UNIVERSIDAD CATÓLICA
DE TEMUCO

Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche

Segundo Quintriqueo M.
Escuela de Educación Básica
Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile.

TEMUCO, MARZO DE 2010.

Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche
Registro de Propiedad Intelectual: 190.858
I.S.B.N.: 978-956-332-578-2
Diseño y Diagramación en Gráfica LOM
Impreso en Gráfica LOM
Abril de 2010

ÍNDICE DE CONTENIDO

PRÓLOGO 7

CAPÍTULO I

1. Escolarización en contexto mapuche 13
   - 1.1. Pueblos indígenas y pueblo mapuche 14
   - 1.2. Contexto histórico de la institución escolar 22
   - 1.3. Relación de prejuicios y estereotipos 31
   - 1.4. La familia y comunidad mapuche 37

CAPÍTULO II

2. La escuela como agente socializador 45
   - 2.1. Escolarización en contexto intercultural 45
   - 2.2. Socialización y construcción de identidad 50
     - 2.2.1. Socialización 50
     - 2.2.2. Construcción de la identidad 58
     - 2.2.3. Crisis de la identidad 60
     - 2.2.4. Modernidad e identidad 67
   - 2.3. Saber y conocimiento educativo 71
     - 2.3.1. Noción de saber y conocimiento occidental 72
     - 2.3.2. Noción de saber y conocimiento mapuche 73
   - 2.4. Saberes docentes y su relación con el saber mapuche 75
     - 2.4.1. Representación social de la educación 77
     - 2.4.2. Conocimiento de la escuela y el conocimiento mapuche 79
   - 2.5. Contenidos de un currículum intercultural 84
     - 2.5.1. Currículum escolar en contexto intercultural 86
     - 2.5.2. Orientaciones curriculares 88

2.5.3. La educación intercultural en contexto mapuche . 90
2.6. El papel de la escuela en la comunidad 98
2.6.1. La organización escolar en la perspectiva sociocultural 99
2.7. Elementos para una pedagogía actual 107
2.7.1. Los momentos fundadores de la pedagogía 107
2.7.2. El profesor como actor racional 109
2.7.3. Un saber ligado al trabajo 111
2.7.4. Una práctica que se inscribe en la contingencia .. 113
2.7.5. Relación saber teórico y práctico en educación escolar 115

CAPÍTULO III

3. Metodología 119
3.1. Contexto de estudio y muestra 119
3.2. Recolección de la información 120
3.3. Procedimientos y técnicas de análisis 120

CAPÍTULO IV

4. Currículum escolar realizado en contexto mapuche 123
4.1. El currículum en la escuela 123
4.2. Contenido educativo deseable para la educación 127
4.3. Posibilidades de la educación intercultural 132
4.4. Papel de la escuela en la comunidad 135

CAPÍTULO V

5. Contenidos mapuches para la educación escolar 139
5.1. Conocimiento educativo mapuche 139
5.1.1. Küpan como conocimiento educativo 139
5.1.2. Tuwün como conocimiento educativo 146
5.2. La socialización en la familia mapuche 150

5.2.1. Contenidos de socialización.....150
5.2.2. Agentes socializadores.....154
5.2.3. Espacios de socialización.....156
5.2.4. Prácticas de socialización.....158
5.2.5. Mecanismos de socialización.....160

CAPÍTULO VI

6. Conocimiento mapuche y conocimiento escolar 163

CAPÍTULO VII

7. Conclusiones..... 179

BIBLIOGRAFÍA..... 185

PRÓLOGO

En las últimas décadas ha surgido un movimiento a nivel mundial que apoya la educación intercultural y bilingüe como un intento por cambiar la posición de las minorías étnicas, sean inmigrantes, indígenas o grupos nacionalistas. Los siglos de marginación y discriminación que ha sufrido la Población Indígena de América Latina tiene su fiel reflejo en el sistema educativo, cuyo objetivo ha sido siempre la homogeneización y asimilación en beneficio de un Estado nacional basado en una cultura occidental y exclusivista. Porque, como dice Freire (1973), la educación no es neutral y cada modelo o estrategia responde a unas orientaciones políticas subyacentes y el objetivo principal de la educación ha sido la creación de estados nacionales donde el poder y prestigio reside en el occidente. El resultado ha sido el desprecio de las culturas indígenas tanto por la mayoría dominante como, desgraciadamente en muchos casos, por los mismos pueblos nativos.

Las demandas de las organizaciones indígenas en los años ochenta y noventa exigieron unos derechos básicos, de los cuales el derecho a una educación adecuada a la realidad de sus hijos fue fundamental. En Chile, la Ley Indígena de 1993 que resultó de los trabajos de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena reconoció la validez de la cultura y educación indígena en su artículo 28 cuando estableció el uso y conservación de los idiomas indígenas y el establecimiento de un sistema educativo que proporcionaría la posibilidad a los alumnos de acceder a un conocimiento de las culturas e idiomas indígenas, para valorarles positivamente. Propuso también la implementación de una Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en "las áreas de alta densidad indígena… a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global" (Artículo 22: Ley Indígena, 1993). Es decir, la legislación existe y en la actualidad hay numerosos programas destinados al desarrollo de las comunidades indígenas y entre ellos destacan como fundamental la Educación Intercultural Bilingüe. Para Cañulef (1998:206) "se debe entender como interculturalidad al respeto y reconocimiento mutuo de las diferencias, a la aceptación del otro como legítimo otro en la convivencia, al diálogo respetuoso y permanente, la comunicación y la negociación para la búsqueda del bien común".

Los movimientos para introducir la EIB en los diferentes países de América Latina han tenido diversos resultados, en parte, debido a sus orígenes. En la mayoría de los países ha sido el gobierno central que ha legislado sobre su introducción y en segundo plano, están tomando en cuenta las ideas de los indígenas. En algunos

países, como, por ejemplo, Bolivia, la introducción de la educación intercultural fue generada desde las bases y diseñada por los sindicatos de profesores rurales con el Consejo de Campesinos. Su enfoque es de abajo hacia arriba y el diseño y control de los contenidos está en manos de los Consejos Populares. Se tuvo en cuenta, desde el principio, la totalidad del alumnado ofreciendo a los niños y niñas de habla española la oportunidad de aprender una lengua indígena dentro de su educación formal. Esto ha resultado en el hecho de que un 22,2% del total de la población es bilingüe, donde existen 9 centros de formación de profesores bilingües y que se imparte, según la zona, Quechua, Aymara y Guaraní durante los primeros seis cursos de Educación Básica (López, 2006).

En Chile los resultados hasta el momento son menos alentadores. La legislación existe y existen también los programas oficiales de fomento de la educación intercultural, pero las lagunas entre la teoría y la práctica son enormes. La capacitación del profesorado se limita a una sensibilización y no va dirigido al profesorado en general, sino a aquellos profesores que trabajan en el área rural y en zonas donde la mayoría del alumnado es indígena. La sensación es que se trata de una acción de 'parche' más que un concepto global que incluya la totalidad del alumnado chileno hasta el punto que la educación intercultural bilingüe está concebida como sinónima de educación indígena, y se la visualiza como un asunto que sólo atañe a los indígenas, en vez de reconocer su valor universal para la educación en general.

