



Revista Brasileira de Educação

ISSN: 1413-2478

ISSN: 1809-449X

ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Arias-Ortega, Katerin; Pino-Sepúlveda, Miguel Del; Troncoso, Gerardo Muñoz  
La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lafkenche de La Araucanía 1  
Revista Brasileira de Educação, vol. 28, 2023, pp. 1-24  
ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782023280079>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27574386051>

- ▶ [Cómo citar el artículo](#)
- ▶ [Número completo](#)
- ▶ [Más información del artículo](#)
- ▶ [Página de la revista en redalyc.org](#)

LUZEM redalyc.org


Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

## ARTÍCULO

# La enseñanza de la lengua y cultura indígena en una escuela lafkenche de La Araucanía<sup>1</sup>

Katerin Arias-Ortega<sup>I</sup> 

Miguel Del Pino-Sepúlveda<sup>II</sup> 

Gerardo Muñoz Troncoso<sup>III</sup> 

### RESUMEN

El artículo describe cómo se enseña la lengua y la cultura mapuche a los estudiantes indígenas y no indígenas de una escuela ubicada en La Araucanía, Chile, en la implementación de la educación intercultural bilingüe. El estudio es cualitativo, la técnica de recolección de información es la observación participante, que permite describir el procedimiento didáctico empleado por el profesor mentor y el educador tradicional en la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. Los principales resultados nos permiten sostener que en las prácticas pedagógicas tanto del profesor como del educador tradicional existe un bajo uso de la lengua vernácula en los procesos de enseñanza y aprendizaje. En el aula predomina el español con pocos espacios para la práctica del *mapunzugun*. La enseñanza de la lengua se sustenta en métodos sintéticos, para el aumento de vocabulario, limitando la oralidad y la comprensión de los saberes y conocimientos propios que se transmiten a través de ella.

### PALABRAS CLAVE

lengua y cultura mapuche; prácticas pedagógicas; educación intercultural bilingüe.

---

1 Agradecimientos a los Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306 y N° 11191041, Fondecyt Regular N°1220783 y N°1221718, FONDEF ID21I10187, financiados por la Agencia Nacional de Investigación y Desarrollo de Chile, (ANID).

<sup>I</sup>Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

<sup>II</sup>Universidad Católica del Maule, Talca, Chile.

<sup>III</sup>Universidad Austral de Chile, Valdivia, Chile.

## *THE TEACHING OF THE INDIGENOUS LANGUAGE AND CULTURE IN A LAFKENCHE SCHOOL IN LA ARAUCANÍA*

### ABSTRACT

The article describes how the Mapuche language and culture is taught to indigenous and non-indigenous students from a school located in La Araucanía, Chile, in the implementation of intercultural bilingual education. The study is qualitative; the information gathering technique is participant observation, which allows describing the didactic procedure used by the mentor teacher and the traditional educator in teaching the Mapuche language and culture. The main results allow us to argue that in the pedagogical practices of both the teacher and the traditional educator there is a low use of the vernacular in the teaching and learning processes. Spanish predominates in the classroom with few spaces to practice mapunzugun. The teaching of the language is based on synthetic methods, to increase vocabulary, limiting orality and the understanding of the knowledge and the knowledge that is transmitted through it.

### KEYWORDS

Mapuche language and culture; pedagogical practices; bilingual intercultural education.

## *O ENSINO DA LÍNGUA E CULTURA MAPUCHE EM UMA ESCOLA LAFKENCHE EM LA ARAUCANÍA*

### RESUMO

O artigo descreve como a língua e a cultura mapuche são ensinadas a estudantes indígenas e não indígenas de uma escola localizada em La Araucanía, Chile, na implementação da educação intercultural bilíngue. O estudo é qualitativo, a técnica de coleta de informações é a observação participante, que permite descrever o procedimento didático utilizado pela professora orientadora e pela educadora tradicional no ensino da língua e da cultura mapuche. Os principais resultados nos permitem argumentar que, nas práticas pedagógicas tanto do professor quanto do educador tradicional, existe um baixo uso do vernáculo nos processos de ensino e aprendizagem. O espanhol predomina na sala de aula, com poucos espaços para a prática do mapunzugun. O ensino da língua é baseado em métodos sintéticos, para aumentar o vocabulário, limitando a oralidade e a compreensão dos saberes e conhecimentos que se transmitem através dela.

### PALAVRAS-CHAVE

língua e cultura mapuche; práticas pedagógicas; educação intercultural bilíngue.

## INTRODUCCIÓN

En Chile, los mapuches son el pueblo indígena más numeroso, cuya población alcanza un total de 1.745.147 personas, correspondiente al 79,8% de la población indígena a nivel nacional (Chile, 2017a). En Chile, históricamente el pueblo mapuche se ha emplazado en la Macro Zona Sur, siendo la actual región de La Araucanía el último reducto de territorio independiente incorporado al Estado en 1885 (Bengoa, 2018). Hoy en día, La Araucanía constituye la segunda región con mayor presencia de población indígena, equivalente a un 34,3% siendo la primera la Metropolitana, debido a los procesos migratorios hacia los grandes centros urbanos. Este pueblo se caracteriza por:

1. una cosmovisión propia que orienta la relación del hombre con su medio material e inmaterial, para comprender el mundo;
2. una lengua vernácula (*mapunzugun*) que aún es hablada a nivel familiar y social (Chile, 2017a);
3. una educación familiar sustentada en métodos y finalidades educativas mapuches, para la transmisión de los saberes y conocimientos educativos a las nuevas generaciones. Entre estos métodos educativos mapuches se destacan el *aprender escuchando*, *aprender observando*, *aprender haciendo*, en la que el niño y los jóvenes tienen directa relación en la participación de actividades y prácticas socioculturales propias, como una forma de ser autónomos en su proceso de aprendizaje a través de la vivencia (Arias-Ortega, 2019a). Las finalidades educativas mapuches buscan que las nuevas generaciones lleguen a transformarse en: “*kümeyawal ta che*”, en el que los niños y jóvenes a través de sus prácticas cotidianas expresen una actitud de respeto entre las personas de la familia y la comunidad; “*yamüwalta che*”, en el que los niños y jóvenes aprendan la importancia de establecer un reconocimiento, estima e implicación entre los distintos miembros de la familia y la comunidad, así como entre las personas mapuches en general; “*küme che geal*”, en que los niños y jóvenes logren caracterizarse por la solidaridad; “*kim che geal*”, en el que los niños y jóvenes sean capaces de tener un conocimiento de la memoria social de su pueblo (Riquelme Mella *et al.*, 2016); y
4. una organización política y social que le permite organizarse a nivel comunitario y territorial, para continuar con la transmisión del legado patrimonial histórico a las nuevas generaciones (Torres, 2017).

Actualmente, en el pueblo mapuche existe la problemática de la pérdida de la vitalidad lingüística del *mapunzugun*, como consecuencia de:

1. la enseñanza forzosa del castellano en la escolarización ofrecida a niños y adolescentes mapuches, sustentada en la negación y el castigo ante el uso del *mapunzugun* (Arias-Ortega, 2019b);
2. la baja transmisión de la lengua en el medio familiar, como legado histórico de la colonización que suprimió violentamente la lengua a través de la escuela y la iglesia (Paillalef, 2018); y

3. el prejuicio histórico frente a las lenguas indígenas a las que se les otorga un menor valor social y se les categorizó como ‘salvajes e incivilizadas’ (Quidel, 2015). Así, la escuela se constituye en el principal agente de desarraigo del mapuche de su lengua y su cultura, a través de la instalación de prácticas pedagógicas monoculturales en la educación escolar (Donoso, 2008; Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018).

