

ESCUELA INTERCULTURAL Y MAESTROS MAPUCHE WILICHE

EXPERIENCIAS EN EL TERRITORIO DE LA FÜTAWILLIMAPU, CHILE¹

Intercultural school and Mapuche-Williche teachers. Experiences in the Fütawillimapu territory, in Chile

PEDRO FUENZALIDA RODRÍGUEZ²

*Departamento de Educación
Universidad de Los Lagos, Chile*

RESUMEN

Este artículo tiene como propósito problematizar la figura del docente mapuche williche en relación con el desarrollo histórico y socio político de sus comunidades y la escuela colonial. Este trabajo es de carácter hermenéutico, el cuerpo de datos está conformado por un registro de información primaria recogida durante el proceso de elaboración de una tesis doctoral y de la documentación como memoriales y legislación que fundamentan el desarrollo de las experiencias interculturales.

En este proceso se sitúa al maestro mapuche williche en el contexto de una escuela que, a pesar de los 25 años desde que se instala el mandato jurídico para implementar un sistema de educación intercultural bilingüe, no ha superado la herencia colonial. El maestro se posiciona como actor relevante en las intensas disputas político-epistémicas que confrontan discursos pedagógicos e ideológicos que cuestionan, por un lado la presencia y legitimidad de ellos y de los saberes que incorporan al currículum escolar y por otro, los discursos

¹ Este trabajo recoge reflexiones, análisis y datos generados en la Tesis Doctoral "Procesos de reetnización y descolonización en la relación escuela-comunidad: Rupturas e insurgencias epistémicas en los currículum interculturales bilingües en territorio mapuche williche. Regiones de Los Ríos y Los Lagos, Chile".

² Este artículo es un reconocimiento póstumo al Profesor de Estado en Biología y Ciencias Naturales, Doctor en Ciencias de la Educación, mención Educación Intercultural, *Pedro Fuenzalida Rodríguez* 01.11.1965-27.03.2021†.

Recibido: 23 de junio de 2021

Aceptado: 05 de julio de 2021

cuestionan el actuar colonial de la escuela y el marco de experiencias interculturales como posibilidades descolonizadoras.

Palabras Clave: Escuela Intercultural; Educación Intercultural Bilingüe; Maestros Mapuche Williche; escuela colonial; territorio; currículum.

ABSTRACT

This article aims to problematize the figure of the Mapuche-Williche teacher in relation to the historical and socio-political development of their communities and the colonial school. This work is of a hermeneutic nature. The body of data is formed by the record of primary information collected during the process of preparation of my doctoral thesis and documentation such as memorials and legislation that support the development of intercultural experiences.

In this process the Mapuche-Williche teacher is placed in the context of a school that, despite the 25 years since the legal mandate to implement a bilingual intercultural education system has been installed, has not overcome the colonial heritage. The teacher is a relevant actor in the intense political-epistemic disputes that confront pedagogical and ideological discourses that question, on the one hand, the presence and legitimacy of them and the knowledge that they incorporate into the school curriculum. On the other hand, the discourses question the colonial act of the school, and conceive it within the framework of intercultural experiences as decolonizing possibilities

Key words: Intercultural School, Bilingual Intercultural Education, Mapuche-Williche Teachers, colonial school, territory, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La revisión de algunos documentos de antigua data como los memoriales o los escritos de otros autores mapuches, nos permite observar, por un lado, que los liderazgos y autoridades tradicionales trazaron y previeron un camino que permitiera la continuidad histórica, política y societal mapuche williche. Por otro lado, podemos apreciar que algunas de sus reivindicaciones y demandas sociopolíticas, tienen expresión programática y/o jurídica en las políticas educativas vigentes.

Las reivindicaciones que en este artículo revisamos dicen relación con:

- i) la construcción de un modelo de educación que permita la enseñanza de la lengua y la cultura propia y,
- ii) la emergencia del docente mapuche williche.

Desde mi perspectiva analítica, ambas medidas estaban consideradas en el memorial que los caciques enviaron a los gobiernos en el pasado. En el caso de la primera reivindicación los caciques de ese entonces plantean la necesidad de que: a) se nombre una comisión para que estudie el idioma indio-mapuche y b) que éste es más moral que el habitualmente propuesto por la civilización europea. Dentro de nuestras escuelas formadas, veríamos con agrado el nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, para las primeras letras el otorgamiento de facilidades para nombrar personas sin diploma. El propósito de este artículo es problematizar la figura del docente mapuche williche en relación a su desarrollo histórico y socio-político en el marco de las materializaciones programáticas de la educación intercultural bilingüe. En relación a este propósito, comprendemos que para su actualización es necesario comprender las interacciones significativas que en el contexto de la escuela, las experiencias interculturales, sus conquistas, concesiones,

experiencia colonial y desarrollo histórico de su acceso a la educación formal en calidad de agentes que resignifican y actualizan su propia episteme en el currículum que constituye los espacios escolares.

Comprender la figura del profesor mapuche en tanto agente educativo, ya sea formado/aculturados en instituciones de educación superior o elegidos/designados por la organización sociopolítica mapuche, implica, en mi opinión, situarlos en el rol histórico que juega /ha jugado/ la escuela colonial (misional o pública) en el espacio comunitario y en sus territorios.

En este texto se problematiza y explora, la presencia y desarrollo histórico de la escuela colonial en el territorio *mapuche williche*. En el segundo apartado, se analiza la actuación de la escuela colonial (misional y pública) en territorio mapuche williche. En el tercer punto, se describe y problematiza la figura de los maestros *mapuche williche* en la trayectoria de la escuela colonial, de los profesores y educadores tradicionales. En el cuarto apartado se analiza la figura y la relación del profesor mapuche con la escuela, en tanto que el primero se constituye como agente empoderado y la escuela se instituye en agencia en la educación intercultural bilingüe (EIB). En el quinto punto se da cuenta sobre el abordaje jurídico de la figura del maestro mapuche williche en tanto estos puedan estar desempeñándose en los roles de profesores, educadores tradicionales y kimche. Finalmente, se presentan algunas conclusiones generadas a partir del desarrollo del texto.

