciones en el aula, también asume esta forma de relación educativa con los estudiantes, pues también utiliza gritos para lograr la atención de estos en los momentos en que se encuentran desatentos a las actividades de aprendizaje. Tal como hemos evidenciado en el desarrollo de una clase.

ETEL: *¡A ver! ¡A ver! ¡Un poquito de atención por favor!, ¿Qué se hace al comenzar en la mañana a ver?, ¡Ajkiituyamün!, ¿Nos saludamos hoy día o no? ¡A ver!* (para llamar la atención de los estudiantes el educador tradicional golpe sus manos, generando un ruido elevado. En complementariedad con ello, utiliza en todo momento un tono de voz bastante elevado).

Los estudiantes ignoran las palabras del educador tradicional y continúan organizando sus grupos de trabajo y conversando entre ellos.

Et: *¡Escuchen por favor!* (el educador tradicional gritando, solicita la atención de los estudiantes), *¡Saluden en mapuche zugun!* (Observación etnográfica clase N°2, escuela *Lafkenche*).

En esta dinámica de relación educativa que establece el educador tradicional con los estudiantes es difícil realizar la situación de aprendizaje en forma adecuada. La desesperación del educador tradicional porque los estudiantes no atienden sus instrucciones, lo altera y reacciona gritándoles. Asimismo, en ocasiones observamos momentos en los que el educador tradicional abandona las actividades de aprendizaje, sin delegar la supervisión de los estudiantes a la asistente de educación. Está para controlar la situación en el aula, asume una postura extremadamente rígida y autoritaria, utilizando gritos, lo que genera tensiones y disconformidad. Ella le comunica a gritos y descalificaciones a un estudiante de primer año básico, que está demasiado sucio y que eso es falta de higiene en el hogar, interpeándolo para que solicite a la mamá un mejor cuidado e higiene personal de él. Tal como observamos en el siguiente testimonio:

[...] *Eres un cochino [sucio], tienes todas las manos sucias 'con piñen', le vas a decir a tú mamá que te lave las manos todos los días.* El estudiante le comenta a la asistente de educación que él se lava sus manos todos los días, pero que no le sale (Observación etnográfica clase N°2, escuela *Laſkenche*).

En resumen, constatamos una ausencia de los aspectos afectivos y comunicativos en las formas de relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional, así como con los estudiantes. Más bien, observamos una dinámica compleja, sustentada en la recriminación constante entre los agentes educativos y hacia los estudiantes. Así como del profesor mentor hacia el educador tradicional. Este último por su parte, manifiesta a la investigadora estar molesto por esta situación, pero asume una actitud de pasividad e incapacidad de hacerle saber al profesor mentor dicha situación.

En ese sentido, durante la implementación de la EIB, también se constata que los estudiantes en esta dinámica expresan desmotivación para realizar las actividades previstas en las guías de aprendizaje de lengua y cultura mapuche. Asimismo, los recreos exceden los tiempos estipulados formalmente. Generalmente, después del período de almuerzo, los estudiantes no regresan a la clase. Es así como dedican mucho tiempo al recreo, hasta la llegada del furgón escolar. Esta extensión del horario de recreo significa que diariamente se “pierden” casi 60 minutos de clases, lo que corresponde a un incumplimiento de los tiempos estipulados en el currículum escolar para abordar los objetivos de aprendizajes. Esta realidad es sistemática durante las observaciones realizadas en la escuela.

Escuela *Wenteche*

En la escuela *Wenteche*, la dimensión afectiva y comunicativa en las formas de relación entre el profesor mentor y el educador tradicional se caracterizan porque el último es el encargado de dar el inicio a las clases, a través de la organización de la sala, que en ocasiones realiza de manera conjunta con el profesor mentor. El educador tradicional es quien desarrolla el saludo en *mapunzugun* con los estudiantes, según una estructura particular que los estudiantes han memorizado. Es lo que observamos en el siguiente extracto de una clase.

