



Facultad de
Ciencias Sociales
Escuela de Sociología
Carrera de Sociología

**La acción pedagógica docente para la construcción de una
educación intercultural, desde la cosmovisión y lengua
Mapuche, en la Escuela Básica Intercultural de Laguna
Verde.**

VIANCA GIANINNA MINGUZZI ALFARO

Memoria para optar al Título de Socióloga
Profesora guía Tania De Armas Pedraza

Laguna Verde, Valparaíso, Chile
2022

Dedicatoria

Los últimos capítulos de esta investigación fueron escritos en uno de los procesos más difíciles de mi vida, la trascendencia a lo desconocido de mi queridísimo Tata, Domingo Pantaleón Alfaro Canales, su vuelta al *ngen*, a quien va dedicada cada idea, concepto, palabra y discusión, ya que fue él quien, desde su construcción como profesor público, normalista, plantó la semilla en mi ser, del conocimiento y el cuestionamiento constante a la realidad. Quien, a pesar de cualquier adversidad o diferencia, siempre mantuvo su fe y esperanza intacta en mí. Su acción pedagógica estuvo presente siempre en su forma de ser, transformando la vida de muchas personas, siendo un referente de vida, esfuerzo, lealtad y amor incondicional para muchas/os.

Para ti, que te fuiste al sueño eterno con ansias de justicia, esperando que algún día te saldaran la deuda histórica, fondos que fueron usurpados de los/as profesores de Chile en dictadura, trabajador público y mucho tiempo director de escuela rural. Espero esta investigación contribuya a mantener viva tu voz, tu discurso, de justicia social y dignidad, de resistencia amorosa, para las/os profesores públicos de este territorio, y toda su pueblo.

Con amor y enseñanza infinita, por siempre con nosotras/os.

Para Peter, Keanu, Aruni, Cecilia, Eduardo, espero les guste.

Agradecimientos

A mi compañero de vida, mi mejor amigo, el padre mi hijo, mi cómplice de risas y tristezas, que me acompañó en este proceso tan complejo y dificultoso, esquivando las balas conmigo, sin rendirnos jamás, en nuestra unión de amor trascendente. A mi hijo e hija, amados, quienes inspiran mi existencia y mi capacidad de resistencia, mi paciencia y comprensión con el mundo, quien me hizo experimentar el milagro de volver a creer con esperanza en un futuro mejor. A mi madre y a mi padre por incentivar este proceso y motivarme a terminarlo, siempre confiando en mí, al igual que mi Tatita, con la fe y esperanza intacta en su hija. A mis sobrinas, a mi hermano y cuñada, a mi tío, a mis primas, a mis amigas/os, compañeras/os de carrera o facultad, a todas/os quienes me han apañado y acompañado con su energía, sus palabras y su compañía, en diferentes momentos de nuestras vidas, gracias infinitas.

Tabla de contenidos

Dedicatoria	2
Agradecimientos	3
Siglas / Abreviaturas	7
Resumen.....	9
Abstract	9
Palabras clave.....	9
Key words	9
Capítulo I	13
Formulación y contextualización	13
1. Sistema educativo en Chile: segregación y precarización.....	13
2. Ser docente en Chile: agencia – actor	17
3. Caracterización territorial: Laguna Verde.....	22
4. Escuela Intercultural Laguna Verde	24
5. PEIB: proceso de implementación y tensiones	29
Justificación y relevancia del tema	32
Pregunta de investigación	35
Objetivo general	36
Objetivos específicos	36
Capitulo II.....	37
Marco teórico	37
1. Escuela pública y poder: espacio de soberanía Estatal.....	37
2. Acción Pedagógica.....	41
2.1 Teorías de la acción social clásicas a la teoría de la acción dialógica.....	42
2.2 Currículum.....	52
3. Educación Intercultural	54
3.1 Cultura, Colonización y Decolonialidad: hacia lo intercultural	55
3.3 Pedagogía decolonial.....	65
4. Cultura Mapuche	66
4.1 Imaginario Mapuche.....	66
4.2 Cosmovisión	68
4.2 Resistencia y recuperación: sujeto político.....	69
Capítulo III.....	73
Diseño Metodológico.....	73
1. Fines de la investigación y enfoque metodológico	73
2. Fuente de datos	75
3. Técnicas aplicadas.....	75

4. Muestreo: Criterio y tamaño	76
5. Técnicas para la producción y análisis de datos.....	79
Acopio y Ordenamiento de la información	81
6. Consideraciones éticas	82
7. Informe de trabajo preliminar en terreno	83
8. Resultado proceso de validación de instrumento	84
Capítulo IV.....	86
Presentación de los datos	86
1. Caracterización de la muestra – Meta matriz	86
2. Transformaciones de la Escuela Intercultural Laguna Verde	90
2.1 Transformación Institucional.....	90
2.2 Transformaciones culturales.....	92
2.3 Transformación Social.....	95
2.4 Transformaciones personales o profesionales	95
2.5 ETM: dinámica de inclusión a institución.....	96
2.6 Infraestructura.....	97
2.7 Dificultades y desafíos transformaciones	97
2.8 Propuestas	98
3. Definiciones sobre educación intercultural y su vínculo con la cultura Mapuche... 99	
3.1 Sentido para una educación intercultural.....	99
3.2 Propuesta colectiva definitoria de Educación Intercultural	100
3.3 Formación intelectual o académica para una educación intercultural	101
3.4 Dinámica relacional interna y externa	101
3.5 Rol profesora mentora P3 y ETM.....	104
3.6 Otros elementos relevantes	105
3.7 Experiencias.....	105
4. Acciones pedagógicas vinculadas con una educación intercultural.....	106
4.1 Formas	106
4.2 Prácticas y actividades.....	107
4.3 Programas y/o proyectos.....	109
5. Acciones pedagógicas relacionadas a la cultura Mapuche para una educación intercultural presentes en fuente de datos secundarios.....	109
Capítulo V.....	116
Análisis y discusión de datos	116
1. Cultura Mapuche, Sentido y Motivaciones para la educación intercultural: un discurso político.	116
2. Educación Intercultural en la EIBLV e interculturalidad crítica: un discurso medioambiental.	120

3. Acciones pedagógicas y la teoría de la acción dialógica: praxis para la liberación	124
Conclusiones	127
Bibliografía	130
Glosario.....	135
Anexos y apéndices.....	136
1. Consentimiento Informado.....	136
2. Entrevistas	137
3. Documentos.....	137

Siglas / Abreviaturas

EIBLV: Escuela Intercultural Bilingüe Laguna Verde
MOP: Ministerio de Obras Públicas
PEIB: Programa de Educación Intercultural Bilingüe
PEI: Proyecto Educativo Institucional
PIE: Programa de Integración Escolar
SEP: Subvención Escolar Preferencial
PME: Plan de Mejoramiento Educativo
SEREMI: Secretaría Regional Ministerial
CONAMA: Comisión Nacional del Medioambiente
NEE: Necesidades Educativas Especiales
SUPEREDUC: Superintendencia de Educación
SLI: Sector Lengua Indígena
ALI: Asignatura lengua Indígena
ASI: Asignatura Sector Indígena
APR: Agua Potable Rural
ENU: Escuela Nacional Unificada
NEE: Necesidades Educativas Especiales
JJVV: Junta de Vecinos
SACGE: Sistema de Gestión de la Calidad de la Educación.
SNED: Sistema Nacional de Evaluación de Desempeño
AVDI: Asignación Variable por Desempeño Individual
AEP: Asignación de Excelencia Pedagógica
OCDE: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
EIB: Educación Intercultural Bilingüe
UPLA: Universidad de Playa Ancha
PUCV: Pontificia Universidad Católica de Valparaíso
UAHC: Universidad Academia Humanismo Cristiano
UNAB: Universidad Andrés Bello
ULA: Universidad de Las Américas
IPCHILE: Instituto Profesional de Chile
UDA: Universidad de Atacama
UV: Universidad Valparaíso
UCH: Universidad de Chile
DUOC UC: Institución técnica profesional de la Universidad Católica

OIT: Organización Internacional del Trabajo

Resumen

Esta investigación aborda los procesos de construcción de una educación intercultural, al ser incluida institucionalmente, las transformaciones que significó, describiendo el accionar pedagógico docente para concretar este proyecto en la Escuela Intercultural Laguna Verde. Desde el paradigma cualitativo, se realizaron entrevistas y análisis documental. Los discursos de las/os docentes develaron fisuras en las limitaciones institucionales Estatales, construyendo una educación intercultural crítica, diversa, inclusiva, respetuosa y amplificada, en contraste con las delimitaciones impuestas por el MINEDUC, abordando las necesidades de las/os estudiantes, desde la autogestión y comunidad, resignificando y reivindicando a los pueblos originarios de nuestro territorio, particularmente al pueblo Mapuche, educando críticamente para la liberación.

Abstract

This research addresses the processes of construction of an intercultural education, being institutionally included, the transformations that it meant, describing the pedagogical actions to materialize this project in the Laguna Verde Intercultural School. Positioned from a qualitative paradigm, interviews and documentary analysis were implemented. The speeches of the teachers revealed fissures in the institutional limitations by the State, building a critical, diverse, inclusive, respectful, and amplified intercultural education, in contrast to the delimitations imposed by the MINEDUC, focusing on the needs of the students, from the self-management and sense of community, resignifying and vindicating the native peoples of our territory, particularly the Mapuche people, critically educating for liberation.

Palabras clave

Acción pedagógica – Educación Intercultural – Docentes – cultura Mapuche

Key words

Pedagogical action – Intercultural Education – Teachers – Mapuche culture

“La violencia contra
los pueblos originarios es
por su relación con
la naturaleza”

Noam Chomsky

En mis tiempos de estudiante, la crítica al sistema capitalista, las clases sociales y el materialismo histórico, su dialéctica y la clase trabajadora fueron (y serán) una de mis principales dudas académicas y teóricas, construyendo mi perspectiva crítica, tratando de comprender lo complejo de este pensamiento. Ahondando en los procesos sociales que forman esta compleja realidad, posicionándonos desde Latinoamérica, es que la colonización y colonialidad toman relevancia para la deconstrucción crítica de nuestra historiografía, al ser procesos emergentes de la modernización de las sociedades, siendo el Estado uno de los agentes protagonistas en la diversificación del poder mundial pero que ha legitimado las estructuras sociales hegemónicas.

Uno de los pueblos originarios más vigentes en Chile es el Mapuche. Han resistido a los procesos tan hostiles de colonización y colonialidad, transformándose conjuntamente con estos, pero manteniendo muchos de sus aspectos ancestrales y una mínima parte de su territorio. Con la declaración de los Derechos Humanos en 1948, y los procesos posteriores de transformaciones institucionales, en 1993 se promulgó la ley indígena en Chile, entregándole reconocimiento a los pueblos originarios, por tanto, también reconociéndolos como sujetos de derecho. De esta manera se institucionalizaron los pueblos originarios “vivos” y se comenzó un proceso de reparación, formando políticas públicas para dar continuidad a sus costumbres y lenguas. Frente a la intervención del Estado en las culturas de los pueblos originarios se formaron tensiones y contradicciones dentro de los pueblos y sus pertenecientes. Unas/os crearon diálogos y vínculos con el Estado, otras/os han decidido resistir y alejarse del Estado, buscando y apelando a su derecho a existir, autonomía y emancipación del Estado.

En esta dicotomía nació el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y otras políticas públicas, siendo primeramente implementadas en las instituciones posicionadas en lugares con alta densidad poblacional de indígenas. Al avanzar la implementación del PEIB en distintas localidades, se dio lugar para las Escuelas Interculturales, donde la lengua indígena se vuelve una asignatura, deja de ser un taller opcional, volviéndose parte de las exigencias curriculares para las/os estudiantes de primero a sexto básico, incluyéndose también en el programa educativo institucional (PEI). Para acceder al PEIB las escuelas interesadas deben postular haciendo un estudio identitario, trabajando junto a

CONADI, para el reconocimiento de la ascendencia indígena de al menos un 20% de las/os estudiantes. En la Escuela básica de Laguna Verde se dio este proceso debido a ciertos procesos transformativos que vivieron como institución, los cuales serán desarrollados en esta investigación, lo que convergió en volverse Escuela Intercultural Laguna Verde (EIBLV), la primera en institucionalizar la lengua indígena Mapuche en la región de Valparaíso.

Tras muchas transformaciones en mi vida personal, construí mi hogar en esta localidad por lo que comencé a interactuar con las personas que la habitan, visibilizando muchas problemáticas sociales. Contaminación, aislamiento urbana, crecimiento demográfico exponencial, loteos irregulares, monocultivos forestales, caminos privados, inaccesibilidad al agua potable y otros servicios básicos, sequía, baja escolarización técnica y profesional, segregación social, precarización en servicios públicos (salud, educativos, culturales, etc.), pobreza, marginalidad, drogadicción, etc. Son algunas de las problemáticas que aquejan a las personas que viven en este territorio. En la búsqueda de conocer profundamente mi nuevo entorno, con el objetivo de generar conocimiento que sea un aporte para las transformaciones de este territorio, decidí trabajar esta investigación en la Escuela básica de Laguna Verde. El recibimiento fue verdaderamente cálido y su voluntad de participación excepcional, por lo que agradezco la oportunidad de haber podido interactuar y conocer el proyecto educativo que llevan a cabo. La EIBLV es un lugar para sorprenderse y asombrarse, un lugar donde la esperanza por una educación holística integral se vuelve tangible, siendo las iniciativas docentes ejemplares para llevar a cabo transformaciones trascendentes, visionarias, como es la inclusión de la cultura Mapuche en esta escuela para dotar de instrumentos necesarios a las/os estudiantes y así puedan enfrentar las problemáticas sociales que se evidencian en este territorio. Valparaíso, una región que no se identifica mayormente como Mapuche, donde se cree, ingenuamente, que está alejada de este pueblo ancestral, es parte del territorio ancestral Mapuche y sus energías irruptoras de transformación social se han abierto camino y visibilizado con el pasar del tiempo.

Reivindicación y reconociendo al pueblo Mapuche son algunas de las consignas explicitadas en la EIBLV, donde sus procesos transformativos y la forma en que construyen una educación intercultural se vuelven protagonistas en el cuestionamiento sociológico de esta investigación. La cosmovisión y lengua Mapuche son elementos valiosos para la construcción de esta educación intercultural, como se materializa y desarrolla una otra cultura en un espacio institucional gestionado por el Estado chileno. La interacción del accionar pedagógico, definido desde los discursos docentes, con esta cuestión social, su relación con la institucionalidad a través del PEIB, posicionando a

las/os docentes como actores, siendo sus relatos los que principalmente dotaron de datos esta investigación, sus formas y prácticas particulares, sus perspectivas.

1. Sistema educativo en Chile: segregación y precarización

Al reflexionar sobre la construcción del sistema educativo Chileno, situándonos históricamente, nos trasladamos al norte del país, donde comenzó la expansión económica a principios del siglo XX, lo cual trajo consigo la migración de un modelo educativo desde Europa, donde la estrategia de la élite fue la instrucción de las y los obreros/as que trabajaban para ellos/as, como también la formación de las y los hijas/os de las/os obreras/os, y así asegurarse de tener mano de obra calificada para los procesos de industrialización de ese momento histórico. Debido a la “transformación de la actividad económica en Chile en la primera parte del siglo XX provocada por la conquista del salitre en la Guerra del Pacífico y el nuevo manejo de los recursos naturales” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 75). Es el comienzo de un modelo educativo enfocado en la formación de obreros/as calificados/as, ya que la élite traía consigo una herencia de formación educativa establecida desde muchas generaciones, en cambio, fue en este momento en que se masificó el acceso a la educación y se consolidó la escuela como institución en Chile, manteniendo esta estructura segregadora.

“Se organizan trabajadores, profesores, agricultores, empleados públicos, mujeres e indígenas en sindicatos y mancomunales, para manifestar sus reclamos por mejores salarios, educación y viviendas dignas; estas organizaciones incipientes crearon sistemas de protección internos, organizaron actividades de educación propias y de ayuda social para sobrellevar y enfrentar la represión que ejercía el Estado en su contra.” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 79)

Aquí nació la escuela pública gratuita en Chile, donde, debido a las influencias eclesiásticas, se comenzó a expandir por el territorio, y su principal misión era “disminuir la alta tasa de analfabetismo que alcanzaba alrededor del 90% y formar adecuadamente sobre todo a la gran masa “incivilizada” y sacarla de la “barbarie”” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 80), generando un sistema educativo que intrínsecamente su misión es la transformación cultural, social y económica de la población, para que esta pueda adherirse al sistema mundial, que gracias a la modernización se había globalizado, formando ciudadanos/as que fueran rentables para el sistema capitalista, herencia de occidente, asentado en las distintas formas de vida a través del mundo.

“En este contexto pueden ser vistos los esfuerzos nacionales por aumentar el número de personas alfabetizadas; se trataba no sólo de que aprendiesen a leer y a escribir adecuadamente, sino también de convertirlos en instrumentos adecuados y confiables para la acumulación capitalista” (Pinto Vallejos y Valdivia Ortiz de Zárate, 2008, en Alarcón & Ajagan, 2015, p. 80)

Fue un proceso de institucionalización complejo, ya que existía una tensión entre ciudadanía y Estado, generándose una discusión prolongada sobre el rechazo cultural

(Alarcón & Ajagan, 2015) por parte de las/os ciudadanos/as de ese entonces, ya que las y los niñas/os eran parte de la economía familiar doméstica, como menciona Serrano, Ponce de León y Rengifo (2012). En 1920 se implementa la Ley de Instrucción primaria obligatoria, consolidándose el Ministerio de Educación frente a esta nueva gestión institucional. Posteriormente, tras el derrumbe del monopolio del salitre, como lo llamó Salazar y Pinto (2002), se acrecentó la inestabilidad y tensión social, debido a la crisis económica. En este momento, para el Estado no era prioridad invertir en educación hasta 1932, cuando los movimientos sociales emergieron frente a la crisis, construyendo el entramado social insurgente que se unifica para culminar en las elecciones de 1938. Nace el Frente Popular y gana Pedro Aguirre Cerda la contienda presidencial, siendo un

“significativo suceso para el próximo desarrollo de la educación nacional (...) Esta transformación interna del país requirió que se restaurasen los planes educacionales; se necesitaba formar desde una nueva perspectiva a los jóvenes del país, para hacer sostenible este nuevo modelo económico industrial.” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 86)

En sincronización con la coyuntura de ese entonces, después de la segunda guerra mundial, comenzó un proceso de polarización global donde Chile no quedó exento. La URSS tenía algunas bases en Latinoamérica por lo que Estados Unidos se encargó de desestabilizar cualquier organización revolucionaria que fuese “un obstáculo para su hegemonía postguerra” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 88). A través de la “Alianza para el progreso”, el cual fue un dispositivo de poder ideológico político-social, es que Estados Unidos llegó al país, invirtiendo en fondos para la formación de académicos/as, entregando recursos e influenciando el pensamiento de quienes estaban formulando la reforma educacional de 1965, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva, generando así una transformación en el paradigma educativo, manteniendo ciertos elementos de la Constitución de 1925, donde

“Podemos apreciar una interesante contradicción entre los principios humanistas enumerados y la visión tecnicista de la política curricular que sustentaba la reforma. El paradigma curricular seleccionado tendía a privilegiar una perspectiva técnica de la educación transformándola en una ciencia aplicada, despojándola de elementos axiológicos, filosóficos y morales. El modelo educativo seleccionado, la pedagogía por objetivos, estaba fuertemente influido por el utilitarismo en educación, con sus raíces en la pedagogía estadounidense y con el enfoque taylorista de la industria, que va a funcionar como modelo para organizar el currículo.” (Gimeo Sacristán, 1997, en, Alarcón & Ajagan, 2015, p. 89)

En respuesta al contexto social y político, democráticamente es elegido Salvador Allende, 1970-1973, quien en su propuesta de programa de gobierno fue muy explícito en las transformaciones educacionales que requería el país, para desintegrar las políticas influenciadas por la “Alianza para el Progreso” y así instaurar un sistema educacional donde se “priorizaba la igualdad por sobre el individualismo propio de la sociedad capitalista” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 90). El proyecto Escuela Nacional Unificada

(ENU) pereció con el golpe de Estado del 11 de septiembre de 1973, organizado por las fuerzas armadas chilenas, con Augusto Pinochet al mando, apoyado por el gobierno de Estados Unidos y la elite chilena. Por tanto, la ideología implantada por la “Alianza para el progreso” volvió a encontrar un terreno fértil donde dar continuidad a su entramado capitalista, ahora sustentado por la doctrina del shock, o sea el miedo, impuesta a través de la dictadura militar, alimentado por las nuevas ideas emanadas de la Escuela de Chicago en Estados Unidos, en particular de Milton Friedman, donde se orquestó un plan administrativo, económico, político, social y subjetivo para así instaurar el neoliberalismo en Chile.

Se redujo el financiamiento a la educación, muchos académicos fueron exiliados, reprimiendo ideas contrarias al capitalismo neoliberal a través de la desaparición y muerte de miles de chilenos/as, donde el máximo objetivo era acabar con “el enemigo interno” (Alarcón & Ajagan, 2015). La educación puede ser una apertura de conciencia para las personas, como también puede ser una forma de control y subyugación, a través de las formas precarias de proveer educación, transformando un sistema de educación en un aparato ideológico cristalizado, sin crítica ni heterogeneidad, donde la brecha entre las clases sociales se evidenció morbosamente, debido a la sectorización de la población, donde la élite se resguardo territorialmente para poder gobernar e instaurar un nuevo paradigma.

“(…) es un país en que los niños(as) más ricos estudian con los más ricos, los de clase media con los de clase media, los pobres con los pobres, iniciando así un ciclo de reproducción del clasismo y el elitismo que se prolonga luego en la universidad y así sucesivamente hasta la vida adulta. Los profesores más precarios se concentran en las escuelas más precarias. Los colegios particulares parecen clubes de campo, y los padres(madres) en realidad pagan 300 ó 400 mil pesos mensuales para comprarles una red social a sus hijos, más que una educación de calidad. En nuestro clasista y racista país, los pobres también viven y estudian lejos de los ricos.” (Waissbluth, 2011, como se citó en San Martín, Paukner, & Sanhueza, 2015, p. 162-163)

Este paradigma se consolidó en la Constitución del 1980, donde la dictadura militar dejó ideológicamente obstaculizado al Estado, a través de la forma de gobierno, leyes, políticas públicas e instituciones. Temática bastante controversial en el contexto sociopolítico actual, ya que el 2020 se aprobó democráticamente la formación de una Convención Constituyente (CC), para el cambio definitivo de la Constitución chilena. La CC trabajó en un borrador que garantiza y da un vuelco a toda la herencia de perspectiva educativa positivista y opresora en educación, con una propuesta sólida para la futura carta magna, que será votada por las/os ciudadanas/os chilenos/as a fines del 2022.

“281.- Artículo 16.- Todas las personas tienen derecho a la educación. La educación es un deber primordial e ineludible del Estado. La educación es un proceso de formación y aprendizaje permanente a lo largo de la vida, indispensable para el ejercicio de los demás derechos y para la actividad

científica, tecnológica, económica y cultural del país. Sus fines son la construcción del bien común, la justicia social, el respeto de los derechos humanos y de la naturaleza, la conciencia ecológica, la convivencia democrática entre los pueblos, la prevención de la violencia y discriminación, así como, la adquisición de conocimientos, el pensamiento crítico y el desarrollo integral de las personas, considerando su dimensión cognitiva, física, social y emocional. La educación se regirá por los principios de cooperación, no discriminación, inclusión, justicia, participación, solidaridad, interculturalidad, enfoque de género, pluralismo y los demás principios consagrados en esta Constitución. Tendrá un carácter no sexista y se desarrollará de forma contextualizada, considerando la pertinencia territorial, cultural y lingüística. La educación deberá orientarse hacia la calidad, entendida como el cumplimiento de los fines y principios establecidos de la educación. La ley establecerá la forma en que estos fines y principios deberán materializarse, en condiciones de equidad en las instituciones educativas y los procesos de enseñanza.” (Constitucional, 2022, p. 15)

Una propuesta que incluye variadas perspectivas de la nación, en su diversidad étnica cultural, para que la educación integral y de calidad sea un derecho protegido y garantizado por el Estado. En contraste, la Constitución del 1980, redactada por Guzmán y sus colaboradores de la Escuela de Chicago, no busca garantizar una educación equitativa, de calidad e inclusiva, más bien, avala y promueve el lucro en el sistema educativo chileno.

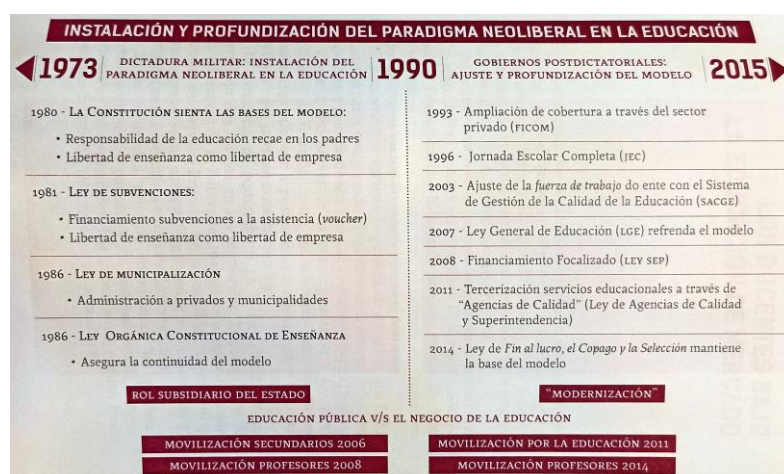
“La verdadera ruptura en el plano de la educación estará dada por la nueva Constitución Política en 1980, y la LOCE, Ley Orgánica Constitucional de Educación, en la cual queda instaurada la subsidiariedad del Estado con respecto a la Educación y una supuesta libertad de enseñanza en el marco del libre mercado, la seguridad nacional y la restricción de ideas.” (Alarcón & Ajagan, 2015, p. 91)

El Estado subsidiario fue la principal ganada de la dictadura militar, al delegar a terceros las principales instituciones del Estado.

“Detrás del Estado subsidiario chileno se encuentra una composición de facto y violencia burguesa (...) Existiría – desde el neoliberalismo – una apuesta por la desvinculación del Estado con los deberes de ciudadanía, y al traspaso de derechos sociales como salud, vivienda y educación hacia el sector privado” (Farías & Moreno, 2015, p. 110)

Por tanto, se mantuvo la misma lógica de formar sujetos con ciertos conocimientos, de acuerdo con su clase social, para que puedan producir de forma lucrativa y eficaz, generando un engranaje sistemático donde la clase trabajadora es la sostenedora de quienes controlan la economía del país, la elite. Posterior a la dictadura, después de un proceso social político sumamente complejo, se construyó un camino de “vuelta a la democracia”, por lo que el Estado hizo algunas reformas en Educación, en la década del 90, sobre financiamiento principalmente, y así atenuar la cristalización provocada por la dictadura. Los gobiernos concertacionistas, lograron algunas reformas asistencialistas, ya que no daban una solución consistente y definitiva a las problemáticas expuestas por la sociedad civil, en particular las organizaciones de estudiantes y profesores. “Se mantuvieron en vigencia los tres pilares del modelo: 1) administración vía sostenedores

privados y municipales, 2) subvención a la demanda, 3) negación de la educación como un derecho social” (González, 2015, p. 26). La educación pública estaba quebrada en nuestro país. Deslegitimada, desvalorizada, desmantelada. Los gobiernos concertacionistas legislaron sin la inclusión de las y los docentes, consolidándose en 1996 la Reforma Educacional donde se creó la Jornada Escolar Completa (JEC) y otros programas (González, 2015). Esto profundizó la precarización de la labor docente al traspasar la responsabilidad por “resultados” a las y los profesores, lo cual se consolidó con “(...) el Sistema de Gestión de la Calidad de la Educación (SACGE) y se profundiza la política que busca asociar el desempeño docente con incentivos económicos monetarios (SNED, AVDI, AEP)” (González, 2015, p. 28).



1 (González, 2015, p. 31)

En la coyuntura actual se puede divisar un quiebre de esta lógica Estatal asistencialista e individualizante, ya que la transformación constitucional podría generar una apertura real para dar solución a muchas de las problemáticas que han generado conflictos entre la sociedad civil y el Estado; el endeudamiento, la segmentación, segregación, estandarización, precarización, la competencia, la sobre carga académica, la privatización y mercantilización de la educación, la educación sexista y racista. De cara a esta realidad es que se configuran los movimientos sociales por la educación, en distintos momentos históricos, mutando, reinventándose, en cuanto al contexto, como respuesta a la injusticia social, la opresión, la represión, la colonización y la ideología hegemónica.

2. Ser docente en Chile: agencia – actor

Las y los docentes han interactuado con el Estado históricamente, posicionándose, siendo partícipes, en la medida que el autoritarismo y la institucionalidad lo permitiera, de los procesos de instauración, creación, gestión de las instituciones educativas en Chile. Las raíces de la educación formal son de carácter burgués y elitista. A mediados del siglo XIX y principios del siglo XX, inició la “profesionalización docente”, donde las y los docentes tenían una labor agencial para el Estado, siendo los representantes directos de

este frente a la ciudadanía, en un contexto bastante precario (Reyes, 2017). Se asumía que las y los docentes tenían una vocación de servicio, asignándole características apostólicas (Núñez, 2004, en Reyes, 2017, p. 11) de evangelizador, definiendo su “deber ser” desde una externalidad (Reyes, 2017). Al masificarse la educación, las tensiones se acrecentaron y como respuesta a la educación tecnócrata y descontextualizada, es que emergió el Movimiento Pedagógico, donde se ha expresado este “malestar docente” (Esteve, 1987, en Reyes, 2017, p. 10), el cual se plasmó en acciones colectivas, desde la construcción histórica del docente como sujeto público, político y colectivo (Reyes, 2017) “dando cuenta de un poder docente en latencia, siempre presente que se significa y vuelve a resignificar en el tiempo” (Reyes, 2017, p. 10).

Para caracterizar al docente como sujeto público, político y colectivo, o sea, desde una perspectiva de docente transformador, situado y empoderado, haciendo la distinción con el imaginario del docente tecnócrata, autoritario y positivista, me focalicé en un momento histórico postdictadura cívico militar, para abordar esta descripción.

“El profesorado fue violentamente reprimido por la dictadura del general Pinochet. Según las informaciones del llamado Informe Rettig, se ha podido establecer un total de 103 docentes víctimas del Terrorismo de Estado. De estos, 58 fueron ejecutados y 45 detenidos desaparecidos” (González, 2015, p. 33).

La organización política de las/os profesoras fueron censuradas y clausuradas. Se canceló la “personalidad jurídica del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación, que había sido fundado en julio de 1970” (González, 2015, p. 33) y así dar paso al Colegio de Profesores, aún vigente en la institucionalidad chilena. Las políticas públicas neoliberales en educación fragmentaron la organización docente. La tercerización de la administración y financiamiento de las distintas instituciones educacionales, la aparición de los colegios subvencionados y colegios privados, derivaron en la fragmentación de las distintas entidades fiscalizadoras que amparan la situación laboral de las/os docentes, ya que para el gobierno de Aylwin (postdictadura) se promulgó la ley 19.070 donde se estableció el Estatuto Docente, el cual especifica en el título IV que “los docentes del sector privado subvencionado y pagado, se rigen por el Código del Trabajo, estableciéndose (...) una división odiosa al interior del magisterio” (González, 2015, pp. 34-37), ya que las/os docentes pertenecientes al sector público estaban regidos por el Estatuto Docente. Las dificultades para articularse colectivamente y definir demandas se acrecentaron, las cuales han prevalecido. En el Estatuto Docente también se abrieron las posibilidades para tener “profes a contrata”, implementado en el gobierno de Eduardo Frei Ruiz-Tagle, cuestión que fue interpelada por el Movimiento Docente en el 2014, ya que era otra forma de precarizar aún más la labor docente (González, 2015). Con el gobierno de Ricardo Lagos se consagró la Evaluación Docente, donde un 70% de las y los docentes del país estuvieron

de acuerdo con su implementación, en la consulta nacional realizada. Al momento de implementarla el MINEDUC modificó aspectos fundamentales de esta, lo cual aumentó las tensiones entre docentes y Estado (González, 2015).

El 2006 las y los estudiantes secundarios se movilizaron por una serie de demandas donde las/os docentes se integraron al bloque social para fortalecer el movimiento (González, 2015). Posteriormente, gracias al Informe Brunner, el MINEDUC se posicionó desde la siguiente premisa: de la calidad docente depende la calidad del sistema de educativo del país (González, 2015), responsabilizando a las/os trabajadores de la educación, cuestionando su desempeño y su labor, poniéndolos en la mira. Esto derivó en la Carrera Profesional Docente, impulsada por el gobierno de Piñera y rectificada por el gobierno de Bachelet.

“El magisterio ha sido objeto de una campaña del terror por parte del Estado chileno tendiente a deslegitimar su labor y con ello, fundamentar un conjunto de reformas dirigidas, supuestamente, a elevar su ejercicio profesional y la calidad de la educación en Chile” (González, 2015, p. 59)

El posicionamiento del Estado, representado por el MINEDUC, respecto a las/os docentes, pareciera una falacia. Varias investigaciones vinculan el carácter socioeconómico de las y los estudiantes con su rendimiento escolar.

“(…) la variable fundamental que explica siempre, en más de un 50% los aprendizajes de los/as estudiantes, está fuera de la escuela y es de orden socioeconómico (...) Detrás del énfasis en los docentes y la omisión del contexto, el neoliberalismo oculta que la calidad de la educación en Chile no depende estructuralmente, como insistentemente nos dicen, de los docentes” (González, 2015, pp. 62-63)

El Estado chileno ha tratado de copiar modelos internacionales de escuela, asumiendo que esto mejorará los resultados en educación, sin situarse en su realidad social, histórica, territorial, política y económica. Se modifica el currículo para exigir el consumo de más contenido por las y los estudiantes, se ha estandarizado la educación y el Estado se ha ocupado de generar instrumentos de medición donde las/os docentes son responsabilizados por los rendimientos de las/os estudiantes en estos instrumentos. “(…) se le está imponiendo al docente un conjunto de prácticas y un comportamiento más cercano a una ética empresarial que al tradicional *ethos* del profesor” (Assáel, Albornoz, & Caro, 2018, p. 89)

“La combinación del conjunto de estos elementos ha modificado radicalmente la identidad colectiva e individual de los profesores (...) el relato del triunfo individual y la meritocracia (...) conlleva una idea de superioridad de ciertos maestros que han rendido satisfactoriamente ciertas pruebas de desempeño. En segundo lugar, ha primado el consumismo, desconfianza entre docentes y entre estos y los estudiantes. Y, en tercer lugar, la acción docente, pedagógica y sindical se ve enfrentada a una tremenda crisis de legitimidad social” (González, 2015, p. 42)

El sistema educativo en Chile es cada vez más competitivo, donde “la autonomía profesional (docente) se pierde, convirtiéndose en meros entrenadores de habilidades que

permitan a los/as alumnos enfrentarse a los instrumentos de medición” (Assáel, Albornoz, & Caro, 2018, p. 89). Además, Chile es uno de los países pertenecientes a la OCDE donde las/os docentes tienen más horas no lectivas, no remuneradas, que dedicarles a su trabajo. Según el Primer Censo Docente un 29% de las/os profesoras dedica entre 10 a 12 horas no lectivas, donde incluso un 15% de estos dice que dedica hasta 20 horas (González, 2015).

“El impacto de estas condiciones paupérrimas de trabajo se traducen, entre otras cuestiones, en el desarrollo de enfermedades como efecto de la somatización de las presiones a las cuales nos vemos expuestos los docentes” (González, 2015, p. 41)

PRINCIPALES ENFERMEDADES DIAGNOSTICADAS POR MÉDICOS ENTRE PROFESORES ENCUESTADOS EN ESTABLECIMIENTOS DE SANTIAGO, CHILE (N°: 158)	
ENFERMEDADES (EN ORDEN DE PRIORIDAD DESCENDENTE)	% DE DOCENTES DIAGNOSTICADOS
1.- Disfonía o afonía	46.2
2.- Colon Irritable	44.3
3.- Estrés	41.8
4.- Resfrios frecuentes	39.2
5.- Hipertensión arterial	38.6
6.- Várices piernas	34.8
7.- Gastritis	34.8
8.- Enfermedades de columna	32.3
9.- Lumbago o ciática	27.2

Fuente: Encuesta UNESCO de Condiciones de Trabajo y Salud
Diciembre 2004. En: *Docencia*, N° 26.

2(González, 2015, p. 41)

Los salones de clases repletos de estudiantes, el ruido, los espacios reducidos, la infraestructura precaria, la falta de material didáctico, etcétera y la misma respuesta siempre es: no hay recursos. La vulneración hacia las/os profesoras y estudiantes, por parte del Estado de Chile es aberrante, particularmente cuando en estas condiciones se les exige un rendimiento estandarizado, donde la incertidumbre prima y la injusticia social se siente fuerte. Especialmente en esos sectores más pobres, ser profesora implica no solo enseñar contenido curricular, si no también lidiar con drogadicción, violencia intrafamiliar, delincuencia, problemas de salud mental, abandono parental, y un desinterés generalizado por la institución educativa, más ahora en la era de la tecnología y el *boom* de las redes sociales. También muchas/os niñas/os viven en territorios devastados por la contaminación, por lo que las/os docentes tienen que lidiar con enfermedades e intoxicaciones. En áreas rurales, muchas/os niñas/os viven lejos de la escuela, donde tienen que caminar kilómetros para llegar a su lugar de estudio. Además, en la zona sur, donde está álgido el conflicto Mapuche, muchas/os niñas tienen que soportar la presencia de militares en sus ciudades y localidades, generando estrés e incertidumbre, debido a la violencia vivida diariamente.

En este contexto, el sistema educativo chileno está produciendo crónicamente docentes, enfermos y desvalidos, más cuando al jubilar reciben una pensión miserable, donde el monto se reduce en más de un 50% de su sueldo antes de jubilar. Por ejemplo, un docente que está ganando más de 800mil pesos, al jubilar, descontando todos los bonos por rendimiento que le subían el sueldo, su jubilación puede ser de hasta 180mil pesos, incluso menos, dependiendo del sistema de afiliación que el docente en su particularidad eligió o fue colocado en, las pérdidas de la AFP, los préstamos que haya pedido, pensión de alimentos, Fonasa y otros descuentos.

“Nosotros queremos terminar con el sistema de AFP, porque creemos que es un modelo absolutamente fracasado para los trabajadores que, al término de 30, 40, 50 años de vida laboral obtenemos unas pensiones indignas que no superan el 30% de la renta de activo, en circunstancias, que la promesa de ellos fue que al año 2020 los chilenos obtendríamos una pensión que equivaldría al 100% de la renta. Hoy día esa promesa queda como un chiste de mal gusto, cuando vemos a nuestras colegas profesoras con pensiones de 150 o 180 mil pesos’, agregó Aguilar” (Colegio de Profesores, 2018)

El 2014 con el Movimiento Docente, se cuestionó la Carrera Profesional Docente por parte de las/os profesores y se volvió a visibilizar la pudrición medular del sistema educativo capitalista neoliberal, especialmente con al actual sistema de pensiones y exigencias exorbitantes para las/os docentes. Aquí se articuló el Movimiento por la Unidad Docente, quienes se posicionan desde la pedagogía crítica transformadora situada, definiendo conceptualmente los desafíos y el rol del profesorado en este contexto. Dentro de los desafíos propios del ejercicio docente,

“Por una parte, generar mejores condiciones de aprendizaje en el aula (por ello es relevante luchar por concretar nuestras demandas) y, por otra, organizarse y constituir un amplio movimiento de trabajadores de la educación que, en conjunto con otros actores, impulsen las transformaciones estructurales que permitirán superar las actuales condiciones de desigualdad, segregación y exclusión que mantienen a los niños/as de nuestra patria en disímiles condiciones educativas” (González, 2015, p. 64)

“(…) el rol de los docentes en el actual momento sociohistórico, definido por una lenta rearticulación del movimiento de trabajadores, no es materializar un nuevo sistema educativo ni la nueva escuela. Nuestro rol es contribuir a crear las condiciones de una lucha por una nueva educación” (González, 2015, p. 103)

Una educación para y por la sociedad civil chilena, situada histórica y políticamente, vinculada con las problemáticas territoriales y la comunidad, desde una perspectiva interseccional, descolonizada, inclusiva, equitativa. Una educación que no sea un dispositivo de control Estatal, más bien, un elemento fundamental en la formación de personas críticas, emancipadas y libres, sin dependencia empresarial ni de los recursos disponibles. Una educación como un derecho irrevocable. Una educación que las y los profesores de Chile pueden transmitir a las/os estudiantes desde autoría como actor transformador en la sociedad. Estas son algunas consignas y posicionamientos que

irrumpen el orden estructural educativo vigente, gestadas desde distintos movimientos sociales actuales.

3. Caracterización territorial: Laguna Verde

Como habitante de esta localidad desde el año 2012, he presenciado la explosión demográfica que ha transformado el paisaje abruptamente. Según el censo 2017 la región de Valparaíso, donde se encuentra ubicada Laguna Verde, aumentó su densidad demográfica exponencialmente, alcanzando el 1.815.902 de habitantes.

POBLACIÓN Fuente: INE	CENSO 2002	CENSO 2017	PROYECCION 2020	PROYECCION 2021
Población total	1539852	1815902	1960170	1979373
Población en zona urbana	1409902	1652575	1795820	1814427
Población en zona rural	129950	163327	164350	164946
Hombre	691499	880215	958672	968008
Mujer	719775	935687	1001498	1011365
Índice de masculinidad	96,07	94,07	95,72	95,71

3 (BCN, 2021)

El INE, en el Censo 2017, contabilizó 3686 habitantes en Laguna Verde, “sin embargo, debido a la venta de loteos irregulares y la falta de fiscalización, estiman que hay cerca de 20 mil personas” (Aparicio, 2022).

05 REGIÓN DE VALPARAÍSO							
051 PROVINCIA VALPARAÍSO							
05101 Valparaíso	VALPARAÍSO	Cd	251.177	122.482	128.695	97.191	47,98
	PLACILLA DE PEÑUELAS	Cd	39.344	18.912	20.432	13.640	15,61
	LAGUNA VERDE	Pb	3.686	1.905	1.781	4.964	14,00

4 (INE, 2019)

La estimación real de habitantes en Laguna Verde (INE, 2019) es alarmante, el 2020 la expansión demográfica fue brutal. Debido a la pandemia muchas personas emigraron de las grandes ciudades, como Santiago, por las restricciones de confinamiento, buscando lugares más tranquilos. Esto resultó en la construcción de viviendas en sectores muy alejados del punto céntrico de esta localidad, que es el pueblo, quedando aislados de los servicios básicos.