1. LA ESCUELA COLONIAL EN EL TERRITORIO *MAPUCHE WILLICHE*

Desde la instalación de las primeras misiones en territorio *mapuche williche* hasta el presente, a la escuela le anteceden, le subyacen y expresan

las lógicas de la asimilación, castellanización y cristianización; ejemplo de esto último se pueden observar en los proyectos educativos institucionales (PEI)³, donde estas promueven las virtudes de la formación valórica religiosa cristiana y de la cultura occidental.

La ocupación y desplazamiento por parte de España del territorio de la *Fütawillimapu* se inicia en 1552 con la fundación de la ciudad de Valdivia y concluye con la suscripción del Tratado de Las Canoas (1793) entre los caciques *mapuche williche* de la provincia de Osorno y representantes de la Corona española. Con este tratado, la presencia colonial y de las misiones se consolida en la región a través de un proceso continuo y paulatino de la instalación de la escuela en el territorio *mapuche williche*.

Este proceso continúa con la suscripción del proyecto civilizatorio-liberal/moderno-colonial europeo por parte de las élites que asumen la instalación de la República. El proyecto de naciente república estuvo signado por un proceso político-económico, cultural y militar que se concretiza a través de dos caras: una se sustenta en la idea de ruptura con los poderes coloniales sostenidos en presupuestos filosóficos republicanos orientados a la construcción de la institucionalidad y la materialización de su proyecto cultural; y la otra en el desarrollo de una economía sostenida en el despojo de los recursos naturales, usurpación de la tierra y riquezas de los pueblos indígenas, la violencia, la exclusión

³ Este conflicto ideológico y discursivo se presenta, inclusive en aquellas escuelas públicas que se definen como laicas y declaran su vocación intercultural. Por ejemplo, en la comuna de Osorno existe una escuela que define su identidad sello como "...ser una escuela con saberes culturales del pueblo Mapuche Huilliche y su medio natural". Sin embargo en la ficha MIME declaran una orientación religiosa católica. Este caso no es aislado, es muy frecuente. Para mayor detalle y otros ejemplos revisar www.mime.mineduc.cl.

y el genocidio⁴. Todo esto, constituyó su estrategia de consolidación. En términos de discurso político, el texto *Civilización y Barbarie* (Sarmiento, 1845) representaba la dicotomía propuesta por Domingo Faustino Sarmiento. La civilización implicaba la imposición de un proyecto político-cultural que todos los habitantes de la República debían suscribir y/o someterse: liberal en lo político y conservador cristiano en lo moral-religioso. Este proyecto, se despliega en los territorios indígenas, con la fuerza y uso de todo el aparato estatal,

“...dispuso de una serie de instituciones y agentes que actuaron como mecanismos de control sobre el territorio y su población, los cuales buscaron reducir e integrar rápidamente al mapuche al proyecto liberal de la clase dirigente” (Llancavil et al. 2015).

Si bien se comparte con Sol Serrano (1995) que la estrategia de ocupación del territorio williche, respecto de la Araucanía, fue algo distinta -porque la *fütawillimapu* ya formaba parte de la administración de la corona española-, sin embargo, afirmamos que sus habitantes experimentaron la acción y los efectos del proyecto civilizatorio de las élites de la nueva República, expresada en la dicotomía sarmentina de civilización o barbarie⁵. El resultado de este proceso, es que para ellos aún persiste la condición colonial.

⁴ En los discursos políticos públicos se relevan los constructos ideológicos y la ritualidad republicana como valores de orden superior de la civilización occidental. Los hechos políticos e históricos que aseguraron la concreción de este proyecto de ilustración liberal masónica son invisibilizados y encubiertos en las narrativas de las naciones estados.

⁵ Más allá de las lecturas que proponen comprender los hechos históricos desde las lógicas del tiempo en el que ocurrieron. Mi impresión personal es que las élites, para concretar el proyecto republicano, optaron por la barbarie.

En el proyecto político de la República, a la escuela se le asigna un rol fundamental, el rol civilizatorio y la función cristianizadora. Este rol forma parte del sustrato ideológico de origen de la escuela colonial, la cual aún persiste. Ancladas en esta concepción de escuela, diferentes normas generadas por la naciente nación-estado, dispusieron que quienes cumplieran el rol de profesores debían tener ciertos atributos morales signados por su religiosidad. En este mismo sentido, el reglamento para Maestros de las primeras letras, de 18 de junio de 1813 señala en su artículo IV):

“No se podrá ejercer en el territorio de Chile el majisterio de primeras letras sin previo examen sobre la doctrina cristiana, e información de tres testigos sobre el patriotismo, vida i costumbres, con certificado de la justicia del lugar donde ha residido el interesado”.

Con las normas constitucionales posteriores, ocurre una situación similar. En la Constitución Política de 1822, se señala que:

“...Se procurará poner escuelas públicas de primeras letras en todas las poblaciones; en la que, a más de enseñarse a la juventud los principios de la religión, leer, escribir y contar, se les instruya en los deberes del hombre en sociedad (Art. 231) ... A este fin, el Director Supremo cuidará de que en todos los conventos de religiosos dentro y fuera de la capital, se fijen escuelas bajo el plan general de educación que dará el Congreso” (Art. 232) (Constitución Política de Chile, 1822).

Estas disposiciones, con algunas diferencias de redacción y énfasis, son recuperadas en la Ley Orgánica de Instrucción Primaria de 1860 en la que, además de diferenciar dos niveles de educación, expresamente se señala

la castellanización y la formación doctrinal moral y religiosa-cristiana. Por ejemplo en su artículo 3° se señala:

“Habrá dos clases de escuelas: elementales y superiores. En las primeras se enseñará, por lo menos, lectura i escritura del idioma patrio, doctrina i moral cristiana, elementos de aritmética práctica i el sistema legal de pesos i medidas. En las superiores, a más de los ramos designados, se dará mayor ensanche a la instrucción relijiosa, i se enseñará gramática castellana, aritmética, dibujo lineal, jeografía, el compendio de la historia de Chile i de la Constitución Política del estado, i si las circunstancias lo permitieren, los demás ramos señalados para las escuelas normales”⁶.

