



REVISTA DE FILOSOFÍA

I. ÉTICA, GLOBALIDAD CRÍTICA Y BIENESTAR HUMANO

II. DIMENSIÓN EPISTÉMICA Y DESARROLLOS CULTURALES

*III. LA EDUCACIÓN EN CONTEXTO INTERCULTURAL Y
DECOLONIAL*

*IV. REPENSAR LA EDUCACIÓN SUPERIOR: TEORÍAS Y
PRÁCTICAS*

Universidad del Zulia
Facultad de Humanidades y Educación
Centro de Estudios Filosóficos
"Adolfo García Díaz"
Maracaibo - Venezuela

Nº 99
2021-3
Septiembre-Diciembre

Revista de Filosofía

Vol. 38, N°99, (Sep-Dic) 2021-3, pp. 750 - 761
Universidad del Zulia. Maracaibo -Venezuela
ISSN: 0798-1171 / e-ISSN: 2477-9598

**Inclusión excluyente: narrativas del profesorado de educación
básica y enseñanza a estudiantes mapuches**

*Exclusionary Inclusion: Narratives of Basic Education Teachers and
Teaching Mapuche Students*

Ninosca Carmen Bravo Villa

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3691-052X>
Universidad Católica de Temuco - Chile
nbravov@gmail.com

María Isabel Mariñanco Nahuelcura

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1068-005X>
Universidad Católica de Temuco -Chile
mariaisabelmarinanco@gmail.com

Este trabajo está depositado en Zenodo:
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.5699424>

Resumen

Este artículo estudia las narrativas de docentes que se desempeñan en escuelas básicas situadas en territorio mapuche-lafkenche en la región de La Araucanía. El problema de investigación aborda la intersección entre inclusión e interculturalidad a partir de las prácticas narradas por los maestros. El método utilizado fue cualitativo con alcances descriptivos. El diseño fue un estudio de caso de tipo instrumenta. Se aplicaron entrevistas semiestructuradas, las que se codificaron de modo abierto y axial con el software cualitativo Atlas ti 8.0. Los principales hallazgos indican que las narrativas evidencian violencia simbólica, cultural, pedagógica y lingüística reproducida por el profesorado en la educación de los niños y niñas del Lafken-mapu, lo que refleja que los saberes del curriculum chino occidental son los que preferentemente se movilizan en aulas con población indígena.

Palabras clave: inclusión; interculturalidad; escuelas básicas; niñez mapuche

Recibido 10-07-2021 – Aceptado 12-09-2021

Abstract

This article studies the narratives of teachers who work in basic schools located in Mapuche-Lafkenche territory in the La Araucanía region. The research problem addresses the intersection between inclusion and interculturality based on the practices narrated by the teachers. The method used was qualitative with descriptive scopes. The design was an instrument-type case study. Semi-structured interviews were applied, which were coded in an open and axial way with the qualitative software Atlas ti 8.0. The main findings indicate

*Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Atribución-CompartirIgual 4.0 Internacional
(CC BY-SA 4.0)*

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.es>

that the narratives show symbolic, cultural, pedagogical and linguistic violence reproduced by the teachers in the education of the Lafken-mapu boys and girls, which reflects that the knowledge of the western Chinese curriculum is the one that is preferably mobilized in classrooms with indigenous population.

Keywords: inclusion; interculturality; basic schools; Mapuche children

Introducción

Nuestras víctimas nos conocen por sus heridas y por sus cadenas: eso hace irrefutable su testimonio. Basta que nos muestren lo que hemos hecho de ellas para que conozcamos lo que hemos por nosotros mismos. (Franz Fanon, 1961)

La ocupación/invasión del territorio de La Araucanía – Wallmapu

El territorio del wallmapu¹ es un espacio ancestral ocupado milenariamente por el pueblo nación mapuche. Las fuentes contemporáneas occidentales, por ejemplo, las crónicas informan que, a la llegada de Diego de Almagro a Santiago del Nuevo Extremo, en 1536, Chile estaba habitado desde el valle del Aconcagua hasta el seno del Reloncaví en el sur por mapuches, quienes resistieron a los conquistadores del siglo XVI, desde Pedro de Valdivia (1541) hasta Martín Oñez de Loyola (1598): fue el único pueblo que venció y derrotó a los españoles, obligándolos a pactar. De hecho, a fines del siglo XVI los mapuches derrotaron a los españoles en lo que se ha denominado desastre (alegría) de Curalaba lo que implicó posteriormente en el siglo XVII (después del fracaso de la guerra ofensiva y defensiva) el establecimiento de una frontera entre el río Bio Bio y el río Toltén, y allende los Andes (Puelmapu).