Una localidad definida como urbana pero que contiene mucho de rural, ya que la atraviesa un humedal, reserva de la biósfera, donde existen varios cerros de tierra fértil. Las personas han construido sus casas en zonas verdes, terrenos de suelo agrícola y forestal, de vivienda permanente o estival, muchos con sesión de derechos o ilegales, pero sin inscripción en bienes raíces.

“Karina Jiles, presidenta del comité Tierras Rojas, es testigo de esto. “Te venden es una cesión de derecho y aunque la inscribieran, sigue siendo ilegal. El 98% de estas personas están viviendo en loteos irregulares”. Rosario Pérez, Seremi de Bienes Nacionales de Valparaíso, detalla que esta gente “vende

terrenos y supuestos derechos a bajo precio donde la familia se ilusiona y finalmente no tienen cómo acreditar el dominio”.” (Meganoticias, 2022)

Lamentablemente esto ha significado una polarización entre los habitantes, ya que a muchos/as les acomoda esta situación de irregularidad y gran expansión demográfica; venta irregular de agua, servicios de electricidad usureros e ineficientes, materiales de construcción encarecidos, cortes ilícitos de flora nativa, construcciones en cortafuegos, narcotráfico, delincuencia desmedida, manejo precario de la basura, autos “piratas” para movilizar a las personas a los sectores más alejados, venta ilegal de combustible, etc. Se suma a esta problemática el hecho que la Escuela Intercultural Laguna Verde se encuentra a menos de 50 metros del estero, que arranca desde el sector “El Sauce”, perteneciente al humedal reserva de la biosfera, pero que lamentablemente se encuentra extremadamente contaminado con percolados y residuos de los pozos negros que las personas han construido, parte del problema del agua que vive el territorio y que lo define como zona de sacrificio medioambiental. Esto genera un peligro de inundación cuando suben las aguas, además la posible acumulación por aguas lluvia, al encontrarse el estero conectado con el mar, el nivel de las aguas puede subir de manera considerable.



5 (MODATIMA, 2020)

Contaminación, generación de basura, peligro de incendios forestales, accesibilidad a servicios básicos (agua potable, electricidad, transporte público), pobreza, sanidad (perros callejeros, tratamiento aguas servidas), inundaciones, mal estado de caminos y otros, resultan en el nacimiento de organizaciones ciudadanas para abordar algunas de estas problemáticas en conjunto con la Delegación Municipal, entidad designada por la Ilustre Municipalidad de Valparaíso para gestionar soluciones y vincularse con la comunidad. Se formó la Cooperativa de Agua Potable, la Brigada Forestal, Juntas de Vecinos, Compañía de Bomberos #16, Sindicato de Pescadores, Consejo de salud, Escuela El Bosque, Casa del Duende y el Títere, Club de huasos, etcétera. Desde estas diversas organizaciones sociales es que han logrado transformar algunas situaciones tensas que se han vivido como

fue, por ejemplo, en el 2017 los proyectos para la instalación de una cantera (donde se iban explotar cerros para extraer sus rocas, esto para la construcción del terminal 2 del puerto de Valparaíso) lo cual iba implicar una transformación territorial de Laguna Verde. Desde ruidos estruendosos a causa de la dinamitación constante, instalación de semáforos para el tránsito continuo de camiones, el cierre de la cuesta en ciertos horarios, debido al tránsito excesivo de camiones de alto tonelaje. La cantera se desestimó gracias a la organización social y las presiones que se hicieron al municipio para que no aprobaran el proyecto. En la actualidad muchas de las problemáticas mencionadas se han acentuado debido a la expansión demográfica previamente descrita. Existen proyectos impulsados por distintas organizaciones como: el asfaltado del camino de la única línea de transporte público, reciclaje en distintos puntos del territorio, cambio en la clasificación de los caminos (privados a públicos) para que pueda llegar la empresa de electricidad Chilquinta, limpieza del humedal El Sauce, desalinización de agua, trabajos para mejorar y expandir el servicio entregado por la Cooperativa de Agua Potable.

4. Escuela Intercultural Laguna Verde

Desde sus inicios, la Escuela básica #150 de Laguna Verde, nace desde una necesidad. Existía la necesidad de entregarles educación a las y los hijas/os de las personas que trabajaban en la planta termoeléctrica.

“La termoeléctrica Laguna Verde, propiedad de la empresa estadounidense AES Gener y con capacidad para producir 54,7 megawatts (MW), es “la más ineficiente” del Sistema Interconectado Central (SIC), según el Ministerio de Energía, que informó mediante la Ley de Transparencia, que esta central térmica, instalada desde el año 1939 en el sur de la comuna de Valparaíso, es la que registra mayor costo variable de operación, puesto que producir un solo megawatt por hora (MW/h) le significa un costo de 419,3 dólares.” (Huerta, 2013)

En sus comienzos fue la empresa estatal Chilectra quien gestionó y financió la construcción y funcionamiento de la escuela, desde la construcción de casas para que vivieran los/las profesores/as en la población El Edén, hasta incluso estableciéndose la escuela dentro de terrenos pertenecientes a esta empresa. El día 14 de abril de 1941 fue inaugurada la escuela de Laguna Verde (Escuela Intercultural LV, 2022). Estuvo localizada en la parte central de Laguna Verde, el pueblo, hasta 1983 (Escuela Intercultural LV, 2022). Ese año se concretó definitivamente la baja en la producción de la termoeléctrica, por tanto, la cantidad de trabajadores se redujo en gran proporción. En ese momento la termoeléctrica, tras comenzar su operación comercial independiente el 1 de agosto de 1981 (AES Gener, 2016), pertenecía a Chilectra S.A. quien vendió todos los terrenos, incluido el terreno donde se ubicaba la escuela y donde vivían los/as profesores trabajadores. La termoeléctrica eventualmente paso a manos de la empresa privada

estadounidense AES Gener, quien está encargada de esta hasta el día de hoy, aunque ya cerró sus operaciones en el lugar el 20 de abril del 2021 (AES Gener, 2021). Es importante mencionar que la escuela de Laguna Verde pasó a ser reconocida oficialmente el 1 de octubre de 1981 y a ser dependencia municipal. Esto generó las circunstancias para que la escuela tuviera que trasladarse al sector de Domingo Otaegui, ubicado en la parte norte de Laguna Verde, a un sitio eriazó. El año 2013 se regularizó la ocupación de los 4 mil metros cuadrados donde está localizada la escuela donde la SEREMI de bienes raíces cedió la concesión gratuita renovable cada cinco años (Lillo, 2013).

Hoy día una de las mayores problemáticas que tiene la escuela son de infraestructura. Fue construida con material ligero y la distribución de las salas es inadecuada. Han tenido graves problemas con el desagüe de los baños. Cuando llueve, muchas salas gotean. Además, después del terremoto ocurrido en febrero del 2010, se hicieron estudios que revelan que la escuela se encuentra bajo la cota 30, ya que pertenece al centro urbano (Caja & Rojas, 2016, p. 174), por lo que está expuesta a inundaciones por marejadas y en alto riesgo de tsunami. También, sus condiciones medioambientales son bastante precarias debido a que se encuentra localizada muy cerca de donde corre agua contaminada.

“Las aguas que inundan, en invierno, los alrededores de la escuela provienen de un estero contaminado, de curso ilegal que corre por el sector y pasa frente a la escuela, cuyos afluentes emanan del vertedero “El Molle” (líquidos percolados), además provienen de la inundación de los pozos negros de la localidad, lo que implica problemas de salud.” (Escuela Intercultural LV, 2022, pág. 9)

En las entrevistas realizadas la mayoría de las/os docentes expresó que han existido momentos en que ha sido tan insoportable el mal olor, mayormente de percolados, que no han podido hacer clases en el patio u otras dependencias que no sean cerradas. En cuanto a la caracterización socioeconómica de las personas que tienen matriculados a sus hijas e hijos a la escuela #150 Laguna Verde hoy día podemos definirla como personas con “escasos recursos económicos” (Escuela Intercultural LV, 2022, pág. 10), donde los niveles de educación de las madres y padres se concentran en tener la educación media completa, con un 39%, encontrándose un 55,8% bajo este rango, lo que significa que algunos/as ni siquiera terminaron la educación básica (Escuela Intercultural LV, 2022). A continuación, adjunto una tabla donde se describen los aspectos que visibilizan los niveles de precariedad en los cuales se desenvuelven las y los niñas/os pertenecientes a la Escuela Laguna Verde.

1 (Escuela Intercultural LV, 2022, pág. 10)

Aspectos		%
Con quien	Con los padres	52
	Monoparental	38
	Otro familiar	10

vive el alumno			
Estudio de los padres	Sin estudios	0.8	
	Básica incompleta	12	
	Básica completa	19	
	Ens. Media incompleta	24	
	Ens. Media completa	39	
	Ens. Superior incompleta	3.2	
	Ens. Superior completa	2	
Trabajo del padre	Permanente	49	
	Esporádico	51	
Trabajo de la madre	Permanente	15	
	Labores de casa	85	
	Esporádico	15	
Ingresos al hogar	Entre \$ 51.000- \$180.000	60	
	Entre \$ 181.000- \$ 290.000	27	
	Entre \$ 291.000- \$ 410.000	13	
	Más de \$ 410.000	00	
Servicios básicos	Energía eléctrica	Si	85
		No	15
	Agua	Potable	39
		De pozo	23
		Compran	40
	Eliminación de excretas	Alcantarillado	6
		Fosa	7
Pozo negro		87	

Considerando los argumentos previamente desarrollados es que el Proyecto Educativo Institucional define su misión como:

“En esta escuela trabajamos para brindar una educación integral, de calidad, atendiendo a las diferencias individuales de nuestros estudiantes, enriqueciendo sus valores a través del desarrollo de sus habilidades y competencias, especialmente, en el deporte, las artes y la protección del medioambiente, valorando la diversidad del entorno, teniendo como base los principios de inclusión e interculturalidad” (Escuela Intercultural LV, 2022, pág. 7)

En Laguna Verde se asentó una cancha de pasto sintético que funciona desde el 2016, por lo que la escuela le da uso desde ese entonces, para organizar campeonatos de futbolito y otras actividades. En cuanto a espacios culturales y artísticos, no existen más que las actividades que realizan Juntas de Vecinos y organizaciones territoriales, aparentemente no tan vinculadas con la institución educativa, solo las que se encuentran cercanas a ella como la JJVV 137B y el Centro de Madres “La Playa” que pertenecen al sector de Otaegui. Artísticamente existen muy pocos lugares donde aprender y/o practicar, solo el club de cueca impartido por el Club de Huasos, también del sector Otaegui. Los espacios naturales, como el humedal “El Sauce”, Playa Grande, Playa Chica, Caleta Hornitos,

Playa Las Docas, se encuentran contaminados con basura, por lo que una de las actividades recurrentes que realizan en la escuela son jornadas de limpieza. El 2019, un grupo de estudiantes y profesores estuvieron trabajando en la limpieza y recuperación del estero, en el marco del proyecto Incuba 2019 “Puesta en Valor del Humedal estero El Sauce, de la localidad rural de Laguna Verde, Valparaíso” (UPLA, 2019), en donde trabajó la profesora Dra. Cecilia Rivera Castro, líder y gestora de la investigación química sobre el estero/humedal, previamente mencionado en la caracterización del territorio como una zona de sacrificio.

Me detengo brevemente para hacer aclaraciones sobre la definición del territorio como zona de sacrificio medioambiental. Podemos encontrar varias noticias y reportajes que exponen la realidad de Laguna Verde. La responsabilidad apunta al relleno sanitario “El Molle” y a ESVAL de ser los principales contaminadores de las aguas de este territorio.

“Es importante destacar que los múltiples monitoreos al estero El Sauce arrojaron mala calidad a lo largo de todo su lecho, siendo un 76,1% de esté, de origen industrial provenientes desde las aguas de la planta de aguas servidas de ESVAL y las aguas percoladas desde el relleno sanitario de GIRSA en la zona norte de Laguna Verde. Además, los pozos particulares de donde extraen los camiones el agua que venden están también siendo contaminados por estos vertimientos industriales.” (MODATIMA, 2020)

En estas situaciones es pertinente cuestionarse el rol de las autoridades sanitarias y los entes fiscalizadores de estas empresas. La diversidad natural, de flora y fauna, de Laguna Verde es imprescindible para nuestro planeta, pero, debido a la inoperancia e incapacidad de acción del Ministerio de Salud podemos visibilizar que los intereses de los privados priman por sobre la protección al medioambiente y a las personas habitantes del lugar.

La SEREMI reduce su capacidad de acción a solo ser un ente fiscalizador, donde una de sus prioridades es corroborar quienes están vendiendo ilegalmente, o sea, faltando al principio tributario del Estado. “Estos pozos correspondían a dos de los tres analizados por el Seremi de salud. Más allá de esta aislada gestión, no se han generado esfuerzos sustantivos desde el municipio porteño” (MODATIMA, 2020). Agravando la situación, el relleno sanitario “El Molle” fue licitado a una empresa que fue comprada por capitales extranjeros, por tanto, se repite la lógica de devastación capitalista neoliberal, donde el Estado deja a la deriva a la población, faltando a derechos establecidos en la constitución donde “el derecho a la vida” es tan defendido por algunos grupos políticos, pero solo cuando esa “vida” tiene un valor substancial en la bolsa de valores internacionales.

“(…) la adquisición de GIRSA por Stericycle S.A en 2008, una empresa multinacional de capitales norteamericanos. No es sino la expresión de la desigualdad social, en donde una empresa multinacional opera con impunidad frente a una población que, a pesar de los múltiples reclamos, sigue sin soluciones por parte de las autoridades políticas” (MODATIMA, 2020)

De esta forma nos situamos desde la perspectiva de las demandas sociales, donde la definición como zona de sacrificio es totalmente pertinente ya que cumple con la descripción de la realidad en Laguna Verde. Las y los representantes del Estado han ignorado las evidencias científicas y la voz de las personas, y no solo es una realidad en Laguna Verde, también en Mejillones, Tocopilla, Huasco, Quintero – Puchuncaví – Ventanas, Lota y Coronel. Todas localidades que sufren en carne viva el impacto medioambiental de las entidades privadas, sin escrúpulos frente a enfermedades y destrucción. Esto es sin considerar otras zonas de Chile también afectadas por la contaminación extrema, como es la misma capital, donde en invierno cada año se vuelve más difícil respirar.

“No es extraño que debido a este fenómeno social salga a la palestra el concepto de “zona de sacrificio”. Esta denominación da cuenta de comunidades generalmente de bajos ingresos y/o racializadas, que sufren daños ambientales relacionados con polución, contaminación de desechos y/o industria pesada. Junto con lo anterior, es importante destacar la posición de vulneración de las comunidades en las actividades productivas destructivas” (MODATIMA, 2020).

Entonces, es importante reflexionar la calidad de vida que llevan las y los habitantes de Laguna Verde, en particular las y los niñas/os, quienes han tenido que adaptarse a vivir en la incertidumbre, tanto de accesibilidad al agua como de calidad del agua que consumen, incluso en el espacio educativo institucional, el cual ha reconocido esta grave situación, incluyéndola en sus demandas y trabajos como escuela.

Es así como la escuela se ha ido construyendo desde las necesidades de la comunidad, transformándose institucional y subjetivamente con los años.

“Para un desarrollo integral de nuestros estudiantes, la escuela cuenta con talleres artísticos, deportivos y de protección al medio ambiente, según sus intereses. Los Proyectos y Programas que refuerzan las actividades pedagógicas de los estudiantes, en nuestra escuela son los siguientes: a) Ley SEP y PME. b) Programa de Integración Escolar Comunal: integra niñas/os con Necesidades Educativas Especiales (N.E.E.). c) Programa ENLACES. d) Plan Lector. e) Actividades Extraprogramáticas. f) Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB)” (Escuela Intercultural LV, 2022, págs. 12-13)

El programa de Integración Escolar Comunal comenzó en 1998 “(...) a principios de julio, según resolución exenta 925, se implementa el Programa de Integración Escolar (PIE), para estudiantes con Discapacidad Intelectual, Trastorno Afectivo o Motor” (Escuela Intercultural LV, 2022, pág. 8). El adherirse al PIE es voluntario y todos los establecimientos públicos pueden hacerlo (SUPEREDUC, 2022). En cuanto a los otros programas; el programa ENLACES financió la sala de computación e informática desde el año 2000; el 2004 ingresa el programa “Haciendo Escuela” de Falabella, fortaleciendo la biblioteca con libros y talleres; las actividades extraprogramáticas varías entre lo artístico, deportivo y ambientalista; el PEIB se implementó desde el 2016, primero en forma de talleres optativos para después pasar a la Asignatura de Lengua Indígena,

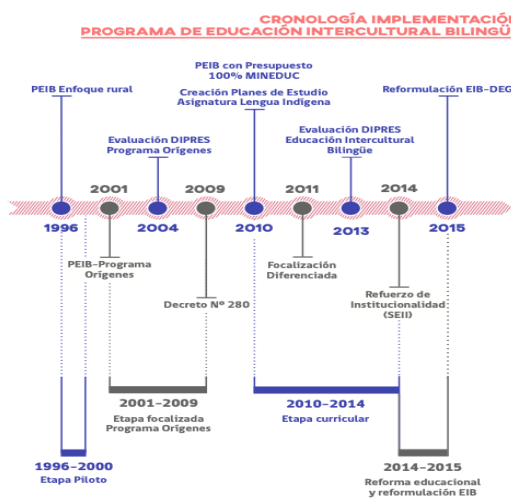
Mapudungun, la cual se ejecuta desde el 2019, en el primer ciclo (Escuela Intercultural LV *et al.*, 2022).

5. PEIB: proceso de implementación y tensiones

Desde el siglo XVI existe una disputa territorial, social, económica, política y subjetiva post colonizadora en Latinoamérica. Los pueblos originarios han resistido, en cierta parte, a la colonización cultural, adaptándose, obligadamente, a los Estados modernos. La álgida discusión que implicó los Derechos Humanos (DDHH), principalmente post segunda guerra mundial, culminando con la Declaración internacional de Derechos Humanos en 1948, derivó en la creación de organizaciones e instituciones internacionales para la reparación de las personas afectadas por las distintas vulneraciones a los DDHH. En 1993 se promulgó la ley indígena en Chile (19.253) resultando en el “reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas de los pueblos originarios, reconocidos por dicho cuerpo legal” (MINEDUC, 2017, p. 12)

“El PEIB ha sido un intento de reparación que ha debido enfrentar las concepciones que la institucionalidad chilena porta respecto a los pueblos indígenas, las que no han sido siempre favorables ni positivas. Por ello, ha significado un proceso de transformación cultural dentro del propio sistema y no solo respecto a la población” (MINEDUC, 2017, p. 41)

Para 1996 comenzó la aplicación del PEIB, de manera piloto hasta el 2000, en sectores rurales del país, principalmente en el sur de Chile, donde está ubicado parte del territorio ancestral Mapuche, quien históricamente ha sido el pueblo vivo con más población y soberanía sobre su territorio. Diez años después se crearon los Planes de Estudio Asignatura Lengua Indígena, en el gobierno de Michelle Bachelet, generando una apertura de conocimiento y accesibilidad a todo el territorio chileno, ya que se pueden adherir a estos programas cualquier escuela que cuente con un 20% de matrícula de estudiantes indígenas.



6(MINEDUC, 2017)

“(…) tiene por objetivo que los niños y niñas de pueblos originarios puedan comunicarse en su lengua vernácula, es implementada en los establecimientos educacionales que quieran favorecer la interculturalidad y en aquellos que cuenten con una matrícula igual o superior al 20% de estudiantes indígenas, y es desarrollada por el educador o educadora tradicional, persona responsable de transmitir los conocimientos culturales y lingüísticos a las y los estudiantes del establecimiento” (MINEDUC, n.d.)

Para su aplicación se debe legitimar el porcentaje de matrícula indígena con CONADI, institución estatal que nace tras la promulgación de la Ley Indígena. Ellos/as hacen un seguimiento y contribuyen al levantamiento de información, muchas veces construyendo árboles genealógicos de las ascendencias generacionales de las y los estudiantes, para los establecimientos públicos que se encuentran “fuera” del territorio indígena. Para los establecimientos que se encuentran “dentro” de territorio indígena es obligatorio la implementación del PEIB. Luego se define qué educador o educadora tradicional será parte del PEIB, el ministerio de educación junto a CONADI manejan una lista de educadores tradicionales elegibles o si se quiere incluir a una educadora o educador, este/a debe cumplir con los requisitos establecidos en el Decreto 301, aprobado el 4 de Julio del 2018, por la contraloría de la república chilena. Ahí se forma la “dupla pedagógica” quienes estarán a cargo directamente de la ejecución del PEIB (MINEDUC, 2017).

Existen varios trabajos investigativos que han puesto en la palestra el funcionamiento e implementación del PEIB, su verdadero alcance, cuestionando sus objetivos éticos. La carga pedagógica de lengua indígena varía según establecimiento, entre 1 a 4 horas pedagógicas semanales, dependiendo de los recursos y las voluntades dentro de la institución. También se pueden implementar talleres o actividades extraprogramáticas. “Rotular los contenidos de lengua y cultura indígena de esa manera les resta un significado social que los haga relevantes para la comunidad escolar” (Lagos, 2015, p. 88). En muchos casos, los contenidos relacionados a la lengua y cultura indígena se agregan a la planificación de las asignaturas Lenguaje o Historia, no entregándole siquiera horas pedagógicas completas para la formación de contenido indígena (Lagos, 2015). Frente a la necesidad Estatal de incluir a las/os indígenas en el sistema político, económico, social e identitario cultural nacional, las exigencias internacionales de rendimiento académico, frente a la estandarización de la educación a través de la globalización, el PEIB se utilizó como una herramienta aplicada a la población indígena para mejorar sus rendimientos académicos, ya que existía una descontextualización de la cultura local territorial, en cuanto al currículo impuesto por el Estado chileno, la exclusión de las lenguas nativas/madres, desarrollándose “prácticas pedagógicas inadecuadas para los intereses, necesidades y aprendizajes de estos” (Lagos, 2015, p. 86). Se ha generado una dinámica de “competencia internacional” frente a la inclusión de los pueblos originarios en los Estados modernos, de apropiarse de sus culturas desde una perspectiva

folkloricista, frente a los parámetros de progreso y desarrollo exigidos por las instituciones internacionales, dentro de este sistema capitalista neoliberal.

“(…) en su origen el PEIB no es un programa generado para revitalizar las lenguas indígenas, sino para instalar una educación compensatoria para indígenas, tendiente a mejorar su rendimiento y su posibilidad de ascenso social” (Lagos, 2015, p. 86)

Al incorporarse a la institucionalidad Estatal, la educación de lenguas indígenas genera una ruptura cultural. La intervención por parte de una entidad externa, el Estado de Chile, como mediador, controlador de contenidos en los programas curriculares, influenciado por una tradición occidental colonizadora Estatal, desde su organización política democrática, inmersa en la medula de las instituciones Estatales, se complejiza y cuestiona la legitimidad de este programa, especialmente cuando los intereses de corporaciones y empresas privadas, que movilizan el capitalismo neoliberal actual, están puestos en el territorio ancestral Mapuche, debido a su riqueza en cuanto a recursos naturales. Los pueblos indígenas no son homogéneos, dentro de sus mismas organizaciones e historia existen tensiones y diferencias, especialmente en cuanto a sus relaciones con el Estado.

“(…) en un marco más global, debe entenderse como una medida tendiente a aminorar las tensiones sociales dentro de estados pluriétnicos, de modo tal de generar climas sociales estables que garanticen la llegada de inversores externos, dentro de las reglas del juego establecidas por instituciones multilaterales como el Banco Mundial o el Fondo Monetario Internacional” (García de León y García de León, 2012; Lagos, 2011; Quintrileo, Yáñez y Valenzuela, 2013; Riedmann, 2008; Schmelkes, 2004; Sir, 2008; Viaña, Tapia y Walsh, 2010; Williamson, 2004 en Lagos, 2015, p. 86)

Otras problemáticas evidenciadas en investigaciones sobre la implementación del PEIB tienen que ver con la concepción identitaria estática y estereotipada (Quintrileo, 2013) del sujeto indígena, en este caso Mapuche, no vinculada con la comunidad, sin situarse en su territorio. La forma de aplicación también dependerá mayoritariamente de las motivaciones e incentivos individuales de las y los docentes y mentores, como colectivo, pertenecientes a la comunidad educativa. Se han apreciado asperezas en el cuerpo docente formal de las instituciones educativas ya que manejan una formación y técnica pedagógica donde las formas Mapuche muchas veces no tienen espacio. Incluso, se desplaza al educador o educadora tradicional (Lagos, 2015).

“(…) falta de acompañamiento al educador o educadora tradicional por parte del docente mentor, insuficiente pertinencia de las guías de trabajo entregadas por el PEIB, tendencia a asumir que la disciplina o el orden al interior del aula es solo responsabilidad de los docentes mentores, suponer que el educador tradicional debe comportarse como el profesor o profesora, la distancia existente entre la escuela y la comunidad local” (Acuña 2012; Mineduc/Unicef, 2012 en Ibáñez & Druker, 2018, p. 234)

La concepción del “Mapuche ignorante”, que no maneja el español de “forma apropiada” y deslegitimación de su conocimiento (Lagos, 2015). Por ejemplo, las formas de transmitir conocimiento, son culturalmente distintas. La cultura Mapuche valoriza la oralidad como

una forma de expresión y construcción epistemológica legítima, la cual tiene una perspectiva generacional, valorando el conocimiento ancestral, utilizando simbolismos directamente vinculados con lo territorial, lo cual puede ser cuestionado por la institución educativa Estatal, ya que el paradigma educativo occidental legitima la construcción del conocimiento prioritariamente desde la escritura y el lenguaje formal. Existe una estandarización de la lengua Mapuche, sin considerar que esta se transforma dependiendo de la localidad territorial. También existen problemáticas en cuanto a financiamiento, los recursos son limitados y no llegan en los tiempos establecidos, hay una diferenciación salarial importante entre la remuneración para el educador o educadora tradicional y un docente de planta. Otra cuestión que complejiza el panorama es la desconsideración de los procesos migratorios Mapuche. Muchos/as se han tenido que movilizar a las ciudades, en busca de recursos, alejándose de sus territorios también debido a la violencia provocada por la invasión militar e incertidumbre (este punto se desarrollará posteriormente, refiriéndome al imaginario terrorista del sujeto Mapuche), por lo cual los porcentajes de matrícula no serían una cifra que considere la fragmentación espacial de las personas, manteniéndose en su mayoría la implementación del PEIB en zonas rurales (Lagos *et al.*, 2015).

Justificación y relevancia del tema

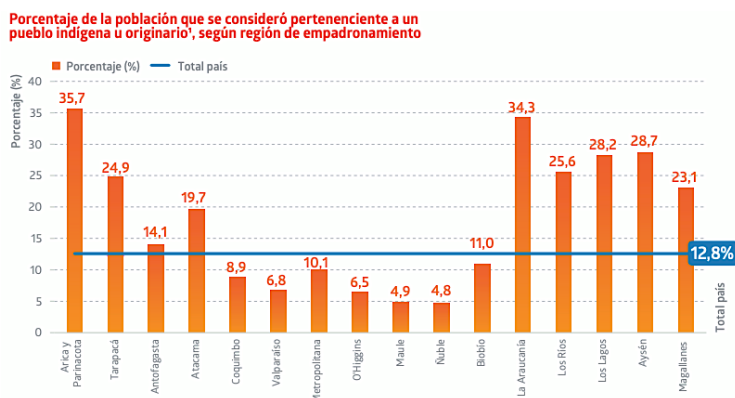
La educación intercultural está en boga. Los procesos migratorios que ha vivido Chile, principalmente desde su intervención y participación como miembro de la ONU en Haití, hace unos años, han generado una apertura hacia culturas totalmente desconocidas para las/os chilenas/os. Las problemáticas sociopolíticas de muchos países americanos, más, la lucrativa economía chilena volvió este territorio llamativo y necesario para muchas personas que buscaban un rumbo distinto al impuesto en sus territorios. Peruanos, colombianos, venezolanos, ecuatorianos y otros extranjeros han encontrado su hogar en Chile.

Esto ha provocado que las ciencias sociales se abran a la discusión sobre temáticas antes ignoradas o solo observadas desde afuera, también, para situarnos desde nuestra propia diferencia y extranjerización, reflexionando sobre la colonialidad intrínseca en nuestra sociedad y producción intelectual académica.

“El extranjero no es una persona sino una ‘forma social’, esto es, se trata de un vínculo específico de relación, una forma particular de ser con otros (...) es importante su existencia, dado que contribuye a afianzar y fijar los sentimientos de pertenencia y cohesión interna” (Sabido, 2012, p. 11)

“El extranjero nos resulta próximo en la medida en que sentimos que compartimos con él una misma naturaleza nacional, social, profesional o genéricamente humana. Pero también nos resulta distante en la medida, en esos mismos rasgos, no pertenecen solo a él y a nosotros, sino, que son propios de muchas más personas” (Simmel, 2012, p. 24)

También las problemáticas de violencia Estatal en el sur de Chile con la ocupación de *Wallmapu*, las demandas de reivindicación por parte de los pueblos indígenas y la promulgación de la ley 19.253 a fines de los años 90, generaron una implementación Estatal de instituciones que velen por los derechos de los/as indígenas, pueblos vivos en el territorio, su reconocimiento y legitimación frente a la ciudadanía, fomentando la creación de políticas públicas para las/os indígenas. En este contexto nace el PEIB como una política de reparación para los pueblos originarios, una política pública educativa que entrega la posibilidad de apertura institucional a conocimientos no occidentales y la revitalización de las lenguas indígenas, como lo define la misión de esta política pública. Tras una minuciosa lectura a través de las investigaciones científicas publicadas respecto al PEIB, concluí que la mayoría discute sobre su contenido, si cumple con los objetivos establecidos o situadas en instituciones educativas en el sur o norte de Chile, donde la densidad demográfica indígena es alta, ya que esos son sus territorios ancestrales originales. Por ejemplo, en la región de la Araucanía un 34,3% se identifica con un pueblo indígena u originario y en la región de Arica y Parinacota un 35,7% se identifica con esta definición (INE, 2018).



7. (INE, 2018, p. 17)

En cambio, la presente investigación estuvo situada en la V región de Chile, Valparaíso, donde la densidad demográfica indígena es baja, solo con un 6,8% del total de las personas que se identifican como pertenecientes a un pueblo indígena u originario, están localizadas en esta región, donde la media es de un 12,8% (INE, 2018).

Según información extraoficial, la primera Escuela Intercultural de la región emergió en Los Andes, en la localidad de Calle Larga. También, las docentes y directivas de la EIBLV mencionaron la existencia de una escuela en Playa Ancha que trabaja la interculturalidad,

pero solamente en modalidad de talleres, sin la adhesión al programa de Asignatura Lengua Indígena. En la búsqueda de datos oficiales en las plataformas del MINEDUC solo pude encontrar un escrito, en la página web, donde menciona la existencia de más de 1500 escuelas que aplican la interculturalidad:

“Actualmente, más de 1500 establecimientos realizan talleres interculturales e imparten esta asignatura para el aprendizaje de la lengua y cultura de los pueblos aymara, mapuche, rapa nui y quechua, a cargo de las educadoras y educadores tradicionales, personas encargadas de transmitir estos conocimientos” (MINEDUC, 2022)

Busqué exhaustivamente en las páginas oficiales del MINEDUC, revisando una variedad de investigaciones científicas que pudieran obtener datos sobre la cantidad de escuelas adherida a esta política pública en educación, los fondos recibidos, el año de ejecución y la localidad de estas instituciones educativas, por lo que, se solicitaron los datos regionales a través de la Ley de Transparencia, al SLEP, quien es la entidad que financia las escuelas públicas en la región de Valparaíso. También busqué información en CONADI, quien menciona el Programa de Educación Intercultural e Indígena y el Programa Recuperación y revitalización de las lenguas indígenas (CONADI, 2022), pero nada referido al Programa de Educación Intercultural Bilingüe ni la Asignatura de lengua indígena, incluso, no existen investigaciones referidas al tema en la biblioteca digital que disponen. De igual forma, se solicitó la información a través de la OIRS para la obtención de datos que ellos puedan manejar. También, me contacté con la Coordinadora regional Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Rosa Gallardo, funcionaria del MINEDUC, solicitando la información oficial de datos. Estos procedimientos constituyen una relevancia práctica y metodológica, contribuyendo, a modo de catastro, para que existan datos oficiales actualizados, generando accesibilidad para futuros investigadores que quieran trabajar con estos datos. La única respuesta institucional fue por parte del SLEP quienes confirmaron que la escuela Cariaga de Playa Ancha está adscrita al PEIB, confirmando que solo trabajan en modalidad de talleres, sin la inclusión de la Asignatura de Lengua Indígena en su Programa educativo institucional. Ningún otro contacto me respondió, definiéndose sin acceso a esa información, como por ejemplo CONADI.

La Escuela Intercultural de Laguna Verde es una excepcionalidad, la forma que han trabajado y luchado por la implementación e inclusión de otros saberes a la institucionalidad occidental es formidable. Por tanto, metodológicamente, esta investigación es sumamente relevante para generar datos sobre su alcance, especialmente desde la perspectiva de las/os docentes, quienes levantaron este proyecto para el rescate de sus raíces, por tanto, es un proceso importante para su identidad colectiva e individual. Además, estos datos, análisis y conclusiones serán expuestos a la institución educativa

donde se conversó la aplicación de talleres, mostrando el proceso y resultados investigativos, la metodología utilizada, dando espacios para la discusión y retroalimentación sobre los conceptos trabajados. También se gestionó, para un futuro próximo, impartir talleres para la comunidad, particularmente con la Junta de Vecinos 137-B, para que se conozca la labor educativa de la escuela y su alcance en la vida de las personas. Por lo que esta investigación también tiene una relevancia práctica para la escuela y la comunidad.

Desde lo teórico, la discusión sobre interculturalidad estuvo presente en el proceso constituyente que está viviendo el país. La propuesta de un Estado plurinacional y la inclusión de la perspectiva intercultural en la futura constitución de Chile ha generado un debate álgido y la visibilización de una sociedad chilena profundamente racista y discriminadora. Además, la exposición de la cosmovisión y lengua Mapuche, sus formas y saberes, problematizando el estigma que implica el ser Mapuche, desde el imaginario terrorista que se le asocia, construido principalmente por los medios de comunicación chilenos y el Estado, desmitificando estas concepciones racistas y discriminadoras, dando espacio a una sociedad construida desde una perspectiva decolonial, es sumamente relevante teóricamente para el pueblo Mapuche y su legitimidad social. También, desde la relevancia teórica es importante el concepto de Acción Pedagógica, ya que es una construcción conceptual investigativa personal, donde construí una definición distinta a la que fue construida por uno de los sociólogos contemporáneos más relevantes, Bourdieu, generando una discusión teórica distinta, proponiendo y constituyendo al concepto de elementos distintos a los propuestos por el sociólogo francés, realizando vínculos teóricos situados a nuestra realidad latinoamericana. Lo pedagógico también se problematizó teóricamente desde un contexto situado, latinoamericano, crítico y transformador, considerando su aspecto subjetivo disciplinar que se construye desde perspectivas no occidentales, entregándole elementos políticos importantes para la *praxis* pedagógica.

Desde los elementos explicitados en la problematización y justificación de esta investigación, nace la pregunta de investigación, desprendiendo sus objetivos, y así poder construir una propuesta teórica y metodológica para abordar esta problemática social relevante.

Pregunta de investigación

¿Cómo construyen las/os docentes una educación intercultural a través de su accionar pedagógico, considerando la inclusión institucional de la cultura Mapuche a través del

Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y la Asignatura de Lengua Indígena Mapuche (ALI), en la Escuela Básica Intercultural Laguna Verde?

Objetivo general

Analizar la construcción de una educación intercultural desde el accionar pedagógico docente, considerando la inclusión institucional de la cultura Mapuche, en la Escuela Básica Intercultural de Laguna Verde.

Objetivos específicos

- Conocer los procesos transformativos de la Escuela Intercultural Laguna Verde, referente a la inclusión institucional de una educación intercultural.
- Conocer las definiciones sobre educación intercultural y su vínculo con la cultura Mapuche.
- Identificar las acciones pedagógicas vinculadas con una educación intercultural.
- Identificar acciones pedagógicas relacionadas a la cultura Mapuche para una educación intercultural incluidas en el Plan de mejoramiento educativo 2019, el Proyecto educativo institucional 2022 y la Programación educación intercultural bilingüe 2019.

1. Escuela pública y poder: espacio de soberanía Estatal

La escuela pertenece al Estado, como la institución encargada de entregar educación a las y los niñas/os y adolescentes de la nación, donde cada país ha definido los alcances y limitaciones de su sistema educativo en cuanto a los intereses de la élite, grupo oligárquico que ha construido los Estados modernos, desde su posición de privilegio, herederos de poderes otorgados por la autoridad colonizadora, situándonos desde Latinoamérica. De esta manera, la escuela históricamente ha estado dominada y ha funcionado para perpetuar la desigualdad social, la estructura social impuesta y como un dispositivo de control social. Contemporáneamente, este espacio social, garantizado como un derecho, es donde se adquieren conocimientos establecidos por un currículum, el cual, se ha modificado a través de los años, transformándose conforme la historia y sus distintos procesos políticos sociales, adaptando el sistema educativo en cuanto a el proyecto de país vigente. Podríamos decir que de esta forma funciona globalmente, la educación estatal moderna, en países democráticos. Cuando reflexionamos sobre las instituciones Estatales es necesario visibilizar los mecanismos de operación que existen tras su burocracia y formas de funcionamiento. ¿Podríamos decir que vivimos en una sociedad disciplinaria? Desde la perspectiva de Foucault, quien da la discusión sobre lo que es el gobierno y el arte inherente que implica gobernar, entendí que, desde los procesos históricos de industrialización masiva y expansión del neoliberalismo, la economía capitalista ha generado una nueva forma de ser, desde esta racionalización y subjetividad particular, lo que se ha visto reflejada en la institucionalidad actual, por tanto, en la escuela. Como entendimos en la problematización, la formación de los sistemas educativos en América Latina nació desde la necesidad de los privados de educar a quienes trabajaban para sus empresas, también era un privilegio de la élite el tener acceso a una educación de calidad, para una formación íntegra de la persona. Al masificarse la educación estatal se crearon currículum donde se establecían conocimientos legítimos y obligatorios para todas/os, lo cual abordaré con profundidad en la próxima sección, al referirme a la acción pedagógica. Como explica Foucault, cuando da la discusión sobre el arte de gobernar, existe el gobierno de las/os niñas/os, el cual es la pedagogía, donde la economía influye directamente la formación curricular de las/os pedagogos, quienes transmiten esa educación a las/os niñas/os, o más bien, gobiernan a esas/os niñas/os desde un dispositivo de poder que contiene inmanentemente al capitalismo neoliberal imperante en los Estados modernos actuales, para mantener un control. “(...) estamos ante un triángulo: soberanía, disciplina y gestión gubernamental, una gestión cuyo blanco principal es la población y

cuyos mecanismos esenciales son los dispositivos de seguridad” (Foucault, 2006, p. 135). Entonces, más allá de la disciplina, desde la gestión gubernamental, la escuela se ve directamente afectada por las políticas públicas, donde los distintos gobiernos han plasmado sus proyectos de país, adherido o eliminado contenidos y formas del currículum. Es aquí donde visibilizamos los mecanismos de poder que cada aglomeración política ha forjado en el Estado a través de su gestión. Se define *gubernamentalidad* como

“(…) el conjunto constituido por las instituciones, los procedimientos, análisis y reflexiones, los cálculos y las tácticas que permiten ejercer esa forma bien específica, aunque muy compleja, de poder que tienen por blanco principal la población, por forma mayor de saber la economía política y por instrumento técnico esencial los dispositivos de seguridad. Segundo, por “gubernamentalidad” entiendo la tendencia, la línea de fuerza que, en todo Occidente, no dejo de conducir, y desde hace mucho hacia la preeminencia del tipo de poder que podemos llamar “gobierno” sobre todos los demás: soberanía, disciplina, y que indujo, por un lado, el desarrollo de toda una serie de aparatos específicos de gobierno, [y por otro] el desarrollo de toda una serie de saberes. Por último, creo que habría que entender la “gubernamentalidad” como el proceso o, mejor, el resultado del proceso en virtud del cual el Estado de justicia de la Edad Media, convertido en Estado administrativo durante los siglos XV y XVI se “gubernamentalizó” poco a poco.” (Foucault, 2006, p. 136)

Hago esta introducción ya que creo importante comprender la propuesta de Foucault, y la mirada histórica que le da a la gubernamentalidad, particularmente el vínculo con la herencia medieval, que es importante considerar para las propuestas teóricas posteriores, en relación con las disputas de poder.

Para referirme a la construcción de las personas en sociedad, desde la tradición fenomenológica, analizando la teoría sobre la socialización e interacción, Berger y Luckmann proponen que

“La socialización primaria es la primera por la que el individuo atraviesa en la niñez; por medio de ella se convierte en miembro de la sociedad. La socialización secundaria es cualquier proceso posterior que induce al individuo ya socializado a nuevos sectores del mundo objetivo de su sociedad” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 164).

Para comprender la posición de la escuela en la sociedad, es relevante su calidad de institución Estatal, ya que al ser un aparato público es representante directo del Estado. En él se integran las/os estudiantes al proyecto social de un gobierno y nación, conociendo la normatividad de la sociedad civil.

“La socialización secundaria es la internalización de “sub-mundos” institucionales o basados sobre instituciones. Su alcance y su carácter se determinan, pues, por la complejidad de la división del trabajo y la distribución social concomitante del conocimiento” (Berger & Luckmann, 2003, pág. 172).

Por tanto, la educación escolar se sitúa en la socialización secundaria que es a la que se exponen los sujetos en sociedad, ya que existe el estado moderno democrático el cual ha establecido un currículum y programas educativos específicos basados en un sistema educativo occidental. Este sistema educativo occidental trae sus bases epistemológicas y paradigmáticas desde una herencia colonial y modernas, neoliberal, donde el mercado ha

tomado un rol protagonista para su implementación y construcción histórica. Por tanto, desde una forma disciplinaria de poder neoliberal.

