

INVESTIGACIONES

Educación intercultural: educadoras mapuches en escuelas ajenas.
Narrativas en ocho poemas*

Intercultural education: Mapuche educators in foreign schools.
Narratives in eight poems

M. Pilar Alvarez-Santullano Busch^a, Amilcar Forno Sparosvich^b

^a Universidad de Los Lagos. Correo electrónico: palvarez@ulagos.cl

^b Universidad de Los Lagos. Correo electrónico: aforno@ulagos.cl

RESUMEN

Este artículo aborda los nudos de significación que remiten a tensiones y dificultades en la actual educación intercultural, los que se extraen de fragmentos que las educadoras tradicionales seleccionan a partir de sus propios relatos registrados en entrevistas, mediante la técnica de “transmutación textual” que consiste en reelaborar textualidades breves cuyos contenidos resultan salientes respecto del fondo de la narración que forma parte de las entrevistas. Los resultados relevan que para las educadoras mapuches la institución escolar, pese a mostrarse abierta al currículum intercultural, mantiene límites simbólicos con las comunidades y los cuerpos de los niños mapuches, que el territorio de la escuela se mantiene colonialmente activo, ejerce control a través de textos, planificaciones y de un currículum constreñido por pruebas estandarizadas y que las educadoras realizan actos simbólicos y estratégicos para contrarrestar los desequilibrios de esta interculturalidad que aparenta más transformaciones de las que en verdad realiza.

Palabras clave: performatividad; educadores tradicionales; interculturalidad; transmutación textual.

ABSTRACT

This article deals with the nodes of significance that refer to tensions and difficulties in the current intercultural education. These have been extracted from fragments that traditional educators selected from their own stories recorded in interviews by a “textual transmutation” technique which implies the re-elaboration of short textualities with highlighted contents from the narrations in the interviews. Results show that for Mapuche educators, the school institution, despite being open to the intercultural curriculum, maintains symbolic limits with the communities and bodies of Mapuche children. It’s also shown that the school’s territory is maintained colonially active, and it exerts control through texts, planning and curriculum constrained by standardized tests. It is also recognized that educators perform symbolic and strategic acts to counterbalance the inequalities of this interculturality which appears to be more transformative than it actually is.

Key words: performativity, traditional educators, interculturality, textual transmutation.

* En este artículo se da cuenta de resultados del Proyecto 1121024 “Dispositivos curriculares: apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuche”, financiado por el Programa FONDECYT de CONICYT.

1. INTRODUCCIÓN

El trabajo que aquí presentamos surge de un proceso investigativo realizado en cuatro regiones de Chile, en donde se sitúan escuelas que insertan currículum de interculturalidad en contexto mapuche. Para dar cuenta de la *pedagogización* de la interculturalidad- es decir, de la forma en que en el campo de la escuela específicamente ingresan, transcurren, se aceptan, se dialogizan o son interceptados los procesos interculturales-, entrevistamos a un conjunto de educadoras tradicionales¹, docentes “designadas por la comunidad para la enseñanza escolar de la cultura y la lengua indígena” (Acuña, 2012: 8).

Las educadoras como representantes de la comunidad en la escuela suelen tener una mirada educativa distinta de los demás docentes, más cercana a los proyectos políticos de las comunidades y del pueblo mapuche, constituyéndose en este sentido como una suerte de “ranura” por la que se cuelan opciones político-educativas del pueblo mapuche en la escuela.

Las entrevistas que hicimos a las educadoras fueron seguidas de reuniones-talleres en las que leímos y revisamos colectivamente sus relatos, opiniones y reflexiones, proceso en el que relevaron partes de su propio discurso sobre visiones y problemáticas de su “estar en la escuela”, de sus vivencias en el proceso de concreción cotidiana del discurso de interculturalidad en la escuela y de las relaciones que se establecen y dinamizan entre “sujetos políticos-culturales insertos en tramas jerárquicas de poder” (Hecht, 2015: 24), lo que nos permite abordar la pedagogización de la interculturalidad desde una mirada crítica, situada en un tiempo y espacio político-educativos.

2. ENFOQUES DE INTERCULTURALIDAD Y EDUCACIÓN

El concepto de *interculturalidad* viene siendo utilizado desde hace ya un tiempo en América Latina, en el contexto de coexistencia de los pueblos indígenas con las sociedades mayoritarias de carácter occidental.

En el ámbito de la educación, diversos autores destacan la polisemia del concepto. Dietz y Mateos (2013: 48-60) entregan un panorama de los “enfoques y modelos de educación intercultural, que circulan en el ámbito académico y pedagógico internacional”. Ellos identifican -de acuerdo al rol central que asume la educación en cada caso- siete tipos de educación intercultural².

Walsh (2010) sintetiza en tres perspectivas generales la noción de interculturalidad: esta es *relacional* cuando alude al contacto e intercambio entre culturas el que puede darse en condiciones de igualdad o desigualdad. La interculturalidad relacional “típicamente, oculta o minimiza la conflictividad y los contextos de poder, dominación y colonialidad continua en que se lleva a cabo la relación” (2010: 77). De la problematización de esta primera perspectiva surgen las otras dos que asumen trincheras opuestas y dan contexto y sentido al concepto de interculturalidad en la coyuntura actual. Por una parte está la

¹ El nombre de *educador tradicional*, actualización del nombre *asesor cultural*, se incorpora oficialmente en la escuela junto con la entrada en vigencia del nuevo sector de Lengua Indígena con su plan y respectivos programas de estudio para las lenguas aymara, quechua, mapuzugun y rapa nui (Acuña, 2012: 5).

² Los tipos que identifican estos autores corresponden a: educar para asimilar o compensar, educar para diferenciar y/o biculturalizar, educar para tolerar y/prevenir el racismo, educar para transformar, educar para interactuar, educar para empoderar y educar para descolonizar.

perspectiva *funcional*, que implica el reconocimiento de la diversidad y diferencia culturales, buscando con ello la inclusión de estas en la estructura social ya dada, la que para Walsh sería una perspectiva asimiladora, que constituye una nueva forma de dominación en la que el respeto a la diversidad cultural no apunta “a la creación de sociedades más equitativas e igualitarias, sino al control del conflicto étnico y la conservación de la estabilidad social con el fin de impulsar los imperativos económicos del modelo [...] capitalista, ahora “incluyendo” a los grupos históricamente excluidos” (Walsh, 2010: 78). La otra perspectiva, la interculturalidad *crítica*, se distancia claramente de la anterior, ya que no parte “del problema de la diversidad o diferencia en sí, sino del problema estructural-colonial-racial” (2010: 78). Desde esta perspectiva crítica, la interculturalidad “se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente- y como demanda de la subalternidad- [...]” (2010: 78). Se trata, en definitiva, de un proyecto siempre en construcción, un “proyecto político, social, ético y epistémico –de saberes y conocimientos-, que afirma la necesidad de cambiar no sólo las relaciones, sino también las estructuras, condiciones y dispositivos de poder que mantienen la desigualdad, inferiorización, racialización y discriminación” (2010: 79).

