

# Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional

Aguayo, Tatiana; Contreras-Salinas, Sylvia; Giebelter, Cornelia  
Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional  
Revista Educación, vol. 46, núm. 2, 2022  
Universidad de Costa Rica, Costa Rica  
**Disponible en:** <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44070055013>  
**DOI:** <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 3.0 Internacional.

## Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional

Bilingual Intercultural Education in Chile: The Challenge of a Traditional Educator

*Tatiana Aguayo*

*Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Chile*

[tatiana.aguayo.v@gmail.com](mailto:tatiana.aguayo.v@gmail.com)

DOI: <https://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?>

id=44070055013

 <https://orcid.org/0000-0003-2178-1064>

*Sylvia Contreras-Salinas*

*Universidad de Santiago de Chile, Chile*

[sylvia.contreras.s@usach.cl](mailto:sylvia.contreras.s@usach.cl)

 <https://orcid.org/0000-0003-2297-2399>

*Cornelia Giebel*

*Universidad de Bielefeld, Alemania*

[cornelia.giebel@fh-bielefeld.de](mailto:cornelia.giebel@fh-bielefeld.de)

 <https://orcid.org/0000-0003-0693-2047>

Recepción: 04 Agosto 2021

Aprobación: 19 Octubre 2021

### RESUMEN:

El reconocimiento de la población indígena en la política educativa intercultural, sigue enraizada en un enfoque funcional y asimilacionista, donde la educación intercultural se desarrolla sin tocar las estructuras de poder-saber, generándose una hegemonía del aprendizaje escolar. En este contexto, se desarrolla una investigación de corte etnográfico, en una escuela ubicada en la comuna de Alto Biobío, en Chile. Se utilizaron entrevistas individuales y grupales, observación participante, registros de audios e imágenes, con el objetivo de comprender la experiencia de una educadora tradicional en un establecimiento educativo, en el marco del Programa de Educación Intercultural Bilingüe. Los relatos de la educadora fueron analizados desde la perspectiva fenomenológica del habitar, identificando aquellas categorías que daban cuenta de cómo ella promueve el reconocimiento y autocreación de lo propio, es decir, de lo pehuenche. Entre los hallazgos se establece que los principales procesos que moviliza la educadora para habitar la escuela son la traducción-articulación. Sin embargo, dichos procesos no se encuentran exentos de los desafíos epistemológicos originados a partir de la estructura escolar. Se concluye que la educación intercultural depende de la práctica pedagógica de acudir a los lugares propios de la comunidad, intentando rescatar el sentido que la colectividad le ha otorgado a las diversas experiencias. Se recomienda considerar en las reflexiones pedagógicas los procesos de traducción y articulación que conforman las prácticas propuestas por la educadora tradicional, además de explicitar y problematizar estos procesos, ya que no sólo son importante en iniciativas de educación intercultural, sino en toda práctica pedagógica que intenta ser pertinente y culturalmente sostenible.

**PALABRAS CLAVE:** Interculturalidad, Educación intercultural bilingüe, Diálogo Intercultural, Educación tradicional, Conocimientos indígenas, Descolonización.

### ABSTRACT:

The acknowledgement of indigenous people within the politics of intercultural education continues to be rooted in a functional and assimilationist approach, in which intercultural education is developed without touching the structures of power-knowledge, generating a hegemony of school learning. In this context, an ethnographic research is carried out, which was carried out in a school located in the commune of Alto Biobío, in Chile. Individual and group interviews, participant observation, audio and image records were used, with the aim to understand the experience of a traditional educator in an educational establishment, within the framework of the Intercultural Bilingual Education Program. The educator's accounts were analyzed from the phenomenological perspective of inhabiting, identifying those categories that show how she promotes the recognition and self-creation of her own, that is, of the Pehuenche. Among the findings, it is established that the main processes that the educator mobilizes to inhabit the school are translation-articulation. However, these processes are not exempt from the epistemological challenges originating from the school structure. It is concluded that intercultural education depends on the pedagogical practice of going to the community's own places, trying to rescue the meaning that the community has given to the various experiences. Among the recommendations, it

is suggested to consider in the pedagogical reflections the translation and articulation processes that make up the practices proposed by the traditional educator, in addition to making these processes explicit and problematizing, since they are not only important in intercultural education initiatives, but in all practices pedagogical that tries to be appropriate and culturally sustainable.

**KEYWORDS:** Interculturality, Bilingual Intercultural Education, Intercultural Dialogue, Traditional Education, Indigenous Knowledge, Decolonization.

## INTRODUCCIÓN

La Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se instala en Chile en un contexto cargado de referencias que dan cuenta de una larga y compleja relación, marcada por diversos conflictos entre el Estado chileno y los pueblos originarios, como la deshumanización, mediante la configuración de una imagen negativa del indígena, asociada a un bárbaro, incapaz de convertirse en un ser civilizado (Pinto, 2012), la violenta incorporación al estado-nación mediante la usurpación de tierras y la chilenización (Pizarro, 2014). Sumado a la negación o invisibilización de su lengua y cultura (Pulido, 2009) entre otros elementos. Respecto a los términos *indígenas* o *precolombinos*, estos son discutidos ampliamente, concluyendo que ninguno de los dos es completamente satisfactorio. Este artículo se centra particularmente en el pueblo pewenche, utilizando términos propios de herencias precolombinas, además de nombrarlos como ellos se autodenominan.

En este contexto, orquestado por las luchas del pueblo mapuche/pewenche por mantener su identidad, así como el acceso a la tierra, salud y educación, además de su organización y existencia como pueblo, surge la EIB al alero de la Ley Orgánica de Constitución de Educación, promulgada en 1996. Su principal objetivo era mejorar los logros de aprendizajes de niños y niñas de comunidades ubicadas en contextos de diversidad cultural y lingüística, por medio del fortalecimiento de su identidad étnica. Al año siguiente, se crea el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) como una propuesta pedagógica para la recuperación y valoración de la cultura local; además de considerar la pertinencia y contextualización de los contenidos entregados (García, 2018).

Posteriormente, en el marco de la Reforma Educacional de 1998, el programa Orígenes desarrolla una propuesta pedagógica en 150 escuelas focalizadas con niños y niñas de los pueblos aymaras, atacameños y mapuches, cuyo objetivo era lograr el máximo desarrollo personal considerando su cultura de procedencia, además de proyectar su inserción en la sociedad global (Programa de Educación Intercultural Bilingüe [PEIB] del Ministerio de educación [MINEDUC], 2011). Trece años después de promulgada la ley, mediante el decreto 280, todos los establecimientos pueden incluir en su plan de estudio la asignatura de Lengua Indígena, mientras que su implementación y obligatoriedad es secuenciada de 1º a 8º básico, entre los años 2010 y 2017, en consideración al porcentaje de matrícula (Ministerio de Educación [MINEDUC], 2009). Asimismo, para su ejecución las escuelas deben adscribirse al PEIB, lo que les permite recibir asesoría y material pedagógico.

En consecuencia, los establecimientos educativos deben presentar una propuesta de programa de estudio a desarrollar en el sector de *Lengua Indígena*; además de definir el personal a cargo de este sector, implementando una dupla pedagógica integrada, por una parte, por el llamado educador tradicional (Matus y Loncon, 2012), que corresponde a una persona validada por la comunidad indígena local como fuente de conocimientos lingüísticos y culturales, y por otra, un profesor mentor, encargado de asegurar el cumplimiento de los estándares didácticos y pedagógicos del currículum prescripto.

