

¿Cómo construimos interculturalidad en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay de Chile?

Teresa Venegas Fernández¹
Héctor Millanao Calluqueo²
Ignacio Muñoz Silva³

¿Quiénes somos y desde dónde escribimos?

Quienes participamos de la redacción de este texto, de diferentes maneras y en distintas circunstancias, hemos estado vinculadas/os al trabajo educativo de la institución y comuna que describiremos, situada en el territorio de Wallmapu. Desde Wallmapu, entonces, sentimos, pensamos y escribimos. Desde ahí nos preguntamos y buscamos construir una educación intercultural con un enfoque crítico y pertinente al contexto en donde se desarrolla. Dos de nosotras/os provenimos de otras regiones de Chile y uno es del territorio y cultu-

1 Profesora de Historia, Geografía y Educación Cívica, magíster en Historia, diplomada en Interculturalidad y territorios. Actualmente es docente y coordinadora del Departamento de Interculturalidad Pewenche del Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay (contacto: teresa.emilia.vf@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-2525-7871>).

2 Educador tradicional Lof Mari Epu Menuko. Actualmente es kimelfe del Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay (contacto: romariomillanao@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0007-4331-7728>).

3 Profesor de Lenguaje y Comunicación, maestro en Pedagogía y docente en el Liceo Bicentenario Polivalente Lonquimay durante cinco años. Actualmente es investigador independiente (contacto: nachomunoz33@gmail.com) (ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-6754-8958>).

ra pewenche.⁴ Escribimos observando la situación actual y el marco curricular vigente, como también las omisiones históricas y simbólicas que ha ejecutado el Estado chileno desde sus orígenes al presente con los pueblos y diversidades del país. Asimismo, escribimos de manera consciente en que todo el trabajo realizado no es garante de que los procesos y enfoque de trabajo intercultural prosperen, debido a las circunstancias vigentes del territorio local y nacional, en donde cada vez es más complejo posicionar el tema, debido a la hegemonía indiscutible de la educación y pensamiento occidentales como saberes válidos para todo el mundo, contrario a los saberes tradicionales locales que, incluso, dentro de las mismas comunidades, se vislumbra como algo obsoleto o demoníaco.

El objetivo que buscamos con este texto es dar a conocer el trabajo realizado por el Departamento de Interculturalidad Pewenche (DIP) dentro del único plantel educativo para jóvenes en la comuna de Lonquimay. Además, nos interesa visibilizar los vacíos de la legislación nacional al dejar el trabajo intercultural a voluntad de los establecimientos de educación media y el compromiso en la materia de sus autoridades, sin considerar lo esencial que es este punto para la autoafirmación y autoestima de las identidades del estudiantado entre 14 a 18 años.

Nuestro trabajo se articula en tres ejes principales: comenzamos con una breve introducción, a modo de contextualización, sobre las relaciones históricas entre el pueblo-nación mapuche y la sociedad occidental, desde las misiones religiosas coloniales hasta las políticas contemporáneas con la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), buscando ahí pistas sobre las perspectivas de interculturalidad que emergieron. Luego, nos situamos en nuestro escenario de estudio, el Liceo Bicentenario Polivalente Lon-

4 Pewenche o “gente de la araucaria”, hace referencia a habitantes de los territorios cordilleranos de Wallmapu, territorio ancestral mapuche, quienes previo a la conformación de los Estados-nación, poseían el control cordillerano del comercio entre Gulumapu (territorio del oeste, ocupado actualmente por Chile) y Puel Mapu (territorio del este, ocupado actualmente por Argentina).

quimay (LBPL), un establecimiento escolar de enseñanza media que recibe a jóvenes entre 14 y 18 años, ubicado en la comuna del mismo nombre, región de la Araucanía, Wallmapu, Chile. Desde ahí abordamos el trabajo que ha realizado el DIP a partir de 2021, que fue su constitución; dicho trabajo no se enmarca dentro del PEIB, debido a que solo rige en educación básica, lo que la vuelve una propuesta pionera en la materia. Luego, revisamos las opiniones del estudiantado que participa de las actividades propuestas. Por último, cerramos con las reflexiones y los sentires de quienes escriben respecto a las acciones realizadas y sus motivaciones.

A lo largo del escrito pueden encontrarse algunas interrogantes abiertas que han surgido precisamente de este acto de revisión histórica. No buscamos dar respuesta a ellas, pues consideramos que no estamos en posición de ello, más bien pretendemos que estas preguntas nos den las pistas para el futuro, sobre dónde continuar la construcción del trabajo intercultural y qué áreas son las que requieren nuestra atención. Comprendemos, además, que la interculturalidad no es estática, cambia según el tiempo y las circunstancias, por lo tanto, es un camino sinuoso, al menos en nuestro territorio y tiempo presentes.

Introducción: preguntas todavía vigentes

“¿Pueden agregar en su guía de trabajo hartos dibujitos para pintar y relajarse?”. Esas fueron las indicaciones cuando comenzamos a trabajar en el LBPL, a inicios de 2021. Esa frase, sin mala intención, vino a señalarnos la visión del trabajo que, como naciente departamento intercultural, llegábamos a desarrollar en el LBPL: un espacio para la distensión sin mayor contenido aparente.