En un planteamiento similar al de Walsh, en una revisión histórica del concepto, Rodríguez y Sicchar (2017) plantean que:

La EIB, en nuestro continente ha tenido diversos enfoques: tradicionales, funcionales y críticos. Los primeros han estado dirigidos fundamentalmente al bilingüismo, que los curas coloniales consideraron indispensable para la evangelización de los indios; los segundos han sido impulsados por los organismos internacionales y los gobiernos neoliberales, con propósitos “inclusivos” de los indígenas a la economía de mercado y a la civilización occidental; y, los terceros son fruto del encuentro entre la intelectualidad indigenista y el movimiento indígena continental. La formulación crítica, señala claramente los objetivos descolonizadores y las propuestas contrarias al modelo neoliberal, incluyendo una visión distinta de mirar el futuro de la humanidad: el buen vivir. (2017: 100).

De acuerdo con esta última fuente –al igual que en otros países de Latinoamérica–, en el Perú “se mezclan los tres enfoques [...] en las propias políticas públicas” (Rodríguez y Sicchar, 2017: 100). La coexistencia de distintos enfoques de la interculturalidad y de las diversas y contrapuestas tendencias que representan constituye un fenómeno recurrente en América Latina, verificable en múltiples contextos actuales. Es así como para el contexto mapuche recabamos hace algún tiempo el concepto de *educación propia* desde los discursos de docentes mapuches³, quienes lo proponen con el fin de reemplazar el concepto de *educación intercultural*. Se trata de una impugnación a la propuesta educativa emanada desde el estado para subvertirla en una propuesta que recoja la histórica petición

³ El concepto de *educación propia* – que surgió en nuestro trabajo realizado en el Proyecto Fondecyt 1050634, “Construcción social y concreción curricular del discurso de la educación intercultural bilingüe: interpelaciones en contextos mapuche-huilliches” (2005-2007) y en el proyecto Fondecyt 1080420 “La inserción de saberes en el currículum de la Interculturalidad como ruptura y continuidad con el espacio social mapuche huilliche” (2008-2010)- es más adecuado según docentes mapuches que el de *educación intercultural*, ya que este último refiere a la política intercultural del Ministerio de Educación, mientras que *educación propia* recoge lo que el pueblo mapuche huilliche demanda en educación.

de caciques mapuche-huilliche⁴ (Alvarez-Santullano, Forno y Rivera, 2007). La propuesta de una *educación propia*, y más específicamente, una *educación mapuche*, se inscribe dentro de lo que Walsh define como una perspectiva crítica de interculturalidad, en la que la escuela mapuche “aprovechando cada espacio abierto, empujando los márgenes [...] discute y disputa su autonomía, enseña a los niños y a la comunidad su historia no escrita [...] rememora los discursos de los caciques [y] los recibe como protagonistas” (Alvarez-Santullano et al., 2007: 294).

Mientras que en el contexto continental europeo la educación intercultural se centra en el binomio autóctono-migrante, donde según Dietz y Mateos (2013) se reconoce la imposibilidad de generar una educación específicamente diseñada para las comunidades migrantes y se tiende a optar por soluciones pedagógicas que transversalizan la atención a la diversidad mediante la promoción de competencias interculturales de todo el alumnado, en los países latinoamericanos:

la llamada “educación intercultural bilingüe” [...] se institucionaliza primero en aquellos países en los que coinciden dos factores cruciales: por un lado, sus sistemas educativos han estado bajo la influencia directa de la cooperación internacional, y, por el otro, en el debate público aparecen de manera temprana reivindicaciones educativas provenientes de los propios movimientos y organizaciones indígenas (Gleich, 1989; López, 1997; Abram, 2004). Por consiguiente, existe un fuerte énfasis en “lo indígena”, que se convierte casi en sinónimo de “lo intercultural”, lo cual permite el desarrollo discursivo de una “etnoeducación” (Castillo Guzmán y Triviño Garzón, 2008) y de un interculturalismo descolonial y empoderador desde los pueblos indígenas, generador de soluciones educativas “propias”, no transversalizables. (Dietz, Mateos, 2013: 101-103).

Los enfoques educativos que están en la línea de una educación propia, aun cuando surgen desde demandas locales y por lo tanto, como señalan Dietz y Mateos, no son transversalizables, se enfrentan al discurso educativo hegemónico de modelos educativos psicologistas y basados en competencias, desde los cuales también se introduce un discurso sobre interculturalidad. Las voces que entrevistamos se sitúan en esta situación.

3. METODOLOGÍA

Asumida una perspectiva cualitativa y crítica, buscamos desarrollar una metodología coherente con desafíos emancipatorios, por lo que se propiciaron momentos de interacción discursiva (entrevistas, talleres) que funcionaran como espacios para la realización de prácticas culturales de escritura con las educadoras mapuche con el fin de que ellas releven y revisen episodios y vivencias que les resulten significativos como trabajadoras culturales en la escuela.

Trabajamos con educadoras porque son quienes se ven impelidas a repensar lo educativo en el aula diaria, en el territorio de la escuela donde ideologías, saberes y propuestas

⁴ Los *lonko* o caciques mapuche-huilliche son autoridades políticas del pueblo mapuche del sur de Chile (de *willi* “sur”), quienes han reiterado históricamente a autoridades del estado chileno su petición de contar con colegios propios y docentes de origen mapuche para que trabajen en sus propias comunidades.

metodológicas mapuches se confrontan con los saberes escolares y los procedimientos de la escuela y donde más que a menudo se producen conflictos que ya tienen rutas establecidas de salida, encauces indiscutidos y vigilados para que todo permanezca donde debe permanecer. Eso al menos es lo que se advierte en la serie de textos que presentamos y analizamos en este trabajo, pertenecientes a educadoras tradicionales de cuatro regiones que constituyen el territorio mapuche del sur de Chile:

- Margarita Purran, Región del Bío-Bío, comuna de Santa Bárbara.
- Gloria Sandoval Sandoval⁵, Región de La Araucanía, comuna Padre Las Casas.
- Rosa Nahuelpan, Región de Los Ríos, comuna de Lanco.
- Jacqueline Rosas Naguil, Región de Los Lagos, comuna de San Juan de La Costa.