Posteriormente, el 26 de agosto de 1920 con la promulgación de la Ley de Educación Primaria Obligatoria se incorporan otros conocimientos, pero tanto el proceso de castellanización como el de evangelización se mantienen. Aquí la ley señala:

“La instrucción dada en las escuelas primarias tendrá por objeto la educación física, la educación moral y la educación intelectual del menor. El plan de educación que se distribuirá en las diversas escuelas, según los grados de enseñanza, conforme a los programas que fijaran los respectivos reglamentos, comprenderá las siguientes materias: lectura y escritura; idioma patrio; doctrina y moral cristianas; higiene; ejercicios gimnásticos y militares y canto; dibujo lineal, geométrico de ornamentación y modelaje; trabajos manuales para los hombres y de aguja para las mujeres; cálculos, sistema métrico y nociones elementales de aritmética, geografía e historia patrias y nociones elementales de historia y geografía generales,

⁶ Se mantiene la ortografía original del texto.

especialmente de geografía comercial e industrial; nociones elementales de ciencias naturales y físicas; educación cívica y nociones elementales de derecho usual y de economía política” (Ley N°3654/1920, artículo. 16°)⁷

Las primeras acciones de política pública de la naciente república, referida a la educación de los niños y niñas de los pueblos originarios, se expresan en el fundamento del Decreto de las Escuelas Misionales de 1847, en la que se sostiene que para el gobierno:

“uno de sus principales deberes es promover la más pronta civilización de los indios, que a pesar de hallarse bajo la tutela de las misiones, aún permanecen semibárbaros, por aquellos medios que la experiencia ha acreditado ser más eficaces, y considerando: I) Qué entre estos medios debe reputarse como el principal la educación de los hijos de los indígenas: II) Qué para entender esa educación y aumentar el número escaso de niños indígenas que actualmente tienen las escuelas misionales de la provincia de Valdivia, uno de los mejores arbitrios es dar a los maestros que las dirigen un interés en acrecentarlo, y al misionero de cada misión los recursos necesarios para mantener el mayor número de jóvenes” (Decreto Presidencial 1847)⁸

Sol Serrano ha documentado como el avance y desarrollo de la escuela pública, tensionó la escuela misional en función de los objetivos políticos del proyecto Estado-Nación de la República. El discurso modernizador de la época, se orienta a legitimar el desarrollo de una política pública “destinada a la formación de un sistema nacional de

⁷ Se mantiene la ortografía original del texto.

⁸ Se mantiene la ortografía original del texto.

educación y [de] la ampliación de su cobertura” (Serrano, 1995, p.437), para ello era necesaria la profesionalización de la escuela. En este marco, se crea en 1842 la Escuela Normal de Preceptores de Chile, que será dirigida por Domingo Sarmiento. No obstante esto, el sustrato ideológico del proyecto persiste en su enfoque religioso y liberal, el cual subyace a la idea de la civilización occidental europea.

De esta manera, la situación formativa, sujeta a las lógicas misionales de los miembros de las comunidades mapuche williche en la región se mantiene igual hasta la reforma de 1965, que entre otros efectos, tuvo un importante impacto en la expansión del servicio en el territorio, proceso que se amplía con la municipalización del sistema escolar y la desregulación para que privados abrieran colegios, lo cual permitió que se expandiera más aún la presencia de la escuela y con ella del Estado en los territorios mapuche williche. Sin embargo, a la fecha, las escuelas misionales siguen siendo la institución escolar con mayor cobertura en las comunas con alta presencia indígena, destacando los casos de las comunas de *San Juan de La Costa* y *San Pablo*. No obstante lo señalado, el carácter colonial de la educación no cambia, y es con la Ley de Instrucción Primaria Obligatoria (Ley N° 3654/1920) que el proceso de sustitución del *chezungun* y la cultura *mapuche williche* comienza a incrementarse, en cuyas dinámicas aculturativas las escuelas misionales jugaron un papel activo.

2. LA ACTUACIÓN DE LA ESCUELA COLONIAL (MISIONAL Y PÚBLICA) EN TERRITORIO MAPUCHE WILLICHE.

Las primeras experiencias escolares de la población mapuche williche datan desde las fundaciones de las ciudades de Valdivia y Castro. Su expansión se genera luego de que, el 08 de septiembre de 1793,

un grupo *Apo Ülmen*⁹ y *Ülmen* (Caciques, loncos y jefes menores) suscriben con representantes de la Corona Española el “Tratado de la Canoas”. En este, las autoridades mapuche williche de la época acordaron autorizar la instalación de las misiones y ceder tierras para ello en sus territorios; emergieron las misiones en Río Bueno, *Pilmaiquen*, *Quilacahuín*, *Rahue*, *Cuenco* y San Juan. Junto con ello, concedieron que los niños *mapuche williche* concurrieran a ellas (segundo párrafo, numerales 1 al 5, Tratado de las Canoas). De este modo, la escuela colonial en su versión misional se expande por el territorio *mapuche williche*.

Con posterioridad, en 1936, los *Apo Ülmen* suscriben un memorial¹⁰ para ser presentado al presidente Arturo Alessandri Palma, en el que exponen las dificultades que enfrentan con los misioneros y las escuelas, por lo que en el punto 6 solicitan (Junta General de Caciques del Butahuillimapu, 2010):

- a) Colegios propios dentro de sus reducciones y tribus o donde lo estimen, de instrucción primaria, secundaria, profesional, comercial.
- b) Que se nombre una comisión para que se estudie el idioma indio-mapuche.
- c) Se hagan textos de enseñanza que se destinarían gratuitamente en los colegios fiscales de la república.
- d) Niños mapuches y mestizos chilenos aprendan el idioma nativo de sus padres de Raza Chilena.