Esta laguna entre la teoría y la práctica es uno de los asuntos que trata este libro. Los primeros capítulos hablan de la escolarización en comunidades mapuches durante lo cual repasa el contexto histórico de la institución escolar y analiza una relación de prejuicios y estereotipos. A continuación habla de la escuela como agente socializador en contexto intercultural y trata de la socialización y construcción de identidad y la crisis de identidad que sufren los indígenas de América Latina. Compara las nociones de saber y conocimiento occidental y mapuche, los saberes docentes y la representación social de la educación y detalla los contenidos que debe tener un currículum escolar en contexto intercultural y más específicamente en relación con los mapuches.

El papel de la escuela en la sociedad, tanto la actual como la ideal, y la organización escolar en la perspectiva sociocultural ocupan la siguiente sección, mientras que a continuación se examinan los diferentes elementos para una pedagogía actual tanto desde el punto de vista teórico como práctico.

El tercer capítulo resume un trabajo de investigación exhaustivo cuyo objetivo fue establecer las implicaciones que podría tener un curriculum monocultural en el desarrollo de los niños mapuches, y en lo cual se ha preguntado tanto a alumnos, como a padres, madres y *kimches*, sus opiniones sobre el papel que debe jugar la cultura mapuche en la educación de los niños mapuches. En primer lugar, se describe el contexto del estudio y la muestra, las técnicas de recogida de datos y los procedimientos de análisis de los resultados. Luego en las secciones de los capítulos 4 y 5 trata los contenidos deseables para la educación escolar y las posibilidades de la educación intercultural resultante de las respuestas a los cuestionarios y especialmente de las entrevistas con los *kimches*. Entre éstos destacan los conceptos de *küpan*, *tuwün* y los procesos de socialización en la familia mapuche con sus contenidos, agentes, espacios, prácticas y mecanismos.

Basado en las entrevistas con los *kimches*, el capítulo 5 es una fuente muy rica de conocimientos mapuches y será de gran utilidad para los futuros profesores de primaria dado que relaciona conocimientos y valores de una manera exhaustiva y amena. Es de particular interés, también, el capítulo seis que abarca algunos de los resultados de las encuestas al alumnado y al profesorado sobre el papel que juega en la actualidad el contenido sobre la cultura mapuche en la escuela. Entre los más importantes se constata:

> un proceso de escolarización fundado en una intención de instruir para la negación y ocultación del conocimiento propio, del reconocimiento y la autonomía del mapuche en su dimensión individual y social, tanto en el medio escolar como comunitario, como una finalidad plasmada en el discurso de los profesores y de quienes están a cargo de la gestión educativa (p.176).

Tales profesores demuestran prejuicios y estereotipos sobre niños de ascendencia mapuche, la mayoría de ellos carecen de una formación profesional que tenga por objeto la inclusión educativa; hay un desconocimiento de los profesores respecto a saberes y conocimientos educativos propiamente mapuche; una práctica educativa escolar que no considera las potencialidades del trabajo metodológico y de relación dialógica entre el saber escolar y mapuche y "una falta de redefinición epistemológica de las orientaciones, contenidos, finalidades y concepciones curriculares, que incluya la identidad étnica, sociocultural y el contexto sociohistórico para enriquecer procesos de aprendizaje desde el enfoque educativo intercultural"(p.176).

En los resultados se constata que la educación escolar de niños indígenas, carece de contenidos educativos pertinentes y significativos para su propia lógica de pensamiento en la educación escolar, como lo describe el autor en el capítulo de las conclusiones, aunque esperados, ilustran que a pesar de las buenas intenciones por parte del gobierno de Chile la realidad dista mucho de significar una educación no discriminatoria para los alumnos mapuches. El desprecio que siente el alumnado de ascendencia mapuche hacia su cultura, la laguna que existe entre su vida familiar y su vida escolar y la resignación y aceptación que 'así son las cosas' que aparece en muchos de sus comentarios, prueban que hay todavía mucho camino que recorrer para que haya de verdad una educación intercultural en Chile.

La parte más positiva de los resultados del estudio es la compilación e identificación, a través de las entrevistas con los *kimches*, de aquellos contenidos para la enseñanza que podría suponer por lo menos el inicio de un tratamiento digno de la cultura mapuche en el colegio. Para el autor de este libro:

> la interculturalidad surge como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre culturas, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos con el fin de poder incorporar los aportes de otras culturas a los cambios sociales. Dicho diálogo debe ser contextualizado también en las relaciones de dominación existentes entre las culturas. Es un diálogo que no cierra los ojos frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario busca visibilizarlas, explicitarlas, hacerlas parte del diálogo y la construcción colectiva (p.95).

La legislación hasta ahora (como ha pasado en otros países como Guatemala o Canadá) intenta equilibrar la balanza de una situación de marginación, así es reparadora más que creadora. Los enormes beneficios que recibirían también los niños no mapuches si los conocimientos y apreciación de la cultura mapuche formaran parte normal de sus estudios y costumbres. Sin embargo, este es un proceso que no ha ocurrido en los poderes públicos. López (2006), aunque reclama una orientación intracultural previa a una intercultural dada la necesidad de fomentar la confianza y creencia en el legado cultural propio y contribuir al desarrollo de la identidad, el 'yo' de los alumnos indígenas, cree que la educación intercultural debe incluir los demás miembros de la sociedad y que todos deben ser conscientes de los asuntos indígenas incluyendo su identidad etnolingüística, sus valores y sus aspiraciones. Para Batanaz,

> La cultura debe ser considerada como un conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o un grupo social y que abarca además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias (Batanaz, 2007:340-341).

En la actualidad, con las amenazas para las futuras generaciones del cambio climático y destrozo del medio ambiente, los beneficios que ofrece una educación que tiene en cuenta los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias de la sociedad mapuche que siempre ha tenido una relación respetuosa con la naturaleza, solamente puede ser beneficioso para la sociedad chilena en general. Como dice el autor en el presente libro, "La identidad indígena, en general, aún con los cambios y transformaciones de la vida contemporánea, se basa en los principios cooperativos y no competitivos, la vida en comunidad y no el individualismo, de relación con el mundo natural y no de aprovechamiento irracional de los recursos del entorno" (p.70). No son malas normas para la sociedad del siglo XXI. "La educación intercultural debería situarse en la corriente que tiende a considerar la diversidad cultural como un patrimonio de la humanidad" (Batanaz, 2007:339). Este libro puede hacer mucho para fomentar este ideal.

Dra. Margaret McGinity Travers,
Universidad de Extremadura, Badajoz, España.
Badajoz, julio de 2009.

Referencias

Batanaz, L. (2007). "Perspectiva general sobre la interculturalidad y educación". En J. Álvarez y Batanaz, L. (eds.) *Educación intercultural e inmigración.* Madrid: Biblioteca Nueva pp.339-350.

Cañulef, E (1998). *Introducción a la Educación Intercultural.* Temuco: Editorial Pillán.

Freire, P (1973). *Pedagogy of the Oppressed* Hagerstown: Harper Row.

López L.E (2006). "Cultural Diversity, Multilinguism and Indigenous Education in Latina America" in O. García, T. Skutrabb-Kangas y M.E.Torres, (eds.) *Imagining Multilingual Schools: Languages in Schools and Glocalization.* Clevedon: Multilingual Matters.