Intentamos orientar nuestra investigación hacia procesos más co-construtivos, asumiendo la performatividad como un acto de trabajo conjunto que permite conexiones emocionales e intelectuales entre investigadores y educadoras. Con este fin, ideamos los *poemas-entrevista* co-construidos mediante una técnica de conversión de episodios narrativos (entrevistas) en textos poéticos, a la que hemos denominado *transmutación textual*. Este término remite en este trabajo al traslado de contenidos desde un género a otro. La transmutación textual a diferencia de la *mutación textual* –proceso que refiere a cambios que afectan la estructura interna de un mismo género– implica un cambio o traslado un género a otro, en nuestro caso, desde el género narrativo al género lírico y responde a una acción intencionada de co-producción de escrituras con las educadoras. En el campo donde la investigación se lleva a cabo, los poemas-entrevista producidos pueden actuar luego como “dispositivos hermenéuticos para los sujetos involucrados en el campo de estudio” (Alvarez-Santullano, 2015: 103), pero también lo son para el investigador que se vuelve a interrogar desde esta nueva estructura textual, un género particularmente apropiado para profundidades interpretativas, ya que “El poema no es una respuesta a una pregunta sino un agravamiento de la interrogación, y ello, en la medida en que habrá sabido cavarse y oscilar entre lo que dice y lo que calla” (Jacques, 2006: 55) o (también) porque educadoras e investigadores conviven en este proceso poético en torno a una búsqueda de mayor claridad, como ocurre con el poeta según Jacques, quien: “escribe para tornar más clara su primera oscuridad: una avanzada hacia la luz, una salida para escapar de nuestras tinieblas internas. Su expresión hará dialogar el *decir con el vivir*” (*sic*) (Jacques, 2006: 56).

La postura metodológica de la técnica de transmutación textual, que a continuación pasamos a especificar en sus distintas etapas, se caracteriza por ser inclusiva, reflexiva y de co-construcción de saberes. En este sentido, va de la mano con la metódica performativa de la que Denzin subraya la reflexividad con el otro y la construcción de una co-etnografía de reflexión y creación conjunta del objeto de estudio (Denzin, 2003). Los pasos del proceso de transmutación textual se pueden sintetizar como sigue:

- Iniciamos la recolección de información mediante conversaciones, usando la técnica de la entrevista abierta y dialogada. Dichas conversaciones, que incluyen intercambios narrativos entre entrevistada y entrevistador(a), fueron registradas mediante grabación de audio.

⁵ Gloria Sandoval tiene ascendencia mapuche por parte de su madre, Elcira del Rosario Sandoval Quidel.

- Luego transcribimos y revisamos las entrevistas, seleccionando algunos primeros párrafos que consideramos tenían “concentración narrativa”, esto es, comportan momentos clave y condensan experiencias significativas, sentidos y significados propios del trabajo de la educadora en la escuela.
- A continuación procedimos a transformar en verso la prosa seleccionada de los textos narrativos que formaban parte de las entrevistas, manteniendo las palabras originales del fragmento extraído.
- Con posterioridad pusimos en manos de las educadoras un conjunto de bocetos o propuestas de poemas-entrevista y desarrollamos con ellas la búsqueda de otros párrafos de concentración narrativa que pudieran dar origen a nuevos poemas-entrevista, participando conjuntamente en la disposición de estos en verso, distribución estratégica del texto en el espacio, cambios en el tamaño de letra, definición de un nombre o título para cada poema-entrevista, etc. Este momento es clave puesto que el texto original de la entrevista se dispone como poema cambiando solo el entramado gráfico o arquitectura, lo que da lugar no solo a la nueva disposición en versos, sino a todo aquello que “muestre” los significados y sentidos que quieren resaltarse y que en la escritura plana de la prosa no es posible visualizar de la misma forma.
- El proceso se completa con dos pasos más, a saber, la edición e impresión de los poemas-entrevista y la devolución de estos a las autoras de los textos originales, para retomar el campo y efectuar relecturas con ellas, las que actúan como nuevas entrevistas, ya que el texto poema “se vuelve dispositivo de comentarios, ampliaciones, profundización de algún detalle y/o de nuevas interpretaciones respecto de las narrativas y discursos que conllevan” (Alvarez-Santullano, 2015: 104).

Esta forma de trabajo se sustenta en la búsqueda de un acercamiento profundo a las educadoras tradicionales, a sus circunstancias y a su perspectiva en tanto actores y co-constructores de conocimiento situado, mediante instancias dialógicas que propician la comprensión y auto-comprensión de las acciones, estrategias y sentidos que se ponen en juego en la implementación de la educación intercultural en la escuela.

4. INTERPRETACIONES DISCURSIVAS

Articulamos una ruta de ocho poemas-entrevista, una construcción nuestra como investigadores⁶, que se inicia con la incorporación –conflictuada desde el comienzo– de la educadora tradicional al campo de la escuela (*Qué haces acá*), espacio no propio en el que tendrá que construir una identidad-docente que la ayude a superar el prejuicio de “allegada”. El ingreso ocurre en una escuela que tiende a la construcción de identidades docentes desarraigadas (*Los límites en la escuela, Siempre me mandan a mí*) pese a que el discurso oficial de la educación⁷ releva insistentemente la noción de *aprendizajes significativos*, como parte de la serie de enunciados de la psicología cognitiva y socio-constructivista,

⁶ En el trabajo de los talleres y en otras reuniones más personalizadas, se produjeron más de 25 poemas. La selección de los ocho poemas y su disposición para efectos de este artículo responde a criterios de distribución geográfica de las educadoras y a contenidos que permitan ilustrar el *ingreso*, el *estar* y la *respuesta al estar* de las educadoras en las escuelas.

⁷ Entendemos por *discurso oficial de la educación* aquel discurso cuyos lineamientos provienen del Ministerio de Educación.

con los que se tiende a difuminar y encubrir el real distanciamiento escuela- comunidad local. Lo cierto es que esta institución apuesta a individuos como producto nacional y cosmopolita (*Invasión I, Invasión II, El SIMCE, El encierro del SIMCE*) e ignora, desecha, la posibilidad de que los lugares comunitarios se constituyan en “lugares históricos como organizadores de procesos de memoria colectiva y refuerzo de identidades grupales” al decir de Devine-Wright y Lyons (como se citó en Di Masso, Vidal, Pol, 2008: 376), a lo que las educadoras replican con dispositivos de resistencia (*Para que (no) queden tranquilos*).