⁹ *Apo Ülmen*, concepto mapuche que se utiliza para referirse en la organización política tradicional a sus máximas autoridades, los actuales caciques.

¹⁰ El memorial es un documento de carácter político que elaboran los caciques de la Junta General, el que era dirigido al Presidente de la República. Este documento fue dirigido a Arturo Alessandri Palma, quien ejerció por segunda vez la Presidencia de la Republica entre 1932-1938.

- e) El nombramiento de profesores mapuches de ambos sexos y, que puedan nombrar personas sin diploma.

Reivindicaciones posteriores volvieron a ocurrir en 1961, 1985 y 2009. Además, la Junta general de Caciques de la *Butawillimapu* y otros dirigentes de organizaciones y comunidades mapuche williche, primero, participaron y suscribieron el Acuerdo de Nueva Imperial; segundo, elaboraron la propuesta de ley indígena en la que incluyen la lengua, cultura y educación como parte de sus propuestas. En el análisis de los textos de los memoriales es posible observar los procesos de asimilación e integración promovidos por la República, donde la escuela es un dispositivo fundamental. El periodo hasta 1930 es de asimilación forzada y, desde esa fecha hasta la ley indígena (1993) de asimilación integradora (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008). Desde esa fecha hasta hoy, podríamos plantearnos la expectativa que estamos en otro momento histórico, pero que de no mediar cambios en las políticas y concreciones de la *interculturalidad para todos*, corresponde denominarla como la *promesa de una interculturalidad fallida*.

Cuando se problematiza la escuela colonial y su posible alteridad mediada por la educación intercultural bilingüe, el imaginario predominante refiere a que esta es una organización jerarquizada y estructurada. Jerarquizada toda vez que ocupa un espacio social determinado por el grupo que forma a sus miembros/actores y representa y responde, dentro y fuera de ella, a distintos roles en el orden establecido por las relaciones del poder; en el establecimiento de relaciones de subordinación aprehenden su ubicación en la estructura social. Por otra parte, es una organización estructurada, porque en ella se instituyen un conjunto de normas, procedimientos, contenidos y funciones que

sostienen y reproducen las jerarquías sociales racializadas.

Si observamos la materialización de los procesos escolares, la investigación educativa ha demostrado que los contenidos transmitidos instalan y construyen significaciones que generan sentidos, imágenes, estereotipos, prejuicios y, reproducen ideologías y representaciones sociales tanto para quien realiza la función docente como para el discente. Así, la escuela colonial, en la mayoría de los casos, a no ser que el/la estudiante provenga de las elites dominantes, genera en ellos/ellas contradicciones, rupturas y desarraigo con las concepciones, saberes y matriz cultural propias de su grupo de origen.

En el actual escenario de tensiones entre el pueblo mapuche y el estado, los discursos políticos que promueven la movilidad y la integración social potencian el valor de la escuela en beneficio de los/las estudiantes de los pueblos originarios ha resultado, en los términos descritos por la literatura, en un proceso de negación y supresión de la alteridad que ellos representan. Este proceso ha sido perjudicial porque los/as niños/as deben vivir, sufrir y aceptar la negación de lo propio. Sin embargo, con la implementación de la educación intercultural, en opinión de los docentes, esto puede estar cambiando.

Este contexto, construido y operado por la escuela colonial, ha implicado la de-estructuración de las epistemes indígenas, la sustitución de las lenguas y de los sistemas de significaciones culturales que estas comportan por parte del castellano y su marco de comprensión, la ruptura del mundo físico con su mundo espiritual, la sustitución de los dioses y el ejercicio de la violencia física y simbólica para asegurar los objetivos coloniales europeos. Con estos propósitos, según Escobar (2007) se buscó instaurar un modelo de desarrollo donde los pueblos indígenas:

“tenían que ser “modernizad[o]s”, y aquí la modernización significaba la adopción de los valores “correctos”, es decir, los sustentados por la minoría blanca o la mayoría mestiza, y, en general, de los valores implícitos en el ideal del europeo culto” (Escobar, 2007, pp. 83-84).

Si bien desde la lectura de las autoridades y agentes implicados en la construcción del estado nación colonial, cuestionaron los resultados de las escuelas misionales respecto de los procesos de reducción y adscripción de la cultura occidental por parte de las comunidades indígenas (Serrano, 1995), existe un amplio registro del impacto de la escuela colonial (misional o pública) en el territorio mapuche williche. La colonización del imaginario, la asimilación y la violencia física y simbólica son sus resultados; los recuerdos de los ancianos y adultos que fueron objeto de la formación de esta escuela colonial, refieren a las traumáticas experiencias de maltrato físico, el trabajo forzado, la discriminación y jerarquización social racializada (por la apariencia y el color de piel), la estigmatización sistemática y la constante prohibición del uso de su lengua y la reproducción de sus prácticas culturales, como por ejemplo el juego del *palín*. Conversar en *chezugun* o jugar *palín* representaban faltas graves que eran duramente castigadas. Así fue la escuela colonial en el territorio *mapuche williche*, y así de significativo fue el paso de los abuelos y padres de los jóvenes y niños que dependiendo de la concentración de la matrícula de su establecimiento, podrían tener la posibilidad de aprender la lengua y la cultura de sus antiguos.