CAPÍTULO I

1. Escolarización en contexto mapuche

La investigación sostiene como supuesto que los *kimches* —personas sabias— y padres de familias conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas para la formación de personas en saberes y conocimientos mapuches[1]. Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños mapuches se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas consignadas en el currículo nacional, el cual se organiza en categorías de contenidos monoculturales occidentales. Cuando los niños se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuches.

Hoy día, cuando se contextualizan los procesos educativos escolares en las comunidades en relación con las nuevas orientaciones curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC), se integran ciertos contenidos mapuches estereotipados y prejuiciados en la dimensión formal y real del currículum escolar. No obstante, en la actualidad existe una memoria individual y social de la comunidad, que se fundamenta en una lógica de saberes y conocimientos educativos propios. Estos saberes permiten la formación de personas en armonía con el marco cultural y social, como un aspecto fundamental de la identidad individual, social y cultural de niños mapuches.

Al no explicitarse ambas lógicas de conocimientos, monocultural occidental y mapuche, en las actividades educativas escolares se genera en los alumnos problemas en el aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento del trabajo escolar, en la comunicación intercultural y en la comprensión del papel de la escuela en la comunidad. El conocimiento occidental está relacionado con ciertas categorías del saber disciplinar consignado en los sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar. El conocimiento mapuche está relacionado con un conjunto

[1] El presente libro toma como base la Tesis Doctoral "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía" (Quintriqueo, 2007) y el proyecto FONDECYT "Distancia entre el conocimiento mapuche y occidental en la educación escolar, hacia una base de conocimientos para la educación intercultural en contexto mapuche" N° 11075083. Además, se inscribe en el Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), de Iniciativa Científica Milenio (ICM), de las Facultades de Educación y Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco.

de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y la comunidad.

El supuesto se fundamenta en la coexistencia de dos racionalidades en el medio escolar: el conocimiento occidental y el conocimiento mapuche. Este hecho incide directamente en la construcción de la identidad sociocultural de niños y adolescentes de ascendencia mapuche en el medio escolar. Entonces, los alumnos experimentan un conflicto socio-cognitivo e identitario que obstaculiza su capacidad de desenvolvimiento, tanto en la comunidad como en la sociedad nacional.

En forma más precisa se plantea que: 1) El sistema educativo chileno no incluye saberes y conocimientos mapuches en el currículum escolar; 2) Alumnos, padres y profesores son conscientes de esta ausencia de contenidos educativos mapuches en la educación escolar, pero lo asumen como una situación normal, debido a la negación y ocultación histórica del valor pedagógico de estos saberes en la escuela; y 3) La ausencia de contenidos educativos mapuches en el currículum escolar afecta negativamente al desarrollo íntegro de los alumnos de escuelas situadas en comunidades. Basado en estos supuestos específicos, la investigación propone la formación de personas en saberes y conocimientos mapuches como contenidos y finalidades educativas deseables de incorporar a la enseñanza escolar, para el desarrollo de una educación más dialógica e intercultural.

1.1. Pueblos indígenas y pueblo mapuche

El aspecto referido a los pueblos indígenas y mapuche se introduce, de modo general, en el contexto histórico en el cual se origina y desarrolla su relación con la sociedad occidental. La población mapuche es entendida como aquella que tiene origen ancestral en el territorio nacional y la población occidental es aquella que tiene origen europeo. Aquí se describen las principales dimensiones que se relacionan con el desarrollo de las comunidades, la demografía y datos referidos a la escolarización de la población mapuche como principales contenidos relacionados con el problema de investigación.

Los pueblos indígenas en América Latina se relacionan con sus diferentes manifestaciones étnicas y características culturales distintas a las de los europeos y sus descendientes. Son hablantes de lenguas con particularidades que no pertenecen a la familia indoeuropea, de la que provienen la mayoría de las lenguas habladas en occidente. El marco cultural y social de las comunidades indígenas

corresponde en gran medida a esquemas propios que difieren de los que América Latina heredó de Europa desde el siglo XVI.

Según la literatura disponible, los pueblos indígenas que habitan en América Latina, desde tiempos precolombinos alcanzaron niveles avanzados de desarrollo social, urbano, cultural y político. Además, practicaron una agricultura simple o se dedicaban a la caza y la recolección, lo cual les permitió un desarrollo en armonía con el medio natural (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000). Según Bengoa, los pueblos indígenas son agrupaciones humanas que existen dentro del territorio nacional desde tiempos precolombinos y que conservan manifestaciones étnicas y culturales distintas al resto de los habitantes de la República. Los indígenas conservan sistemas de vida, normas de convivencia, costumbres, formas de trabajo, idioma, religión o cualquier otra forma de manifestación cultural autónoma. La comunidad indígena es la organización natural de los pueblos indígenas en el territorio que ancestralmente han considerado como propio (Bengoa, 1996a; Ministerio de Planificación de Chile, MIDEPLAN, 2004).

En base a los aportes de la literatura vigente se relevan cuatro dimensiones que constituyen características propias de los pueblos indígenas: lo histórico, territorial, educacional y demográfico.

Lo histórico está representado en el hecho que son agrupaciones humanas que tienen un origen y una historia distinta al resto de la población nacional que habita dentro de las fronteras del Estado chileno. Desde antes de la conquista, los indígenas generaron los alimentos y bienes necesarios para vivir a través de las relaciones de reciprocidad y redistribución. La primera, consiste en la práctica de la solidaridad y ayuda mutua entre los miembros de la comunidad, como una forma de ayudarse entre las familias, para cultivar y cosechar. La segunda, consiste en el cobro de tributos en productos y en trabajos que permiten determinar la riqueza para ser distribuidos en las poblaciones más necesitadas (Foerster, 1988). Esto confirma, en cierta forma, el espíritu comunitario de los pueblos indígenas en América Latina, lo que perdura hasta hoy día.

Al hablar de Población Indígena en América Latina es indispensable tomar en cuenta que ésta ha sido 'históricamente negada y prejuiciada', fundamentalmente en el plano de la educación, la producción económica y la relación social. La negación y prejuicio existe en el ámbito de la educación, en mayor o menor grado, aunque en el proceso histórico los países de América Latina están ligados a la Población Indígena ancestral (Kusch, 2008). Sea porque ésta constituye un porcentaje importante o porque "en nuestro Sur es difícil que los aquí nacidos estén exentos

de tener sangre indígena en sus venas o paisaje mapuche en sus ojos" (documento de trabajo preparado por la Comisión Nacional de Pastoral Indígena, Conferencia Episcopal de Chile, Obispos del Sur. Noviembre de 2002: 12).

La conquista del Pueblo Mapuche por los españoles de la época, está marcada por un proceso de intervención y negación de valores y características propias, tanto en el medio social como escolar. Sin embargo, en el último tiempo, existe una intención de los estados nacionales por reconocer los derechos de pueblos indígenas. Desde la Declaración Universal de derechos de los pueblos indígenas (Instituto Indigenista Interamericano, 1996), se releva una intención de los Estados por respetar el disfrute, derechos y libertades de los indígenas sobre el patrimonio social, cultural, tecnológico, artístico y natural. Esta legislación Universal garantiza en teoría, la igualdad, la equidad, la libre determinación, la conservación de la cultura y el trato igualitario al interior de los estados nacionales. Los artículos 1 al 5 y 8 de la misma Declaración establecen un desarrollo propio, tanto de la identidad cultural como en el progreso económico de los pueblos indígenas. En Chile, estos derechos, condiciones y oportunidades están lejos de ser cumplidos en forma satisfactoria (Stavenhagen, 2003). Quienes definen las políticas de desarrollo, derechos y la naturaleza de las libertades para los individuos y comunidades indígenas, particularmente mapuches, son las diversas agencias gubernamentales y no gubernamentales.