Esta autonomía del pueblo nación mapuche se ratificó en las Paces de Quilín en 1641 en la que la corona española reconoce la independencia del pueblo mapuche. Esta realidad comenzó a tensionarse cuando los españoles fueron derrotados por los ejércitos patriotas en Chile y América latina. Los gobiernos dictatoriales de los decenios (José Joaquín Prieto, Manuel Bulnes y Manuel Montt,) comenzaron a diseñar una estrategia que anulara el paréntesis geopolítico que implicaba la frontera del Bio Bio, aun independiente cuando Chile era independiente. No podían existir dos países en uno. De este modo el ministro Antonio Varas en 1849 inicia la estrategia de ocupación de la Araucanía que continuaran luego los mismos militares que combatieron en la Guerra del Pacífico (1879-1883) principalmente Manuel Recabarren, Gregorio y Basilio Urrutia y Cornelio Saavedra².

¹ El Wallmapu, que integraba dos macro-espacios ubicados a uno y otro lado de la Cordillera de los Andes: Güllumapu-tierras del poniente o actual Chile-y Puelmapu-tierras del oriente o actual Argentina. (MILLALEN 2006).

² VILLALOBOS, S. (1993). *Chile y su historia*. Santiago: Editorial Universitaria.

Durante el periodo comprendido entre los años 1862 (Primer avance Angol) y 1883 (Refundación de Villarrica) se consolida el proceso en que el Estado de Chile enajenó y despojó al pueblo mapuche, tras invasión de sus tierras, la pérdida de su sentido de comunidad y el desplazamiento obligado de habitantes, constituyeron el punto de partida de una larga historia de perpetuas y sistemáticas violaciones a los derechos humanos los cuales se presentan hasta la actualidad³. La evidencia indica que la mal denominada “Pacificación de la Araucanía” estuvo radicalmente distante del concepto de la Paz. El empujón violento del destierro trajo como consecuencias más inmediatas el asesinato masivo, la pobreza económica, el reduccionismo territorial y la imposición de una institucionalidad jurídica y política diametralmente opuesta a la mapuche⁴.

Comunidades completas fueron desaparecidas e invadidas por extranjeros-latifundistas- con afanes productivos a quienes se le entregaron sus tierras protegidos e “impulsados por y desde el Estado monocultural y colonialista de Chile por el estado de Chile”. La opresión del estado se pone de manifiesto de forma radical sobre el territorio mapuche otorgándoles títulos de merced y enajenando al oprimido pueblo mapuche de su territorio ancestral y junto con ello invisibilizando sus costumbres, cosmovisión y lengua⁵.

La escuela como institución agenciadora

Desde la perspectiva de la teoría del agenciamiento (Antony Giddens), los dispositivos de poder y mecanismos de control (Michel Foucault) y los diagramas soberanos de gobernabilidad es posible mencionar que en este orden de ideas, (Guillaume Boccara) en el Wallmapu se desplegaron agencias, dispositivos, mecanismos y nuevas soberanías debido a que el estado no existía y debía instalarse, a saber: comercio, ciudades, misiones religiosas, escuelas, internados, idiomas, nuevas cotidianidades, guerra. Cada uno de estos con distintos grados de visibilizan, formas y tipos de violencia de algunas más explícitas y manifiestas, otras más sutiles y violentas⁶. El problema se relaciona con las tensiones existentes entre los diversos actores, saberes y prácticas que convergen en la escuela, institución agenciadora de la hegemonía epistemológica del Estado chileno, intentado invisibilizar la historia, los saberes culturales y el idioma del pueblo mapuche⁷.

En este manuscrito se plantea que la escuela, su organización como sistema educativo occidental y la educación escolar que se instaló casi fue exitosa, cumplió su tarea, pues logro instalar un modelo monocultural, colonial y aunque tuvo afanes genocidas no logro su

³ NAVARRO, I. (2008). *Crónica militar de la Conquista y Pacificación de la Araucanía. Desde 1859 hasta su completa incorporación al territorio nacional*. Santiago: Editorial Pehuén.

⁴ CORREA, M. & MELLA, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio de mapuche de Malleco*. Santiago: LOM.

⁵ ANTILEO, E., CÁRCAMO, L., CALFÍO, M. & HUINCA, H. (2015). *Awüñkan Ka Kuxankan Zugu Wajmapu Mew. Violencias coloniales en Wajmapu*. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche.

⁶ MANSILLA, J., LLANCAVIL, D., MIERES, M., & MONTANARES, E. (2016). Instalación de la escuela monocultural en la Araucanía, 1883-1910: dispositivos de poder y Sociedad Mapuche. *Revista Educação e Pesquisa* vol. 42 n° 1, 213-228

⁷ WALSCH, C. (2005) Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Revista Signo y Pensamiento*, vol. 24 n° 46, 39-50.

cometido completamente, por eso fue casi exitosa, porque el pueblo mapuche logro sobrevivir a todos estos agenciamientos⁸. El sistema educativo- en este caso- la escuela, alentaba la convicción de un estado monocultural y homogéneo, donde lo fundamental sucumbía los orígenes de niños y niñas del pueblo mapuche, negaba su dimensión socio-histórica del ser en su territorio y los aleja violentamente de su ethos. Se promovió toda praxis vinculada al control de su cuerpo y de su espíritu⁹. Como sostiene Foucault (1975/2008) se evidencian señales importantes de control del cuerpo, aquellos, que pueden ser docilizados y sometidos para ser modificados y perfeccionados¹⁰. Del mismo modo, Fanon (1961/2018) menciona que aún en el mundo existen pueblos sometidos, algunos han adquirido algún grado de autonomía, otros batallan constantemente por su soberanía, y finalmente aquellos que aunque creen que han logrado un nivel de libertad plena, viven en la intimidación constante de un imperialismo que los violenta frecuentemente. Lo anterior como efecto, de una historia de colonialismo, es decir, de la opresión¹¹.