Bourdieu en sus propuestas teóricas sobre la escuela y los sistemas educativos plantea que entendemos el espacio social por campos donde los sujetos a través de los distintos capitales, que han acumulado, se desenvuelven a través de su habitus reproduciendo la estructura hegemónica, en una lucha constante de clases y de poder a través de la capacidad de actor y agencia que tienen las y los sujetos en la sociedad. Para comprender esta postura se entiende que

“La institución escolar contribuye a reproducir la distribución del capital cultural, y con ello, a la reproducción de la estructura del espacio social. (...) La reproducción de la estructura de la distribución del capital cultural se opera en la relación entre las estrategias de las familias y la lógica específica de la institución escolar” (Bourdieu, 2002, pág. 108).

Así históricamente se han construido distintas instituciones escolares, donde sus distinciones se basan en contenidos e información accesible para los sujetos posicionados en diferentes partes de esta estructura. La estructura se compone de distintos mecanismos que se materializan, en este caso, en el sistema educativo, por tanto, en la escuela. “Comprender también que las más altas instituciones escolares, aquellas que conducen a las más altas posiciones sociales, son cada vez más completamente monopolizadas por los hijos de las categorías privilegiadas” (Bourdieu, 2002, pág. 109). Una de sus principales propuestas es que la escuela reproduce y perpetua estas estructuras sociales, manteniendo las divisiones sociales históricas, sus diferenciaciones y privilegios. El capital cultural es el que se perpetúa y reproduce en los sistemas educativos occidentales, por tanto, es imprescindible conocer cómo se define, y el poder que trasciende en su conceptualización, evidenciando los mecanismos de poder que prevalecen en nuestra sociedad. “Como las diferencias de aptitud son inseparables de las diferencias sociales según el capital heredado, el sistema escolar tiende a mantener las diferencias sociales preexistentes” (Bourdieu, 2002, pág. 110). Los sujetos pertenecientes a las clases sociales privilegiadas son quienes también manejan el poder legitimado por el Estado, lo cual históricamente se construyó desde una herencia occidental, de la nobleza europea, y que se ha manifestado en los Estados pertenecientes al tercer mundo, por las herencias coloniales todavía vigentes. “La separación operada por la escuela es también una ordenación en el sentido de consagración, entronización en una categoría sagrada, una nobleza” (Bourdieu, 2002, pág. 110). De esta manera, las diferenciaciones que existen en las instituciones escolares tanto públicas, privadas o subvencionadas, en el caso de Chile, mantienen esta lógica de consagración del poder, evidenciando los mecanismos de dominación en nuestra sociedad y sus herencias históricas, entendiendo que el análisis que hace el autor está situado en Francia y que, de alguna forma, podemos relacionarlo a la realidad latinoamericana, ya

que los Estados que forman este territorio han imitado y desarrollado las ideas europeas, como referentes, desde esta falsa identidad eurocéntrica, aún muy vigentes en las sociedades latinoamericanas.

“La institución de la que una vez creímos que podría introducir una forma de meritocracia privilegiando las aptitudes individuales en relación con los privilegios hereditarios, tiende a instaurar, a través de la ligazón encubierta entre la aptitud escolar y la herencia cultural, una verdadera nobleza de Estado. nobleza en la que la autoridad y la legitimidad están garantizadas por el título escolar. (...) detentador del monopolio legítimo del poder del Estado” (Bourdieu, 2002, pág. 113).

Así evidenciamos las intenciones de estas clases privilegiadas y su vínculo con el estado, entendiendo que la construcción de este mismo y sus modos de operar han sido construidas para que prevalezcan estas diferenciaciones de clase, visualizando cómo se quiebra el discurso de la meritocracia vinculándolo más bien con las lógicas competitivas que evidenciamos en los sistemas educativos de los Estados modernos. “La invención del Estado y, en particular, las ideas de “público”, de “bien común” y de “servicio público” que están en su centro, son inseparables de la invención de las instituciones que fundan el poder de la nobleza de Estado y su reproducción.” (Bourdieu, 2002, pág. 114). Así plantea el autor que los sujetos se desenvuelven en esta estructura a través de su habitus, el cual está construido por capitales, en particular el capital cultural, que una parte es heredable y la otra es construida desde este habitus que ya contiene el sujeto, emergiendo desde su socialización primaria, que es la familia, reproduciendo esta estructura a través de su praxis, la cual se basa en este capital cultural, manteniendo y reproduciendo la estructura dominante. Así entendemos que la escuela es uno de los mayores reproductores de capital cultural, que los sujetos traen consigo mismo y que evidencian a través de su habitus, buscando incrementar este capital cultural, desenvolviéndose en el espacio social que le permite este capital cultural, el cual es convertible en capital económico y capital social, donde cada uno contiene diferentes aspectos que componen los mecanismos de poder en nuestra sociedad. La escuela es la evidencia material del capital cultural que busca reproducir y perpetuar el Estado. El campo de poder está en constante disputa por los actores y agentes a través de “la lógica de la competencia frenética que domina la institución escolar” (Bourdieu, 2002, pág. 122).

Tras esta definición del autor, sobre una de las obras más controversiales en educación, se comprende que es necesario hacer consciente que el espacio social que es la escuela, es un espacio legitimado y validado históricamente por las/os ciudadanas/os, siendo un espacio imprescindible para materializar las transformaciones sociales, es un espacio que está condicionado por las concepciones interiorizadas y normalizadas por el Estado, donde su rol principal es reproducir estas concepciones, pero, como explica el autor, “la discusión con el occidente universalista y racionalista, debe ser intensificada, y

la educación, que en sus contradicciones, pero también en las posibilidades de acción que encierra, lleva en si el futuro, debe ser uno de los centros de esta confrontación” (Bourdieu, 2002, pág. 176). La escuela es una institución que forma parte del Estado moderno, el cual, ordena los aspectos de la vida social para sus ciudadanos/as, desde sus principios democráticos. Estos principios han sido cuestionados históricamente por los movimientos sociales, quienes han tratado de poner en la palestra problemáticas de la clase desposeída, las/os oprimidas/os, la cual muchas veces no cabe dentro de sus definiciones de democracia. Las disputas por este espacio social tienen variados frentes, cada uno con sus propios intereses. “(...) en materia de educación, hay que preguntarse qué intereses tienen ellos en el sistema escolar, qué relación tienen con el sistema escolar, en qué grado su capital está comprometido con su paso por la institución escolar, etcétera” (Bourdieu, 2002, pág. 152).

2. Acción Pedagógica

De esta manera, en otra de sus grandes obras, Bourdieu y Passeron, redactaron “La reproducción”, una propuesta teórica que ha sido citada y trabajada por muchas/os científicos sociales, donde desarrolla conceptos para el análisis de los sistemas educativos. Uno de los elementos trabajados tiene directa relación con esta investigación, y lo adherí en esta sección para seguir la línea de pensamiento del autor, que tan solo he expuesto en esta enmarcación teórica para comprender las diferentes perspectivas que se tienen respecto al fenómeno social trabajado, rescatando los elementos transformativos propuestos por el autor pero manteniendo una distancia teórica, más bien identitaria, ya que diferimos en cuanto a su mirada sociológica, al no considerar una serie de factores importantes que contribuyen a pensar complejamente la escuela y la acción pedagógica desde el territorio latinoamericano.

Al referirse a la acción pedagógica, el autor francés, desde una mirada cristalizada, le atribuye a este concepto doble dimensión de arbitrariedad, dotándolo de una violencia inherente, funcionando como un elemento reproductor, sin considerar fisuras en su capacidad de praxis.

“La AP [acción pedagógica] es objetivamente una violencia simbólica, en un segundo sentido, en la medida en que la delimitación objetivamente implicada en el hecho de imponer y de inculcar ciertos significados, tratados —por la selección y exclusión que les es correlativa— como dignos de ser reproducidos por una AP [acción pedagógica], re-produce (en el doble significado del término) la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural” (Bourdieu & Passeron, 1996, pág. 48)

Conuerdo más con la idea de confrontación que propone el autor, descrita anteriormente, para dotar de praxis a la acción, distanciándome teóricamente de esta violencia inherente, considerando y dotando de protagonismo el rol de actor transformativo crítico de las/os

profesores y su capacidad de agencia. Esta aclaración teórica no significa negar la existencia de esta violencia, pero más bien, modificar el prisma con el que se analiza el fenómeno social, considerando la postura descrita por Bourdieu, sin limitar el accionar del actor y su capacidad transformativa, por tanto, el objetivo es ampliar la mirada sociológica para una comprensión e interpretación compleja y profunda del fenómeno expuesto.

Etimológicamente, para la RAE¹, la palabra acción significa el “ejercicio de la posibilidad de hacer, o, resultado de hacer”, donde desde los procesos físicos se define como un “efecto que causa un agente sobre algo”, puede ser un tipo de fuerza, relacionándolo a los cuerpos y capacidad de agencia. También tiene una definición militar/bélica, donde se entiende como un “combate”, una batalla, lo que podríamos relacionar con una defensa, resistencia o imposición. A continuación, revisaré brevemente algunas propuestas de acción social, vinculadas a la direccionalidad teórica que construí, vinculándolo con la teoría de la acción propuesta por Freire, donde realicé algunas acotaciones y alcances adaptativos para posicionarla conceptualmente desde la acción pedagógica docente construida en esta investigación.

2.1 Teorías de la acción social clásicas a la teoría de la acción dialógica

La acción, a modo conceptual, es probablemente mencionada por todas las construcciones sociológicas, ya que es natural del ser humano, desde el momento que nacemos. Accionamos naturalmente a los estímulos de nuestro entorno, en ese núcleo de socialización primaria, absorbiendo una educación y formas de actuar, desde esta interacción, que nos construyen como ser social, formando criterios y sentires en este proceso, lo cual constituirá las bases para enfrentarnos a la sociedad, en las interacciones externas de nuestro espacio privado, para posteriormente llegar a la interacción con instituciones públicas, también relacionandonos desde lo privado y siguiendo estos lineamientos primarios para comprender y posicionarnos frente a nuestros diversos entornos y personas.

“Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción enlacen a ella un sentido subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo.” (Max Weber, 1922, en Lutz, 2010, pág. 205)

Así lo vincula Weber a la conducta humana, refiriéndose a las personas como sujetos de acción, donde sus subjetividades merman su accionar y su relacionar con el/la otra/o. Siguiendo los lineamientos explicativos de la propuesta de Weber.

“La acción social es percibida como el “átomo de sociabilidad”, como la posibilidad de existencia colectiva de un agente plenamente consciente de la intención, suya o de otros, de sus acciones. Una acción puede ser considerada

¹ <https://dle.rae.es/acci%C3%B3n>

como una acción social cuando se orienta significativamente con respecto a la acción de los demás.” (Lutz, 2010, pág. 207)

La teoría de la acción social de Weber se extiende de tal manera que construyó una propuesta analítica de tipos ideales y otros conceptos sociológicos que han sido una premisa para la elaboración posterior de otras teorías de acción, tomando una figura relevante dentro de las ciencias sociales. Acotándonos a esta investigación, es este grado de conciencia e intencionalidad contenida en la teoría de la acción social weberiana, y su propuesta de comprensión profunda de los fenómenos sociales, que consideré para la definición de acción pedagógica en esta investigación. Como precisa el profesor Chuaqui:

“La carga simbólica relacionada al significado de la acción, o sea su dimensión semántica, conforma un campo más complejo que la acción misma evidenciada desde la conducta. Es de esta manera que el concepto de sentido ligado a la acción es susceptible de ser identificado desde una dimensión narrativa y reconstructiva del lenguaje. El concepto de sentido compromete al lenguaje en su descompresión de la intencionalidad de la acción, suponiendo que toda acción posee o integra una intención reconocible y evidenciable desde el actor o ejecutor mismo de la acción, y que sin duda se ven intervenidas y resisten a las limitaciones del mismo actor frente a su actuar y las pericias del tiempo sobre cualquier fenómeno que quiera ser estudiado. Por eso es la relación entre la narratividad del significado y la reconstructividad a la que aspira el estudio del sentido; ambas pertenecen a metodologías centradas en la subjetividad, de la misma manera que las dimensiones asociadas a la orientación que se le da a la acción. Para García Selgas, el significado y la orientación son producidos y reproducidos en la práctica social, y como tales responden a un trasfondo individual (privado) y a un contexto sociocultural mayor (público), de la misma forma que el sentido responde a la intencionalidad (lo individual-privado) y a la narratividad (lo social-público).” (Chuaqui, 2012, págs. 100-101)

Por tanto, es esta intencionalidad consciente y el sentido, que le entregan las personas, a su accionar, lo relevante para ser mirado, estudiado y comprendido, ya que las personas logran plasmar en sus relatos, su accionar, desde una definición de ellas/os mismas/os, constituyendo en ese accionar su subjetividad, entregando la apertura para poder identificar sus discursos, que, desde lo privado/particular articulan lo público/social, construyendo el sentido colectivo de estas acciones, que en su conjunto entregan datos relevantes y necesarios de visibilizar para poder asociar a lo colectivo, entregándole al fenómeno social una línea conceptual definible, desde la perspectiva situada del investigador.

Lo público y privado se entran en la labor del profesor/docente, posicionándolo como actor social, desde su subjetividad propia y la institucionalidad a la cual pertenece, especialmente cuando me refiero a un profesor de escuela pública Estatal. En este panorama el sentido colectivo de su labor docente, desde la cual se construye su accionar pedagógico, su calidad de trabajador público también es relevante para esta investigación ya que lo sitúa en un sistema económico, tanto local como global, entregándole una dimensión importante para su agencia. La propuesta que construyó el sociólogo Alan

Touraine sobre la teoría de la acción social, siguiendo los postulados propuestos por Weber, alimentando sus fundamentos con la perspectiva crítica materialista, le entrega un sentido histórico a la acción, posicionando al actor como protagonista y el sentido que este le puede entregar a su accionar, de una manera reivindicativa, por tanto, dotándolo de una dimensión política a el sentido de su accionar.

“Touraine plantea, desde una perspectiva materialista, que la condición histórica y universal del hombre es la de trabajar, que el trabajo está siempre orientado hacia ciertos objetivos, y que el actor se involucra psíquicamente en sus creaciones, razón por la cual éstas no pueden ser consideradas como producciones anónimas (...) el trabajo es, de cierta forma, una acción social, porque constituye una mediación entre sí y los demás; no es que todas las creaciones sirven a otros, sino que los demás están presentes, de una forma u otra, en alguna o varias etapas de la producción de un objeto. El trabajo es para Touraine, una interacción social. Las relaciones sociales son dominadas por las orientaciones normativas de la acción, las cuales se manifiestan en nociones como autoridad, legitimidad, sanción, entre otras. No es el orden social, según Touraine, el que influye sobre el sentido de la acción de los individuos, pero sí la acción colectiva. De esta manera, se distingue de Parsons el cual estudia al sistema social, es decir las formas de la acción social, mientras que él propone estudiar la naturaleza de la acción social en su acontecer mismo, es decir, identificar la “existencia de valores que orientan la acción y cuyos imperativos son necesariamente reconocidos por los actores mismos” (Touraine, 1965, en Lutz, 2010, pág. 214)

Este autor, al posicionarse desde el materialismo histórico, dándole relevancia a las clases sociales y su capacidad reivindicativa en su acción, de consciencia social y articulación en movimientos sociales para el cambio social, dota al trabajo, en este caso, la labor docente y su interacción social, de una dimensión política transformativa, lo que incluye al actor y sus subjetividades en esta interrelación social con lo colectivo, definiendo la acción colectiva como un motor transformativo, especialmente en el ámbito de lo público, generadora de identidad colectiva, que ha sido el axioma para las articulaciones y consolidación contemporáneas de los movimientos sociales a través del mundo, en distintos territorios. De esta forma, la relevancia del trabajo en equipo docente y su capacidad de articulación política desde la institucionalidad, como es la escuela, requiere de una nutrición constante de comunicación y espacios participativos para poder tener claridad de los propósitos, sentidos, motivaciones colectivas, que son y deben ser plasmadas en el proyecto educativo institucional, para poder posicionarse desde su contexto.

“(…) los actores sociales que históricamente han tenido menos poder en la sociedad, es decir, han tenido menores posibilidades de influir en las decisiones y en los procesos colectivos. El “empoderamiento” empieza por libertar la posibilidad, el poder, la potencia que cada persona tiene para que ella pueda ser sujeto de su vida y actor social. El “empoderamiento” tiene también una dimensión colectiva, trabaja con grupos sociales minoritarios, discriminados, marginados, etc., favoreciendo su organización y su participación activa en la sociedad civil. Las acciones afirmativas son estrategias orientadas al “empoderamiento”. Tanto las concebidas en el sentido

restringido cuanto las que se sitúan en un enfoque amplio, que desarrollan estrategias de fortalecimiento del poder de grupos marginados para que estos puedan luchar por la igualdad de condiciones de vida en sociedades marcadas por mecanismos estructurales de desigualdad y discriminación. Éstas tienen en el horizonte que promover transformaciones sociales. En este sentido, son necesarias para que se corrijan las marcas de la discriminación construida a lo largo de la historia. Visan a mejores condiciones de vida para los grupos marginados, la superación del racismo, de la discriminación de género, étnica y cultural, así como de las desigualdades sociales.” (Ferrão, 2013, págs. 159-160)

El empoderamiento es un concepto relevante al proporcionar al actor social de una capacidad crítica, reflexiva, y una capacidad práctica, de acción. Las/os docentes de las escuelas públicas chilenas han articulado históricamente su capacidad de empoderamiento sobre su realidad y posicionar, desde los movimientos sociales, las problemáticas y demandas para mejorar la calidad de la educación, situándose al contexto histórico como una voz relevante, que se levanta desde la clase social oprimida, desde las/os marginados/as, en contraposición a las/os privilegiadas/os.

“De tal manera, que es una ingenuidad (por decir lo menos), pensar que los estados-naciones puedan zafarse de los compromisos y agenda que, aun en medio de su debilidad actual, el imperialismo norteamericano impone, y esta tiene que ver con el control de los espacios donde los recursos que requieren están presentes. Es allí donde entran en acción desde la resistencia y, sobre todo, definiendo en la acción caminos propios y “desde abajo”, las comunidades, no los estados.” (Quintero J. , 2015, pág. 130)

La labor docente se legitima desde su accionar pedagógico y su accionar colectivo, levantando propuestas “desde abajo”, como se refiere el autor. Empoderándose de su alcance público, y esta legitimación frente a las/os estudiantes, particularmente en una institución estatal, es que su vínculo con la comunidad puede fortalecer su capacidad transformativa desde la acción social, sin depender de las pautas propuestas e incentivadas por el Estado. “La estrategia de dominio consiste hoy en privatizar el sufrimiento y el miedo, ocultando con ello su sociabilidad, es decir, impidiendo su socialización, su politización. La politización significa la transposición de lo privado a lo público” (Han, 2018, p. 120). El capitalismo neoliberal ha individualizado las problemáticas sociales colectivas, abstrayendo nuestros sufrimientos, desvinculándonos las/os unas/os a las/os otras/os, por lo que las subjetividades y sentires, son necesario politizarlos, al construirlos desde una perspectiva pública, propiciando la construcción de identidades colectivas, en las que nos podamos contener y comprender, como sujetos sociales, inmersos en una sociedad occidental, la cual ha impuesto las reglas del juego y sus formas, desde la dominación y el poder. “(...) la tendencia es la de asumir formas de acción rebelde. En un quehacer liberador, no se puede perder de vista esta forma de ser de los oprimidos, ni olvidar este momento de despertar.” (Freire, 2012, pág. 45)

En cuanto a la teoría de la acción dialógica que propone Freire, en su primera edición publicada en 1974, es la liberación la cual, conceptualmente, asume un rol protagónico, ya que las/os oprimidas/os han de empoderarse de su figura de oprimida/o para accionar hacia una educación liberadora, por tanto, una sociedad distinta, otorgándole un carácter transformador a las/os profesores.

“(…) el educador ya no es sólo el que educa sino aquel que, en tanto educa, es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen. Proceso en el que ser funcionalmente autoridad, requiere el estar siendo con las libertades y no contra ellas.” (Freire, 2012, pág. 61)

Bajo estas premisas se fundamenta la relación dialógica entre estudiante-profesor, donde la reciprocidad es primordial en el ejercicio de una acción pedagógica para la liberación de las/os oprimidas/os. “La tendencia, entonces, tanto del educador-educando como de los educandos-educadores es la de establecer una forma auténtica de pensamiento y acción. Pensarse a sí mismos y al mundo, simultáneamente, sin dicotomizar este pensar de la acción.” (Freire, 2012, pág. 64)

Se trata de la unificación de los procesos de concientización, sentir la experiencia, en la crítica situada, para las transformaciones sociales.

“De ahí la necesidad que se impone de superar la situación opresora. Esto implica el reconocimiento crítico de la razón de esta situación, a fin de lograr, a través de una acción transformadora que incida sobre la realidad, la instauración de una situación diferente, que posibilite la búsqueda del ser más.” (Freire, 2012, pág. 28)

Por tanto, desde el concepto acuñado por Marx y por sus posteriores que siguieron el hilo teórico referido al materialismo histórico dialéctico es que Freire le confiere una doble dimensión a la praxis, donde se fusionan estos procesos de reflexión y acción. “Praxis que es reflexión y acción de los hombres sobre el mundo para transformarlo. Sin ella es imposible la superación de la contradicción opresor-oprimido” (Freire, 2012, pág. 32). Desde la educación, las/os profesores toman este rol protagónico, como ya había mencionado, en el alcance que tienen con las/os estudiantes, en conexión directa con las desigualdades sociales, desde su rol público institucional en la escuela, como reproductor de la cultura dominante, pero a la misma vez como legitimador de conocimiento, por tanto, desde esta “autoridad” empoderarse para empoderar y superar la contradicción opresor-oprimido, desde la liberación a través de la praxis.

“La acción política junto a los oprimidos, en el fondo, debe ser una acción cultural para la libertad, y por ello mismo, una acción con ellos. Su dependencia emocional, fruto de la situación concreta de dominación en que se encuentran y que, a la vez, genera su visión inauténtica del mundo, no puede ser aprovechada a menos que lo sea por el opresor. Es éste quien utiliza la dependencia para crear una dependencia cada vez mayor. Por el contrario, la acción liberadora, reconociendo esta dependencia de los oprimidos como

punto vulnerable, debe intentar, a través de la reflexión y de la acción, transformarla en independencia.” (Freire, 2012, pág. 46)

El concepto de independencia resulta bastante interesante en este punto ya que, debido al trayecto histórico de nuestro continente y la perspectiva colonial de la historia, desde la cual me sitúo, pareciera un llamado a la profundización, complejización de la acción política, comprendiendo que en el tiempo que Freire escribió este libro, bastante disruptivo en su contemporaneidad, la mirada decolonial de los procesos vividos en el sistema mundo todavía estaban bajo el velo del eurocentrismo y la cultura hegemónica, como casi una verdad absoluta, cuestión que aun continua vigente. Pero es esta independencia, la cual podemos relacionar con la autogestión, la cual puede significarse como una interpelación a nuestra existencia, donde son las/os profesores quienes desde su acción pedagógica pueden entregarle esta perspectiva a las/os estudiantes.

“Si los líderes revolucionarios de todos los tiempos afirman la necesidad del convencimiento de las masas oprimidas para que acepten la lucha por la liberación – lo que por otra parte es obvio- reconocer implícitamente el sentido pedagógico de esta lucha. Sin embargo, muchos, quizá por prejuicios naturales y explicables contra la pedagogía, acaban usando, en su acción, métodos que son empleados en la “educación” que sirve al opresor. Niegan la acción pedagógica en el proceso liberador, más usan la propaganda para convencer...” (Freire, 2012, pág. 47)

La cuestión pedagógica ha quedado relegada, muchas veces, de los proyectos políticos imperantes y tradicionales, desconsiderando su capacidad transformadora y legitimadora de los procesos, manteniendo su carácter tecnocrático y conductista.

“Al admitir que no es posible por parte del liderazgo un modo de comportamiento educativo-crítico antes de un acceso al poder, niegan el carácter pedagógico de la revolución entendida como acción cultural, paso previo para transformarse en “revolución cultural”. Por otro lado, confunden el sentido pedagógico de la revolución – o la acción cultural- con la nueva educación que debe ser instaurada conjuntamente con el acceso al poder” (Freire, 2012, pág. 122)

Es en este proceso de acceso al poder, o reinención de este, en la disputa por una forma de vida liberadora es que Freire formula teorías de la acción, que van entrelazadas como una opuesta a la otra. La teoría de la acción antidialógica desde la conquista, división, manipulación e invasión cultural dominan a las/os oprimidos, desde su posición privilegiada en la historia, un grupo que se define como la elite, y que han implementado globalmente una educación “bancaria”, de “depósitos”, privatizada, donde los conocimientos son divididos en cuanto a la capacidad de consumo de las/os sujetas/os (Freire, 2012). El capital determina la accesibilidad a este “cierto” conocimiento, además, el capital se ha vuelto necesario para reunir las condiciones sociales básicas (salud, comida, vivienda, agua limpia, vestimenta, estabilidad emocional familiar, estabilidad social-política, etcétera) que determinan la disposición para ser educada/o. Por ejemplo, hoy día en muchos países hay guerras vigentes, bombardeos diarios, inaccesibilidad a

recursos básicos, donde la niñez queda totalmente desplazada de su derecho a educarse, siendo la elite la que financia estos procesos bélicos, que también son parte del sistema económico corporativo, ya que las distintas industrias que se conglomeran para la guerra, necesitan inyectar capital, volviéndose un negocio cerrado para las/os privilegiadas/os, siendo las/os oprimidas/os quienes sufren las verdaderas consecuencias. Este ejemplo se repite en distintos aspectos de la vida.

En cuanto a la teoría de acción dialógica, la propuesta se compone de cuatro dimensiones, las cuales son la colaboración, unificación, organización y síntesis cultural (Freire, 2012). En este punto desarrollé brevemente cada característica ya que es un elemento importante, metodológicamente, para el análisis posterior de esta investigación. Cuando Freire se refiere a la colaboración, la define como una interacción con las siguientes características:

“El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el tú quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un tú -un no yo- ese tú se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un tú. De esta forma, el yo y el tú pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo. No existe, por lo tanto, en la teoría dialógica de la acción, un sujeto que domina por la conquista y un objeto dominado. En lugar de esto, hay sujetos que se encuentran para la pronunciación del mundo, para su transformación” (Freire, 2012, pág. 152)

Esta colaboración la entiendo como un proceso de identificación, del tú con el yo, de visibilizar estos encuentros que nos disponen al trabajo en equipo, comprendiéndose en el bienestar mutuo, en el proceso y objetivo de la liberación. “La colaboración, como característica de la acción dialógica, la cual sólo se da entre sujetos, aunque en niveles distintos de función y por lo tanto de responsabilidad, sólo puede realizarse en la comunicación” (Freire, 2012, pág. 153). Es el diálogo, en esta comunicación, el intercambio de ideas y perspectivas sobre las situaciones de opresión, presentes en nuestra historia y cotidianidad, las cuales también se van transformando desde el opresor, reinventándose asiduamente, por tanto, es un constante descubrir que se revela en este proceso colaborativo comunicacional, develando, deconstruyendo, las dinámicas sociales, económicas, políticas, subjetivas que han sido impuestas por el opresor, para precisamente mantener y trascender esta relación opresor-oprimido. En estas dinámicas de la opresión, de cristalización de lo social, desde lo antidialógico

“(…) se impone, necesariamente, el que los dominadores provoquen la división de los oprimidos con el fin de mantener más fácilmente la opresión, en la teoría dialógica de la acción, por el contrario, el liderazgo se obliga incansablemente a desarrollar un esfuerzo de unión de los oprimidos entre sí y de éstos con él para lograr la liberación” (Freire, 2012, pág. 157)

Ya que el opresor maneja el conocimiento legítimo, desde la cultura hegemónica, teniendo control sobre las instituciones, relatando la historia desde su posición, imponiendo

verdades y perspectivas, imponiendo su orden, donde los dispositivos operan estratégicamente para mantener el statu quo, el sentimiento de incertidumbre,

“La situación concreta de opresión, al dualizar el yo del oprimido, al hacerlo ambiguo, emocionalmente inestable, temeroso de la libertad, facilita la acción divisora del dominador en la misma proporción en que dificulta la acción unificadora indispensable para la práctica liberadora” (Freire, 2012, pág. 158)

La doctrina del shock se expandió por Latinoamérica a través de las dictaduras financiadas por el neoliberalismo estadounidense para detener los procesos revolucionarios, cuestión que en los tiempos que Freire redactó estas líneas era un proceso coyuntural, pero de alguna forma, lo consideró, al referirse a este temor a la libertad, aunque la doctrina del shock se refiera más al miedo a la politización colectiva, al argumento político y posicionamiento de clase. Por su lado, Freire propone la desideologización, refiriéndose a la impuesta por los opresores, todo esto situado al ámbito de lo cultural, que converge con las otras dimensiones de la realidad social, entramándose, siendo una con la otra, en procesos paralelos de lo humano social.

“El objetivo de la acción dialógica radica, por el contrario, en proporcionar a los oprimidos el reconocimiento del porqué y del cómo de su “adherencia”, para que ejerzan un acto de adhesión a la praxis verdadera de transformación de una realidad injusta. El significar, la unión de los oprimidos, la relación solidaria entre sí, sin importar cuáles sean los niveles reales en que éstos se encuentren como tales, implica, indiscutiblemente, una conciencia de clase” (Freire, 2012, pág. 159).

Volviendo al concepto de conciencia de clase, donde el identificarse las/os unas/os con las/os otras/os es imprescindible para reconocernos como oprimidos/as, generando esta solidaridad recíproca necesaria para la transformación social, y al situarnos a la educación institucionalizada, la acción pedagógica está involucrada en esta acción cultural, unificando proyectos colectivos y la praxis individual.

“(…) la unión de los oprimidos es realmente indispensable al proceso revolucionario y ésta le exige al proceso que sea, desde su comienzo, lo que debe ser: acción cultural. Acción cultural cuya práctica, para conseguir la unidad de los oprimidos, va a depender de la experiencia histórica y existencial que ellos están teniendo, en esta o aquella estructura” (Freire, 2012, pág. 161).

En la unificación de proyectos y praxis de las/os actores, le continúa a la teoría de la acción dialógica la característica de organización, a lo que Freire se refería particularmente a la organización de las masas populares.

En esta propuesta teórica investigativa, para la construcción del concepto de acción pedagógica, situé la organización desde la perspectiva educativa, acotada a la institución educativa pública estatal, apartándome teóricamente del concepto masas populares para vincularlo con la figura de las/os estudiantes. En este sentido, creo pertinente la relevancia que le entrega el autor al concepto de testimonio, donde lo define como

“(…) una de las connotaciones principales del carácter cultural y pedagógico de la revolución. Entre los elementos constitutivos del testimonio, los cuales no varían históricamente, se cuentan la coherencia entre la palabra y el acto de

quien testifica; la osadía que lo lleva a enfrentar la existencia como un riesgo permanente; la radicalización, y nunca la sectarización, de la opción realizada, que conduce a la acción no sólo a quien testifica sino a aquellos a quienes da su testimonio; la valentía de amar que, creemos quedó claro, no significa la acomodación a un mundo injusto, sino la transformación de este mundo para una creciente liberación de los hombres; la creencia en las masas populares, en tanto el testimonio se dirige hacia ellas, aunque afecte, igualmente, a las élites dominadoras que responden a él según su forma normal de actuar. Todo testimonio auténtico, y por ende crítico, implica la osadía de correr riesgos, siendo uno de ellos el de no lograr siempre, o de inmediato, la adhesión esperada de las masas populares” (Freire, 2012, pág. 162).

Creo relevante destacar el rol del profesor como expositor de testimonios, construyendo su discurso pedagógico, y por tanto, acción pedagógica desde su conciencia social, identidad colectiva y materialidad, situándose como agente transformador, aspirando a alimentar la perspectiva crítica en las/os estudiantes, para que estos puedan formar sus propios criterios, incentivando la organización, generando un movimiento dialéctico crítico situado entre profesor/a-estudiante, muchas veces trascendiendo en la vida de las/os estudiantes como un referente/ejemplo para sus propias experiencias.

“Mientras que, en la teoría de la acción antidialógica, la manipulación, “al anestesiar a las masas populares”, facilita su dominación, en la acción dialógica la manipulación cede lugar a la verdadera organización. Así como en la acción antidialógica la manipulación sirve sólo para conquistar, en la acción dialógica el testimonio osado y amoroso sirve a la organización” (Freire, 2012, pág. 163)

El rol de las/os profesores, desde su posicionamiento de liderazgo “revolucionario” (entendiendo la revolución como lo que se transforma radicalmente) al tener más acumulación de experiencias, o sea, testimonios, que nutren su perspectiva, lo considero un/a guía en los procesos cognoscitivos de las/os estudiantes, desde su acción pedagógica, entregándoles también conocimientos que les aporten para su vida cotidiana, incluyendo valores, sentires, lo cual depende de cada profesor, ya que este también está situado en la dinámica oprimida/os-opresor, por tanto, su nivel de conciencia social está condicionado a sus procesos de deconstrucción de la realidad impuesta por el opresor.

“La fuente generadora, constitutiva de la auténtica autoridad, radica en la libertad que, en un determinado momento, se transforma en autoridad. Toda libertad contiene en sí la posibilidad de llegar a ser, en circunstancias especiales (y en niveles existenciales distintos), autoridad” (Freire, 2012, pág. 164)

La cuestión de la autoridad la significo desde la dinámica reciproca que se construye entre profesor/a-estudiante, en este proceso de aprendizaje mutuo, constante, donde la/el profesor/a se posiciona desde el liderazgo respetuoso, previamente descrito, para la liberación y superación de la dicotomía opresor/a-oprimida/o.

La última característica de la teoría de la acción dialógica, para la liberación de las/os oprimidas/os, propuesta por Freire, se refiere a la síntesis cultural. Aquí es necesario detenerme y hacer una acotación muy importante. En 1974, cuando fue publicado este

libro, las ciencias sociales tenían una visión mayoritariamente desde las propuestas tradicionales, donde, las propuestas críticas, que provenían teóricamente desde el marxismo, no consideraron que, en las formas de ejercicio del poder, la colonialidad era un fenómeno ya vigente, donde en ese momento histórico, estaba gestando una nueva forma de colonialidad del poder, impuesta a través de la implementación del neoliberalismo en Latinoamérica. Esta perspectiva ya fue desarrollada en otra sección de esta investigación, pero comprendo que Freire, desde su posicionamiento político no consideró los procesos de colonización y su impacto cultural trascendentes en la formación de las sociedades latinoamericanas contemporáneas.

“En la invasión cultural, los espectadores y la realidad, que debe mantenerse como está, son la incidencia de la acción de los actores. En la síntesis cultural, donde no existen espectadores, la realidad que debe transformarse para la liberación de los hombres es la incidencia de la acción de los actores. Esto implica que la síntesis cultural es la modalidad de acción con que, culturalmente, se enfrenta la fuerza de la propia cultura, en tanto mantenedora de las estructuras en que se forma. De este modo, esta forma de acción cultural, como acción histórica, se presenta como instrumento de superación de la propia cultura alienada y alienante. Es en este sentido que toda revolución, si es auténtica, es necesariamente una revolución cultural” (Freire, 2012, pág. 167)

El autor visibiliza la invasión cultural, la cual, ha estado presente en nuestros territorios desde la llegada de las/os europeos al continente, imponiendo su cultura, a través del genocidio, ecocidio y epistemicidio, por tanto, en este aspecto es asertivo referirse a la invasión cultural como parte de la acción antidialógica ya que es un principio de opresión aberrante. “La síntesis cultural no niega las diferencias que existen entre una y otra visión sino, por el contrario, se sustenta en ellas. Lo que sí niega es la invasión de una por la otra. Lo que afirma es el aporte indiscutible que da una a la otra” (Freire, 2012, pág. 168). Creo que el concepto de síntesis cultural que propone el autor no es suficiente para abordar de manera compleja lo que significó la colonización y la colonialidad impuesta, en procesos históricos invasivos posteriores a la irrupción de occidente en nuestro continente en 1942. Creo pertinente, para el análisis y posicionamiento teórico investigativo propuesto, el situarme desde la perspectiva decolonial, por tanto, las propuestas de una pedagogía decolonial que considere las repercusiones de estos procesos, en diferentes dimensiones de nuestra realidad. La relevancia de una pedagogía decolonial es que se construye desde una perspectiva intercultural crítica, donde los “aportes” culturales son considerados, refiriéndome a la propuesta conceptual que hizo Freire. Sí considero importante que se incluya en su teoría de la acción dialógica un concepto dicotómico a la invasión cultural, donde creo más pertinente la idea de reivindicación cultural ancestral.

2.2 Currículum

La escolarización masiva en el mundo fue un proceso progresivo, con diferencias sustanciales en cuanto a su implementación, en los distintos territorios globales. En la problematización aborde los procesos históricos que construyeron el sistema educativo en Chile, y sus propósitos, que era la instrucción de los obreros para que desarrollaran la técnica y sean útiles para los procesos de industrialización que se vivían en esos tiempos. La mano de obra calificada fue imprescindible para estos procesos de “desarrollo”, como lo califican algunos/as. Desde mi perspectiva, fue la implementación de una estructura de relación dinámica, periferia-centro, dominante en el sistema colonial capitalista patriarcal neoliberal, concretando los propósitos de el/la opresor, la elite, para así poder explotar y lucrar con los recursos naturales y el trabajo de las personas, quienes se forman en los recursos humanos calificados en su técnica. Desde esta premisa entendemos que el currículum es un conjunto de los contenidos, definidos para la industria, a modo de objetivos, teniendo la capacidad de su medición y vigilancia, posicionándose desde lógicas competitivas y comparativas, en su primera dimensión.

La palabra currículum nace desde los procesos de burocratización educativa, contenida en la institucionalización del Estado, definiendo actividades y propósitos educativos, su organización y metodología, en un documento que delimitara, y así tener un control burocrático sobre este, poder medirlo y predecir los resultados (Da Silva, 1999).

“El currículo involucra la construcción de significados y valores culturales. No está simplemente vinculado con la transmisión de “hechos” y conocimientos “objetivos”. Es el lugar donde activamente se producen y crean significados sociales. Esos significados no son simplemente significados que se sitúan en el nivel de la conciencia personal o individual. Están estrechamente ligados a relaciones sociales de poder y desigualdad. Se trata de significados en disputa, de significados que son impuestos, pero también negados. En la visión de Giroux, hay poca diferencia entre el campo de la pedagogía y del currículo y el campo de la cultura. Lo que está en juego, en ambos, es una política cultural” (Da Silva, 1999, pág. 28).

Nuevamente el concepto de cultura toma relevancia, donde el autor le adhiere una perspectiva política, ya que se considera un espacio en disputa, donde la transformación social puede ser concretada y absorbida, generando aperturas para el cambio social.

“(…) si la noción del currículum oculto ha de llegar a ser significativa, tendrá que ser usada para analizar no sólo las relaciones sociales en el salón de clases y en las escuelas, sino también los “silencios” estructurales y los mensajes ideológicos que dan forma y contenido al conocimiento de la escuela” (Giroux, 1983, pág. 89)

En cuanto a la segunda dimensión del currículum, la propuesta de currículum oculto hace un llamado a considerar lo no obvio, al ser críticos con nuestra realidad, fragmentando y dotando de significado nuestras experiencias, para así poder vincular y argumentar políticamente los acontecimientos, definiéndonos como actores transformadores y confrontadores de las ideologías hegemónicas imperialistas. La resistencia cultural como

una posición política se vincula con posturas decoloniales, aunque los fundamentos de la teoría crítica se limiten a cierta perspectiva y paradigma, al igual que Freire, con quien dialogamos previamente, los aportes que estas teorías introducen en las ciencias educacionales son imprescindibles, tanto como contribución teórica académica, como para los postulados posteriores trabajados en esta investigación, cimentando el camino para una propuesta decolonial, donde la crítica es su médula cognoscitiva.

“La mayoría de los acercamientos que caracterizan esta literatura, esencialmente disuelven, entre otras cosas, la noción política en una falsa celebración de la subjetividad o en un igualmente falso tratamiento de los estudiantes y maestros como apoyos sociales que pasivamente llevan a cabo los requisitos de las estructuras sociales amplias. Lo que es necesario llevar más allá de estas posiciones es una perspectiva del currículum oculto que abarque todas las instancias ideológicas del proceso de escolarización que “silenciosamente” estructuran y reproducen los supuestos y prácticas ideológicas. Ese enfoque es importante porque cambia el énfasis de una preocupación unilateral de reproducción cultural a una preocupación primaria de intervención cultural y acción social. Aunque tal acercamiento en sí mismo no cambie a la sociedad global, sí suministrara las bases para usar a las escuelas como sitios importantes para emprender prácticas contrahegemónicas” (Giroux, 1983, pág. 100)

Esos espacios de intervención, donde la acción es nuestro lenguaje de resistencia, tanto cultural, como política, social, irrumpiendo lo establecido por la hegemonía, por el poder imperante, que busca encasillarnos en sus redes consumistas funcionales para el sistema, perpetuando la lógica de enriquecimiento de las/os privilegiados, consumiendo sus productos, alimentando su avaricia, la cual es el axioma de la desigualdad e injusticia social que plaga nuestro continente.

Concluyendo esta sección, es preciso referirme a la discusión de acción pedagógica propuesta por Bourdieu, la cual no está alejada de muchas realidades porque sería ingenuidad, un sesgo, no considerar que el sistema educativo imperante en su mayoría del tiempo es un dispositivo de poder que reproduce su estructura y sus formas, a través de la violencia simbólica, perpetuando el orden establecido por los privilegiados, porque en ciertos salones de clases si se dan las condiciones para lo estático, conocimiento cristalizado, debido a la cristalización de la capacidad crítica de quien está ejecutando esa acción pedagógica. Creo apropiado que la postura del sociólogo francés debe considerarse como un referente para que las/os profesores puedan mirarse a sí mismas/os, analizar su accionar y cuestionar sus motivaciones y significado, ya que, indudablemente la labor pedagógica docente implica una secuencia de diferentes acciones, de las cuales, probablemente muchas son acciones inconscientes, mecánica, especialmente en las dimensiones más sutiles del ser, nuestra personalidad. Lo importante es la capacidad de reflexión que debe ir de la mano con la acción, ya que, es en esa reflexión dialógica con la comunidad educativa, generando instancias organizativas e interculturales,

concientizando la capacidad crítica, de su rol social de liderazgo positivo, que se pueden generar fisuras, quiebres, rupturas en la estructura dominante, incentivando la rebeldía, antiestática, en las/os estudiantes, para que ellas/os también se cuestionen su rol y capacidad transformadora crítica, alimentando las relaciones horizontales, comunitarias, trabajando en equipo, desde la otredad, lo distinto, lo subalterno, sembrando esperanza de libertad del ser y existir. La acción pedagógica es una acción política de revolución cultural, contrahegemónica, crítica e intercultural, transformadora.