La educación a distancia del estudiantado nos permitió en aquel entonces poder planificar nuestra ruta de trabajo por sobre el vínculo directo, ya que las directrices institucionales solo apuntaban a fortalecer la identidad y cultura local, visibilizando las particularidades del “grupo” pewenche dentro del “conglomerado” mapuche, pero sin objetivos definidos, ni marco curricular, ni ruta de trabajo a seguir. Si bien el LBPL establece dentro de sus sellos institucionales la

interculturalidad como pilar clave, aún su implementación es tímida y presenta muchas resistencias; por lo mismo es que poco se cuestiona sobre las prácticas cotidianas, a pesar de tener más del 60 % de estudiantes mapuche pewenche en su matrícula. Por esa razón, una de las primeras preguntas que nos surgió al llegar fue ¿qué se entiende por interculturalidad?, ¿será acaso traducir afiches y señalizaciones escolares del español al mapudungun?

¿Cómo se ha construido y entendido la interculturalidad cuando miramos hacia atrás y analizamos la relación entre el pueblo-nación mapuche y el Estado chileno en el ámbito educativo? ¿Hubo interculturalidad, por ejemplo, cuando se instalaron las primeras escuelas públicas chilenas en la frontera con el territorio mapuche? Panikkar (2000) propone la interculturalidad como la comunicación auténtica entre culturas, en tanto estas se alejan de su núcleo de creencias y axiomas para salir al encuentro con las otras. Un espacio fronterizo como el río Bío-Bío durante la primera mitad del siglo XIX se presenta como terreno fértil para que emerja un diálogo de estas características. Sin embargo, sabemos que estas escuelas estuvieron destinadas solamente para la población chilena y su funcionamiento era análogo al de los planteles presentes en el resto del país (Serrano *et al.*, 2012). Desde el momento mismo de su fundación, el Estado chileno opta por la exclusión y rehúye cualquier posibilidad de encuentro en las aulas que administra. Este aspecto continuará presente de ahí en adelante, articulado bajo una política de omisión que invisibiliza la cada vez mayor presencia del estudiante mapuche en los planteles educativos.

¿Estaba, quizás, la mirada intercultural presente en las escuelas misionales religiosas que también existían en ese espacio fronterizo? Las misiones católicas, franciscanas y dominicanas, en continuidad con sus antecesoras coloniales, eran nodos importantes en la frontera y sus escuelas estaban dirigidas especialmente a la población indígena. De acuerdo con Serrano *et al.* (2012), estos asentamientos “fueron un lugar de encuentro e intercambio de la sociedad fronteriza, y la escuela, más que aculturar, le entregó algunos instrumentos que los alumnos indígenas usaron para sus propios fines” (p. 247). Estas

interacciones podrían conducir a concebir dichas escuelas como interculturales. Sin embargo, es solo una cultura la que se moviliza para acudir al encuentro: son los *lonko*⁵ los que envían a sus hijos a recibir educación occidental, mientras las escuelas mantienen sus principios y propósitos inalterados; su fin último siempre es la evangelización del mapuche. Como bien plantea Walsh (2010), una interculturalidad solamente relacional, reducida al mero contacto, oculta las relaciones de poder y dominación presentes en estos “intercambios”, sin atender a las estructuras sociales que los configuran y “que posicionan la diferencia cultural en términos de superioridad e inferioridad” (p. 77).

¿Hubo una perspectiva diferente más tarde, después de la ocupación militar, con las reducciones y el despojo territorial que marcan el cambio de siglo para el pueblo mapuche? Durante la primera mitad del siglo XX, se desarrolló al interior de las comunidades un movimiento que se articuló en diferentes organizaciones, como Federación Araucana, Sociedad Caupolicán, Nueva Sociedad Lautaro, entre otras. Algunas de las demandas de estos colectivos apuntaron a ampliar el acceso del pueblo mapuche a un sistema educativo ya instalado y consolidado (Marimán, 2008; Donoso, 2008). Y en ciertas ocasiones, el Estado respondió. Así fue el caso de la primera ley indígena que, promulgada durante el Gobierno de Salvador Allende, en 1972, decretó la creación de cupos y hogares estudiantiles destinados para jóvenes de pueblos indígenas que accedieran a la educación superior (Williamson y Flores, 2015). Esta política respondía a los desafíos de la época: la educación chilena se expandió e inevitablemente entraron a sus aulas diferentes estudiantes mapuche que, con el tiempo, fueron exigiendo mayores oportunidades para desempeñarse en los niveles avanzados. ¿Era esa la interculturalidad? Se trataba de una cultura que “incluía” a la otra, pero que a su vez les exigía a los estudiantes adaptarse a un sistema que no ofrecía ningún cambio

5 Autoridad social, política y líder del pueblo mapuche que dirige y resguarda a su comunidad.

en sus estructuras. De todas formas, con el golpe de Estado de 1973, esta iniciativa quedó inconclusa.