En consecuencia, el estado colonizador chileno incitó la proliferación del castellano invisibilizando casi en su totalidad al mapuzungun, siendo los profesores de la escuela monocultural chilena los incipientes promotores de este poder coercitivo y hegemónico, dejando en evidencia el racismo y segregación en la escolarización de los y las estudiantes mapuches en sus escuelas¹². Es importante entender que la educación es un proceso de significación del mundo y la creación de dicha significación se da en una interacción dialéctica con la creación de la historia y el proceso de convertirse en alguien instruido¹³.

Es innegable que conforme a todos los ardides promovidos por el estado monocultural y hegemónico chileno, existió un grupo de mapuche que resistió y ha resistido a la invisibilización de la lengua y que también hoy se ocupa de recuperar territorios pertenecientes ancestralmente al *Wallmapu*. Han sido los abuelos y las ñañas quienes se han encargado a través de sus relatos orales mantener una cultura violentada sistemáticamente por parte del estado de Chile y no la escuela¹⁴.

La escuela desde la concepción mapuche, especialmente desde la historia y memoria oral, la visión de mundo se visualiza en las nociones de: mapun, fuerza espiritual que creó a la tierra, el territorio, las cosas y la vida; el chen, como fuerza espiritual que creó a las personas; el mogen, fuerza espiritual que

⁸ DONOSO, A. (2010). *Educación y nación al sur de la Frontera: Organizaciones Mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Santiago: Pehuén.

⁹ CID, G. & SAN FRANCISCO, A. (2009). *Nación y nacionalismo en Chile. Siglo XIX*. Santiago: Centro de Estudios Bicentenario.

¹⁰ FOUCAULT, M. (1980). *Microfísica del poder*. Madrid: La Piqueta.

¹¹ FANON, F. (1999). *Los condenados de la tierra*. México: Fondo de Cultura Económica.

¹² FERRANDO, R. (1986). *Y así nació la Frontera*. Temuco: Antártica.

¹³ ESSOMBA, M. (1999). *Construir la escuela intercultural: reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural*. Barcelona: Grao.

¹⁴ DURAN, T. & CATRIQUIR, D. (2007). *Patrimonio cultural mapuche: derechos sociales y patrimonio institucional mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.

creó el agua, animales, alimentos, aire, vientos y todo objeto material e inmaterial que sustenta el ser mapuche en su territorio histórico.¹⁵

La escuela monocultural y sus afanes colonialistas y homogéneos, a pesar, de las normativas internacionales a las que el estado de Chile está adherido, ha intentado de manera más sutil de mantener la violencia sistemática en el sistema educativo chileno y en especial a los niños y niñas mapuches. Esta escuela se encuentra muy distante, de las comunidades educativas que hoy aspiran a favorecer la justicia social, mediante el buen desempeño personal y social de los ciudadanos en un mundo que cambia constantemente. No obstante, la idea de la justicia social, concretizada- entre otras- por la inclusión no es suficiente para responder a la diversidad del alumnado en todas sus dimensiones, esta “considera la diversidad, cuya naturaleza puede estar relacionada con la religión, etnia, nivel socioeconómico, discapacidad y otras, como una fuente invaluable de recursos de apoyo al aprendizaje y a la enseñanza”¹⁶¹⁷.

Hoy es un hecho incuestionable declarar la inclusión en todas las comunidades educativas, independiente del nivel que atiendan, no obstante, la lógica imperante del colonialismo en la escuela permanece latente en toda la diversidad del ser humano y particularmente cuando se habla de inclusión de niños y niñas mapuches. En cuanto se estructura y organiza curricularmente de manera homogénea, sin considerar la dimensión socio- histórica cultural y territorial¹⁸. Los estudiantes de ascendencia mapuche en el periodo post-reduccional fueron consolidando -producto de su escolarización- la duda, el olvido, la desvalorización e invisibilización de los conocimientos y saberes propios: del mapun-kimün ante un conocimiento escolar se presentó como válido para desarrollar y movilizar competencias individuales y sociales¹⁹.

La violencia de la colonización no tiene como propósito preservar en actitud de respeto a los pueblos sometidos, trata de deshumanizarlos. No se escatimará costo alguno para mutilar sus tradiciones, para invisibilizar su lengua e instalar por sobre ella, la nuestra, para destruir su cultura, como evidencia de la hegemonía que se instaló²⁰.