“He ahí la urgencia de la interculturalidad como proyecto de convergencia y de buen vivir con miras hacia nuevos designios históricos y horizontes decoloniales. Un proyecto que implica y requiere la creación de condiciones radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, de poder y de vida, condiciones que podrían contribuir a la fabricación de sociedades realmente interculturales, en donde prevalezcan los valores de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y solidaridad. Donde la justicia, la libertad, la equidad, la igualdad y la democracia no sean palabras huecas sino acciones pedagógicas guiadas por la conciencia, por el compromiso, por la hermandad y la humanización.” (Walsh, 2009, pág. 235)

Para posicionar esta investigación desde una perspectiva más contemporánea y situada a la realidad latinoamericana, y así comenzar la discusión sobre educación intercultural en una institución estatal, definida como escuela, comprendemos que

“La escuela es hoy día un espacio donde la exigibilidad de los derechos de todos los/as niños y niñas queda mediatizada por diversas prácticas que reproducen una discriminación basada en procesos de racialización, etnitización, extranjerización, generización y diferenciación en términos de clase” (Stefoni, Stang, & Riedemann, 2016, pág. 156)

De esta manera, la perspectiva se amplifica, interrelacionando conceptos no presentes en las teorías previamente discutidas, generando una apertura en la discusión, cimentando el camino para pensar una educación intercultural.

3. Educación Intercultural

Interculturalidad pareciera un concepto nuevo en el territorio chileno, especialmente hoy, que está tan en boga, muy presente en la discusión política nacional debido a las próximas elecciones del plebiscito constitucional de salida, donde la propuesta de nueva constitución para Chile reconoce la interculturalidad como parte del Estado, incluso, refiriéndose al Estado de Chile como plurinacional, lo cual ha causado una verdadera conmoción en los sectores políticos que no se identifican con esta postura, tomándolo ofensivamente, manifestando un discurso crítico hacia esta propuesta, significando la plurinacionalidad como un concepto que dividirá la nación, especialmente en un país tan conservador como Chile, donde la élite ha mantenido sus posiciones de privilegio manipulando, principalmente, los medios de comunicación, alimentando el sentido común con definiciones tergiversadas de plurinacionalidad, interculturalidad y cualquier concepto relacionado a los pueblos originarios, manifestando un desagrado

profundo y un miedo a el imaginario que existe de nuestros pueblos ancestrales, relacionándolo con la barbarie, el pasado, lo “sub-desarrollado”, lo atrasado, lo que ya fue y hoy no es válido, ilegítimo, sin lugar en la sociedad que ellas/os creen legítima, una sociedad vinculada a lo europeo y norteamericano, añorando las grandes ciudades y el progreso económico, la acumulación excesiva de capital, lujos y tecnología, consumiendo imparablemente, pensándose desde otro territorio, desde otra cultura, incluso desde otras lenguas, alejado del territorio que se encuentra bajo nuestros pies, en nuestro entorno, alejado de nuestra cultura endémica, nativa y única, alejado de nuestras raíces, centrando sus deseos en el consumo exacerbado, individualista, egoísta, sin visibilizar el trabajo y explotación, las desigualdades, las injusticias, la miseria que esa forma de vida trae a las/os no privilegiadas/os, a las/os no seres, a las/os otras/os, a las/os oprimidas/os, quienes se mantienen al margen, a las/os distintas/os, que no caben dentro de sus parámetros, normalizaciones y definiciones hegemónicas.

De esta manera, para profundizar la discusión conceptual sobre interculturalidad, hice un breve recorrido por el concepto de cultura y la cuestión colonial, la devastación cultural que significo en Abya Yala, refiriéndome particularmente al epistemicidio y vaciamiento de los pueblos, las propuestas sobre transmodernidad, diferenciándonos de la cultura hegemónica occidental, entendiéndonos desde la postura decolonial, el proyecto político-social que lo sustenta, y entrar en la definición de interculturalidad, sus diferencias con lo multicultural, evidenciando distintas dimensiones del significado que se le pueden atribuir, para finalizar con la postura de una pedagogía intercultural crítica transformadora, ya haciendo los vínculos necesarios con lo educacional, relatando algunas experiencias en Chile como en otras partes de Latinoamérica sobre educación intercultural.

3.1 Cultura, Colonización y Decolonialidad: hacia lo intercultural

“El sociólogo francés Mauss definió la civilización como <<un conjunto de fenómenos suficientemente numerosos e importantes que se extiende sobre una superficie suficientemente considerable de territorio>>. Se ello puede inferirse que la civilización tiende a la universalidad y que la cultura tiende a la particularidad; que la cultura es la civilización en cuanto es propia de un pueblo, de una nación, no compartida por ninguna otra y en cuanto porta, indeleble, la marca de este pueblo y de esta nación. Si queremos describirla desde el exterior, se dirá que es el conjunto de valores materiales y espirituales creados por una sociedad en el curso de su historia, entendiendo por valores, por supuesto, elementos tan diversos como la técnica o las instituciones políticas, una cosa tan fundamental como la lengua y algo tan fugaz como la moda, sin olvidar además ni las artes ni la ciencia o la relación. Si, por el contrario, queremos definirla en términos de finalidad y presentarla en su dinamismo, diremos que la cultura es el esfuerzo que toda colectividad humana realiza para dotarse de la riqueza de una personalidad. (...) Así pues, toda cultura sería específica. Específica, como obra de una voluntad particular, única, al escoger entre distintas opciones.” (Césaire, 2006, págs. 46-47)

Partiendo por esta propuesta que realiza Césaire, considero importante la validación y legitimación social que debería ser otorgada a las diversas culturas a través del mundo, como artefactos, creaciones de un colectivo que se dan desde las vivencias, descubrimientos y experiencias creativas de estas personas, que es su conjunto, en el colectivo, han podido definir ritos, creencias, costumbres, lengua, maneras, formas, subjetividades, en las infinitas formas del ser humano, adaptándose a su territorio y la naturaleza de este. No deja de asombrarme la capacidad de creación conjunta que tenemos los seres humanos, la capacidad de transformación, mutación, que enriquecen nuestras vivencias y existir en este mundo, especialmente cuando me refiero a los pueblos ancestrales, sin mencionar pueblos de otros territorios en el mundo, pensándome desde Latinoamérica y la manera en que lograron conciliar, en sus particularidades, formas organizativas, alimentarias, comunicacionales, económicas, políticas (y más), para relacionarse entre los pueblos de una manera específica, formándose grandes civilizaciones y pueblos locales, que construyeron una red interrelacional, sin romantizar sus formas, más bien diferenciándolas de las formas actuales, que muchas veces sorprenden por su capacidad destructiva, a diferencia de las/os antiguos de nuestro territorio, focalizados en la creación e interacción con el entorno de manera equilibrada.

“Pero ninguno de estos señores puede impedir que, a los ojos del mundo, la gran revolución que encarna Europa en la historia de la humanidad esté constituida, no por la introducción de un sistema fundado en el respeto de la dignidad humana, como se encarnizan en hacérselo creer, ni por la intervención del rigor intelectual, sino por un tipo de consideración bien distinta que sería desleal no encarar: saber que Europa ha sido la primera en inventar e introducir, en todos los lugares en que ha dominado, un sistema económico y social fundado en el dinero, y en haber eliminado despiadadamente todo, y digo todo, cultura, filosofía, religiones, todo lo que podía retrasar o paralizar la marcha hacia el enriquecimiento de un grupo de hombres y pueblos privilegiados.” (Césaire, 2006, pág. 51)

La cultura latinoamericana ha sido construida desde el paradigma occidental impuesto, siendo que territorialmente nos encontramos a un inmenso océano de distancia de Europa, mezclándose, a modo de resistencia, la autenticidad de nuestras culturas/pueblos ancestrales, que habitaban este territorio ignorando que existían otras civilizaciones al otro lado de ese vasto mar, ya que, sus cosmovisiones y formas de vida estaban mayormente centradas en su relación directa con su entorno, con sus formas y saberes explícitamente distintos a los europeos. ¿Habría sido la ambición lo que incito usurparle todo a las/os indígenas? ¿Habría sido un proceso necesario para el crecimiento o evolución humana tanta inhumanidad? ¿De qué forma nos deshumanizan la ambición de dominar, de ejercer poder? Muchos filósofos se han hecho estas preguntas, han elaborado postulaciones, grandes teorías, hipótesis, supuestos, que muchas veces están alejados de la realidad de

este territorio, debido, precisamente, a esta relación de dominación, aún vigente, pero que se representa de otras formas.

“Que, en un país colonial la técnica se desarrolla siempre al margen de la sociedad nativa sin que jamás le sea dada a los colonizados la posibilidad de dominarla. (...) Que, en lo concerniente a las funciones intelectuales, no existe país colonizado cuya característica no sea el analfabetismo y el bajo nivel de la enseñanza pública. Que, en todas las colonias, y esto debido a las funciones de organización y coordinación, el poder político pertenece a las potencias colonizadoras y es ejercido directamente por el gobernador o por los residentes generales, o por lo menos está controlado por ellos.” (Césaire, 2006, pág. 53)

Han pasado más de 500 años desde que los colonizadores llegaron a nuestros territorios, donde casi 400 años después se formaron los Estados democráticos actuales, con las independencias nacionales, debido a los procesos de modernización del mundo, el desarrollo de la razón, la iluminación, que irrumpió la oscuridad eclesiástica impuesta por tantos años, construyendo un nuevo mundo, donde es imposible negar esta carga histórica, un dolor en el ADN, que sigue vivo, a pesar de tanta destrucción, en nuestros pueblos originarios/indígenas. “(...) un régimen político y social que suprime la autodeterminación de un pueblo, mata al mismo tiempo su potencia creadora. O lo que es igual: en cualquier lugar donde haya existido colonización, se ha vaciado su cultura, de toda cultura, a pueblos enteros” (Césaire, 2006, pág. 49). Con las independencias nacionales, impulsadas por las oligarquías criollas, manteniendo una estructura vertical de castas sociales, siendo la indígena la última en esa escala de “valor” (la generización femenina es intencional y relevante), la estructura se mantuvo, naturalizando la opresión y devastación de los pueblos ancestrales, no siendo considerados como sujetos políticos, si no que manteniendo la relación de esclavitud e inhumana, aunque ya el mestizaje era basto a través del territorio, siendo las indígenas las que tuvieron que parir las/os hijas/os de los violadores, colonizadores y criollos. A pesar de tanta miseria, los pueblos ancestrales han logrado trascender, sin autodeterminación, ocultando su cultura, donde todavía existen personas que continúan la lucha de resistencia.

“El fin de la guerra fría terminó con el colonialismo de la modernidad, pero dio inicio al proceso de la colonialidad global. De este modo, preferimos hablar del ‘sistema-mundo europeo/euro-norteamericano capitalista/patriarcal moderno/colonial’ (Grosfoguel, 2005) y no sólo del ‘sistema-mundo capitalista’, porque con ello se cuestiona abiertamente el mito de la descolonización y la tesis de que la posmodernidad nos conduce a un mundo ya desvinculado de la colonialidad. Desde el enfoque que aquí llamamos ‘decolonial’, el capitalismo global contemporáneo resignifica, en un formato posmoderno, las exclusiones provocadas por las jerarquías epistémicas, espirituales, raciales/étnicas y de género/sexualidad desplegadas por la modernidad. De este modo, las estructuras de larga duración formadas durante los siglos XVI y XVII continúan jugando un rol importante en el presente.” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, págs. 13-14)

Por tanto, el objetivo de las/os pensadores decoloniales, es buscar “desprenderse de las dos principales macro-narrativas occidentales (Mignolo, 2014, p. 25) que son las teorías

del sistema capitalista y las teorías del sistema comunista, derecha e izquierda, demócratas y republicanos, conservadores y liberales, dos sistemas de pensamiento que proponen diferentes formas de análisis sobre los saberes y formas sobre el “tercer mundo”, desde su mirada absolutista occidental, sin considerar variados elementos ya que ellos/as no son, ni serán, nosotras/os, sus realidades históricas marcan una diferenciación trascendental en las epistemes y cosmovisiones. La epistemología decolonial no busca legitimarse desde epistemes occidentales, se posiciona como una propuesta con una visión diferente, una visión desde lo comunal (Mignolo, 2014), donde la comunidad es la forma para aplicar los saberes, el hacer por un Buen vivir en equilibrio con la naturaleza.

Lo decolonial se posiciona como una respuesta (Mignolo, 2014) a la modernidad, a su razón “universal” y fundamentos filosóficos. Dussel plantea que

“En occidente la “modernidad”, que se inicia con la invasión de América por parte de los españoles, cultura heredera de los musulmanes del Mediterráneo (por Andalucía) y del renacimiento italiano (por la presencia catalana en el sur de Italia), es la “apertura” geopolítica de Europa al Atlántico; es el despliegue y control del “sistema-mundo” en sentido estricto (por los océanos y no ya por las lentas y peligrosas caravanas continentales), y la “invención” del sistema colonial, que durante 300 años irá inclinando lentamente la balanza económica-política a favor de la antigua Europa aislada y periférica.” (Dussel, 2005, pp. 12-13)

Este sistema colonial es una consecuencia histórica que legitima la violencia para la instauración de sí mismo. En sus comienzos fueron las concepciones teológicas católicas, siendo la evangelización de las/os indígenas nativos uno de sus principales argumentos, para continuar con el extractivismo imperialista *yankee*, que ha impuesto miseria a través de todo el planeta por sus ansias mercantiles, muchas veces disfrazadas de democracia. “(...) las “guerras preventivas”, que se los disfraza de enfrentamientos culturales o de expansión de una cultura política democrática.” (Dussel, 2005, p. 15)

“Para Quijano, la relación entre los pueblos occidentales y no occidentales estuvo siempre mezclada con el poder colonial, con la división internacional del trabajo y con los procesos de acumulación capitalista. Además, Quijano usa la noción de ‘colonialidad’ y no la de ‘colonialismo’ por dos razones principales: en primer lugar, para llamar la atención sobre las continuidades históricas entre los tiempos coloniales y los mal llamados tiempos ‘poscoloniales’; y en segundo lugar, para señalar que las relaciones coloniales de poder no se limitan sólo al dominio económico-político y jurídico-administrativo de los centros sobre las periferias, sino que poseen también una dimensión epistémica, es decir, cultural.” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, pág. 19)

La colonialidad la entendemos como un patrón de poder que genera formas relacionales asimétricas, estableciéndose mecanismos de control *sui generis* de los Estados modernos latinoamericanos, donde históricamente ha prevalecido una confrontación cultural, generando sincretismos y resistencias, nacidas desde este fenómeno.

“... se prescindía de situar a las culturas (sin nombrarlas en concreto ni estudiar su historia y sus contenidos estructurales) en una situación asimétrica que se

originaba por sus respectivas posiciones en el sistema colonial mismo. La cultura occidental, con su “occidentalismo” obvio, situaba a todas las otras culturas como más primitivas pre-modernas, tradicionales, subdesarrolladas.” (Dussel, 2005, p. 14)

La devastación colonizadora desarticuló el territorio latinoamericano, generando un proceso de vaciación de los saberes, como mencionamos anteriormente desde la postura de Cesáire, una destrucción total de conocimientos, un etnocidio, pueblos devastados en su totalidad.

“(…) desconocimiento y negación del conocer y el saber anterior a la conquista; es decir, en la idea del "vacío" y en el proceso de "vaciamiento" de todo aquello que pudiera asentar nuestra diferencia en la percepción del mundo, de nuestra cosmovisión, y por supuesto, nuestro posible punto de vista acerca del conocer el mundo y el saber de nuestra realidad.” (Quintero J. , 2015, p. 87)

Pueblos negados a su autodeterminación, a sus conocimientos, a su existencia, donde pasaron a cumplir un rol determinado por los colonizadores, impuestos una estructura social extraña a ellas/os y su forma de relacionarse con el mundo. El proceso de vaciación también se le puede definir como epistemicidio, explicado de mejor forma por Sousa Santos:

“La identificación de las condiciones epistemológicas permite mostrar la vastísima destrucción de conocimientos propios de los pueblos causada por el colonialismo europeo – lo que llamo epistemicidio – y, por otro lado, el hecho de que el fin del colonialismo político no significó el fin del colonialismo en las mentalidades y subjetividades, en la cultura y en la epistemología y que por el contrario continuó reproduciéndose de modo endógeno” (Sousa Santos, 2010, págs. 7-8)

De esta manera, explica el autor, se ha impuesto un imperialismo cultural, lo cual ha afectado en los procesamientos cognitivos, en la experiencia de crear, aprender, significar y comprender de los pueblos ancestrales, limitándolos a esta imposición cultural, ocultando sus saberes para protegerlos de la devastación y homogeneización occidental. Disciplinamiento e ideologización del saber, donde están implícitamente integradas perspectivas hegemónicas de progreso, una concepción histórica y temporal occidental y sus definiciones filosóficas de la modernidad, la cual se ha trasmutado a través de los distintos hechos históricos recientes, que algunos/as los/as atribuyen a procesos postmodernos, siendo que en Latinoamérica se complejiza situarnos dentro de ese concepto, debido a las diferencias abismales de realidad. Al entender Latinoamérica como un proceso histórico político donde una correlación de fuerzas de poder hegemónico eurocéntrico han querido establecer un “nuevo mundo”, que de nuevo no tiene nada, ya que existían personas y culturas ancestrales apropiadas de este territorio, en toda su extensión, complejidad y paisajes inigualables.

“(…) “trans-moderno” quiere indicar esa radical novedad que significa la irrupción, como desde la Nada, desde Exterioridad alternativa de lo siempre Distinto, de culturas universales en proceso de desarrollo, que asumen los desafíos de la Modernidad, y aún de la Post-modernidad europeo-

norteamericana, pero que responden desde otro lugar, *other location*. Desde el lugar de sus propias experiencias culturales, distinta a la europeo-norteamericana, y por ello con capacidad de responder con soluciones absolutamente imposibles para sola cultura moderna.” (Dussel, 2005, pág. 17)

Respuestas que hoy tienen voz debido a estas posturas irruptoras, y mayor relevancia ya que han demostrado ser un constante quiebre a lo establecido, a lo hegemónico, al sistema mundo que ha devastado nuestra naturaleza y se ha consumido los recursos naturales, a través de la mega industria y necesidades corporativas, como si existiera otro planeta para reemplazar el actual. Los conflictos medioambientales toman mayor relevancia en nuestros tiempos, (personalmente pienso que deberían tomar toda la relevancia) y las posturas de los pueblos ancestrales traen otras perspectivas, otras propuestas para poder analizar estos conflictos, entregando otras respuestas, otras alternativas.

“Al centrarse en el “tener”, sobre posiciona al individuo, y a la competencia, contribuyendo a la destrucción de la naturaleza y, por ende, del bien estar colectivo y del buen vivir. Como dice un canto de parranda de la tradición oral afro, “lo que fue nuestro derecho ancestral, ahora es ajeno por la fuerza del capital, parece un verso para cantar, pero le digo mi amigo que es una verdad para llorar” (citado en García “Lo que perdimos...”, s.f.) (...) Asumir el buen vivir –como se dice en Bolivia, el “vivir bien”– como pauta, suma y comprensión para refundar y reconstruir la sociedad, implica cuestionar la unicidad de la verdad, abriendo a la vez la posibilidad de otras verdades, o más bien verdades, filosofías, prácticas y designios “otros”, que podrían enfrentar la destrucción social, ambiental, espiritual que actualmente estamos viviendo” (Walsh, 2009, pág. 225).

De destrucción conocemos mucho como latinoamericanos, ya que es una experiencia cotidiana, que se visibiliza cada día más, en tanto, avanza la devastación capitalista neoliberal por nuestro territorio: secando los ríos/lagunas/lagos/esteros/humedales, derritiendo glaciares, contaminando extensos diámetros de tierra, emergencias ambientales por la contaminación atmosférica en las ciudades, la deforestación, y un largo etcétera. Estas son consecuencias de la explotación desmedida, no regulada ni fiscalizada apropiadamente, de las corporaciones transnacionales, que debido a la organización sistema mundo, les es legítimo realizarlo.

“Nosotros partimos, en cambio, del supuesto de que la división internacional del trabajo entre centros y periferias, así como la jerarquización étnico-racial de las poblaciones, formada durante varios siglos de expansión colonial europea, no se transformó significativamente con el fin del colonialismo y la formación de los Estados-nación en la periferia. Asistimos, más bien, a una transición del colonialismo moderno a la colonialidad global, proceso que ciertamente ha transformado las formas de dominación desplegadas por la modernidad, pero no la estructura de las relaciones centro-periferia a escala mundial.” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, pág. 13)

Por tanto, esta macroestructura colonial se ha mantenido vigente, mutándose y adaptándose conforme pasan los años, construyendo una red de dependencia, pero no desde Latinoamérica hacia occidente, si no, más bien, de occidente al tercer mundo, del centro a la periferia, ya que la mayoría de los objetos de consumo, industrias o recursos para su elaboración, son producidos o provienen desde la periferia.

“Sin embargo, los estudios culturales y poscoloniales han pasado por alto que no es posible entender el capitalismo global sin tener en cuenta el modo como los discursos raciales organizan a la población del mundo en una división internacional del trabajo que tiene directas implicaciones económicas: las ‘razas superiores’ ocupan las posiciones mejor remuneradas, mientras que las ‘inferiores’ ejercen los trabajos más coercitivos y peor remunerados” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, pág. 16).

Son estas “razas inferiores”, o masas populares como las define Freire, quienes sufren las consecuencias de este orden, y, además, lo sustentan, con su fuerza laboral, fragmentados territorial y culturalmente, alejados/as de sus raíces, cohesionados, maltratados, desgastados por la desigualdad social e injusticias. Es por ellas/os que la teoría decolonial me parece precisa para posicionar esta investigación, desde lo distinto

“Es necesario decir que la visibilización de los conocimientos ‘otros’ propugnada por el grupo modernidad/colonialidad no debe ser entendida como una misión de rescate fundamentalista o esencialista por la ‘autenticidad cultural’. El punto aquí es poner la diferencia colonial en el centro del proceso de la producción de conocimientos (Mignolo, 2000). La ‘otredad epistémica’ de la que hablamos no debe ser entendida como una exterioridad absoluta que irrumpe, sino como aquella que se ubica en la intersección de lo tradicional y lo moderno. Son formas de conocimiento intersticiales, ‘híbridas’, pero no en el sentido tradicional de sincretismo o ‘mestizaje’, y tampoco en el sentido dado por Néstor García Canclini a esta categoría, sino en el sentido de ‘complicidad subversiva’ con el sistema. Nos referimos a una resistencia semiótica capaz de resignificar las formas hegemónicas de conocimiento desde el punto de vista de la racionalidad posteurocéntrica de las subjetividades subalternas (...) Estas ‘epistemes de frontera’, ubicadas en lo que Mary Louis Pratt denominaba ‘zonas de contacto’, constituyen una crítica implícita de la modernidad, a partir de las experiencias geopolíticas y las memorias de la colonialidad.” (Castro-Gomez & Grosfoguel, 2007, pág. 20)

De esta manera, el prisma decolonial, nos entrega una perspectiva situada en nuestra realidad histórica territorial donde a través de los procesos vividos la cultura imperante ha generado nuevas formas de control y poder, incluyendo en sus discursos conceptos vacíos con el objetivo de cristalizar los movimientos sociales políticos culturales presentes activos en Abya Yala, desde diferentes pueblos, luchando por la reivindicación y valoración de sus culturas, fisurando, creando un espacio social legítimo para ellas/os, entre ellas/os. Es desde esta resistencia, y las voluntades políticas internacionales, que, desde los derechos humanos, discurso politizado en los `90, incluyeron a los pueblos originarios en las políticas internacionales del trabajo, como el convenio n°169 de la OIT (1989), que reconoce a los pueblos indígenas como sujetos de derecho. Cabe destacar que este convenio fue ratificado en Chile en el 2008, entrando en vigor el 15 de septiembre del 2009 (Ministerio de Bienes Nacionales, 2022), dando paso a las políticas públicas estatales de reparación, asistencialistas con los pueblos ancestrales. Así nacieron variados conceptos, como multiculturalidad, diversidad, integración, buscando la asimilación, igualar, a las personas indígenas con “el resto” del mundo, atribuyéndoles características y un valor que fuera legítimo para la cultura hegemónica, blanqueándolos como proponen

algunos autores. Por tanto, estos postulados mantienen su línea de legitimidad con los Estados nación, siendo funcionales al sistema, ya que las epistemes otras seguían en una posición de inferioridad. Se propone una traducción intercultural de la realidad, frente a tanto epistemicidio (Sousa Santos, 2010), visibilizando las múltiples aristas que complejizan y constituyen nuestra realidad, desde las cosmovisiones y formas de vida diversas.

“(…) la interculturalidad y la decolonialidad van de la mano. Mientras la interculturalidad apunta a la necesidad de desarrollar interacciones que reconozcan y enfrenten las asimetrías sociales, culturales, políticas, económicas e institucionales, y la decolonialidad apuntala los sentidos de no existencia, deshumanización e inferiorización y las prácticas estructurales e institucionales de racialización y subalternización que siguen posicionando a algunos sujetos y sus conocimientos, lógicas y sistemas de vida por encima de otros. En este sentido, la decolonialidad implica algo más que la descolonización. Su interés no es por el control político y de soberanía típicamente entendidos en los conceptos de colonialismo y colonización, conceptos que con su añadido de “des” asumen una transición, superación y emancipación de esta relación histórica y política local y residual.” (Walsh, 2009, pág. 233)

Con esta síntesis tan precisa entre decolonialidad e interculturalidad, propuesta por Walsh, continuamos con una breve discusión conceptual y así para poder definir interculturalidad.

3.2 Multicultural e Intercultural: diferencias conceptuales.

Las políticas públicas asistencialistas y de reparación para los pueblos originarios generaron una dinámica de integración falsa, ya que, se le aceptaba al sujeto indígena desde los parámetros impuestos por la cultura hegemónica, despolitizando su accionar, invisibilizándolo, precarizando la implementación de las políticas públicas que “dicen” valorar y respetar las culturas y pueblos originarios, manteniendo su condición de otredad.

“Políticamente esto supondría, en los que establecen el dialogo, aceptar un Estado liberal multicultural, no advirtiendo que la estructura misma de ese Estado multicultural, tal como se institucionaliza en el presente, es la expresión de la cultura occidental y restringe la posibilidad de sobrevivencia de todas las demás culturas. Subrepticamente se ha impuesto una estructura cultural en nombre de elementos puramente formales de la convivencia (que han sido expresión del desarrollo de una cultura determinada). Además, no se tiene clara conciencia que la estructura económica de fondo es el capitalismo transnacional, que funda ese tipo de Estado liberal y que ha limado en las culturas “incorporadas”, gracias al indicado “*overlapping consensus*” (acción de vaciamiento previo de los elementos críticos anticapitalistas de esas culturas) diferencias anti-occidentales inaceptables (Dussel, 2005, págs. 14-15).

El capitalismo neoliberal ha encontrado las variadas formas de reinventarse continuamente, integrando en sus discursos las demandas sociales, apropiándose de las ideas, aumentando su capacidad de producción por la desmesurada capacidad de consumismo, tan internalizado por las personas, legitimado como la forma apropiada de existir, morboso y violento, ha adaptado las conceptualizaciones críticas a el para

utilizarlas a su favor y así perpetuar la dinámica de dominación, gubernamentalidad y ejercicio de poder.

“(…) el reconocimiento y respeto a la diversidad cultural se convierten en una nueva estrategia de dominación que ofusca y mantiene a la vez la diferencia colonial a través de la retórica discursiva del multiculturalismo y su herramienta conceptual de la interculturalidad “funcional” entendida de manera integracionista.” (Walsh, 2012, pág. 4)

Como mencionaba previamente, desde los movimientos sociales han emergido los argumentos críticos a las políticas públicas institucionalizadas e impuestas a través del Estado, que muchas veces se han definido como interculturales, cuando evidentemente han pauteado los procesos, sus significados y alcances, en márgenes multiculturales. Los pueblos han rearticulado demandas históricas, que apelen a la justicia social y dignidad de vida.

“(…) la interculturalidad crítica tiene sus raíces y antecedentes no en el Estado (ni tampoco en la academia) sino en las discusiones políticas puestas en escena por los movimientos sociales, hace resaltar su sentido contra-hegemónico, su orientación con relación al problema estructural-colonial-capitalista, y su acción de transformación y creación.” (Walsh, 2012, pág. 10)

De esta manera, la interculturalidad crítica se articula como una praxis, vigilante a los procesos, que deconstruya nuestra realidad normalizada, como un recurso cognitivo presente en la estructura de pensamiento de las personas, adicionando un prisma particular para analizar nuestro entorno y la interacción con él, y las personas que lo habitan.

“La interculturalidad no es una descripción de una realidad dada o lograda ni un atributo casi “natural” de las sociedades y culturas (Guerrero, 1999). Más bien, es un proceso y una actividad continuos; la interculturalidad debiera ser pensada menos como sustantivo y más como verbo de acción, tarea de toda la sociedad y no solamente de sectores indígenas y afrodescendientes. En sí la interculturalidad tiene el rol –crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales– de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva.” (Walsh, 2009, págs. 41-42)

Como mencionaba previamente esta postura propone una forma de interacción particular para ser concretada y ejecutada, “una interacción que admite y que parte de las asimetrías sociales, económicas, políticas y de poder, y de las condiciones institucionales que limitan la posibilidad de que el “otro” pueda ser considerado sujeto –con identidad, diferencia y agencia– con capacidad de actuar” (Walsh, 2009, pág. 45), por tanto, son las asimetrías sociales las que hay que concientizar y mantener presentes para la interacción intercultural, ya que, es importante reconocer los procesos históricos de dominación e imposición de poder, también reconociendo que somos diferentes, y que en esa diferencia esta lo maravilloso del ser humano y su complejidad, su capacidad de creación y distinción de la/el otra/o, valorizándonos en esa diferencia, sin estandarizaciones mediadas por el

poder, de esta forma, también tiene una dimensión política social irruptora de lo establecido.

“La interculturalidad no puede ser reducida a una simple mezcla, fusión o combinación híbrida de elementos, tradiciones, características o prácticas culturalmente distintas. Tampoco debe ser entendida como una forma de intervención del mejor de dos o más posibles mundos o reducida a anunciados como “sociedad intercultural”, “educación intercultural”, “democracia intercultural”, “Estado intercultural”, que en general tan sólo sugieren la diversidad existente. Representa, por el contrario, procesos dinámicos y de doble o múltiple dirección, repletos de creación y de tensión y siempre en construcción; procesos enraizados en las brechas culturales reales y actuales, brechas caracterizadas por asuntos de poder y por las grandes desigualdades sociales, políticas y económicas que no nos permiten relacionarnos equitativamente, y procesos que pretenden desarrollar solidaridades y responsabilidades compartidas. Ese es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de la misma matriz colonial que hemos mencionado, sino trabajar con e intervenir en ellos.” (Walsh, 2009, pág. 47)

La materialización de la interculturalidad crítica se visibiliza en sus procesos, formulándose como un proyecto en construcción, que no debe integrarse solo de forma discursiva, pensándolo más bien como la definición de praxis que propone Freire, donde reflexión y acción son procesos paralelos.

“Hablar de una política epistémica de la interculturalidad pero también de epistemologías políticas y críticas, podría servir en el campo educativo para elevar los debates alrededor de la interculturalidad a otro nivel, traspasando su fondo enraizado en la diversidad étnico-cultural, al problema de “la ciencia” en sí; es decir, la manera en que la ciencia, como uno de los fundamentos centrales del proyecto de la modernidad/colonialidad, ha contribuido en forma vital al establecimiento y mantenimiento del histórico y actual orden jerárquico racial, en el cual los blancos, y especialmente los hombres blancos europeos, permanecen encima. Permite considerar la construcción de nuevos marcos epistemológicos que pluralizan, problematizan y desafían la noción de un pensamiento y conocimiento totalitario, único y universal desde una postura política y ética, que siempre mantiene como presente las relaciones del poder a las que han sido sometidos estos conocimientos.” (Walsh, 2012, pág. 12)

La cuestión del poder es la perspectiva principal de esta investigación, y su vínculo con la educación, como un espacio social donde dialogan y se disputan el poder, fundamentando que las/os actores sociales tienen la capacidad de fisura en lo hegemónico y cultura dominante, ya que desde los mismos mecanismos de opresión y dominación, podemos aplicar una perspectiva resiliente, aprendiendo, transformando, borrando, reescribiendo, soltando, cuestionando, reaprendiendo, y así, en un ciclo crítico conflictivo y tenso, pero que nos hace develar la realidad, literalmente quitarle el velo, pudiendo percibir lo distinto y su valor inherente, reconocer y reivindicar políticamente nuestra ancestralidad, sus contribuciones y aportes epistémicos frente a los conflictos coyunturales del sistema mundo, comenzando por nosotras/os mismas/os, en nuestra cotidianidad, dialogando con las/os otras/os, proponiendo, discutiendo, argumentando y demostrando con nuestras

acciones cotidianas. Es desde este sentipensar esperanzador que nace la propuesta de una pedagogía intercultural crítica transformadora.

3.3 Pedagogía decolonial.

Esta propuesta nace desde el cuestionamiento a las motivaciones pedagógicas históricamente establecidas, el sentido que le otorgan, buscando

“(…) dismantelar las constelaciones –síquicas, sociales, epistémicas, ontológico-existenciales- instaladas por la modernidad y su lado oculto que es la colonialidad; pedagogías que alientan nuevas formas de acción política, insurgencia y cimmaronaje a la vez que construyen alianzas, esperanzas y visiones “otras” de estar en sociedad, dando sustancia y legitimidad del sueño ético-político de vencer la realidad injusta, y construir senderos “otros”. (Walsh, 2012, pág. 26)

Construir lo diferente, reivindicando las culturas de nuestros pueblos ancestrales que han sido devastadas en los distintos momentos coloniales, entendiéndose también como una sujeta/o moderna/o, empoderándose de su capacidad transformadora, rebelde frente a la injusticia, propositiva, situada desde sus territorios, en armonía y equilibrio con el entorno, consciente de sus necesidades, y de las nuestras, de las/os estudiantes, a quienes les debemos, desde el rol docente, herramientas para que enfrenten su realidad, la cuestionen y la construyan, entregándoles posibilidades de intervención.

“De manera aún más amplia, propongo la interculturalidad crítica como herramienta pedagógica que cuestiona de manera continua la racialización, subalternización, inferiorización y sus patrones de poder, visibiliza maneras distintas de ser, vivir y saber, y busca el desarrollo y creación de comprensiones y condiciones que no sólo articulan y hacen dialogar las diferencias en un marco de legitimidad, dignidad, igualdad, equidad y respeto, sino que también –y a la vez- alientan la creación de modos “otros” -de pensar, ser, estar, aprender, enseñar, soñar y vivir que cruzan fronteras. La interculturalidad crítica y la de-colonialidad, en este sentido, son proyectos, procesos y luchas que se entretajan conceptualmente y pedagógicamente, alentando una fuerza, iniciativa y agencia ética-moral que hacen cuestionar, trastornar, sacudir, rearmar y construir. Esta fuerza, iniciativa, agencia y sus prácticas dan base para lo que nombro a continuación “pedagogía decolonial”” (Walsh, 2012, pág. 13).

Significamos de manera profunda los postulados realizados por Walsh, quien, nos habla desde su experiencia intercultural íntima, extranjera en su propio territorio, relacionándose con diferentes culturas constantemente, aprendiendo a vivir en comunidad la diferencia, cuestionándose las formas y verdades, la existencia misma. Conuerdo con su perspectiva y experiencia debido a vivencias personales, por lo que me identifico en su totalidad con estas propuestas tan necesarias para pensar una sociedad distinta, que se adapte y enfrente las problemáticas colectivas actuales, como son los conflictos medioambientales, los cuales afectan directamente nuestra existencia.

La decolonialidad llega a quebrar verdades, abriendo una extensa gama de hilos investigativos interesantes a considerar, especialmente al generar el vínculo entre la

pedagogía decolonial y los conflictos medioambientales, debido que la salud del planeta tierra, ñuke mapu, es el futuro de las generaciones que viven su niñez en estos tiempos tan distópicos, especialmente en otros territorios del mundo. El imperio capitalista aún se encuentra totalmente vigente y legítimo, provocando un verdadero terror en la población internacional, ya que históricamente nos ha demostrado lo peor de sí mismo, por lo que propuestas tan esperanzadoras, llenas de sueños y proyectos, como la pedagogía decolonial son un respiro de aire puro entre tanto smog, oxígeno de vida.

4. Cultura Mapuche

Abordé la cultura mapuche desde los elementos significativos para esta investigación, donde primero construí una definición del imaginario Mapuche y los significados atribuidos por la sociedad a este. Después, brevemente, describí la línea que pensamiento que se encuentra en la cosmovisión Mapuche, por tanto, desde donde construyen su epistemología. Y para finalizar, desde las significaciones relevantes para la cultura Mapuche, expuse, a modo síntesis, la lucha y resistencia que ha articulado el pueblo Mapuche históricamente y su relación con el Estado chileno, radicalizando sus formas de accionar desde la imposición del neoliberalismo en su territorio.

4.1 Imaginario Mapuche

La civilización mapuche se conformó por varios pueblos distribuidos entre lo que hoy es Chile y Argentina, donde mantenían relaciones horizontales y de intercambio, identificándose como “la gente de la tierra” que vendría siendo la traducción de *Mapuche*. Los procesos de colonización ya descritos, y la devastación que esto significó, posicionaron a los mapuche en una encrucijada cultural. Estos lograron encontrar las formas para proteger su cultura y ocultarla, lo cual ha contribuido en su actual vigencia, su protagonismo como sujetos político en el panorama nacional, que mantiene y extiende su resistencia territorial. Tras la independencia criolla y la consolidación de los Estados modernos democráticos en Latinoamérica, se desplegaron una cantidad de políticas públicas para la integración de los indígenas en los sistemas sociopolíticos y proyectos nación/ciudadanía, que los Estados debían fortalecer para consolidar su legitimidad social.

“Las políticas asimilacionista corrió por parte de las instituciones disciplinarias de las iglesias, la escuela, los organismos de administración estatal, el servicio militar, la policía, etcétera. A ello se agregó el mercado de trabajo, cuando los mapuche abandonaron sus comunidades para emigrar a los centros urbanos del sur de Chile y hacia la capital. Las políticas de asimilación se fundan en la distinción chileno/mapuche en el eje de la diferencia amigo/enemigo” (Millaleo, 2021, pág. 30).

Esta distinción, otredad, alimentada por la cultura hegemónica ha catalogado al mapuche como un “viejo enemigo”, el cual sería un obstáculo para el progreso y desarrollo

moderno, normalizando e internalizando esta postura racista y discriminatoria al relacionar al mapuche con la barbarie, en una posición de inferioridad, comparándolo con la construcción de la figura del chileno que significaría evolución, en este paradigma moderno.

El pueblo mapuche es conocido popularmente por ser uno de los pocos pueblos indígenas en Latinoamérica que han logrado resistir cultural y territorialmente, a través de sus formas disruptivas, no legítimas para los Estados modernos.

“La mantención de relaciones de fuerza y asimetría hasta la actualidad a favor de quienes se benefician o esperan lucrar de diversas explotaciones en tierras que pertenecían o pertenecen a comunidades indígenas, ha sido asegurada frente a las reclamaciones de ciudadanos mapuche, recurriendo a diversos imaginarios que proyectan a los mapuches como violentos, agresivos, a lo cual se agregó durante los gobiernos de la Concertación la figura del mapuche terrorista” (Millaleo, 2021, pág. 62).

Esta figura o imaginario, como se plantea desde la sociología, ha sido nutrida por sectores de la sociedad que ven una capacidad de lucro en el territorio mapuche, donde sus intereses egoístas se sobrepone a cualquier demanda expuesta por el pueblo, manteniendo una perspectiva limitada que consolide sus privilegios, reproduciendo las mismas lógicas colonizadoras antiguas, que hoy, posterior a la discusión teórica evidenciada previamente, son lógicas coloniales, donde el ejercicio del poder trasciende y es legitimado por el Estado, cuidando los intereses de las corporaciones transnacionales, fundamentando su posicionamiento con los supuestos beneficios para la economía nacional. En este escenario es que los medios de comunicación han tenido un papel protagónico en la construcción del imaginario mapuche terrorista.

“Según Le Bonniec, existiría una particular colusión entre el poder político, judicial y económico para la construcción del terrorismo mapuche (2003:10). Más que una colusión o conspiración, creemos que se trata de un determinado acoplamiento operacional de la política, el derecho y la economía, el qué se verifica a través de las comunicaciones relacionadas con el miedo qué hacen los medios de comunicación de masas y su aplicación en las resoluciones judiciales que afectan a los mapuche. Ellas forman un dispositivo que tiene una cara mediática y otra jurídica” (Millaleo, 2021, págs. 23-24).

Estos dispositivos de poder se despliegan y ejercen dominación desde distintos puntos, siendo los medios de comunicación un canal legítimo de la sociedad civil, los cuales son controlados y financiados por muchos de estos grupos que tienen intereses explícitos en el territorio mapuche.

“La caracterización que se hace de los mapuche emplea los conceptos “violentistas”, “agresores”, “asonada”, “exaltados”, “espiral de furia indígena”, “turba indígena a rostro cubierto”, “maldición indígena, eterna e incurable”, “fiereza india”, “pueblo enigmático con fama de fiero y testarudo”, “indígenas alzados”, “asaltantes”, “mapuche prófugo”, “incendio social” y “at *last but not least* terroristas” (Amolef, 2004: 16-17 en Millaleo, 2021, pág. 25)

De esta manera evidenciamos cierta manipulación por parte de los grupos dominantes que, a través de los dispositivos de la cultura hegemónica, han construido un imaginario del

mapuche tergiversado, sin considerar aspectos históricos trascendentes para el análisis de su actuar. Se evidencia que, desde las políticas públicas integrativas, de reparación, asimilacionista existe una discriminación interna invisibilizada por estas mismas, actuando como dispositivos de poder para dominar a un pueblo que insiste en resistir, al cual se le ha negado su capacidad de diálogo, deslegitimado y apartado, desconsiderando totalmente su ancestralidad y su derecho a existir en su territorio con sus formas culturales particulares.

4.2 Cosmovisión

La herencia colonial y la constitución del Estado moderno chileno ha entregado las pautas de resistencia para el pueblo mapuche, articulándose con las mismas formas que han utilizado, históricamente, tanto la colonia como el Estado chileno, para imponer su orden y estructura social occidental. Esto a través de la violencia desmedida, destrucción y utilización de aparatos bélicos. Como respuesta el pueblo mapuche se ha articulado, resistiendo con armas y acciones directas para defender su territorio, su cultura, su población y la madre tierra, Ñuke Mapu.

