

**EXPERIENCIAS DE FORMACIÓN PEDAGÓGICA
PARA EDUCADORES TRADICIONALES DE PUEBLOS
ORIGINARIOS EN CHILE**Pedagogical training experiences for Traditional Educators of
indigenous peoples in Chile**Patricia Castillo Ladino**Universidad Católica del
Norte, Chile.
pcastillo02@ucn.cl <https://orcid.org/0000-0002-3300-7431>**Sandra Garrido Osses**Universidad Católica de
Temuco, Chile.
sgarrido@uct.cl <https://orcid.org/0000-0003-1419-9287>

Este trabajo está depositado en Zenodo:

DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15384489>**RESUMEN**

Los educadores tradicionales son sabios de los pueblos originarios validados por las comunidades indígenas por el manejo de competencias lingüísticas y culturales para la revitalización de los saberes ancestrales. El objetivo es describir los programas de formación pedagógica en educación intercultural con pueblos originarios en Chile. La investigación es cualitativa, el diseño es estudio de caso múltiple, el nivel de estudio es exploratorio y descriptivo. Se utilizó análisis documental y entrevistas en profundidad con actores de universidades chilenas con experiencia en programas de formación dirigidos a educadores tradicionales. Los resultados indican la tensión entre rol del educador tradicional y los docentes de aula, situación que conlleva necesariamente a promover un diálogo informado para tomar decisiones entre el Ministerio de Educación, las instituciones universitarias y las comunidades indígenas, para favorecer la preservación de la cultura y la lengua desde una mirada de rescate de lo propio por sobre la hegemonía occidentalizadora.

Palabras claves: Educador tradicional, formación, revitalización, cultura.

ABSTRACT

Traditional educators are wise people of indigenous peoples validated by indigenous communities for the management of linguistic and cultural competencies for the revitalization of ancestral knowledge. The objective is to describe the pedagogical training programs in intercultural education with indigenous peoples in Chile. The research is qualitative, the design is a multiple case study, the level of study is exploratory and descriptive. Document analysis and in-depth interviews were used with actors from Chilean universities with experience in training programs aimed at traditional educators. The results indicate the tension between the role of the traditional educator and the classroom teachers, a situation that necessarily leads to promoting an informed dialogue to make decisions between the Ministry of Education, university institutions and indigenous communities, to favor the preservation of culture and the language from a perspective of rescue of one's own over Westernizing hegemony.

Keywords: Traditional educator, training, revitalization, culture.

INTRODUCCIÓN

La generación de propuestas para la incorporación y el desarrollo de los conocimientos indígenas en los sistemas educativos de los países es un imperativo. Los pueblos indígenas demandan conservar las tradiciones, modos de vida, cosmovisiones y visibilizar la importancia y valor para la sociedad nacional con las que conviven. Considerando lo anterior, en una comunidad intercultural la identidad se transforma en un desafío que implica el reconocimiento de la diversidad y el intento de sostener un diálogo entre culturas diferentes considerando las características que les son particulares y diferenciadoras, de modo tal, que se establezcan puntos de relación entre ambas culturas. En Chile, la Convención Constitucional (2022) propuso reconocer y promover el diálogo intercultural, simétrico y transversal entre las diversas cosmovisiones de los pueblos y naciones que habitan los territorios del país, algunas de éstas han sido negadas porque ha predominado una construcción de identidad nacional, excluyente y cerrada (Poblete, 2009). Por tanto, hoy es una necesidad social atender a esa diversidad cultural chilena que da cuenta de un contexto social heterogéneo, especialmente, cuando se contempla la existencia de diversos pueblos originarios.