3. LOS MAESTROS MAPUCHE WILLICHE EN LA TRAYECTORIA DE LA ESCUELA COLONIAL: PROFESORES Y EDUCADORES TRADICIONALES

La acción educativa no institucionalizada como función sociocultural, propia de las comunidades, está circunscrita a las esferas de la vida cotidiana (comunitaria, familiar, procesos productivos, ritualidades). En cambio, los procesos educativos formales institucionalizados desde sus inicios estuvieron prohibidos para todas las personas clasificadas en las categorías sociales racializadas: indígenas, esclavos afrodescendientes, mestizos, entre otros. Como ya he referenciado el Reglamento para Maestros de las Primeras Letras del 18 de junio de 1813, estableció condiciones como la prohibición de “...ejercer en el territorio de Chile el magisterio de primeras letras sin previo examen sobre “*doctrina Cristian*”, e información de tres testigos sobre el patriotismo, vida y costumbres”. Dichas restricciones imposibilitaron su incorporación como maestros hasta fines del siglo XIX e inicios del XX. Desde ese entonces, paulatinamente se han incorporado mapuches a cumplir el rol de *Maestros*. Primero se incorporan a las escuelas normales, luego a los centros universitarios y, en la actualidad, su presencia es significativa. Actualmente no solo son parte importante de la dotación docente de los establecimientos localizados en la región, en algunos casos forman parte de los cuerpos directivos de estos o son sus sostenedores.

A finales de la década de los 90 y comienzos del primer decenio del 2000, se implementa una política de formación y perfeccionamiento docente especializado en educación intercultural bilingüe. Algunas de sus materializaciones programáticas se concentran en formación inicial docente por parte de la Universidad Católica de Temuco, formación de educadoras de párvulos mención interculturalidad por parte de la Universidad de Los Lagos. Postítulo de especialización en educación

intercultural bilingüe para profesores, título de técnicos de nivel superior en educación intercultural bilingüe, diplomas para educadores impartidos por la Universidad de Los Lagos, cursos de capacitación para educadores tradicionales dictados tanto por la Universidad de los Lagos y por la Universidad de La Frontera.

Actualmente, a partir de la promulgación del decreto de educación N° 280/2009, se imparte la asignatura de lengua indígena con lo que actores y saberes *mapuche williche* ingresan al establecimiento escolar. Ello aseguró la participación de docentes mapuche en los procesos escolares. Con la promulgación del decreto de educación N° 301/2017, la figura docente del Educador Tradicional se valida y se establecen los mecanismos de su selección.

4. PROFESOR MAPUCHE Y ESCUELA; AGENTE Y AGENCIA EN LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL BILINGÜE (EIB).

Hasta fines de la década 1980, la diversidad cultural no fue una preocupación en las definiciones curriculares del sistema educativo nacional, sus énfasis expresaron, por una parte, el diseño de políticas orientadas al logro de la cobertura plena y, por otra, a la vehiculización de constructos ideológicos que tendieran a asegurar la chilenización de las poblaciones indígenas a través de un proceso de asimilación cultural (Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato, 2008; González, 2002). Sin embargo, en el contexto de la confrontación y en el establecimiento de alianzas políticas orientadas a la restauración democrática, el movimiento sociopolítico indígena vuelve a poner la educación en el centro de sus reivindicaciones, enfatizando la orientación intercultural y bilingüe, la que se introducirá como un constructo jurídico de intensidad ideológica

en la legislación escolar con la promulgación de la Ley N° 19.253, la que por cierto no es una ley de educación. De este modo, por las fisuras de los bordes del sistema educacional las epistemes, lenguas y culturas indígenas ingresan al currículum escolar.

A mediados de la década de los 90, la respuesta del Estado se tradujo en el desarrollo y financiamiento de programas de Educación Intercultural Bilingüe, que originalmente se implementaron bajo diversas modalidades. La primera, y de mayor data, es la implementación de proyectos pilotos propios de las escuelas que en el caso de la región de la Fütawillimapu (regiones de los Ríos y Los Lagos) fueron financiados por el Ministerio de Educación¹¹ (MINEDUC) y la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI)¹². Estas constituyeron las primeras experiencias que se desarrollan desde las organizaciones del Estado. En paralelo, se generaron otras experiencias bajo la figura de iniciativas de mejoramiento educativo, inserciones curriculares hasta que a mediados de la primera década de 2000, el Ministerio de Educación promueve activamente el desarrollo de planes y programas propios interculturales; sin embargo, esta política sufre una contracción puesto que a partir de 2010, la operacionalización del Decreto Supremo de Educación N° 280/2009, integra la asignatura de Lengua Indígena de 1º a 8º año de Enseñanza Básica, reduciéndose las posibilidades de desarrollo de experiencias EIB que articule los desafíos de las comunidades con los requerimientos y metas de aprendizaje del sistema escolar.

¹¹ MINEDUC financió tres proyectos ejecutados por la Universidad Austral de Chile¹¹, dos en la comuna de *Panguipulli* en las escuelas de las localidades de *LLongahue* (Escuela Bocatoma) y *Coihueco* (Escuela Rural Coihueco) y, el tercero, en la comuna de Futrono en Isla Huapi (Escuela Rural Isla Huapi).

¹² CONADI financió dos proyectos en la región de los Lagos, ambos en la comuna de San Juan de la Costa, uno en la localidad de *Trosco* y el otro en la localidad de *Laupulli*. Estos proyectos fueron ejecutados directamente por las unidades educativas.

Así, en el transcurso de los últimos 25 años en el territorio Futawillimapu entran en escena el “Nuevo Currículum”, expresiones fragmentarias de la matriz de conocimiento *mapuche williche*, cuya curricularización e interacción significativa son objeto de silenciosos e intensos conflictos ideológicos y político-epistémicos, asociados ambos a la disputa de legitimidad y a la desinstalación en los imaginarios pedagógicos y científicos de las jerarquías epistemológicas coloniales, racializadas y enraizadas en la racionalidad escolar. Esto genera, entre avances y retrocesos, nuevas configuraciones de la escuela colonial, la escuela con sello “intercultural”. En el marco de este trabajo de investigación en torno a las experiencias de EIB, se constata que esta se instituido en una tecnología de poder que permite gestionar, en los diferentes espacios sociales, las múltiples diversidades y las identidades disidentes, las identidades en resistencias y la heterogeneidad. En el contexto de la interculturalidad, las diversidades que antes se entendían como extrañas, hoy son incorporadas como normalidades que ya no solo deben ser controladas y gestionadas, sino que eventualmente, sancionadas y/o expurgadas.