Estructura del saludo:

ETEW: *Mari mari pu püchike che*

Aos: *Mari mari kimeltuchefe*

ETEW: *¿Chumleymün?*

Aos: *Kümelkalen, ¿Eymi kay?*

ETEW: *Ka kümelkalen, ¿Chem chaliwün xiparpuy wiya?, ¿Chew püle chaliwkey ta che?*

Ao: *wajpaleyiñ*

ETEW: *¿Chew püle azkintuaymün?*

Aos: *Wenu mapu püle*

ETEW: *¿Fey xipakey puel mapu püle?*

Aos: *xipakey antü*

ETEW: *¿Chew xipakey antü?*

Aos: *Newen, kalül mew ka ñuke mew*

ETEW: *Feley, waghutuaymün, ¿Kiñe ramtum müley? Ramtum ta müley*

¿Chem rulpayñ wiya? ¿Chem rulpayñ wiya? ¿Chem zugu? ¡Ajkülaymün, ya pues! (los estudiantes están en silencio sin responder se miran los unos a los otros) ¿Chem rulpayñ wiya?

Ao: *Meli folil küpan*

ETEW: *¿Chumgechi?*

Aos: (En coro), *Meli folil küpan*

ETEW: *¿Chem amta meli folil küpan?*

Ao: *Las cuatro raíces.*

ETEW: *Chem amta ñi folil, ¿Üy tu pige?, ¿Chumgechi pige?*

Aos: *Abuelo paterno, abuela materna.*

ETEW: *¿Chew püle chaliwkey ta che? fey chi folil, ñuke folil ¿Chumgechi pigekey?*

Ao: *Chedzki*

ETEW: *Ya. Chedzki ka kagelu*

Ao: *Chuchu*

ETEW: *Ka fey, ñuke folil, chaw folil kay ¿Chaw folil?*

Ao: *Laku*

ETEW: *Ya, laku, ka kagelu*

Ao: *Kuku*

ETEW: *Feley, küme wechurpuy* (Observación etnográfica clase N°1, escuela *Wenteche*).

De acuerdo a la observación etnográfica en el aula, sistemáticamente esta estructura del saludo se repite. Asimismo, aun cuando el educador tradicional es quien dirige el saludo en *mapunzugun*, el profesor mentor, también se involucra en la situación de aprendizaje saludando a los estudiantes en *mapunzugun*. Asimismo, para los estudiantes es habitual realizar esta práctica en cada una de las clases de lengua indígena. En este sentido, la relación educativa y las interacciones entre el profesor mentor y el educador tradicional con los estudiantes, parecen ser cordiales, particularmente, con los estudiantes de primer y segundo año básico. Por ejemplo, ello se manifiesta en una ocasión en que el profesor mentor ingresa con retraso a la sala de clases, y los estudiantes se agrupan a su alrededor para saludarlo y abrazarlo, como una muestra de cariño hacia él.

En ese sentido, observamos que, en el inicio de las clases, generalmente es el educador tradicional quien realiza la activación de los conocimientos previos a través de preguntas asociadas a los contenidos trabajados en las sesiones anteriores. Para ello, el educador tradicional utiliza sistemáticamente la frase “*chem rulpayñ wiya*” (¿*Qué fue lo que trabajamos ayer?*). Los estudiantes contestan a veces de manera acertada y segura, en otras ocasiones, tratan de adivinar los contenidos. En ese momento, el educador tradicional reorienta la respuesta de los estudiantes a través de pistas, para que puedan recordar qué trabajaron en la clase anterior.

Este proceso se desarrolla a través de preguntas, respuestas y evaluación formativa. Asimismo, es el educador tradicional quien introduce el contenido que desarrollarán en clase. Para que posteriormente, el profesor mentor retome el objetivo de aprendizaje, lo explica a los estudiantes y registre en el pizarrón.

Aunque ambos agentes educativos están presentes en el aula, observamos la impuntualidad del profesor mentor para dar inicio a la clase en algunos cursos. Durante la implementación de la EIB, aun cuando el profesor mentor y el educador tradicional trabajan con el material educativo que han elaborado para la enseñanza del *mapunzugun*, constatamos que en la escuela también

existe el material educativo que es entregado por el Ministerio de Educación (MINEDUC). Sin embargo, el profesor mentor toma la decisión de no utilizarlo.