Se espera que ambos cuenten con las competencias interculturales requeridas, entendidas como la capacidad para el diálogo, el conocimiento y la valoración sociocultural, permitiendo la adaptación a un nuevo entorno, caracterizado por la convivencia con otras culturas (Matus y Loncon, 2012; Arias y Quintriqueo, 2021).

Iniciativa que es intersectada por las discusiones en el campo de los estudios y teorizaciones sobre la interculturalidad, en que existen distintas miradas sobre el concepto, según dónde y quién lo articula, en consonancia con la geopolítica y la política corporal del conocimiento. Tal como lo señala Dietz (2017) las

diversas nociones de interculturalidad son el fruto de la combinación de tres ejes semánticos, el eje de su naturaleza descriptiva y prescritiva, las nociones estáticas y dinámicas de cultura, y por último la comprensión de la interculturalidad como transformación o estrategia programática de carácter funcional. Ejes semánticos que se configuran en determinados paradigmas.

A partir de aquí, adquiere sentido reconocer que el pueblo Pewenche se enfrentan con sus mundos, los cuales ya no son originarios, precoloniales, ni tampoco *indigenas*, una palabra desprestigiada para imaginar una entidad que nunca existió. Así, el grupo llamado y autodefinido como Pewenche, estaría compuesto por aquellos sujetos que habitan un lugar determinado –el AltoBíoBío-, espacio donde recrean una forma de vivir, hablar, interactuar, crecer y morir, que otorga sentido a la interculturalidad, puesto que sus formas de hacer la vida están restringidas por las particulares condiciones geográficas y naturales que enmarcan la construcción de esta peculiar comunidad.

No obstante, hasta ahí llegaron los chilenos, *gente de afuera*, hablantes del castellano que introdujeron la educación formal hace más de un siglo, momento en que se podría decir que hubo un contacto intercultural. Esto, por supuesto, nunca podría ser definido como interculturalidad, ya que se trató, más bien, de un enfrentamiento entre el pueblo Pewenche y el Estado chileno, imponiendo este último sus planes de educación centralizada. Es decir, al hablar de educación intercultural es necesario abordar la definición de los poderes alrededor y dentro de la sociedad, especialmente, en la implementación educativa. Específicamente, en las tensiones epistemológicas que se generan al incorporar la lengua materna y algunas manifestaciones culturales, así como los principios y valores universales impuestos por la sociedad dominante en el discurso escolar (Arias y Quintreco, 2021).

Particularmente, en Ralco, Alto BíoBío, el mismo cacique Maripi (Riquelme, 2014) impulsa a fines de 1900 la instalación de una escuela en territorio Pewenche, considerando, probablemente, que aprender el castellano les permitiría protegerse de los abusos, especialmente de la compra fraudulenta de terrenos, mediante escritos que luego eran formalizados en notarías. A partir de aquí, las primeras escuelas de tipo informal apoyadas por el gobierno provincial de Los Ángeles, enseñaban el castellano y prohibían el uso del idioma vernáculo (Riquelme, 2014). Tiempo después y por más de noventa años, el pueblo Pewenche demanda volver a sus orígenes y contar con educación en su propia lengua.

Con posterioridad, aparece la Educación Intercultural Bilingüe [EIB], un concepto que surge en la década de los 30 en países como México, Perú y Ecuador, (UNICEF, 2021) extendiéndose posteriormente a todos los países de América como una salida a la forzada monolingüidad del castellano.

Sin embargo, la dominación histórica de una cultura sobre otra persiste en esta comprensión de interculturalidad en la educación. En el caso de Argentina, algunas voces que reflexionan sobre la EIB y lo que implica la interculturalidad en la didáctica de las ciencias, (Vergara y Albanese, 2017) sostienen que “seguimos trayendo a la enseñanza la típica distinción o clasificación de los conocimientos científico y vulgar, y encasillando a los saberes indígenas en este último eslabón, seguimos hablando de una EIB colonizada” (p. 5056). De igual manera, surge la reflexión en el caso de Bolivia y extrapolando al conjunto de América Latina se sostiene que su implementación se centra en lo “en lo instrumental, nominal e institucional (lo normativo), desde la lógica de la cultura global y dominante como parte de la globalización que busca establecer formas de vidas homogéneas y universales” (Iño, 2021, p. 83).

En el caso local, pronto se reconoce que esta propuesta emerge de forma asimétrica y unidireccional desde el Estado hacia el estudiantado Pewenche, buscando en él la valoración de su lengua y cultura, además de incorporarlos a la sociedad global. Estas dos metas son retos casi imposibles de cumplir, entre otras cosas, porque contienen en sí mismas, cierto grado de contradicción. Por consiguiente, el lugar que las y los estudiantes indígenas ocupan en educación no ha cambiado sustancialmente desde los orígenes de su escolarización, es decir, se trata de educarlos como chilenos, por tanto, siguen siendo objeto de manipulación, persistiendo sobre ellos y ellas, las representaciones sociales que los visualizan como subordinados. Alguien al que hay que educar y civilizar, “sin voz ni agenda propia, condiciones precarias, con bajo estatus y cuyos

sistemas locales de producción/transmisión de conocimiento carecen de legitimidad” (Lagos, 2015, p. 84). En este sentido, Arias y Quintriqueo (2021) señalan que es necesario generar procesos educativos desde un pluralismo epistemológico y actividades que propicien la toma de conciencia y la problematización de valores, actitudes y comportamientos para enfrentar el racismo, los estereotipos y prejuicios.

En el contexto de la implementación de una educación intercultural bilingüe, se consigna la relevancia de la educadora tradicional como promotora de actividades orientadas a la práctica permanente del *chedungun* (lengua de la cultura pewenche). Actualmente, esta práctica escolar no es sólo una forma de alcanzar cierta legibilidad de los hablantes de *chedungun*, sino también de revitalizar el lenguaje del territorio, promoviendo lo intracultural. De este modo, se comprende la relevancia de que el estudiantado interactúe en su propia lengua como un elemento imprescindible para mantenerla viva y vigente en la comunidad. Ello motiva una reflexión acerca del alcance del trabajo de la educadora tradicional en este marco, especialmente, en cuanto al logro del bilingüismo en las y los estudiantes. Consecuentemente, la práctica de una educación intercultural bilingüe – término oficial dentro del sistema educativo- hace recaer en los y las educadoras tradicionales la responsabilidad de revitalizar las lenguas originarias en “las comunidades escolares donde trabajan, sin considerar la situación de vitalidad lingüística, en los contextos más amplios que circundan la escuela” (Castillo et al., 2016, p. 411). Todo ello, remite a señalar que la interculturalidad surge como un lugar común en la retórica educativa o como una herramienta para salvar las diferencias culturales y romper las tendencias nihilistas del encierro de sujetos dentro de culturas divididas (Aman, 2017).