¿Quizás la interculturalidad vino más tarde, con la transición democrática que sucedió a la dictadura? Los Gobiernos de este periodo desarrollaron una política educativa que se intentó alinear con las exigencias de los organismos internacionales. En ese marco, en 1995, se creó el PEIB, como parte de la iniciativa Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación (MECE), patrocinada por el Banco Mundial y el Estado chileno. Este incipiente PEIB tuvo como objetivo “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y el fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (DIPRES, 2013, citado en Williamson y Flores, 2015) y se centró en el impulso de experiencias piloto en entornos rurales. Con el tiempo, el PEIB se consolidó como un programa permanente, dependiente del Ministerio de Educación y con nuevos objetivos: formar ciudadanos interculturales y contribuir al desarrollo de las lenguas indígenas. En 2010 se empezó a implementar el Sector de Aprendizaje de Lengua Indígena solo en establecimientos con un 50 % de estudiantes indígenas. Y en la actualidad, bajo el título de Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios Ancestrales, esta asignatura se imparte de manera obligatoria en los niveles de enseñanza básica, solamente en aquellos planteles cuya población escolar indígena es igual o mayor al 20%.

¿Está ahí la mirada intercultural, entonces, en una asignatura que ha conquistado paulatinamente su espacio en el disputado currículum nacional? Si es que volvemos la vista al breve recorrido que aquí hemos trazado, es posible hablar de un avance: desde la omisión y la asimilación se ha llegado a un mínimo de reconocimiento institucional. Sin embargo, el PEIB no ha estado exento de críticas. Pronto se advirtió que el programa promovía una “identidad indígena estática y estereotipada, que ignora el dinamismo de las identidades sociales, culturales y étnicas” (Quintrileo *et al.*, 2013, p. 59). Y algunos años después, Williamson y Flores (2015) recopilaron una serie de observaciones que distintos actores del movimiento mapuche han realizado respecto a la propuesta, dentro de las que destacan el estancamiento

del presupuesto y la cobertura, la mirada folklorizante y esencialista del currículum, la escasa revitalización de las lenguas y la exclusión de la enseñanza secundaria, educación media, como de las áreas urbanas con un porcentaje inferior al 20 % de población indígena.

¿Cómo se ha construido la interculturalidad? Si seguimos con Walsh (2010), es posible plantear que se ha llegado a una “interculturalidad funcional”. Existe un reconocimiento de las diversas culturas y una inclusión de estas, pero bajo una mirada que no apunta ni cuestiona las causas de las desigualdades sociales y culturales, en tanto esta “forma parte de lo que varios autores han definido como ‘la nueva lógica multicultural del capitalismo global’, una lógica que reconoce la diferencia, sustentando su producción y administración dentro del orden nacional, neutralizándola y vaciándola de su significado efectivo” (p. 78). Algo similar postulan Williamson y Flores (2015), quienes después de su revisión histórica, concluyen que la implementación de las políticas de EIB “no ha conseguido impactos y transformaciones significativas. Bajo este prisma, Chile es un ejemplo de políticas de EIB enmarcable dentro del multiculturalismo liberal” (p. 17) ¿Cómo se construye interculturalidad, entonces? La pregunta continúa abierta e invita a buscar nuevas formas de pensarla y abordarla.

El LBPL y el DIP

Ahora traslademos nuestra pregunta a un espacio concreto. Volvamos al LBPL. De acuerdo con los últimos datos censales (INE, 2017), en esta localidad viven 10 252 personas y 55,59 % de los habitantes declara pertenecer al pueblo mapuche. El LBPL recibe estudiantes del nivel de enseñanza media (14 a 18 años) y tiene como misión promover su continuidad de estudios superiores o su inserción laboral. Para esto, ofrece dos modalidades: la humanista-científica, destinada a quienes deseen continuar su formación en la educación superior, y técnico-profesional, para quienes busquen obtener un título que les permita desempeñarse en un área específica.

Al ser el único establecimiento que ofrece enseñanza media en la comuna, todos los años llegan egresados de las diferentes escuelas

básicas de los sectores urbanos y rurales. Así, al igual que las antiguas escuelas misionales establecidas en la frontera, el LBPL se constituye como un punto de encuentro donde convergen diversidad de estudiantes con diferentes orígenes, trayectorias y propósitos. Es un espacio donde la pregunta por la interculturalidad emerge y se multiplica: ¿está la interculturalidad en las prácticas?, ¿interculturalidad para quiénes?, ¿desde quiénes?, ¿quién la promueve y la construye?

Quizás para empezar a responder, es importante plantearse “la cuestión del poder” (Bello, 2009). El LBPL, como la mayoría de los establecimientos de educación pública en Chile es de dependencia municipal, sus decisiones políticas y administrativas dependen de la autoridad local. Específicamente del alcalde, que se elige cada cuatro años en la comuna. Cualquier tentativa de construir un diálogo intercultural que modifique las estructuras del establecimiento está supeditada a la aprobación de la administración municipal.

El DIP del liceo es producto de una convergencia temporal entre presiones de las comunidades —a través del centro general de padres, madres y apoderados— y la voluntad de la autoridad institucional en ese entonces, quien hizo eco de la demanda generando la contratación de dos funcionarios: una profesora de historia con estudios en la cultura mapuche y un asesor intercultural del territorio, nativo en lengua, práctica y cultura pewenche. Ambos conforman el DIP, sin embargo, su posición todavía es frágil. Por una parte, la continuidad está atada a las decisiones de una administración política que se renueva cada cuatro años. Por otra, durante su breve existencia ha debido disputar constantemente el espacio en el establecimiento y defender sus propósitos e intervenciones, tanto de quienes trabajan allí y no se adhieren a una política educativa intercultural como de quienes son apoderados y en más de una ocasión han manifestado su inquietud sobre la enseñanza de estos contenidos en el establecimiento.