Este es el contexto de las familias y comunidades mapuches donde se sitúan las escuelas que se consideran en la presente investigación. Éstas constituyen también contexto de socialización de conocimiento sobre las costumbres, tradiciones, lengua e historia desarrolladas en un espacio territorial.

Lo territorial está referido a un espacio que los indígenas han habitado ancestralmente, tanto dentro como fuera del territorio del Estado chileno[2]. El Pueblo Mapuche es un grupo de personas de origen ancestral que coexiste en el actual territorio chileno con personas de origen europeo. El origen ancestral se expresa en los viajes de ida y regreso de la población por el territorio chileno hacia el lado argentino y a la inversa. Según testimonios, el objetivo principal de dichos viajes es la construcción del saber y conocimiento. En este sentido, los viajes de ida y regreso de un territorio a otro, o bien de una comunidad a otra, constituyen una experiencia de confrontación de ideas y conocimientos sobre el parentesco en una relación directa con el entorno natural, social y cultural (Quintriqueo *et al.,* 1997). A continuación, una

[2] Actualmente, el Pueblo Mapuche habita tanto el Centro Sur de Chile como el Sur Oeste de Argentina, con sus respectivos conocimientos culturales, pero con una lengua común que varía dialectalmente, según las territorialidades locales.

persona describe los viajes de ida y regreso de la población mapuche del lado chileno hacia el lado argentino:

> La gente también va a otros lados: van hacia otras comunidades, a otras tierras, van al otro lado de la cordillera, hacia la costa y hacia el Norte también. Ellos buscaban el origen de los parientes y a veces, también iban donde familias amigas. Allá iban a buscar el consejo, iban a buscar el conocimiento. A veces también iban a buscar conocimientos malos, malos consejos. Pero cuando se volvía a la comunidad, eso se conversaba así: he ido a esa comunidad, a esas tierras. En cambio aquí la gente no sabe que en otras partes los conocimientos son distintos, hay distintas formas de pensar, así cambian las cosas y no es igual que acá y eso no logro comprender, decían los ancianos. Así es que estas personas iban aquí cerca, en el lado de la Argentina, no importa cómo, pero iban hacia las tierras del Este, hasta donde llega la tierra. Como allá también hay costa, entonces por eso se le colocó así, –*puel mapu*,– que significa hasta donde llega la tierra[3].

El testimonio entrega una explicación, desde una lógica mapuche, sobre la construcción y reconstrucción del conocimiento, a través de la analogía del viaje. Además, entrega una explicación del por qué al territorio del lado argentino se le denomina *puel mapu*, que significa lugar hasta donde se extiende el territorio hacia el Este.

En la actualidad, este movimiento de la población se sigue realizando, desde comunidades mapuches rurales hacia los centros urbanos y a la inversa, desde los mismos centros urbanos hacia las comunidades. Según Bengoa (1996b), esta movilidad está ligada a la dinámica de los procesos de adaptación y/o transformación de la comunidad. En consecuencia, las familias mapuches viven y se desenvuelven tanto en las zonas urbanas como rurales donde se desarrollan procesos educativos para transmitir la memoria social a las nuevas generaciones.

Lo educacional está referido a la memoria social que representa los fundamentos, contenidos y finalidades para transmitir el patrimonio cultural, a través de la oralidad.

---

[3] Testimonio de F.A. de 64 años (Q.E.P.D.), quien colaboró en el marco de la investigación «*Kimeltuwün mew amukey ta zugu*: Una didáctica para abordar el conocimiento mapuche en el proceso de Formación Inicial en Educación Intercultural», 2001-2002, Universidad Católica de Temuco, Dirigida por el Dr. Daniel Quilaqueo.

Tanto en la literatura vigente (Zúñiga, Sánchez y Zacharías, 2000; Sarangapani, 2003; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005) como en la legislación sobre pueblos indígenas (véase Ley Indígena de Chile N° 19.253 de 1993 e Instituto Indigenista Interamericano, 1996) se releva la importancia de considerar contenidos y finalidades educativas de las comunidades indígenas en el medio escolar. Es decir, los estados nacionales destacan el derecho a la práctica y enseñanza de las tradiciones, protección de lugares sagrados, la transmisión de la historia e idioma propio. Además, la necesidad de los niños para entender y hacerse entender en su propia lengua en la relación con la sociedad no mapuche, derecho a todos los niveles de educación y el uso del idioma propio en el proceso educativo escolar.

Los artículos 12 al 16 de la Declaración Universal de derechos de los pueblos indígenas (Instituto Indigenista Interamericano, 1996) expresan el derecho a la dignidad y diversidad, medidas para eliminar prejuicios y discriminación. En Chile, la aplicación de estos derechos tiene una distancia considerable con la realidad, a pesar de los avances que se observan en los últimos 17 años en materia de educación intercultural bilingüe. Por ejemplo, en la educación no se observa una incorporación formal del *mapunzugun* —lengua mapuche— como lengua de enseñanza en los procesos educativos en escuelas situadas en comunidades (Cid, 2006; Calfueque *et al.,* 2006; Cadagán *et al.,* 2006). Así, toda relación social, política y económica con la sociedad nacional se realiza teniendo como base de comunicación la lengua castellana.

Sin embargo, en la actualidad se observan esfuerzos en forma progresiva para implementar una educación intercultural bilingüe en contextos de escuelas situadas en comunidades. El Ministerio de Educación chileno ha implementado una política y orientaciones para la educación intercultural que explicita la necesidad de considerar contenidos educativos, la lengua *mapunzugun*, la historia y costumbres mapuches (MINEDUC, 2005), con la colaboración de los miembros de las comunidades como poseedores del saber y conocimiento educativo propio.

Lo demográfico hace referencia a los descendientes de los pueblos indígenas, quienes poseen rasgos culturales, una lengua, valores sociales y una visión cosmogónica que los caracterizan del resto de la sociedad occidental.

Actualmente la población mapuche de 6 a 13 años tiene la posibilidad de acceder a la educación escolar de 1° a 8° año de Enseñanza Básica, habilitándola para continuar estudios secundarios. De las escuelas de Enseñanza Básica que existen en comunidades mapuches, un 70% corresponde a establecimientos particulares subvencionados con un sostenedor unipersonal que profesa el cristianismo

—católico, evangélico o protestante en general— y un 30% es municipal, donde la municipalidad sostenedora asume el catolicismo como religión oficial, desde la instauración de la Ley de Instrucción Primaria de 1860. Por una parte, las nuevas generaciones mapuches pueden acceder a todos los niveles educativos, oficios y profesiones, en igualdad de derecho con la población nacional. La escolarización se presenta a lo largo de toda la vida, determinada por el currículum escolar y el sistema educativo vigente, para satisfacer las necesidades de aprendizaje que se generan en la vida cultural, social y económica de las comunidades. Por otra parte, aún existe un proceso de socialización del niño mapuche en el contexto de la familia, lo cual permite la transmisión de un conjunto de contenidos educativos que dotan de racionalidad a las nuevas generaciones, sea consciente o no, para comprender la realidad social; la concepción de tiempo, espacio, territorialidad y economía, sobre la base del conocimiento del tronco parental común en la comunidad.