El presente trabajo da cuenta de la experiencia de ser educadora tradicional, en que atender al actuar de ella en este espacio, es consentir hablar de cómo la práctica y el saber se plasman y concretizan en la enseñanza del *chedungun*. Lo que, en el espacio escolar, ocurre una vez por semana en cada curso, en clases de dos horas de duración. Actividad que es organizada en colaboración con la educadora mentora (profesora que posee el título profesional en pedagogía), que implica la planificación de la enseñanza, el proceso de evaluación de los aprendizajes y la didáctica para la enseñanza de la lengua. Este trabajo colaborativo entre educadora tradicional y profesora mentora, se enmarca en las pautas y lineamientos ministeriales, y se orienta por los manuales para la enseñanza del sector de lengua indígena proporcionado por el PEIB.

En su estructura, el artículo aborda el estado del arte, reflexiona sobre la relación intercultural –intracultural a la luz de discursos decoloniales. Luego, aborda los aspectos metodológicos, para posteriormente dar cuenta de algunos hallazgos, en que se identifican formas interrelacionadas de la interculturalidad-intraculturalidad que se materializa en dos categorías, la articulación y traducción. A partir de allí, se exponen desde los decires y haceres de la educadora esta materialización, acentuando sus tensiones: la noción de *más allá*, la distracción de la sala, la escritura en una cultura oral y la noción de la enseñanza como corrección.

## RELACIÓN INTERCULTURAL-INTRACULTURAL

La interculturalidad, se concibe como una conexión entre todos los seres humanos o como una vivencia de la otredad, en el sentido de poder co-habitar el mundo. Recogiendo las nociones promovidas desde el Sur, que enfatizan su vínculo cercano con los movimientos indígenas, “que tienen como objetivo descolonizar los sistemas de conocimiento asimétricos, y que parten de la memoria como tropo y de las relaciones Estado-sociedad” (Dietz, 2017, p. 201). En otras palabras, la interculturalidad debe verse como intrepidéctica más que como simplemente intercultural (Aman, 2017).

En este punto, es posible advertir que, como proyecto político parte de la existencia de culturas locales y, por tanto, de mecanismo de delimitación entre ellas, tales como políticas de identidad y reconocimiento de los grupos particulares. Cuyo eje son los procesos de definición de lo que es propio y lo que es percibido como ajeno, generándose estrategias que apuntan a la recuperación, fortalecimiento y cohesión al interior de los grupos o culturas. Haciendo referencia a los procesos de intraculturalidad (Dietz, 2017; Iño, 2021),

es decir, a prácticas socioculturales que permiten afirmar y consolidar los atributos diferenciales o raíces identitarias de una comunidad determinada. En esta noción, se releva la interrelación entre interculturalidad e intraculturalidad, puesto que para que se desarrolle la primera, se requieren procesos de fortalecimiento de la identidad cultural de un pueblo (Iño, 2021). En el marco de esta interrelación, la educación intercultural tiene entre sus objetivos la promoción de pautas de interacción que amplíen o restrinjan los estereotipos específicos del *nosotros* versus *ellos*, los emblemas o marcadores étnicos, procesos de autoconstrucción y autocreación de lo propio (Dietz, 2017; Iño, 2021). En este sentido, idealmente la educación intercultural sienta sus bases en praxis y discursos pedagógicos de-coloniales que se preocupan-ocupan por los procesos de exclusión, negación, subalternización ontológica, epistémico-cognitivo y sus efectos en los sujetos y sus comunidades (Walsh, 2010). Quedando claro, que factores como el contenido de las relaciones de reciprocidad o la subyacente deuda histórica con los pueblos indígenas, no deben olvidarse ni invalidarse (Huencho, 2016).

Por tanto, es oportuno preguntarse ¿qué sucede con la educación intercultural sobre la base de una mirada decolonial, que se centra en la creación y mantenimiento de las diferencias acerca de las identidades culturales? Frente a esto, Contreras et al. (2019) argumentan que “la liberación del colonialismo exige que la interculturalidad sea reclasificada como inter-epistémica” (p. 74). En esta línea, los discursos coloniales y poscoloniales constituyen una posibilidad de construir nuevos lugares de enunciación, que se complementen con el aprendizaje de aquellos que viven y piensan a partir de legados coloniales y poscoloniales, generando teorías y reflexionando por sí mismos acerca de su historia y cultura, como en el caso de la *educadora tradicional* que se convoca en este texto y que debería cumplir con el reto de no consentir el colonialismo.

En este contexto, es posible apreciar las complejidades de los compromisos dialógicos esperados en los encuentros educativos. Es decir, el cómo se llevan a cabo procesos de “desenvolvimiento de la propia identidad en equilibrio, complementariedad y respeto con otras culturas” (Iño, 2021, p. 87). Encuentros que se gestan temporal y culturalmente, siendo, además, impredeciblemente complejos, vivos y nunca neutrales; además de culminar en algunos momentos, en situaciones que habitan en el temor y la vulnerabilidad. Constituyéndose, en un desafío relevar la crucial importancia de una ética atenta a los compromisos dialógicos, con el fin de evitar un diálogo sin vida y, por último, el silencio (Giebelner, 2010).

Se presume que este diálogo es una consecuencia lógica e implícita en el encuentro y relación entre las diferentes culturas presentes en una institución educativa, dando cuenta de la forma de vivir la institución en las distintas interacciones de la vida cotidiana, así como en las prácticas pedagógicas. Es decir, el diálogo intercultural está presente, ocupando un espacio que vitaliza la relación y la vida escolar, constatándose que, específicamente, en el caso de la enseñanza del *chedungun*, esta no puede separarse del aprendizaje de la cultura pewenche, puesto que sus elementos están tan imbricados que difícilmente la primera pueda recrearse sin la segunda. Requiriendo en la relación intercultural procesos de autoafirmación de lo propio, más que un enfrentamiento hacia los otros (Iño, 2021).

De ahí se desprende la relevancia de una investigación que atiende a la figura de la educadora tradicional, ya que la forma pewenche de relacionarse con el mundo recae en su capacidad de mediar experiencias de diálogo intracultural e intercultural con los que no se autodefinen como pewenche. Se articula, por tanto, en la práctica pedagógica de la educadora tradicional el saber de todos los elementos de la llamada cultura pewenche, puesto que ella conoce la historia y la vida cotidiana de esta sociedad, es decir, recrea un saber que se gesta en su propia comunidad y que, como señala Kusch (1973), es un saber en signos:

Una semiótica [...] que se construye de términos multívocos y de conceptos indicativos multidimensionales. Así, pues, la metáfora, la personificación, el modo subjuntivo y el uso simbólico del lenguaje, son los elementos con los que se construye el saber local como un instrumento de comunicación de doble pista: empírico y simbólico, a la par. De ahí que los significados simbólicos de sus conceptos más importantes transformen el discurso [...] en un diálogo inter-subjetivo con su entorno natural, que esta argucia del lenguaje, personifica y diviniza. (p.7).

Eso ocurre, especialmente, en circunstancias en que la producción de conocimiento configura los desafíos de un proyecto intercultural que es más bien intracultural en un sentido descolonizador (Dolhare y Rojas, 2017; Iñó, 2021; Tubino, 2005; Walsh, 2014).

Visto así, cuestionar su presencia en la forma de vivir la escuela se considera necesario y pertinente, especialmente, porque en el marco de las experiencias de EIB la relación intercultural implica ir más allá de la dimensión puramente lingüística, y avanzar en significar tradiciones y memorias.