Ahora bien, la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) se aplica en condiciones que requieren algunos cambios, por ejemplo: docentes no indígenas sin formación en educación intercultural, docentes pertenecientes a pueblos indígenas asignados a comunidades también indígenas, pero de otra cultura y lengua materna; artefactos didácticos poco coherentes desde el punto de vista cultural, tiempo lectivo insuficiente para las asignaturas de lengua y cultura, por nombrar algunas (Corbetta, 2018). Entonces, la mejora en la atención educativa de

calidad, inclusiva y equitativa para los niños, niñas y adolescentes indígenas, requiere pertinencia lingüística y cultural, lo que a su vez demanda docentes profesionalmente formados para brindar la atención que merecen (Schmelkes y Ballesteros, 2020). Con todo, se han instalado programas de formación superior en instituciones sin predominio en ámbitos indígenas y/o afrodescendientes. Cronológicamente, en la década de los ochenta, algunos países de la región capacitaban docentes en servicio y formación inicial docente en el área de lengua indígena para instalar la EIB en las escuelas básicas o primarias. México, Ecuador, Nicaragua y Perú fueron pioneros. En los años noventa, Guatemala instala la formación en la etapa final de secundaria. En Chile, el espacio de formación es el ámbito universitario, en el año 1992, la Universidad Católica de Temuco en convenio con el Ministerio de Educación crea la carrera de Pedagogía Intercultural Bilingüe, a este programa ingresaban jóvenes *mapuche* para atender los requerimientos de profesores bilingües. En 1993, la Universidad Arturo Prat de Iquique establece un programa similar para la formación de profesores *aimaras*, con apoyo financiero y técnico de una organización no gubernamental europea. El rastreo bibliográfico de Mato (2012) establece más de veinte universidades o centros de formación en la región que ofrecen algún programa de educación intercultural o de investigación en la materia. Estas instituciones contemplan los siguientes países: Argentina, Bolivia, Brasil, Chile, Colombia, Ecuador, México, Nicaragua, Perú, Venezuela y Guatemala. Sin embargo, la mayoría de los programas tienen requisitos de ingresos asociados a licenciatura, pedagogía y bachiller. Por cierto, los datos indican que la participación indígena en las instituciones de educación superior sigue siendo reducida en Latinoamérica, el ámbito de participación indígena se observa mayormente en las instituciones no reconocidas, como

los movimientos indígenas (Antileo, 2021).

Los educadores tradicionales son considerados sabios de la cultura validados/as por sus respectivas comunidades indígenas en virtud del manejo de competencias lingüísticas y culturales, para la revitalización de los saberes ancestrales. El Ministerio de Educación los describe como personas que, por sus condiciones lingüísticas y culturales, son reconocidas por sus comunidades para enseñar en las escuelas y preservar la cultura y la lengua (CPEIP, 2024), en este caso, la asignatura de Lengua Indígena. Las ideas precedentes abren un espacio para el análisis a partir de las necesidades en ámbito pedagógico para impartir la asignatura instalando una tensión no resuelta entre la formación profesional-occidental y la formación ancestral-tradicional.

En el ámbito de la formación, señalar que las experiencias de formación implementadas por universidades y/o instituciones gubernamentales y privadas, para Educadores Tradicionales en Chile, han sido acotadas, sólo se han impartido talleres, diplomados y cursos de perfeccionamiento, salvo un caso, en que la Universidad Arturo Prat de Iquique ofreció para una cohorte, la carrera de Pedagogía en Educación Básica para Educadores Tradicionales, dicha carrera fue financiada por una organización extranjera. Actualmente, el Decreto N° 301, mandata al Ministerio de Educación de Chile a generar planes formativos para estos agentes, aunque, dichos programas no reconocen al Educador Tradicional en su esencia, este actúa más como profesor que como representante de la comunidad, lo que podría generar a futuro tensiones con la misma comunidad, lo indígena, lo propio podría tender a desaparecer.