El dominio de la lengua *mapunzugun* en la relación educativa se constituye en un desafío para el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes. Aunque, el profesor mentor toma la iniciativa de escribir vocabulario en *mapunzugun*, el educador tradicional asume una actitud de supervisor y rechaza la escritura del profesor, haciéndole notar constantemente los “errores” en la escritura. Sin embargo, el educador tradicional no domina ningún grafemario en *mapunzugun*, pero, crítica la escritura del profesor mentor, desde la lógica de su oralidad. Estas actitudes, constituyen una fuente de tensión entre ambos agentes educativos. Estas tensiones se ven reflejadas en el siguiente extracto de una observación etnográfica en el aula.

ETEW: *Profesor, eso está malo, no se escribe así* (el educador tradicional se dirige al profesor mentor para hacerle saber que una indicación que ha dado a los estudiantes está equivocada). Sin embargo, el educador tradicional no alcanza a explicarle cual es el error y el profesor mentor reacciona diciéndole:

PMEW: *Ya, bórrelo nomás, si considera que está malo arréglo, usted es la que sabe.* (En la respuesta del profesor mentor, observamos su molestia ante la corrección del educador tradicional, esta molestia la expresa a través de un lenguaje no verbal, asociado al movimiento de cejas y hombros). (Observación etnográfica clase N° 4, escuela *Wenteche*).

En esta serie de observaciones en la escuela, los puntos de tensión entre ambos agentes educativos, están asociados principalmente a la molestia que causa el educador tradicional en el profesor mentor, a partir de sus constantes correcciones. Respecto a la forma de relación en el aula en la gestión de las clases, es particular el estado de agitación y gritos entre los estudiantes. Los agentes educativos reaccionan también con gritos, lo que genera ocasiones de descontrol y modificaciones en las actividades de aprendizaje planificadas. En algunas actividades, las dimensiones culturales parecían más desarrolladas que la lengua *mapunzugun*.

En estas situaciones los estudiantes escuchan en castellano los contenidos educativos mapuches que desarrollan el profesor mentor y el educador tradicional. Asimismo, recuerdan contenidos abordados en la clase anterior, sin practicar el uso del *mapunzugun*. En otras ocasiones, los estudiantes deben copiar los contenidos que están en el pizarrón, ello durante prolongados períodos

de tiempos, en los que no se practican diálogos en *mapunzugun*. Al final de las actividades, el profesor mentor y el educador tradicional no proceden a desarrollar el cierre de las actividades de aprendizaje, debido a que al timbre anuncia el recreo de los estudiantes.

En esta escuela las observaciones en el aula dan cuenta que existe una expresión de apertura entre el profesor mentor y el educador tradicional, pero también se observa el miedo de éste último, puesto que el profesor mentor domina el *mapunzugun*. Dada esta realidad, el educador tradicional asume que el profesor se constituye en un “rival” que le pudiese generar la pérdida de su puesto de trabajo. Dicha situación incide negativamente en la relación educativa que establecen ambos, ya que la desconfianza se constituye en uno de sus pilares.

Es por ello que, el educador tradicional de manera consciente, en algunas ocasiones se muestra poco cooperador con el profesor mentor. Sin embargo, constatamos que ambos agentes educativos se implican en la situación de aprendizaje, aunque es discutible, si la relación educativa se sustenta en lograr aprendizajes efectivos en sus estudiantes, en relación a la lengua y la cultura mapuche.

Escuela Nagche

En la dimensión afectiva y comunicativa en las formas de relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional, constatamos que sistemáticamente practican el saludo y la presentación personal en *mapunzugun* con los estudiantes. El educador tradicional insiste en que cada uno de los estudiantes realice su presentación en *mapunzugun*, según la estructura que han memorizado con anterioridad. Aquellos que olvidan parte del saludo en *mapunzugun* reciben la cooperación y ayuda del educador tradicional, quien les menciona las palabras para que completen su presentación. Es lo que observamos en el siguiente extracto de una clase, en donde los estudiantes repiten la estructura del saludo y su presentación personal:

ETEN: *Mari mari pu püchike che*

Aos: *Mari mari kimeltuchefe*

ETEN: *¿Chumleymün?*

Aos: *Kümelkalen ¿eymi kay?*

ETEN: *Kümelkalen, feley*

Ao: *Mari mari kimeltuchefe*

PMEN: *Mari mari Sebastián*

Ao: *Inche tañi üy Sebastián Conejeros pigeñ, tañi chijkatuwe La Piedra Pigeñ, tañi waria Galvarino pigeñ, tañi ñuke küpan Conejeros pigeñ, tañi chaw küpan Guzmán, pigeñ*

ETEN: *¿Tami lof?*

Ao: *Tañi lof Ranquilco grande pigeñ*

ETEN: *Feley, wagkutuge* (Observación etnográfica, clase N°2, escuela *Nagche*).

Observamos que, de manera general en el desarrollo de las clases es el profesor mentor quien anuncia el objetivo de aprendizaje, señalando el tiempo para establecer el vínculo de los contenidos educativos escolares que pretende abordar con aquellos contenidos trabajados en la clase anterior. El profesor mentor, generalmente, al inicio de cada clase dedica el tiempo para la corrección y revisión de las actividades realizadas anteriormente. La duración de esta actividad es aproximadamente de una hora pedagógica (45 minutos).

Una vez finalizada esta actividad, el profesor mentor anuncia el objetivo de aprendizaje a desarrollar, explicita las actividades y la respectiva evaluación. En clases, generalmente el educador tradicional es quien introduce la explicación del contenido sobre la enseñanza-aprendizaje del *mapunzugun*. Por ejemplo, en una clase observamos que introduce una nueva actividad con la vocal “e” con estudiantes de primer año básico. Para ello, cita ejemplos de palabras en *mapunzugun* que contengan la vocal “e”, la que los estudiantes repiten de manera oral y luego colorean en una guía de aprendizaje que las contiene, para luego pegarlas en su cuaderno.

En otra observación etnográfica en el aula, el educador tradicional regresa con una idea introducida por el profesor mentor que constituye el contenido de la actividad de los estudiantes. Dicho contenido se refiere al *inkatuchen* (pedir a alguien para que colabore en una actividad). En este momento los estudiantes deben construir un diálogo en español-*mapunzugun*, el que deberán presentar de manera oral al grupo curso. Para ello, los estudiantes constituyen parejas para ensayar y practicar sus diálogos. Durante el desarrollo de la actividad, el educador tradicional es quien colabora con la traducción de palabras en *mapunzugun* o apoya a los estudiantes que presentan mayores dificultades para desarrollar la actividad de aprendizaje.

La evaluación de este tipo de actividades es liderada por el profesor mentor, quien elabora la pauta de evaluación en colaboración con el educador tradicional. Para ello, el profesor mentor entrega los criterios e indicadores que se considerarán en la evaluación. Dichos criterios están asociados a la

pronunciación, fluidez, creatividad en el diálogo construido en *mapunzugun*. Sin embargo, es el educador tradicional quien realiza la evaluación de los estudiantes. Una vez que está ha finalizado, observamos que el profesor mentor traduce los puntajes en notas. Él, una vez que observa que los resultados son deficientes, toma la decisión de bajar la escala en el nivel de exigencia. Ello con el fin de que los estudiantes puedan obtener una calificación más alta.

El educador tradicional ante esta situación comenta que está bien, que él es el profesor y que decida qué hacer con los puntajes de los estudiantes. Esta actitud, da cuenta de la pasividad que asume el educador tradicional en relación a su rol. Asimismo, evidencia el escaso cuestionamiento que existe entre ambos agentes educativos para llevar a cabo la evaluación de los aprendizajes de los estudiantes, puesto que es más importante que “obtengan buenas calificaciones”, en desmedro de una evaluación objetiva del avance y progreso del estudiante, en relación al aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche en la escuela.