“Al referirnos a los aspectos centrales de la cosmovisión mapuche no se puede dejar de señalar que esta concepción entra en contradicción insalvable con el pensamiento occidental. Es el gran legado de nuestros antepasados. Es por lo anterior que en nuestro “Planteamiento Político-Estratégico” la CAM expresa que “cuando afirmamos que el pensamiento ideológico que se construye tiene como base nuestra cosmovisión, nuestra cultura y religiosidad, estamos haciendo definiciones en el sentido de reafirmar nuestra condición Mapuche y de Pueblo-Nación; Definiciones que nos hacen contra ponernos a un sistema que no es nuestro, que nos oprime y qué, más aún, nos condena al exterminio.

Por lo anterior es que nos definimos anticapitalistas” (CAM, 2019, pág. 34).

La no identificación con el ser chileno ha sido un punto controversial para la sociedad civil y el Estado, ya que, hierde un punto sensible, integrado en la subjetividad de las personas, que es el sentido de patriotismo. La adoración y fidelidad a la patria, sentimientos y conceptos impulsado por los republicanos conservadores contribuyen al conflicto, ya que, los chilenos se “ofenden” al no comprender que existan personas en “territorio chileno” que no se identifique con esta nación. Por tanto, uno de los proyectos más importantes de la resistencia Mapuche ha sido la definición y conceptualización de la Nación Mapuche, la cual se defiende del exterminio material y simbólico, se defiende del capitalismo.

“Cuando la gente observa el territorio ancestral, piensa que lo único que sobrevive es una franjita de nativos y pino, pino y más pino. Lo que no alcanzan a vislumbrar es que ahí está la *Ñuke Mapu* que, junto con nosotros, los mapuche, resistimos en estos territorios. Los *ngen* son la energía que está presente, los verdaderos dueños de este lugar y de todo lo que hay en él: el agua, los animales, los pájaros... este lugar tiene una biodiversidad enorme, todo en él tiene vida propia y merece respeto, cosa que el hombre común olvida. se piensa que el único que tiene derecho a vivir es el humano y esto lo

convierte en el ser más destructor. Los mapuche no estamos de acuerdo con esta perspectiva, nosotros defendemos la *Ñuke Mapu*, defendemos la vida, el agua y todo lo que nos permite caminar día a día. Aquí hay vida y todo lo que tiene vida se respeta, esa es la forma de ver las cosas del mapuche, su cosmovisión engloba el saber convivir con su entorno y siempre respetar lo que está a su lado. Así nos educaron, así nos formaron nuestros *kuifikeche*” (CAM, 2019, pág. 83).

Esta relación de respeto con el entorno y la biodiversidad toma relevancia particularmente hoy, debido a la visibilización de los conflictos medioambientales en el mundo. La contaminación y la destrucción de nuestro planeta han creado un camino directo al exterminio, auto exterminio. El humano capitalista neoliberal no considera que los recursos naturales son limitados, donde las corporaciones y la élite se han encargado de construir un discurso donde se invalide la catástrofe medioambiental que estamos viviendo. El pueblo mapuche, culturalmente, es uno con la naturaleza, donde la *Ñuke Mapu* es la médula cultural, del ser, de su existencia, por lo que ellos (no todos) han sido críticos frente a la coyuntura posicionándose y definiéndose anticapitalistas. El saqueo de los recursos naturales y destrucción territorial ha sido devastador, por lo que para este pueblo la resistencia es lo único que les queda.

4.2 Resistencia y recuperación: sujeto político

“Los mapuche no vivimos para acumular, esa no es nuestra forma de vida. Hoy en día, el mapuche que ha sido invadido por él *wingka* quiere ser capitalista, acumular y tener harta plata, visión que lo aleja de la lucha. Lejos de interesarle la *Ñuke Mapu* y tenerle cariño, lo único que ve en ella es la posibilidad de sacar más plata para poder ser igual al patrón. Pero nosotros queremos lo contrario, vivir de forma digna, tal vez al principio en el control territorial la vida será carenciada y pobre, pero con dignidad” (CAM, 2019, págs. 83-84).

Existe una clara fragmentación dentro del movimiento social Mapuche, ya que la CAM, como agrupación rebelde y radical se ha posicionado como disruptiva, como un quiebre, una fisura de acción directa en el entorno capitalista neoliberal actual en Chile. En los procesos integracionistas efectuados por el Estado chileno es que muchas/os Mapuche decidieron dejar su territorio ancestral para migrar a las ciudades, transformando sus modos de vivir, adaptándose a la estructura social impuesta, porque han sido participes de los procesos de escolarización, mimetizándose identitariamente con esta nueva propuesta global neoliberal subjetiva, adaptándose y asimilando las formas capitalistas de existir, donde los grupos, como la CAM, rebeldes y radicales, no concuerdan con su actuar, definiéndolos como *yanakonas*, traidores a la *Ñuke Mapu*. “(...) intelectuales mapuche funcionales al sistema, intelectuales de izquierda y ONG que intentan suplantar las voces de las autoridades ancestrales, comunidades en resistencia, militantes y orgánicas que aún resisten desde el territorio mapuche” (CAM, 2019, pág. 27). Estas prácticas, legitimadoras del Estado chileno, van en contra de las acciones directas de las comunidades en

resistencia, de los grupos articulados como la CAM, quienes buscan la desestabilización del Estado, deslegitimando sus formas y su institucionalidad, develando y cuestionando su democracia, interpelándola frente a su diferencia. La CAM

“es la historia de una colectividad constituida desde abajo, en la resistencia, desde el territorio, en clandestinidad, desde la cárcel; de una militancia ejemplar. En definitiva, es la historia de una organización que, cuando todo parecía dirigirse hacia la consolidación del Estado, marcó un antes y un después en la lucha del pueblo Nación mapuche” (CAM, 2019, pág. 26).

Desde abajo contra el Estado chileno capitalista neoliberal, donde la lucha por la recuperación territorial, a través de la acción directa ha sido fundamental para su consolidación política de liberación. La CAM propone y legitima su acción directa desde la autodefensa, construyendo y unificando la nación Mapuche para así poder legitimar y consolidar su estructura social, política, económica, cultural y territorial.

“La lucha por el territorio expresada por la CAM, efectivamente generó un punto de quiebre al interior del movimiento mapuche. Esto se explica porque muchas agrupaciones no dieron y no dan prioridad a la lucha por el control territorial, privilegiando la búsqueda de participación política al interior de la institucionalidad opresora y la consolidación de sus estructuras políticas, para desde allí, se supone, recuperar el territorio (...) por eso es que consideramos que la recuperación de tierras y el control territorial constituyen la plataforma básica de la reconstrucción de nuestra nación (...) liberarse es reconstituirse, y reconstituirse es liberarse. La liberación implica la posibilidad de dotarse de muchos elementos y así reconstruir las estructuras propias para autogobernarse” (CAM, 2019, pág. 38).

La injusticia y desigualdad social, el epistemicidio, etnocidio, ecocidio, la herencia colonial imbricándose con la construcción de un Estado moderno homogeneizador han radicalizado una parte del movimiento mapuche, para así poder luchar concretamente por su posibilidad de existir.

“Sucedió así en Chile con todos los recursos naturales, excepto el cobre, e incluyó a los recursos pesqueros, las aguas, la minería, el sector forestal, etcétera, que pasaron a formar la base de una economía abierta de exportación de recursos con baja elaboración industrial. Esto fue decisivo para el pueblo mapuche, por los intereses que empezaron a gravitar sobre las zonas de sus territorios ancestrales. A partir de 1975, se permitió la extensión de monocultivos forestales (sobre todo pino radiata y eucalipto) de empresas madereras en territorios mapuche (Seguel, 2003:3). en años recientes, esas empresas han alcanzado un patrimonio de 1.500.000 hectáreas en esos territorios (Ibíd.:4). La mayor parte de esas tierras pertenecen a las empresas CMPC (del grupo Matte), Arauco (del grupo Angelini) y Terranova. Los grupos Matte y Angelini tienen ramificaciones en toda la economía y mucha influencia en la élite política chilena (...) se proyecta que para el 2020 se va a llegar a 5 millones de hectáreas (OLCA, 2002:3), sobre todo gracias a la firma en 2006 de un tratado de libre comercio con China, país del cual Chile es su principal abastecedor de celulosa” (Millaleo, 2021, págs. 32-33).

Aquí se evidencia lo devastador de la imposición del neoliberalismo en nuestro territorio, por lo que las consecuencias de articulación de resistencia frente a este son una respuesta legítima, debido a la deuda histórica que tiene el mundo con los pueblos indígenas, particularmente Europa, pero que en este caso debería ser asumida por el Estado chileno,

focalizándose en la raíz de los conflictos, reconociendo la usurpación de las tierras ancestrales, generando las voluntades políticas para dar soluciones, no para seguir criminalizando al mapuche. Relata la CAM que a los extranjeros

“a ellos los subsidiaron cuando llegaron, les entregaron enormes extensiones de tierra, 200, 300 hectáreas, como a los alemanes (e italianos). En la actualidad, en estos territorios conviven también pequeños campesinos que no son mapuche, y viven en 5 o 15 hectáreas, esa gente no nos molesta. pero una persona o una forestal que tiene 2500 o 3000 hectáreas da rabia, porque es una injusticia en contra de los mapuche, quienes aún debemos vivir arrinconados y pobres” (CAM, 2019, pág. 85).

El empobrecimiento y marginalización del pueblo mapuche que ha decidido mantenerse en sus territorios, rurales, agricultores, campesinos, han tenido que resistir, aun con la invasión álgida en sus territorios.

La respuesta del Estado chileno a la resistencia mapuche contra las corporaciones transnacionales que invaden su territorio ha sido de carácter punitivo.

“El establecimiento de un sistema acusatorio fue saludado como la adaptación del procedimiento penal a las modernas exigencias del garantismo de los sistemas políticos democráticos. Sin embargo, la ausencia dentro de la construcción e implementación de la reforma procesal penal de las consideraciones inter y multiculturales contribuye a explicar la disposición de los funcionarios del ministerio público a categorizar actos violentos en el contexto de un conflicto social como actos terroristas” (CEJA, 2006 en Millaleo, 2021, págs. 47-48)

La normalización del Estado de excepción permanente en el *Wallmapu* muestra las formas anti-dialógicas que ha asumido el Estado chileno. La militarización del territorio, la intervención de Carabineros de Chile en las comunidades, los ataques inescrupulosos con balines, incluso, el asesinato de muchos ha alimentado los sentimientos de rabia y desesperación.

“Cabe destacar que la Ley Antiterrorista vigente durante el gobierno militar no hacía referencia alguna al delito de incendio. Tampoco lo contemplaba el proyecto inicial, sino que fue introducido durante el debate del proyecto en una comisión de la Cámara de Diputados (Bascañán, 2003). Se trata del único delito violento dentro de la ley antiterrorista que no acarrea una amenaza directa o deliberada contra la vida, la libertad o la integridad física de las personas” (Millaleo, 2021, pág. 41).

Uno de los métodos más frecuentes, frente a esta rabia y desesperación para visibilizar la injusticia ha sido la huelga de hambre, por parte de personas mapuche, y así puedan ser escuchados. Frente a los extenuantes procesos investigativos, la prisión preventiva que significa la aplicación de la Ley Antiterrorista durante este proceso, las malversaciones de fiscalía, los testigos anónimos, la destrucción de pruebas, amenazas a abogados defensores. La huelga de hambre como una protesta en sí misma, poniendo en el vértice su vida, al igual que en la resistencia territorial, las/os mapuche defienden sus verdades, defienden su territorio, ante todo.

“Las sanciones aplicadas por parte de la política criminal del gobierno y la fiscalía son claramente retaliadoras e instrumentalizan al sistema jurídico para

proteger los intereses económicos de la industria forestal y mantener una situación de dominación racial que contradice los fundamentos valóricos de la democracia, generando una intervención de características marcadamente verticales aunque persiguiendo más bien defender un *statu quo* social y étnico antes que una actualización del Estado Democrático de Derecho” (Millaleo, 2021, pág. 49).

De esta manera, podemos concluir que la criminalización, de la radicalización y rebeldía, mapuche ha sido debido que los intereses de las corporaciones transnacionales son legítimos para el Estado chileno. En esta disputa de poder contra el sector privado, para protegerse a sí mismas/os y sus formas, quedan desprotegidos por parte del Estado, más bien, son criminalizados por este, el cual cuida los intereses del sector privado. Pareciera que en Chile la celulosa tiene más valor que la vida de una persona Mapuche.

1. Fines de la investigación y enfoque metodológico

Las ciencias son la representación de como las/os humanas/os han comprendido el mundo moderno, a través de la sistematización de datos y análisis, desde diferentes paradigmas, para su comprensión. Una ciencia construida y establecida en occidente.

“Además de que el surgimiento de la ciencia, igualmente, está estrechamente vinculado, a la necesidad y a las ideas de “vencer”, “dominar” y “controlar” la naturaleza por parte del hombre, cuestión a su vez, correspondiente a la separación ontológica entre el hombre y la naturaleza, entre la razón y el mundo” (Quintero J. A., 2015, pág. 82)

Desde los diferentes lenguajes se han construido conceptos lingüísticos y hermenéuticos para la definición de experiencias, las cuales varían desde los diferentes territorios, construyendo así las culturas y sus formas particulares. “(...) no se trata de negar por negar a occidente, sino de entender su presencia y su perspectiva de visión como simple perspectiva, en la búsqueda de nuestro propio punto de vista” (Quintero J. A., 2015, pág. 90). Es necesario posicionar esta investigación y su construcción intelectual desde Latinoamérica, desde una realidad de otredad, distinta, muy diversa a la vivida en Europa o Estados Unidos, desde donde emanan las corrientes de pensamiento predominantes en la Sociología. Nos pensamos desde esta diferencia, poniendo en encrucijada a las ciencias sociales tradicionales y post-tradicionales, cuestionando los procesos rizomáticos de nuestra racionalización colonizada, y los propósitos que determinan nuestra acción investigativa. “(...) el capitalismo, potenciado por los procesos que la ciencia genera, se convierte en la gran madre protectora del desarrollo de la ciencia” (Quintero J. A., 2015, pág. 83). Por tanto, nos apartamos de ese tratado económico, implícito en la ciencia, para significar la construcción de conocimiento social desde lo político y situado históricamente, para y por nuestro territorio y su comunidad. “(...) ningún conocimiento se genera individualmente o por puro beneplácito individual, sino por sus estrechas vinculaciones con los problemas, necesidades y esperanzas de la sociedad real” (Quintero J. A., 2015, pág. 88). Al situarme desde este paradigma es que me reconozco como habitante de la comunidad de Laguna Verde, zona de sacrificio ambiental, latinoamericana, enclaustrada por las fronteras imaginarias y soberanía Estatal chilena, reflexionando desde un prisma histórico y decolonial, generando conocimiento que utiliza la ciencia como método para la comprensión e interpretación de la realidad, de legitimación frente al mundo, con la mirada y corazón en nuestra realidad, desde este prisma necesario para una continuidad crítica de las ciencias sociales en Latinoamérica, aspirando a fisurar lo cristalizado, resistiendo desde 1492. “Poetizar el saber es reunir en

un todo indivisible lo útil y verdadero con lo bueno y lo bello, con lo cual, la ciencia recupera su lado humano, y hacer ciencia su condición de arte” (Quintero J. A., 2015, pág. 91). El arte es un ejemplo tangible para comprender el caos subjetivo humano, las fisuras, lo entrópico de la existencia humana, donde la obra latinoamericana es un champurrio, melancólico y ficticio, mestizo y explotado, contaminado y oprimido.

La metodología cualitativa se utilizó para abordar esta investigación, siendo el método más apropiado para la comprensión e interpretación de la problemática expuesta, considerando su complejidad, por lo que se trabajó, en parte, desde una perspectiva fenomenológica donde,

“El/La fenomenólogo/a quiere entender los fenómenos sociales desde la propia perspectiva del actor. Examina el modo en que se experimenta el mundo. La realidad que importa es lo que las personas perciben como importante.”
(Taylor & Bogdan, 1987, p. 16)

Así se definió su alcance, el cual es de carácter descriptivo – comprensivo, realizando una descripción exhaustiva de la realidad percibida, buscando aplicar lo que se denomina como *verstehen*, Max Weber (1968), que es la comprensión a niveles personales de los motivos y creencias detrás de las acciones de las personas (Taylor & Bogdan, 1987). De esta manera se comprendería el fenómeno social de esta investigación, en su profundidad, considerando las perspectivas y experiencias de las/os actores involucradas/os, los múltiples aspectos de la realidad social, cuestiones que detonaron las transformaciones institucionales, proponiendo una perspectiva fundamentada desde los conceptos trabajados.

La tradición predominante en la investigación es la fenomenológica-hermenéutica, adaptada a una perspectiva crítica, latinoamericana, dialogando entre teorías para posicionar esta investigación. Esta tradición es la que guía los procesos de entendimiento del fenómeno social trabajado, ya que la fenomenología “(...) reivindica un modo de pensamiento que se preocupa de las significaciones genéticas de las experiencias en los contextos prácticos, cotidianos, institucionales y profesionales” (Van Manen, 2007 en Berbegal, 2019, p. 914), acompañando la propuesta de que “la exploración de una nueva racionalidad y la construcción del sentido del mundo social exigen una hermenéutica filosófica al servicio de la investigación educativa” (Berbegal, 2019, p. 914), tradiciones que logran entregar los elementos necesarios para desarrollar los objetivos específicos, dialogando teóricamente con otras líneas, situadas desde la perspectiva crítica y decolonial.

2. Fuente de datos

Como fuente de datos primarios, utilicé la entrevista, donde el acercamiento a la muestra fue virtual y/o presencial, debido a la emergencia sanitaria. Decidí utilizar la entrevista ya que entrega un acercamiento a las personas y a su subjetividad, acoplando las pautas con lo que sucedió en la inmediatez, realizando preguntas abiertas contextualmente, siguiendo el relato y línea explicativa configurada por la persona entrevistada.

Como fuente de datos secundarios, se utilizó el Plan Mejoramiento Educativo 2019, donde se explicitan acciones administrativas y pedagógicas para el cumplimiento de los objetivos estructurales de la institución, los recursos que destinan para la ejecución de los mismo, las/os actores implicadas/os, las formas en que ejecutaron estas acciones, y detalles institucionales importantes para la construcción de los datos. También se utilizó el Proyecto Educativo Institucional 2022, ya que en el transcurso de la investigación se actualizó este documento internamente, debido a la reciente transformación institucional de la escuela, lo cual no se podía ignorar, ya que una de las transformaciones importantes que se hizo a este PEI fue la inclusión de la interculturalidad de forma transversal. Por último, incluí la Programación de Educación intercultural bilingüe 2019, donde están descritas las actividades y planificación anual de la Asignatura de Lengua Indígena, elaborado por la ETM.

De esta manera se buscó hacer un cruce de información para construir datos contundentes sobre el proceso que han vivido en la EIBLV, por eso decidí incluir fuentes de datos primarios y secundarios.

3. Técnicas aplicadas

La técnica de producción de datos primarios es la entrevista focalizada, donde se construyeron pautas, con preguntas transversales, focalizadas a cada subgrupo de la muestra, dejando espacios para la improvisación, la apertura a seguir hilos informativos expuestos por la persona entrevistada.

“(…) Éste es un estilo de entrevista cualitativa dirigido a la obtención de las fuentes cognitivas y emocionales de las reacciones de los entrevistados ante algún suceso. Trata a los entrevistados como sujetos cuya respuesta al suceso es el material a estudio, más que como informantes del suceso mismo”
(Merton & Kendall, 1946 en Valles, 2000, págs. 184-185).

La entrevista focalizada tiene la particularidad de ser semidirigida, o, como suele llamársele, de carácter semiestructurada, donde se priorizó lo que quiso exponer la/el entrevistada/o, se improvisó con creatividad para entregar una continua fluidez a la conversación, horizontal, dinámica y recíproca, para que la/el entrevistada/o pudiera

explayarse libremente, siendo mi rol como investigadora fue mantener una línea conceptual.

“La entrevista estandarizada abierta: en que se elabora una pauta de preguntas ordenadas y redactadas por igual para todos los entrevistados, pero de respuesta abierta o libre. También ésta ha recibido como nominación “entrevista semi-estructurada” aunque su mejor comprensión se presentará en relación al grado de estructuración” (Canales Cerón, 2006, pp. 230-231)

Se buscó una conversación lo más naturalmente posible, entendiendo, que de igual forma me encontraba en una posición de control sobre los tópicos que se abordaron.

"Las preguntas, por tanto, son el resultado de los propósitos de investigación o de los objetivos específicos, pero al descansar en un componente de flexibilidad sujeto a la información que provee el entrevistado estas preguntas sobre nuevos temas pueden surgir del proceso mismo de la entrevista” (Canales Cerón, 2006, pág. 245)

De esta forma, se codificó en cuanto a la operacionalización conceptual, emanada de los objetivos, agregando códigos nuevos, que fueron emergiendo en las entrevistas.

En cuanto a las fuentes de datos secundarios, se utilizó material documental provisto por la institución educativa EIBLV, en este caso la Plan Mejoramiento Educativo 2019 (PME19), el Proyecto Educativo Institucional 2022 (PEI22) y la Programación de Educación Intercultural Bilingüe 2019 (EIB19), ya que, en cuanto a los objetivos de esta investigación, son los cuales potencialmente pueden producir datos importantes para, precisamente, alimentar la perspectiva institucional sobre el hecho social, *ad-hoc* para el diseño de esta investigación.

“El uso que haga el investigador social de la documentación disponible deberá ir acompañado de la correspondiente evaluación e interpretación del material documental. El uso ventajoso de esta singular fuente de información pasa, necesariamente, por el reconocimiento de sus límites.” (Valles, 2000, p. 131)

Se definieron ejes de análisis temático y preguntas, como pautas, desde la operacionalización de los conceptos teóricos madres y los conceptos representados en los objetivos específicos de la investigación, que consideran el análisis documental.

“(…) A todos estos textos, en realidad, se les puede entrevistar mediante preguntas implícitas y se les puede observar con la misma intensidad y emoción con la que se observa un rito nupcial, una pelea callejera, una manifestación popular. En este caso la lectura es una mezcla de entrevista/observación y puede desarrollarse como cualquiera de ellas” (Ruiz Olabuénaga e Ispizua, 1989 en Valles, 2000, p. 120)

4. Muestreo: Criterio y tamaño

El tipo de muestreo fue intencionado, considerando los principios de heterogeneidad y accesibilidad (Valles, 2000), donde se definió la muestra por criterios de relación y participación en la EIBLV el año 2019. En el caso de la fuente de datos primarios, las entrevistas semidirigidas, se seleccionó la muestra por el rol que cumplían en la institución. Las/os docentes se seleccionaron por quienes tuvieron cargos de jefatura

el año 2019, entendiendo que ellas/os tienen un acercamiento personal con las/os estudiantes. La profesora encargada del sello intercultural y mentora de la Educadora Tradicional fue seleccionada para la muestra, ya que su rol es imprescindible para la implementación del PEIB y la Asignatura de Lengua Indígena Mapuche, siendo ella quien se ocupa de la dimensión pedagógica formal académica del proceso de enseñanza del *Mapudungun*. Se incluyó además la profesora encargada del sello artístico, por su trabajo cercano con la Educadora Tradicional, especialmente en los comienzos de ejecución de la Educación Intercultural Mapuche en la institución, siendo esta trabajada desde talleres con las/os estudiantes, donde desde el proyecto educativo lo vincularon principalmente con las artes. Otra parte imprescindible de la muestra es la Educadora Tradicional Mapuche, siendo ella quien representa a su cultura en las aulas de clases y quien fue recomendada por CONADI (debido a su vasto conocimiento cultural y fluidez en *Mapudungun*, su lenguaje nativo) para la aplicación del PEIB, en primera instancia, y ahora es encargada de la enseñanza de la Asignatura de Lengua Indígena Mapuche, como *Kimche*, asignatura obligatoria desde 1ero a 4to básico, formal y oficial. Por último, también se incluyó en la muestra una informante clave, quien es parte de la comunidad educativa y su familia está vinculada a la comunidad y a la escuela desde toda su vida, oriunda de Laguna Verde hasta el día de hoy. La informante clave es Asistente de la Educación, encargada de la biblioteca institucional, exalumna, apoderada vigente, con una basta trayectoria familiar, quienes realizaron su formación básica en la escuela de Laguna Verde, cuando era Escuela básica #150, antes de la inclusión institucional del PEIB.

Para las fuentes de datos secundarios, los criterios de selección variaron dependiendo del documento, siguiendo el principio de intencionalidad y pertinencia institucional. El Plan Mejoramiento Educativo 2019 fue solicitado para tener una perspectiva de las formas organizativas institucionales de ese año, considerando que fue el primer año en que se ejecutó la Asignatura de Lengua Indígena oficialmente. Se decidió trabajar con la temporalidad del año 2019, ya que posteriormente la emergencia sanitaria obligó al Estado a virtualizar la accesibilidad a la Educación. Para los fines de esta investigación era pertinente el factor de presencialidad, entendiendo que es la interacción social que las/os docentes y estudiantes construyen una educación intercultural. En cuanto a el Proyecto Educativo Institucional 2022, se integró debido a la importancia de su contenido y su elaboración actual, ya que en él se materializa la inclusión institucional del PEIB, de la educación intercultural, transversalmente, lo que define a la institución educativa como Escuela Intercultural. Por último, decidí incluir la Programación de Educación Intercultural Bilingüe 2019, ya que es un documento elaborado por la ETM con la planificación temática y de contenido anual para abordar la Asignatura de Lengua

Indígena. Esta elección se hizo desde la pertinencia metodológica que implica la utilización de este material documental para poder observar la transformar institucional que causó la inclusión del PEIB, primeramente, para posteriormente transformarse en Escuela Intercultural, al incluir la Asignatura de Lengua indígena. El tamaño de la muestra documental es de 3 documentos institucionales.

En cuanto a las entrevistas, el tamaño de la muestra total es de 13 entrevistas. El universo es de 43 integrantes del cuerpo docente y asistentes de la educación. Este se compone de 19 docentes de aula, 3 integrantes de dirección, una Educadora Tradicional y 20 asistentes de la educación, donde se incluyen auxiliares, psicólogo, funcionarias/os perteneciente al PIE, JUNAEB y otros. De este universo, en primera instancia, se seleccionó a 10 docentes, 2 directivas, una educadora tradicional y una informante clave, quien es asistente de la educación, aplicando los criterios de selección ya explicitados. Al momento de contactar a los/as 10 docentes considerados/as parte de la muestra, no se pudo tener acceso a P-9, ya que se encuentra con licencia médica y fue imposible de contactar. Debido a criterios éticos, respetando su inaccesibilidad, no se insistió con el contacto. P-9 quedó incluida en algunas matrices, considerando su carácter de inaccesible, solo a modo de representatividad. Por ende, la muestra, finalmente, fue de 9 docentes, 2 directivas, una Educadora Tradicional y una informante clave.

Las personas que quedaron excluidas de la muestra pertenecen al estamento docente, como docentes sin jefatura ni en cargo de algún sello. También asistentes de la educación quedaron fuera de la muestra. Se consideró la saturación de los datos, por lo que se decidió no extender la muestra. Además, debido al contexto covid-19 emergencia sanitaria, se decidió no incluir en la muestra al estamento estudiantil ni a las/os apoderados/as, debido a la difícil accesibilidad, ya que en un principio se consideró la aplicación de la técnica de recolección de datos, observación participante, e incluir entrevistas a una proporción representativa de las/os estudiantes y apoderadas/os.

2. Composición de la muestra

Comunidad Educativa – 2019-2022		
Rol	Universo	Muestra
Directivas/os	3	3*
Docentes	19	9*
Asistentes de la educación	20	1
Educadora tradicional	1	1
TOTAL	43	13

*Un docente cumple también un rol directivo, que es el de inspector general, tras la eliminación de la figura de sub-director, quien estaba ejerciendo su cargo el año 2019, pero jubiló.

5. Técnicas para la producción y análisis de datos

Para la producción de datos primarios se aplicaron entrevistas, las cuales fueron sometidas a transcripción y generando memos instantáneamente, anotados en una bitácora investigativa (cuaderno). Se agregaron anotaciones contextuales, información relevante, preguntas que surgieron desde otras entrevistas y preguntas que faltaron (al revisar la transcripción posteriormente). En un principio se consideró la posible aplicación de una segunda entrevista, mucho más acotada, pero en el proceso de codificación y construcción de los datos, las categorías emergentes entregaron la información necesaria para responder los objetivos, produciéndose el principio de saturación, por lo que se consideró que una segunda entrevista habría sido necesaria para profundizar algún aspecto en particular, extendiendo los márgenes de memoria de pregrado en los que se enmarca esta investigación.

Primeramente, se codificaron las categorías y conceptos presentes en la operacionalización de los objetivos para continuar con dos entrevistas, donde se construyó una lista gruesa de códigos, identificando relaciones y diferencias, categorizando por temáticas, definiendo los criterios de la clasificación aplicada, reestructurando a medida que se avanzó en la codificación del resto de las entrevistas, adhiriendo los conceptos y códigos emergentes, dirigiendo la investigación desde los discursos de las/os entrevistadas/os y los elementos relevantes para ellas/os, realizando las adaptaciones necesarias. Así se crearon insumos para el análisis, con los datos construidos y traducidos en resultados, divididos por temáticas/categorías/conceptos que respondieron a los objetivos de la investigación, junto a lo emergente. La construcción de matrices, mapas conceptuales, una red temporal relacional, visualizando los procesos institucionales y de las personas/actores implicadas, sus roles y dinámicas relacionales con la problemática, aportó significativamente a la comprensión e interpretación de los datos, vinculándolos teóricamente, generando una discusión conceptual, describiendo las particularidades y semejanzas a otros procesos, de este fenómeno social educativo.

“(…) los matices fenomenológicos a la tipificación del comportamiento están más cercanos a la realidad cotidiana de los actores sociales que los sentidos atribuidos al rol en clave de metas y funciones por la sociología estructural-funcionalista” (Berbegal, 2019, p. 920)

Entendiendo también que, en conjunto con la visión fenomenológica, existe una visión socio interpretativa, que el profesor Enrique-Alonso, de la Universidad Nacional de Colombia denomina como sociohermenéutica, donde “la finalidad es interpretar el carácter comunicativo y mediador de las formas simbólicas en la formación de experiencias y necesidades sociales, sin reducirla a una “filología” de textos y metatextos” (Berbegal, 2019, pp. 920-921). Además, la perspectiva crítica está incluida en mi mirada

sociológica, buscando planteamientos en la sociología latinoamericana para abordar el fenómeno social de esta investigación. Incluyendo las consideraciones establecidas por la teoría fundamentada, donde se aplicó una sensibilidad teórica, considerando lo emergente, lo que expuso la muestra, buscando la saturación de categorías teóricas en la teoría sustantiva (Berbegal, 2019). También, se consideraron estas premisas para el análisis de contenido, el cual se utilizó para el análisis de los discursos como para el análisis de los documentos. Por tanto, se buscó comprender los fenómenos implicados, sus procesos y entregarles una interpretación, a través de los discursos de las/os actores entrevistadas/os, concediéndole un mayor protagonismo a sus decires, sentires y haceres. De esta forma, se aplicó la técnica de análisis del discurso, donde:

“(...) el discurso para el conocimiento de la realidad social, parte de la consideración de la orientación subjetiva de la acción social: la acción social está orientada por el sentido que da el sujeto a su propia acción, por lo que es preciso atender a este sentido para la comprensión y la explicación de la misma.” (Ruiz, 2009, p. 3)

Para el análisis de discurso, se comienza con el análisis de contenido, entendiendo que las entrevistas se convierten en texto a través de las transcripciones, por lo que, en su primer nivel se hace un análisis textual, temático y semiótico formal, siguiendo con un análisis contextual, hasta llegar al análisis interpretativo, visualizando el producto social en sí (Ruiz, 2009). Se aplicará “el método de comparación constante, que propone la teoría fundamentada, [ya que] aporta al análisis de contenido una mayor atención a la estructura textual” (Ruiz, 2009, p. 9). Evidenciando los posicionamientos particulares expresados en los discursos de las/os entrevistadas/os.

También se sometieron a codificación documentos, como fuente de datos secundarios, trabajando con el Plan de mejoramiento educativo 2019 (PME19), el Proyecto educativo institucional 2022 (PEI22) y la Programación educación intercultural bilingüe 2019 (EIB19). Se aplicó el análisis de contenido desde la misma perspectiva comprensiva e interpretativa, cuestionando su contenido con preguntas que respondieran a los objetivos de la investigación, generando insumos, como matrices, con los principios previamente descritos, de la teoría fundamentada.

Además, se realizará un análisis cruzado de ambas fuentes de datos, ya codificados, generando matrices comparativas, trabajando desde conceptos madre para la investigación, direccionando el análisis hacia el contenido textual e ideas/elementos, buscando patrones y diferencias entre definiciones, metodologías, dinámicas pedagógicas, praxis y otros, manteniendo el vigilo, focalizado en entregar una respuesta a los objetivos. En la primera parte del análisis, que es la presentación de datos y resultados, se sistematizó la información, partiendo por la construcción de una meta-matriz, con la caracterización de la muestra y datos emergentes importantes para esta investigación.

Se continuó con la descripción de los datos obtenidos, por objetivos, respondiendo a estos, donde se estructuraron por subdivisiones emergentes en el proceso de análisis para una mejor comprensión, trabajando de igual manera con los datos relevantes, resultado de los discursos de las/os entrevistadas/os.

Acopio y Ordenamiento de la información

Se guardó la información en carpetas virtuales privadas (OneDrive) divididas por entrevistas (subgrupos) y documentos, con sus respectivas codificaciones de los textos. Se construyó una lista de códigos madre final, con los datos representados en resultados, donde se incluyó todo lo códigos recolectados de las fuentes primarias y secundarias. Todo el material estará respaldado en el drive de Google, utilizando una cuenta personal. En cuanto a P9, quedó excluida de la muestra ya que sus compañeras/os de trabajo explicitaron que se encontraba con licencia vigente, en el momento de aplicar las entrevistas, por tanto, no había comunicación con ella.

Datos primarios - Entrevistas		
Cargo	Subgrupo	Código
Jefatura 8vo básico. Profesor Historia Inspector general.	Docente (P)	P1
Jefatura 6to básico. Profesor Ciencias Sello medioambiental	Docente (P)	P2
Profesora Ciencias. Sello intercultural - Mentora UTP	Docente (P)	P3
Jefatura 1ero básico. Profesora Lenguaje. UTP	Docente (P)	P4
Jefatura 7mo básico Profesor educación física. Sello deportivo	Docente (P)	P5
Jefatura 2do básico. Profesora 1er ciclo, matemáticas	Docente (P)	P6
Jefatura 4to básico. Profesora historia y matemáticas	Docente (P)	P7
Jefatura 5to básico. Teatro	Docente (P)	P8
Jefatura 3ero básico.	Docente (P)	P9
Profesora artes Sello artístico	Docente (P)	P10

Directora	Directorio (D)	D1
Jefa UTP	Directorio (D)	D2
Asistente de la educación Bibliotecaria Apoderada	Informante Clave	IC1
Educadora Tradicional	Educadora tradicional	ETM
Datos secundarios – Material documental		
Documento		Código
Plan de mejoramiento educativo 2019		PME19
Proyecto educativo institucional 2022		PEI22
Programación educación intercultural bilingüe 2019		EIB19

6. Consideraciones éticas

Se elaboró un documento explicativo, describiendo exhaustivamente los resguardos éticos del proceso investigativo, explicitando sus propósitos, transparentemente, y los principios fundamentales en los cuales se ejecutó la investigación. Se incluyó mi información personal, como estudiante de la Universidad de Valparaíso, además los nombres de las/os docentes que revisarán esta memoria de grado. Fue importante hacer conocer a las/os participantes de esta investigación los procesos investigativos, como el título de la memoria y criterios de selección. Se explicitó el carácter voluntario, anónimo y confidencial de su participación en la investigación, resguardando la privacidad de las personas, sin ejercer presiones en su participación, dejándoles saber que pueden desistir de su participación en la investigación en el momento que ellas/os crean pertinente. También se expusieron los beneficios de la investigación, los cuales son solamente de carácter académico e informativo. Como retribución hacia la comunidad educativa de la EIBLV, propuse la elaboración de talleres informativos posteriores, tras la revisión y aprobación de esta investigación, lo cual fue explicitado en el documento. El principio de no maleficencia es fundamental para esta investigación, en todos sus procesos: construcción del objeto, recolección de datos, procesamiento, resultados y análisis. Se entrego mi dirección electrónica personal para que pudieran contactarme en caso de cualquier duda. Además, se adhirió a este documento una cláusula

donde se informó la participación de una tercera persona, solo en el proceso de transcripción de algunas entrevistas. Para que esta tercera persona pudiera trabajar con los audios y elaborar transcripciones, se le hizo envío del previamente descrito consentimiento informado, donde ella se comprometió a seguir los lineamientos éticos de esta investigación, donde se incluye la prohibición de guardar la información en dispositivos públicos y la destrucción de la información posterior a su entrega. Esta persona se comprometió a guardar los datos en su computador personal y adherirse a estos requerimientos éticos.

Este consentimiento informado se explicó de forma verbal, antes de empezar la entrevista, presencial o virtualmente, donde la persona explicitó sus ganas de participar de la investigación. Posteriormente se hizo envío del documento a través de *email*. Se adjunta en Anexos el documento oficial y definitivo que fue entregadas a las personas que participaron de esta investigación.

7. Informe de trabajo preliminar en terreno

El primer acercamiento que tuve con las personas que trabajan en la EIBLV fue cuando me vine a vivir de forma definitiva a Laguna Verde, el año 2012. Muchas/os de las/os docentes y asistentes de la educación que trabajan en la escuela también son residentes de la localidad, por lo que somos vecinas/os, particularmente con quienes viven en el “plan” de Laguna Verde. Esta investigación me acompañó a través de una multiplicidad de procesos personales, donde se fue transformando, a través de los años. El primer acercamiento oficial para aplicar entrevistas fue el 2019, cuando la problemática de esta investigación estaba conceptualizada desde una perspectiva identitaria latinoamericana. Alcancé a entrevistar a 8 docentes, y así logré conocer bastante del trabajo que ya estaban gestando en la escuela. Para este entonces ya estaba implementándose el PEIB en la escuela. Debido a la revuelta de octubre 2019, el nacimiento de mi hijo también en octubre 2019 y la emergencia sanitaria de principios del 2020, no pude seguir con esa investigación ya que no tenía accesibilidad a la muestra, porque era parte de la investigación la inclusión de estudiantes y apoderados, ni acceso aplicar la técnica de observación participante, ya que no había clases presenciales. Por tanto, desistí y transformé la investigación desde la información recabada, donde me interesó mucho, para propósitos investigativos, el PEIB y su implementación, primeramente, por ser un territorio donde comúnmente se cree que la densidad de población indígena es baja y también por la forma e iniciativa que mostraron los/as docentes sobre interculturalidad. En el 2019 seguía siendo oficialmente la Escuela Básica

#150 Laguna Verde, ya que el proceso burocrático de cambio de nombre se demoró aún más, debido a la revuelta de octubre 2019 y la emergencia sanitaria.

El 2020 se retomó la investigación con otros lineamientos y construcción de objeto. Se definieron objetivos específicos nuevos, se construyeron los lineamientos teóricos y de operacionalizó para generar pautas de entrevistas y ser aplicadas. Antes de aplicar las entrevistas a la muestra definida, en el proceso de validación del instrumento, se aplicó una entrevista piloto a un docente actual de la escuela Laguna Verde y que cumple ciertos criterios: tiene conocimiento sobre el PEIB y su proceso de implementación, ya que forma parte del cuerpo docente desde el año 2016, además, hizo clases el año 2019, que fue el único año que se pudo implementar el PEIB presencialmente, antes de la emergencia sanitaria.

8. Resultado proceso de validación de instrumento

El proceso de validación de la entrevista se llevó a cabo realizando una entrevista piloto a un docente actual de la escuela laguna verde y que cumple ciertos criterios: tiene conocimiento sobre el PEIB y su proceso de implementación e hizo clases en el año 2019, que fue el único año que se pudo implementar el PEIB presencialmente.

Al aplicar la entrevista me di cuenta de que algunas preguntas eran redundantes y que otras preguntas se respondían en la pregunta anterior, por lo que hice modificaciones al instrumento. Decidí dividir por ejes/temáticas las pautas de entrevista, con preguntas transversales, pero más focalizadas en temáticas que preguntas totalmente estructuradas. También, una de las dimensiones importantes que me faltó agregar en la pauta era sobre el proceso formativo docente, la institución donde estudió y si su formación incluyó la perspectiva intercultural, de alguna manera. En la entrevista piloto esta pregunta nació intuitivamente desde la información recabada, para complementarla, por lo que fue agregada a la pauta de entrevista definitiva. También se hicieron las modificaciones pertinentes en la operacionalización de conceptos y la estructura analítica posteriormente utilizada. Otra cuestión importante que surgió, desde la reflexión al aplicar esta entrevista piloto fue la temática de las/os estudiantes inmigrantes, sus culturas particulares, que han llegado a la escuela. Se agregó una dimensión que considerase esta situación y su relación con lo intercultural, ya que, son cuestiones inseparables, especialmente considerando los procesos histórico políticos coyunturales actuales. Otra transformación importante que se hizo al instrumento, pautas de entrevistas, fue la dimensión de legitimidad en cuanto a la educadora tradicional: su figura de poder/autoridad en la escuela, en comparación con el resto de las/os docentes, legitimidad de sus prácticas y conocimientos.

En cuanto a la validación del instrumento utilizado para cuestionar el material documental y proceder con el análisis documental, fue la profesora guía de esta investigación, Tania de Armas Pedraza, quien propuso realizarlo ella, desde su juicio como experta.

Como antecedente quisiera mencionar que fue un excelente ejercicio aplicar la entrevista piloto, ya que me ayudó a visualizar errores en las pautas previamente escritas, desde la redacción, la forma en que planteaba las preguntas, las que fueron redundantes, las preguntas que me faltaron, y creo que pude improvisar de buena forma para que el entrevistado no se sintiera abrumado con preguntas repetitivas, sin transmitirle incertidumbre sobre el devenir de la entrevista. Fue una entrevista dinámica, entusiasta, donde recopilé mucha información importante.