Las primeras preguntas que surgieron fueron ¿qué enseñar?, ¿cómo enseñar?, ¿cómo lograr en 45 minutos a la semana fortalecer identidad y cultura local, al mismo tiempo que “desprejuiciamos” las ideas despectivas de carácter racial presentes en estudiantes no mapuche como también en jóvenes mapuche con el advenimiento de

la modernidad y los nuevos credos? A tres años de existir como departamento, aún no damos con ello e ignoramos si en la mutabilidad permanente se podrá dar con una solución. Pero en este transitar sí podemos constatar hitos colectivos como parte de las transformaciones cotidianas entre jóvenes estudiantes mapuche y no mapuche.⁶

¿Cómo construimos interculturalidad, entonces? Los relatos que se presentan a continuación son testimonios de la fragilidad con que se alcanza a sostener esta pregunta, pero también de una lucha incansable por generar un espacio donde poder pronunciarla y buscar las respuestas.

El *rewe*

El *rewe* es un espacio ceremonial en donde solo debe estar presente lo puro o nuevo. Es por ello que cada comunidad tiene un *rewe* donde cada año, al agradecer a la naturaleza y energías tutelares, se ofrendan alimentos de temporada como sinónimo de lo nuevo. De la misma manera cada *reñmawen* o grupo familiar destina un espacio en el patio de su casa para este fin, con el objetivo de renovar y recargar de energías en cada amanecer. Destacamos, además, que el *rewe* es un lugar de conexión entre el *che* (persona) y las diferentes dimensiones del *mapu* (tierra) y *wenu mapu* (tierra del cielo o dimensión del cielo), evidenciándose en los grandes *kamarrikun pewenche* (gran ceremonia dirigida por un *lonko*) y los *machitun* (ceremonia desarrollada exclusivamente por un *machi*) quienes a través de sus *püllü* (espíritu) pueden viajar a las dimensiones del cosmos.

La instalación del *rewe* se hizo en el contexto del *we tripantü*, en 2021 (ceremonia de renovación muy importante para el pueblo mapuche, coincidente con el solsticio de invierno). La instalación del *rewe* responde no solo a lo factual de conmemorar esta ceremonia, sino también para visibilizar y dar lugar dentro de la institución a la

6 *Pu mapuche* es la forma correcta de hablar en plural, ya que la palabra “mapuches” solo existe en español.

dimensión espiritual, que es trascendental al momento de abordar una educación de carácter intercultural: es en la naturaleza donde convive el *che*. Este *rewe* se constituyó entre estudiantes, apoderados, autoridades de las comunidades y el *kimelfe* intercultural.

Sabemos que es muy delgada la línea que nos separa de la folclorización de las ceremonias por parte de las instituciones públicas, es por ello que la instalación del *rewe* y las ceremonias del *we tri-pantü*, son organizadas con el estudiantado que desee participar, sus familias y las autoridades tradicionales de las comunidades. El *rewe* continúa en el mismo lugar, a pesar de las generaciones y los inviernos se mantiene incólume. Cada año, cuando celebramos *we tri-pantü*, lo renovamos y hacemos la ceremonia ahí; cada vez que salimos a otro territorio o se realiza alguna actividad importante agradecemos y pedimos guía y protección mientras se desarrollen las acciones.

A fines de 2021, realizamos otro ejercicio mediado por el Centro General de Padres, Madres y Apoderados, el *anum lawen* con estudiantes de primer año. *Anum lawen* hace referencia al trasplante de plantas con fines curativos y medicinales. Esta experiencia, además de acercar al estudiantado al uso medicinal de las plantas, facilitó el vínculo con la naturaleza. Esta experiencia pedagógica la hemos repetido en 2022 y 2023, siempre con los jóvenes del primer año medio, para poder participar de la cosecha de las plantas y semillas al año siguiente.

Talleres

En 2022 se retomaron las clases presenciales en los establecimientos públicos del país y desde ese momento comenzamos a realizar clases periódicas a través de dos medios formales: talleres de libre elección de 1° a 4° medio y la asignatura obligatoria de Cultura Mapuche Pewenche (CMP) en 1° y 2° año. Primero nos referiremos al trabajo realizado en los talleres electivos, abordando dos ejercicios claves a potenciar. Luego, abordamos lo que ha significado la asignatura CMP con las oportunidades y desafíos que emergen al llevar al aula la cultura indígena local.

Palin awkantun (juego del palin)

El *palin* es una práctica social y espiritual mapuche, a la vez que un deporte, que desde hace algunos años ha dejado de desarrollarse en las comunidades con la introducción masiva y popular del fútbol. Al retorno de clases presenciales comenzamos a salir al estadio con *pu weche*⁷ señalando los principios, conceptos y vocabulario implícito en el juego.

Resumidamente, el *palin* consiste en el enfrentamiento de dos equipos con 5 a 21 jugadoras/es por lado, dependiendo de la cancha y asistentes a la actividad. Cada equipo debe anotar una “raya” en el equipo contrario mediante el desplazamiento del *pali* (pequeña pelota de madera o cuero), el cual solo puede ser movilizada a través del *wiño* (bastón de madera muy similar al de *hockey*). Se juega en una cancha llamada *paliwe* de 12 metros de ancho por 200 metros de largo, aproximadamente. En el *paliwe* se posicionan los equipos frente a frente, cada jugador/a tiene su *kon*, quien es su contrincante a la vez que su *wenuy*, a quien debe conocer e intercambiar algún alimento o presente finalizado el juego, reforzando así los lazos entre comunidades.