4.1 LA ENTRADA A LA ESCUELA

El poema-entrevista *Qué haces acá* narra el ingreso a la escuela y el encuentro de la nueva educadora tradicional con uno de los docentes en la Sala de Profesores. Se inicia con una introducción (3 primeros versos) en la cual la educadora tradicional sitúa el gesto, la mirada (“te miran como bicho raro”) propia de la escuela frente a su ingreso y lo traduce en preguntas, interrogaciones que denotan desconcierto por parte del docente: “¿qué hace este aquí?” / “¿a qué viene Ud?”... Estos primeros versos constituyen una evocación del rechazo, del cuestionamiento sobre el lugar de los *mapuche* en la sociedad, incorporados en la memoria de la educadora.

La interacción que sigue da cuenta de que la interpretación de la educadora es correcta, la pregunta formulada por el docente es la misma que anticipó la educadora “¿Y a qué viene Ud.?” En lo que sigue, ella emite una respuesta irónica (“No voy a venir a...”), mientras que la reacción del profesor constituye un cierre de nebulosa e indefinida conformidad sobre el asunto de enseñar *mapuzugun*: “Aahh!, ... Ah qué bueno!!”. Esta última expresión clausura el diálogo y demarca la línea del *pensamiento abismal*⁸. Puesto que tras esta frase no se espera respuesta, sino silencio, ella conforma una manera de asegurar el espacio propio como el único posible y excluye toda otra alternativa, toda posibilidad de asomo siquiera a otro pensamiento, conocimiento: “Más allá de esto, solo está la no existencia, la invisibilidad, la ausencia no dialéctica” (Santos, 2013: 32). “Vengo a enseñar *mapuzugun*” no merece preguntas de vuelta que abran el campo del saber.

¿QUÉ HACES ACÁ?...

Rosa Nahuelpan

te miran como bicho raro

“¿qué hace este aquí?”

“¿a qué viene Ud?”...

me preguntó:

“¿Y a qué viene Ud.?”

le dije: No voy a venir a sentarme a tomar cafecito, pues profesor,
vengo a hacer clases de **mapuzugun**.

“Aahh!, ... Ah qué bueno!!”

⁸ Según Santos (2013: 31-50), el pensamiento occidental moderno es un pensamiento abismal, marcado por líneas radicales que dividen la realidad social en dos universos: el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. Este último, situado en el espacio colonial, es invisibilizado, producido como no existente desde el espacio de la metrópolis.

El poema se condensa en la metáfora “bicho raro”, que marca la línea divisoria de la diferencia: la palabra “bicho” remite a otra naturaleza y de menor categoría frente a lo humano, la palabra “raro” funciona como intensificador de esta naturaleza otra, remarca lo extraño. Rosa siente que ella es mirada como persona fuera de lugar en la escuela, de algún modo, percibe que su entrada a la escuela es la entrada del territorio mapuche colonizado a la metrópolis, en un acto de reversión a lo que Santos (2013: 36) llama modelo de exclusión radical colonial, acto que amenaza (el rasgo *amenaza* también está presente en “bicho”) la tradicional construcción de conocimientos disciplinarios que garantizan el ejercicio de la profesión docente en la escuela, en la que tanto el *mapuzugun* como el conocimiento comportado en esta lengua se alojan en un extraño y muy eventual casillero curricular, circunscrito a la educadora y desconectado de las demás materias curriculares.

4.2 EL RECHAZO A LOS CUERPOS EN LA ESCUELA

En el poema-entrevista *Los límites en la escuela*, la educadora mapuche problematiza la distancia que los docentes mantienen respecto de los alumnos que en su gran mayoría son *mapuche-pewenche*. Ella da cuenta de una interrelación parcializada, carente de contacto físico, donde el vínculo docente-estudiante se fundamenta en una relación aséptica construida por el profesor desde una identidad profesionalizante de su rol. Las observaciones de Gloria sobre el contacto remiten a un elemento central en el proceso de enseñanza aprendizaje:

[...] una de las interacciones más importantes y significativas que se da al interior de la escuela es la relación profesor-alumno, básicamente porque en ella se centra el proceso de enseñanza-aprendizaje y, aunque todos estemos de acuerdo que dicho proceso está influenciado por una multiplicidad de otros factores, la relación profesor-alumno juega un rol preponderante en el logro de los objetivos educacionales (Bertoglia, 2005: 58).

En *Los límites en la escuela* se introduce la cuestión de la posición de alumno que la escuela crea. En los análisis críticos, se ha señalado como una de las características constitutivas de la institución escolar moderna la posición de alumno como lugar del no-saber construida en el desplazamiento del padre al maestro, del niño al alumno y del hogar a la escuela, ubicando al infante en un lugar de asimetría, de otredad heterónoma, dependiente, obediente e ignorante (Scialabba, 2006, pp. 96-98). La infancia, agrega Scialabba, en tanto dispositivo, supone la delimitación de un otro. Un otro, agregamos, que al cuerpo del no-saber, imprime además el sello afectivo del distanciado, del no-querido:

LOS LÍMITES EN LA ESCUELA

Gloria Sandoval

Porque el profesor tiene un límite igual,
no se acerca a ellos así como a tocarlos,
a jugar con ellos, a tomarlos de la manito,
a hacer una ronda,

no sé,
son como ...
más bien...
profesores no más.

No juntarse con ellos en el recreo,
por ejemplo, a mirar algo, y juntar las cabezas.
Entonces de repente dicen:

No. Es que los niños tienen pediculosis.
Y entonces todos los profesores andan como lejos con los niñitos

Bueno...
hay que hacer algo para sacar eso.

Cuando Gloria señala “son como.../ profesores no más”, establece un reclamo (“hay que hacer algo para sacar eso”) sobre el compromiso humano que falta en la construcción del rol docente, desvinculación que ella percibe en el rechazo al contacto con los cuerpos de los niños.

En la moderna escuela, la posición del docente representa la del adulto en general. En la escuela que abordamos, esta posición se construye además demarcando límites en la interacción entre los cuerpos de los adulto-no-mapuches/ niño-mapuches, generando en los estudiantes conciencia de su lugar inferior en las relaciones asimétricas sociales. Con el repudio de su cuerpo, ellos aprenden a disimularlo, ocultarlo y/o transformarlo para no ser visto como otro, o bien y definitivamente, para no ser visto. La expresión de distancia que vivencian los niños (“Y entonces todos los profesores andan como lejos con los niñitos”) constituye un marco organizador para la comprensión del lugar de *sí mismo* en el mundo y la representación del cuerpo, mediante ampliación metonímica (yo-cuerpo > yo-sujeto), confabula en la auto-proyección conceptual socialmente negativa de este *sí mismo*.