Las ideas precedentes abren un espacio para el análisis a partir de las necesidades en ámbito pedagógico para impartir la asignatura instalan-

do una tensión no resuelta entre la formación profesional-occidental y la formación ancestral-tradicional. El objetivo de este artículo es describir los programas de formación pedagógica en educación intercultural con pueblos originarios en Chile. A continuación, presentamos el marco de referencia teórica, aspectos metodológicos, resultados y análisis. Por último, se concluye con las reflexiones finales

Educador Tradicional

La implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en el con-cierto latinoamericano, demandó formación y profesionalización de educadores, esta figura ha recibido variadas denominaciones a partir de la década de los sesenta, a saber: maestros-promotores, maestros bilingües, maestro de modalidad aborigen, auxiliar docente aborigen, maestros indígenas, educador intercultural, educador comunitario, *azelchefe*, entre otros (Citarella, 2000; Ossola, 2013).

Específicamente en Chile, surge la figura de asesor cultural, como agente mediador entre la comunidad y la escuela (Durán *et al*, 2007). Otra denominación fue asesor cultural comunitario (Ministerio de Educación, 2003, citado en Castillo & Loncón, 2015). Posteriormente, se instala la figura de educador tradicional en el marco de la EIB. El conocimiento originado del pilotaje de la incorporación de los educadores tradicionales en las escuelas de la Araucanía, evidenció distintos niveles de complejidad en el tratamiento sociolingüístico y sociocultural. Entonces, se planteó resignificar la articulación entre *lofche* y la escuela para que la EIB contribuya para alcanzar la interculturalidad profunda (Durán *et al*, 2007). En este orden de ideas, la comunidad representada por el educador tradicional aporta un conjunto de saberes respecto de la enseñanza como recurso educativo "uso del tiempo

cultural”, “espacios socioformativos”: reuniones, ceremonias, entre otros (Catriquir y San Martín, 2018).

Los estudios recientes respecto a los educadores tradicionales refuerzan la importancia de los abuelos y abuelas en la transmisión de la lengua mapuche otorgando especial consideración a la vida en el campo (Bravo y Vásquez, 2022). Sumado a la necesidad de construir colaborativamente material educativo para las distintas asignaturas, basado en saberes y conocimientos educativos propios y sistematizados con la comunidad. En este sentido, el desafío se centra en las formas de aprendizaje situado y conocimiento de la lengua para evitar estereotipos de niños, niñas y jóvenes. En consecuencia, se revitalizaría la educación de las comunidades, arraigada en el valor de la observación, la experiencia y saber de los mayores, la importancia de la transmisión oral y la práctica de la cooperación (Corbetta et al, 2018).

METODOLOGÍA

La investigación es de tipo cualitativo, está orientada a analizar casos concretos en su particularidad temporal y local y a partir de expresiones y actividades de las personas en sus contextos locales (Flick, 2004). El diseño corresponde a un estudio de caso múltiple, porque estudiamos varios casos únicos a la vez para analizar el objeto de estudio (Yin, 1984). El nivel de estudio es tipo exploratorio y descriptivo. Los participantes fueron seleccionados intencionalmente. Las siguientes técnicas de recolección de datos fueron análisis documental a partir de la revisión de literatura nacional e internacional respecto de las

características de las instituciones de educación superior interculturales e indígenas y la política educativa para en el reconocimiento de la diversidad y riqueza cultural que aportan los pueblos originarios. Además, se realizaron entrevistas en profundidad con actores claves de universidades chilenas con experiencia en programas de formación dirigidos a educadores tradicionales.

RESULTADOS

Caracterización de los programas de formación pedagógica para educadores tradicionales impartidos por universidades chilenas

Las principales universidades vinculadas a la formación de Educadores Tradicionales en Chile son: Universidad Arturo Prat de Iquique, Universidad de la Frontera, Universidad Católica de Temuco, Pontificia Universidad Católica de Chile sede Villarrica, Universidad Austral de Chile. Los programas diseñados y dirigidos a este colectivo han sido principalmente talleres, cursos y diplomados, todos ellos implementados a partir de 1998. Para el año 2023 y 2024 se proyecta la implementación de dos programas de prosecución de estudios, conducentes al título de profesor/a, impartidos por la Universidad Católica del Norte para educadores Lickanatay y Quechua y la Universidad Austral de Chile, respectivamente, para educadores tradicionales mapuche.