En este contexto y muy superficialmente, podríamos decir que la escuela chilena ha hecho todos los esfuerzos por promover instituciones educativas inclusivas, quienes declaran en sus PEI el respeto y respuesta a la diversidad. En contrariedad a esto, nos

¹⁵ MARILEO, A. & SALAS, R. (2011). “Filosofía Occidental y Filosofía Mapuche: Iniciando un Diálogo”. *Revista ISEES*, n° 9, 120.

¹⁶ ESTERMANN, J. (2014). Colonialidad, descolonización e interculturalidad. Apuntes desde la Filosofía Intercultural. *Polis, Revista Latinoamericana*, n° 38, 1-19.

¹⁷ BOOTH, T., AINSCOW, M. & KINGSTON, D. (2007). *Index para la Inclusión: Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. United Kingdom: CSIE.

¹⁸ DUK, C. Y MURILLO, F.J. (2012). La colaboración como elemento definitorio de las escuelas inclusivas. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva* vol. 6 n° 2, 11-13.

¹⁹ MANSILLA, J. (2020). República colonial chilena 1929-1973. Escuela e invisibilización del mapun-kimün del pueblo nación mapuche. *Revista de Historia de la Educación Latinoamericana-RHELA*, vol. 22 n° 35, 145-162.

²⁰ FANON, F. *Ibíd.*

encontramos con políticas y prácticas que muestran lo contrario. Esta inclusión que hemos denominado excluyente, es sistemática y continúa perpetuando las desigualdades de aquellas minorías vulneradas históricamente, que soslaya bajo declaraciones – ya no-internacionales sino en las mismas instituciones, que atenderá a la diversidad independiente de las características personales de cada individuo, insiste en homogenizar al estudiantado con políticas, culturas y prácticas alejadas de su ethos y acervo cultural, perpetuando y violentando sus orígenes ancestrales²¹.

En este orden de ideas, esta inclusión /excluyente que atiende a la diversidad de niños y niñas, resulta un proceso complejo y contradictorio conforme a las distintas acepciones que tiene la comprensión de este concepto y los disímiles propósitos con que es usado. A modo de precisión, la ley 20.370 general de educación en Chile, incorpora los conceptos de inclusión e integración, otra forma en que la escuela monocultural soslaya los intentos por homogeneizar a los niños y las niñas. Ambos conceptos dependientes históricamente y muy contrapuestos a la vez²². Las políticas más inclusivas son aquellas que se dan en el seno de la escuela que ponen mayor atención a la equidad y la comprensividad en todas las etapas educativas, pero que también se dan en el contexto de una sociedad que desarrolle políticas más inclusivas que permitan garantizar la participación, equidad²³

La educación inclusiva sigue siendo un proyecto político emancipador en el que se trata de identificar las formas complejas en los obstáculos que impiden que los estudiantes accedan, participen realmente y logren resultados de aprendizajes de acuerdo a su ciclo vital. La inclusión /excluyente que viven los niños y las niñas mapuches puede entenderse en la forma en como los incluimos, se requiere de un dialogo permanente, donde la cultura imperante evite imponerse e invisibilizar al Otro, o sentirse superior por tener un color de piel distinta, o un apellido determinado. La inclusión/ excluyente de los niños y niñas mapuches se ve reflejada en las narrativas y prácticas discriminatorias y el racismo que experimentan los estudiantes en la escuela. La discriminación surge como una expresión de hegemonía sobre un otro que no es reconocido como igual. Está basada en poder, la superioridad y la imposición sobre la inferioridad e indefensión. De tal forma, los estudiantes mapuches experimentan una constante violencia simbólica que supone la naturalización de la cultura dominante e invisibilización de aquellas personas que no cumplen con los cánones de la cultura hegemónica.

Y es que “la estandarización de los modos de vida, de producción, de consumo y de tratamiento mediático amenazan con cubrir con su mano toda la diversidad cultural, en todo el mundo, hasta hacerla desaparecer”²⁴. En general en esta era técnica, gobernada por la

²¹ BRAVO, N. & MANSILLA, J. (2020). A 10 años del decreto 170 ¿Hay acogida para personas con necesidades educativas especiales en Chile? *Revista Tópicos Educativos*, vol. 26 n° 1, 94-110.

²² BOCCARA, G. (2007). *Los vencedores, historia del pueblo mapuche en la época colonial*. Santiago: Ocho libros.

²³ BRAVO, N., PAILAHUUQUE, M. & VALENZUELA, M. (2020). Percepciones de padres chinos sobre el proceso de inclusión educativa de sus hijos en escuelas de Temuco, Chile. *Revista Educadi*, vol. 1 n° 4, 49-61.