4.3 RELACIONES DE FRONTERA ESCUELA-FAMILIA

La distancia como mecanismo escolar propicia también otras fronteras entre lo mapuche y no-mapuche. Este dispositivo opera en otros ámbitos y circunstancias, entre ellos, cuando llega el momento de contactarse con las familias de la comunidad para la matrícula de los niños. En el siguiente poema-entrevista Margarita da cuenta de cómo resulta más conveniente para la administración de la escuela que sea ella, la educadora mapuche, quien converse con los padres de la comunidad antes del inicio del año escolar:

SIEMPRE ME MANDAN A MÍ *Margarita Purran*

Lo que pasa con los profesores...

Por ejemplo cuando hay que matricular los niños de la etnia indígena
Nadie quiere ir
Porque son más pobres... No sé
Porque viven en otras condiciones
Y siempre me mandan a mí

Y yo siempre voy
Porque yo conozco a la gente
Si me invitan a tomar un mate
Tomo un mate con ellos
No tengo problemas en ese aspecto.

“Siempre me mandan a mí” implica una construcción de *habitus*⁹ de la educadora tradicional quien opera, en el campo de la educación intercultural, como mediadora entre la escuela y la familia o la comunidad. La docente manifiesta en este poema-entrevista la internalización de una estructura social donde ella es mandataada (“Y siempre me mandan a mí”) y, en consecuencia, cumple con la representación de este rol: “Y yo siempre voy”. El mandato procede tal vez de una persona, pero representa un mandato institucional¹⁰.

La distribución de labores para que la educadora interactúe con quienes no tienen el mismo capital simbólico que el profesorado, remite a los mecanismos de dominación descritos en Viaña (2010):

[...] en la dominación masculina, los hombres siempre se las arreglan para hacer que las mujeres hagan lo que ellos “no pueden hacer”, porque es “rebajarse” (lavar platos, cocinar, cuidar bebés, etc., etc.). Ocurre exactamente lo mismo en la sociedad: ¿cómo puede ser que el jefe, o los “inteligentes”, o los “imprescindibles”, o los maestros, o los jefes de Estado, etc., se rebajen a perder su tiempo en actividades que no son de su nivel, o vincularse con gente que no tiene su capital simbólico? (2010: 52).

Margarita manifiesta consciencia de las prácticas de dominación al dar cuenta de las condiciones estructurantes de estas: (1) “Nadie quiere ir / Porque son más pobres... (...) / Porque viven en otras condiciones” y (2) “Porque yo conozco a la gente / Si me invitan a tomar un mate / Tomo un mate con ellos”. Estas condiciones están en la base de las representaciones operativas e ideológicas de la escuela y configuran la escuela como espacio socialmente regulado donde los docentes se reservan el poder de preservar fronteras socio-culturales asépticas: no tener que compartir con las familias mapuches, no tocarse ni tocar los mismos objetos (boquilla del mate) como sí puede hacerlo la educadora tradicional (“No tengo problemas en ese aspecto”).

⁹ Bourdieu entiende el *habitus* como “[...] sistema de las disposiciones socialmente constituidas que, en cuanto estructuras estructuradas y estructurantes, son el principio generador y unificador del conjunto de las prácticas y de las ideologías características de un grupo de agentes.” (2002, p. 107).

¹⁰ La conjugación en tercera persona de plural (“me mandan”) forma parte de las expresiones verbales que la gramática define como impersonales, esto es, aquellas que se emplean en plural sin nombrar al sujeto en cuestión, por lo que se desconoce quién efectivamente realiza la acción. La pluralidad aquí puede estar en función de ocultar el sujeto que realiza la acción y/o a destacar la institucionalidad del mandato.

En trabajos anteriores, respecto de la escuela mapuche que demanda “educación propia” señalamos que “La impronta más notoria de esta escuela mapuche es su entramado con el entorno, que permite un creciente sentido de apropiación comunitaria de un espacio tradicionalmente considerado distante y ajeno” (Alvarez-Santullano, et al., 2007: 294). Precisamente tomar mate aparece, en el texto recién citado, como instancia de contacto e integración en las palabras de la directora mapuche de esta escuela: “La escuela es diferente, la escuela inserta a la gente, los integra, motiva, conversa con ellos, toma mate con ellos y ahí se sienten considerados” (2007: 294). Tomar mate juntos deviene en momento que ritualiza la interacción y consolida el nexo, ya que la educación intercultural constituye, como puntualizan Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005: 18), un nuevo desafío de escolarización tanto para las sociedades indígenas como para las no indígenas. Y requiere, por lo tanto, que el educador tradicional, no sea solo una extensión o nexo entre las familias indígenas y la escuela, sino que sea parte, junto con profesores, directivos y técnicos, de un proceso de transformación de la escuela en un espacio de reconocimiento de la historia, saberes y derechos indígenas.

4.4 LOS DISPOSITIVOS DE CONTROL EN LA ESCUELA INTERCULTURAL

Profesor mentor, planificaciones y SIMCE son elementos de la escuela relevados por las educadoras en tanto inhiben la educación comunitaria y el derecho de los estudiantes a ser educados y educadas en los conocimientos históricos de la comunidad. En los siguientes cuatro textos (Invasión I, Invasión II, SIMCE y El encierro del SIMCE) las educadoras manifiestan consciencia sobre dispositivos que afectan las lógicas esperables de la educación en estos contextos.

4.4.1 *Textos escolares y profesor mentor*

El manual escolar, según López Noreña (2011), surge con impronta homogeneizadora en un momento histórico, producto de políticas educativas de los Estado-Nación emergentes a comienzos del siglo XIX en regímenes de ideología liberal. En tal sentido, constituye un dispositivo de formación en serie:

El libro de texto o Manual Escolar, presenta su origen en la transición del preceptor de los hijos de familias pudientes pertenecientes a las élites de los antiguos regímenes a las aulas de tipo comunitario; donde a diferencia del trabajo pedagógico individualizado del preceptor, en ellas recibirán instrucción un grupo de niños (López Noreña, 2011: 40).

Los textos escolares son portadores del discurso del Estado en la escuela pública, se caracterizan por constituir un símbolo del estado nación: “participa[n], en el mismo nivel que la moneda o la bandera, de la simbología nacional”, señala López Noreña (2011: 40) citando a Choppin. Desde la perspectiva histórica mapuche, todo aquello que representa al estado-nación chileno activa en la memoria la dominación ejercida por la República y, en consecuencia, genera diversos procesos de resistencia frente a estos símbolos¹¹. Rosa

¹¹ En una ocasión fuimos testigos de una narración de un educador mapuche que frente al reclamo de otros educadores por no contar con autonomía para elaborar su propio currículum, les señaló que siempre se puede hacer algo: “Por ejemplo, yo les

Nahuelpan, en el siguiente poema advierte sobre las consecuencias del texto escolar como potencia reguladora sobre la mente de los docentes (“nos encuadraron...”), explicita de paso la procedencia externa (“que llegaron...”) y suma a lo anterior la figura vigilante del profesor mentor.