Tabla 1

Acciones formativas en instituciones de educación superior

	Talleres		Cursos	Diplomados	Prosecución de estudios A partir del 2023
	Antes del 1998-2006	2007			
UFRO		X			
UCT	X	X	X	X	
PUC-Villarrica				X	

UACH					X
UNAP					
UCN					X

La tabla número 1 presenta una caracterización detallada de las principales acciones formativas, emanadas de las entrevistas realizadas a informantes claves, respecto de la formación pedagógica para educadores tradicionales impartidos por universidades chilenas.

Descripción de acciones formativas para Educadores Tradicionales (ETs)

La dimensión principal de análisis se refiere a las acciones formativas para educadores tradicionales, de la cual se desprenden las siguientes subcategorías: año de inicio de las primeras experiencias, diagnósticos/

territoriales, tipo de programa, duración, modalidad, cobertura territorial, diseño del programa, duración, unidades temáticas /contenidos/módulos, metodología de enseñanza, evaluación, trabajo de tesis /trabajo final, financiamiento, dificultades, ventajas /oportunidades, amenazas, proyecciones a futuro de generar cursos de formación para ETs, perfil del facilitador, valoración de educadores tradicionales sobre estos procesos.

Tabla 2

Acciones formativas para educadores tradicionales

Categoría	Subcategoría
Aspectos generales	Diagnósticos/territoriales
	Tipo de programa
	Duración
	Modalidad
	Perfil del facilitador
	Cobertura territorial
Aspectos curriculares	Diseño del programa
	Enfoque metodológico
	Unidades Temáticas /contenidos/módulos
	Evaluación
Valoración	Dificultades
	Oportunidades
	Amenazas
	Proyecciones a futuro de generar cursos de formación para Educadores Tradicionales
	Valoración de los Educadores Tradicionales

Elaboración propia

La tabla número 2, muestra tres categorías con sus respectivas subcategorías de las experiencias de formación pedagógica dirigidas a

educadores tradicionales, que se describen a continuación: Los aspectos generales contemplan los diagnósticos territoriales, a partir de ellos se focalizó el diseño curricular de los

programas, fundamentalmente en el ámbito de la revitalización lingüística y cultural de los pueblos indígenas, tal es así que la región de la Araucanía fue una de las pioneras en la oficialización de la lengua indígena en la región. En relación al tipo de programa dirigido a educadores tradicionales corresponden a cursos y diplomados. Los cursos tienen una duración entre 100 y 200 horas dependiendo de la Universidad, misma duración en el caso de los diplomados. La modalidad es de carácter presencial con visitas a territorios, no obstante, durante la pandemia algunos cursos debieron ser impartidos *on-line*. El perfil del facilitador corresponde a profesores de origen *mapuche*, que tienen conocimientos adecuados del *mapuzungun*, nacieron, se criaron y viven en una comunidad *mapuche* y con conocimiento de la lógica escolar. La cobertura territorial en el sur de Chile, respecto de la formación pedagógica para educadores tradicionales en modalidad de cursos y diplomados se ha desarrollado principalmente, desde la octava a la décima región.

En los aspectos curriculares, la subcategoría diseño del programa, aquellos desarrollados en la zona sur de Chile se centran en el conocimiento de la lengua, aspecto fundamental en la formación de los educadores tradicionales para una adecuada inserción en el aula y transmisión de los saberes lingüísticos y culturales a los estudiantes para su preservación en el tiempo. Los focos son la enseñanza de la lengua, la no escolarización del educador tradicional, y evitar las lógicas de la escuela en el proceso de formación pedagógica para la transmisión y revitalización de los saberes indígenas en el estudiantado. La motivación de los educadores tradicionales para acceder a este tipo de programas, la primera, se relaciona con la valoración, al tener capacitación eleva el estatus en la profesión docente: *"la escuela está contenta cuando el educador opera como un*

profesor más. Dicha expresión de exclusión que la escuela tiene hacia el educador tradicional ellos lo interpretan, como discriminación...por tener sus formas y no tener las formas del profesor tradicional" E2. En este sentido, para un educador es más simple transformarse en un profesor para que la escuela efectivamente lo valide, que favorecer la interculturalidad en el contexto escolar revitalizando la propia cultura y generando el diálogo. Lo anterior, constituiría una amenaza de asimilación del educador tradicional al profesor tradicional. En segundo lugar, se observa como una opción laboral segura.