El Estado chileno, como una forma de reparación histórica con los nueve pueblos indígenas reconocidos a nivel nacional (Mapuche, Aymara, Rapanui, Quechua, Diaguita, Colla, Kawáshkar, Yagan y Atacameño), ha implementado el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), desde 1996, el que busca la incorporación de la lengua y la cultura indígena al currículum escolar. Este programa se focaliza en tres ejes:

1. contextualización de los contenidos escolares con los saberes y conocimientos educativos indígenas en la enseñanza de las lenguas vernáculas, según el pueblo de pertenencia;
2. participación comunitaria, a través de la figura del educador tradicional, para enseñar la lengua vernácula; y
3. enseñanza de las lenguas indígenas en los distintos territorios a nivel nacional (Chile, 2017b). En este mismo sentido, el PEIB busca fortalecer aspectos culturales al interior de la escuela, como factor fundamental para el desarrollo de una educación integral, de calidad y con pertinencia territorial de todos los estudiantes (Caniguan *et al.*, 2016; Chile, 2015; 2017a). De esta manera, en la actualidad se busca revertir las prácticas pedagógicas e instruccionales hegemónicas y asimilacionistas sustentadas en una educación escolar de carácter colonial (Chile, 2017b).

La materialización del PEIB se sustenta a partir de dos acciones vitales:

1. la conformación oficial de una dupla pedagógica constituida por un profesor mentor y un educador tradicional, quien es un miembro de la comunidad mapuche, que en ‘teoría’ debiera ser elegido por la misma comunidad para que ingrese a la escuela. No obstante, en general este educador tradicional es designado de manera unilateral por los directores de establecimientos, no teniendo en ocasiones el apoyo de la comunidad. Desde el PEIB se explicita que las características de este educador tradicional debieran dar cuenta de ser una persona poseedora de saberes, conocimientos y dominio de la lengua *mapunzugun* y el castellano, para que ingrese a la escuela y en colaboración con el profesor mentor enseñen la lengua y la cultura a todos los estudiantes (Chile, 2012). En este sentido, se delega la responsabilidad al profesor mentor y el educador tradicional de implementar el PEIB, en escuelas, principalmente rurales, que tienen una matrícula de al menos un 20% de estudiantes indígenas; y
2. la oficialización de programas de estudios para la incorporación de lenguas vernáculas al currículum escolar chileno, desde primer a octavo año de Educación Básica, estableciendo en el Plan de Estudio Nacional una distribución de 152 horas anuales.

La estructura curricular de dicho sector se organiza a través de tres ejes principales:

1. el eje de oralidad, que se refiere a la transmisión de los saberes y conocimientos indígenas, mediante la narrativa;
2. el eje de tradición oral, que tiene como finalidad la práctica interaccional para el uso de la lengua vernácula, incluyendo de manera progresiva mayor vocabulario; y
3. el eje de comunicación escrita, referido al desarrollo de la lectura y escritura de palabras en lengua vernácula (Chile, 2009). En este sentido, se reconoce el esfuerzo del MINEDUC, para que los estudiantes insertos en el sistema educativo escolar logren un aprendizaje de la lengua vernácula como una responsabilidad social, pues esta constituye la riqueza cultural de un país (Torres, 2017).

El objetivo del artículo busca describir cómo se enseña la lengua y la cultura mapuche a los estudiantes en las prácticas pedagógicas de una escuela ubicada en comunidades mapuches en La Araucanía, Chile, en el marco de la implementación de la educación intercultural bilingüe.

## MARCO REFERENCIAL

### ENSEÑANZA DE SEGUNDAS LENGUAS

La lengua es una forma de comunicación que permite a los individuos compartir información y expresar su posición en el mundo real (Lavoriel, 2015). Esto porque, sin el uso de la lengua la relación con el medio social y cultural sería extremadamente reducida. Así, la lengua nos permite formar parte de una comunidad y participar en la expresión de nuestra identidad (Thériault, 2007). Por ejemplo, en el caso de La Araucanía, con el pueblo mapuche, hablar *mapunzugun* no significa únicamente comunicarse entre individuos que hablan la misma lengua, sino más bien, implica compartir una cosmovisión (Arias-Ortega, 2019b). Dicho aspecto, permite a los individuos comprender y dar sentido a la realidad, desde su propio marco social y cultural.

En el marco de la educación escolar, autores como Richards y Rogers (2002); Roa Venegas (2006), García (2009; 2012), Abreu *et al.*, (2017), Giraldo-Triana y Pérez-Lopez (2019), sostienen que las metodologías para la enseñanza de otras lenguas tanto indígenas como no indígenas posibles de encontrar en las escuelas son:

1. sintético, el que tiene como finalidad el desarrollo de aspectos fonéticos, gramaticales, lexicales, culturales, expresivos y evolutivos. Esta metodología se sustenta en el principio de utilidad que se caracteriza en el estudio de las reglas gramaticales y la traducción directa e inversa de origen cartesiano y racionalista;
2. funcional, que tiene como objetivo desarrollar habilidades y capacidades lingüísticas, para el desarrollo de la comunicación en situaciones de interacción que los estudiantes necesitan en diversos contextos;

3. enseñanza de otra lengua como lengua de herencia, la que se caracteriza por un salto ideológico en retroceso, en el que se concibe la lengua a aprender como algo del pasado. Es así como la enseñanza de la lengua como lengua de herencia, transmite implícitamente a los niños y jóvenes el uso aislado de la lengua de herencia como parte de otros contextos de usos ajenos al desarrollo de la vida cotidiana;
4. enseñanza bilingüe, caracterizada como un espacio de transición temporal que busca que los niños y jóvenes aprendan el uso funcional de la lengua dominante. Así, desde esta metodología se asume que el bilingüismo solo puede ser sustractivo, en tanto es una etapa intermedia para alcanzar el monolingüismo en la lengua dominante. De este modo, en palabras de García (2012), es urgente repensar metodologías de enseñanza que reviertan los métodos sintéticos que han perpetuado una ideología monoglosica que se rehúsa a aceptar las prácticas más heteroglosicas del translenguar de los bilingües;
5. teórico-práctico, que se fundamenta en el principio constructivista ‘aprender haciendo’, ‘aprender a enseñar’, para proporcionar al estudiante herramientas lingüísticas, didácticas y culturales requeridas para el aprendizaje de la lengua. Se precisa que para enseñar la lengua hay que saber sobre ella, no solo de su gramática, sino también, de las pautas culturales y los códigos de la comunidad de hablantes. Esta realidad y requerimientos para la enseñanza de la lengua indígena en la escuela, es un punto de tensión, puesto que generalmente los profesores no indígenas e indígenas (siendo estos últimos minoritariamente) no tienen conocimientos sobre las lenguas y culturas indígenas, producto entre otros factores de su formación profesional monocultural (Arias-Ortega, Quintriqueo y Valdebenito, 2018); y
6. translenguar bilingüe el que busca construir la heteroglosia de las prácticas discursivas de los hablantes, para acercar a los sujetos a todos los aspectos de su vida social con dignidad y libertad, pudiendo moverse en los distintos ámbitos de la vida cotidiana. Según, García (2009), esto permitiría liberar las maneras de hablar, ser y conocer de comunidades bilingües subalternizadas a través del desarrollo de la competencia de la traducción translenguada que permite al sujeto:
  - parafrasear los textos de acuerdo con sus propias prácticas lingüísticas, incluyendo las prácticas tanto escolares como las prácticas familiares. Así, se asume que a través del parafraseo de un texto es posible comprenderlo, desde los propios marcos de referencia de los sujetos;
  - el diálogo translenguado que permite que los sujetos dialoguen entre sí, utilizando todo su repertorio lingüístico, desde sus propias experiencias dialógicas;
  - la exploración translenguada como una forma de apropiarse del material de acuerdo a las prácticas lingüísticas que más nos acomoden y permitan la comprensión del contenido a revisar;

- la lectura translenguada, la que permite apropiarse de un texto de lectura y comprenderlo en profundidad con base en sus propias voces bilingües, producto de sus marcos epistemológicos de referencia; y
- la escritura translenguada en el que se mezclan las palabras y frases en las lenguas subalternizadas y dominantes, lo que permite un giro epistemológico en el que se promueve la presencia social de las lenguas subalternizadas, facilitando 'soltar la lengua' y liberarla de aquellos espacios que históricamente han sido marginadas.