INVASIÓN (I)

Rosa Nahuelpan

Nos encuadraron en los mismos textos que llegaron.

Cuadrados ahí.

Y, entonces, si tenemos un profesor mentor...

Si trabajáramos solos,

nosotros podríamos poner mucho de nuestra cosecha,

claro,

podemos todos hacer maravillas.

Pero si tenemos un profesor mentor...

Oye, no te puedes salir de ahí,

si es esto lo que tú trajiste hoy día, es lo que tienes que pasar, pues...

El poema constituye un rechazo al discurso dominante expresado en los textos escolares y enuncia metafóricamente la alternativa de instalar una propuesta educativa propia: “nosotros podríamos poner mucho de nuestra cosecha”. Este “nosotros”, colectivo reforzado a continuación por *nuestra, podemos, todos*, contrasta en el siguiente verso con la individualidad del profesor mentor, figura simbólica que controla los límites de lo permitido (“no te puedes salir de ahí”).

4.4.2 La planificación

En el actual sistema educativo el énfasis en la planificación por competencias pone el foco en la calidad de individuo del estudiante, obviando o minimizando su pertenencia a una comunidad, su calidad de sujeto socio-histórico. La planificación en el siguiente poema es sentida por la educadora como instrumento de invasión, ella entrevé la lógica de la educación *winka*¹² y de los actuales modelos curriculares en los que la planificación funciona como mecanismo hegemoneizador y, en consecuencia, deshistorizador del currículum.

digo a los chicos cuando vamos en el desfile vestidos de mapuche y hay que pasar frente al pabellón patrio: - Ahora, todos con el paso cambiado. Y ellos lo hacen y nadie más se da cuenta”.

¹² La palabra mapuche *winka* procede de *we + inka* ‘nuevo extranjero’. Actualmente tiene un tono despectivo que además aquí se acentúa con el diminutivo.

La planificación es un espacio de poder, un “rayado de cancha” de la escuela, del profesor mentor, quien posee las competencias pedagógicas y el capital cultural del “especialista”. El poema denuncia una fuerte carga de censura manifestada a través de la reiteración del “no!” puesto en boca de los “*winkitas*”, diminutivo con el que Rosa alude a los maestros blancos y a los agentes educativos de manera despectiva.

Censura, directividad y control son conceptos que resumen el sentido de este poema, lo que nos lleva a la racionalidad imperante en el campo educativo sobre lo cual Ajagan (2012) señala:

la racionalidad tecnoburocrática que permea poderosamente al campo curricular en nuestra educación y al conjunto de nuestra sociedad (...) implica que la función de pensar y de planificar es reservada a especialistas, y a los/as trabajadores/as la de concretizar/ejecutar lo diseñado y pensado por los planificadores (2012: 59-60).

INVASIÓN (II)

Rosa Nahuelpan

La planificación nos mata

la planificación y el espacio físico...

es una forma también de invadirnos.

Quieren controlar nuestra enseñanza,
nuestro kimun,

todo lo que sabemos,

lo que podemos entregar a nuestros niños,

lo están controlando ellos.

Esto puede ser, esto no...

Siempre atrás tenemos a todos estos *winkitas*
que nos están diciendo

no!

no!

Y ahí nos están coartando.

En el primer verso, el enunciado “La planificación nos mata”, es una expresión lingüística metafórica que se construye a partir de la metáfora conceptual (Soriano, 2012) LA EDUCACIÓN ES UN CAMPO DE LUCHA¹³, reforzada por los siguientes versos: “la planificación y el espacio físico... / es una forma también de invadirnos”. Las expresiones “nos mata” e “invadirnos” refieren a la construcción de posiciones de opresión/resistencia en la lucha, metáfora que ya ha sido largamente instalada para dar cuenta de la educación en las perspectivas críticas por autores como McLaren (1994), Torres (1998), Bourdieu (2002), Giroux (1990, 2004), entre otras obras y autores.

¹³ Las metáforas conceptuales se construyen sobre expresiones lingüísticas que toman su vocabulario de un dominio o área semántica aunque, en realidad, su significado hay que encontrarlo en otro dominio o área semántica distinta. Por convención tipográfica, se representan en mayúscula y poniendo en primer lugar el dominio meta, bajo la fórmula: EL DOMINIO META ES EL DOMINIO DE ORIGEN. (Soriano 2012, p. 97)

En esta misma línea, resalta la consciencia de la educadora respecto de que en el campo de la educación se tensionan poderes, de que las escuelas, como señala Giroux, son “sitios culturales y políticos [...] que representan espacios de contestación y lucha entre grupos diferencialmente dotados de poder cultural y económico” (2004: 22), discurso que contrasta con la concepción “apolítica” generalizada de los discursos de profesores formados en las universidades.

Rosa sabe que ella como educadora tradicional puede proponer y “vaciar” en el papel de la planificación semestral o en el diseño de enseñanza por clase, muchos contenidos, pero la palabra final de lo que se dice y cómo se dice en el aula dependerá de los directivos de la escuela, del profesor mentor y de los demás maestros antes que de ella misma. La planificación es muy a menudo entendida como “plano de construcción” de una unidad o de una clase, por lo tanto, circula en la escuela como texto normativo a seguir con lo que se tiende a desconectar la enseñanza de situaciones emergentes, no previstas al momento de planificar (por ejemplo, análisis e interpretación de hechos propios de la contingencia política del pueblo mapuche). Este sentido de la planificación, como ruta establecida de ordenamiento y control, es el que la educadora pone en cuestión: “quieren controlar nuestra enseñanza / nuestro kimun / todo lo que sabemos”, a la vez que denuncia la obstaculización de la concreción de un *inédito viable* (Freire, 2005: 25) en el fragmento: “lo que podemos entregar a nuestros niños / lo están controlando ellos”.

4.4.3 El SIMCE

En lo siguiente, dos educadoras relevan el SIMCE¹⁴ como momento ajeno a su trabajo escolar. Jacqueline marca este distanciamiento en la oposición yo [tú] / ellos: “tú haces cualquier cosa / porque ellos preparan a los chicos para el SIMCE / y ellos trabajan para el SIMCE”, mientras que Gloria da cuenta del aislamiento físico de los niños y niñas durante este proceso: “Una semana los niños ahí, / a cabeza gacha, encerrados” en el que los maestros toman el control de la situación: [ellos] “les cambian el horario del desayuno / y los horarios del almuerzo”.