²⁴ BRAVO, N. & MANSILLA, J. (2019). Crítica al Diseño Universal de Aprendizajes. Reflexiones desde territorios interculturales locales. *Revista Salud y Bienestar Colectivo* vol. 4 n° 3, 74-82.

tolerancia (falsa alteridad) no existen las condiciones para dialogar de manera óptima entre diversas culturas, al menos de modo simétrico. Y es que se debe comprender la educación como un espacio para compartir saber/hacer/ser y, en esta triada, el compartir el ser significa implicarse e implicar a la otra persona.

Método

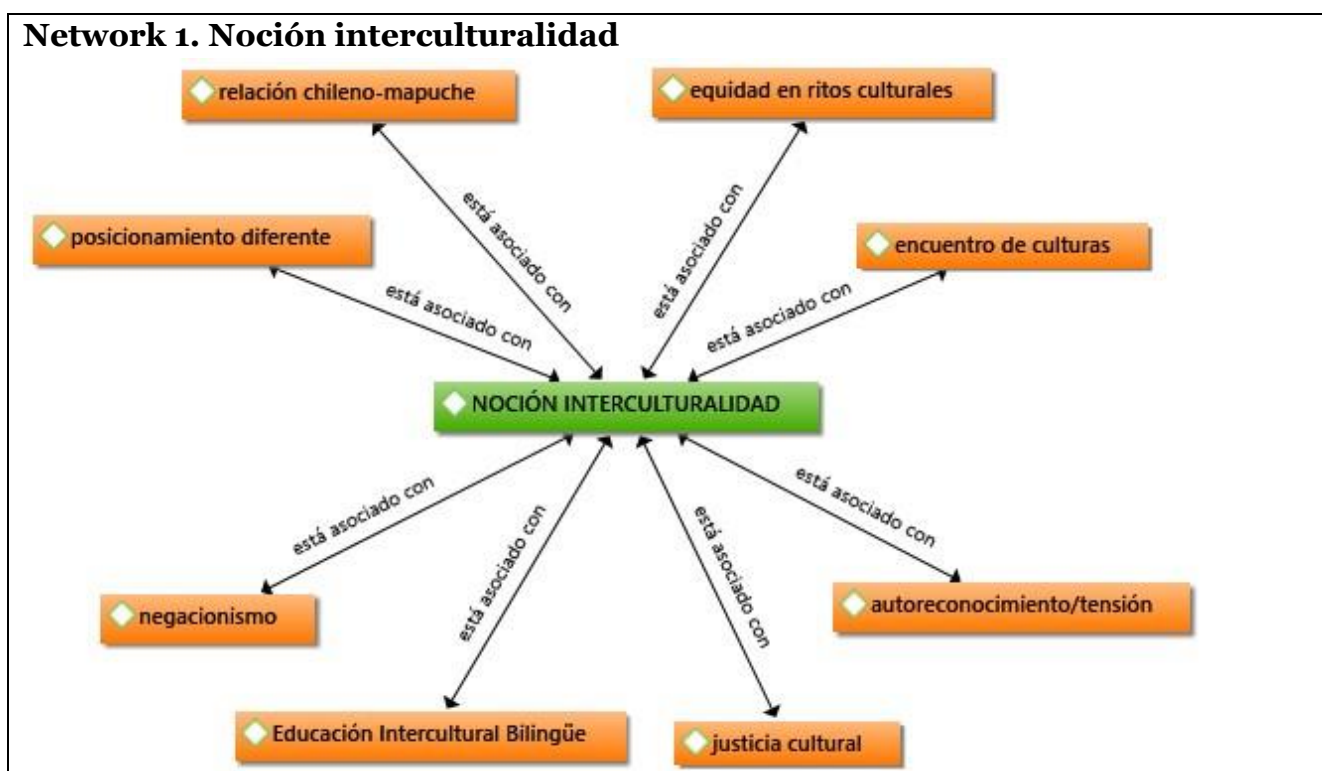
El método es cualitativo y se refiere en su más amplio sentido a la investigación que produce datos descriptivos densos desde las propias palabras de las personas, habladas o escritas poniendo en el relieve la subjetividad e intersubjetividad del mundo de la vida²⁵. El contexto en que se desarrolló la investigación abarcó informantes clave de territorio mapuche lafkenche del *Wallmapu*, específicamente las comunas de Toltén, Nueva Imperial y Teodoro Schmidt. Los participantes fueron profesores y profesoras que se desempeñan en aulas con una presencia de niños y niñas mapuche. Los instrumentos para la recolección de información utilizados fueron conversaciones (*nütram*) y entrevistas narrativas semiestructuradas. a través de las cuales se logró develar el *mapuche-kimün* (conocimiento mapuche) y *rakizuam* sabiduría ancestral).