Figura 1

Un equipo de palin del LBPL



7 Significa “jóvenes” y se entiende como toda persona que no ha llegado a una edad madura o a la adultez. Este término no hace distinción de género.

Figura 2
El juego de palin



Como liceo, no tenemos una cancha para realizar el juego. Hemos debido hacer uso de aquellos espacios públicos que cumplen en parte con las condiciones mínimas de un *paliwe*, siendo muchas veces expuestos a comentarios de la población local, tanto de apoyo como de rechazo, frente a la práctica del juego. Junto a esta falta de infraestructura y sumado a las características del juego y el uso de *wiño*, muchos/as *pu weche* dejaron de participar por miedo o precaución, mientras que otros/as demostraron gran habilidad, destreza, entusiasmo y respeto por el juego, creando una selección de *palin* mayoritariamente femenina, con la que hemos podido realizar encuentros con otros establecimientos dentro y fuera de la comuna. ¿Por qué es mayoritariamente femenina?, es una pregunta que trae un estudio en sí misma.

***Epewtun* (teatralización del relato)**

“Vivos no nos iremos, muertos nos sacarán” recordó el abuelo Alfredo Meliñir Ñanco, mientras relataba su experiencia de

lucha entre los años 70 y 90 del siglo pasado, por la defensa del *pewen* (araucaria) y el derecho a habitar sus tierras ancestrales. A inicios de los 70, la comunidad indígena de Kumkeñ-Quinquen alzó la voz para exigir el cese a la tala, dos décadas más tarde se declaró al árbol “Monumento natural” prohibiendo así su corte y comercialización. Esta historia, narrada en primera persona por uno de sus protagonistas, inspiró la teatralización de la lucha de Quinquen.

Mediante este encuentro de memoria intergeneracional titulado “Ta ke che ñi piam-Nuestros/as abuelos/as dicen”, estudiantes, funcionarios y la comunidad pudimos conocer el testimonio de la lucha de Quinquen. Este relato, sumado a la revisión bibliográfica y de prensa, fue teatralizado por estudiantes del taller de 1° y 2° año, pudiendo llevar la obra a la escuela de la propia comunidad de Quinquen y al XV Encuentro Juvenil de las Artes, en Osorno. Sin duda esta experiencia ha sido una de las más nutricias en cuanto al diálogo y encuentro intercultural, ya que es la comunidad local y sus protagonistas quienes dan cuerpo al trabajo a desarrollar por la institución educacional mediado por el arte.

Figura 3

Presentación de la obra en el Encuentro Juvenil de las Artes, en Osorno



Figura 4
Encuentro en Quinquen



Figura 5
Conversatorio y presentación teatral en Quinquén



La asignatura de CMP

Tal como señalamos al principio del artículo, no existieron directrices para la asignatura de CMP cuando se comenzó a dictar. Como departamento, elaboramos nuestra propia propuesta en constante revisión y retroalimentación interna. Territorio, lengua y cultura son los ejes transversales que cruzan el trabajo de la asignatura, buscando poner en conocimiento de *pu weche* y también en valor, el *kimün* (conocimiento ancestral), así como la historia local a través del rescate de la toponimia, relatos, historias y usos de plantas. La mayoría de estas informaciones pueden recogerlas en sus casas, desde sus núcleos familiares, son los abuelos y abuelas de los estudiantes las últimas generaciones que crecieron con “soberanía cultural”⁸ y su relato propio, como su legado, los cuales son cruciales para el tiempo presente tanto en lo local como para la cultura e historia continental.

Gracias a esta asignatura se han podido rescatar y visibilizar nombres antiguos, otras formas de nombrar el mundo, cerros, ríos, sectores, historias. El estudiantado manifiesta con orgullo y compromiso su conocimiento e interés por abrir más espacios donde su cultura sea visibilizada e incorporada efectivamente a los planes institucionales. Del mismo modo que se fortalece la identidad y cultura local, la asignatura generó que se expusiera la profunda herida de discriminación racial, junto al negacionismo del mestizaje, debido al eurocentrismo que aún existe en nuestro territorio. Este punto hizo que los planes de convivencia escolar introdujeran una mirada formativa sobre este tipo de discriminaciones.

Por último, el espacio creado por el DIP motivó al estudiantado a optar por sistemas de salud alternativos al occidental, como es el uso de hierbas medicinales y la consideración de la dimensión espiritual

8 Si bien existe soberanía cultural en la niñez de nuestros abuelos desde una mirada de conocimiento y entendimiento de la naturaleza y universo, no estuvieron libres de represión cultural por parte de las primeras enseñanzas occidentales, que buscaban la evangelización y la desconexión de conocimientos de las comunidades a través de las escuelas.

en la enfermedad, nociones propias del mundo indígena en nuestro continente. Mediante el apoyo del asesor intercultural, jóvenes y adultos, pudieron acercarse a la *lawentuchefe* del pueblo (persona que puede identificar la enfermedad y tratarla con plantas medicinales), *ñaña* Silvia Salinas, para recibir atención de salud como también validar dentro de la institución ciertas recomendaciones y horarios indicados por la *lawentuchefe*, situación que hace algunos años atrás era netamente otorgada por los centros de salud occidental.