Tabla N° 1. Población total de la IX Región de La Araucanía

Población	Urbano	Rural	Total	%
Hombres	285.436	146.659	432.095	48,5%
Mujeres	318.250	140.053	458.303	51,5%
Totales	603.686	286.712	890.398	100%
%	67,7%	32,3%	100%	

En la tabla N° 1 se observa que la población total de la Región de La Araucanía es de 890.398 habitantes y se distribuye en mayor porcentaje en zona urbana (67,7%), aunque un porcentaje significativo vive en zona rural (32,3%). Se observa además, que la mayor parte de la población total corresponde a mujeres (MIDEPLAN, 2002).

Tabla N° 2. Población total por comuna

Comuna	Población		Total	%
	Hombre	Mujer		
Padre Las Casas	29.327	29.468	58.795	17%
Temuco	117.071	128.276	245.347	71,4%
Nueva Imperial	20.423	19.639	40.059	11,6%
Totales	166.641	177.383	344.024	100%
%	48,4%	51,6%	100%	

En la tabla N° 2 se observa que la población total de las comunas que se consideran en el estudio es de 344.024 habitantes, de la cual el mayor porcentaje lo tiene Temuco con un 71,4%, el 48,4% es hombre y el 51,6% mujer.

En Chile, 692.192 personas se reconocen pertenecientes a una comunidad indígena, lo que corresponde al 4,6% de la población nacional. En la Región de La Araucanía se concentra la mayor parte de la población, con 204.125 personas, cifra que representa el 29,6% de la Población Indígena a nivel nacional y el 23,5% de la población total regional. En general, el total de la población mapuche a nivel nacional es de 604.349 personas, lo que significa el 87,3% de la población total de indígenas a nivel nacional (Censo, 2002). De la información disponible se deduce que en la Región de La Araucanía el 22,9% de la población tiene ascendencia mapuche declarada.

Al observar el analfabetismo, del total de población regional el 91,3% es alfabeto (sabe leer y escribir) y el 8,7% es analfabeto (no sabe leer ni escribir). En forma más específica, el 93,2% de los hombres es alfabeto y el 6,8% analfabeto; el 89,5% de las mujeres es alfabeto y el 10,5% es analfabeto. En zona urbana el 94,3% es alfabeto (95% en hombres y 93,7% en mujeres) y el 5,7% es analfabeto (5% en hombre y 6,3% en mujeres). En zona rural, el 84,8% es alfabeto (89,6% en hombres y 79,8% en mujeres) y el 15,2% es analfabeto (10,4% en hombres y 20,2% en mujeres).

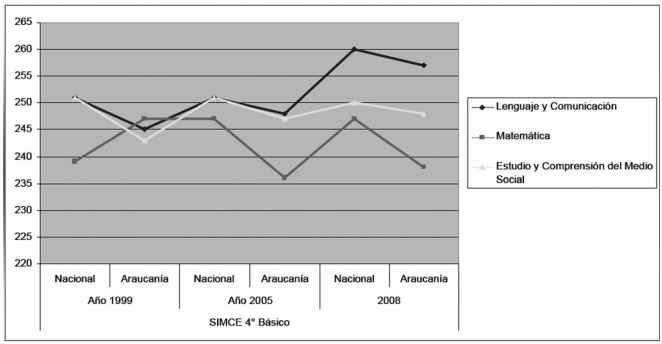
Algunos aspectos relevantes son: 1) La mayoría de la población es femenina (51,6%); 2) Un porcentaje significativo de la población es rural, 285.436 habitantes, que representan el 32,3% de la población total regional; 3) Aunque la población de mujeres en general es mayor, el jefe del núcleo familiar en promedio es hombre en un 80% y tan sólo el 20% de ese estatus lo ocupa la mujer; y 4) Existe una distancia significativa entre analfabetismo en zona urbana (8,7%) y en zona rural (15,2%).

La universalización de la enseñanza y los procesos de alfabetización han sido de gran preocupación para los gobiernos latinoamericanos durante las últimas décadas (Tedesco, 2000). La meta de la educación de una sociedad democrática y moderna es producir individuos autónomos, capaces de adquirir información por su cuenta, capaces de juzgar la validez de dicha información y hacer, a partir de ella, inferencias racionales, lógicas y coherentes. Según la UNESCO (1990), los bajos resultados que alcanzan los alumnos en comprensión lectora en los diferentes países revelan que siguen prevaleciendo los enfoques centrados eminentemente en el código, en la pronunciación y sonido correcto. El estudio internacional de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD, 2003), que mide el nivel lector en el área de la información, constata que en nuestro país el

80% de los chilenos entre 16 y 65 años no tienen comprensión y nivel de lectura mínimo para funcionar en el mundo de hoy. Este estudio evalúa la capacidad de los adultos para comprender y emplear información escrita presente en actividades cotidianas en el hogar, trabajo o comunidad, necesaria para alcanzar metas personales y desarrollar el potencial natural que cada cual posee.

Uno de los principales problemas es que los alumnos no entienden lo que leen. Ello influye directamente en sus posibilidades de aprender, pues las dificultades en la comprensión lectora reducen la eficacia en el estudio a nivel general. La novena región, en los tres últimos períodos en que se ha aplicado la prueba Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE), ha obtenido los puntajes más bajos del país.

Gráfico N° 1. Resultados SIMCE período 1999 – 2008



En el gráfico se observa que los resultados del SIMCE de 4° año Básico, desde el año 1999 al 2008, en general se mantienen con una tendencia estable casi invariable en los 250 puntos en Lenguaje, 240 puntos en matemática y 250 en Comprensión del Medio respectivamente a nivel nacional. En el caso de la IX Región de La Araucanía también es invariable, con muy poca evidencia de mejora en los puntajes. Sorprende que el rendimiento en general en Lenguaje y Comunicación, Matemática, y Estudio y Comprensión del Medio sea sistemáticamente más bajo que el puntaje nacional, pero fundamentalmente en matemática. Lo anterior está asociado a un mayor índice de ruralidad y pobreza (ver www.mineduc.cl).

Otro aspecto relevante es el nivel de escolaridad básico que presenta la población rural de la VIII, IX y X regiones. En la VIII y IX regiones se observa que en el año 2000,

el promedio de escolaridad se sitúa en 6,3 años de estudio (el promedio es de 6,7 años en la IX Región); lo que está por debajo del promedio país que llega a 9,8 años. En el 2003, se observa un incremento de la escolaridad en la zona rural, pasando de 6,7 a 9,8 años de estudios, por debajo del promedio nacional de 10,1 en el contexto rural (MIDEPLAN, 2000, 2003). Los antecedentes señalados expresan la necesidad de generar una educación diferente y de mejor calidad en escuelas que atienden a niños de ascendencia mapuche.

En relación con las características socioculturales históricas, territoriales, educacionales y demográficas de la IX región, surge la necesidad de una educación intercultural más pertinente y de mejor calidad. En el mismo sentido, demanda una mayor documentación sobre las implicancias de un currículum monocultural sobre la formación de niños y adolescentes mapuches que presentan lógicas diferentes de comprender el mundo. Entonces ¿Cuál es la relación entre bajo rendimiento escolar y la identificación cultural de niños y adolescentes mapuches en el medio escolar, como implicancias de un currículum escolar monocultural? La incorporación de la escuela y la educación a las comunidades están ligadas a la conquista como un proceso de intervención y negación del valor educativo del saber y conocimiento propio en el medio escolar, como también las leyes y decretos que estructuran el sistema educativo y la educación dirigida a la población mapuche.