Desde la dimensión ética del estudio se desarrollaron las siguientes etapas: (1) **Chaliwün**: saludo que se da en el exterior del hogar familiar, se establece un diálogo inicial e invitación a pasar al hogar; (2) **Llow witran**: cuando se autoriza el ingreso al hogar en términos de “*konlepa/konkülepa*”, “*wankümu/wanku püle*” (pasar a tomar asiento); (3) **Yewün**: es una forma de evidenciar respeto hacia el hogar visitado, que se puede entender como un “regalo” entregado a la familia. Esta es una práctica muy valorada por el pueblo mapuche; (4) **Pentukun**: la visita pregunta inicialmente por el estado de salud de las personas que integran la familia, y el lof-che, en particular. Después de finalizado el Pentukun sigue una pausa; (5) **Wiñoltu pentukun**: a la visita se le realizan las mismas preguntas, por la salud, familiares y entorno inmediato; (6) **Fill kake ngütramkan**: una vez que la visita se ha dado a conocer y establece una relación amena, se abordan diferentes temas de conversación, que incluyen el estado del ánimo, tiempo climático, estado de las cosechas y aquellas novedades que surjan espontáneamente de la conversación. (7) **Entozungun/chalintukun zungu**: se aclaran los objetivos del encuentro, la institución de la que provienen los visitantes, los temas que se conversaran. Este es el momento en que se aplica el consentimiento informado, el cual en este caso es presentado de manera oral, y a la vez, se solicita la autorización para utilizar grabadora de voz; (8) **Wiñoltuzungun**: una vez socializadas las actividades y objetivos, es decisión de la persona responder inmediatamente a las preguntas o esperar hasta una siguiente visita para establecer una conversación más fluida; (9) **Chalitun**: una vez realizadas las propuestas, aclaraciones y hablado sobre temas variados, se procede a la despedida. Esta situación final adquiere importancia y se enfoca nuevamente hacia la persona con la que se llevó a cabo *el Pentukun* o a la familia en general. Para ello se

²⁵ TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1984). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación: la búsqueda de significados*. Madrid: Paidós.

utilizó la frase “*wuñopayan may*” (voy de regreso), agradeciendo la recepción y deseando el bienestar de la familia²⁶.

Las conversaciones se analizaron mediante la utilización del Atlas ti 8.0, ya que facilita la organización, manejo e interpretación de grandes cantidades de datos textuales transcritos presentando como principales fortalezas la visualización, integración y exploración de los documentos primarios sistematizados²⁷. Esta investigación se llevó a cabo en una primera fase a través de un proceso de codificación abierta, ya que esta trata de expresar los datos y fenómenos en forma de conceptos, consistiendo en fragmentar los datos y asignar a cada fragmento una etiqueta que es el código, los cuales en un segundo momento se organizan en categorías²⁸ (Flick 2007). En esta investigación los códigos fueron de naturaleza hermenéutica (*open coding*). La red conceptual (*network*) levantada se denominó “Noción Interculturalidad”, la que está integrada por los siguientes códigos: (1) relación chileno-mapuche, (2) equidad en ritos culturales, (3) encuentro de culturas, (4) auto reconocimiento-tensión, (5) posicionamiento diferente, (6) negacionismo, (7) educación intercultural bilingüe y (8) justicia cultural.



²⁶ MANSILLA, J., RIVERA, C., VÉLIZ, A. & GARRIDO, S. (2018). Internados y Alteración del Bienestar del Pueblo Mapuche la Araucanía Postreduccional en Chile 1881-1930. *Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science* vol. 7 n° 2, 29-48.

²⁷ MUHR T. & FRIESE, S. (2004). Manual de introducción al Atlas ti. Recuperado de http://metodologia2012.bligoo.cl/media/users/23/1179686/files/332545/ATLAS.ti_MI5aCD.pdf

²⁸ FLICK, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata.

En relación al código **equidad en ritos culturales**, este se visualiza en la siguiente textualidad (...): “que así como nosotros trabajamos con el pueblo mapuche todo nos integremos así como celebramos para el 18 de septie:mbre(.) nos integremos igual para el wetripantu(.) pero que sean las mismas condiciones y las mismas características por ejemplo(.) que es una:: algo que se hace en el colegio- el 18 de septiembre(.) el wetripantu(.) pero en las mismas condiciones y que:: seamos un solo equipo para trabajar las dos cosas. [E1:14]. En este sentido se visualiza un foco en la idea de multiculturalismo, el que delata todavía el síndrome colonialista, que consiste en creer que existe una cultura superior a la otra. Es la tolerancia de un estado respecto a las formas subculturales, folclóricas o accidentales de grupos étnicos diferentes²⁹.

Respecto al código **relación chileno-mapuche** se evidencia en la siguiente narrativa surgida de las conversaciones tipo entrevista (...) hay que relacionarse con culturas distintas(.) [E2:11]. El pueblo mapuche siempre ha sido una sociedad que se relaciona con otros pueblos, entonces, la diferenciación es fundamental, pues “es un pueblo diferente al chileno, con idioma, religión, concepción de territorio, cosmovisión y hasta héroes distintos. Sin embargo, en los salones de la casa de gobierno y los pasillos del Parlamento la respuesta a la demanda de los pueblos que habitaban el territorio antes de la creación de Estado chileno, entre ellos, el mapuche, de ser reconocidos constitucionalmente como tales, como pueblos, suena al unísono: en Chile hay “un solo pueblo, el pueblo chileno” negando así una realidad indiscutible que salta a la vista al sur del Biobío”³⁰. Asimismo, resulta alentador que el diálogo intercultural este presente en gran parte del mundo contemporáneo. La interpelación intercultural es reconocida cada vez más como una necesidad, si queremos enfrentarnos a los desafíos de nuestros tiempos. No somos ciertamente los únicos implicados en esta tarea, y s con espíritu de hermandad como intento de estimular este diálogo³¹.