La subcategoría enfoque metodológico describe como los cursos se organizan de acuerdo al nivel de dominio de la lengua de los educadores tradicionales. En el caso de los educadores tradicionales mapuche, la metodología utilizada se fundamenta en *kimeltuwun*, espacio para la enseñanza y aprendizaje basado en la descripción detallado del entorno natural, social y familiar, de esta forma se aprende y sistematiza el *kimun* o saber. En este contexto las metodologías propias, aportan recursos didácticos innovadores desconocidos en el aula tradicional, las actividades lectivas se realizan en espacios abiertos situados, en contacto con la naturaleza, por ejemplo para la temática del agua: *"Hay un sin fin de tipologías de agua y tienen distintos nombres y normalmente el nombre está asociado al sonido, entonces todo eso es conocimiento propio, para ellos no se enseñó el ciclo del agua del punto de vista occidental...esos son los conocimientos que se están perdiendo"* E5. Una estrategia utilizada es la simulación, tiene como finalidad ejemplificar métodos de aprendizaje elementales como la imitación de los niños a los adultos mapuche y las familias adquirir las pautas de comportamiento. Además, se trabaja la retroalimentación y metacognición, proceso reflexivo, muy presente en

la cultura *mapuche*. Igualmente se consideran espacios de formación mediados por las TIC, que permiten abordar temáticas asociadas al territorio como lo son los títulos de merced: *“eso es los títulos de merced ya que muchos nombres de los territorios se han perdido, pero en los títulos de merced se conservan los nombres originales de las comunidades”* E3. Cabe señalar que en la cultura *mapuche* la metodología que permea los procesos de aprendizaje dirigidos a educadores tradicionales se basa en el *kimün* constituye un método holístico: *“Es todo el conocimiento y la sabiduría...carácter que tienen todos los pueblos originarios, va más allá de lo tangible* E4. Uno de los grandes módulos es el territorio, se orienta la formación hacia el conocimiento de su territorio de educadores tradicionales, vinculado al conocimiento de la lengua. Asimismo, con el conocimiento de los antepasados asociados al origen familiar de las personas *mapuche*, *refñma*, el árbol o las raíces de origen, *lof*. Los contenidos claves son el salud, presentación, historia, medio ambiente. Las formas de evaluación en el caso de los cursos dirigidos a Educadores Tradicionales de la cultura *mapuche*, recogen formas propias de evaluar, principalmente a través de la observación y la descripción. Aspectos que son incorporados en las diferentes actividades de evaluación de los programas.

La tercera categoría denominada valoración, considera las dificultades que enfrenta el o los programas, una de las principales es la relación con el Ministerio de Educación. Primero, este pretende situar al educador tradicional como un profesor en la sala de clases. No consideran adecuaciones curriculares pertinentes a la formación de un educador tradicional que requiere una formación distinta a la de un profesor. Segundo, el Estado no se encarga de formar Educadores Tradicionales. Tercero, la responsabilidad de la gestión de la implementación de la asignatura es el director del

establecimiento: *“... sigue habiendo brechas, ya que el sistema educativo sigue siendo muy estructurado entonces es complejo, sobre todo si no está la voluntad del director/directora de la escuela, de los colegas, los pares siempre lo dejan como “haga usted lo que tenga que hacer”, es lo que ellos nos reportaban”*, E1. Cuarto, ausencia de mecanismos que permitan monitorear la efectividad del aprendizaje de la lengua por parte de los estudiantes en las aulas de clases.