La noción de implicancia que aquí se utiliza se inscribe en las ciencias de la educación y se relaciona con un conjunto de actores que se implican subjetiva e intersubjetivamente, donde cada uno tiene un lugar en el conocimiento que se ha construido en el tiempo, en un contexto. En este sentido la implicación se opone a la explicación, que está ligado a una linealidad en el espacio, es lo que se puede medir; desplegar, extender, poner en un plano, sucesión, causalidad que pueden ser representadas (Ardoino, 2005). En tanto la noción de implicancia se inscribe en las ciencias de la comprensión, para estudiar lo que ocurre en la temporalidad, asociado a la historia. Entonces el presente trabajo busca contribuir en develar las implicaciones en la relación histórica y educacional de los sujetos-objetos del conocimiento, mapuche y no mapuche, desde un enfoque descriptivo.

1.2. Contexto histórico de la institución escolar

En Chile, el contexto histórico de la institución escolar se relaciona directamente con la conquista y misiones de los españoles en territorio mapuche. Este proceso se inicia en el contacto formal con los españoles, a mediados del año 1541, con la instalación de la ciudad de Santiago. Después de este primer contacto, la población mapuche se organiza contra la invasión, primero a través del sometimiento militar y

luego, a través de los tratados (Faron, 1969). A fines del año 1640 se inician procesos de tratados entre la sociedad chilena colonial y el Pueblo Mapuche, proceso influenciado por los Jesuitas que llegaron a Chile en 1593, en un intento por separar la acción misionera del sometimiento militar (Noggler, 1972). Esta última forma de contacto trajo consigo un proceso de intercambio y transformación progresiva del estilo de vida y forma de comprender el mundo en el Pueblo Mapuche.

En efecto, en el siglo XVI, en la Región de La Araucanía se desarrolló un proceso de conquista asociado a fuerzas militares españolas y congregaciones religiosas, que simultáneamente desarrollaron la evangelización y educación para someter a los pueblos originarios a la Corona Española. Según un extracto de la carta del príncipe de España a los misioneros de Pedro de Valdivia, con fecha 4 de septiembre de 1551, se desprenden intenciones precisas de la Corona Española con relación al ámbito político, social, educativo y religioso.

> … y porque somos informados de que no tiene (Valdivia) consigo ningunos Religiosos…os ruego y encargo que de los Religiosos de vuestra Orden… mandéis que vayan a las dichas provincias de Chile donde reside el dicho capitán Valdivia, y entiendan en la defensión y protección de los Indios de aquella tierra, y en su instrucción y conversión a nuestra Santa Fe Católica… (Noggler, 1972: 27).

El nuevo territorio que sometía la Corona Española, recibió a diferentes congregaciones religiosas, tales como: Franciscanos, Jesuitas y Capuchinos. Los Franciscanos constituyen la primera misión que llega a la región hacia el año 1553, con el objetivo de "aumentar el número de misioneros y ampliar la acción evangelizadora y educacional" (Noggler, 1972: 56).

La orientación de los conquistadores es enseñar a los mapuches a ser humanos y vivir como tales, a través del cristianismo. Luego debían organizarse socialmente, regirse por leyes sociales y morales, subordinándose a la Corona Española, siendo la evangelización una empresa de transculturación.

Más tarde, 'la obra misionera' fue desarrollada por los Jesuitas. Este proceso es producto de la primera evangelización —sacramentalización— y el alzamiento mapuche de 1598. Esto legitima la guerra —a sangre y fuego— como también la esclavización. El imperativo y la consigna consensuada de todos los sectores de la Iglesia fue dominar y subyugar al mapuche.

En este contexto llegan a La Araucanía los Jesuitas en el año 1608, momento en que la relación entre conquistadores y mapuches deja de ser confrontacional para convertir a los indígenas a la religión cristiana. En este proceso, uno de los objetivos de españoles y criollos es imponer las creencias cristianas a través de la divulgación de la Escritura de los mandamientos en *mapunzugun*. Un logro es el bautismo de la población, aunque éstos no dejan algunas costumbres como la poligamia, el *kawin* —fiesta al estilo cultural propio— y *machitun* —prácticas de la *machi* como persona que tiene el oficio de conocer la medicina según el conocimiento mapuche, curar enfermedades y cultivar la religión en el contexto de la familia y la comunidad—, signos de barbarie para los españoles de la época.

A principios del siglo XVIII los Jesuitas son expulsados del territorio por los conquistadores. Los siguientes misioneros que intentaron 'civilizar' a los indígenas fueron los Franciscanos, con una fuerte crítica hacia el trabajo misional de los Jesuitas, pues el bautismo no habría evitado la ignorancia y por ende, las tinieblas de los indígenas. A la labor de los Franciscanos se unió la misión de los Capuchinos, quienes tenían objetivos similares a los Jesuitas (Antinao *et al.*, 2004).

Una de las estrategias de Franciscanos y Capuchinos para evangelizar, fue repartirse los territorios para ejercer de mejor manera su trabajo cristianizador sobre el Pueblo Mapuche. Según Foerster (1996: 37), "los objetivos de los Franciscanos eran civilizar, moralizar y educar a los indígenas en la región, a través de la enseñanza del cristianismo", aunque por siglos su misión fue infructuosa, pues las comunidades continúan practicando sus costumbres.

En el proceso de contacto y conquista se instalaron Estaciones Misionales en el territorio de La Araucanía, que en ese período se extiende desde el Río Maule hasta la Isla de Chiloé, con el objetivo de evangelizar e instruir a la población mapuche en la Fe Católica. Este proceso significó la transmisión del patrimonio cultural occidental a las nuevas generaciones. Más tarde se instalaron establecimientos escolares "sólo para hijos de caciques y ahijados de coroneles españoles en Chillán en 1756 y escuela para mujeres mapuches en Toltén en 1877", proceso que fue realizado fundamentalmente por misioneros Jesuitas (Noggler, 1972: 107). En este proceso de conquista, la evangelización se asumió como objetivo de la escolarización y tuvo como finalidad "la conversión del niño mapuche a un ser cristiano" y un proceso de abandono progresivo de sus "concepciones acerca del mundo social y natural definidas en el marco de su propia cultura" (Quintriqueo, 2002: 19).

Para comprender la institucionalización de la educación en Chile y su relación con la Población Indígena, a continuación se entregan algunos antecedentes, donde se observa su lógica y política de implementación progresiva.

En el período colonial la escuela estuvo marcada en general por 'un desarrollo muy limitado' educándose a niños criollos, de clases más acomodadas, en las pocas escuelas y colegios existentes. Por ejemplo, "a fines del siglo XVIII existían seis colegios en Santiago, todos ellos dependientes de congregaciones religiosas, que tenían una matrícula de 5 a 8 alumnos; además existían siete escuelas de primeras letras" (Egaña, 2000:25), las que no contaban con cobertura para la población escolar de ascendencia indígena. Los niños que asisten a las escuelas coloniales, normalmente son quienes pueden pagar la educación, con la posibilidad de aceptar alumnos pobres, quienes deben pagar con servicios de aseo. En tanto, en provincia existen iniciativas privadas para ofrecer educación a las nuevas generaciones, ligadas fundamentalmente a parroquias, donde en general se enseña sólo el catolicismo. En este período, la educación para la mujer no fue considerada ni formalizada. Cuando fue posible, las mujeres sólo podían acceder a instrucciones que entregaban congregaciones religiosas, para recibir una formación cristiana y desarrollar habilidades domésticas. No existía educación escolar para niñas pobres ni indígenas.