En contexto indígena, y con el propósito de responder al objeto de estudio de esta investigación motiva, la descripción de las metodologías de enseñanza de la lengua indígena que se utilizan en contexto mapuche, para dar cuenta de la posible articulación del método teórico-práctico, el translenguar bilingüe y los métodos educativos propios como el *aprender observando* y *aprender escuchando* la lengua en distintas actividades de la vida cotidiana como en la escuela, lo que implicaría fortalecer las habilidades de comunicación, para que la adquisición de la lengua sea de manera natural (García, 2012). Lo anterior, permite dar prioridad a la comunicación fluida de los niños y jóvenes quienes, en algunas ocasiones, tienen la posibilidad de interacción con los hablantes nativos que quedan en la familia y/o la comunidad indígena, tanto en la escuela como fuera de ella. De este modo, en el ámbito de la educación escolar para enseñar la lengua y la cultura mapuche necesariamente se deben ofrecer a los niños actividades de colaboración recíproca entre familia-escuela-comunidad. En esta perspectiva, la enseñanza de la lengua indígena en la escuela debe transmitir a los niños y jóvenes una base de saberes y conocimientos educativos propios que le permitan comprender el mundo desde su cosmovisión. En contexto mapuche, esto implica que en las prácticas educativas escolares es deseable incorporar métodos educativos propios, lo que necesariamente exige la vinculación que establece el ser humano con el mundo inmaterial para lograr una comprensión recíproca de este.

## METODOLOGÍA

La investigación es cualitativa (Fortin, 2010; Gauthier y Bourgeois, 2016). El estudio se desarrolla en La Araucanía, participó una escuela unidocente, ubicada en comunidades mapuches del Borde Costero del Océano Pacífico de la territorialidad Lafkenche, en la comuna de Saavedra.

La escuela unidocente se caracteriza porque reúne a los estudiantes de primer y segundo ciclo de enseñanza básica en una misma sala de clases, para desarrollar los procesos de enseñanza y aprendizaje. La matrícula es de 21 estudiantes de origen mapuche, todos monolingües del español y con escaso acceso al uso de la lengua mapuche en el contexto familiar, sus edades fluctúan entre los 8 a 12 años, los que son atendidos por un solo profesor en las distintas asignaturas del currículum escolar, exceptuando lengua indígena en el que se comparte la docencia con el educador tradicional. También, participó de esta investigación la asistente de educación que apoya al profesor mentor y educador tradicional durante el desarrollo de la situación

de aprendizaje, contribuyendo en el soporte pedagógico a estudiantes que presentan mayores dificultades de aprendizaje.

Específicamente se realizaron observaciones en aula, de las prácticas pedagógicas del profesor mentor y el educador tradicional durante la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, quienes se constituyeron como sujeto-objetos observados. Dichas observaciones se llevaron a cabo durante los meses de agosto a septiembre, proceso en el que la escuela es visitada una día a la semana en el período de 8:00 a 14:30 horas durante la asignatura de lengua indígena. El uso de la observación participante en aula se justifica puesto que permite una descripción detallada y profunda de los métodos utilizados tanto por el profesor mentor como por el educador tradicional, para la enseñanza-aprendizaje del *mapunzugun* en la escuela (Postic y De Ketele, 1992; Gauthier y Bourgeois, 2016). Por razones de confidencialidad, en el estudio no se menciona el nombre de la escuela, sino más bien, es designada por referencia a la identidad territorial en la cual está ubicada, asociándosele el seudónimo de escuela *Lafkenche*.

Las técnicas y procedimientos de análisis fueron el Análisis de Contenido (AC). El registro de la observación participante en aula se desarrolla como crónicas, sin estructura particular, pero bastante documentados con las impresiones inmediatas, aspectos que son relevantes para la descripción, el análisis y la interpretación de datos. También, se registran imágenes fotográficas de algunas actividades de aprendizaje y material educativo utilizado por los estudiantes (Postic y De Ketele, 1992; Fortin, 2010; Gauthier y Bourgeois, 2016). Una vez realizadas las observaciones en el aula, se procedió a codificar y analizar los datos a través de un análisis de contenido, para develar las unidades de sentido y significado, mediante la identificación de contenidos concretos y latentes que emergen de las observaciones en aula, respecto de los métodos utilizados para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche (Krippendorff, 1990; Quivy y Van Campenhoudt, 1998). También, se complementa con una codificación de los relatos o comentarios tanto del profesor mentor como del educador tradicional los que son realizados a la investigadora, durante la observación en aula. Para ello se utiliza la siguiente nomenclatura: PML (Profesor mentor *lafkenche*), la numeración [00:00] (que corresponde a la ubicación del relato en la unidad hermenéutica). Esta lógica de codificación es similar a la utilizada con el educador tradicional, modificándose solamente la sigla ETL (educador tradicional *lafkenche*).

## RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de tres categorías de análisis, siendo estas:

1. Enseñanza del *mapunzugun* en la educación escolar;
2. Profesor mentor y educador tradicional: conflictos en la enseñanza del *mapunzugun*; y
3. Violencia implícita en la enseñanza del *mapunzugun*: tensiones en su planeación.

## ENSEÑANZA DEL MAPUNZUGUN EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR

El análisis de las observaciones nos permite constatar que la enseñanza de la lengua indígena en la escuela se sustenta en la enseñanza de aspectos gramaticales, fonéticos y vocabulario tanto por parte del profesor mentor como del educador tradicional, sin existir una articulación de métodos educativos occidentales e indígenas. La utilización del método sintético se justifica producto de:

1. el desconocimiento tanto del profesor mentor como del educador tradicional de métodos de enseñanza de segundas lenguas y, en el caso del profesor, el desconocimiento del *mapunzugun*, lo que limita ofrecer actividades prácticas como otras formas de vehicular la enseñanza de la lengua indígena;
2. la falta de material didáctico para el trabajo con los estudiantes, lo que limita el desarrollo de los procesos educativos desde una metodología que articule la educación familiar mapuche y escolar. Así, la enseñanza del *mapunzugun* se realiza a través de la memorización de vocabulario, sin comprender el contexto de uso real de la lengua y los significados epistémicos de dichas palabras, que en el marco de la educación familiar mapuche se llevan a cabo a través de la oralidad.

Con relación al primer punto, constatamos que, tanto el profesor mentor como el educador tradicional utilizan métodos educativos occidentales (método sintético), para la enseñanza del *mapunzugun*. Esto se evidencia en el uso reiterativo de actividades de aprendizaje de: memorización de vocabulario y/o estructuras de saludo básica, traducción de palabras del *mapunzugun*-castellano, trabajo con láminas y guías que se focalizan en la lectura de cuentos en español, los que relatan algún hecho o historia del pueblo mapuche. Tal como se observa en el siguiente testimonio: “[...] yo les cuento el *epew* todo en castellano y a veces le meto ‘una que otra’ palabra en *mapunzugun*, [...]. Creo que no saco nada con decirle esto es aquí o esto es acá en *mapunzugun* y luego irme, porque me voy y dejo al niño aquí simplemente, dando vote como pelota, porque no entienden nada [...]” (ETL [75:75]).