Referente al código **negacionismo**, se refleja en siguiente código inductivo de carácter abierto (...) yo cuando me hablan de(x)de educación interculturalidad acá- veo que no hay en ninguna parte(.) de todo Chi:le(.) E4:26]. Al respecto, uno de los obstáculos permanentes con que se han encontrado los pueblos indígenas cada vez que se discuten estos temas, es la negación del estado para reconocerlos como tales, como pueblos. De acuerdo a la UNESCO, un pueblo es: un grupo de individuos que comparte todas o algunas de las siguientes características comunes: a) una tradición histórica común; b) identidad racial o étnica; c) homogeneidad cultural; d) unidad lingüística; e) afinidad religiosa o ideológica; f) conexión territorial; g) Vida económica en común³².

En cuanto al código **Educación Intercultural Bilingüe (EIB)** es posible visualizarlo en la siguiente textualidad “(...) interculturalidad es- precisamente eso(.) el

²⁹ PANIKAR, R. (2006). *Paz e interculturalidad. Una reflexión filosófica*. Barcelona: Herder.

³⁰ CORREA, M. (2021). *La historia del despojo. El origen de la propiedad particular en el territorio mapuche*. Santiago: Pehuén.

³¹ PANIKAR, R. (2006) *Ibid.*

³² <https://es.unesco.org/indigenous-peoples>

trabajo que hay que hacer entre los dos mundos(.) que es el español y el *mapunzugun* (.) y eso tiene que(.) integrarle- hacer una sola: un solo aprendizaje(.) que vaya a una sola cosa(.) para mí eso es la interculturalidad(.) [E4:22]. En este plano, la ley por la cual en 1993 se da el impulso inicial a la EIB implementada por el Estado es una ley orientada, al menos en teoría, a una mayor protección de la cultura y los derechos indígenas en Chile. Pero cabe preguntarse por qué se considera que la mejor manera de materializar dicha ley en el plano educativo sería aplicando una educación dirigida a (re)valorizar las raíces indígenas de Chile exclusivamente en aquellas zonas o escuelas donde los niños indígenas son la mayoría (en vez de fomentar dicha revalorización en toda la comunidad escolar en Chile)³³. Este es un debate que excede los objetivos de esta investigación.

Respecto al código **justicia cultural**, la textualidad empírica, evidencia la siguiente narrativa: “(...): ir a la par con:: porque como hay mucha diversidad en nuestro país o ya- si no- para que vamos a ir a nuestro país(.) en nuestra comunidad acá(.) Entonce:: ir aprendiendo de los saberes que ambos saben(.) porque todos tenemos un conocimiento(.) tenemos una historia(.) tenemos una vivencia(.) tenemos proyectos también(.) pero:: no a todos les va a gustar el proyecto de:: mío o el de:: el suyo o el de los demás(.) entonces llegar a un acuerdo y a una valoración(.) Si llegamos una valoración vamos a ir intercambiando y vamos a ir aprendiendo(.) porque nos vamos a ir dando fuerza(.) porque lo bueno suyo va a reforzar lo mío y así sucesivamente...”[E7:20]. En la literatura aparece el concepto justicia inter-cultural, el que se refiere a Az-Mapu y es la esencia de la tierra, el rostro, la imagen de toda la naturaleza, su lectura, su ser, su vida, eso es Az-Mapu. Es por tanto el código de ética y comportamiento del hombre Mapuche, respecto de la naturaleza y toda su esencia de ser. Esto harás. Esto no harás. De esta forma lo harás. Si yerras tienes esta posibilidad de enmendar. El procedimiento, la metodología, los pasos de los rituales, las condiciones de los rituales, los elementos integrantes que deben participar, todo, todo está descrito”³⁴.

En relación al código (6) **autoreconocimiento/ tensión** este se visualiza en el siguiente fragmento de la entrevista (...) relacionarse con(x)con con eh:: probablemente con alumnos que (.h)eh:: conté como vamos a abocarnos al tema mapuche(.) probablemente:: de que(.) niños que sí:: sepan culturalmente(.) vive la cultura mapuche y otros que & ;probablemente< no se relacionen con la cultura mapuche(.) ya [E2:7]. En este campo, una de las mayores transformaciones en América Latina y el Caribe (Abya Yala) es el reconocimiento formal de los pueblos originarios en las constituciones nacionales. En poco más de veinte años, prácticamente todos los países de América Latina adaptaron sus cartas magnas de diferentes modos a la existencia de diversidad cultural y/o a sus pueblos originarios³⁵. Actualmente Chile está escribiendo una nueva constitución, donde participan representantes de las diferentes naciones que integran el Estado de Chile, lo que en cierto

³³ RIEDEMANN, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *Indiana*, n° 25, 169-193.