Capítulo IV

Presentación de los datos

A continuación, la presentación de los datos está compuesta primeramente por una meta matriz, donde se visibiliza la caracterización de la muestra. Posteriormente, se encuentran las categorías, nacidas desde la operacionalización, como también las emergentes, construidas desde los discursos de las/os entrevistadas/os, como fuente primaria para responder los primeros tres objetivos de esta investigación. Para el cuarto objetivo la fuente de datos fue secundarios, donde los resultados están ordenados en una tabla, interpretando los datos, vinculándolos con los datos obtenidos de los otros objetivos, realizando un cruce final para visibilizar coherencias y distinciones entre las fuentes primarias y secundarias respectivamente.

1. Caracterización de la muestra – Meta matriz

Con nitidez podemos observar algunos datos relevantes sobre las personas participantes de la muestra, gracias a esta meta matriz, que debido al formato tuvo que ser dividida en cuatro cuerpos. El rango etario de la muestra es entre 30 y 61 años, donde el promedio de edad es de 43 años. La muestra se compone por 3 hombres, el cual vendría siendo el 23% del total y 10 mujeres, lo cual vendría siendo el 77% del total. Se observa una marcada predominación de mujeres en la muestra.

Respecto al nivel educativo, un 85% de la muestra tiene estudios superiores profesionales, donde solo dos personas tienen estudios técnicos o educación media completa. En cuanto a las instituciones educativas profesionales a las cuales asistieron las/os entrevistadas/as para su formación académica, 5 se formaron en la UPLA, 4 en la PUCV, 2 en la UAHC, 1 en la UNAB, 1 en la ULA, 1 en el IPCHILE, 1 en la UDA, 1 en la UV (antiguamente UCH) y 1 en el DUOC, generando vínculos en distintos momentos de sus carreras y formación particular. El 38% de la muestra es, además de docente o asistente en educación, apoderado de la EIBLV.

Los datos de antigüedad laboral muestran que D2 se incorporó a la institución educativa el año 2000, siendo la que más tiempo lleva en la escuela, la sigue P1 quien se incorporó el 2001, posteriormente el 2008 se incorporó P8 e IC1, para el 2010 se unió P4 y P10, el 2011 llegó P7, el 2012 P2, el 2013 se incorporó D1, quien llegó a potenciar las proyecciones interculturales de la institución, elegida a través de concurso público, el 2014 se incluyó la ETM, el 2015 P3, quien posteriormente se convertiría en profesora mentora de ETM, el 2016 P5 y el 2017 P6.

La etnia con la que se identifica el 85% de la muestra es la Mapuche, siguiéndole la Atacameña con un 8% y la Diaguita con un 8%, también, una persona mencionó identificarse con la etnia Rapa Nui además de la Mapuche, por su apellido. Las personas que se identifican con la etnia Atacameña y Diaguita vinculan su identidad también con la cultura Aymara, debido a las influencias que tenían los pueblos en sus momentos históricos. Un 31% de la muestra menciona que su ascendencia indígena está reconocida por CONADI.

3 Metamatriz de caracterización

Dimensiones	P1	P2	P3	P4
Sexo	Masculino	Masculino	Femenino	Femenino
Edad	41	35	43	33
Nivel educativo	Superior Prof. Historia, E. media E. básica	Superior E. básica Mención Cs. Naturales y Matemáticas Cursos: medioambientales.	Superior E. básica Mención: desarrollo local rural. Cursos: elaboración de proyectos medioambientales.	Superior E. básica Postítulo: en primer ciclo.
Etnia con la que se identifica	Mapuche	Mapuche	Mapuche	Mapuche (CONADI)
Institución educativa formación docente	PUCV UPLA UAHC	PUCV	UPLA	UNAB PUCV
Año ingreso EIBLV	2001	2012	2015	2010
Cargo/curso actual	Profesor historia tallerista inspector Gral. Jefatura 8vo	Profesor ciencias y matemáticas encargado huerto tallerista encargado sello medioambiental jefatura 5to	Mentora ETM encargada sello intercultural UTP clases ciencias historia	Profesora lenguaje UTP jefatura 1ero
Cargo/curso 2019	Profesor historia y geografía, 5to a 8vo jefatura 6to	Matemáticas ciencias naturales encargado sello medioambiental jefatura 7mo	Profesora mentor ciencias, historia	Jefatura 1ero
Taller/es actuales	Taller de futbol y natación	Taller medioambiental taller periodismo	Medicina mapuche huerto explora	Taller manualidades taller gimnasia artística
Taller/es 2019	Taller de futbol y natación	Taller medioambiental taller periodismo	Explora tinturas madres huerto	Taller manualidades taller gimnasia artística
Apoderada/o eiclv	Si	No	No	Si
Observaciones	Antigüedad laboral	Encargado sello medioambiental	Profe mentora	Antigüedad laboral

Dimensiones	P5	P6	P7	P8
Sexo	Masculino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	30	35	45	41
Nivel educativo	Superior E. media y E. básica	Superior E. párvulo	Superior E. párvulo E. básica	Superior E. básica Mención: Historia Post grado: teatro
Etnia con la que se identifica	Mapuche	Mapuche	Mapuche	Atacameña Aymara Colla (CONADI)
Institución educativa formación docente	ULA	IPCHILE	UPLA UAHC	UDA PUCV
Año ingreso EIBLV	2016	2017	2011	2008
Cargo/curso actual	Profesor educación física (k-8vo) encargado sello deportivo jefatura 7mo	Profesora 1er ciclo matemáticas jefatura 2do	Jefatura 4to profesora matemáticas historia	1ciclo jefatura 3ero
Cargo/curso 2019	Jefatura 5to	Jefatura 2do	Jefatura 4to	Lenguaje y com. 1ciclo jefatura 3ero
Taller/es actuales	Taller futbol básquetbol balonmano iniciación actividad física deportes colectivos	Taller dibujo confección títeres	UTP	Teatro infantil teatro y variantes
Taller/es 2019	Taller futbol básquetbol balonmano iniciación actividad física deportes colectivos	Taller dibujo confección títeres	Huerto 2c artesanía reciclable 1c grupo eco 1c equipo UTP	Teatro infantil teatro y variantes
Apoderada/o EIBLV	No	Si	Si	No
Observaciones		Licencia prenatal		Encargada salud mental convivencia escolar plan de seguridad escuela

Dimensiones	P10	D1	D2	IC1
Sexo	Femenino	Femenino	Femenino	Femenino
Edad	56	55	61	33

Nivel educativo	Superior E. básica Cursos: medios culturales, audiovisual, fotografía, cine.	Superior E. básica Post grado magister en administración	Superior E. básica Mención: matemáticas Post grado en administración educacional	Técnico E. párvulo
Etnia con la que se identifica	Mapuche	Diaguita (CONADI)	Mapuche	Mapuche Rapa Nui
Institución educativa formación docente	UPLA	UPLA	UCH UV	DUOC
Año ingreso EIBLV	2010	2013	2000	2008
Cargo/curso actual	Artes y tecnología	Directora	Jefa UTP	Asistente de la ed. Encargada biblioteca Encargada CIGE, admisión escolar, labor administrativa.
Cargo/curso 2019	Artes 1 y 2 ciclo tecnología 2 ciclo	Directora	Jefa UTP	Asistente de la ed. Encargada biblioteca Encargada CIGE, admisión escolar, labor administrativa
Taller/es actuales	Cine Audiovisual Modelado	N/a	N/a	Acompañamiento lector
Taller/es 2019	Patrimonio Cine Modelado	N/a	N/a	Acompañamiento lector
Apoderada/o EIBLV	No	No	No	Si
Observaciones	Encargada sello artístico		Antigüedad laboral	Exalumna oriunda de LV

Dimensiones	ETM
Sexo	Femenino
Edad	50
Nivel educativo	E. media
Etnia con la que se identifica	Mapuche (CONADI)
Institución educativa formación docente	N/a
Año ingreso EIBLV	2014

Cargo/curso actual	Educadora tradicional mapuche
Cargo/curso 2019	Educadora tradicional mapuche
Taller/es actuales	Interculturales
Taller/es 2019	Interculturales
Apoderada/o EIBLV	No
Observaciones	N/a

2. Transformaciones de la Escuela Intercultural Laguna Verde

2.1 Transformación Institucional

La institución educativa pública y básica de la localidad Laguna Verde, Valparaíso, ha vivido procesos transformativos principalmente debido a la expansión demográfica en el territorio, lo cual explotó el 2010 con la pavimentación del camino principal para acceder la localidad, la cuesta. Ocurrió el primer evento importante, contemporáneo, considerando que la institución previamente también había vivido procesos transformativos institucionales, en sus otras etapas históricas. La expansión demográfica está directamente relacionada con la migración de Santiaguinos, oriundos de la capital, a la localidad, que se había convertido recientemente en semi-rural, con características urbanas, debido a la pavimentación del camino principal, generando mayor accesibilidad a la localidad. La expansión demográfica en la institución educativa se ha elevado el triple, entre el 2000 y el 2021. Debido a cifras entregadas por IC1 en el año 2000 había 80 estudiantes, aproximadamente. P4 mencionó que para el año 2010 había 102 estudiantes, donde todos eran de Laguna Verde e interrelacionados familiarmente. En cambio, el 2021, por las cifras entregadas por D1 y D2, la cantidad de estudiantes matriculados asciende a 256 personas.

La persona con mayor antigüedad en la institución escolar es D2, quien es reconocida como una de las principales gestoras de transformaciones vividas en la institución educativa, uniéndose como funcionaria pública a esta institución en el año 2000, cuando IC1 cursaba 8vo año básico en la escuela, que en esos tiempos, era la Escuela Básica #150 de Laguna Verde. Estas dos actores han presenciado las transformaciones institucionales contemporáneas de la institución educativa, la adhesión al PIE y otros programas, la llegada de la asignatura y plan de estudio del idioma inglés, los cuales son la

representación de reformas educacionales de esos momentos históricos, como de las voluntades de la corporación municipal, quien financiaba la escuela en esa temporalidad. Desde el 2010 comienza un proceso de expansión demográfica importante para la localidad, por lo que el 2012, la jefa técnica de la institución, D2, postula a la “Asignación de desempeño en condiciones difíciles”, donde les solicitan un listado de datos sobre la escuela. Uno de esos datos fue el catastro de ascendencia indígena en las y los estudiantes. Al investigar y levantar estos datos, descubren que entre un 30% y 40% de las/os estudiantes tienen ascendencia indígena, principalmente mapuche. En el proceso de levantamiento de datos se destaca la participación de Odette, antigua inspectora y D2. Los entrevistados también mencionan a P1 y P4 como partícipes del proceso.

Otro resultado que mostró el catastro de ascendencia indígena, según los datos primarios, es que las familias de las/os estudiantes con ascendencia indígena, hasta la 3era generación, no tenían conocimiento de la pertenencia a una cultura ancestral, por lo que se generó un proceso de reconocimiento y certificación por parte de CONADI de la ascendencia indígena en las personas. Existía un desconocimiento identitario predominante, según relatan las/os entrevistados/a. El 2010 se implementó el sello intercultural, ya que la escuela mantenía un interés claro por los pueblos originarios, presente en el discurso colectivo, según relatan las/os entrevistadas/os. El relato de la mayoría de las/os docentes menciona que el 2011 comenzaron a implementarse talleres de interculturalidad, debido al sello. Posteriormente, tras el catastro de ascendencia indígena, CONADI propone a dirección adherirse al PEIB, debido al interés que se tenía colectivamente como institución de expandir las posibilidades y conocimientos para las/os estudiantes, a través de la consolidación de talleres extraprogramáticos vinculados a la cultura Mapuche. Con el PEIB llegó la educadora tradicional Mapuche, desde la gestión de CONADI y la SECREDOC quienes oficializaron la integración de la ETM en la institución educativa, como tallerista, el año 2014. Nace un interés por el directorio y el estamento docente de cubrir las necesidades de las/os estudiantes de una forma integral, donde las actores entrevistadas destacaron la gestión de P3 como impulsadora de la interculturalidad en la institución educativa, para una transformación institucional definitiva, trabajando en los procesos de inclusión de la Asignatura de Lengua Indígena y así ser definitivamente una Escuela Intercultural Bilingüe.

El año 2016 comenzaron, incluyendo a la ETM desde kínder a cuarto básico, con talleres sobre cosmovisión mapuche y Mapudungun. En este momento, debido a presiones del sostenedor, la corporación municipal de Valparaíso, y para mantener una línea de acción concreta, la dinámica institucional se focaliza en la interrelación de los sellos, donde la interculturalidad debía ser transversal al resto de los sellos: deportivo, artístico y

medioambiental, entrelazándose mutuamente. Tras unos años, la reflexión, dialogo y posicionamiento colectivo, del estamento docente y dirección, decidieron transformar institucionalmente la escuela en Escuela Intercultural Laguna Verde, dejando el PEIB para incluir definitivamente la lengua indígena Mapudungun como asignatura obligatoria, desde kínder a 6to básico, incluida también en lenguaje e historia. La gestión burocrática para la transformación institucional de escuela básica a escuela intercultural la hizo D1 y D2. Además, se generó una transformación en la figura y significado de la ETM, pasando de ser tallerista, educadora popular, a educadora tradicional, un cargo de educadora formal para el MINEDUC, por lo que su legitimidad frente a los/as estudiantes se transformó. Al convertirse en Escuela Intercultural Laguna Verde, entrego formalización, ordenamiento y sistematización de actividades relacionadas con la cultura mapuche en la institución educativa.

Conjuntamente al proceso de implementación definitiva de la Asignatura de Lengua Indígena mapudungun, lo que vuelve a la institución educativa en la Escuela Intercultural Laguna Verde, se produjo el cambio de sostenedor, debido a la ley de desmunicipalización impulsada por el gobierno de Bachelet, pasando la escuela al SLEP, Servicio Local de Educación Pública, quien administra el financiamiento de las escuelas públicas de la ciudad de Valparaíso, directamente vinculado con el MINEDUC.

La distinción de esta institución educativa se vuelve relevante por parte de las/os entrevistadas/os, agregándose una serie de rendimientos positivos expresados por estas/os, en distintas formas de medición de la convivencia escolar y bienestar emocional de las/os estudiantes, por parte del SIMCE y un estudio levantado por la PUCV.

Al adherirse al PEIB la institución educacional pública y básica comenzó a interrelacionarse con otras escuelas que incluyen la interculturalidad en sus proyectos educativos, pero que no son escuelas interculturales bilingües, como la escuela ubicada en Playa Ancha, Cariaga y una escuela ubicada en Quintay. Las escuelas se interrelacionan ejecutando actividades interculturales, como campeonatos de Palín, visitas, compartir gastronomía mapuche y mostrando a la comunidad los deportes y costumbres mapuche.

2.2 Transformaciones culturales

El primer dato relevante es el fenómeno migratorio que se mencionó en un comienzo, al abrirse la localidad en cuanto accesibilidad, por lo que la primera cultura ajena en llegar a este territorio, y que todas/os las/os entrevistadas/os que vivieron ese proceso reconocen, fue la llegada de Santiaguinos a Laguna Verde, produciéndose una tensión, ya que la forma de vida entre santiaguino y lagunino es muy diferente. En este momento la institución aplicó una estrategia de convivencia sana, rescatando lo mejor de

cada forma de vida, para que aprendieran a convivir en su diferencia. Las/os entrevistados/as le atribuyen a este hecho la capacidad de los/as estudiantes de aceptar la diferencia y ser abiertos a otras culturas.

Los entrevistados reconocen una serie de motivos que impulsaron las transformaciones en la institución educativa. Primeramente, el porcentaje de ascendencia indígena en el estudiantado fue un dato relevante, igual que el porcentaje de ascendencia indígena docente, donde los actores se posicionan desde una perspectiva crítica de la historia nacional convencional, sintiendo una necesidad de legitimar y reivindicar a los pueblos originarios, su existencia viva, desde el respeto, ampliando la perspectiva de las/os estudiantes al mostrarles los diversos posicionamientos, desde distintos actores, sobre los pueblos originarios. También mencionan la utilidad de la cosmovisión de los pueblos ancestrales para nutrir la conciencia medioambiental, ya que la cultura mapuche entrega mucho conocimiento útil, según los/as entrevistadas/os. De esta manera se cimentan los fundamentos para la necesidad identitaria, concepto que las/os entrevistados/as desarrollan bastante, al entenderlo como una necesidad positiva para las/os estudiantes, ya que es para un bien común. Esta necesidad nace desde el desconocimiento identitario visibilizado por la investigación realizada el año 2012, nace una necesidad de reconocer las raíces culturales que predominan en las personas que forman parte de la comunidad educativa. D2 afirma que al menos un 10% de las familias de los estudiantes con ascendencia indígena transformaron sus formas de vidas, en lo privado, y su organización personal frente a la nueva cosmovisión integrada a través de este descubrimiento identitario, volviéndose participantes constantes de las actividades interculturales de la escuela.

El wetxipantü, Año Nuevo mapuche, se celebra en la institución educativa desde antes del 2000, ya que en un momento se integró a la escuela una familia mapuche que se había asentado muy cerca de la institución, por lo que sus hijos empezaron a participar de la escuela, abriendo la oportunidad para conocer sus costumbres y así integrar la celebración del Año Nuevo mapuche como una actividad permanente en la institución educativa. Cuando se integró la educadora tradicional a la escuela, la forma de celebración del wetxipantü cambió, ya que ahora tenía una connotación más formal y auténtica de la cultura Mapuche, incluyendo rituales, gastronomía, costumbres, tanto del pueblo mapuche como de otros pueblos originarios de Latinoamérica, ya que los pueblos andinos coinciden en establecer como Año Nuevo el solsticio de invierno en el hemisferio sur. Para las/os estudiantes la inclusión de la educadora tradicional en la escuela fue algo novedoso, asociándola con una persona extranjera al ser desconocido para ellos/as la vestimenta tradicional mapuche, desde la percepción de las/os entrevistados/as. Se incluye simbología

mapuche en el espacio educativo, en actos formales y permanentes, también simbología de otros pueblos latinoamericanos, dándose una transformación en la rutina de la escuela. La intención de transmitir la cultura mapuche es constante, incluyendo la perspectiva de otros pueblos andinos, en particular de diaguitas, atacameños y aymara. Los entrevistados asocian a la cultura mapuche ciertos valores como la empatía, la conciencia por el otro, el valor por la tierra y lo que nos rodea, entregándole una connotación medioambiental, vinculándolo con el sello medioambiental. Las/os entrevistados/as definen que la cultura mapuche está integrada de manera transversal en las dinámicas educativas de la escuela. También se han incluido formas educativas que los entrevistados vinculan con la cultura mapuche, por ejemplo, el sentarse en círculos en las salas de clase y salir al campo o a la playa hacer clases. Además, identifican la integración del Mapudungun por parte de los/as estudiantes, ya que lo usan entre ellos/as, practicándolo, y para interactuar con otras personas en la institución.

Un aspecto importante que se identificó en los datos fue la asociación entre la interculturalidad y los extranjeros llegados a la escuela recientemente. El paso de haitianos, venezolanos, ecuatorianos, peruanos, colombianos, argentinos, bolivianos en diferentes momentos ha generado una normalización frente a la presencia de extranjeros, otras culturas, en la escuela. Los/as entrevistadas/os valoran el intercambio cultural, atribuyéndole a este fenómeno el aprendizaje de la resiliencia y la empatía, por parte de ellas/os mismas/os y los/as estudiantes, trabajando la convivencia escolar/comunitaria y la diversidad cultural.

Las/os entrevistados/as identifican procesos como la globalización, la homogeneización y el dominio cultural por parte de una cultura dominante. Frente a esta situación existe un proceso de rescate identitario, un sentimiento de deuda y un compromiso de reivindicación con los pueblos originarios, visibilizando que existe una posición política frente a la situación de los pueblos originarios por parte de las/os entrevistados/as. Declaran que existe ignorancia sobre la importancia del conocimiento de los pueblos originarios, y recalcan que la coyuntura política, respecto al conflicto mapuche existente, les obliga a considerar el peso histórico y político del conflicto, como expresa P4. Expresan tener un compromiso con la defensa del pueblo mapuche. El vínculo que existe entre el conflicto mapuche y los conflictos medioambientales, donde las/os entrevistados/as, es importante, entregándole constantemente una conciencia medioambiental a la educación intercultural mapuche, desde el posicionamiento de los pueblos originarios.

Expresan una crítica al MINEDUC, en cuanto al desconocimiento de los pueblos originarios y su vigencia/vitalidad existente, donde el contenido que exponen es de una cultura muerta sin evidenciar las relaciones con las costumbres actuales de la sociedad

civil. Reconocen los procesos de colonización vividos por el continente latinoamericano. Expresan la importancia de situarse históricamente con el pueblo mapuche desde su quehacer pedagógico, reconociendo y colectivizando las posturas previamente descritas, elementos que se relacionan con transformaciones sociales desde su praxis pedagógica. Por ejemplo, varios/as entrevistados/as mencionan la enseñanza de una historia distinta, desde la perspectiva de los pueblos. También se identifican a sí mismos como conscientes socialmente, practicando la empatía y el respeto a los distintos pueblos latinoamericanos, recalcando el valor intrínseco en ellos.

2.3 Transformación Social

Se identifica como dato la transformación social que estos procesos han implicado en los estudiantes. Relatan las/os entrevistadas/os que éstos han transformado su perspectiva respecto al pueblo mapuche, entendiendo que el conflicto expuesto en los medios de comunicación es muy distinto a lo que ellos conocen, aprendido desde la posición histórica enseñada en la escuela, ya que saben que el principal motivo de la resistencia mapuche es la defensa de las tierras ancestrales. Se menciona que existe una perspectiva histórica en defensa del pueblo mapuche versus una perspectiva policial. Puedo inferir que existe un imaginario del ser mapuche y su colectivo muy distinto al imaginario construido por los medios de comunicación y la cultura dominante. Los entrevistados identifican al pueblo mapuche como luchador y resistente, reconociendo una opresión y violencia sistemática hacia ellos.

2.4 Transformaciones personales o profesionales

Destacaron las transformaciones personales o profesionales mencionadas por parte de los entrevistados. Se mencionó que la cultura Mapuche ha entregado un descubrimiento personal espiritual para muchos/as, generando conexiones con la naturaleza, reconociendo el territorio que habitan y su composición natural, transformando su conciencia respecto al medio ambiente. P3 pone énfasis en el vínculo entre la cultura mapuche y la medicina, mencionando que el acercamiento que tuvo con la cultura mapuche la hizo integrar el trabajo con hierbas y medicina Mapuche, adquiriendo conocimiento de ETM y otras fuentes. Aplicando el conocimiento adquirido en su quehacer diario. P4 relata la influencia que tuvo el vincularse con una institución que trabaja la cultura Mapuche en su vida personal, ya que ella fue una de las personas que descubrió el vínculo de su apellido con la cultura Mapuche, reconociendo sus raíces Mapuche, entregándole un sentido de pertenencia, ayudándola a reconocer los procesos de mestizaje e incluso certificándose por CONADI. P6 destaca la transformación en su conciencia sobre el pueblo mapuche y lo importante que ha sido para ella poder transmitir este conocimiento a sus hijos. P7

explícita que ha integrado la cultura mapuche en su ser docente, y en su vida personal, transformando su forma de vida.

2.5 ETM: dinámica de inclusión a institución

La ETM es una persona hablante nativa de mapudungun, reconocida por el Estado y su cultura, siendo la primera y única educadora tradicional mapuche con tantas horas pedagógicas de Asignatura Lengua Indígena mapudungun en Valparaíso, y la segunda en la V región. La otra escuela intercultural se encuentra en la localidad de Santa María, cerca de Los Andes, pero que no tienen implementadas la totalidad de horas para la lengua indígena en la institución educativa.

Las/os docentes, directivas e informante clave destacan la importancia del rol y la figura de la ETM, especialmente su capacidad de acercar la cultura mapuche a personas no mapuche, volviéndola accesible, generando una cercanía y vínculos significativos con la comunidad educativa.

La ETM relata la transformación que implicó la migración campo ciudad para ella y las implicancias que esta acción tuvo en su lengua nativa debido al ocultamiento enseñado por su familia, por parte de sus ancestros, para cuidar cultura mapuche, perdiendo la fluidez en mapudungun ya que estuvo muchos años sin practicarla. La ETM relata cómo ser mapuche implicaba una vergüenza, y para protegerse, sus ancestros impusieron la negación de la cultura y la prohibición de exponerla fuera del ambiente familiar y comunitario. Al conocer y relacionarse con su esposo, Lonko Wenceslao, recuperó la fluidez en su lengua ya que él también es hablante nativo. Además, ellos han trabajado impulsando la integración en educación de la lengua mapuche, relacionándose con entidades Estatales, discutiendo y presionando la apertura institucional para la cultura mapuche en la región de Valparaíso por más de 8 años, a través del PEIB, según relata la ETM. La entrevistada, en cuanto a los motivos para participar de este proyecto en la Escuela Laguna Verde, recalca la importancia de la reivindicación de la lengua mapuche en el sistema educativo chileno, intervenir la escuela *winka*/chileno, explicitando que se necesita resistir en los espacios institucionales, del español como de otros idiomas extranjeros, el inglés, francés, alemán. También declara que existe una deuda histórica con los pueblos originarios, defendiendo la epistemología de los pueblos en particular de su pueblo mapuche, valorando la libertad y el privilegio que ella siente tener de enseñar su cultura en un espacio institucional *winka*/chileno.

En cuanto a las transformaciones personales o profesionales de ETM, esta situación le entregó una oportunidad laboral por su calidad de hablante y una oportunidad legítima, otorgada por el Estado de Chile, para poder enseñar su cultura.

2.6 Infraestructura

Paralelamente a los procesos mencionados, se produjo una transformación de infraestructura importante, relacionado con la interculturalidad mapuche, que fue la construcción definitiva de una ruka, el huerto, la plantación de nativos y la tenencia responsable de animales en una granja educativa, como lugares importantes para la forma de vida mapuche presentes en la escuela.

2.7 Dificultades y desafíos transformaciones

En cuanto a las dificultades mencionadas por los entrevistados se destaca la problemática de financiamiento y recursos que sufre como institución pública. Mencionan demoras en los pagos y rechazo de financiamiento para algunas actividades, lo cual les limita las actividades que pueden ejecutar. Se formula, en el discurso colectivo, una crítica constante al SLEP y al MINEDUC, en particular el rol de la institución estatal como garante de educación. Los entrevistados evidencian una diferencia entre las prioridades definidas por el SLEP y el MINEDUC, ya que, desde la burocratización de los procesos, retardan los proyectos educativos que necesitan ser ejecutados por las escuelas. También algunos entrevistados relatan sentir incertidumbre laboral a futuro, debido al cambio de sostenedor y las diferencias en las prioridades que los/as entrevistados/as reconocen con la institución, razón por la cual un objetivo colectivo claro es el fortalecimiento y consolidación del proyecto educativo, trascendiendo las posibles distintas administraciones de la escuela.

Una dificultad relevante que identifican los entrevistados es la infraestructura precaria que compone la escuela, además, su ubicación territorial se encuentra bajo la cota 30, existiendo un alto riesgo de inundaciones y/o tsunamis, estando muy cerca del mar. A pesar de esta situación, otra dificultad que visibilizan los/as entrevistadas/os es el colapso de matrículas, ya que no existen suficientes cupos para todos las/os niños/as que habitan en Laguna Verde, teniendo una larga lista de espera de matrículas, debido también a la infraestructura precaria.

Otro factor dificultoso mencionado por los/as entrevistados/as es la escasez de tiempo para profundizar el proyecto educativo. También los entrevistados identifican el material didáctico entregado por el MINEDUC como muy ambicioso, por tanto, se ha vuelto inservible para la ejecución de la Asignatura de Lengua Indígena mapuche. Mencionan la falta de material lúdico, especialmente para el trabajo con el primer ciclo. Además, el proceso de acomodación de la lengua indígena en el horario y la dinámica de la escuela algunos/as entrevistados/as lo identificaron como dificultoso. para algunos entrevistados el aprendizaje del mapudungun les resulta dificultoso, como lengua, especialmente para

ellos como adultos, identificando una falta de continuidad de aprendizaje en la casa debido a la dificultad misma del lenguaje. Como ya mencionamos anteriormente la forma educativa de la cultura mapuche es muy distinta a la forma educativa adquirida en Chile por el sistema educativo debido a las influencias de occidente por lo que para educar de manera integral la cultura mapuche los entrevistados identifican la importancia de la comunidad y los distintos oficios en la comunidad, m el aprendizaje en comunidad, más que la solitaria presencia de un educador tradicional.

Para la ETM la principal dificultad práctica fue la tecnología, ya que ella no estaba acostumbrada a su uso. Otro desafío fue la adaptación a la tecnocracia pedagógica, junto con el uso de la tecnología y programas particulares. Una problemática relevante mencionada por las/os entrevistados/as es la precarización laboral en la que se encuentra la ETM, recibiendo una remuneración muy baja, especialmente antes cuando era talleristas, ya que le pagaban cada 3 meses. Muchos entrevistados declaran que existe una desvalorización del trabajo de la ETM por parte del MINEDUC.

2.8 Propuestas

En cuanto a las propuestas explícitas por los/as entrevistados/as, la entrega de financiamiento y los recursos a tiempo es primordial, además, proponen que se entregue más material pedagógico y lúdico, especialmente para las/os estudiantes del primer ciclo. Otra propuesta transversal en las/os entrevistados/as es la de extender la interculturalidad hasta 8vo básico, en escuelas básicas y agregar el programa a la educación media, para que exista una trascendencia del lenguaje en las/os estudiantes. Masificar la interculturalidad bilingüe también es una propuesta, donde las/os entrevistados explicitan que debería haber más escuelas interculturales que “escuelas normales”. La capacitación y formación en mapudungun, cultura mapuche e interculturalidad para docentes y asistentes de la educación también fue una propuesta contundente y transversal en los discursos de las/os entrevistados/as. También proponen que la ETM reciba una formación en pedagogía, tipo mención, lo cual, según ellos/as, facilitaría la adaptación a la institución educativa Estatal. Potenciar la interculturalidad, a través de una mejor articulación entre asignaturas, para la consolidación la adhesión de la cultura mapuche en la dinámica educativa, visibilizando el valor que significa para la vida de las/os estudiantes, volviendo el conocimiento tangible y práctico, para que ellas/os puedan integrar en sí mismas/os la cultura mapuche, aplicándola en su cotidianidad. Fortalecer el vínculo con otras escuelas interculturales, la articulación con organizaciones y la comunidad territorial local se mencionan como propuestas continuas por las/os entrevistadas/os.

La propuesta de mayor urgencia es arreglar la infraestructura de la escuela, donde se hace un llamado a las autoridades locales municipales trabajar en las demandas de Laguna Verde, particularmente cambiar la calidad de suelo en los cerros laguninos para poder mover la escuela a otro terreno, con accesibilidad a luz, agua potable y alcantarillado, y así salir de la zona de peligrosidad en la que se encuentra actualmente la escuela. Sin esta transformación no se puede ampliar la cantidad de matrícula de la Escuela Intercultural Laguna Verde, limitando su capacidad de crecimiento, el cual debería ir acorde a la expansión demográfica de la localidad.

Algunos entrevistados/as mencionaron el fortalecimiento del centro de madres, padres y apoderados como un proceso importante para reforzar la democracia participativa en la escuela, existiendo muchas expectativas sobre las capacidades de apoyo por parte de este estamento a las iniciativas de docentes y directivos. El 2019 se formalizó el estamento.

El 2021 la institución educativa se encontraba en proceso de reformulación de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), el cual se debe reformular cada 4 años, por lo que en la actualización hecha el 2021 se incluyó la interculturalidad, vinculada al pueblo mapuche, donde las/os entrevistados proyectan expandir la interculturalidad a otros pueblos en los próximos 4 u 8 años, por lo que uno de sus objetivos fundamentales es la solidez colectiva del proyecto educativo institucional.

3. Definiciones sobre educación intercultural y su vínculo con la cultura Mapuche

3.1 Sentido para una educación intercultural

Desde lo expresado por los entrevistados tiene un directo vínculo con la valoración, el reconocimiento, el rescate, la transmisión, reivindicación, concientización, y sensibilización de los pueblos originarios, en particular el pueblo mapuche y su relación con la naturaleza y medioambiente. Los sentimientos expresados por los entrevistados en cuanto a los pueblos originarios y sus culturas es de respeto, un respeto transversal y muy presente en los discursos de los entrevistados. Además, hablan de un sentimiento de pertenencia, tolerancia inclusión, cariño y amor, con respecto a los procesos culturales y las experiencias con el conocimiento de los pueblos originarios y la cultura mapuche, siendo su relación con la naturaleza y el medioambiente los principales motivos mencionados. También se mencionó la vergüenza, la inferioridad y el sentirse desplazado al expresar sus experiencias creciendo con ascendencia indígena. La discriminación es un relato constante de las personas entrevistadas con ascendencia indígena. Buscan potenciar la interculturalidad a través del desarrollo integral, tanto cognitivo como personal, significativo y colectivo en los/as estudiantes, desde una perspectiva identitaria, presentándolo como una herramienta de utilidad para la vida cotidiana. Está presente en

los discursos de las/os entrevistados/as el sentido de enriquecimiento de su labor pedagógica y docente, aplicando una educación intercultural. Reconocen la cultura mapuche y de los pueblos originarios como culturas vivas, especialmente sus lenguas, existentes en el presente. Para ETM el sentido de enseñar desde la interculturalidad está vinculado con la sabiduría de su cultura y siente ser la voz de sus ancestros.

3.2 Propuesta colectiva definitoria de Educación Intercultural

La educación intercultural para los entrevistados incluye al sujeto nacional, a extranjeros y a pueblos originarios. La mayoría planteó su descripción desde la mirada del otro, principalmente reconociendo las culturas e historia precolombina, a lo que ellos vinculan con sus raíces. Reconocer la colonización y una deuda histórica que existe entre los Estados con los pueblos originarios. El discurso de la reivindicación y el rescate de estas culturas ancestrales, sus lenguas y cosmovisiones, las vinculan con la construcción y trascendencia de los pueblos, explicitando los procesos de mestizaje vividos en Latinoamérica. Es transversal en las/os entrevistadas/os una perspectiva inclusiva a todas las culturas, cuando se refieren a interculturalidad, pero se sitúan históricamente desde este territorio, desarrollando una perspectiva latinoamericana, especialmente al referirse a los procesos migratorios recientes ocurridos en Chile, con la llegada de extranjeros, niños y niñas de países de centro y sur américa. Se posicionan desde ciertos valores al referirse a la diferencia, a este otro cultural, desde la tolerancia, la empatía, la solidaridad y especialmente el respeto. El respeto es un valor mencionado transversalmente, repetitivamente, al referirse a este reconocimiento de otras formas y estilos de vida. Por tanto, la educación intercultural construida en la escuela de laguna verde se define como pluralista, diversa, consciente, holística, comprensiva, reflexiva, responsable, comprometida, sensible, comunitaria y humana, practicando la reciprocidad y valoración cultural, donde la legitimación del otro y su cultura busca enriquecer culturalmente a la comunidad educativa de laguna verde, viéndolo como una oportunidad, tanto para ellos/as como para los/as estudiantes. Este posicionamiento está vinculado directamente con el medio ambiente, con la cosmovisión de la tierra como la definen los/as entrevistados/as. Ellos/as enfatizan la importancia de la tierra y la codependencia que existe entre humano y naturaleza, donde su principal objetivo es la sensibilización de las/os estudiantes con la naturaleza. Mencionaron lo importante de reconocer que también existe la maldad humana de algunos, las corporaciones, ambiciosas y destructoras de la biodiversidad, evidenciando que existen otras formas de vida, de existir, que son conscientes con la naturaleza, como lo hacían los pueblos ancestrales y lo hacen, hoy en día, sus descendentes. Los entrevistados reconocen que los pueblos originarios de Latinoamérica tenían esta

dinámica relacional con la tierra, por tanto, ellos se sitúan desde la cultura mapuche, debido a su cercanía territorial e identitaria, y su particularidad cultural para practicar este vínculo con el medioambiente. Por tanto, buscan mejorar y construir una educación que considere el aprendizaje mutuo, recíproco culturalmente, donde se pueda compartir y convivir de forma armoniosa. Vinculan la educación intercultural con una construcción identitaria, contra las repercusiones de la globalización, representadas en la desapropiación identitaria, identidades borradas, donde buscan rescatar, valorar, conocer y trabajar una identidad original de cada persona, unida a un pueblo ancestral de este territorio, lejos de Europa y Estados Unidos, posicionándose políticamente desde la apropiación territorial latinoamericana, reconociéndose como parte de esta tierra. Se refieren a la forma relacional mapuche, desde la comunidad y el respeto a todo lo viviente, donde su cosmovisión reconoce a la tierra, el agua, los animales, incluso los espíritus, como seres vivos. La epistemología mapuche toma relevancia en los discursos de las/os entrevistados/as, legitimando su conocimiento y existir, como una acción de resistencia frente a los procesos históricos de colonización, etnocidio y epistemicidio ocurridos en Latinoamérica, donde la educadora tradicional explícita que su presencia en la escuela es una intervención, ser la voz de sus ancestros, rompiendo las barreras de protección construidas por sus ancestros a través del negacionismo y el ocultamiento, mostrando la cultura mapuche y sus formas, reconociendo la función que cumple la cultura mapuche en este territorio, desde su propósito y labor.

3.3 Formación intelectual o académica para una educación intercultural

Tres mencionan no haber recibido ningún tipo de formación en cuanto a interculturalidad. D1 menciona haber tenido vínculo con la interculturalidad desde sus raíces indígenas. Tres mencionan si haber recibido formación académica en cuanto a interculturalidad. P3 desde el desarrollo local. P8 desde la historia. P6 desde la sociedad. Seis entrevistados/as mencionan una formación familiar o política, en cuanto a interculturalidad. ETM menciona como parte importante de su formación como persona la enseñanza del *Yamuwiin*, el cual significa el respeto mutuo que tiene que existir en todos los aspectos de la vida, entre todos los seres vivos.

3.4 Dinámica relacional interna y externa

En la forma relacional, entre docentes y con la comunidad educativa, se destacan las dinámicas democráticas, incentivando la participación de los miembros en las decisiones que se toman para la institución. Particularmente en el Consejo de profesores, dialogan directivas con los docentes, generando un espacio democrático de consulta, frente a iniciativas o decisiones contingentes. Existe una dinámica relacional colectiva

horizontal, donde el proceso experiencial es en conjunto, involucrados como equipo. Mencionan como prioritario el convencimiento del equipo sobre el proyecto educativo institucional, para el afianzamiento y consolidación de este, siendo la unidad docente un factor fundamental para las/os trabajadoras de la educación de la EICLV. La horizontalidad es un valor mencionado transversalmente por todos los entrevistados, aplicada tanto al trabajo en equipo docente, como la forma relacional con los estudiantes. Desde la práctica democrática se busca incluir visiones colectivas, generando una relación de confianza entre docente y estudiante. Muchos/as docentes entrevistados mencionan estar contra el adultocentrismo, por tanto, consideran las visiones ideas y propuestas de los estudiantes en su metodología educativa. Se menciona constantemente cuán fundamental es la formación integral y holística de los estudiantes. Expresan tener una relación de respeto y valoración recíproca en la comunidad educativa, particularmente entre docentes quienes valoran mucho el tratarse de buena manera entre ellos, donde han logrado trabajar en un mismo lineamiento que sobrepasa los intereses individuales, priorizando los intereses y necesidades de los estudiantes, con claridad y compañerismo. Destacan este logro como equipo de trabajo por un ideal común, donde han logrado trabajar desde sus diferencias, construyendo una dinámica laboral estable, de equipo, vinculándolo con la cultura mapuche y su concepto de comunidad. Además, mencionan que existe un aprendizaje colectivo en cuanto a la interculturalidad, entre ETM y docentes, como también entre docentes en cuánto a la autogestión de conocimientos, en el proceso de interiorización sobre la cultura mapuche. Se consideran a sí mismos autodidactas y concretos con sus formas educativas. También mencionan la autogestión, en cuanto a la elaboración de productos naturales y otros elementos, y así recaudar fondos para la gestión de actividades con los estudiantes. Destacan el trabajo en base a proyectos, llevando una dinámica de duplas, en co-docencia en el aula.

Esta dinámica relacional descrita previamente, es reconocida por los entrevistados, definiéndola distinta a otras escuelas. Por tanto, se reconoce una proyección en los estudiantes de la forma de trabajo docente, sus dinámicas colectivas, como una distinción de la escuela. También se refieren a que la escuela ya no es una escuela pública tradicional básica, la consideran una escuela abierta, lo cual ellas/os vinculan con los resultados positivos en SIMCE sin existir focalización en la obtención de esos resultados. Al referirme a escuela abierta es lo que ellos consideran trabajar desde las necesidades de los estudiantes, en un ambiente familiar, inclusivo, diverso, respetuoso, abierto a lo diferente, generando lazos de confianza con los estudiantes, entregándole perspectiva y una educación integral u holística, como la definen algunos/as entrevistados/as. un factor importante en la dinámica de trabajo que ellos reconocen es el trabajo con especialistas

por asignatura, ya que todos los docentes pasan por todos los cursos, existen docentes especializados en matemáticas, historia, ciencias naturales, lenguaje, que van rotando en los distintos ciclos, desde sus cualidades intelectuales particulares.

Como han descrito los entrevistados la EICLV trabaja con cuatro sellos institucionales, deportes, artes, medio ambiente e interculturalidad. Explicitan que existe una interrelación de los sellos para su funcionamiento, donde particularmente la interculturalidad es transversal a los otros sellos. Establecen que el trabajo por sellos les ha contribuido con recursos, a la sistematización de las actividades y ordenamiento de estas. Curricularmente tienen horas libres a disposición post jornada escolar completa, las cuales utilizan para los talleres, donde trabajan con grupos etarios heterogéneos, formando pequeños grupos. Cada sello tiene una cantidad de talleres, los cuales son construidos en cuanto a las necesidades e intereses de los estudiantes. Definen que existe un alineamiento entre los sellos con el PME y el PEI.