Considerando que el término lugar recoge toda la materialidad que confluye en aquello que comienza como espacio y termina como lugar en la co-existencia de diversas historias. De esta forma, el diálogo podría superar la comprensión restringida de las prácticas lingüísticas; trasformando el espacio en un lugar de relación de diversas prácticas culturales, conformando su propio lugar. Una zona de encuentro e intercambio en la que se despliega una relación donde cada ser humano recrea su cultura y sus tradiciones y las intercambia para dar cuenta de su historia.

Así, el diálogo toma cuerpo en el habitar el lugar, descubriendo la experiencia de habitar la escuela, lejos de prácticas sociales y culturales universales, de manera que ninguna cultura sustituye o absorbe las prácticas de la otra, porque cada una tiene su lugar solo por el hecho de existir.

En consonancia, el diálogo podría acontecer al habitar la escuela, constituyéndola en un lugar identificatorio, relacional e histórico (Auge, 2009). Identificatorio, por ser reconocido como un lugar propio y cargado de significados por aquellos que lo habitan y se autoidentifican como pewenche, intercambiando sus saberes con los demás. Relacional, por cuanto, la disposición de los elementos del lugar no es azarosa, sino, por el contrario, mantiene un cierto orden, propio de una relación de conjunto. Histórico, en tanto contiene señales y signos reconocibles por quienes lo habitan y son parte de la historia y su memoria. A diferencia de las personas que se encuentran en un lugar que no les es propio, donde son espectadoras de otras historias y se ven obligados a vivirlo en soledad. Para ellas, este sería un no lugar (Auge, 2009), un lugar que no es posible habitar y que puede imposibilitar el diálogo al vivenciar la exclusión.

Desprendiéndose, que para que habite el diálogo inter e intracultural en la escuela pasa por la existencia de una configuración de sistemas de relaciones con el lugar, incluyendo prácticas, pero también significados relativos a la territorialidad, es decir, la forma de vinculación del ser humano con su vida. Desde esta mirada, la educadora encarna una geograficidad específica en el aquí y ahora, entendida como parte de un conjunto de referentes simbólicos, significantes e imaginarios.

En suma, la educadora tradicional trae en si territorios de prácticas lejanas, cercanas, extensas y estrechas. En este sentido, se presume que ella vive sabiéndose otra, en un mundo que no le es propio; primero como estudiante y luego como educadora. En otras palabras, el lugar desde donde se construye el relato es el de su propia vida, en la experiencia de enseñar y de aprender en una escuela. Espacio en que se ve enfrentada a una serie de tensiones epistemológicas que se generan por las estructuras de poder colonial arraigado en la relación educativa (Arias y Quintriqueo, 2021).

En consonancia, el presente trabajo tiene como objetivo dar cuenta de la experiencia de ser educadora tradicional en el marco del PEIB que se constituye en el espacio escolar. Comprendiendo que, al generar la experiencia educativa un espacio simbólico, las prácticas culturales, los saberes, las historias y la memoria que recrea la educadora, adoptan un determinado sentido cuando se emplazan en el tiempo y espacio de la escuela.

## ASPECTOS METODOLÓGICOS

La implementación de esta investigación se lleva a cabo en territorio mapuche pewenche en la comuna de Alto Bío-Bío, en la Provincia del Bío-Bío, Octava Región de Chile. El que cuenta con una superficie de más de 2.000 Km<sup>2</sup>, mayoritariamente rural, con una población de 6000 habitantes, de los cuales un 84,18% se considera pewenche. Específicamente, en una escuela municipal ubicada en una de las diez comunidades que integran la comuna y que está conformada por aproximadamente 190 familias pewenche. Ellas mantienen

vivos elementos culturales como el *Nguillatun* (ceremonia realizada en comunidad, en agradecimiento y/o petición a la naturaleza), *Wetripantü* (ceremonia de agradecimiento por el término de un ciclo y comienzo de uno nuevo), *Lakutun* (ceremonia de entrega del nombre o carácter a un niño o niña) y otros, además hablan el mapudungun/chedungun principalmente en situaciones de índole comunitaria (MINEDUC, 2017). Se agrega, que en la escuela donde se lleva a cabo la indagación, el 95% del alumnado pertenece a esta comunidad.

En este contexto, la investigación busca mediante la observación y la escucha profunda, conocer en profundidad cómo se vivencia y otorga significado en la escuela a las relaciones interculturales-intraculturales en situaciones concretas de interacción. Por ello, se inscribe en el paradigma comprensivo, el cual trata de responder en forma global a la situación estudiada; interpretando acciones, ideas y propuestas, logrando explicar el fenómeno como único. El método utilizado es el etnográfico, el cual fue escogido debido a su gran flexibilidad (Restrepo, 2016), aspecto fundamental para asumir una aproximación respetuosa de las dinámicas y costumbres del lugar, además de aceptar el consenso y la negociación en la participación de los espacios.

El diseño de la investigación corresponde al estudio de caso, en tanto permite comprender el fenómeno en su contexto. La selección de la muestra de participantes es intencional, definida por la representatividad y accesibilidad de quien investiga. Las técnicas utilizadas para la recogida de información son la observación participante y las entrevistas. Se optó por la observación participante, principalmente por su característica de inespecificidad, puesto que su objetivo es “comprender comportamientos, estilos de vida, religiones, culturas, tribus humanas y no humanas” (Krohling, 2017, p. 173), siendo su estrategia básica “la observación in situ de los fenómenos que se quiere comprender” (Krohling, 2017, p. 173). Esto posibilita una intervención directa y activa de quien investiga en el ambiente en que está situado, con el fin de generar información (Restrepo, 2016). Asimismo, se eligió la entrevista, dado que ella busca conseguir representaciones del mundo de vida del entrevistado, desde su particular forma de interpretar los fenómenos (Kvale, 2011). Como procedimiento de análisis se utilizó el análisis temático, que permite identificar, analizar y reportar patrones, considerando que las personas poseen estructuraciones significativas que definen la enorme complejidad en la que habitan en la vida cotidiana y que esto puede ser explicitado a través de procesos que resguarden la consistencia lógica, la interpretación intersubjetiva y la adecuación. Principios que se concretan en premisas como la familiarización con los datos, la generación de códigos, además de la búsqueda, revisión, definición y denominación de temas (Mieles et al., 2012).

Específicamente, la observación participante se realizó acompañando a la única educadora tradicional que se desempeña en el establecimiento educativo en el desarrollo de diversas actividades durante un periodo de seis meses, con un promedio de cuatro horas semanales, considerando su participación en las dinámicas propias de la vida escolar, como la interacción con sus pares y docentes fuera del aula, en su actividad en clases de la asignatura de lengua indígena en cursos de nivel básico, en las actividades de planificación y realización de instrumentos de evaluación, participación en ceremonias de la comunidad, además de visitas a su hogar. Las entrevistas se realizaron fuera del establecimiento, en un contexto de distensión, con preguntas predefinidas y en conversación libre.

## RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En este trabajo se expondrán algunos hallazgos relacionados con la experiencia de la educadora tradicional en los procesos de interrelación entre lo intercultural e intracultural. En otras palabras, se hace referencia a la identificación de formas relacionadas con el habitar de la educadora tradicional y de cómo intenta transformar el no lugar del espacio escolar en un lugar. Concibiendo la escuela como un espacio de síntesis o de condensación. Desde esta perspectiva, el análisis temático de las narrativas de la educadora presenta dos formas de habitar. A una de ellas se denomina traducción y a la otra, articulación. En el proceso de concreción de estas formas se puede apreciar el carácter del diálogo intercultural, intracultural y sus respectivas tensiones.