A principios del siglo XIX, en el proceso de independencia de Chile, la finalidad de los colonizadores sigue siendo el sometimiento de los pueblos indígenas para ampliar las fronteras de la república. Con ello comienza a manifestarse "una nueva forma de reducción y conversión después de tres siglos en que el uso de la fuerza como medio y de dominio había fracasado" (Noggler, 1972: 85). Entonces, la educación toma un rol principal para alcanzar los objetivos trazados inicialmente, es decir, la evangelización y negación de saberes propios de la población mapuche.

Inmediatamente constituida la Primera Junta de Gobierno en 1810, surge en 1811 un documento donde se establece que la educación pública contribuirá al fortalecimiento de la nación y que debe extenderse a todos los ciudadanos.

> [Alrededor del año 1819, surge una] legislación que define al mapuche como chileno, lo que garantiza la posibilidad de educarse. Los mapuches son así objeto de una escolarización forzada, ahora legalmente instituida que se proponía enseñar a leer, escribir, y contar, por supuesto, en castellano y con la prohibición factual de hablar la lengua materna (Durán y Ramos, 1992: 134).

Entonces, desde su inicio la escuela asume como política el desarrollo de una educación escolar para Población Indígena, donde se explicita el castellano como lengua oficial y por ende, la negación del *mapunzugun* como lengua de enseñanza escolar. Este tipo de modelo educacional fue asimilacionista, donde los mapuches son incorporados a las escuelas para seguir con el proceso de evangelización y conquista.

Según Egaña (2000), en el año 1813 se dictó la 'Disposición fundamental sobre la materia' que reglamenta la Educación Primaria y destaca la responsabilidad del Estado sobre la educación. En esta ley se destaca también la labor de los profesores, en donde se les explicita que el interés del Estado es el servicio a la patria y el honor que se merecen. En el mismo año se nombra un Protector de Enseñanza Primaria, el que se institucionaliza en las constituciones de 1822, 1823 y 1828. Con ello se inicia la masificación de la Educación Primaria, con la creación de la "escuela lastarriana" para formar profesores y más tarde, en 1928, la "Escuela Normal en el Instituto Nacional" (Egaña, 2000:26).

Desde la instauración de la Ley de Instrucción Primaria de 1860, la educación formal en Chile se fue estructurando hasta constituir un sistema educativo, organizado en un subsistema de educación pública y otro de educación particular. En la primera, se encuentran las escuelas gubernamentales, municipales y conventuales que imparten educación gratuita. En la segunda se encuentran las escuelas pagadas y las escuelas gratuitas filantrópicas. En general, esta ley precisa lo siguiente: 1) Escuelas obligatorias según número de habitantes por territorio; 2) Escuelas obligatorias para mujeres en cada villa; 3) Separación de sexos en las escuelas; 4) Un Plan para la Enseñanza Primaria, para que los profesores puedan desarrollar la Educación General Básica; y 5) Educación escolar desarrollada en lengua castellana, donde implícitamente se niega el uso de la lengua *mapunzugun*. En este sistema educativo, los niños indígenas en general y particularmente mapuches, reciben una educación basada en contenidos y finalidades educativas fundadas en el marco cultural occidental y en segunda lengua.

El sistema educativo se consagra con la Ley de Enseñanza Obligatoria de 1920. Esta última, formaliza que la educación es responsabilidad del Estado, a través de las escuelas fiscales y más tarde, escuelas municipales, gratuita para hombres y mujeres. En el marco de esta ley, la enseñanza es obligatoria para todos los niños entre 6 y 13 años, y los padres están obligados a matricular a sus hijos en una escuela de Educación General Básica.

En este período, la escolarización de la población mapuche se caracteriza por la negación y ocultación. La negación es entendida como un proceso asociado a una hegemonía del poder y del saber occidental que niega y elimina al sujeto del saber y conocimiento propio. Así, al sujeto se le condiciona para asumir un estado de inferioridad en el medio escolar y en situaciones de relaciones sociales con el chileno occidental. En cambio el ocultamiento de 'lo mapuche', en el medio escolar y en procesos de relación social, tiene origen histórico y educacional. Es una estrategia que induce a los niños y jóvenes que dominan saberes y conocimientos sobre las características socioculturales propias, para ocultarlos en forma consciente o inconsciente, con el objeto de disminuir o eliminar prejuicios, estereotipos y la discriminación percibida. Esta situación genera una segmentación entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de la comunidad, donde se impone lo que la institucionalidad escolar considera válido y formal. Los alumnos de ascendencia mapuche aprenden a dudar, olvidar, desvalorizar y ocultar sus saberes y conocimientos propios. En cambio, el conocimiento escolar se presenta como lo válido y formal, para desarrollar competencias individuales y sociales (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Entonces, la negación, ocultación, castigo y reacción, se relacionan con la naturaleza de la instalación de la escuela y la educación escolar en contexto mapuche, como uno de los primeros y más relevantes dispositivos que se ocuparon de dar cumplimiento a los objetivos del Estado. En este proceso, el *mapunzugun* como lengua de comunicación de la población mapuche debía ser suprimido, con el propósito de introducir cambios en las comunidades. En testimonios de la época se observa que en el ámbito de la educación escolar, la integración de las comunidades no siempre fue realizada utilizando el mejor método, ya que la discriminación fue abierta y plena. Así, los mapuches no podían educarse y los profesores constituyen los primeros agentes de discriminación, injusticia y negación de la lengua y cultura ancestral. En ese mismo sentido, la educación escolar significó burlas, ofensas, prejuicios y estereotipos, por lo cual muchos padres decidieron no continuar la transmisión del patrimonio cultural mapuche a sus hijos, particularmente la lengua *mapunzugun*.

En 1935, se celebró la 'Concertación de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena en Temuco', donde se discutió las contradicciones y diferencias que presenta la educación en contexto mapuche. En el encuentro surge con fuerza la propuesta de instalar una escuela en cada comunidad, donde los profesores asuman verdaderamente una formación social, en colaboración con los padres de familia y vecinos de las comunidades. Estas debían ser escuelas que permitan a los niños estar en contacto con la tierra, respetando la organización social de la comunidad,

sus intereses y cuyos profesores fueran de ascendencia mapuche y, si no lo son, que tengan vocación, cierto cariño por los miembros de las comunidades y sin prejuicios y estereotipos en la enseñanza del niño, "sin tratarlo como un infeliz" (Canales, 1998: 19). Las conclusiones de dicho encuentro son: 1) Creación de una escuela por comunidad; 2) El carácter bilingüe de la enseñanza en dichas escuelas; 3) Que las escuelas sean dirigidas por mapuches; 4) Que los profesores recién egresados se desempeñen en escuelas situadas en comunidades mapuches; 5) La designación de un Secretario de Educación Indígena intermediador con el Ministro y los Inspectores Indígenas; 6) Fundar una escuela normal para indígenas; 7) Fundar una Biblioteca; y 8) Un Centro de Estudios Araucanos.