³⁴ ÑANCULEF, J. (2003). La cosmovisión y la filosofía mapuche: Un enfoque del Az-Mapu y del Derecho Consuetudinario en la cultura Mapuche. *Revista de Estudios Criminológicos y Penitenciarios*, n° 6, 38-57

³⁵ FUENTES, C. & DE CEA, M. (2017). Reconocimiento débil: derechos de pueblos indígenas en Chile. *Revista Perfiles latinoamericanos* vol. 25 n° 49, 1-21.

modo podría garantizar la posibilidad de un explícito reconocimiento, cuyo corolario sería la declaración constitucional de Plurinacionalidad de Chile.

El código **encuentro de culturas** queda de manifiesto en la siguiente textualidad (...) eh:: interculturalidad es eh:: el encuentro de varias culturas en un lugar y momento:: dado(.) en diferentes situaciones de:: educación::n(.) de convive::ncia- de traba::jo(.) en todos los ámbitos (...) [E4:23]. Sin embargo, este encuentro de culturas, puede ser un desencuentro cultural. De hecho “La cuestión del otro” implica la cuestión de la relación con el otro y el problema general de la comunicación entre los hombres. Esta puede darse, y constituir el objeto de una ciencia; pero puede asimismo no darse cabalmente, y hacer necesaria una reflexión de tipo fundamentalmente moral -sobre todo cuando la incomunicación conduce al genocidio³⁶.

Conclusiones

Preliminarmente, es importante mencionar que la noción de interculturalidad evidenciada en los relatos o narrativas de los informantes claves muestran un evidente desconocimiento del concepto de interculturalidad, lo que puede asociarse a que éste es un concepto de orden mas bien académico, lo cual nos invita a reflexionar sobre la importancia de incorporar ésta conceptualización tanto en la Formación Inicial Docente (FID) como en la promoción del desarrollo profesional de los profesores y profesoras tanto en Chile como en América Latina y el Caribe (Abya Yala).

A su vez, se visualiza en los informantes relatos contradictorios respecto a las declaraciones de prácticas interculturales. No obstante, las narrativas evidencian violencia simbólica, cultural, pedagógica y lingüística reproducida por el profesorado en la educación de los niños y niñas del Lafken-mapu (territorio mapuche de la costa Pacífica del centro sur de Chile). Lo anterior refleja el racismo instalado/naturalizado por el estado monocultural chileno que invisibiliza, excluye-incluyendo la diversidad del ser humano, y dificulta la capacidad de valorar y respetar lo esencial y complejo que implica ser humano, ser persona, en definitiva, ser *che*.

Concluiremos con texto del poeta mapuche chileno Elicura Chihuailaf:

“Le digo: yo nací y crecí en una comunidad mapuche en la que nuestra mirada de lo cotidiano y lo trascendente la asumimos desde nuestra propia manera de entender el mundo: en mapuzugun y en el entonces obligado castellano; en la morenidad en la que nos reconocemos; y en la memoria de la irrupción del Estado chileno que nos "regaló" su nacionalidad. Irrupción constatable además" en la proliferación de los latifundios entre los que nos dejaron reducidos.¿qué su cedería si otro Estado entrara a ocupar este lugar y les entregara documentos con una nueva nacionalidad, iniciando la tarea de arreduccionarlos, de imponerles su idioma, de itificarles -como forma de

³⁶ TZVETAN, T. (1982). *La conquête de l'Amérique. La question de l'autre*. Paris: Editions du Seuil.

ocultamiento- su historia, de estigmatizarles su cultura, de discriminarlos por su morenidad? ¿Se reconocerían en ella o continuarían sintiéndose chilenos? ¿Qué les dirían a sus hijas y a sus hijos? ¿Y a los hijos y a las hijas de ellos? Es siempre difícil ponerse en la situación que experimenta un (a) otro (a), seguramente porque implica un muy duro trabajo: el desasosiego provoca do por el hondo susurro entre nuestro espíritu y nuestro corazón diciéndonos que somos solo una parte del todo que es el universo, pero parte esencial en su trama”³⁷.

³⁷ CHIHUAILAF. E. (1999). *Recado confidencial a los chilenos*. Santiago: LOM.



UNIVERSIDAD
DEL ZULIA

REVISTA DE FILOSOFÍA

Nº 99-3 _____

*Esta revista fue editada en formato digital y publicada en octubre de 2021, por el **Fondo Editorial Serbiluz**, Universidad del Zulia. Maracaibo-Venezuela*

www.luz.edu.ve
www.serbi.luz.edu.ve
www.produccioncientificaluz.org