## ARTICULACIÓN Y TRADUCCIÓN

Es así, que en la recolección y análisis de la información se fue reconociendo como tema dos procesos interrelacionados que dan cuenta del quehacer educativo que desarrolla la educadora tradicional, ellos son articulación-traducción, que responde a la premisa que cada cultura/habitante aumenta su repertorio de significados estableciendo puentes entre los diversos referentes y las maneras de simbolizar de quien lo piensa. Proponiendo que el término articulación alude a los diversos procesos que ocurren al interrelacionar lo intercultural y lo intracultural. Reservando, para el término una dimensión epistemológica más abarcante, a partir de la cual se hace posible discriminar formas y modos específicos, fruto de la función articuladora de la multipertenencia de los sujetos a diversos lugares-territorios.

Sumándose, la categoría de acción traductora, comprendida como la práctica de “encontrar en la lengua, la cultura y los saberes a los que se traduce, una actitud que pueda despertar en dicha lengua o cultura un eco del original” (Benjamin, 2017, p. 136).

Claramente, la traducción requiere de una articulación para respetar la especificidad de cada lengua o cultura, de manera de superar la complicación producida a raíz de “las oposiciones traducibilidad/intraducibilidad, universalidad/relativismo como barreras teóricas que obstaculizan el encuentro con el otro y el reconocimiento de sí mismo” (Flores, 2015, p. 28). Ello conlleva ser capaz de comprender, en el sentido más profundo, las palabras y expresiones del otro, pues luego debe poder traducirlas de la manera más fidedigna posible.

En este marco, el proceso de articulación y, por tanto, de traducción de la educadora tradicional se ve frenado en su posibilidad de producir coherencia e inteligibilidad, en el espacio de coexistencia de la comunidad pewenche y la escuela. Esto se refleja en sus prácticas pedagógicas, donde debe hacer un esfuerzo de traducción desde la forma de aprender la lengua en su cultura al formato establecido para el aula, situación que abarca múltiples complejidades ligadas al plano normativo y la retórica del discurso oficial sobre la EIB y su efectividad (Arias y Quintrieo, 2021).

En este proceso articulación-traducción se identifica que dichas complejidades refieren que en las prácticas culturales pewenche, aprender la lengua es aprender a ser persona. Ser pewenche es aprender el *küme mongen* o vida buena. Aprender a vivir en armonía con la naturaleza, donde lo humano es parte constituyente de la misma. Asimismo, aprender la lengua es también aprender el *kimiün*, el saber, que es transmitido por los abuelos y abuelas, quienes son los responsables de enseñar la simbología a los niños y niñas, debido a que ellos saben interpretarla a partir de la naturaleza (Pereira et al., 2014). Es decir, una noción del acto educativo, como relación social, vivencial y en conexión con la naturaleza, realizado en actividades de la vida cotidiana. Debido a esto, el aprendizaje del estudiantado y, por tanto, la enseñanza de la educadora tradicional no logra sintonizar con la forma de aprender en el aula, desconectada de la naturaleza y con utilización de recursos tecnológicos. Un espacio donde la lengua se aprende sólo desde su función instrumental y de manera escrita y en la predominancia de un sistema de enseñanza y evaluación basado en la producción y el control, coartando los procesos de-coloniales del estudiantado desde sus respectivos marcos sociales, culturales y epistémicos (Arias y Quintrieo, 2021).

En este contexto, la articulación-traducción se ve tensionada, especialmente en los siguientes aspectos:

## LA NOCIÓN DE MÁS ALLÁ

La educadora tradicional señala que el proceso de aprendizaje en el aula es un conocer por conocer. Entendiendo que el conocimiento se interpreta como asimilación, es decir, algo que no logra ponerlos en comunión con lo verdaderamente Otro, pues no existe presencia del ser, sino que solo se da cuenta del deseo y necesidad de aprehender (Contreras, 2012). Conjuntamente, plantea que el alumnado no logra sentir ni comprender el significado que se encuentra más allá de lo conocido. Entonces, *más allá... no saben*, indicando

que las nuevas generaciones no logran enraizarse a su mundo, o sea, habitar un espacio y hacerlo su lugar. Interpretando, que no se logra reinventar la experiencia de su propia comunidad y, por lo tanto, se reducen las posibilidades de conexión y articulación con los otros mundos y/o pluralidades.

Al respecto señala que la niñez, “sabe que es un wetripantu, que es lo que se hace, pero más allá no saben, no saben más allá”. (C. Callaqui, comunicación personal, 3 de mayo de 2018).

En el entendido que el wetripantu materializa un mundo diverso, que moviliza aspectos intelectuales, corporales, políticos y afectivos. El punto es que, desde la postura de la educadora tradicional, es necesario vivenciar la ceremonia para comprender su sentido más profundo, aquello que para su cultura significa la relación con sus deidades.

A partir de aquí, pareciera que el espacio que constituye el establecimiento educativo no permite una traducción que articule aspectos específicos, mientras que el saber más profundo trasciende lo conocido y pensado en la escuela, volviéndose impronunciable en el espacio que habita.

Esto deja entrever el enorme desafío de la educadora tradicional de traducir las experiencias de manera que las nuevas generaciones logren saber *más allá*. Este proceso debe tener lugar en la escuela como una realidad que no se agota en su relato en la sala de clases, de manera que ella se transforme, para quienes encarnan la cultura pewenche, en un lugar cargado de significados que les sean propios, en consecuencia, en un espacio identificatorio.

Si el *más allá* se entiende como lo que escapa a la mirada y esto, a su vez, se asocia a la naturaleza, ver *más allá* sería observar sus códigos, los mensajes en lo espiritual, el conocimiento que permite entender lo que significa ser pewenche. En concreto, una concepción de lo espiritual unida con lo material.

Desde esta perspectiva, aprender la lengua es aprender a ser, practicando un saber que da cuenta de una particular comprensión del ser humano en el universo, la cual sólo es posible aprender de la mano de los abuelos, porque ellos lo han vivido; entonces, pueden enseñar a la niñez a ver *más allá* de ese momento y de lo físico material.

Conjuntamente, para que el diálogo intercultural sea posible y tome lugar en la escuela, la ontología relacional debe estar presente en las formas asumidas para pensar el mundo y debe comprenderse como existente; de lo contrario, habitar el espacio escolar dejará fuera signos y señales reconocibles por la cultura pewenche. En este sentido, se aprecia que la educadora tradicional busca producir zonas de contacto en su trabajo en la escuela. Zonas en que se encuentren diferentes saberes y mundos de vida, chocando e interactuando (De Sousa Santos, 2013). En otras palabras, el diálogo intercultural-intracultural sólo es posible cuando quienes encarnan ambas culturas vivencian el espacio, transformándose en actores de una historia y parte de una misma memoria.

## LA DISTRACCIÓN DE LA SALA

De Sousa Santos (2013), señala que en y desde el diálogo, diferentes mundos de vida se conectan. Estos mundos no sólo implican los mundos humanos, sino, especialmente, los otros mundos. De ahí que es necesario relevar lo que plantea la educadora tradicional en los procesos de traducción y articulación.