Así, se constata que el método sintético está acompañado de un bajo uso del *mapunzugun* en la interacción educativa entre el profesor mentor, el educador tradicional y los estudiantes. Focalizándose los procesos de enseñanza y aprendizaje, principalmente en la transcripción de largos listados de traducción de palabras del castellano al *mapunzugun*, sin un objetivo de aprendizaje particular. En estas actividades de traducción de palabras, hemos observado que los estudiantes en general, utilizan todo el período de la clase para copiar las palabras en sus cuadernos, sin ejercitar la práctica de la reproducción de sonidos o creación de frases en la lengua indígena. Tal como lo observamos en la siguiente imagen (ver Figura 1) de un registro de clases:

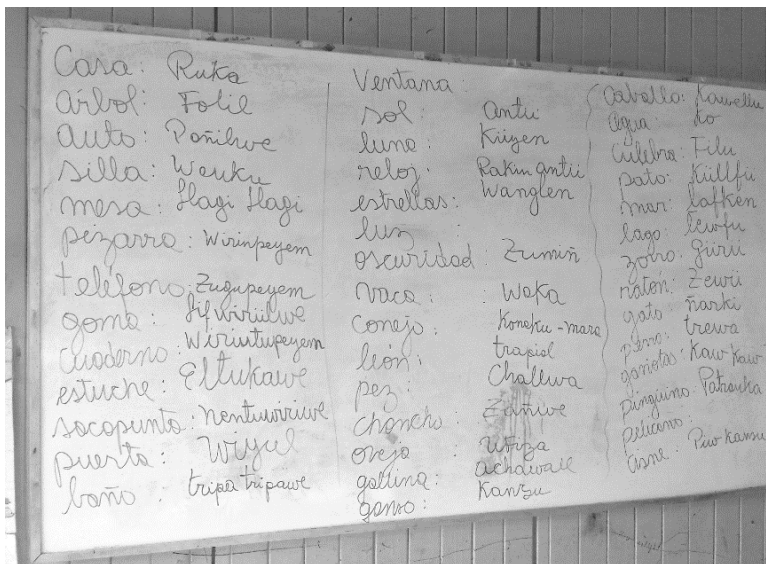


Figura 1 – Listado de vocabulario como método de enseñanza del *mapunzugun*.  
Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 3, escuela *Lafkenche*.

De acuerdo con la Figura 1, el conjunto de actividades que desarrollan los estudiantes se focalizan en enseñar -y por ende que el estudiante aprenda- el significado literal de las palabras y/o extracción de información literal del texto, sin una lógica de contenidos o temas a trabajar, que desarrollen una línea argumental y, que permitan poner en contexto, la práctica o construcción discursiva a través del uso del *mapunzugun*. Algunos ejemplos de actividades los podemos evidenciar en el siguiente registro de una clase:

**Objetivo de la clase:** desarrolla guía de trabajo que habla del *chaliwün* (saludo) (primer a tercer año básico) y el *epew* (relato fundacional mapuche) (de cuarto año a sexto año básico)

**Educador tradicional:** ¡escuchen por favor! ¿Qué tienen que hacer?, primero aquí dice *inche* (yo), repitan conmigo *inche*

**Alumnos:** *inche*

**Educador tradicional:** ¿Qué significa *inche*?

**Alumnos:** mi nombre

**Educador tradicional:** ¡muy bien! El nombre de ustedes, después dicen *nien xipantu* (edad). Y así vamos completando hacia abajo.

**Educador tradicional:** los alumnos de primer a tercer año básico, comiencen a trabajar en la guía, tienen que leer una frase y dibujar lo que dice en ella. Por ejemplo, *epu rayen*, deben dibujar dos flores.

**Educador tradicional:** acá dice ¿*chem amta epew*? ¿Qué es un *epew*? ¿Qué es el *chaliwün*? (los alumnos se quedan en silencio sin contestar al educador tradicional).

**Educador tradicional:** ¡a ver! ¡para todos!, aquí dice: copia el *chaliwün* ¿todos llegaron al *chaliwün*? ¡repitan conmigo! *chaliwün*

**Alumnos:** *chaliwün*

**Educador tradicional:** *chaliwün*

**Alumnos:** *chaliwün*

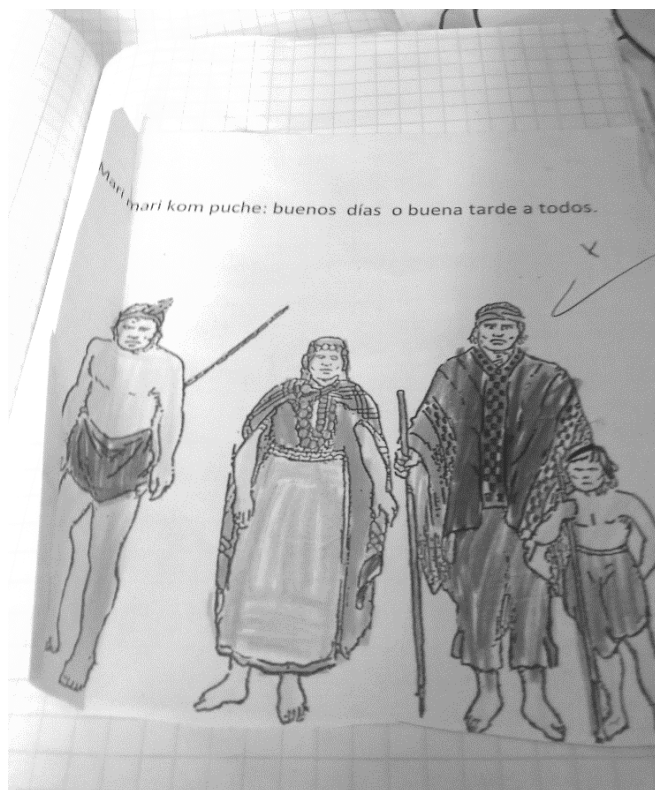
**Educador tradicional:** *chaliwün*, eso es saludo, eso quiere decir saludo. (Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 1, escuela *Lafkenche*)

Tal como se observa en el registro de clase, los estudiantes generalmente repiten algunas frases o palabras en *mapunzugun*, como actividades de activación de conocimientos previos. Posteriormente, desarrollan fichas de actividades escritas en español con su traducción para favorecer su comprensión.

Con relación al punto dos, en las prácticas pedagógicas del profesor mentor y el educador tradicional, otro método de enseñanza de la lengua vernácula predominante es el desarrollo de actividades con fichas y láminas de trabajo escritos en español con su traducción en *mapunzugun*, para favorecer la apropiación de vocabulario. Por ejemplo: asociar frases como el saludo que se acompaña de actividades de coloreo, tal como se observa en el siguiente registro fotográfico de una de las actividades de aprendizaje propuestas (ver Figura 2).