En el desarrollo de las clases hemos observado patrones recurrentes en los agentes educativos. Por ejemplo, extensos momentos de discusión y llamados de atención a los estudiantes por parte del profesor mentor y el educador tradicional. Estos llamados de atención se realizan utilizando gritos. La finalidad de ello es construir un clima de orden y silencio en la clase, para comenzar con las actividades de aprendizaje. En ocasiones, ante una situación de indisciplina el profesor mentor recurre al retiro de estudiantes del aula, para “conversar” con ellos al exterior de la sala y/o llevarlos a inspectoría, como una estrategia para regular su comportamiento. Este tipo de llamado de atención a los estudiantes, en general, se realiza bajo “amenazas” de llamar a los padres e informar el mal comportamiento que tienen en el aula.

En las observaciones de aula constatamos una baja implicación del educador tradicional en el desarrollo de las clases, así como en la relación educativa que establece con el profesor mentor. El educador tradicional, generalmente, se ubica en un rincón de la sala de clases revisando su teléfono celular. Así, el profesor mentor es quien asume el liderazgo de la situación de aprendizaje y lo desarrolla casi de manera individual. En algunas ocasiones cuando es sobrepasado por el comportamiento de los estudiantes, y al observar que el educador tradicional se encuentra revisando su teléfono le solicita colaboración para el desarrollo de la clase, o le encarga actividades particulares a realizar. Por ejemplo, monitorear el trabajo de los estudiantes o explicitar el contenido cultural.

Esta estrategia que asume el profesor mentor, tiene como finalidad que el educador tradicional se incorpore en el desarrollo de las actividades de aprendizaje. No obstante, observamos que el educador tradicional una vez terminada la actividad encomendada, continúa con la revisión de su teléfono celular. Ello lo observamos en el siguiente extracto de una clase:

PMEN: *A ver si el educador nos ayuda* (el profesor mentor al ver al educador tradicional ubicado en un rincón de la sala de clases con su celular, le solicita ayuda. La intención es que participe en la clase y no continúe mirando su celular).

ETEN: *No... no les puedo ayudar, porque cantan muy mal, cantan mal la canción.* (Observación etnográfica, clase N°1, escuela *Nagche*).

De acuerdo a la observación, constatamos que en ocasiones el educador tradicional se niega explícitamente a participar en clases, bajo la justificación de que la pronunciación de los estudiantes no es adecuada. Este tipo de actitudes genera una relación educativa tensionada con el profesor mentor, y luego de esta respuesta toma la decisión de continuar de manera individual con la actividad. Asimismo, genera una relación educativa tensionada con los estudiantes, quienes, al acercarse al educador tradicional a solicitarle ayuda, generalmente, obtienen, primero una crítica a su trabajo, con frases como “*está malo, cómo no vas a entender*”, y luego reciben la cooperación del educador tradicional.

En un caso particular, un estudiante al parecer con “problemas cognitivos” agrede físicamente a una compañera y verbalmente al resto de sus compañeros incluidos el profesor mentor y el educador tradicional. El estudiante utiliza un vocabulario no adecuado al espacio escolar, pero ambos agentes educativos lo ignoran, sin reaccionar ante tal agresión. En ocasiones, el profesor mentor y el educador tradicional se ríen de la actitud del estudiante y lo justifican, debido a sus “problemas cognitivos”. Se observa durante el desarrollo de la clase, estudiantes que están sobre la mesa caminado, a lo cual el educador tradicional lo ignora. Otro estudiante con problemas cognitivos se acerca a una compañera de curso y la golpea en tres ocasiones, dándole dos golpes en la cabeza y una patada en las piernas. En tanto, el educador tradicional observa la escena, pero continúa trabajando en su computador. El estudiante que golpea a la compañera, continúa en la sala de clases, gritando garabatos (Observación etnográfica, clase N° 3, escuela *Nagche*).

Constatamos en la observación, que este tipo de situaciones afecta el clima de aprendizaje y limita el desarrollo adecuado de las actividades de aprendizaje. Asimismo, pone de manifiesto prácticas violentas de algunos estudiantes hacia sus compañeros. Sin embargo, estas acciones son invisibilizadas o justificadas por los agentes educativos, quienes no resguardan el bienestar de cada uno de los estudiantes que atienden. En ocasiones, el educador tradicional es quien construye las guías de aprendizaje para el trabajo con los estudiantes. Dichas guías son entregadas al profesor mentor para que las desarrolle.