“En la sala hay mucha distracción, ellos se desconcentran, es mejor salir a caminar o estar en la ruca”. (C. Callaqui, comunicación personal, 11 de agosto de 2018).

Desprendiéndose, que la geograficidad de la sala limita la traducción y articulación de los distintos elementos de la cultura pewenche. Por esta razón es que señala que es más apropiado salir a caminar o llevarlos a la ruca, como una forma de posibilitar la concentración y conexión con los elementos de la naturaleza y de su cultura, puesto que la sala de clases, en su radical materialidad, no logra constituirse en el lugar para las prácticas culturales pewenche.

Desde la voz de la educadora tradicional, enseñar en la sala de clases es imposible, porque no se encuentran en el mundo de la naturaleza, y lo que aprenden son sólo palabras que no tiene eco ni conexión con ella.

Es imposible, porque no están los lugares que corresponden; por ejemplo, un árbol, no se po'... un árbol que sea de agua, que está al lado del risco; si yo lo cambio a otro lugar, no va a estar igual pu' se va a secar ¿no?, entonces no es lo mismo; y llegar a una persona que aprenda o que le enseñe... no!, no va a pegar ni juntar, va a estar siempre en desnivel, no va a estar bien transmitido. (C. Callaqui, comunicación personal, 22 de abril de 2018).

Esta reflexión acerca de que la enseñanza y el aprendizaje nacen desde *los lugares que corresponden*, es decir, aquellos en contacto con la naturaleza que permiten visibilizar otra forma de comprensión de la acción pedagógica, una de entendimiento, que genera reflexiones acerca de la existencia humana en la cultura pewenche. Constatándose, que para un diálogo inter e intracultural en la escuela desde la traducción y articulación, sería recomendable salir del espacio escolar, yendo más allá de la materialidad que conforma el establecimiento. Por lo tanto, si la escuela desea afianzar procesos de autocreación, debe procurar salir de la sala de clases.

## LA ESCRITURA EN UNA CULTURA ORAL

La educadora tradicional plantea la dificultad de que la enseñanza del *chedungun*, se debe realizar mediante la escritura, relevando la existencia de una contradicción, por ser ésta una lengua de transmisión oral.

“Antes no era así... no se escribía, entonces al escribir hace que la persona... vaya castellanizándose más, entonces ahí va perdiendo esa esencia... ese verdadero *chedungun*, que... ahora ya no es así como... puro”. (C. Callaqui, comunicación personal, 11 de agosto de 2018).

En este contexto, se hace evidente la imposibilidad de conectar diferentes mundos de vida en la escritura, debido a que en la cultura pewenche la oralidad da cuenta de lo esencial, sin embargo, al aprender escribiendo, dicho aprendizaje es mediado por la traducción, perdiendo el sentido, la amplitud y profundidad de lo que se dice.

“...cuando lo pronuncia es más rápido o lento... no es igual, entonces no se debiera... traducir... es algo tan así como que está rodeado de tantas cosas”. (C. Callaqui, comunicación personal, 22 de abril de 2018).

Esta cita refleja la importancia de las tonalidades y ritmos, por cuanto estos van dando sentido a lo que se dice y escucha; así se aprende oyendo y descubriendo las relaciones de significado asociadas, aquello que rodea lo dicho. En otras palabras, la escritura determina una forma de aprender, de practicar, donde el ser de lo otro, de lo pewenche, no tiene traductibilidad y tampoco tiene lugar en el alfabeto para su articulación. Por lo tanto, la escritura se transforma en una barrera para que la escuela pueda enseñar el verdadero *chedungun*, un obstáculo frente al cual se debe salir de la sala. Afuera, lo no escrito tiene lugar.

## LA NOCIÓN DE LA ENSEÑANZA COMO UN CORREGIR

Según lo indicado por la educadora tradicional, la enseñanza la realizan los abuelos.

“ellos son los conocedores de todo lo que había pasado antes... son las personas indicadas de... corregir”. (C. Callaqui, comunicación personal, 19 de marzo de 2018).

Desde esta perspectiva, enseñar a los niños y niñas es *corregir*, porque desde que nacen se les considera personas. Así, el niño y la niña viven la experiencia de la vida cotidiana de forma libre. A partir de aquí, surge el aprendizaje de la lengua y la cultura, y se les corrige para que no se desvíen del camino del respeto, para convertirse en mejores personas. Desde la educadora tradicional,

“es... más respeto el enseñar”. (C. Callaqui, comunicación personal, 3 de mayo de 2018).

Al decir de Pereira et al. (2014), “

...el mapuche es mapuche cuando respeta los códigos de la naturaleza, cuando se relaciona en la amplitud de la vivencia, recibiendo la energía del sol, del Puel<sup>[1]</sup>, del Wall<sup>[2]</sup>, de toda la inmensidad de su ser. (p. 169).

Surge entonces para la educadora tradicional el desafío de articular y traducir en el espacio escolar, en ausencia de los abuelos. Considerando, que estos dan cuenta de lo que está *más allá*, aludiendo a un tiempo pasado o futuro, mientras que, por el contrario, los niños y niñas se sitúan en un presente inmediato.

“ellos están en un mundo ahora...que está todo a mano, pero no ven cómo fue más allá”.(C. Callaqui, comunicación personal, 12 de junio de 2018).

De esta afirmación se puede apreciar, por una parte, que los niños y niñas conocen el mundo de ahora, así como el momento que están viviendo, pero que no conocen la historia, es decir, como fue en el pasado ni cómo será en el futuro. Aunque, desde esta perspectiva, el pasado debería ser algo conocido; ya que se puede ver y reconocer porque se ha vivido, por lo que se representa como algo que se encuentra allá adelante o *más allá*. Bajo esta comprensión temporal, es posible identificar la distancia con la visión dinámica y lineal del tiempo moderno, que opera como una categoría de interpretación dominante, donde el pasado y la historia van quedando atrás en el tiempo; y el futuro se plantea como un lugar temporal, que se encuentra allá adelante. Algo nuevo, por descubrir, incierto, para lo que hay que prepararse y estar atento, de manera que el ingreso a este lapso de tiempo se realice en las mejores condiciones, con el fin de controlarlo y apropiarse de él.

En este marco, la traducción y articulación realizadas por la educadora tradicional dependen, en parte, de su habilidad para leer críticamente el formato establecido por la escuela, especialmente el del aula; visibilizándolo, desafiándolo y transformándolo, e ir mucho más allá de los supuestos y expresiones desde donde se comprenden y orientan las prácticas y pensamientos que predominan en el actuar presente, aquel en que prevalece la escritura y el uso exacerbado de la tecnología. De esta forma, en la medida que el aula se comprenda en una relación de continuidad con los diversos lugares/territorios de pertenencia del estudiantado, se amplían las posibilidades de establecer relaciones de conexión y encuentro con los mundos que simboliza la ruca, la huerta, los espacios naturales, comunitarios y ceremoniales propios de la cultura pewenche.