En la imagen se constatan dos hechos que son altamente relevantes:

1. el uso de la traducción de frases o ideas como base de la enseñanza del *mapunzugun*, en el que se lee en la frase de la actividad *mari mari kom pu che*, visualizando su traducción inmediatamente referida a buenos días o buenas tardes a todos; y
2. el uso de material descontextualizado, cuyas imágenes caricaturizan al mapuche respecto de su vestimenta en el pasado, estando incluso uno de ellos semidesnudo y con una lanza. En esa misma perspectiva, un testimonio del profesor mentor indica que: “[...] formaban frases mirando láminas en *mapunzugun* [...] le coloqué varios conceptos en *mapunzugun* con su nombre y al otro lado un número, entonces ellos tenían que unir ambos globos y así formar frases abajo [...]” (PML [418:418]). Otro testimonio señala: “[...] todos los profesores usan puro español, si no saben el *mapunzugun*, nadie sabe, nadie, ningún profesor [...]” (ETL [263:263]). Con relación a lo anterior, un testimonio de educador tradicional sostiene que: “[...] los niños aprenden los contenidos, reproducen más que nada, los repiten y memorizan cada palabra [...]” (ETL [97:97]). De este modo, a través de la memorización, se espera que los niños reproduzcan de manera literal los contenidos educativos incorporados, asumiendo que así se logra el aprendizaje de la lengua indígena. Es lo que podemos observar en la siguiente imagen de una guía de aprendizaje que desarrollan los estudiantes (ver Figura 3).



**Figura 2 – Guías de aprendizaje para la enseñanza de frases en mapunzugun.**

Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 2, escuela *Lafkenche*.

En ese mismo sentido, constatamos que respecto a la evaluación de los aprendizajes en la asignatura de lengua indígena, estas se sustentan principalmente en prácticas de repetición y memorización de diálogos, trabajos escritos, pruebas y disertaciones. Tal como se menciona en el siguiente testimonio: “[...] claro, lo que pasa es que vamos contabilizando cuántas palabras dicen buenas y malas, para saber cuánto conocimiento le quedó en la memoria [...]” (ETL [85:85]). Asimismo, la evaluación de acuerdo con el testimonio de los profesores mentores y educadores tradicionales, sigue una constante de cuantificar los conocimientos que adquieren los estudiantes, como una forma de dar cuenta de los contenidos educativos incorporados. A su vez la evaluación se constituye en la forma de cumplir y controlar con relación a la normativa impuesta por el MINEDUC referida a la necesidad de obtener una calificación para medir los aprendizajes escolares que ‘supuestamente’ adquieren los estudiantes. Tal como se observa en el siguiente testimonio: “[...] el proceso de evaluación es obligatoria, la evaluación escrita, las pruebas [...]” (PML [125:125]). Lo anterior es reafirmado cuando se dice que: “[...] sí los contenidos van con nota [...]”. Para evaluar a veces le hacemos preguntas orales, yo hago la pregunta

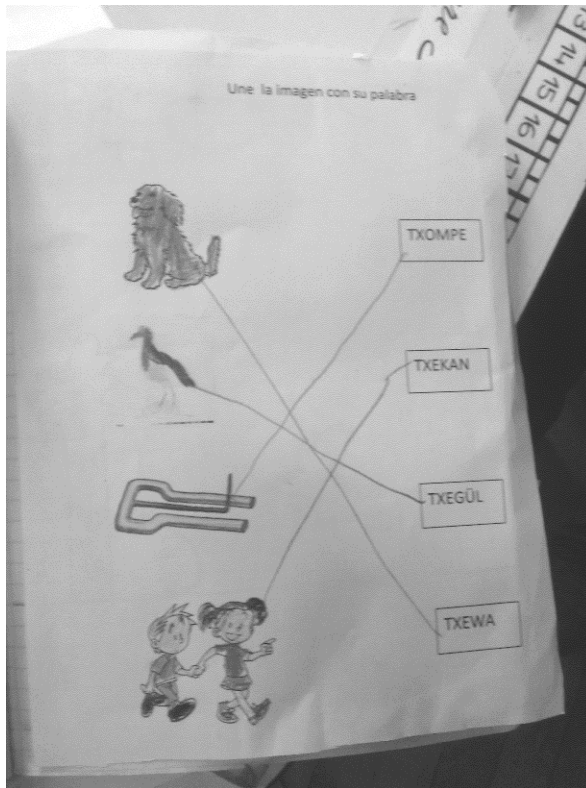
oral y la profesora va anotando quien contestó mejor y quién no. También usamos guías de trabajo y pruebas [...]” (ETL [81:81]).

De este modo, las evaluaciones se constituyen en un mecanismo de control y violencia implícita hacia los estudiantes a quienes constantemente se les atemoriza que si no colocan atención en el desarrollo de las actividades de aprendizaje, se les castigará mediante la aplicación de una evaluación. Tal como observamos en el siguiente extracto de una clase:

**Profesor mentor:** ¡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).

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

¡Por flojos se quedaron sin recreo!, anoten en su cuaderno que la próxima semana tienen prueba de esto. (Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 2, escuela *Lafkenche*)



**Figura 3 – Guías de aprendizaje para la enseñanza del mapuzugun.**

Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 1, escuela *Lafkenche*.

En suma, el registro de las observaciones en aula, respecto de los métodos de enseñanza del *mapunzugun*, nos permite evidenciar que esta se sustenta en métodos educativos predominantes de la lógica de la escuela, durante el proceso de incorporación de los saberes y conocimientos educativos mapuches, los que continúan arraigados a las prácticas hegemónicas de la escuela que no logran una articulación con el medio familiar y comunitario, para promover métodos teórico-prácticos que pudieran articular lo indígena y occidental, para favorecer la revitalización del *mapunzugun*.

## PROFESOR MENTOR Y EDUCADOR TRADICIONAL: CONFLICTOS EN LA ENSEÑANZA DEL MAPUNZUGUN

La observación realizada, nos ha permitido constatar que la enseñanza del *mapunzugun* se caracteriza por prácticas pedagógicas conflictuadas entre el profesor mentor y el educador tradicional. Estos agentes educativos terminan constituyéndose en ‘islas’ en el mismo espacio educativo, sin desarrollar un trabajo en colaboración. Al preguntar al profesor mentor cuál es su rol respecto de la implementación de la enseñanza de la lengua y cultura mapuche, nos plantea:

**Profesor mentor:** Mi rol como profesora mentora, sucede que el día viernes tengo la clase de *mapunzugun* con el educador tradicional, preparo alguna que otra guía, pero el tío [educador tradicional] no hace nada [...]. Entonces, eso es lo que yo puedo trabajar en la enseñanza del *mapunzugun*, le digo al tío [educador tradicional], que trabajemos algo juntos, pero el tío [educador tradicional] no quiere. Él [educador tradicional] es muy porfiado, es muy porfiadito, eso es lo que pasa con él y por eso los alumnos y yo [profesor mentor] no le hemos tomado el gusto o el sentido al *mapunzugun*, al ramo de *mapunzugun*. (PML [21:21])

Es así como, por ejemplo, la enseñanza del *mapunzugun* es llevada a cabo, principalmente, por el profesor mentor, quien se sustenta mayoritariamente en la traducción de palabras y la incorporación del saludo en ‘*mapunzugun* o el trabajo con guías de aprendizaje’. Tal como se observa en el siguiente relato del profesor mentor: “Cuando hago mis clases, las hago, así como con las tarjetitas de palabras y los niños han aprendido palabras, o con los pictogramas el niño se motiva es más entretenido eso [memorizan palabras y aumentan vocabulario].” (PML [21:21]).

En tanto que el educador tradicional es el encargado de enseñar el contenido cultural mapuche. Ambos procesos se desarrollan, casi en su mayoría en lengua castellana. Sin embargo, precisamos que, los educadores tradicionales, se esfuerzan en hablar en *mapunzugun* a los estudiantes, pero solo para saludar los primeros 5 minutos de clases y para la traducción de vocabulario durante el desarrollo de esta. Tal como observamos en el siguiente extracto de una clase:

**Educador tradicional:** *mari mari püchikeche*, hoy día vamos a trabajar el *meli tuwüin* (lugar de origen) o *meli küpan* (las líneas de ascendencia parental) ¿Qué significa eso? ¿Los cuatro?