A partir de este nuevo marco jurídico que sostiene el desarrollo de experiencias educativas interculturales en las escuelas, se van entretejiendo dinámicas de interacciones pedagógicas y epistémicas significativas que nos plantean interrogantes sobre la factibilidad de que la escuela se constituya en un espacio para su resignificación en un contexto de EIB.

Es un hecho, que toda manifestación cultural, genera una serie de dispositivos que establecen diversos niveles de estructuración y jerarquización; sin embargo, esta condición que se reproduce en la escuela, adquiere mayor relevancia, por cuanto su concepto y origen

radica en la racionalidad europeo occidental (Osorio y Balbuena, 2013), cuyas bases ideológicas subordinan a los grupos culturalmente diversos. Si bien la escuela, en su concepción, organización, prácticas y ritualidades, es una construcción cultural ajena a la racionalidad indígena, ésta ha sido asumida como una apropiación cultural, que a partir de ella, en el marco de la interculturalidad inicia el proceso de desmantelación del manto ideológico con que la racionalidad eurocéntrica la ha abrigado.

En relación a estas reflexiones emerge la pregunta ¿es posible que la EIB como instrumento de un proyecto político de continuidad societal e histórica mapuche williche que favorezca la configuración de la escuela como una institución que articula e incluye otras formas de conocer, aprehender e interpretar la realidad? Dadas las dinámicas que he observado en mi experiencia de investigación, solo me es posible señalar que, por un lado, dependerá del empoderamiento de los actores sociopolíticos (profesores y líderes), de su capacidad de agencia y la correlación de fuerza que puedan construir en la articulación de alianzas; y, por otro lado, del nivel de profundización ideológica del proceso de descolonización (epistémica, ser, poder) y de la densidad de las insurgencias político epistémicas de los curriculum escolares que estos actores logren instalar.

En la mayoría de los casos, el modelo de educación intercultural que se implementa a través de la asignatura de lengua y cultura indígena sigue siendo el mismo. En él se reproduce a modo de efecto espejo, la racionalidad escolar y las lógicas que la política educativa promueve: una educación que asegure ventajas competitivas para ser exitosos en el orden global. No obstante lo señalado, existen experiencias y actores que, en el marco del escenario global, potencian la presencia de las particularidades globales. En los discursos políticos-educativos de estos

agentes educacionales, pedagógicos y sociopolíticos es posible identificar construcciones ideológicas y epistémicas que conciben el cambio de lógicas de interacción como posibilidades históricas de transformación social y superación efectiva de las asimetrías.

Articulan las miradas críticas y deconstructivas del status quo y propositivas a un nuevo orden sin exclusiones, orientadas a superar las lógicas y estructuras del sistema-mundo moderno/colonial/racial. Las insurgencias y las rupturas político-epistémicas que proponen configuran expresiones de resistencia simbólica y pedagógica dentro y fuera de la escuela, con el propósito de de-construir y desinstalar los imaginarios monoculturales que coadyuvan a la jerarquización social y racial asentados en la base del sistema educativo nacional (Fuenzalida, 2018).

5. EL MAESTRO MAPUCHE WILICHE: PROFESORES, EDUCADORES TRADICIONALES Y KIMCHE

La problematización en torno a la figura del maestro mapuche williche, en tanto sujeto político e histórico situado, igualmente respecto de sus actos político-performativos en los espacios escolares y comunitarios, sus trayectorias formativas y compromisos, por una parte, debe anclarse a la comunidad y la escuela, y por otra, entretenerse en la urdimbre de sus experiencias vitales (subjetivación e identidad) en las que construye su yo en interacciones de flujos multidireccionales con un nosotros y con las alteridades de su entorno.

En esta perspectiva, parece legítimo interrogarse: ¿la influencia y acción de estos maestros puede instituir a la escuela en unos de los espacios donde se materializan proyectos políticos epistémicos de continuidad cultural, societal e histórica mapuche williche? No podemos

obviar el hecho político, cultural e histórico que profesores, educadores tradicionales y kimche han experimentado, en diferentes grados de complejidad y de tiempo, la acción de la escuela y el contexto del colonialismo interno del Estado.

En la pregunta subyace uno de los dilemas político-epistémicos complejos de los procesos de descolonización y construcción de relaciones de poder de carácter intercultural en torno a la institucionalidad escolar. La tensión que se genera en este ámbito, constituye uno de los grandes desafíos a enfrentar por parte de los maestros *mapuche williche* a través de los diferentes procesos pedagógicos (curricularización, didacticización y evaluación), pues en cada uno de ellos se deberán generar y materializar rupturas e insurgencias político-epistémicas para asegurar los procesos de descolonización en los espacios de interacción de saberes que entran en conflicto.

En este punto, es necesario recordar que con la emergencia de la educación intercultural, se generan dos procesos de ruptura político-epistémica íntimamente ligados:

- i) a la incorporación y legitimación de los saberes indígenas en el currículum escolar mediada con la presencia sistemática de los *Kimche* en los procesos pedagógicos formales de la escuela, ocurre un fenómeno que podríamos llamar mapuwillichización (Fuenzalida, 2011) del currículum escolar y,
- ii) modificación de la relación poder-saber respecto de la escuela y la comunidad.

En el primer caso, la participación de miembros de las comunidades, que en un número significativo, son propuestos por la dirigencia de las organizaciones para trabajar como docentes bajo la figura de Educador Tradicional. Las formas que adquiere la participación

de estos actores es variada, dependiendo de la realidad de la escuela. En algunas, en el marco de la distribución del poder en la escuela, su participación se reduce a cumplir el rol de informante y auxiliar docente del profesor. En otras, participan con un grado mayor de legitimidad, en tanto, se involucran en los procesos de planeamiento y elaboración del proyecto educativo. En tanto, en el segundo caso, la relación escuela comunidad implica la centralidad de esta última como fuente de saberes en el desplazamientos del eje saber-poder.