¿Qué opiniones tiene el estudiantado?

Al conversar con quienes encarnan y protagonizan las experiencias pedagógicas del DIP, es posible aproximarnos a la pregunta por la interculturalidad. Son estas personas quienes habitan cotidianamente el LBPL, por lo que sus perspectivas y testimonios resultan fundamentales para comprender los desafíos y alcances del DIP.

En un *gütram* (conversación) con *pu weche* cercanos al DIP logramos rescatar diferentes puntos de vista en relación con la interculturalidad en el establecimiento, así como su visión comunal. Esta conversación se generó a través de dos mecanismos: en primera instancia se desarrolló un *gütramkawün*, es decir, un encuentro a conversar entre diferentes niveles escolares de educación media; la segunda modalidad fue a través de un documento escrito, en donde los estudiantes pudieron plasmar su visión sobre cómo se ha estado desarrollando y poniendo en valor la interculturalidad en la institución, considerando los desafíos presentes.

Así, el estudiantado coincide en mirar críticamente el panorama actual. En particular, manifiestan cierta disconformidad con los procesos que se realizan a nivel institucional. De este modo, al referirse a la posible existencia de una política intercultural en el LBPL, una alumna considera que esta se desarrolla solo “hasta cierto punto, porque no le dan toda la importancia que se merece, siendo que gran parte de los estudiantes son pertenecientes a la cultura, por lo que deberían darle muchísima más importancia” (Sofía Meliñir, 5 de diciembre 2023). Otro compañero, para plantear su opinión, señala

lo que sucede con las acciones que realiza el DIP: “La verdad es que yo siento que las actividades en general no son muy valoradas por la comunidad escolar, pero para mí son muy significativas” (Desiderio Carilao, 5 de diciembre 2023).

En relación con lo anterior, otro aspecto relevante al que apelan es la memoria familiar y comunitaria para explicar el presente. Así, al reflexionar sobre la baja participación en las actividades interculturales del LBPL, una de las estudiantes explica que “anteriormente estaba prohibido el idioma y la cultura, entonces muchos adultos crecieron ocultándose y ahora siguen con ese miedo interno por lo cual las nuevas generaciones crecen sin conocer o hablar su idioma” (Melissa Escalante, 7 de diciembre 2023). Otra compañera, en cambio, observa cómo esas situaciones persisten en la actualidad:

Hay personas que se burlan, por lo que a algunos les da vergüenza participar. Por eso y porque los adolescentes se dejan influenciar mucho por su entorno, entonces si tienen amigos a quienes no les interesa, prefieren irse con sus amigos. (Kamila Triviño, 7 de diciembre 2023)

Los testimonios anteriores guardan relación directa con la valoración que chicos y chicas hacen de una instancia donde se visibilice la cultura mapuche pewenche. De hecho, para uno de los participantes el que exista el DIP “es muy significativo porque es un espacio en que uno comparte conocimiento y puede hablar tranquilo de las cosas sin que otros te miren”. Sobre la misma pregunta, otra estudiante señala lo siguiente: “Yo me considero parte del proceso ya que vamos a muchas partes a mostrar sobre la zona y cosas que hacemos” (Melissa Escalante, 7 de diciembre 2023).

Por último, al proyectar el futuro del trabajo del DIP, algunos participantes manifiestan sus deseos. Uno de los jóvenes apunta a una mayor profundización de las acciones realizadas: “Me gustaría que alargaran los periodos y que tuviéramos más salidas, con más tiempo para poder profundizar más y que no sea solo una vez a la semana, sino que fueran en más ocasiones” (Sofía Meliñir, 5 de diciembre 2023). En una línea similar, una compañera se refiere a la

situación de la lengua: “Poder practicar más el idioma y poder profundizar su cultura, para así poder mostrar cómo era y no dejar al olvido la cultura pewenche” (Melissa Escalante, 5 de diciembre 2023). Y otra estudiante, por su parte, retoma la visión crítica de la actualidad y plantea algunos aspectos coherentes con lo que se ha expuesto hasta ahora:

Me gustaría que se le diera más espacio en el liceo para que los estudiantes puedan conocer mejor de la cultura. En este caso me gustaría que cada estudiante pudiera elegir, ya que así en la clase o en el momento que se realice estén todos en la misma postura. Y también me gustaría que en el liceo se pudiera tener un lugar en donde se pueda hacer un *rewe* y que esté protegido, porque en donde está el actual *rewe* le llegan hasta pelotazos y cada vez que hacemos alguna ceremonia las personas que pasan por la calle hasta a grabar se ponen y no deberían hacerlo, por algo de respeto hacia la cultura y a lo que se está realizando. (Kamila Triviño, 7 de diciembre 2023)

Reflexiones finales: mirar y valorar el camino recorrido

A partir de lo recorrido hasta acá, es posible identificar algunas características que atraviesan esta experiencia pedagógica que permiten trazar ideas respecto a la construcción de la interculturalidad. Proponemos cuatro dimensiones o niveles para organizar esta reflexión.