**Alumnos:** los cuatro colores

**Educador tradicional:** no, los cuatro descendientes de mi familia. También, se dice árbol genealógico, así que para hoy yo les traigo un material aquí preparado

**Profesor mentor:** No tío, yo a los niños les traje esta guía (se refiere a que ella trabajara con los alumnos de primer a segundo año básico con una guía impresa que ella trajo que consiste en poner el nombre en *mapunzugun* a diferentes imágenes)

**Educador tradicional:** ya, pero después si nos queda tiempo la pueden trabajar. Son guías para que los niños pinten y coloquen el nombre (la profesora mentora levanta la mirada lo mira a sus ojos, y continúa trabajando con los alumnos, se niega a recibir la guía de contenido que el educador tradicional ha llevado para trabajar con los alumnos). (Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 1, escuela *Lafkenche*)

En el registro constatamos la inexistencia de una planificación conjunta entre el profesor mentor y el educador tradicional, lo que evidencia las luchas de poder al interior de la escuela en la implementación de la EIB, donde por una parte, el profesor busca mantener el estatus que la educación colonial le ha entregado. Por otra parte, el educador tradicional, en tanto agente educativo validado por la comunidad, negocia espacios de acción, los que en este caso le son negados.

Esta problemática de relaciones educativas tensionadas entre el profesor mentor y el educador tradicional, para enseñar la lengua y cultura mapuche a los estudiantes, se acrecienta aún más cuando, constatamos que no existe un proceso de planificación de la situación de aprendizaje, por lo que la enseñanza se caracteriza por la improvisación de actividades sin ser planificadas de manera objetiva y consciente que tengan a la base la construcción de un aprendizaje particular. Esto queda reflejado en el siguiente relato del profesor mentor:

**Profesor mentor:** Le he dicho tío [educador tradicional] venga, hagamos planificaciones y fichas juntos. Le he preguntado, qué fichas tiene usted en su computador, pero él me dice, es que no traje mi computador y menos las fichas. Le digo, tío tráigame la otra semana que fichas tiene, como nos vamos a organizar, cómo podemos pasar este objetivo, porque usted sabe. O dígame que material busco, y yo busco material, pero usted dígame cual. Pero después no viene, sino le interesa al [educador tradicional], enseñar la lengua *mapunzugun* en la escuela. Voy a tener que ver realmente la posibilidad de buscarme a un profesor intercultural, porque al final paso rabia nomás con el educador tradicional, porque es flojo, no hace su clase, nada y así no hacemos las horas de lengua indígena y los niños son los que pierden de aprender la lengua *mapunzugun*. (PML [47:47])

Asimismo, esta práctica de improvisación se complejiza aún más cuando constatamos que de los 90 minutos oficiales que tiene para la clase de *mapunzugun*

esta es efectivamente cumplida en 60 minutos, el tiempo restante es perdido por extensos períodos de recreo que sobrepasan lo establecido por ley y los constantes llamados de atención a los estudiantes, por la baja disposición a aprender la lengua (Observación registro etnográficos clases nº1 a nº6). Asimismo, contradice los métodos educativos mapuches presentes en la memoria social de sus padres que han sido utilizados históricamente, para enseñar la lengua y la cultura propia, sustentados principalmente en la oralidad y en la práctica del aprender haciendo, escuchando y observando, lo que no se realiza en las prácticas pedagógicas en aula, o quedan relegadas solo al inicio de las clases.

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 rulpayin wija*” (¿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, generalmente, esta práctica se realiza en castellano. Este proceso se desarrolla a través de preguntas, respuestas y evaluación formativa. Tal como observamos en el siguiente registro de una clase:

**Educador tradicional:** ya, ¡pongamos atención acá!, partamos haciendo el ejercicio de nuevo ¿su hermana se llama?

**Alumno:** Angelina

**Educador tradicional:** ¿y cómo le dice en mapuche usted a su hermana?

**Alumno:** *lamgen*

**Educador tradicional:** ya, está bien, *lamgen* ¿cierto?, ¿la mamá como se dice en mapuche?

**Alumno:** *n̄uke*

**Educador tradicional:** ya, ¿*charw* se dice?,

**Alumno:** papá

**Educador tradicional:** bien, tengo la seguridad que lo que vamos a hacer va a salir todo bien. (Fuente: registro de los autores etnografía escolar clase N° 1, escuela *Lafkenche*)

De acuerdo con el relato, identificamos que es el educador tradicional quien introduce el contenido que desarrollarán en clase, también en la lengua dominante. Precisamos que estas prácticas educativas para enseñar la lengua y la cultura mapuche en el aula, aun cuando logran el interés por el estudiante, carecen del uso de

lengua para desarrollarlas, es lo que observamos cuando los estudiantes hacen uso de un tiempo prolongado para registrar y escribir en sus cuadernos los contenidos de la clase, en lugar de practicar la comunicación en *mapunzugun*. Se observa que los compromisos de los agentes educativos con la cultura mapuche, les conduce a insistir mucho en los aspectos culturales, relegando el uso de la lengua y las competencias de comunicación a un nivel secundario. Esto tiene un impacto en la gestión de las clases, por el hecho de que los estudiantes están más preocupados por las notas, discusiones, nuevos conceptos y vocabularios. Ello provoca que no tengan tiempo para aplicar el uso del *mapunzugun* asociado a situaciones de la cotidianidad. Además, el vocabulario en muchas ocasiones, deben aprenderlo como códigos y no están incluidos como un proceso de construcción de conocimiento. Así, los estudiantes pierden la concentración, dedicándose a conversar en castellano durante el desarrollo de la clase. Esto trae como consecuencias gritos y amenazas de los agentes educativos.

En suma, las observaciones en aula, nos permiten constatar que la enseñanza-aprendizaje de la lengua y la cultura mapuche, carece del uso de la lengua, para su aprendizaje, priorizando, el aprendizaje de la cultura. Asimismo, constatamos que tanto el profesor mentor como el educador tradicional carecen de herramientas didácticas y pedagógicas, lo que limita la implementación del PEIB.

#### VIOLENCIA IMPLÍCITA EN LA ENSEÑANZA DEL MAPUNZUGUN: TENSIONES EN SU PLANEACIÓN

En la enseñanza del *mapunzugun* hemos constatado la utilización de la violencia implícita en el marco de la relación que establecen el profesor mentor y el educador tradicional, tanto entre ellos, como con los estudiantes. La violencia implícita se caracteriza, por una parte, en la obligatoriedad hacia el educador tradicional de aprender el lenguaje pedagógico y comprender la estructura de una clase, para adecuarse en la enseñanza del *mapunzugun* desde la lógica escolar. Asimismo, esta relación se caracteriza por la constante falta de horario para planificar las clases en conjunto con el profesor mentor. Por ejemplo, en una clase observada constatamos que el profesor mentor manifiesta su descontento con el bajo rendimiento de los estudiantes y la mala calidad de sus trabajos. Así, el profesor manifiesta su desacuerdo con la planificación del educador tradicional y toma la dirección del grupo curso para explicar en sus propios términos lo que falta desarrollar en sus trabajos. De manera imperativa, les otorga solo quince minutos para que realicen nuevamente la actividad, haciendo caso omiso a lo que ya habían elaborado. A continuación, exponemos un extracto de este cuestionamiento:

**Profesor mentor:** ¡Buta ohhh!, ¡No me gustó nada esto! ¡Yo no saco nada con escribir tal cual, qué saco! ¿Cuál es el aprendizaje?, ¡Mire, lo hizo tal cual tío mire! (el profesor mentor le muestra al educador tradicional el trabajo de un estudiante, haciéndole saber que este copio de manera literal la actividad que aparecía en la guía de trabajo, sin comprender lo que debía realizar). ¿Lo hicierón tal cual tío, entonces cual es el objetivo? Mejor pegar eso y listo.