En relación a las oportunidades, los informantes claves aluden a la pertinencia en la forma de abordar los contenidos. Además, los profesores formadores son bilingües y la mayoría de los educadores eran hablantes nativos del *mapuzungun*, de esta manera se diseñaba el material, y se trabajó la lectura y escritura. Las amenazas se refieren a la falta de preparación, comprensión y sensibilización de las instituciones educativas preparadas para asumir un proceso de formación a través del diseño e implementación de un programa específico, curso, diplomado o taller dirigido a ETs. La formación, además de la lengua, requiere vivenciar una serie de valores, maneras de relacionarse, lógicas culturales, estos elementos, conforman la identidad, y estas características tensionan la relación rol del educador tradicional como profesor tradicional.

Acerca de las proyecciones de generar cursos de formación para Educadores Tradicionales, estas no se vislumbra la implementación de cursos y/o programas, licitaciones del Ministerio de Educación no consideran las realidades de los ETs como oferta formativa, hasta ahora solo tienen cobertura de perfeccionamiento para docentes. Respecto de la valoración de los ETs manifiestan confusión al establecer una valoración de la formación pedagógica orientada hacia ellos. Dan cuenta de la tensión y/o contradicción, que se produce entre una práctica centrada en la lógica escolar y el cumplimiento de su rol

como ETs provocando una situación de crisis identitaria.

ANÁLISIS

A partir de la información disponible y consultada, en este caso, los referentes teóricos son coincidentes con los datos emergentes de las entrevistas, lo cual nos permiten establecer ciertas ideas concluyentes sobre los aspectos centrales que debiera considerar una formación pedagógica y de actuación en el ámbito escolar para los Educadores Tradicionales. Las dimensiones emergentes y coincidentes, con la literatura son fundamentalmente las siguientes: conocimiento vivencial de la lengua vernácula y cultura, pertenencia a un pueblo indígena, sentido de exclusión con respecto a la cultura dominante y la tensión en lógicas de conocimiento pedagógico ancestral, respecto a las lógicas escolarizantes de la escuela.

En este orden de ideas, es necesario precisar que los desafíos en el ámbito de la profesionalización para los educadores tradicionales son sistémicos, esencialmente en el marco de las exigencias actuales y futuras que regula la formación docente en Chile. En este sentido, el actual marco regulatorio, indica que todo programa conducente a la entrega de un título profesional de profesor, debe adecuarse rigurosamente a los criterios establecidos por la Comisión Nacional de Acreditación, en este sentido, no contando con experiencias documentadas para este colectivo, las instituciones de educación superior que forman profesores, ven con cierta reserva el diseño e implementación de programas de pedagogía para educadores tradicionales. Por ello es necesario avanzar en promover y establecer modelos educativos con identidad propia, robusta en relaciones interculturales con pertinencia cultural y territorial (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

Es importante señalar, lo establecido por el convenio 169 Art. 22, N°2,

que indica que: "Cuando los programas de formación profesional de aplicación general existentes no responden a las necesidades especiales de los pueblos interesados, los gobiernos deberán asegurar, con la participación de dichos pueblos, que se pongan a su disposición programas y medios especiales de formación". Por tanto, es menester del Estado de Chile generar las condiciones necesarias para su adecuada implementación en los establecimientos del país que cuenten con estudiantes matriculados de ascendencia indígena. Así como también, potenciar las competencias culturales, lingüísticas y pedagógicas de los educadores tradicionales, para construir una oferta formativa que fortalezca su rol dentro de las escuelas y comunidades, a partir de sus necesidades e intereses Ministerio de Educación (2024). En este sentido, lo relevante de desarrollar investigaciones de esta naturaleza, es su contribución a levantar información actualizada de cómo se está implementando e impactando una política pública, en el territorio insular, a tres años de su promulgación.