En otras palabras, la articulación se juega en la posibilidad de reconocer y posicionar distintas formas de percibir la realidad y de construir el saber. En la capacidad de la educadora tradicional de conectar los territorios simbólicos que albergan una intrincada red de significaciones particulares y específicas, con otros mundos y pluralidades. Por lo tanto, la traducción se sostiene en las acciones de la educadora orientadas a incorporar los sentidos de ser pewenche en los ecos de los símbolos de la lengua castellana y de su práctica, intentando que el estudiantado vivencie, descubra e interprete el saber más profundo, incorporándose a un entramado de relaciones y significaciones que transitan entre lo material y lo inmaterial, entre naturaleza y cultura (Escobar, 2014), para desde allí reconocerse a sí mismos en la diferencia, proyectándose en el espacio presente, pasado y futuro; habitando la escuela, enraizándose a ella y reconociéndola como un lugar propio.

## CONCLUSIONES

Steiner (2001) señala que la realidad es pensada por alguien que vincula presente y pasado. La acción de acudir al pasado para significar el presente, obliga al que emprende ese viaje a una traducción que implica una organización material, encarnada, situada y semántica de los recuerdos y memorias de una comunidad. En este sentido, el contexto donde se desarrolla la actividad de la educadora tradicional, sumado a los desafíos y tensiones que enfrenta en su quehacer, lleva a pensar que la acción educativa que ella impulsa involucra un proceso real de traducción y articulación. Proceso que, de acuerdo al grado de efectividad alcanzado, permite afirmar que la escuela es definida por la educadora como un lugar, pero no *su lugar*. Debido a esto, ella requiere visitar los lugares propios de la comunidad, ya que en ellos la traducción y articulación se desarrollan, además de permitirle acercarse desde la materialidad, al sentido que le entregan las diversas experiencias, saberes y prácticas. Siendo este punto un aporte de la autoría del artículo, al poner el acento en la reflexión educativa y la noción amplia de educación como un hacer que no se limite al espacio simbólico-material de lo escolar. En sintonía con una pedagogía de-colonial, este trabajo contribuye a la recomendación de ocuparse de los

procesos de articulación y traducción que ponen en marcha los agentes educativos, que frecuentemente son invisibilizados y naturalizados. Proponiendo como campo a problematizar las articulaciones y traducciones que se realizan, escudriñando en los intereses que la sustentan.

En consecuencia, la práctica de enseñar la lengua sólo será posible de imaginar (Ricoeur, 2005), puesto que el rol de la educadora tradicional se configura en el trabajo constructivo sobre el nivel del sentido, constituyendo un desafío para ella la creación de espacios equivalentes en la escuela, con el fin de transformarla en un lugar de la comunidad. Con esto, se asume que el trabajo de la educadora es principalmente sobre sí misma, es decir, sobre su lengua.

A través de los hallazgos expuestos, es posible concluir que la educadora tradicional vivencia la tensión permanente de realizar la articulación-traducción intentando dar vida a su lengua, yendo más allá o más acá del lugar y el momento de su enunciación. Apreciándose, que su trabajo es ineludiblemente contingente, precario y riesgoso. Donde el *chedungun*, en su enseñanza, no puede separarse de la enseñanza de la cultura pewenche. De ahí que cada propuesta didáctica en la sala de clases tiene un eco de sentido y una trayectoria situada socio-históricamente. Es decir, que toda su acción educativa está definida desde un lugar determinado, desde donde intenta recrear un fenómeno particular. En este sentido, su accionar es especialmente inestable y circunstancial, principalmente, cuando lo que se espera de su rol es que adopte un carácter transgresor del supuesto que configura la escuela, debido a la imposibilidad e impertinencia de un saber o una lengua única. Por ello, esta educadora tradicional, desde su relato, confirma que una educación intercultural decolonial requiere de una educación intracultural, en que la experiencia de traducción y articulación remita a la conversión de una práctica hegemónica en una contra hegemónica, el avanzar de una lengua única a una pluralidad de lenguas y voces; poner en movimiento una hacer contra hegemónico frente a la habitual rutina de permanencia en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Por lo tanto, acompañar y promover a los y las educadoras tradicionales es imprescindible, en vista que habitan en una tensión permanente en el despliegue de una práctica pedagógica cuya finalidad es movilizar la interrelación de identidades locales y universales, procesos subjetivos e intersubjetivos, el reconocimiento de la incompletud cultural propia con referencias a las otras culturas y los procesos de creación y formación local (Iño, 2021), en que, indiscutiblemente, pone en movimiento procesos de traducción y articulación con aquellos elementos que componen los saberes y prácticas culturales y que se encuentran en una zona de frontera o marginal. En este punto, sería recomendable un acompañamiento y procesos de reflexión que les permita ponerse en contacto con aquellos elementos menos riesgosos, que garanticen una considerable cuota de éxito en las primeras aproximaciones, de modo que le permitan seguir avanzando en los saberes y prácticas más relevantes de su grupo o cultura.

Sumado a ello, definir como un eje de los procesos educativos decoloniales el trabajo de articulación-traducción, para dar pistas de cuáles podrían ser los caminos frente a posibles puntos de encuentro entre prácticas muy disímiles, así como en la identificación de los núcleos inconsensuables. En otras palabras, cuál es el límite que no se puede rebasar, para no poner en peligro todo el trabajo de traducción (Liendo, 2011). Adicionalmente, a reconocer en su amplia complejidad la premisa que cada saber lleva a la zona de contacto un tópico que no es admitido como evidente por el otro; de manera que, en la traducción los tópicos se transforman en argumentos y sólo con la práctica se va construyendo la temática de la zona de contacto. Esto representa, generalmente, “un trabajo exigente, sin seguro contra riesgos y siempre cerca del colapso” (De Sousa Santos, 2013, p. 149). Especialmente en el contexto que el principal objetivo de la educación Intercultural Bilingüe, radica en que los pueblos originarios revitalicen y fortalezcan su cultura y su lengua al interior de la escuela (MINEDUC, 2017).

En esta línea, reiterar como contribución de esta investigación, el ir más allá de la premisa que el trabajo de la educadora tradicional se limita a realizar adecuaciones, a una respuesta tradicional frente a la forma de enseñar y aprender, perpetuando la matriz asimiladora desde donde se comprenden los procesos pedagógicos. Queda claro que el trabajo realizado por la educadora tradicional en la articulación y traducción, evidencia

agencialidad a su figura, no libre de riesgo en el proceso, lo que demanda vigilancia epistemológica permanente de su acción pedagógica.

A partir de estos hallazgos y conclusiones, es recomendable considerar en las instancias de reflexión pedagógica los procesos de traducción y articulación que constituyen las prácticas educativas propuestas por los agentes educativos, como el salir del aula para articular con elementos de la naturaleza la traducción de la cosmovisión y de las categorías de interpretación de la lengua que no son traducibles al castellano, o por ejemplo, vivenciar el respeto con el *gnen* o energía que sostiene cada elemento. En este sentido, es recomendable establecer encuentros periódicos con los sabios y sabias de la comunidad, en aras de la vigilancia epistémica de la enseñanza de los saberes y la lengua, lo cual resulta fundamental. Explicitar y problematizar estos procesos, no sólo es importante en iniciativas de la educación intercultural, sino de toda práctica pedagógica que intenta ser pertinente y culturalmente sostenible.