En la escuela la relación saber-poder ha sido uno de los factores que incide en la condición de sujeción y colonialidad a la que están sometidos los pueblos indígenas. Sin embargo con la instalación de la EIB, en el eje de la relación escuela comunidad se ha modificado, desplazándose hacia la comunidad. Así, los saberes expertos, ya no están en dominio de los agentes escolares, sino que, estos son de la comunidad y, los saberes expertos, son aquellos que históricamente han sido descalificados.

En esta línea de análisis, nos formulamos nuevas preguntas en torno al rol del profesor y del Educador Tradicional (*Kimche*, relevando su rol en un concepto propio). En la mayoría de los casos, el profesor que realiza su práctica pedagógica en las comunidades corresponde a un profesional formado en una institución ajena al mundo indígena, donde los principales contenidos que transmite y legitima se incluyen en la esfera de la racionalidad occidental, entonces, ¿puede este actor, ser el agente principal en la toma de las decisiones más trascendentales sobre qué y cómo enseñar en un proyecto intercultural, más aún si desconoce los significados culturales y es extraño a la comunidad que los practica? Al respecto, sostenemos que la función del Educador Tradicional requiere de un nuevo planteamiento, dado que es el portador del saber que se incluye en el currículum escolar y de las formas en que la

transmisión se realiza en la comunidad. Sin embargo, en la realidad, el monitor cumple una función auxiliar del profesor subordinándole y convocándole solo para entregar o confrontar algunos conocimientos, siendo excluido de procesos evaluativos.

En el otro extremo, suele trabajar aisladamente en talleres en los cuales el saber impartido no logra el reconocimiento que tienen los saberes oficiales de la escuela. Si es este nuevo actor quien puede determinar cuáles son los aprendizajes y las competencias culturales que se deben lograr y cuales tienen una mayor importancia en el proceso de construcción identitaria y de recreación cultural, debiera entonces tener una mayor relevancia y replantearse su rol en coparticipación con el maestro.

La respuesta de la política pública a estas externalidades no previstas, tanto jurídica como programática es la configuración de tres nuevos constructos en discurso pedagógico intercultural: el Educador Tradicional, el profesor mentor y dupla pedagógica. El primero, comienza su trayectoria bajo diferentes denominaciones, tales como asesor cultural, monitor o *kimche*, el que luego derivará en la categoría Educador Tradicional¹³, entendido este como la persona calificada, proveniente y validada por las comunidades para impartir la asignatura

¹³ El concepto de educador tradicional se incorpora al lenguaje pedagógico a partir de la Resolución 420 exenta del 11 de marzo, en la que se reconoce como formadores de educadores tradicionales a 90 sabios y autoridades indígenas de los pueblos Aymara, Quechua, Rapa Nui y Mapuche. En tanto, el Decreto Supremo en Educación N° 301/2017. Reglamenta la calidad de Educador Tradicional. Este entra en vigencia durante el primer semestre de 2018, luego de la toma de razón por parte de la Contraloría General de la República el 04 de julio de 2018. Acompañan a esta regulaciones las orientaciones contenidas en el ordinario N° 07/3682 del 19 de Octubre de 2018 de la Subsecretaría de Educación, en el ordinario N°05/103 de 04 de febrero de 2019 de la División de Educación General y en el ordinario 07/514 del 29 de abril de 2019 de la Subsecretaría de Educación.

de lengua y cultura indígena. El segundo, el profesor mentor¹⁴ es un/a docente que posee el título profesional de profesor y cuya función es guiar y acompañar pedagógicamente a los educadores tradicionales en los procesos de planificación y concreción de las situaciones de enseñanza y aprendizaje de la lengua y cultura indígena. Finalmente, el tercer concepto, dupla pedagógica permite designar en la acción pedagógica y de cooperación mutua al Educador Tradicional al Profesor Mentor.

Un cambio en la estructura de poder y prestigio social que promueve la escuela, no solo ha posibilitado la legitimación de los saberes indígenas en ésta. Legitimación que deberá manifestarse no sólo al interior de la escuela, sino desde ella hacia la sociedad global y sacudir con ello la baja autoestima que predomina en los grupos culturales subordinados, sino también la legitimidad de los actores de la comunidad, quienes se desempeñan en el rol de educadores tradicionales.

CONCLUSIÓN

En el ejercicio de problematización de la experiencia de los maestros *mapuche williche*, su relación con la escuela, las configuraciones ideológicas y jurídicas y los desafíos que estos enfrentan en los espacios escolares, ya sea en el ámbito técnico-pedagógico como el político epistémico, sostengo las siguientes conclusiones:

¹⁴ El concepto de profesor mentor es una herencia de los programas de fomento de la enseñanza del inglés, en el que se instituye la figura de un especialista que acompaña a los profesores en su aprendizaje y docencia. Este mismo concepto es retomado por el Decreto supremo N° 314 del 12 de marzo de 2016, a través del cual se regula el programa de fomento de la calidad de la formación inicial docente. Posteriormente, este concepto se incorpora en la ley N° 20.903 del 01 de abril de 2016 a través de la cual se crea el sistema de desarrollo profesional docente, conocida coloquialmente como de carrera docente-36 | INTEREDU N° 4 VOL. I (JULIO 2021) PÁGS. 13-40. ISSN: 2735-6523