Ahora bien, sobre las propuestas de formación para educadores tradicionales, y en particular en la enseñanza de las lenguas originarias, éste debiera concebirse desde los actuales lineamientos regulatorios y bases fundantes de los modelos educativos propios, asumiendo que la tradición tiene dos formas de observarse, la primera, como acto de transmisión del mundo de las costumbres, usos, creencias religiosas, valores morales y formas culturales que una generación transmite a otra. En esta línea, Quintriqueo y Torres (2013), señalaban que el saber y el conocimiento entre los pueblos indígenas se vinculan con el mundo natural, con las redes de parentesco en la comunidad y con los conocimientos sobre el universo. La construcción de saberes es paralela al desarrollo histórico de los pueblos y son producto de un proceso de creación mental y cognitiva.

La segunda tradición refiere al acto mismo de transmitir y la recepción de lo transmitido (Catriquir y San Martín, 2019).

A modo de reflexión, cabe señalar que para que se produzca el diálogo intercultural en el sistema escolar, debiese haber una mayor y mejor aceptación de la educación escolarizada de los pueblos indígenas, y al mismo tiempo, mayor apertura de la escuela y los profesores frente a los saberes ancestrales que poseen algunos indígenas, Breidlid (2016). En otras palabras, se precisa sintonía dialógica entre los elementos e instrumento curriculares y la valoración y sistematización de las cosmovisiones específicas, de la lengua, de la espiritualidad propia, de la medicina tradicional, de los conocimientos y tecnologías, los valores éticos y estéticos distintos, de los saberes y conocimientos intangibles (Arias, 2020).

Se esperaría que prime la confianza del profesor de aula respecto del educador tradicional para desarrollar procesos de aprendizaje desde la postura de la colaboración, en el mismo espacio y tiempo. Entonces, se podría superar la constatación empírica de las inadecuadas comprensiones, por parte del profesorado, en las dimensiones pedagógicas, didácticas y metodológicas en el marco de la relación educativa que ambos establecen (Arias Quintriqueo, 2021). Las comprensiones se inician en la convergencia de concepciones diversas. Cimentar puentes entre los diferentes saberes enriquece la labor educativa; articula la cultura letrada y los saberes tradicionales, naturalmente, contribuye a fortalecer la diversidad en función del encuentro. El saber tradicional se construye a partir de una experiencia estructurada por principios interculturales, sin embargo, debe articularse con el conocimiento pedagógico que exige la escuela para ser transmitidos de acuerdo a lineamientos curriculares (Bravo y Burgos, 2022). En este sentido, normativa

oficial del conocimiento que opera en el currículo, transforma en invisible la historia y la memoria mapuche sumado a que intervienen ciertos mecanismos que mantienen la invisibilidad social como las pruebas estandarizadas, la formación de docentes y la comunidad educativa (Sanhueza et al, 2022).

CONCLUSIÓN

Es imprescindible e imperativo relevar la vulneración de derecho e invisibilización histórica los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos originarios en Chile. Razón suficiente para cautelar que la formación pedagógica sea pertinente a la naturaleza de su función y no este permeada por paradigmas hegemónicos occidentalizados. De este modo, la propuesta busca indagar específicamente en las principales necesidades de formación de los educadores tradicionales para generar orientaciones a la política pública en la profesionalización de estos actores clave, en el marco de la actual normativa ministerial de implementación oficial de la asignatura de Lengua y Cultura de los pueblos originarios ancestrales en el curriculum nacional.

Ahora bien, las acciones formativas para Educadores Tradicionales, tiene un grado inequidad en cobertura y pertinencia, es altamente complejo llegar a los territorios de las zonas extremas, y las zonas insulares. Afectando la calidad de los procesos formativos en las comunidades educativas dada la dificultad de acceder a una formación permanente continua y oportuna, que beneficie y asegure el éxito de las políticas públicas en este ámbito. Por ello promover un diálogo informado para la toma de decisiones entre el Ministerio de Educación, las organizaciones gubernamentales, las instituciones universitarias y las propias comunidades indígenas, para que estén no vulneren sus derechos y contribuyan a la preservación de la cultura y la lengua desde una mirada

de rescate de lo propio, por sobre la hegemonía occidentalizadora.