Desde que se consolidó la asignatura de lengua indígena en la EICLV mencionan tener autonomía de CONADI y la SECREDUC, ya que no están siendo monitoreados constantemente, solamente le solicitan el plan anual de educación intercultural bilingüe, el cual tiene que ser elaborado por la ETM, con las actividades, objetivos y resultados esperados. Se rigen por el plan de estudio del MINEDUC, al cual le hacen adecuaciones curriculares en cuanto al nivel de avance de los niños. También aplicaron adecuaciones institucionales para el trabajo de la educación intercultural. de esta forma, la dinámica para una educación intercultural se consolida con la dupla pedagógica, dónde está la profesora mentora con la educadora tradicional, P3 Y ETM, quienes planifican y preparan las clases. Como describen la planificación se hace anualmente y la preparación del material para las clases lo elaboran semanalmente. La metodología de la ALI que utilizan, según sus relatos de las entrevistas, proviene de las bases curriculares y los programas establecidos por el MINEDUC. Y en cuanto a la metodología práctica de enseñanza del mapudungun la definen igual que en lenguaje, el trabajo a través del texto. desde la utilización de diferentes textos se trabajan los distintos objetivos, La comprensión, el vocabulario, y las formas conceptuales de la palabra, donde se reconoce una complejidad superior en comparación al español. también mencionan que desde el texto trabajan el contenido cultural de la cultura mapuche, su cosmovisión, el vocabulario la pronunciación. Mapudungun es una asignatura inscrita en registro, tiene su espacio en el libro de clases y es promediada como las otras asignaturas. Desde 1ero a 6to básico. La asignatura es tiene una carga horaria de 4 horas semanales. El material didáctico es creado por ETM y facilitado por la institución, donde ella siente un apoyo absoluto.

3.5 Rol profesora mentora P3 y ETM

En cuanto al rol de la profesora mentor en la dupla pedagógica es para realizar la planificación y la formalidad burocrática, como describen las/os entrevistadas/os. Han elaborado un sistema de rotación de la ETM, en diferentes asignaturas: artes, música, lenguaje e historia, por un periodo de 2 a 3 meses. De esta manera, ETM trabaja en dupla pedagógica, en su práctica, con diferentes docentes, donde planifican las clases semanalmente. Esta dinámica se consolidó desde la implementación de la Asignatura de Lengua Indígena ya que anteriormente, la interculturalidad se trabajaba solamente desde talleres, con el PEIB. Institucionalmente han logrado expandir el alcance de la Asignatura de Lengua Indígena al generar esta dinámica rotativa, ya que oficialmente el mapudungun es reconocido de primero a sexto básico. En clases existe una intervención libre y recíproca entre ETM y docente presente en el aula, donde trabajan en conjunto, revisando constante y mutuamente las formas más efectivas de enseñanza de la cultura mapuche, en particular su lengua, para mejorar el entendimiento por parte de los estudiantes, apuntando a la consolidación del aprendizaje en ellos. Según la perspectiva de las/os entrevistadas/os la profesora mentor (P3) ha sido un pilar fundamental para la implementación y ejecución de la educación intercultural bilingüe en la escuela, desde sus iniciativas y voluntad para el funcionamiento del proceso. Ella es la encargada de las evaluaciones, la didáctica de las clases, y la metodología de trabajo con las/os estudiantes.

Los entrevistados mencionan la inclusión de la ETM en todas las actividades cotidianas de la escuela, donde, además, se ha incluido la interculturalidad en el espacio de biblioteca, una biblioteca abierta y dispuesta para los niños, trabajando cuentos y leyendas mapuche y de otros pueblos originarios.

Con el trabajo del PEIB, a modo talleres, fue cuando se consolidó la relación entre P3 y ETM. Ambas expresan que existió un aprendizaje mutuo, desde sus diferencias, comprendiendo las diferentes formas de enseñanza, dónde ETM tuvo que adaptarse a las rutinas escolares institucionales, generando una fusión de conocimientos. De esta forma pudieron avanzar con la interculturalidad a nivel de asignatura.

En cuanto a la Educadora tradicional (ETM), los/as entrevistados/as resaltan su forma de adquisición de conocimiento, su sabiduría, a través de la vivencia, como experiencia práctica, con su familia, en su comunidad, en su territorio, en la naturaleza, con todos los elementos culturales imprescindibles para su pueblo, subrayando que es un conocimiento y sabiduría que no se adquiere en ninguna escuela ni institución para su formación. Mencionan los/as entrevistados/as el interés que muestra la ETM por aprender sobre lo pedagógico y la didáctica, aspectos de la formación académica pedagógica, instruyéndose

y revisando nuevas formas para mejorar el aprendizaje de los estudiantes. Los entrevistados destacan la forma que tiene ETM de acercar la cultura mapuche tanto a ellos como docentes y a toda la comunidad educativa a través de lo tangible, por ejemplo, los alimentos, la medicina, sus vestimentas tradicionales, los rituales que representan su espiritualidad y su cosmovisión, su vínculo con la tierra, no desde la victimización, como mencionan los entrevistados, más bien desde la reivindicación política de su cultura. Se le atribuyen una cantidad de cualidades a ETM, describiéndola como una persona carismática, generosa, sanadora, sabia, ejemplar, respetuosa, receptiva, emocional, amorosa, consecuente, hermosa, ser de luz, dulce, noble, afable, cálida, mágica y abierta a crecer. También los/as entrevistados/as expresan que los estudiantes quieren mucho y adoran a ETM. Varios de los/as entrevistados/as también mencionan tener una relación cercana con ella, de cariño y amistad. Según los entrevistados un aspecto importante de los lazos de confianza generados por ETM con la comunidad educativa, les reafirma la necesidad de la interculturalidad, ya que desde su diferencia se ha incluido y vinculado a la escuela.

3.6 Otros elementos relevantes

Entre los otros puntos mencionados por los entrevistados se encuentra la visibilización del currículum oculto como herramienta para llevar a cabo los objetivos del proyecto educativo. Además, varios entrevistados vinculan el proyecto educativo a una acción política colectiva. En sus relatos se descubren discursos críticos hacia el Estado de Chile, visibilizando el abandono de la educación pública y ciertos derechos básicos de la población. También existe un discurso crítico contra los medios de comunicación masivos, al catalogarlos de elitistas, y su contribución a la construcción de un imaginario del pueblo mapuche terrorista, desde el discurso del miedo y la desinformación. Desde esta perspectiva crítica, la escuela se organiza de manera distinta frente a algunos feriados nacionales, como el día de las glorias navales (combate naval de Iquique, 21 de mayo) y el día del carabinero, donde no celebran a las instituciones respectivas, informándole a los estudiantes sobre los eventos, pero sin entregarle relevancia, más bien resignificándolos y proponiendo otras perspectivas y actividades en estos feriados.

Otro factor relevante presente en las entrevistas es la importancia que le entregan al desarrollo de la investigación, trabajando con academia EXPLORA, que es parte de la PUCV. El 2016 trabajaron en una investigación medioambiental del humedal El Sauce, en cooperación con la UPLA.

3.7 Experiencias

Las/os entrevistadas/os expresaron en sus relatos varias experiencias relacionadas con la transformación intercultural que ha vivido la institución educativa, principalmente

como transformadora de vida, mostrando una emocionalidad evidente, definiéndose como adelantados y visionarios frente a los procesos de cambio social educativo. Mencionan transversalmente el aprendizaje constante que significa la inclusión de la interculturalidad en la escuela, desde la entretención, fortaleciendo la cultura mapuche y la legitimidad de los pueblos originarios, su conexión con la naturaleza, generando pertenencia identitaria territorial, reconociéndose en la ignorancia del sentido común, definiéndose como humildes frente a la posibilidad de conocer, desde el respeto a las culturas ancestrales de este territorio. En sus discursos reconocen como una relevancia política la posibilidad de entregar nociones distintas a las/os estudiantes sobre los conflictos y tensiones entre Estado y pueblos originarios, y la experiencia desafiante que significa este proyecto educativo, expresándose agradecidos/as de los procesos, vivencias y experiencias.

4. Acciones pedagógicas vinculadas con una educación intercultural

Para la clasificación de las acciones pedagógicas, las clasifiqué en subcategorías, considerando que existen **formas** de ejecutar las acciones pedagógicas para una educación intercultural, acciones pedagógicas representadas en **prácticas y actividades** directamente vinculadas a la interculturalidad y **programas/proyectos** que se consideren interculturales, aparte de la asignatura de lengua indígena mapuche, con los que se vincula la EICLV.

4.1 Formas

En cuanto a las **formas** de accionar pedagógicamente para una educación intercultural las/os entrevistados mencionan que todas están vinculadas a lo relacional con el nosotros/os, situándose desde la identidad cultural territorial propia. Aplican el trabajo en equipo transversalmente, desde la conceptualización de comunidad, vinculándolo con las formas organizativas de los pueblos originarios. Realizan clases dinámicas y participativas, construyendo una relación horizontal con las/os estudiantes. También asocian constantemente el contenido de los programas curriculares, de las distintas asignaturas, con los contenidos culturales de los pueblos originarios, en particular la cultura mapuche. Dan uso de la ruka para distintas ocasiones, para la enseñanza de mapudungun y traspaso de cosmovisión, en un espacio exclusivo mapuche dentro de la escuela, imitando las formas de vivienda comunitaria, sentados en círculo en la ruka, utilizándola constantemente, para distintos momentos educativos (enseñar algo particular, cierre de unidad, etcétera). Fomentan la autorreflexión en las/os estudiantes, inspirando la curiosidad en ellos/as, desde sus historias personales, concientizando los procesos de mestizaje vividos en Latinoamérica, incentivándolos a conocer su ancestralidad, que puedan identificar si existe ascendencia indígena directa en su familia, para que

reflexionen sobre si mismos en su presente. Generan una relación constante con los sucesos de contingencia, asociando los hechos actuales del conflicto mapuche, de los pueblos indígenas y los conflictos medioambientales, motivando la reflexión y el crítica a estos sucesos. Realizan un trabajo de visibilización de la discriminación histórica a las personas con descendencia de pueblos originarios, cuestionamiento el racismo, vinculándolo con los derechos humanos. Construyen una relación familiar con la comunidad educativa, personal y de confianza, siguiendo el lineamiento conceptual de la comunidad, donde las/os entrevistadas/os se ocupan de conocer las problemática, apoyando en los procesos a quien lo necesite (conducta, convivencia en el hogar, pérdidas personales, violencia, etcétera)

4.2 Prácticas y actividades

Para las **prácticas y actividades** integradas en las acciones pedagógicas de las/os entrevistadas/os, señalaron que, en la asignatura de historia, al abordar las civilizaciones antiguas de América, como los incas, mayas, aztecas, lo cual está incluido en los programas curriculares del MINEDUC, relacionan su historia e interacciones con otros pueblos originarios de Latinoamérica, que no se encuentran en los planes de estudio formales. También, al abordar la geografía, posicionan territorialmente a los pueblos originarios, “sin quitarles sus espacios” como menciona P1, fundamentando geopolíticamente estos argumentos, entregándoles a las/os estudiantes otra perspectiva de los mapas. Al abordar las ciencias naturales, también lo vinculan con los pueblos originarios desde el ejemplo de estos pueblos en cuanto a su forma de ocupar los espacios, su relación con la tierra, el respeto al medioambiente y la biodiversidad. En la asignatura de educación física practican deportes mapuche, relatando y estudiando la historia de estos y sus formas de juego. Practican el Palín, el cual implica trabajo en equipo, incluso con el contrincante, donde al terminar el juego se comparte comida y agua, se conocen, se realiza una ceremonia de apertura al juego y una reflexión final. También practican el Linao, o caballito, como explica P5, donde utilizan una pelota de cochayuyo, como los quemados. Mencionan que vinculan los juegos comunes con sus orígenes antiguos, como el juego de las escondidas, el cual también jugaban los mapuche. La asignatura de lengua indígena mapudungun se trabaja principalmente desde el texto con los Epew, los cuales pueden traducirse en fábulas, leyendas, historias o cuentos, se relacionan con la cosmovisión, lengua y costumbres mapuche, dándole sentido a estos componentes desde el epew. Estos se vinculan también con la experiencia artística, donde P10 relata que es necesario vivirla, entregándole un significado, haciendo telares, trabajando con greda, paisajismo, donde también reciclan, trabajan los colores, la conceptualización y significado para el pueblo

mapuche, incluyendo a otros pueblos originarios de este territorio. Tienen una variedad de talleres extraprogramáticos vinculados a la interculturalidad, en particular, a la cultura mapuche como alimentación saludable, gastronomía mapuche, telar indígena y palín. Realizan teñido de lanas, orfebrería y artesanía, usando técnicas antiguas. Elaboran productos medicinales con hierbas: tinturas, jabones, champú, repelente, aceites esenciales, los cuales venden a la comunidad educativa para autogestionar recursos para la granja, el huerto y proyecto hidropónico. Tienen talleres de teatro, títeres y distintas artes escénicas, incluso siendo premiados y reconocidos por la obra de teatro “Piedras de Fuego”, la cual era un *Epew* adaptado, el cual relataba la historia del descubrimiento del fuego por parte de la cultura mapuche. Cuentan con una granja educativa donde tienen varios animales y las/os estudiantes participan de sus cuidados, vinculando la tenencia responsable de animales con los pueblos originarios. Se focalizan en fomentar la experimentación y entregar vivencias a las/os estudiantes, con el trabajo en la huerta, conociendo las hierbas, árboles nativos, maleza, identificando sus propiedades y usos (alimentarios y/o medicinales), incentivándolos a utilizar sus sentidos y concientizar ese proceso de oler, tocar, escuchar, degustar, mirar, como método de aprendizaje, trabajando en el campo, con los elementos (tierra, aire, fuego, agua), demostrándoles a las/os estudiantes que existe vida y energía en ellos, sensibilizando su percepción, abrazando árboles, palpando la tierra, sintiendo el viento y su vibración, oliendo la lluvia, etcétera. Se encargan de la limpieza práctica de entorno, movilizándolo a las/os estudiantes, quitando la basura que pueda haber en el entorno, sensibilizando con la tierra y concientizando lo que hay debajo de la basura, evidenciando la imposibilidad de vida debido al plástico y basura, valorando la tierra, incentivando el uso de su imaginación, enseñándoles que la tierra es nuestra madre, la ñuke mapu. Utilizan material audiovisual, trabajando con fotografías y videos, también series animadas como “*Leftraru*”, visibilizando las civilizaciones precolombinas, la dificultad y complicaciones de la resistencia territorial, el derecho a la tierra de los pueblos originarios. Realizan disertaciones, en distintas asignaturas, vinculadas a los pueblos originarios. Trabajan con canciones en mapudungun y la poesía mapuche, en lenguaje y arte. Cuentan con una biblioteca abierta, ya que pueden moverse y elegir libremente libros, sin aplicar un plan lector, dejando que las/os estudiantes elijan en cuanto a sus intereses. También pueden dialogar dentro de ella, respetando al otro. IC1 relata que creó un Habladómetro para que puedan identificar su volumen de voz. IC1 les hace regalos lectores: cuentos, mitos, leyendas de pueblos originarios, donde ponen en discusión las temáticas, entregándoles espacios de intervención, compartiendo conocimientos con estudiantes.

La celebración más importante, institucional, relacionada a la cultura mapuche y pueblos originarios es el *Wetxipantü*, o *Inti Raymi* o *Machaq Mara*, que son los nombres más comunes para esta fiesta, llamada diferente por los distintos pueblos, la cual representa el solsticio de invierno, año nuevo para los pueblos ancestrales del hemisferio sur, celebrando con vestimentas tradicionales, gastronomía de los pueblos y sus costumbres. También tienen las semanas dedicadas a cada sello: semana intercultural, semana deportiva, semana artística, semana medioambiental y semana de la escuela, donde se trabaja cada temática y se vinculan con la otras, en distintas actividades, que varían año tras año. La semana intercultural está vinculada más a los pueblos latinoamericanos que a la cultura mapuche en específico: se trabajan las costumbres, características, formas de hablar (fonética y acentos), según los datos recopilados en las entrevistas. Realizan caminatas al aire libre, en el cerro, en la playa y al campo, vinculándose con el territorio a través del deporte y el significado intercultural. También realizan actividades con el Parque cultural ex cárcel, relacionadas a la interculturalidad y el pueblo mapuche. Actividades con la escuela Carabinero Pedro Cariaga Mateluna ubicada en el 1er sector de Playa ancha, donde implementan el PEIB como talleres, han realizado encuentros de Palín, arte, comida, generando interacciones y vínculos entre estudiantes. Además, actividades con una escuela de Quintay que también tienen talleres interculturales, visitándose mutuamente.

4.3 Programas y/o proyectos

Los **programas y/o proyectos** vinculados con la interculturalidad son el Proyecto SIT, el cual involucra a estudiantes de Estados Unidos, haciendo pasantías de intercambio, llegan a la escuela y hacen actividades en conjunto con los/as estudiantes (murales, trabajo de huerto, hidroponía, limpieza de la playa, limpieza del humedal, etcétera).

5. Acciones pedagógicas relacionadas a la cultura Mapuche para una educación intercultural presentes en fuente de datos secundarios.

Estos resultados y datos construidos fueron extraídos desde el Plan de mejoramiento educativo 2019 (PME19), el Proyecto educativo institucional 2022 (PEI22) y la Programación educación intercultural bilingüe 2019 (EIB19), creando una matriz comparativa para sintetizar la información.

Código	Acciones pedagógicas relacionadas a la cultura mapuche	Educación intercultural e interculturalidad	Actores implicados
PME19	Dimensión convivencia escolar;	Dimensión gestión pedagógica;	Jefe técnico/D2

	<p>Acción: Participación, identidad, sentido de pertenencia en los y las estudiantes.</p> <p>Descripción: Se realizarán celebraciones de actos institucionales, como Aniversario de la Escuela, Wetxipantü, Fiestas patrias, celebración de la semana de los sellos, semana de convivencia y la inclusión, Encuentro literario e invasión lectora, ceremonia de finalización de año escolar, donde se premiarán a los y las estudiantes destacados en las diferentes áreas académicas, sellos y valores del PEI.</p> <p>Responsable: Docentes.</p> <p>Plan(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plan de gestión de la convivencia escolar -Plan de apoyo a la inclusión -Plan de formación ciudadana *Promover la comprensión y análisis del concepto de ciudadanía y los derechos y deberes asociados a ella, entendidos éstos en el marco de una república democrática, con el propósito de formar una ciudadanía activa en el ejercicio y cumplimiento de estos derechos y deberes *Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa *Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país *Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público *Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo. 	<p>Acción: Talleres temáticos para los estudiantes, enmarcados dentro de los cuatro sellos de nuestro PEI.</p> <p>Descripción: implementar talleres semanales articulados con el Currículum (Cs. Naturales, Ed. Física, Artes visuales, Música, etc.) y con los sellos institucionales: interculturalidad, medio ambiente, artes y deportes. Con estudiantes de NT1 a 8vo básico, fortaleciendo y diversificando el proceso de enseñanza - aprendizaje.</p> <p>Responsable: Jefe técnico.</p> <p>Plan(es):</p> <ul style="list-style-type: none"> -Plan de gestión de la convivencia escolar -Plan de apoyo a la inclusión -Plan de formación ciudadana *Fomentar en los estudiantes el ejercicio de una ciudadanía crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa *Fomentar en los estudiantes la valoración de la diversidad social y cultural del país *Fomentar la participación de los estudiantes en temas de interés público *Fomentar en los estudiantes la tolerancia y el pluralismo. 	<p>Docentes</p>
<p>PEI22</p>	<p>Aprender a convivir juntos: tiene relación con el convivir en comunidad, en paz, con respeto, solidaridad, tolerancia, en una sociedad democrática. Valoración de nuestras raíces y la cosmovisión del pueblo mapuche.</p> <p>Antecedentes pedagógicos; Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB): A inicios del año 2016, postulamos al PEIB e ingresamos al programa del MINEDUC, con un nuevo y gran desafío: lograr en nuestros estudiantes y en toda la comunidad educativa, la sensibilización y valoración de la cultura mapuche, realizando talleres de aprendizaje para el primer ciclo básico principalmente en la lengua (Mapudungun) y la cosmovisión del pueblo mapuche. Con posibilidad de aplicar los talleres al segundo ciclo.</p>	<p>Visión Escuela Intercultural Laguna Verde: "Se distinguirá por la formación de valores y de distintas disciplinas en nuestros niños y niñas, basados en el principio de inclusión e interculturalidad, construyendo un clima de convivencia social y armónica, identificándose con su propio entorno natural y cultural, formando personas con identidad propia, vinculada con sus raíces, capacitadas para insertarse en una sociedad de forma responsable y comprometida que les permitan enfrentar y resolver los desafíos que se presenten en sus vidas".</p> <p>Misión Escuela Intercultural Laguna Verde: "En esta escuela trabajamos para brindar una educación integral, de calidad, atendiendo a las diferencias individuales de nuestros estudiantes,</p>	<p>Todos los estamentos de la comunidad educativa. Directivos, docentes, asistentes de la educación, estudiantes, madres/padres y apoderados.</p>

	<p>Cronograma de ejecución; área de convivencia; Celebración del año nuevo Mapuche. Interculturalidad; Dirección, UTP y Docentes.</p>	<p>enriqueciendo sus valores a través del desarrollo de sus habilidades y competencias, especialmente, en el deporte, las artes y la protección del medio ambiente, valorando la diversidad del entorno, teniendo como base los principios de inclusión e interculturalidad".</p> <p>Objetivo área de gestión curricular; objetivo 3: fortalecer políticas, procedimientos y estrategias, por parte del equipo directivo, docentes y otros profesionales, para apoyar el desarrollo académico, afectivo y social de todos los estudiantes, considerando de sus diferentes necesidades.</p> <p>Acción: Talleres complementarios: Realizar talleres complementarios con el propósito de potenciar y reforzar a los estudiantes con intereses diversos, habilidades destacadas en deportes, inglés, artes, patrimonio, interculturalidad, identidad cultural y con NEE.</p> <p>Cronograma de ejecución; área de convivencia; Celebración del año nuevo Mapuche. Interculturalidad; Dirección, UTP y Docentes.</p>	
EIB19	<p>Apertura de espacios para cultura mapuche. Transversalidad cultura mapuche en asignaturas. Transversalidad cultura mapuche en convivencia escolar. Reconocer lengua y cultura mapuche. Valorar lengua y cultura mapuche. Rescatar lengua y cultura mapuche. Revitalización lengua y cultura mapuche. Fortalecer lengua y cultura mapuche. Desarrollar lengua y cultura mapuche. Compartir lengua y cultura mapuche con comunidad educativa. Experimentar lengua y cultura mapuche con comunidad educativa. Ejecutar asignatura lengua indígena mapuche. Aplicar métodos y estrategias ancestrales: oralidad. Relacionar lengua con espiritualidad y naturaleza. Conocer historia, territorio, cosmovisión, identidad, patrimonio, memoria, costumbres, técnicas ancestrales, arte ancestral a través de la aplicación de guías didácticas, disertaciones, manualidades, trabajos grupales e interacción oral en clases. Aplicación de encuestas de satisfacción a comunidad educativa.</p>	<p>Interacción cotidiana de respeto e igualdad.</p>	<p>D-1 P-3 E-TM Corp. Municipal de Valparaíso o para el desarrollo social.</p>

	Practicar lectura, escritura y habla de mapudungun. Preparar y visibilizar el significado del Wetxipantü.		
--	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--

Los elementos relacionales entre cultura Mapuche y acciones pedagógicas, identificadas en PME19 y PEI22, están vinculados con la convivencia escolar, proponiendo desde el accionar docente el desarrollo en las/os estudiantes de una identidad y sentido de pertenencia, mencionando valores como la paz, el respeto, solidaridad y tolerancia, enmarcándose en una sociedad democrática, abogando a la sensibilización y valoración de la cultura Mapuche. Desde la democracia se refieren al concepto de ciudadanía, derechos y deberes, donde esta ciudadanía se propone como crítica, responsable, respetuosa, abierta y creativa, fomentando la diversidad social y cultural, la participación en cuestiones de interés público y el pluralismo. Estos accionares están contenidos dentro de los planes de convivencia escolar, inclusión y formación ciudadana, al igual que la interculturalidad, la cual se trabaja desde distintos talleres. Estos talleres se crean desde la gestión pedagógica y curricular. Pedagógicamente, para la ejecución de los sellos, y, curricularmente, desde el desarrollo académico, afectivo y social de las/os estudiantes, entendiéndose como necesidades. Así también la interculturalidad está presente en la misión y visión de la institución educativa, vinculándose con la inclusión. En cuanto al EIB19, lo único relacional con la interculturalidad fue la propuesta de interacción cotidiana de respeto e igualdad, elementos relacionados con la definición construida por las/os entrevistadas/os de educación intercultural. En cuanto a las acciones pedagógicas, todas están directamente relacionadas con la cultura Mapuche, por lo que construí una tabla comparativa entre las AP presentes en EIB19 y las AP presentes en las entrevistas, datos primarios construidos, desde sus similitudes visibilizando que en la práctica, según los discursos de las/os entrevistadas/os, la educación intercultural se amplifica, incluyendo a todas las otras culturas, aparte de la Chilena y Mapuche, particularmente la de los pueblos ancestrales de este territorio, por tanto, la aplicación de un currículo oculto colectivo se justifica debido a las limitaciones de la institucionalidad y su burocracia para abordar la interculturalidad de manera apropiada, en cuanto a la definición de educación intercultural para las/os entrevistadas/os.

Acciones pedagógicas	
EIB19 Interculturalidad relacionada a la cultura Mapuche	Entrevistas Interculturalidad relacionada a la cultura Mapuche y otras culturas.
Apertura de espacios para cultura mapuche.	Ruka, espacio exclusivo Mapuche dentro de la escuela.

Transversalidad cultura mapuche en asignaturas.	<p>Asocian programas curriculares con contenidos culturales de los pueblos originarios, en particular la cultura mapuche.</p> <p>Historia, al abordar las civilizaciones antiguas de América, como los incas, mayas, aztecas, lo cual está incluido en los programas curriculares del MINEDUC, relacionan su historia e interacciones con otros pueblos originarios de Latinoamérica,</p> <p>Geografía, posicionan territorialmente a los pueblos originarios, “sin quitarles sus espacios”.</p> <p>Ciencias naturales, también lo vinculan con los pueblos originarios desde el ejemplo de estos pueblos en cuanto a su forma de ocupar los espacios, su relación con la tierra, el respeto al medioambiente y la biodiversidad.</p> <p>Educación física practican deportes mapuche, relatando y estudiando la historia de estos y sus formas de juego.</p> <p>Experiencia artística haciendo telares, trabajando con greda, paisajismo, donde también reciclan, trabajan los colores, la conceptualización y significado para el pueblo mapuche.</p>
Transversalidad cultura mapuche en convivencia escolar.	Visibilización de la discriminación histórica a las personas con descendencia de pueblos originarios, crítica a las formas relacionales racistas.
Reconocer lengua y cultura mapuche.	<p>Fomentan la autorreflexión y ancestralidad.</p> <p>Concientizando los procesos de mestizaje.</p> <p>Relacional con el nosotras/os, situándose desde la identidad cultural territorial propia.</p>
Valorar lengua y cultura mapuche.	Distintas semanas dedicadas a cada sello: Interculturalidad transversal a todos los sellos.
Rescatar lengua y cultura mapuche.	Reivindicación de los pueblos originarios e incentivar a las/os estudiantes a conocer su ancestralidad.
Revitalización lengua y cultura mapuche.	Regalos lectores: cuentos, mitos, leyendas de pueblos originarios.
Fortalecer lengua y cultura mapuche.	<p>Talleres extraprogramáticos:</p> <p>Alimentación saludable.</p> <p>Gastronomía mapuche.</p> <p>Telar indígena.</p> <p>Palín.</p> <p>Teñido de lanas.</p> <p>Orfebrería.</p> <p>Artesanía, usando técnicas antiguas.</p> <p>Productos medicinales con hierbas: tinturas, jabones, champú, repelente, aceites esenciales, los cuales venden/trueque a la comunidad educativa para autogestionar recursos para la granja, el huerto y proyecto hidropónico.</p> <p>Teatro.</p> <p>Títeres.</p> <p>Distintas artes escénicas.</p> <p>Granja educativa.</p>

	Relación constante con los sucesos de contingencia, reflexión y el crítica a estos sucesos.
Desarrollar lengua y cultura mapuche.	Trabajo en equipo. Clases dinámicas y participativas, construyendo una relación horizontal.
Compartir lengua y cultura mapuche con comunidad educativa.	Realizan actividades con el Parque cultural ex cárcel, relacionadas a la interculturalidad y el pueblo mapuche. Actividades con la escuela Carabinero Pedro Cariaga Mateluna ubicada en el 1er sector de Playa ancha, donde implementan el PEIB como talleres, han realizado encuentros de Palín, arte, comida, generando interacciones y vínculos entre estudiantes. Además, actividades con una escuela de Quintay que también tienen talleres interculturales, visitándose mutuamente. Premiados y reconocidos por la obra de teatro “Piedras de Fuego”, la cual era un Epew adaptado, el cual relataba la historia del descubrimiento del fuego por parte de la cultura mapuche.
Experimentar lengua y cultura mapuche con comunidad educativa.	Comunidad, vinculándolo con las formas organizativas de los pueblos originarios. Formas de vida comunitaria. Relación familiar con la comunidad. La experimentación y entregar vivencias a las/os estudiantes, con el trabajo en la huerta, conociendo las hierbas, árboles nativos, maleza, identificando sus propiedades y usos (alimentarios y/o medicinales), incentivándolos a utilizar sus sentidos y concientizar ese proceso. Limpieza práctica de entorno.
Ejecutar asignatura lengua indígena mapuche.	La asignatura de lengua indígena mapudungun se trabaja principalmente desde el texto con los Epew, los cuales pueden traducirse en fábulas, leyendas, historias o cuentos, se relacionan con la cosmovisión, lengua y costumbres mapuche, dándole sentido a estos componentes desde el epew.
Aplicar métodos y estrategias ancestrales: oralidad.	Sentados en círculo en la ruka, utilizándola constantemente, para distintos momentos educativos (enseñar algo particular, cierre de unidad, etcétera).
Relacionar lengua con espiritualidad y naturaleza.	Realizan caminatas al aire libre. Sensibilizando con la tierra y concientizando lo que hay debajo de la basura, evidenciando la imposibilidad de vida debido al plástico y basura, valorando la tierra, incentivando el uso de su imaginación, enseñándoles que la tierra es nuestra madre, la ñuke mapu.
Conocer historia, territorio, cosmovisión, identidad, patrimonio, memoria, costumbres, técnicas ancestrales, arte ancestral a través de la aplicación de guías didácticas, disertaciones, manualidades, trabajos grupales e interacción oral en clases.	Utilizan material audiovisual. Realizan disertaciones.
Preparar y visibilizar el significado del Wetxipantü.	Celebración más importante del año: Wetxipantü, o Inti Raymi o Machaq Mara.

Practicar lectura, escritura y habla de mapudungun.	Canciones en mapudungun. Poesía Mapuche.
Aplicación de encuestas de satisfacción a comunidad educativa.	
	Proyecto SIT.

1. Cultura Mapuche, Sentido y Motivaciones para la educación intercultural: un discurso político.

Los datos obtenidos nos muestran que en los discursos de las/os entrevistadas/os son claros al definir una posición política respecto a la cultura Mapuche, demostrando que, desde la acción política, materializada en el accionar cultural, desde su rol docente, logran transmitir sus discursos para la transformación social. En los resultados se evidenció una serie de transformaciones que logré identificar en los discursos de las/os entrevistadas/os: transformación institucional, cultural, social, personal/profesional y de infraestructura. Transformaciones impulsadas desde las motivaciones de las/os docentes, desde su intencionalidad y autodeterminación, a través de los procesos de concientización social y empoderamiento de su rol. Está marcado en su discurso la globalización, la homogeneización y el dominio cultural por parte de una cultura dominante. Buscan el rescate identitario, reivindicar a los pueblos originarios y saldar las deudas históricas, desde su frente, con ellos/as, reconociendo su existencia como una cultura viva, principalmente desde el discurso del respeto y las necesidades identitarias de las/os estudiantes. También mencionan las formas comunitarias y en equipo de trabajo, relaciones horizontales, democráticas y participativas, destacando el grado de armonía entre la interacción social conjunta que existe, la confianza y el aprecio recíproco.

“Y es con relación a este sueño y construcción –y como manera de conclusión– que hago resaltar otro elemento común en Freire y Fanon: la esperanza como una necesidad ontológica que urge enfrentar la rabia y construir el **amor**. Aquí no hablo del amor romántico, sino del amor como aparato político y existencial, como componente central a una conciencia disidente y creativamente insurgente que puede intervenir (e in-surgir) tanto en el yo interior como en las relaciones modernas/coloniales/neoliberales que mantienen la dominación y deshumanización.” (Walsh, 2012, pág. 26)

Es bastante pertinente realizar un vínculo entre los discursos de las/os entrevistadas/os y las posturas de una pedagogía decolonial, aunque no se refieran al concepto directamente, las formas descritas, las dinámicas analizadas, las propuestas y su forma de expresarse sobre su acción pedagógica, evidencian algunos de estos elementos. Se identifican a sí mismos como conscientes socialmente, practicando la empatía y el respeto a los distintos pueblos latinoamericanos, recalcando el valor intrínseco en ellos.

Claramente es bastante complejo el poder definir la educación intercultural en la escuela de Laguna Verde como decolonial, ya que, está sometida a un currículum impuesto, siendo una dependencia pública y Estatal, donde hay contenidos estandarizados y formalidades

burocráticas que deben seguir. Por tanto, si puedo afirmar, que existen rasgos asociativos a formas decoloniales en la educación intercultural aplicada en la escuela de Laguna Verde, pero, más bien, apreciamos una forma de interculturalidad funcional al, precisamente, ser una interculturalidad integrada desde un currículo Estatal. En este sentido, es importante mantener una perspectiva objetiva, sin totalizar o encasillar definitivamente a la EIBLV ya que, creo que son procesos en movimiento, creaciones constantes, un proyecto educativo crítico, no convencional, en comparación con las otras instituciones educativas de la región de Valparaíso. La distinción de la escuela Laguna Verde *it's remarkable*, importante como referencia para otras escuelas, como una fisura en lo establecido. Además, transversalmente, explicitan el concepto de pueblos originarios, no solamente refiriéndose al pueblo Mapuche, por lo que para la conceptualización de lo decolonial es relevante, al no limitar su discurso a lo que explicita el papel, la burocracia Estatal, ya que el principio de reconocimiento es muy relevante para encaminar futuros procesos transformativos. Creo que ejecutar proyectos distintos y disruptivos desde la escuela pública Estatal es imprescindible, aunque, también he comprendido que existen muchas dificultades con las que tienen que lidiar las personas que impulsen estos proyectos, ya que los discursos de las/os entrevistados visibilizaron una variedad de dificultades graves.

P2: “Desde la perspectiva de muchos sostenedores o de otras personas es perder plata y perder tiempo. Ahora, al principio esto fue una pelea muy fuerte y cada vez que había una pelea muy fuerte nosotros, no entre nosotros sino con los que nos que tenían que entregar los medios, ni siquiera con los apoderados, ojo. Pero sí hasta ahora hay problemas en cuanto lo económico fuerte, fuerte. 46:00 Nosotros desarrollamos actividades y la seguimos desarrollando y no las vamos a sacar de nuestro proyecto educativo, pero siempre hay, porque hay un problema, un pero... (...) es que la gracia que con el proyecto estamos tan convencidos de él que lo vamos adaptando, ya, hay ciertas cosas que se luchan sí o sí y que tienen que salir esos recursos. Pero, hay otros recursos que durante el año nosotros no nos dejan, no nos permiten desarrollar ciertas habilidades y ciertas actividades, pero las desarrollamos de otra manera, quizás, no con esos recursos. 47:00 Eh, y es fome yo creo que es una limitante, totalmente; y no son recursos que nosotros pidamos extra, ya, a nosotros a principio de año nos dicen, por ponerte un ejemplo, ustedes tienen tanta cantidad de dinero para: cancelar a los profesores, contratar personal, talleristas, actividades de traslado, van todos los ítems bien explicaditos. Y se nos daba que en la corporación anterior, que era la Municipalidad siempre quedábamos pendiente 30, 40 millones dentro de las arcas municipales y no porque nosotros no pidiéramos las actividades, ya, y no les pidiéramos con tiempo, sino que colocaban una, dos, tres trabas para que esos dinero no se entregarán y por lo tanto las actividades se generaban igual pero con otro trasfondo y con otra forma. 48:00 Y hoy en día que estamos en el SLEP ocurre exactamente lo mismo, se supone que de parte del Ministerio tendríamos que tener un mayor apoyo y que los dineros deberían venir mucho más transparentes y que no pasaran por la municipalidad, porque vienen de parte del Ministerio, o sea, no hay ningún intermediario con respecto a ello y ocurre que no se ven poh y hay una, otra traba. Le echan la culpa a la pandemia, le echan la culpa un montón

de cosas pero el proyecto debería estar funcionando igual, deberíamos estar haciendo un montón de cosas más, que no las hemos podido hacer”

Existe un vínculo claro entre el proyecto educativo con el accionar político colectivo, mostrándose críticos hacia el Estado de Chile, visibilizando el abandono de la educación pública y ciertos derechos básicos de la población. Existe una clara interpelación al poder desde su accionar político y cultural colectivo, generando una fisura. Reconocen su capacidad de autogestionar las necesidades educativas que ellas/os han definido, empoderándose del espacio escolar. Por ejemplo, el proyecto de hidroponía, la huerta, la granja y las plantaciones de árboles nativos implican una serie de labores, organización, recursos, tiempo y dedicación que es totalmente extracurricular, para poder suplir estas necesidades que saben el Estado no les proveerá, con la única intención de entregarle vivencias y experiencias a las/os estudiantes y así poder complejizar y profundizar su aprendizaje, particularmente de la cultura Mapuche. La cosmovisión Mapuche se ha normalizado en las subjetividades de las/os entrevistadas/os, reconociendo que lo mantienen como un objetivo constante ya que ellas/os se encuentran en un proceso de aprendizaje también. Tal como las/os estudiantes, ellas/os también se identifican en este desconocimiento identitario, situándose desde la necesidad de una construcción identitaria, que reconozca sus raíces, su ancestralidad. Visibilizan críticamente que el MINEDUC desconoce a los pueblos originarios en cuanto a su vigencia/vitalidad existente, donde el contenido que exponen es como si fueran culturas muertas, reconociendo una utilidad vital de las cosmovisiones de los pueblos ancestrales, para nutrir nuestra conciencia medioambiental, donde la cultura mapuche entrega mucho conocimiento útil respecto al cuidado de la naturaleza, respetuosa y recíproca, por lo que las/os entrevistadas/os evidencian la existencia de un epistemicidio por parte de la cultura hegemónica, ya que desvinculan a los pueblos originarios de nuestras costumbres actuales como sociedad civil y de nuestras tantas posibilidades de ser, desconociéndolas y deslegitimándolas, sin entregarles un espacio social relevante en el territorio metropolitano, marginando a los pueblos originarios a la ruralidad.

Es interesante la mención e instrumentalización que hacen las/os entrevistadas/os del currículum oculto, mencionándolo como “el otro currículum”, infiriendo que debe existir algún tipo de conocimiento académico al respecto en las/os entrevistadas/os que lo mencionaron. El currículum oculto es vinculado directamente con la ejecución de una educación intercultural, también refiriéndose a el cuando hablan de una aplicación de formas educativas que no están contempladas en el papel burocrático, también refiriéndose a que las transformaciones se llevaban a cabo antes de ser oficializadas. Aquí evidenciamos el accionar político intrínseco del currículum oculto, volviéndose relevante

para la intervención cultural que ejercen como actores sociales. Este punto marca otro atributo distintivo de la escuela.

Expresan la importancia de posicionarse históricamente con el pueblo mapuche desde su quehacer pedagógico, reconociendo y colectivizando sus posturas políticas, materializándola en elementos que se relacionen a su praxis pedagógica con la finalidad de incentivar transformaciones sociales. Desde la valoración, el reconocimiento, el rescate, la transmisión, reivindicación, concientización, y sensibilización de los pueblos originarios, en particular el pueblo mapuche y su relación con la naturaleza y medioambiente. Expresan un discurso crítico contra los medios de comunicación masivos, al catalogarlos de elitistas, y su contribución a la construcción de un imaginario del pueblo mapuche terrorista, desde el discurso del miedo y la desinformación, tal como desarrollé en la enmarcación teórica, este imaginario del sujeto mapuche trasciende los discursos del sentido común en la población nacional chilena, donde se ha vuelto casi irrefutable debido a la manipulación mediática que existe contra el pueblo Mapuche. Las ansias del exterminio del pueblo Mapuche se reflejan en las políticas opresivas vigentes hacia este sujeto político, con la Ley antiterrorista.

De manera diferente, la ETM se posiciona en esta institucionalidad *wigka*, situando su frente de lucha desde la enseñanza de su cultura y lengua en un espacio que históricamente se le ha sido negado, por tanto, reivindicándolo.

ETM: “Eso me llevó a ser, a llegar a esto, a la educación, cosa que era un sueño que yo tenía desde chica la verdad, de educar en la escuela, ser docente; pero nuestros ancestros abrieron, me allanaron el camino de poder llegar a eso, a esta escuela a trabajar y enseñar nuestra forma de educar, nuestra cultura, todo lo que tenga que ver con la espiritualidad, con la cosmovisión, con la cultura, con todo lo que conlleva nuestro pueblo mapuche. (...) La misma educación *wigka* que nos quitó la lengua tenía que le volvernó un espacio en la escuela; para nosotros hacer una intervención y enseñar nuestra lengua en nuestra cultura, que no solamente somos mapuches, que no tan solamente vestimos y tocamos el *kultrún* y gritamos "ya, ya, ya" sino que somos mucho más que eso 25:00 que entendieron a fondo o que entiendan a fondo que nuestra cultura tiene mucho conocimiento ¿ya? que también se puede desarrollar dentro del aula y que no nos pueden desconocer. Hay una deuda histórica de parte del gobierno hacia la cultura de los pueblos originarios a nivel nacional y entre esos están los Mapuche (ruidos externos). Así que el poder estar acá, yo, hoy día aquí haciendo clases, con libertad, la verdad que para mí es algo fundamental, es algo que, que digo, nuestros ancestros allanaron el camino para que yo esté aquí hoy día impartiendo nuestro, parte de nuestro conocimiento porque hay mucho por aprender todavía”.

Ella relata su influencia y participación en los procesos de integración de la educación de la lengua indígena mapuche en la V región, relacionándose con entidades Estatales, discutiendo y presionando la apertura institucional para la cultura mapuche en la región, describiendo su lucha con la institucionalidad por más de 8 años, hasta que se concretara y se incluyera el PEIB, ahora disponible para diferentes escuelas, según relata la ETM.