- a) Pese a los avances respecto de la inclusión de los saberes y lenguas indígenas como la presencia de las comunidades en las instituciones escolares mediada por los maestros (profesores, educadores tradicionales y kimche), la escuela en su entramado ideológico y epistémico continua siendo una presencia colonial que responde a la vieja dicotomía del pensamiento liberal ilustrado promovido por Sarmiento, civilización y barbarie.
- b) En el marco de las interacciones epistémicas y las dinámicas micropolíticas íntimas (Ball, 1989) sigue contribuyendo al proyecto civilizatorio occidental, la asimilación cultural. Solo que, en este escenario las prácticas de violencia colonial que persiste en la memoria de los ancianos y adultos no se manifiestan de ese modo, sino sus procesos son más sutiles y, principalmente operan en el campo de la colonización del imaginario y del saber.
- c) La revisión del desarrollo del marco jurídico regulatorio de la función docente evidencia el abandono de las prohibiciones racializadas. En los últimos años se puede apreciar un fuerte impulso de materializar políticas que promueven la formación inicial docente y la calificación pedagógica de los educadores tradicionales.
- d) La experiencia en el campo de la investigación en problemas de educación intercultural, me permite sostener, que los maestros *mapuche williche* se encuentran inmersos en un campo de disputas político epistémicas intensas y de densificación ideológicas complejas.
- e) En este campo de disputa se confrontan discursos orientados a la asimilación que cuestionan la presencia y legitimidad de saberes y actores *mapuche williche* en la escuela, con aquellos que desde las

experiencias de educación intercultural promueven la revitalización lingüística y cultural, el fortalecimiento de la identidad cultural y la instalación de procesos descolonizadores.

- f) Con el ingreso a la escuela de los agentes culturales (profesores, educadores tradicionales y/o *kimche*), y con ellos también la incorporación de la lengua y los saberes se generan dos rupturas epistémicas importantes respecto de la racionalidad escolar predominante en los centros educativos: mapuchiwillización del currículum escolar al legitimar los saberes indígenas al interior de él y produce desplazamientos en el eje poder-saber.
- g) La densificación jurídica vinculada a la materialización de la educación intercultural está construyendo nuevas dinámicas de colaboración pedagógica, tales como la acción de la dupla pedagógica.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ball, S. J.(1989). La micropolítica de la escuela: hacia una teoría de la organización escolar. Barcelona: Paidós.
- Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2008). *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato con los Pueblos Indígenas*. Ministerio de Planificación de Chile -Comisionado Presidencial para Asuntos Indígenas. http://www.memoriachilena.cl/602/articles122901_recurso_2.pdf
- Constitución Política de Chile de octubre de 1822 Chile. https://www.bcn.cl/historiapolitica/constituciones/detalle_constitucion?handle=10221.1/17422
- Decreto del 20 de mayo de 1847. *Escuelas Misionales*, https://www.archivonacional.gob.cl/616/articles86889_recurso_1.pdf

- Decreto N° 280 del 24 de septiembre de 2009. *Modifica Decreto N° 40, de 1996, que establece los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Básica y fija normas generales para su aplicación.* 20 de Julio de 2009. Ministerio de Educación de Chile, <http://bcn.cl/1uyvt>
- Decreto N° 301 del 13 de octubre de 2017. *Reglamenta la Calidad de Educador Tradicional.* 10 de Julio de 2018. Ministerio de Educación de Chile, <http://bcn.cl/273ne>.
- Escobar, A. (2007). *La invención del Tercer Mundo, Construcción y deconstrucción del desarrollo.* Ministerio del Poder Popular para la Cultura de Venezuela.
- Fuenzalida, Pedro (2011), "Tensiones político-epistémicas de la representación y reproducción social indígena en el curriculum intercultural", en Loncón, E. y Hecht A. C. (comp.), *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*, Equitas, Santiago de Chile, pp. 60-69.
- Fuenzalida-Rodríguez, P. (2018). *Procesos de re-etnización y descolonización en la relación escuela-comunidad: Rupturas e insurgencias epistémicas en los currículum interculturales bilingües en territorio mapuche williche. Regiones de Los Ríos y Los Lagos, Chile* [Tesis Doctoral Universidad de Santiago de Chile].
- González, S. (2002). *Chilenizando a Tunupa. La escuela pública en el Tarapacá Andino 1880-1990.* DIBAM. <http://www.memoriachilena.cl/archivos2/pdfs/mc0018758.pdf>
- Junta General de Caciques del Butahuillimapu. (1936). *Memorial y documentos, presentado por los caciques generales mapuches del butahuillimapu a su excelencia el Presidente de la República.* En Eugenio Alcámán. *Memoriales Mapuche williche: territorios indígenas y propiedad particular (1793-1936).* CONADI

- Ley N° 3654 del 26 de agosto de 1920. Educación Primaria Obligatoria. Dirección General de educación Primaria, <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0018131.pdf>
- Ley N° 19.253 del 5 de octubre de 1993. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, 28 de Septiembre de 1993, <http://bcn.cl/1uw3z>
- Ley General de Instrucción Primaria del 24 de noviembre de 1860. Congreso Nacional de Chile. <http://www.memoriachilena.gob.cl/archivos2/pdfs/MC0018152.pdf>
- Llancavil, D., Mansilla, J., Mieres, M., y Monytanares, E. (2015). La función reproductora de la escuela en la Araucanía, 1883-1910. *Revista Austral de Ciencias Sociales*, (28), 117-135.
- Osorio, L. y Balbuena, C. (2013). Latinoamérica vista desde el paradigma eurocéntrico: Un análisis de los textos escolares de historia universal. *Tiempo y Espacio*, 23(60) 39-58. <http://www.scielo.org.ve/pdf/te/v23n60/art04.pdf>
- Reglamento para Maestros de las primeras letras del 18 de junio de 1913. http://www.historia.uchile.cl/CDA/fh_article/0,1389,SCID%253D1884%2526ISID%253D149%2526JNID%253D9,00.html
- Sarmiento, D. (1845). *Civilización i Barbarie, vida y obra de Facundo Quiroga*. Imprenta del Progreso, <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-8208.html>
- Serrano, S. (1995). De escuelas indígenas sin pueblo a pueblos sin escuelas indígenas: La educación en La Araucanía en el siglo XIX, *Revista Historia*, Vol. 29: 425-474. <https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/9648/000318823.pdf>