En primer lugar, en un nivel más evidente, el trabajo del DIP ha implicado necesariamente una disputa por el espacio. Acciones como la instalación del *rewe* o el juego del *palin* en diferentes lugares de la comuna visibilizan prácticas que hasta entonces se mantenían ocultas o desplazadas. Como se señaló antes, estas situaciones pueden generar incomodidad, en tanto no existe un consenso oficial que habilita el uso de los espacios, sino más bien una decisión colectiva de recuperarlos y ocuparlos. La lucha por el reconocimiento suele despertar resistencias: la interculturalidad no está exenta de conflictos, pero quizás es preferible sacar a la luz esas tensiones, a mantenerlas ocultas u olvidadas.

En segundo lugar, es posible apreciar una dimensión intergeneracional presente en todas las actividades del DIP. Si bien la institución escolar es siempre un espacio donde se encuentran diferentes grupos etarios, las experiencias descritas en este texto proponen un abordaje diferente. La participación de las autoridades tradicionales en las ceremonias, la siembra y cultivo de *lawen* y la recuperación de la memoria local son instancias que desbordan los roles fijos de profesores y estudiantes en las aulas y abren otras vías para pensar el diálogo entre jóvenes y adultos. Para el pueblo mapuche, las personas mayores ocupan un lugar central en la organización comunitaria y en la circulación de saberes. Es alrededor del *kütral* (fogón) donde *pu weche* conversan con los adultos y acceden al *kimün* de su cultura. Así lo relata Elicura Chihuailaf (2019), poeta mapuche, en sus memorias:

Por las noches oímos los cantos, cuentos y adivinanzas, a orillas del fogón, respirando el aroma del pan horneado por mi abuela, mi madre o la tía María, mientras mi padre y mi abuelo —*Lonko*, Jefe de la comunidad— observaban con atención y respeto [...]. Sentado en las rodillas de mi abuela oí las primeras historias de árboles y piedras que dialogan entre sí con los animales y con la gente. Nada más —me decía— hay que aprender a interpretar sus signos y a percibir sus sonidos que suelen esconderse en el viento. (p. 21)

Sobre lo mismo, la académica mapuche Elisa Loncon (2023) señala, sobre el poder e importancia de la conversación, lo siguiente:

El *zugun* (el habla) no solo es la expresión de la razón, del pensamiento o del intelecto, sino también la expresión de sentimiento y de la espiritualidad; las culturas indígenas cultivan la fuerza de las palabras en esta triple dimensión: razón (conocimientos), sentimiento y espiritualidad [...]. Para nuestra cultura la oralidad, la narración, contar la historia, contar las enseñanzas a través de los cuentos, conversar, dar consejos, son bonitas formas de usar la lengua y constituyen formas fundamentales del traspaso de nuestra historia y conocimiento a nuestro pueblo y a las generaciones futuras. (p. 16)

En relación directa con lo anterior, el vínculo intergeneracional también se articula con una construcción del conocimiento

que difiere de los conductos regulares escolares. Las prácticas aquí descritas muestran a la oralidad y la corporalidad como vehículos principales de transmisión de saberes y memorias que, además, se encuentran profundamente arraigadas en el territorio (Olivé y Valladares, 2015). De este modo, junto con las ecuaciones algebraicas, las actividades de laboratorio, la escritura de ensayos literarios y las clases en inglés, coexisten prácticas como el cultivo de *lawen*, el juego del *palin*, *ngellipun*, la recuperación de la memoria comunitaria, la representación teatral, entre otras. En esa línea, se manifiesta con fuerza una dimensión epistemológica de la interculturalidad, en tanto se proponen otras formas de conocer, desplazadas en el currículum y en la didáctica por la racionalidad científica occidental (Pérez Ruiz, 2016).

Por último, a la base de todos estos procesos se halla una perspectiva particular de la realidad y el ser. Como sucede con otros pueblos indígenas del continente, para el pueblo mapuche, el ser humano no se encuentra separado de la naturaleza, sino que se encuentra integrado a un tejido más amplio. En palabras de Arturo Escobar (2014), se trata de una ontología relacional, para la que “los territorios son espacios-tiempos vitales de toda comunidad de hombres y mujeres. Pero no solo es eso, también son los espacios-tiempos de interrelación con el mundo natural que circundan y es parte constitutivo de este” (p. 103). De este modo, se trata de una cosmovisión propia del territorio que se abre paso dentro del establecimiento escolar y entra a coexistir con la ontología dualista que permea el quehacer pedagógico de la institución: con el *rewē* no solo se establece un espacio ceremonial para la conexión con la naturaleza, sino que también se abre la recuperación de una visión de mundo hasta entonces marginada del liceo.

A modo de cierre: desafíos para continuar el recorrido

¿Cómo se construye la interculturalidad? Este escrito no entrega una respuesta y no era ese su propósito: la pregunta permanece abierta y continúa vigente el desafío de seguir ensayando. Sin em-

bargo, sí se intentaron trazar algunas coordenadas que permitieran situar mejor la interrogante, reconocer el sendero hasta ahora caminado e identificar un horizonte de construcción.