REFERENCIAS

Antileo, E., 2022, Las instituciones de educación superior interculturales e indígenas en América Latina. Documento encargado por la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).

Arias-Ortega, K. y Quintriqueo, S. (2021). Relación educativa entre profesor y educador tradicional en la educación intercultural bilingüe. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23, e05, 1-14. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e05.284>

Arias-Ortega, K. (2020). Relación pedagógica en la educación intercultural: una aproximación desde los profesores mentores en La Araucanía. *Educação e Pesquisa*, 46, e229579. doi: <https://doi.org/10.1590/s1678-4634202046229579>. [Links]

Bravo Villa, N., & Vásquez Burgos, K. (2022). Narrativas de los educadores tradicionales mapuches en escuelas del territorio Lafkenche en la Araucanía, Chile: Narratives of traditional Mapuche educators in schools in Lafkenche territory in Araucanía, Chile. *Revista De Filosofía*, 39(100), 223 - 234. <https://doi.org/10.5281/zenodo.5980175>

Breidlid, A. (2016), Educación, conocimientos indígenas y desarrollo en el Sur global: cuestionando los conocimientos para un futuro sostenible, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, CLACSO.

Catriquir D. y San Martin, D. (2018) KIMELTUGEAL MAPUNZUGUN CHIJKATUN ZUGU MEW, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco.

Castillo, S. & Loncón, E. (2015). Noción de educador tradicional mapuche en contextos urbanos, desde la perspectiva de la dupla pedagógica. *Contextos*, (1) 33, pp. 29-46.

Citarella, L. (2000). *Medicinas y Culturas en la Araucanía*. Santiago: Ed. Sudamericana.

Corbetta, S. - Bonetti, C. - Bustamante, F. - Vergara, A. (2018) Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos. *Avances y desafíos*. CEPAL-UNICEF

Corbetta, S.; Bonetti, C.; Bustamante, F.; Vergara A. (2020). Educación intercultural bilingüe y enfoque de interculturalidad en los sistemas educativos latinoamericanos: Avances y desafío, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)

Durán, T.; Quidel, J. y Hernández. (2007). Propuesta académico-social de la EIB en la región de la Araucanía: Proyecto Piloto. Temuco. Editorial UC Temuco. En, Patrimonio Cultural Mapunche. Derechos Culturales y patrimonio educacional mapunche. Vol. III. Pp. 195-206

Flick, U. (2004). *Introducción a la Investigación Cualitativa*. España: Ediciones Morata S.L

Mato, D. y otros (2012), "Diversidad cultural, interculturalidad y educación superior en América Latina. Contextos, modalidades de colaboración intercultural, logros y desafíos", Educación intercultural a nivel superior: reflexiones desde diversas realidades latinoamericanas, Puebla, Universidad Intercultural del Estado de Puebla

Ossola, M. (2013). "Jóvenes indígenas en la frontera: relaciones entre etnicidad, escolaridad y territorialidad". *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 11 (2), pp. 547-562.

Quintriqueo M, Segundo, & Torres C, Héctor. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 39(1), 199-216. <https://dx.doi.org/10.4067/>

S0718-07052013000100012

Sanhueza, A.; Pagès, J.; González, N.; Gonzalez, G. (2022) La invisibilidad social del pueblo mapuche en la enseñanza de la historia en Chile. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 48, e243440

Schmelkes, S.; Ballesteros, A.: (2020) Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina. UNESCO, IPE UNESCO OFICINA PARA AMÉRICA LATINA 37 ANÁLISIS COMPARATIVOS | FORMACIÓN DE DOCENTES INDÍGENAS EN ALGUNOS PAÍSES DE AMÉRICA LATINA

Yin, R. (1984). *Case study research: design and methods*, applied social research methods series, Newbury Park, C.A. Sage.