¡Pongan atención acá! (levantando el tono de voz. El profesor mentor comienza a dibujar en la pizarra un árbol genealógico, para ir explicando a los estudiantes que debe ir completando con los nombres de sus familiares. Para ello coloca en un cuadrado *lamgen*, agregando un guion que dice hermana. Les dice a los estudiantes que en ese recuadro deben colocar el nombre de su hermana. Continúa ejemplificando con los nombres de los padres.) (Observación etnográfica clase N° 1, escuela *Lafkenche*).

De acuerdo con la observación, 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 *lamgen* (trato que se realiza entre dos mujeres y/o entre un hombre y una mujer en la cultura mapuche) desde dos lógicas de pensamiento distinto: mapuche y tradicional. 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.

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 de violencia hacia los mismos. 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:

**Profesor mentor:** ¿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! ¡se van a quedar sin recreo hasta que aprendan!, 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 constantemente utiliza gritos para lograr la atención de estos en los momentos en que se encuentran desconcentrados de las actividades de aprendizaje. Tal como hemos evidenciado en el desarrollo de una clase.

**Educador tradicional:** ¡A ver! ¡A ver! ¡Un poquito de atención por favor! ¿Qué se hace al comenzar en la mañana, a ver? ¡*Ajkütuaymün!* ¿Nos saludamos hoy día o no? ¡A ver! (para llamar la atención de los estudiantes el educador tradicional golpea 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.

ETEL: ¡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. Esta 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 *Lafkenche*).

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 del PEIB, 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. Asimismo, se constituye en un factor que de manera consciente o inconsciente contribuye en la construcción de las desigualdades educativas en contexto indígena, producto de una baja cobertura curricular.

## PUNTOS PARA CONCLUIR

La conclusión de los resultados lo realizamos en base a la pregunta ¿Qué métodos educativos son utilizados para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche en la educación escolar? Los métodos educativos utilizados para la enseñanza del *mapunzugun* se sustentan en el método sintético, la enseñanza de la lengua como lengua extranjera y en algunas ocasiones como lengua de herencia, el que se caracteriza por la insistencia del uso de la memorización para la enseñanza del *mapunzugun*. Sin generar una mayor vinculación con métodos educativos propios utilizados en la educación familiar, para transmitir la enseñanza de la lengua y los saberes culturales propios, a través de la oralidad. De esta manera, constatamos que el translenguar bilingüe queda relegado e invisibilizado en la enseñanza de la lengua y cultura mapuche en la escuela, lo que limita la formación de niños y jóvenes con destrezas comunicativas heteroglósicas, capaces de desenvolverse adecuadamente en distintos contextos comunicativos, desde sus propios marcos sociales y culturales.

Como principales conclusiones esta investigación afirma que:

1. La carencia de instancias y estrategias de vinculación con el medio familiar en la construcción de material educativo contextualizado, limita la implementación de un método teórico-práctico y translenguar bilingüe que fortalecería la revitalización del *mapunzugun*, producto de implicar a los estudiantes en actividades de experimentación y uso de la lengua en situaciones de la vida cotidiana;
2. La reducción de los procesos de enseñanza con base en el método sintético, limita un aprendizaje de la lengua indígena que asegure la adquisición de destrezas comunicativas, que le permita a los niños y jóvenes comunicarse adecuadamente en distintos contextos sociales y culturales. Asimismo, dificulta dar respuesta a las necesidades locales y globales de una sociedad cada vez más diversa en lo cultural y lingüístico;
3. los métodos de evaluación del aprendizaje del *mapunzugun* se caracterizan por evaluar la capacidad de memorización, sin considerar la evaluación de los aprendizajes adquiridos, respecto del dominio y uso de la lengua vernácula en distintas situaciones de la vida cotidiana.

Dichas formas de evaluación no permiten dar cuenta del avance del estudiante en el marco de la oralidad y uso apropiado de la lengua en distintas situaciones comunicativas, tanto formales como informales. En efecto, los resultados del estudio, nos permiten constatar que los conocimientos educativos mapuches en el contexto de la implementación de la PEIB, requieren de estrategias educativas que favorezcan la inmersión en el contexto familiar y comunitario. Estas estrategias podrían aportar en el fortalecimiento de la enseñanza del *mapunzugun* en la educación escolar. Lo anterior, implica que exista un reconocimiento recíproco de los propios sujetos implicados en enseñar la lengua y la cultura en el aula. Sin embargo, constatamos en los programas de estudio de *mapunzugun*, tampoco se explicitan estrategias que promuevan la implicación de los padres y de la comunidad en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y si bien se visualizan ideas de actividades que de manera

indirecta implican a la comunidad estas al parecer tampoco son consideradas tanto por el educador tradicional como por el profesor mentor.

En suma, es discutible el modo en el que los profesores mentores y educadores tradicionales enseñan el *mapunzugun*, aportando negativamente a un debilitamiento de esta, por el bajo uso que se le da en el aula. Esto se podría explicar por tratarse de una lengua indígena que producto del posicionamiento del castellano como lengua dominante desvaloriza la lengua vernácula. Asimismo, incide el prejuicio hacia la lengua indígena lo que limita su aprendizaje en la escuela. A lo anterior, se suma el desconocimiento del profesorado respecto a elementos de didáctica para su enseñanza.

Esto implica considerar acciones que promuevan el uso de la lengua de manera progresiva tanto a través de la creación de espacios para su práctica por hablantes y no hablantes, así como la necesidad imperiosa de establecer medios de difusión y divulgación de materiales impresos y de medios de comunicación en *mapunzugun*, así como la participación de la familia en la escuela, en tanto los principales agentes de transmisión de la lengua y la cultura en las nuevas generaciones. Constatamos, que no existe un proceso de planificación de la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche, coherente ni adaptado a los actuales enfoques de la enseñanza de la lengua oral y escrita. Asimismo, las clases del PEIB tienen una duración de escasos minutos efectivos de enseñanza semanales, el material entregado por el MINEDUC, no se condice con las necesidades y estado del *mapunzugun* real de los estudiantes que desarrollan estos cursos, por lo que los planes presentan deficiencias en cuanto al diagnóstico de las competencias orales y escritas de los niños y niñas. En esa perspectiva, sostenemos que la enseñanza del *mapunzugun* en el ámbito escrito se sustenta en enfoques tradicionales de enseñanzas de segundas lenguas, caracterizados por la utilización de métodos, técnicas y estrategias derivadas de métodos sintéticos, asociados a la copia y traducción de vocabulario.

En consecuencia, sostenemos que más allá del método educativo que se utilice para la enseñanza de segundas lenguas en el marco de la educación escolar, es urgente analizar críticamente las problemáticas implícitas que inciden en la revitalización lingüística, como lo son:

1. la escasa o nula planificación de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que atenta de manera directa en la calidad de educación que se ofrece a niños indígenas en escuelas situadas en comunidades mapuches de La Araucanía. Más aún se constituyen en prácticas pedagógicas que aumentan la desigualdad entre indígenas y no indígenas y en conjunto con ello, se transmite una desvalorización de la lengua indígena;
2. el abandono de las responsabilidades profesionales que asumen tanto el profesor mentor como el educador tradicional en tanto se constituyen en los principales agentes de transmisión de la lengua y la cultura mapuche en el aula. Asimismo, de manera consciente o inconsciente con sus comportamientos, gestos y discusiones inciden en la desmotivación que asumen los estudiantes con el aprendizaje de la lengua mapuche;
3. la poca flexibilidad respecto de la importancia del aprendizaje de otra lengua, lo que favorece el desarrollo cognitivo de los estudiantes aportando en la construcción de una estructura mental que permite formas

específicas de pensar, para dar sentido a la realidad, actuando de acuerdo a las normas establecidas por un grupo determinado, por lo que permite crear, remodelar y construir relaciones educativas interculturales.