Además, recalca la importancia de la reivindicación de la lengua mapuche en el sistema educativo chileno, intervenir la escuela *wigka*/chileno, explicitando que se necesita resistir en los espacios institucionales, del español como de otros idiomas extranjeros, el inglés, francés, alemán. También declara que existe una deuda histórica con los pueblos originarios, defendiendo la epistemología de los pueblos en particular de su pueblo mapuche, valorando la libertad y el privilegio que ella siente tener de enseñar su cultura en un espacio institucional *winka*/chileno. Esta experiencia y su forma, también contiene rasgos descolonizadores al ser conflictivo y causar tensión en la institucionalidad imperante, siendo una fisura interna en el sistema, que sangra libertad y ansias de educar y de transmitir su conocimiento ancestral, que por muchos años tuvo que mantener oculto, por vergüenza y protección, de su cultura y de su integridad como persona, debido al racismo y discriminación totalmente vigentes en la sociedad chilena. El resto de entrevistadas/os, al referirse a la ETM, destacan su forma para acercar la cultura Mapuche a la comunidad educativa, no desde la victimización ni actuar violento, si no, más bien desde la ternura, empatía y confianza con la comunidad, reivindicando políticamente su pueblo y su cultura desde su accionar cotidiano, un accionar pedagógico constante, el cual en sí mismo es un accionar político también.

“(…) el bien estar colectivo, lo que implica estar bien con uno mismo y con el resto: la familia, la comunidad, la sociedad, los ancestros, la naturaleza. Es un bien estar que promueve la hermandad, que piensa el desarrollo no como razón instrumental sino “aquél en donde el hombre [y mujer] actúe, piense, fabrique, imagine y transforme, pensando en la humanidad, en el planeta, en sus semejantes, sin ver en ellos meros medios sino finalidades esenciales” (Mina, 2002: 132). De esta manera, y en forma similar a la conceptualización del buen vivir, apunta a la complementariedad, la relacionalidad y la unidad en la diversidad; la autodeterminación, la solidaridad y la conexión fundamental entre sociedad y naturaleza” (Walsh, 2009, pág. 223).

Pensando en pedagogías decoloniales, creo que la educación popular entrega un espacio mucho más fértil para su atrevimiento disruptivo a lo hegemónico, y su ejecución, ya que, las escuelas públicas estatales están sometidas a la reproducción de un currículum establecido bajo las lógicas Estatales, y la presión burocrática que esto conlleva, aunque, a la misma vez, creo muy necesario continuar irrumpiendo la escuela pública Estatal, desde abajo, articulándonos para la liberación desde todos los frentes posibles, respondiendo a la asimetría social a través de esta interpelación al poder.

2. Educación Intercultural en la EIBLV e interculturalidad crítica: un discurso medioambiental.

Como evidenciamos en la primera sección de este análisis, el discurso crítico desde una perspectiva medioambiental es una constante innegable. La valoración, el reconocimiento, el rescate, la transmisión, reivindicación, concientización, y

sensibilización de los pueblos originarios, en particular el pueblo mapuche, van ligados directamente a la naturaleza y el medioambiente, atribuyéndole una serie de sentimientos como el de pertenencia, tolerancia, inclusión, cariño y amor, con respecto a los procesos culturales y las experiencias con el conocimiento de los pueblos originarios y la cultura mapuche, siendo su relación con la naturaleza y el medioambiente el más trascendente en el discurso de las/os entrevistadas/os. De esta manera, la definición de educación intercultural construida desde los discursos de las/os entrevistadas se define como pluralista, diversa, consciente, holística, comprensiva, reflexiva, responsable, comprometida, sensible, comunitaria y humana, practicando la reciprocidad y valoración cultural, donde la legitimación del otro y su cultura busca enriquecer culturalmente a la comunidad educativa de Laguna Verde, viéndolo como una oportunidad, tanto para ellos/as como para los/as estudiantes. Este posicionamiento está vinculado directamente con el medio ambiente, con la cosmovisión de la tierra como la definen los/as entrevistados/as, ya que la cosmovisión Mapuche se define desde su relación horizontal con la Ñuke Mapu y la relevancia que tiene en todos los aspectos de sus vidas.

“Los *ngen* son la energía que está presente, los verdaderos dueños de este lugar y de todo lo que hay en él: el agua, los animales, los pájaros... este lugar tiene una biodiversidad enorme, todo en él tiene vida propia y merece respeto, cosa que el hombre común olvida. se piensa que el único que tiene derecho a vivir es el humano y esto lo convierte en el ser más destructor. Los mapuche no estamos de acuerdo con esta perspectiva, nosotros defendemos la *Ñuke Mapu*, defendemos la vida, el agua y todo lo que nos permite caminar día a día. Aquí hay vida y todo lo que tiene vida se respeta, esa es la forma de ver las cosas del mapuche, su cosmovisión engloba el saber convivir con su entorno y siempre respetar lo que está a su lado. Así nos educaron, así nos formaron nuestros *kuifakeche*” (CAM, 2019, pág. 83)

Esta relación con la naturaleza es evidente en la definición de cosmovisión que hace la CAM, ya que los *Ngen* o *Gen* se refiere a los espíritus que conviven con nosotras/os, presentes en la naturaleza, enseñanzas que fueron transmitidas a través de la oralidad, para su trascendencia, por las/os *kuifakeche*, que se refiere a la gente antigua, a sus antepasados. Las/os entrevistadas/os se enfatizan en la importancia de la tierra y la codependencia que existe entre humano y naturaleza, donde su principal objetivo es la sensibilización de las/os estudiantes con la naturaleza.

“El cuarto principio –la reciprocidad o *ayni*– es la expresión pragmática de la correspondencia y la complementariedad. Según Estermann (1998: 131- 132), este principio no sólo compete a las interrelaciones humanas sino a todo tipo de interacción: intrahumana, ser humano-naturaleza, o sea lo humano y lo divino. Por tanto, revela un rasgo impensable desde la racionalidad occidental; eso es, la ética con sus dimensiones cósmicas y humanas. “La relacionalidad andina no presupone necesariamente una relación de interacción libre y voluntaria; más bien se trata de un ‘deber cósmico’ que refleja un orden universal del que el ser humano forma parte”. (Walsh, 2009, pág. 218)

Los/as entrevistados/as reconocen que los pueblos originarios de Latinoamérica tenían esta dinámica relacional con la tierra, posicionándose desde su cosmovisión,

reproduciendo sus formas de transmitir conocimiento, a través de la vivencia, experiencia y oralidad, en relaciones horizontales recíprocas con las/os estudiantes, reconocen la cercanía territorial e identitaria, fortaleciendo más aún el vínculo con el medioambiente al considerar y significar su entorno como viviente. La naturaleza como un sujeto de derecho. De esta manera buscan mejorar y construir una educación intercultural que considere el aprendizaje mutuo, recíproco culturalmente, donde se pueda compartir y replicar formas de vida armoniosas con el medioambiente. Toma relevancia esta postura al comprender que las/os entrevistadas/os se sitúan desde una zona de sacrificio medioambiental, por tanto, la concientización de las problemáticas medioambiental es evidente desde su vivencias cotidianas, tanto para ellas/os como para las/os estudiantes.

“En las cosmovisiones de las sociedades indígenas y afrodescendientes, la madre tierra es el eje central, entendida como una madre que ampara a sus hijas e hijos, a quienes da los espacios, alimentos y elementos –cósmicos, físicos, afectivos, espirituales, identitarios, culturales y existenciales– necesarios para vivir; es el cuerpo de la naturaleza el que recibe y da la semilla de vida en sus infinitas manifestaciones. Desde estas cosmovisiones, los seres humanos somos una expresión de la naturaleza, hijos de ella (Medina, 2001; Noboa, 2006). Por ende, no existe una división entre hombre-mujer (o cultura) y naturaleza; el equilibrio, desarrollo y supervivencia de la sociedad descansan en esta relación armónica de integración” (Walsh, 2009, pág. 216)

Las/os entrevistadas/os vinculan la educación intercultural con una construcción identitaria, contra las repercusiones de la globalización, representadas en la desapropiación identitaria, identidades borradas, donde buscan rescatar, valorar, conocer y trabajar una identidad original de cada persona, unida a un pueblo ancestral de este territorio, lejos de Europa y Estados Unidos, posicionándose políticamente desde la apropiación territorial latinoamericana, reconociéndose como parte de esta tierra. Rescatando las formas relacionales mapuche, desde la comunidad y el respeto a todo lo viviente, donde su cosmovisión reconoce a la tierra, el agua, los animales, incluso los espíritus, como seres vivos. De esta manera, la epistemología mapuche toma relevancia en los discursos de las/os entrevistados/as, legitimando su conocimiento, forma de producir conocimiento, el posicionamiento subjetivo de su conocimiento, sus formas de existir, como una acción de resistencia frente a los procesos históricos de colonización, etnocidio y epistemicidio ocurridos en Latinoamérica, donde la Educadora Tradicional explícita que su presencia en la escuela es una intervención, ser la voz de sus ancestros, rompiendo las barreras de protección construidas por sus ancestros a través del negacionismo y el ocultamiento, mostrando la cultura mapuche y sus formas, reconociendo la función que cumple la cultura Mapuche en este territorio, desde su propósito y labor.

“He ahí la urgencia de la interculturalidad como proyecto de convergencia y de buen vivir con miras hacia nuevos designios históricos y horizontes decoloniales. Un proyecto que implica y requiere la creación de condiciones

radicalmente diferentes de existencia, de conocimiento, de poder y de vida, condiciones que podrían contribuir a la fabricación de sociedades realmente interculturales, en donde prevalezcan los valores de complementariedad, relacionalidad, reciprocidad y solidaridad. Donde la justicia, la libertad, la equidad, la igualdad y la democracia no sean palabras huecas sino acciones pedagógicas guiadas por la conciencia, por el compromiso, por la hermandad y la humanización.” (Walsh, 2009, pág. 235)

Son la creación de condiciones diferentes las que contribuyen y se relacionan directamente con esta propuesta de interculturalidad, ya que, la EIBLV ha internalizado muchos de los valores que se vinculan con la interculturalidad crítica, proponiendo nuevas formas educativas, a través de experiencias y vivencias, donde los conocimientos ancestrales son legítimos y valorados, entregándoles una utilidad, alimentando distintas perspectivas sobre el mundo en las/os estudiantes, por tanto, interpelando al poder desde la cultura mapuche para un proyecto intercultural trascendente, entendiendo que son procesos complejos, conflictivos, contradictorios, pero que de igual forma se busca intervenir, fisurar, quebrar, romper lo establecido, manteniendo firme las convicciones políticas sobre un mejor mundo, en equilibrio con la naturaleza y nosotras/os mismas/os. Este “(...) es el reto más grande de la interculturalidad: no ocultar las desigualdades, contradicciones y conflictos de la sociedad o de la misma matriz colonial que hemos mencionado, sino trabajar con e intervenir en ellos.” (Walsh, 2009, pág. 47)

“En sí la interculturalidad tiene el rol –crítico, central y prospectivo en todas las instituciones sociales– de reconstruir paso a paso sociedades, estructuras, sistemas y procesos (educativos, sociales, políticos, jurídicos y epistémicos), y de accionar entre todos relaciones, actitudes, valores, prácticas, saberes y conocimientos fundamentados en el respeto e igualdad, el reconocimiento de las diferencias y la convivencia democrática que, por la misma realidad social, es muchas veces conflictiva.” (Walsh, 2009, págs. 41-42)

Para finalizar, creo importante referirme al concepto de respeto ampliamente desarrollado en los discursos de las personas entrevistadas al referirse a su definición de educación intercultural, revisemos extractos de las entrevistas.

D1: Primero, el reconocimiento a nuestras raíces, rescatar la cultura ancestral, la afinidad que tiene la interculturalidad con la cosmovisión de la tierra, eh, el respeto del medioambiente, porque al final se van entrelazando todo...

P2: Entonces, la interculturalidad desde mi perspectiva es trabajar la diferencia y aprender a convivir y a compartir con todos, ya, y respetar.

P3: Eh, para mí es incorporar en la educación, en las formas de enseñar y de aprender a hacer, hacer, es respetando y valorando otras culturas, no solamente el pueblo mapuche.

P4: Ya, y eso también fue algo que tuvimos que conversar. Y en realidad hicimos la diferenciación entre que nosotros éramos una escuela intercultural, por aceptar, trabajar y traspasar lo que significa la cultura mapuche, pero que dentro de nuestros valores transversales también estaba el pluralismo, también estaba el atender a la diversidad, entendiéndose la diversidad no solamente desde una necesidad educativa especial, con algún diagnóstico asociado, sino que esto también era parte de la diversidad. Entonces dentro de nuestros valores transversales, eso está muy presente que tiene que ver con el valor y el respeto de la persona, pero cuando íbamos a hablar de interculturalidad, nos íbamos a reducir o a concretizarlo en traspasar lo que significaba la cosmovisión y la historia del pueblo mapuche.

P10: Bueno, una educación centrada en el respeto, una educación con una visión mucho más humana, más centrada en el concepto de comunidad; creo que algo que le falta realmente a la sociedad ahora. 15:00Y de responsabilidad, o sea, que uno... es una educación mucho más como comprometida con el respeto hacia todo, hacia el medioambiente, eh, y a lo que nosotros podemos ¿cómo se dice? provocar en el otro, o sea, estar más consciente; yo creo que eso es lo que más... Los niños tienen con más conciencia.

ETM: 16:00 Entonces, cuando llegamos al día del We Tripantu preparamos todas las degustaciones, se vistieron los niños a los cuales yo les hacía clase y vinieron los apoderados a ver la actividad y nosotros hicimos la ceremonia porque mi esposo cómo es ceremonial igual hizo la ceremonia en mapudungún y yo la traducí al español. Y se dieron cuenta de cuán potente es tener este nexo y ser agradecido con la Ñuke Mapu, porque no somos ajenos a ella somos parte de ella y tenemos que saber, mientras no entendamos eso difícilmente podemos tener ese respeto, el Yamuwün como decimos nosotros, que la persona lo tenga hacia su entorno, ya, porque en este lugar hay muchas parajes todavía, pero para esto uno tiene que inculcar respeto 17:00 porque eso es lo que se nos inculca nosotros. El respeto que es el Yamuwün. Yamuwün, respeto mutuo.

De esta manera evidenciamos que la educación intercultural de la EIBLV tiene rasgos interculturales críticos, ya que se aplican sus fundamentos principales, que es el respeto y la igualdad, construyendo dinámicas relacionales distintas, trabajando por las necesidades de las/os estudiantes, empoderándose del territorio donde está ubicada la escuela, el vínculo con lo rural y campestre de Laguna Verde, donde la valoración por la naturaleza, el respeto a ella, el comprenderse como parte de ella, definitivamente ha transformado trascendentalmente la vida de muchas/os estudiantes, sus perspectivas frente al mundo, su construcción social como persona crítica.

3. Acciones pedagógicas y la teoría de la acción dialógica: praxis para la liberación

Las/os estudiantes de la EIBLV son participes de la relación dinámica que implica el accionar pedagógico docente, siendo las/os estudiantes las/os principales actores en interacción, ya que, el accionar pedagógico va focalizado a el aprendizaje del estudiante, primeramente, entendiendo que el aprendizaje es cíclico y recíproco en una interacción social horizontal, no opresora, como propone Freire en la literatura revisada.

La teoría de la acción dialógica propuesta por Freire considera la colaboración, unificación, organización y síntesis cultural como sus componentes, por lo que, debido a las diferencias en nuestra postura teórica, es que realicé una modificación y adaptación, para abordar estos componentes desde sus características para el análisis de las acciones pedagógicas docentes como una forma de praxis para la liberación.

- Colaboración: interacción – relación social – comunicación

Varios de estos elementos se dan inherentemente en la experiencia educativa dentro de una institución educativa Estatal, como es la interacción, la relación social. Ahora, en este caso la comunicación es un elemento relevante debido a que es parte del proceso dialógico mismo, comunicación y diálogo se entranan para poder generar acciones dialógicas

direccionadas a la liberación. Este elemento está muy presente en el accionar pedagógico docente de las/os entrevistadas/os, destacan el grado de democratización institucional y las instancias de participación, recalcando el buen convivir relacional y trabajo en equipo que se ha formado en la institución, donde todas/os las/os entrevistadas/os exponen en sus discursos un grado de sentimiento positivo al describir las interrelaciones laborales.

- Unificación: desideologización – solidaridad – acción cultural/acción política

En cuanto a la desideologización, esta se vincula con la aceptación de la diferencia, tan presente en el discurso de las/os entrevistadas/os. Las acciones culturales y políticas se relacionan con la solidaridad, también presente en sus discursos, al empatizar de una manera memorable con las demandas históricas de los pueblos originarios, reconociendo su valor y sus dolores.

- Organización: testimonio/trasmisión de la experiencia – rol profesor – liderazgo/guía

Referente a los procesos organizativos, los datos nos muestran que las acciones pedagógicas docentes nacen desde una capacidad de empoderamiento potente a nivel colectivo, trabajando la autodeterminación y la autogestión excepcionalmente, mostrando con hechos y discurso, el rol guía de liderazgo que cumple el/la profesor/a, transmitiendo conocimiento a través del relato de su experiencia, desde su testimonio, compartido con las/os estudiantes, empatizando con sus problemáticas, en una relación recíproca, consciente e intencional, de contención emocional, vinculándose desde lo privado con las/os estudiantes, enriqueciendo recíprocamente la experiencia educativa. Esto lo demuestran desde el arduo trabajo realizado y su convencimiento discursivo tan potente, se refleja también en la infraestructura de la escuela, que solo se puede admirar profundamente visitándola. Es este rol de profesor el cual tiene una misión política reivindicativa desde abajo, para la transformación social, como agente entramador de lo público y lo privado.

- Síntesis cultural: invasión – reivindicación cultural

Las/os entrevistadas/os reconocen los procesos de colonización de nuestro territorio, donde a través de su accionar pedagógico visibilizan esta realidad, entregando una perspectiva compleja sobre los procesos de formación histórica de los Estados-Nación modernos. Es en este accionar que las/os entrevistadas/os reconocen no reproducir lógicas como la competitividad, trabajando desde el respeto, apelando por una educación integral-holística, organizando la experiencia educativa de formas variadas, como los grupos etarios heterogéneos de trabajo grupal para los talleres, cuestión que ellas/os destacan ha mejorado muchísimo la convivencia estudiantil, ya que todas/os se conocen por el hecho

de trabajar de manera mixta, en cuanto a edad. No hacen divisiones de género, todas/os pueden participar de todas las actividades.

“La convivencia e inclusión son criterios complementarios que permiten vincular la autonomía y libertad individuales con lo social. Son criterios observables en las perspectivas y propuestas humanísticas de organismos como la UNESCO y el PNUD; también están presentes en las recientes reformas y políticas educativas de la mayoría de los países latinoamericanos. A diferencia de perspectivas que piensan la convivencia e inclusión como elementos que pretenden intervenir en el modelo dominante de la estructuración social, las perspectivas humanísticas y desarrollistas ven en la convivencia e inclusión la posibilidad de anclar el bienestar individual y asegurar, sin mayor conflictividad, la conformidad con un sistema social compuesto por individualismos. Ante las posturas y acciones político-identitarias de los movimientos ancestrales-sociales, los criterios de la convivencia e inclusión se presentan como herramientas útiles para evitar la balcanización étnica y controlar a la oposición. Forma parte del nuevo afán de identificar las mejores políticas e instrumentos para asegurar la diversidad cultural, vista cada vez más como amenaza y fuente de inseguridad.” (Walsh, 2009, págs. 195-196)

La educación intercultural se amplifica, incluyendo a todas las culturas que se integren a la EIBLV, aparte de la Chilena y Mapuche, particularmente la de los pueblos ancestrales de este territorio, por tanto, la aplicación de un currículo oculto colectivo se justifica debido a las limitaciones de la institucionalidad y su burocracia para abordar la interculturalidad de manera apropiada, desde la definición de educación intercultural para las/os entrevistadas/os. De esta manera, es a través de la burocratización que se aplica el control, medición, de los contenidos curriculares que deberían manejar las/os estudiantes, lo cual, no ha sido un obstáculo para la experiencia en la EIBLV, aunque si han sido relevantes en cuanto al proceso de confrontación con estos métodos estandarizados de medición, han logrado crear una escuela pública Estatal transformadora, donde las mediciones estandarizadas (SIMCE) arrojan resultados positivos, debido al cambio de paradigma educativo que aplican las/os docentes en la EIBLV, sin preocuparse por los resultados, si no, más bien, ocuparse del proceso de la experiencia educativa. Paradigma educativo que está en constante crítica y dialogo, construcción, consolidación y proyección, destacando la capacidad de resiliencia que muestran las/os profesores, buscando conciliar la diferencia, la otredad.

Conclusiones

Al enfrentarme a los datos y procesarlos, descubrí una gran cantidad de hilos investigativos relevantes que podrían ser explorados, indagados y construidos como fenómenos sociales. En cuanto a la pregunta de investigación que postulé para acotar esta problemática, fue un trabajo exhaustivo que realice para mantener el foco en las/os actores sociales participantes y su accionar pedagógico para plasmar esta educación intercultural, que podría vincular con la propuesta de interculturalidad crítica de Walsh, ya que se reconocen como la diferencia, incluso en su contexto institucional. Muestran los datos que utilizan los programas Estatales para aplicar su propio proyecto educativo, entregándole a las/os estudiantes una experiencia educativa diferente, desde la reivindicación de los pueblos originarios y el cuidado del medioambiente. El marco teórico propuesto fue capaz de contener los discursos y contenidos obtenidos en los datos, generándose un vínculo interesante con la contextualización del problema, entendiendo que Laguna Verde es un territorio controversial, particularmente por ser una zona de sacrificio medioambiental. La cosmovisión y lengua Mapuche contribuye como una respuesta a la crisis medioambiental, por lo que, la labor docente que ha implicado la inclusión de una interculturalidad en el proyecto educativo institucional de la escuela de Laguna Verde demuestra la interpelación al poder y a los poderes fácticos que rigen nuestra sociedad, generando una resistencia evidente desde su accionar pedagógico. La cultura Mapuche es un acercamiento a las epistemologías indígenas que contribuyen con una perspectiva diferente para abordar las problemáticas medioambientales, volviéndose aun más relevantes y legítimas para enfrentar y dar respuesta al caos medioambiental en que nos encontramos como planeta. La teoría decolonial viene a disputar el poder académico y posicionarse como una alternativa para quienes, como investigadores, hemos sentido ciertos vacíos, incongruencias, al discutir teóricamente con propuestas tan lejanas a nuestra realidad y territorios, también, alejándose de las propuestas partidistas, enmarcadas en la democracia y Estado moderno, interpelándoles y evidenciando los patrones de poder en los cuales estamos sumergidos/as.

Los objetivos de esta investigación fueron respondidos con detalle, generando una vasta cantidad de datos y resultados, de los cuales emergió fuertemente el tema medioambiental, por lo que, la teoría propuesta entregó la perspectiva de asimetría de poder y la importancia de la acción social como praxis liberadora, reconociendo y legitimando al movimiento social Mapuche y su acercamiento a la institucionalidad chilena, a través de estas políticas públicas de reparación, muchas veces insuficientes, pero que entregan una apertura necesaria para poder generar un quiebre para el cambio social.

El dato emergente más relevante fue el vínculo entre educación intercultural y medioambiente que construyen las/os docentes, ejecutando este discurso/acción direccionado a esta relación, constantemente, en su labor educativa. Se consideran visionarios ya que están trabajando y preparándose para un lamentable futuro devastador, si seguimos consumiendo y destruyendo nuestro planeta de la manera que lo hemos hecho. Este contexto da pie para futuras investigaciones, especialmente interdisciplinarias, para poder aportar el cambio social inminente de este territorio, continuando con el trabajo intelectual teórico, pero enfatizándose en el trabajo práctico.

Los sistemas educativos establecen una estructura de pensamiento cultural que sustenta el proyecto país asumido por el Estado, y los gobiernos transitorios, por tanto, es importante renovar y trascender nuestras investigaciones en el tiempo, para así hacer seguimientos y proponer análisis más profundos y complejos, especialmente desde el paradigma cualitativo, innovando con nuestras formas investigativas, aprendiendo constantemente para crecer como actor político transformador, desde nuestra acción política de construir conocimiento, siendo un aporte a los procesos coyunturales, que van transformándose y mutando constantemente.

La escuela intercultural de Laguna Verde se distingue por su particularidad de ser y de trabajo, sus dinámicas e infraestructura, sus formas educativas, con matrículas a tope, demostrando que otras formas educativas son posibles, su resistencia. Ellas/os, las/os personas que participaron de esta investigación, se muestran orgullosos de ser diferentes, innovadores, adelantados por estas formas educativas, empoderándose de su rol de profesor/a, desde su accionar, haciendo la distinción, especialmente con la fortaleza de su discurso/acción sobre los conflictos medioambientales en nuestro territorio. Yo concuerdo en que son actores relevantes para el cambio social, y les asienta muy bien la definición de visionarios, capaces de profundizar su mirada crítica, velando por las necesidades de las/os estudiantes, buscando entregarles una educación integral y holística.

Es importante que se trabaje la perspectiva de una pedagogía decolonial en la EIBLV, entregándoles recursos e información a las/os profesores para que puedan expandir sus perspectivas pedagógicas, generando la crítica, que resulta tan fructífera para la transformación social. También pienso que un acompañamiento sociológico en sus procesos transformativos sería apropiado, ya que la sociología actuaría como un instrumento analítico que les ayudaría a mirarse a sí mismas/os, en lo colectivo, en lo personal, en sus dinámicas como comunidad educativa, sus formas, sus subjetividades y así poder intervenir, transformar, replicar, cambiar, evaluar, contribuyendo a los procesos sociales que han vivido, están viviendo y vivirán, como personas y como institución.

Creo fielmente que debería expandirse la educación intercultural por las instituciones educacionales (inter)nacionales, para que las/os estudiantes puedan nutrir sus perspectivas sin sesgos, críticos, construyendo y conociendo su capacidad transformadora, desde los postulados interculturales.

Chile vivió una posición de transformación inminente, ya que se realizó un Plebiscito, donde se propuso una nueva constitución, la cual fue rechazada. Aquella propuesta constitucional fue elaborada por mujeres y hombres, ciudadanos chilenos, elegidas/os democráticamente, donde se reunieron mayormente las demandas sociales acumuladas desde la dictadura, entregando más derechos y seguridad social a un pueblo, desalentado por el miedo y la desesperanza, derechos a los pueblos ancestrales y una mayor inclusión en la institucionalidad, definiéndose como plurinacional e intercultural, conceptos que han desempolvado los discursos racistas y discriminatorios presentes en nuestra cultura, influencia directa de la cultura hegemónica y su legitimidad a través del odio y miedo, discursos que ganaron con él rechazo. A pesar de esta situación, son momentos de cambio y ésta investigación busca ser un aporte para esos cambios sociales.

Bibliografía

- AES Gener. (2021, abril). *Aeschile*. Retrieved from Aes Gener: <https://www.aeschile.com/es/aes-gener-anuncia-cierre-definitivo-de-la-central-laguna-verde>
- Alarcón, C., & Ajagan, L. (2015). Historia de Los fundamentos del sistema educacional chileno: las tendencias histórico-culturales durante el siglo XX. *Paideia*, 56, 73-95.
- Aparicio, E. (2022, Enero 13). *El Mostrador*. Retrieved from <https://www.elmostrador.cl/dia/2022/01/13/crisis-hidrica-en-valparaiso-90-de-los-habitantes-de-laguna-verde-no-tiene-acceso-a-agua-potable-y-dirigentes-acusan-amedrentamientos/>
- Assáel, J., Albornoz, N., & Caro, M. (2018). Estandarización educativa en Chile: tensiones y consecuencias para el trabajo docente. *Educação Unisinos*, 22, 83-90.
- Barría, A. (2019, Abril 15). En Laguna Verde, Valparaíso: Denuncian venta de agua contaminada con líquidos percolados. *El Mercurio*, p. 7.
- BCN. (2021). *Indicadores socio-demográficos y económicos Región de Valparaíso*. Retrieved from Biblioteca del Congreso Nacional de Chile: <https://www.bcn.cl/siit/nuestropais/region5/indica.htm>
- Berbegal, A. (2019). Fenomenología y Hermenéutica en la Sociología Contemporánea. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 913-927.
- Berger, P., & Luckmann, T. (2003). *La construcción social de la realidad*. Garden City: Amorrortu.
- Bourdieu, P. (2002). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1996). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México: Editorial Laia.
- Caja, N., & Rojas, D. (2016). *Caracterización del riesgo de incendio en zonas de interfaz urbano forestal, el caso de la localidad de Laguna Verde*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- CAM. (2019). *Chem Ka Rakiduum. Pensamiento y acción de la CAM*. Wallmapu: CAM.
- Canales Cerón, M. (2006). *Metodologías de Investigación Social*. Santiago: LOM Ediciones.
- Castro-Gomez, S., & Grosfoguel, R. (2007). Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico. In S. Castro-Gomez, & R. Grosfoguel, *El giro*

- decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 9-23). Bogotá: Siglo del hombre editores.
- Césaire, A. (2006). *Cultura y Colonización*. In A. Césaire, *Discurso sobre el colonialismo* (pp. 45-75). Madrid: Ediciones Akal S.A.
- Chuaqui, J. (2012). *Microsociología y estructura social global*. Valparaíso: LOM Centro de investigaciones sociológicas Universidad de Valparaíso.
- Colegio de Profesores. (2018, Octubre 29). “*QUEREMOS TERMINAR CON EL SISTEMA DE AFP, PORQUE CREEMOS QUE ES UN MODELO ABSOLUTAMENTE FRACASADO PARA LOS TRABAJADORES*”. Retrieved from Colegio de Profesores: <https://www.colegiodeprofesores.cl/2018/10/29/queremos-terminar-con-el-sistema-de-afp-porque-creemos-que-es-un-modelo-absolutamente-fracasado-para-los-trabajadores/>
- CONADI. (2022, Junio 17). *Fondo de cultura y educación*. Retrieved from CONADI: <http://www.conadi.gob.cl/fondo-de-cultura-y-educacions>
- Constitucional, C. (2022, Mayo). *Chile Convención*. Retrieved from <https://www.chileconvencion.cl/wp-content/uploads/2022/05/PROPUESTA-DE-BORRADOR-CONSTITUCIONAL-14.05.22.pdf>
- Da Silva, T. T. (1999). *Documentos de identidades*. Belo Horizonte: Autêntica.
- Dussel, E. (2005). *Transmodernidad e interculturalidad. Interpretación desde la filosofía de la liberación*. Mexico city: UNAM.
- Escuela Intercultural LV. (2022). *MINEDUC*. Obtenido de <https://wwwfs.mineduc.cl/Archivos/infoescuelas/documentos/1577/ProyectoEducativo1577.pdf>
- Fariás, E., & Moreno, J. J. (2015). Estado subsidiario: límites y proyecciones de la democracia territorial en Chile. *Revista temas sociológicos*, 19, 105-132.
- Ferrão, V. (2013). Educación intercultural crítica: construyendo caminos. In C. Walsh, *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I* (pp. 145-161). Quito: Abya Yala.
- Foucault, M. (2006). *Seguridad, territorio, población: curso en el Collège de France: 1977-1978*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Editorial biblioteca nueva.
- Giroux, H. (1983). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. México: Siglo XXI.
- González, L. E. (2015). *Arriba Profes de Chile. De la precarización neoliberal a la reorganización docente*. Santiago: América en Movimiento.

- Han, B.-C. (2018). *La expulsión de lo distinto. Percepción y comunicación en la sociedad actual*. Madrid: Herder.
- Huerta, H. (2013, Septiembre 1). *Radio Universidad de Chile*. Retrieved from <https://radio.uchile.cl/2013/09/01/aes-gener-lidera-top-ten-de-termoelectricas-ineficientes-y-contaminantes-del-sic/>
- INE. (2017). *Censo 2017*. Retrieved from <https://storymaps.arcgis.com/stories/1b9d35a61879474c93f597471fdea507>
- INE. (2018, Junio). *Síntesis de resultados Censo 2017*. Retrieved from Censo 2017: <http://www.censo2017.cl/descargas/home/sintesis-de-resultados-censo2017.pdf>
- INE. (2019). *INE*. Retrieved 2022, from Ciudades, Pueblos, Aldeas y Caseríos 2019.
- La Región Hoy. (2020, Junio 22). Retrieved from La Región Hoy el diario electrónico de la V región: <https://laregionhoy.cl/2020/06/22/estudio-que-evidencia-malacalidad-del-agua-de-estero-el-sauce-de-valparaiso-es-liderado-por-investigadora-de-la-upla/>
- Lagos, C. (2015). El Programa de Educación Intercultural Bilingüe y sus resultados: perpetuando la discriminación? *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 84-94.
- Lillo, V. (2013, Octubre 7). *BioBio Chile*. Retrieved from Biobiochile: <https://www.biobiochile.cl/noticias/2013/10/07/escuela-laguna-verde-de-valparaiso-queda-con-la-posesion-legal-de-los-terrenos-que-ocupaba.shtml>
- Lutz, B. (2010, septiembre-diciembre). La acción social en la teoría sociológica: una aproximación. (N. época, Ed.) *Argumentos UAM-X*, 64, 199-218.
- Meganoticias. (2022, Febrero 10). *Meganoticias*. Retrieved from <https://www.meganoticias.cl/nacional/367529-venta-de-loteos-irregulares-laguna-verde-querella-criminal-vendedores-10-02-2022.html>
- Mignolo, W. (2014). Retos decoloniales, hoy. In M. E. Borsani, & P. Quintero, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo*. (pp. 23-46). Neuquén: Editorial Universidad Nacional de Comahue.
- Millaleo, S. (2021). *Por una vía "Chilena" a la plurinacionalidad. Intervenciones de una década (2010-2020)*. Santiago de Chile: Catalonia.
- MINEDUC. (2017). Programa de educación intercultural bilingüe (PEIB). Santiago.
- MINEDUC. (2020, Enero 21). *MIME*. Retrieved from MINEDUC: <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=1577>
- MINEDUC. (2022, Junio 17). *escolar.mineduc*. Retrieved from interculturalidad: <https://escolar.mineduc.cl/interculturalidad/>

- MINEDUC. (n.d.). *PEIB MINEDUC*. Retrieved from <http://peib.mineduc.cl/institucionalidad/>
- MINEDUC. (n.d.). *PEIB.MINEDUC*. Retrieved from Educación intercultural bilingüe: <https://peib.mineduc.cl/educacion-intercultural-bilingue>
- Ministerio de Bienes Nacionales. (2022). *bienesnacionales*. Retrieved from www.bienesnacionales.cl: www.bienesnacionales.cl/?page_id=23429
- MODATIMA. (2020, Julio 28). *Modatima*. Retrieved from <http://modatima.cl/2020/07/28/situacion-del-agua-contaminada-en-laguna-verde/>
- PEI Escuela #150. (29 de 1 de 2020). *MINEDUC*. Obtenido de MIME : <http://www.mime.mineduc.cl/mvc/mime/ficha?rbd=1577>
- Quintero, J. (2015). *El camino de las comunidades*. Maracaibo, Venezuela: Abya Yala desde abajo.
- Quintero, J. A. (2015). *El camino de las comunidades*. Maracaibo: KIPUS.
- Quintrileo, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) en Chile. *LOGOS*, 23.
- Reyes, L. (2017). Profesorado organizado en Chile: Poder Docente y Movimientos Pedagógicos. Santiago, RM, Chile. Retrieved from Profesorado organizado en Chile: poder docente y movimientos pedagógicos. Escuela itinerante de formación Manuel Guerrero.
- Ruiz, J. (2009). Análisis sociológico del discurso: métodos y lógicas. *Forum: Qualitative Sozialforschung / Forum: Qualitative Social Research*, 10 (2)(26), 1-31.
- Sabido, O. (2012). Tres miradas sociológicas ante el extrañamiento del mundo. In G. Simmel, *El Extranjero - Sociología del extraño*. Madrid, España: Ediciones Sequitur.
- Simmel, G. (2012). El extranjero. In G. Simmel, *El Extranjero - Sociología del extraño*. Madrid, España: Ediciones Sequitur.
- Sousa Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Trilce.
- Stefoni, C., Stang, F., & Riedemann, A. (2016). Educación e interculturalidad en Chile: un marco para el análisis. *Estudios Internacionales* 185, 153-182.
- SUPEREDUC. (2022, Enero 14). *Superintendencia de educación*. Retrieved from Superintendencia de educación: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el-programa-de-integracion-escolar-pie/#:~:text=El%20PIE%20es%20una%20estrategia,de%20aquellos%20que%20presentan%20Necesidades>
- SUPEREDUC. (n.d.). *Superintendencia de educación*. Retrieved from Superintendencia de educación: <https://www.supereduc.cl/contenidos-de-interes/que-es-el->

Glosario

Wewpife: orador de parlamento.

Gütamchefe: componedora de huesos.

Püñeñelchefe: Partera.

Kimche: persona sabia, de harto conocimiento.

Epew: Cuento o fábula.

Piam: relato.

Kimelfe: educadora tradicional.

Yamuwün: respeto mutuo.

Zapin: proteger lo que nosotros tenemos.

Misawün: compartir alimentos.

Guillatun: rogativa (fiesta fin del verano).

Kimeltuwe: escuela.

Chillkatufe: estudiante.

Ruka: vivienda Mapuche.

Wetxipantü: retorno del sol (solsticio de invierno).

Ñuke Mapu: madre tierra.

Wigka: españoles o personas no mapuche.

Weychafe: guerreros, personas que luchan con armas por el pueblo mapuche.

Kuifikeche: Gente antigua, antepasados.

Ngen o Gen: Espíritus presentes en la naturaleza de nuestro entorno.

Yanacona: persona mapuche que traiciona a su pueblo.

Newen: energía profunda de fuerza.

Wallmapu: Territorio ancestral mapuche.

1. Consentimiento Informado

El presente documento tiene como objetivo informar aspectos importantes sobre la investigación que se llevó a cabo desde el año 2019, primer acercamiento, hasta el año 2021.

El título de la memoria es *“Escuela Básica Intercultural Laguna Verde. Cosmovisión y lengua Mapuche para la construcción de una educación intercultural desde la acción pedagógica docente.”*

La estudiante tesista encargada de esta investigación es **Vianca Gianinna Minguzzi Alfaro**. Egresada de la carrera de **Sociología** en la Universidad de Valparaíso desde el año 2017, R.U.T: 17.518.029-K, 30 años, residente de Laguna Verde, Valparaíso. Su número telefónico es +56 9 30908255. La profesora supervisora y guía de esta investigación es Tania De Armas Pedraza. El profesor informante es Marco Rodríguez Wehrmeister. Ambos profesores forman parte de la comisión evaluadora de la memoria de grado.

A continuación, se describen los procedimientos, formas y aspectos en los que se enmarca esta investigación, los derechos de quienes participen y en qué consiste su participación:

1. Esta investigación es de carácter cualitativo por lo que se busca **entrevistar a docentes, directivos/as y asistentes de la educación**, pertenecientes a la Escuela Intercultural de Laguna Verde. También busca tener acceso a programas de asignaturas y talleres de las y los docentes participantes de las entrevistas. Los propósitos de esta investigación son de carácter académico solamente. Se mostrará un documento de Constancia, emitido por la directora de la carrera de Sociología de la Universidad de Valparaíso.
2. Es importante saber que la **participación es totalmente voluntaria** y consiste en una entrevista de aproximadamente 45 minutos. La entrevista es de carácter semiestructurada. Estas serán grabadas en los celulares personales de la investigadora, con previo aviso a las/os entrevistadas/os. En caso de las entrevistas vía online, estas serán grabadas por Google Meet y conservadas en el Drive de la cuenta institucional universitaria de la estudiante a cargo de la investigación. Existirá una copia de estas entrevistas en el computador personal de la estudiante, también, en una nube OneDrive de la misma estudiante. Las grabaciones se someterán a posterior análisis, siendo transcritas y manteniendo el **anonimato y confidencialidad** en todo momento de las/os participantes de las entrevistas. De igual forma, los programas de las asignaturas se someterán análisis y caracterización, manteniendo el total anonimato sobre su autoría. La **privacidad** de las/os docentes y directivos participantes será resguardada en todo momento. Sólo se busca trabajar con los datos entregados relacionados con la temática de la investigación. Las únicas personas que tendrán acceso a la información recolectada será la estudiante a cargo de la investigación, la profesora guía y algún/o otra/o profesor/a que tenga como objetivo ayudar a la estudiante en este proceso investigativo.
3. Los **beneficios** generados por la ejecución de esta investigación son totalmente académicos e informativos. Esta investigación, al ser terminada y aprobada, será

entregada a la Escuela Intercultural de Laguna Verde, para su uso, de la forma que la institución estime conveniente. Mi propuesta como investigadora es ejecutar talleres, posterior a la emergencia sanitaria Covid-19, en conjunto con la comunidad educativa para poder mostrar los resultados y procesos de la presente investigación. La propuesta se conversará con dirección y las/os docentes participantes.

4. **No existen motivos de maleficencia** en la ejecución de esta investigación, ni en ningún proceso que sea parte de esta investigación (recolección de datos, análisis, resultados). Los motivos de esta investigación se enmarcan en los ya descritos, ningún motivo extra.
5. **Las/os participantes de las entrevistas se pueden retirar en cualquier momento y desistir de su participación en esta investigación**, no existe ninguna obligación de participar ya que es totalmente voluntario.
6. **Las/os participantes tienen el derecho hacer las preguntas que consideren correspondientes y aclarar sus dudas en todo momento.** Por favor realizar preguntas y consultas a vianca.minguzzi@gmail.com o vianca.minguzzi@alumnos.uv.cl

Cláusula para transcripciones por terceros/as:

“Es importante que para el proceso de transcripción de entrevistas se siga con los lineamientos expuestos en este documento, en particular, sobre el resguardo de la información. La privacidad, confidencialidad y anonimato son imprescindibles. No se puede dar uso de la información contenida en estas entrevistas para ningún otro propósito ni se puede compartir la información contenida en las entrevistas.

Se hace envío de este documento de forma digital, a través de su email personal, por lo que es necesario que me respondas el email con tu nombre, R.U.T., número telefónico y fecha, datos que se considerarán como firma digital y evidencia de tu compromiso. También es necesario que nos comuniqués el lugar donde serán guardadas las transcripciones, para conocer el recorrido que tienen estos datos. Estas transcripciones NO pueden ser guardadas en dispositivos que sean de acceso público.

Algunas transcripciones fueron realizadas por Carolina Beatriz Adaros Román, R.U.T.: 17.860.255-1. Las transcripciones se guardaron en su computador personal para ser eliminadas tras la entrega final a la encargada de la investigación.

Los datos e información generados en esta investigación pueden ser utilizados por la encargada de la investigación para futuras investigaciones.

Valparaíso, Chile.

24 de junio de 2021.

2. Entrevistas

Se adjuntan al ser solicitados.

3. Documentos

Se adjuntan al ser solicitados.