## REFERENCIAS

- Aman, R. (2017). Colonial Differences in Intercultural Education: On Interculturality in the Andes and the Decolonization of Intercultural Dialogue. *Comparative Education Review*, 61(1), 103-120. <http://doi.org/10.1086/690459>
- Arias, K. y Quintriqueo, S. (2021). Tensiones epistemológicas en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, (29), 503-524.
- Auge, M. (2009). *Los "No Lugares" Espacio del Anonimato. Una Antropología de la sobremodernidad*. Gedisa.
- Benjamin, W. (2017). *La tarea del traductor*. Sequitur.
- Castillo, S., Fuenzalida, D., Hasler, F., Sotomayor, C. y Allende, C. (2016). Los educadores tradicionales Mapuche en la implementación de la educación intercultural bilingüe en Chile: un estudio de casos. *Literatura y lingüística*, (33), 391-414. <http://doi.org/10.4067/S0716-58112016000100019>
- Contreras, S. (2012). Saber campesino: otra forma de experimentar la escuela rural. *Estudios pedagógicos*, 38(1), 367-381. <http://doi.org/10.4067/S0718-07052012000100023>
- Contreras, S., Miranda, P. y Ramírez, M. (2019). Los tropos como figuraciones de los saberes: una forma de contribuir al pensamiento decolonial. *Cinta de Moebio. Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, (64), 68-81. <http://doi.org/10.4067/S0717-554X2019000100068>
- De Sousa Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. LOM Ediciones.
- Dietz, G. (2017). Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, 39(156), 192-207. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0185-26982017000200192](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982017000200192)
- Dolhare, M. y Rojas, S. (2017). The Indigenous Concept of Vivir Bien in the Bolivian Legal Field: A Decolonial Proposal. *The Australian Journal of Indigenous Education*, 47(1), 1-11. <http://doi.org/10.1017/jie.2017.31>
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: Nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA.
- Flores, V. (2015). Nuevos modos de comprender el diálogo intercultural y el contacto entre lenguas en China a principios del siglo XX: los aportes desde la traducción y la historia. *Journal de Ciencias Sociales*, 3(5), 19-37.
- García, F. (2018). *Manual Instructivo para la implementación del PEI intercultural*. <https://bibliotecadigital.mineduc.cl/bitstream/handle/20.500.12365/529/MONO-448.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Giebelner, C. (2010). Conceptos de la Inter-Trans- e Intraculturalidad en la Educación. En: J. Ströbele-Gregor, O. Kaltmeier y C. Giebelner (Comps.), *Construyendo Interculturalidad: Pueblos Indígenas, Educación y Políticas de Identidad en América Latina* (pp. 15-20). Druckreif.
- Huencho, V. (2016). El proceso de formulación de políticas públicas indígenas en Chile: El caso del gobierno de Patricio Aylwin (1990-1994). *Latin American Research Review*, 51(2), 107-127. <http://doi.org/10.1353/lar.2016.0029>
- Iño, W. (2021). In-surgir la educación desde lo intracultural y lo de-colonial: aportes a las pedagogías con identidad propia. *Trenzar. Revista de Educación Popular*, 3(5), 79-104.

- Krohling, C. (2017). Metodología, métodos, técnicas. Pressupostos epistemológicos e metodológicos da pesquisa participativa: da observação participante à pesquisa-ação. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 3(23), 161-190.
- Kusch, R. (1973). *El pensamiento indígena y popular en América*. ICA.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: ¿perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo*, 52(1), 84-94. <https://n9.cl/pzjd7>
- Liendo, M. (2011). Diálogo entre saberes: acerca del problema de la traducción. *Encuentro Interdisciplinario de Ciencias Sociales y Humanas*, 1(1), 1-8.
- Matus, C. y Loncon, E. (2012). *Descripción y análisis de planes y programas propios PEIB-Conadi*. UNICEF.
- Mieles, M., Tonon, G. y Alvarado, S. (2012). Investigación cualitativa: el análisis temático para el tratamiento de la información desde el enfoque de la fenomenología social. *Universitas Humanística*, (74), 195-225. <https://www.redalyc.org/pdf/791/79125420009.pdf>
- Ministerio de educación [MINEDUC] (2009, 25 de septiembre). *Decreto 280 modifica decreto nº 40*. MINEDUC. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1006477>
- Ministerio de educación [MINEDUC] (2011). PEIB-ORÍGENES. *Estudio sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe*. [https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro\\_publicacion\\_ed\\_20-09-2011.pdf](https://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf)
- Ministerio de educación [MINEDUC]. (2017). *Educación Intercultural Bilingüe*. <http://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue/>
- Pereira, J., Reyes, M. y Pérez, F. (2014). *Ecos de las palabras de la tierra desde un último confín del mundo: Reencontrando el ser mapuche pewenche en el valle del Queuco*. Andros.
- Pinto, J. (2012). El conflicto Estado-Pueblo Mapuche, 1900-1960. *Universum*, 1(27), 167-189. <http://doi.org/10.4067/S0718-23762012000100009>
- Pizarro, J. (2014). *Conflict Mapuche. Un análisis histórico mediático*. Ediciones Parina.
- Pulido, G. (2009). Violencia Epistémica y Descolonización del Conocimiento. *Sociocriticism*, 24(1 y 2), 174-201.
- Restrepo, E. (2016). *Etnografía: Alcances, técnicas y ética*. Envió.
- Ricoeur, P. (2005). *Sobre la traducción*. Paidós.
- Riquelme, F. (2014). Adaptaciones y acomodos en los primeros años de las comunidades Pewenche del Alto Bío Bío. *Cuadernos de Historia*, 41, 59-82. <http://doi.org/10.4067/S0719-12432014000200003>
- Steiner, G. (2001). *Después de Babel. Aspectos de lenguaje y traducción*. Fondo de cultura económica.
- Tubino, F. (24-28 de Enero, 2005). *La interculturalidad crítica como proyecto ético-político*. [Sesión de congreso]. Encuentro continental de educadores agustinos, Lima. <https://oala.villanova.edu/congresos/educacion/lima-ponen-02.html>
- UNICEF (2021). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe. Avances y retrocesos en el marco de la pandemia de la COVID-19*. UNICEF. <https://www.unicef.org/lac/media/22251/file/EIB-AMERICA-LATINA-SPA.pdf>
- Vergara, T. y Albanese, V. (5-8 de septiembre de 2017). *Repensar la enseñanza de las ciencias en la educación intercultural bilingüe: ¿un nuevo modelo de enseñanza?* [sesión de congreso]. X congreso internacional sobre investigación en didáctica de las ciencias. Sevilla, España. [https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75398/CONICET\\_Digital\\_Nro.8ce95516-6460-443e-8ac2-0f722afe5e20\\_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://ri.conicet.gov.ar/bitstream/handle/11336/75398/CONICET_Digital_Nro.8ce95516-6460-443e-8ac2-0f722afe5e20_A.pdf?sequence=5&isAllowed=y)
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75(96), 167-181.
- Walsh, C. (2014). ¿Interculturalidad? Fantasmas, fantasías y funcionalismos. *Revista NuestroAmérica*, 2(4), 17-30. <https://www.redalyc.org/pdf/5519/551956254003.pdf>

## NOTAS

- [1] Puel: lugar específico de la salida del sol y de los espíritus vivos.
- [2] Wall: espacio cósmico.

## INFORMACIÓN ADICIONAL

*Cómo citar:* Aguayo, T., Contreras-Salinas, S. y Giebelter, C. (2022). Educación intercultural bilingüe en Chile: el desafío de una educadora tradicional. *Revista Educación*, 46(2). <http://doi.org/10.15517/revedu.v46i2.47915>