## REFERENCIAS

- ABREU, O.; GALLEGOS, M.; JACOMÉ, J. G.; MARTÍNEZ, R. J. La Didáctica: Epistemología y Definición en la Facultad de Ciencias Administrativas y Económicas de la Universidad Técnica del Norte del Ecuador. **Formación Universitaria**, v. 10, n. 3, p. 91-92, 2017. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-50062017000300009>
- ARIAS-ORTEGA, K. Métodos y Prácticas socioculturales mapuches en la escuela: desafíos de la relación educativa profesor mentor y educador tradicional. En: QUINTRIQUEO, S.; QUILAQUEO, D. **Educación e Interculturalidad: aproximación crítica y decolonial en contexto indígena**. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica de Temuco, 2019a.
- ARIAS-ORTEGA, K. **Relación educativa entre el profesor mentor y el educador tradicional en la educación intercultural**. 2019. 334 f. Tesis (Doctoral) — Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile, 2019b.
- ARIAS-ORTEGA, K.; QUINTRIQUEO, S.; VALDEBENITO, V. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 44, e164545, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201711164545>
- BENGOA, J. El crepúsculo de las lanzas. **Antropologías del Sur**, v. 5, n. 9, p. 217-233, 2018. <https://doi.org/10.25074/rantros.v5i9.942>
- CANIGUAN, N.; CANIGUAN, J.; CISTERNA, C.; MORA, F. **Consultoría para la Generación de un Banco de Experiencias identificadas como prácticas interculturales en el Sistema Educativo Chileno**. Santiago, Chile: Ministerio de Educación Gobierno de Chile, 2016.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Ley General de Educación**. Santiago de Chile: Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 2009.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago de Chile: Departamento Superior de Educación General, 2012.
- CHILE. Ministerio de Educación. **La Educación Intercultural desde la perspectiva de docentes, educadores tradicionales y apoderados mapuche de la región de La Araucanía: Una co-construcción**. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, Programa de Educación Intercultural Bilingüe, 2015.
- CHILE. Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional. **Ampliando la mirada sobre la pobreza y la desigualdad**. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social; Subsecretaría de Evaluación Social, 2017a.
- CHILE. Ministerio de Educación. **Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe**. Santiago, Chile: Departamento Superior de Educación General. 2017b.
- DONOSO, S. **Chile y el convenio 169 de la OIT: reflexiones sobre un desencuentro**. Santiago, Chile: Pontificia Universidad Católica de Chile, 2008. p. 1-14.

FORTIN, M-F.; Gagon, J. **Fondements et étapes du processus de recherche**. Montréal: Chenelière Éducativo, 2010.

GARCÍA, O. La enseñanza del español como lengua extranjera. En: LÓPEZ, H. (ed.) **Enciclopedia del español en los Estados Unidos**. Madrid, Santillana: Instituto Cervantes, 2009. p. 423-28.

GARCÍA, O. El papel del translenguaje en la enseñanza del español en los Estados Unidos. En: DUMITRESCU, D. **El español en los Estados Unidos: E pluribus unum?**, enfoques multidisciplinares. Estados Unidos de América: Academia Norteamericana de la Lengua Española, 2012. p. 353-373.

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

GIRALDO TRIANA, M. L.; PÉREZ LOPEZ, I. A. La precedencia de la lectura como alternativa para construir textos escritos. **Universidad y Sociedad**, v. 11, n. 5, p. 336-341, 2019.

KRIPPENDORFF, K. **Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica**. Barcelona: Paidós, 1990.

LAVORIEL, S. La revitalisation des langues amérindiennes en Amérique latine, **Revue internationale**, p. 2-25, 2015. <https://doi.org/10.7202/1043634>

PAILLALEF, J. **Los mapuche y el proceso que los convirtió en indios: Psicología de la discriminación**. Santiago de Chile: Editorial Catalonia, 2018.

POSTIC, M.; DE KETELE, J.-M. **Observar las situaciones educativas**. España: Narcea Ediciones, 1992.

QUIDEL, J. Chumgelu ka chumgechi pu mapuche ñi kuxankapagepan ka hotukagepan ñi rakizuam ka ñi püjü zugu mew. En ANTILEO, E.; CARCAMO-HUECHANTE, L.; CALFIO, M.; HUINCA-PIUTRIN, H. (ed.). **Awükan ka kuxankan zugu Wajmapu mew**. Violencias coloniales en Wajmapu. v. 1. Temuco: Ediciones Comunidad de Historia Mapuche, 2015. p. 1-50.

QUIVY, R.; VAN CAMPENHOUDT, L. **Manual de investigación en ciencias sociales**. México, DC: Limusa, 1998.

RICHARDS, J. C.; ROGERS, T. S. **Approaches and Methods in Language Teaching: A description and analysis**. Cambridge, New York, Melbourne, Madrid, Cape Town, Singapore, São Paulo: Cambridge University Press, 2002.

RIQUELME MELLA, E.; QUILAQUEO RAPIMÁN, D.; QUINTRIQUEO MILLÁN, S.; LONCÓN ANTILEO, E. Predomínio da educação emocional ocidental em contexto indígena: necessidade de uma educação culturalmente pertinente. **Psicologia Escolar e Educacional**, v. 20, n. 3, p. 523-532, 2016. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031038>

ROA VENEGAS, J. M. Rendimiento escolar y "situación diglósica" en una muestra de escolares de educación primaria en Ceuta. **Revista Electrónica de Investigación Educativa**, v. 8, n. 1, p. 1-15, 2006.

THÉRIAULT, J. Y. Langue et politique au Québec: entre mémoire et distanciation", **Revue Hérodote**, v. 3, n. 126, p. 115-127, 2007.

TORRES, H. **La educación intercultural bilingüe en Chile:** experiencias cotidianas en las escuelas de la región mapuche de La Araucanía. 2017. 375 f. Tesis (Doctoral) — Universidad Laval, Québec, Canadá, 2017.

## SOBRE LOS AUTORES

KATERIN ARIAS-ORTEGA es doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad Católica de Temuco (Chile). Profesor de la misma institución.  
*Correo electrónico:* karias@uct.cl

MIGUEL DEL PINO-SEPÚLVEDA es doctor en Ciencias de la Educación por la Universidad Nacional de Cuyo (Argentina). Investigador de la Universidad Católica del Maule (Chile).  
*Correo electrónico:* mdelpino@ucm.cl

GERARDO MUÑOZ TRONCOSO es doctor en Ciencias de la Educación por la Universitat Autònoma de Barcelona (España). Académico de la Universidad Austral de Chile (Chile).  
*Correo electrónico:* gerardo.munoz01@uach.cl

*Recibido el 15 de diciembre de 2020*

*Aprobado el 12 de agosto de 2022*

**Conflictos de interés:** Los autores declaran que no hay ningún interés comercial o asociativo que represente un conflicto de intereses en relación con el manuscrito.

**Financiamiento:** El estudio recibió financiamiento del Proyecto Fondecyt de Iniciación N°11200306.

**Contribuciones de los autores:** Conceptualización, Consultoría de Datos, Análisis Formal, Obtención de Financiamiento, Administración del Proyecto, Investigación, Escrita — Primera Redacción: Arias-Ortega, K. Metodología, Validación, Escrita: Revisión y Edición: Arias-Ortega, K.; Del Pino-Sepúlveda; Muñoz Troncoso, G.