De esta manera, el educador tradicional asume solo la función de crear el material didáctico. Sin embargo, como estas guías son una construcción individual del educador tradicional, el profesor desconoce los contenidos de las mismas. Este tipo de prácticas ha develado errores gramaticales y dobles indicaciones en los instrumentos que confunden a los estudiantes, afectando el desarrollo de la situación de aprendizaje, puesto que el material educativo está concebido desde distintas perspectivas.

Conclusiones

Las principales conclusiones de la investigación nos permiten sostener que, la etnografía escolar se constituye en una herramienta potente para comprender las dinámicas, problemas, desafíos y limitaciones de la concretización de la EIB en el aula. En ese contexto, constatamos que la relación educativa que establece el profesor mentor con el educador tradicional se ve limitada en la dimensión afectiva, producto de una relación de poder que ejerce el profesor mentor hacia el educador tradicional y los estudiantes. Lo anterior se ve reflejado también, en la falta de confianza del profesor mentor respecto del educador tradicional, lo que impide desarrollar un trabajo desde una postura de cooperación.

Dada esta situación el profesor mentor asume que el educador tradicional “no contribuye” en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, puesto que no planifica las clases y no aporta con guías de aprendizaje. De esta manera, menciona que su presencia en el aula no es necesaria, debido a su baja incidencia y apoyo en el proceso de enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. Esta realidad se manifiesta sistemáticamente en todas las observaciones de aula, donde el profesor mentor y el educador tradicional funcionan como dos comunidades educativas lejanas, dentro de un mismo espacio y tiempo. Esta situación, explica las finalidades y objetivos de aprendizaje “distintos” que cada uno desea lograr, aun cuando estos debiesen definirse según el programa de enseñanza del *mapunzugun*.

De acuerdo a la observación etnográfica en el aula, identificamos dos problemas, el primero referido al rechazo y cuestionamiento de la gestión y desarrollo de las intervenciones del educador tradicional, por parte del profesor mentor. Y el segundo vinculado con el choque cultural que se produce entre ambos agentes educativos, puesto que ambos comprenden el uso de la noción de la enseñanza de la lengua y la cultura desde sus propios marcos de referencia:

mapuche y occidental. Sin embargo, se impone la posición del profesor mentor, como la persona que posee el conocimiento verdadero, negando de esta forma la validez del conocimiento educativo mapuche que porta el educador tradicional.

En ese sentido, no se observa apertura hacia el educador tradicional, lo que es manifestado en la actitud del profesor mentor quien no se proyecta en un rol de acompañador en la implementación de la EIB. Esta actitud se podría explicar, por una inadecuada comprensión, por parte del profesor mentor de los roles y funciones que se expresan en los lineamientos oficiales del Programa de EIB del MINEDUC. De esta manera, el rol de acompañamiento profesor mentor-educador tradicional no se ve reflejado en las observaciones de aula, en las dimensiones pedagógicas, didácticas y metodológicas en el marco de la relación educativa que ambos establecen.

En este contexto, el profesor mentor tiene un saber teórico y el conocimiento disciplinar, respecto de las diferentes asignaturas que se enseñan en el sistema educativo escolar. Ello debido a su formación profesional. Sin embargo, en ninguna ocasión considera necesario compartir o utilizar este conocimiento como un gesto que dé cuenta de una postura de acompañamiento. De este modo, aun cuando su desarrollo profesional como profesor “ordinario”, es relativamente adecuado, el nuevo desarrollo profesional que le exige desempeñarse en contextos indígenas e interculturales, para la implementación de la EIB no es adecuado, puesto que no está dispuesto a desarrollar una práctica pedagógica en perspectiva intercultural.

REFERENCIAS

ARIAS-ORTEGA, Katerin Elizabeth. *Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural*. 2019. Tesis (Doctorado en Estudios Interculturales) – Universidad Católica de Temuco, Temuco, 2019. (en prensa)

ACUÑA, María Elena. *Perfil de Educadores Tradicionales y Profesores Mentores en el marco de la implementación del Sector de Lengua Indígena*. Chile: Ministerio de Educación-UNICEF. 2012. (Serie Educación e Interculturalidad, n. 1). Disponible en: https://www.unicef.org/chile/media/1681/file/serie_de_infancia_e_interculturalidad_n1.pdf. Acceso en: marzo 2020.