SIMCE

Jacqueline Rosas Naguil

Cuando ya se acerca el SIMCE,
tú haces cualquier cosa,
menos tu clase
porque ellos preparan a los chicos para el SIMCE,
eso se hablaba en muchos colegios allá.
Entonces, tu clase se posterga,
se posterga
y ellos trabajan para el SIMCE
y después que pase el SIMCE
tú recién retomas tus clases como corresponde...

¹⁴ SIMCE: Sistema de Medición de la Calidad de la Educación. Esta evaluación, de carácter nacional, utiliza un conjunto de exámenes y se aplica en los diferentes establecimientos educacionales chilenos.

El encierro del SIMCE

Gloria Sandoval

Una semana los niños ahí,
a cabeza gacha, encerrados,
les cambian el horario del desayuno
y los horarios del almuerzo
para poder dar un buen SIMCE.
Yo me acuerdo en mi época que el SIMCE no se preparaba,
nunca se preparó,
a mí nunca me prepararon para dar el SIMCE.
Siempre he preguntado: ¿Por qué preparan el SIMCE?

Redondo (1999: 62), citando a Martín-Baró a propósito de la carencia de una epistemología adecuada en la psicología latinoamericana, refiere al ahistoricismo “evidenciado en el uso de instrumentos de medida, test (CI), DSM IV, etc, de forma transcultural, sin consideraciones contextuales e históricas suficientemente críticas y adecuadas”. El SIMCE forma parte de los instrumentos evaluativos entre cuyas consecuencias en escuelas en contexto mapuche, está la de reafirmar la legitimidad de un curriculum ahistórico. Esta junto a otras pruebas para medir rendimientos de estudiantes según estándares internacionales, constituyen concreciones de la política educativa tecnocrática y transnacional que han seguido Chile y otros países latinoamericanos. Dietz y Mateos (2013: 42), citan las pruebas de “rendimiento” internacionales, el enfoque por competencias y la transversalización curricular, como ejemplos de una política que “desafía a los actores educativos locales y regionales a apropiarse y a resignificar los discursos pedagógicos hegemónicos”.

El conocimiento universal está dotado de herramientas que lo avalan, lo mantienen vigente y le otorgan continuidad histórica por sobre todo otro tipo posible de conocimiento, como el de elaboración indígena y, en consecuencia, este último aparece desfasado de la evolución histórica y considerado irreversible: “el presente que va siendo creado al otro lado se hace invisible al ser reconceptualizado como el pasado irreversible de este lado de la línea” (Santos, 2009: 166).

4.5 DISPOSITIVOS PARA UNA APROPIACIÓN CURRICULAR

En oposición a los anteriores, en el siguiente poema la educadora manifiesta su activismo a través de la transgresión a los protocolos escolares. La educadora propone opciones de “doble cara”; por un lado “obedece”: se llamará *Encuentro de dos mundos* como se le señala, por otro lado, deconstruye mostrando que el encuentro fue desencuentro, desigual y mutilante.

El poema-entrevista “Para que (no) queden tranquilos” da cuenta de un diálogo entre el docente directivo y la educadora tradicional frente a la inminente visita de una autoridad educacional a la escuela en el contexto de la conmemoración de los 500 años de la llegada de los conquistadores de América. La educadora se encuentra preparando con su curso un mural alusivo al tema, el que se ubicará en la entrada de la escuela, lugar por donde debe

El título para este poema-entrevista que consensuamos con Rosa refleja la tensión entre ambos registros, escrito (perspectiva de la Historia que la escuela asume transmitir) y visual (memoria que la comunidad representada en el “nosotros” quiere transmitir), pero hay que aclarar que las palabras de la educadora en el cierre del texto remiten a una resolución donde el punto de vista de lo local se impone, subrepticamente, sobre el discurso oficial.

Esta suerte de soslayo con que logra instalarse otra versión de la historia, es una estrategia, una salida posible frente a la posición institucionalizada de la escuela que permanentemente evita tratar temas y versiones que pudieran ser “conflictivos”. El discurso contrapuesto a que apunta Rosa es un intento, aunque todavía bastante incipiente, de construir una educación intercultural donde la perspectiva intracultural mapuche se posiciona para interpelar las voces hegemónicas que han construido y luego situado la historia mapuche en la escuela.

Las precauciones que la escuela toma, a veces parecen estar demás: como explica la educadora en posteriores conversaciones sobre este poema-entrevista, cuando la autoridad invitada pasó por frente del mural, se quedó un momento mirándolo para luego afirmar que efectivamente así había ocurrido en la realidad. Es posible que este temor a abrirse a una pedagogía del conflicto se encuentre enraizado en los muchos años en que el profesorado chileno ha debido hacerse cargo de concretizar políticas educacionales sin poder discutir las, naturalizando la obediencia epistémica a los modelos globalizantes de educación. Sin embargo, el tratamiento del conflicto y de posiciones controvertidas constituye una posibilidad de ampliar el espectro de comprensión del pasado, especialmente si al hacerlo se considera reponer el contexto histórico de los hechos estudiados y se tiene en cuenta la capacidad cognitiva del alumno para entender la controversia y otorgar sentido a los valores en juego (Carretero y Borrelli, 2008: 205).

5. REFLEXIONES FINALES

En la relectura que las educadoras hicieron sobre sus propios textos transcritos de las entrevistas, ellas extrajeron párrafos cuyo contenido reconocieron como apropiado para ser dispuesto como poema. Aquí nos hemos ocupado de ocho poemas cuyos temas, nos parece, pueden constituir tópicos de la pedagogización de la interculturalidad, esto es, contenidos recurrentes que se reconocen en la medida en que comportan vivencias comunes referidas a prácticas educativas de enseñanza y de relaciones de poder por parte de las educadoras en la escuela.

Estos tópicos son la *llegada*, que refiere al modo en que la educadora siente que la escuela se relaciona con ella cuando ingresa, la *distancia*, que opera al interior de la escuela con los niños y al exterior de los muros escolares con las familias mapuches, la *instrumentalización*, mediante la cual las educadoras dejan al descubierto los medios que sirven para ejercer el control curricular y la *resistencia* como respuesta que empieza a configurar, a veces más asertivamente, a veces más discretamente, los rasgos posibles de una educación propia.