En primer lugar, respecto al plano político e institucional, se hace evidente que las estructuras nacionales y locales existentes no alcanzan a ofrecer un soporte sólido que posibilite sostener y proyectar la propuesta del DIP. Por una parte, un breve vistazo al pasado histórico entrega luces sobre los constantes bloqueos y los mínimos avances que presentan en materia de educación intercultural. El proyecto de un Estado nacional homogéneo que se forjó en el siglo XIX continúa vigente y así quedó refrendado en la reciente derrota de una propuesta constitucional que reconocía la existencia de otras naciones dentro de un mismo territorio. Además, el retroceso de las ciencias sociales en el currículum y su desvalorización frente a otras disciplinas, generan fuertes limitantes cuando se intenta avanzar en contenidos locales.

Por otra parte, si bien el DIP ha logrado hacerse de un espacio en medio de la rígida estructura escolar, la fragilidad continúa siendo uno de sus principales signos. Además de la dependencia provisoria de las autoridades de turno, su existencia todavía genera desconcierto y resistencia en la institución que lo aloja. Para una parte de la comunidad, el DIP —y la interculturalidad— constituye una especie de apéndice, una oficina ubicada al borde, donde se “atienden” a algunos estudiantes particulares. Queda pendiente, entonces, el desafío de generar en el grueso del profesorado y demás trabajadores un compromiso por incorporar la mirada intercultural al centro de sus prácticas institucionales.

No obstante, las experiencias relatadas y los testimonios dan cuenta de una valoración y apropiación de la instancia como de la necesidad de continuar trabajando y profundizando. El desconcierto mencionado más arriba quizás es un primer paso, necesario para sacudir y remover algunas ideas que han permanecido demasiado tiempo quietas. La oficina periférica del DIP se ha convertido en una frontera porosa: al tiempo que empuja los límites tradicionalmente fijados, abre la puerta para que al liceo ingresen palabras, heridas, ri-

tos, prácticas, memorias y saberes que hasta entonces se encontraban invisibilizados. Es la población juvenil la que ha sabido apoderarse del espacio que se les ofreció y también es ella quien continuarán encarando la pregunta por la interculturalidad que nos trajo hasta acá, otorgándole vigencia y urgencia para que las comunidades demanden políticas públicas acorde con las necesidades de diversidad cultural-territorial y pueda asegurarse el desarrollo oficial de una educación intercultural y no solo por voluntad o convicción de quienes la imparten en un momento dado.

Referencias bibliográficas

- Bello, Á. (2009). Derechos indígenas y ciudadanías diferencias a América latina y el Caribe. En L. E. López (ed.), *Interculturalidad, educación y ciudadanía: perspectivas latinoamericanas* (pp. 57-76) Plural; FUNPROEIB Andes. <https://bit.ly/43krfwz>
- Chihuailaf, E. (2019). *La vida es una nube azul*. LOM.
- Donoso, A. (2008). *Educación y nación al sur de la frontera: organizaciones mapuche en el umbral de nuestra contemporaneidad, 1880-1930*. Pehuén.
- Escobar, A. (2014). *Sentipensar con la tierra: nuevas lecturas sobre desarrollo, territorio y diferencia*. UNAULA. <https://bit.ly/4hWYlac>
- INE. (2017). *Resultados CENSO 2017*. Instituto Nacional de Estadísticas. <https://bit.ly/4hS1vMt>
- Loncon, E. (2023). *Azmapu: aportes de la filosofía mapuche para el cuidado del Lof y de la Madre Tierra*. Ariel.
- Marimán, P. (2008). La educación desde el Programa del Movimiento Mapuche. *ISEES*, (2), 135-152. <https://bit.ly/4kk1pPn>
- Olivé, L. y Valladares, L. (2015). ¿Qué son los conocimientos tradicionales? Apuntes epistemológicos para la interculturalidad. *Cultura y Representaciones Sociales*, 10(19), 61-101. <https://bit.ly/4i0LCU7>
- Panikkar, R. (2000). *Religión, filosofía y cultura*. Polylog. <https://bit.ly/41k0Hc5>
- Pérez Ruiz, M. L. (2016), La traducción y la hibridación como problemas para una interculturalidad autónoma, colaborativa y descolonizadora. *LiminaR*, 14(1), 15-29. <https://bit.ly/3F2C6Bj>
- Quintrileo, C., Yáñez, C. y Valenzuela, C. (2013). Una aproximación crítica a la propuesta en consulta del Programa de Educación Intercultu-

- ral Bilingüe (PEIB) en Chile. *Logos*, 23(1), 45-61. <https://bit.ly/4i-2sOnm>
- Serrano, S., Ponce de León, M. y Rengifo, F. (2012). *Historia de la educación en Chile (1920-2010): aprender a leer y escribir (1810-1880)*. Taurus.
- Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia y C. Walsh (eds.), *Construyendo interculturalidad crítica* (pp. 75-96). Instituto Internacional de Integración; Convenio Andrés Bello.
- Williamson, G. y Flores, F. (2015). *Estado del arte de la educación intercultural bilingüe en Chile, 1990-2013*. Universidad de la Frontera.

Lista de estudiantes entrevistados

- Desiderio Carilao Ñanco (5 de diciembre de 2023).
Melissa Escalante Vásquez (5 y 7 de diciembre de 2023).
Sofía Meliñir Sepúlveda (5 de diciembre de 2023).
Kamila Triviño Meliñir (7 de diciembre de 2023).