ÁLVAREZ, María del Carmen. El interés de la etnografía escolar en la investigación educativa. *Estudios pedagógicos*, Valdivia, v. 37, n. 2, p. 267-279, 2011.

BASTÍAS SOTO, Rafael. Reflexiones en torno a la construcción de un currículum intercultural bilingüe desde un paradigma crítico-liberador. *Revista ISEES*, [S.l.], v. 14, p. 79-92, 2014.

CALDERÓN, Margarita; FUENZALIDA, Diego; SIMONSEN, Elizabeth. *Mapuche Nüttram: historia y voces de educadores tradicionales*. Chile: Programa Transversal de Educación, Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 2018. Disponible en: <https://libros.uchile.cl/710>. Acceso en: marzo 2020.

ESPINOZA ALVARADO, Marco. Contextos, metodologías y duplas pedagógicas en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe en Chile: una evaluación crítica del estado del debate. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, Santiago, v. 53, n. 1, p.1-16, 2016.

FLORES, Abraham. *El vínculo entre profesor y estudiante: Núcleo del proceso del trabajo docente. Un análisis teórico*. 2014. Tesis (Doctorado en Psicología) – Universidad de Chile. Chile, Santiago, 2014. Disponible en : <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/133619/Memoria%205%20marzo%202014%20FINAL.pdf?sequence=1>. Acceso en: marzo 2020.

FORTIN, Marie-Fabienne. *Fondements et étapes du processus de recherche*. Montréal: Chenelière Éducation, 2010.

FUENZALIDA, Pedro Alejandro. Re-etnización y descolonización: resistencias epistémicas en el currículum intercultural en la Región de Los Lagos-Chile. *Revista Polis*, Santiago, v. 13, n. 38, p. 107-132, 2014.

GAUTHIER, Benoit; BOURGEOIS, Isabelle. *Recherche sociale de la problématique à la collecte des données*. Québec: Presses de l'Université du Québec, 2016.

GOVEA RODRÍGUEZ, Violeta; VERA, George; VARGAS, Aura Marina. Etnografía: una mirada desde corpus teórico de la investigación cualitativa. *Omnia*, Maracaibo, v. 17, n. 2, p. 26-39, 2011.

LUNA, Laura *et al.* Aprender lengua y cultura mapuche en la escuela: estudio de caso de la implementación del nuevo Sector de Aprendizaje Lengua Indígena desde un análisis de recursos educativos. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 40, n. 2, p. 221-240, 2014.

POSTIC, Marcel; DE KETELE, Jean-Marie. *Observar las situaciones educativas*. España: Narcea Ediciones, 1992.

ROCKWELL, Elsie. *La experiencia etnográfica. Historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos Aires: Paidós, 2009.

SOTOMAYOR, Carmen *et al.* *Competencias lingüísticas e interculturales de los educadores tradicionales mapuche para la implementación de la asignatura de Lengua Indígena en Chile*. Chile: MINEDUC; Centro de Investigación Avanzada en Educación, Universidad de Chile, 2014. Disponible en: http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/INFORME_FINAL_F711258_SOTOMAYOR.pdf. Acceso en: marzo 2020.

TORRES CUEVAS, Héctor. *La educación intercultural bilingüe en Chile: experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía*. 2017. Tesis (Doctorat en Anthropologie) – Universidad Laval, Québec, Canadá, 2017. Disponible en: <https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/28092/1/33394.pdf>. Acceso en: marzo 2020.

VALDEBENITO, Ximena G. *Hacia una comprensión del vínculo entre las prácticas de enseñanza de educadores y educadoras tradicionales indígenas y el espacio escolar*. Chile: Ministerio de Educación. Centro de Estudios del Mineduc, 2017. (Documento de trabajo N° 10). Disponible en: https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/14499/Doctrabajo_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acceso en: marzo 2020.

Texto recibido el 06/05/2020.

Texto aprobado el 07/04/2021.