Este análisis de los tópicos revela que para las educadoras mapuches la institución escolar, pese a mostrarse abierta al currículum intercultural, mantiene límites simbólicos y abismales con las comunidades, con los cuerpos de los niños mapuches y con ellas mismas, que el territorio de la escuela se mantiene colonialmente activo y ejerce control a través de

textos, planificaciones y de un currículum constreñido por pruebas estandarizadas y, por otra parte, que las educadoras realizan actos simbólicos y estratégicos para contrarrestar los desequilibrios de esta interculturalidad que aparenta más transformaciones de las que en verdad realiza.

Metodológicamente hemos intentado una forma más participativa de investigación en la que se pueda “permitir a los participantes de la investigación hablar por sí mismos, ya sea en formato de texto o mediante obras [...] u otros medios orales [...]” (Denzin y Lincoln, 2012: 66). Conviene insistir en que los poema-entrevista, como recién señalamos, son textos *dispuestos* como poemas, no son nuevos respecto de las oraciones originales de las entrevistas en la medida en que no ingresan nuevas palabras, sin embargo en estos nuevos textos se ha cambiado la disposición gráfica en un juego de recomposición en el que también participan las educadoras. En este sentido, ellas se incorporan a la reescritura, colaboran en la selección de contenidos relevantes, de manera que los textos vuelven a ser suyos.

El resultado final es que los textos dispuestos en poemas adquieren vida propia, son unidades finalmente válidas en sí mismas; esto porque, como señala Oelker (2003: 125) a propósito del análisis del poema *Caracola* de García Lorca, “el poema en su conjunto constituye un signo complejo de carácter simbólico”. En la línea de la semiótica, de la cultura y del texto de Lotman, el texto creativo además de entrar en complejas relaciones tanto con el contexto cultural circundante y con el público lector, muestra propiedades de un dispositivo intelectual (1996: 54). Así, los significados y sentidos que comportan los poemas se reactualizarán en cada lectura y ya no dependen del co-texto de la entrevista.

En nuestra experiencia, hemos corroborado que los poemas son textos atractivamente legibles para las(os) demás educadoras(es). Cada vez que ellas o nosotros mismos leemos ante otros estos poemas, estos se performativizan, ocurre algo nuevo: el texto vuelve a ser dispositivo a través del que se reconoce un(a) sí mismo(a) docente mapuche de esta escuela ajena, se actualiza la emoción y se intelectualiza la posición docente de las educadoras.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acuña, M. (2012). Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena. Santiago: Ministerio de Educación y Unicef. Recuperado el 12 de septiembre de 2016, desde http://www.unicef.cl/web/wp-content/uploads/doc_wp/WDperfileducweb%20FINAL%20Web.pdf.
- Ajagan, L. (2012). Reflexiones en torno al texto escolar desde la perspectiva de la pedagogía crítica. *Paideia*, (50), 49-70.
- Alvarez-Santullano, P. (2015). Los desvíos de la interculturalidad en el aula: análisis de un poema-entrevista como metodología de transmutación textual. En D. Quilaqueo, S. Quintriqueo y F. Peña (Eds.), *Interculturalidad en contexto de diversidad social y cultural*, (pp. 101-116). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Alvarez-Santullano, P., Forno, A. y Rivera, R. (2007). La educación intercultural en el discurso directivo docente mapuche: posicionamiento desde los márgenes. En T. Durán, D. Catriquir y A. Hernández (Eds.), *Patrimonio cultural mapunche. Derechos culturales y patrimonio educacional mapunche*, vol. II, (pp. 283-295). Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Bertoglia, L. (2005). La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Psicoperspectivas. Revista de la escuela de psicología*, vol. 4 (1) 57-73. Recuperado el 17 de junio de 2016 desde <http://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/>

viewFile/26/26

- Bourdieu, P. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Tucuman: Montessor.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2010). La historia reciente en la escuela: propuestas para pensar históricamente. En M. Carretero y J. Castorina (Eds.), *La construcción del conocimiento histórico. Enseñanza, narración e identidades* (pp. 101-130). Buenos Aires: Editorial Paidós SAICF.
- Carretero, M. y Borrelli, M. (2008). Memorias recientes y pasados en conflicto: ¿cómo enseñar historia reciente en la escuela? *Cultura y Educación*, vol.20 (2), 201-215.
- Denzin, N. (2003). *Performance Ethnography: Critical Pedagogy and the Politics Of Culture*. Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. y Lincoln, Y. (2012). *Manual de investigación cualitativa. Vol. II. Paradigmas y perspectivas en disputa*. Barcelona: Gedisa S.A.
- Di Masso, A., Vidal, T. y Pol, E. (2008). La construcción desplazada de los vínculos persona-lugar: una revisión teórica. *Anuario de Psicología*, vol.39 (3), 371-385.
- Dietz, G. y Mateos, L. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México DF: SEP Secretaría de Educación Pública, Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. México DF: Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Hecht, A. C. (2015). Educación intercultural bilingüe en Argentina: un panorama actual. *Ciencia e interculturalidad*, vol.16 (1), 20-30.
- Jacques, F. (2006). *De la textualidad. Para una textología general y comparada*. Santiago: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- López Noreña, G. (2011). *Apuntes sobre la pedagogía crítica: su emergencia, desarrollo y rol en la posmodernidad*. Cali: Universidad Santiago de Cali.
- Lotman, I. (1996). *La semiósfera I. Semiótica de la cultura y del texto*. Madrid: Cátedra S.A.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Oelker, D. (2003). Comentario de un poema de Federico García Lorca. *Acta Literaria*, (28) 123-137.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Temuco: Universidad Católica de Temuco.
- Redondo, J. (1999). La modernización de la educación y la psicologización de los problemas sociales: o de cómo se enseña a las víctimas a culpabilizarse. *Revista de Psicología de la Universidad de Chile*, vol.8 (2), 61-67.
- Rodríguez, A. y Sicchar, M. (2017). Las organizaciones indígenas peruanas, pioneras de la educación intercultural bilingüe. *Voces de la Educación*, vol.1 (2), 98-103.
- Santos, B. (2013). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Chile: Lom ediciones.
- Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. México DF: CLACSO y Siglo XXI editores.
- Scialabba, A. (2006). ¿Se está muriendo la escuela? La responsabilidad de la aparición de las nuevas tecnologías y las nuevas realidades sociales en la redefinición de la escuela. En M. Narodowski y D. Brailovsky (Eds.), *Dolor de Escuela* (pp. 95-106). Buenos Aires: Prometeo.
- Soriano, C. (2012): La metáfora conceptual. En Ibarretxe-Antuñano, I. y Valenzuela, J. (Eds.), *Lingüística cognitiva*. (pp. 97-121). Barcelona: Anthropos.

Torres, J. (1998). *El curriculum oculto*. Madrid: Morata.

Viaña, J. (2010). Reconceptualizando la interculturalidad. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 9-62). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). La Paz: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.