Sin embargo, las denuncias al carácter negador, injusto, discriminador y racista de la escuela, continuaron. El testimonio de una profesora de la época con relación a la negación, castigo y discriminación indica:

> (...) donde quiera que haya estudiado, pude observar, vivir y sentir los efectos del que bien puedo llamar discriminación racial, cuyo menor efecto consiste en considerar al araucano como un ser inferior. Me tocó ver castigar con palmetas de palmera a los niños en forma injusta en la cara, a los niños araucanos ya crecidos, por mala pronunciación del castellano o por faltas mínimas. Puedo considerarlo una falta pequeña en relación a lo que debí experimentar en Imperial primero y Temuco después ... y es natural que fuera así porque iba creciendo cada vez más mi desarrollo mental y mi sentido de la dignidad y debe creérseme, porque eran mayores los desaciertos de los profesores (...)
>
> (...) sufrí mucho en silencio y no entendía cuando me hablaban, entonces sufría mucho y dije: si tengo hijo, todos van hablar castellano, de chiquitito, es lo que yo voy a enseñar y también en la escuela (Canales, 1998: 15-19).

En el testimonio se observa que la función natural de la escuela, históricamente ha sido negar, ocultar, discriminar y prejuiciar a la población mapuche, como el resultado de un proceso educativo que responde a intereses y políticas, que en parte son planificados y en parte inconscientes. Sin embargo, el mayor perjuicio de esta práctica educativa queda y se anida en las futuras generaciones, como una representación de inferioridad asumida, lo cual influye sobre el proceso de formación de persona y la valoración del patrimonio cultural propio expresado en la identidad individual y sociocultural de las generaciones hasta hoy día.

En la época de 1970 surge, a partir de las demandas de los mapuches, en específico de aquellos que lograron tener un nivel educativo occidental superior, extender la educación a la mayoría de la Población Indígena. Así se demanda un cambio en la Educación General Básica, lo que se instauró a través del Programa de Educación Rural Mapuche desde 1978, desarrollado por el Instituto de Educación Rural (IER). Dicho programa definió fundamentos biculturales de educación y la elaboración de materiales de apoyo para los profesores rurales de Primer Ciclo (Durán y Cárdenas, 1983).

En 1990 se dicta la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), que establece normas generales para la Educación Básica, Educación Media y Educación Superior (MINEDUC, 1990)[4]. Esta Ley regula al mismo tiempo el deber del Estado de velar por su cumplimiento y el proceso de reconocimiento oficial de los establecimientos educacionales de todo nivel. La misma ley define la educación como:

> el proceso permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo moral, intelectual, artístico, espiritual y físico mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas enmarcados en nuestra identidad nacional, capacitándolas para convivir y participar en forma responsable y activa en la comunidad (LOCE, Artículo 2°).

La LOCE indica además que la educación es un derecho de todas las personas, atribuyendo a la familia el derecho y deber de educar a sus hijos, donde el Estado tiene la obligación de otorgar el ejercicio de este derecho. Además, resguardar la libertad de enseñanza, financiar un sistema gratuito para asegurar el acceso de toda la población a la Enseñanza Básica, a través de la enseñanza formal e informal. La enseñanza formal es aquella que, estructurada científicamente, se entrega de manera sistemática, constituida por niveles que aseguran la unidad del proceso educativo y facilitan la continuidad del mismo a lo largo de la vida de las personas. La enseñanza informal es todo proceso vinculado con el desarrollo del hombre y la sociedad, facilitado por la interacción de unos con otros y sin la tuición de

[4] Sin embargo, la Educación Superior en Chile se remonta a 1622 con la creación de la Universidad de Santo Tomás, en la actual Región del Bío-Bío. Durante la Colonia se establecieron también otras instituciones, de las cuales sólo permaneció hasta el término del dominio español la Universidad de San Felipe, creada en Santiago en 1738. Esta funcionó regularmente hasta 1813 pasando a ser parte del Instituto Nacional y luego predecesora de la Universidad de Chile, creada en 1843 en Santiago, Chile, bajo la responsabilidad del Estado chileno. A fines del siglo XIX, en el año 1888, el Obispo de Santiago decide crear la Universidad Católica de Chile, como una entidad libre de la tutela del Estado, pero manteniendo el ideal de servicio a la patria. Nace así la primera Universidad privada en el país. Por Luis Eduardo González Fiegehen (2006).

un establecimiento educacional como agencia institucional (MINEDUC, 1990). La Enseñanza Básica es el nivel educacional que procura fundamentalmente el desarrollo de la personalidad del alumno y su capacitación para su vinculación e integración activa a su medio social, a través del aprendizaje de los contenidos mínimos obligatorios que se determinen en conformidad a la LOCE y que le permiten continuar el proceso educativo formal.

En el marco de la LOCE surge la Ley Indígena Nº 19.253, del año 1993, con antecedentes legales de la Constitución Política de la República, la Declaración Universal de los Derechos Humanos y la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Este es el marco legal que sustenta el origen formal de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) en Chile. Por ejemplo, en la LOCE existen decretos que explicitan la posibilidad de modificar los Contenidos Mínimos Obligatorios y los Objetivos Fundamentales Verticales (MINEDUC, 2002). En esa misma lógica, las nuevas orientaciones para la educación intercultural bilingüe planteadas por el MINEDUC deja un espacio para que las escuelas puedan crear sus proyectos educativos institucionales, para orientarlos hacia la interculturalidad y el bilingüismo en contexto de comunidades mapuches (MINEDUC, 2005).

En resumen, la situación que históricamente caracteriza al Pueblo Mapuche es la intervención, apropiación y reapropiación. Los procesos de intervención se relacionan con las políticas del Estado nacional, colonial y moderno de definir una educación para la *elite* y homogeneizante con relación a las diferencias individuales, socioculturales y étnicas. La apropiación se comprende como un proceso de incorporación de elementos de la cultura occidental en la familia y la comunidad mapuche, para redefinir la propia cultura —costumbres, tradiciones y formas de ver el mundo—, producto de cambios y transformaciones sociales, sin entrar necesariamente en contradicción con su propio marco cultural y social. Aquí, el sentido de apropiarse no es sinónimo de imitar, sino más bien, transformar para sí los elementos de la cultura ajena, en función de los tiempos y nuevos contextos socioculturales. Por ejemplo, la incorporación del caballo, la carreta, el celular, el automóvil, para resolver problemas y prácticas socioculturales en base a conocimientos propios. La reapropiación se comprende como un proceso en donde las nuevas generaciones revalorizan y usan saberes, conocimientos propios para desarrollar actividades sociales, culturales, educativas, económicas y políticas, en relación con la sociedad y la cultura occidental.

Sin embargo, la educación escolar en la realidad continúa siendo nacionalista, centralizada, monocultural y basada en la castellanización de la población escolar. Este proceso genera como resultado una relación de estereotipos y prejuicios en

la educación, como resultado de una relación histórica entre chilenos criollos y mapuches, basado en la ignorancia y ocultación de la identidad cultural de niños y adolescentes, tanto en el medio social como escolar.

1.3. Relación de prejuicios y estereotipos

Los estereotipos y prejuicios están en la base de la relación histórica entre mapuches y no mapuches. Según Allport (1977), la noción de estereotipo hace referencia a una concepción generalizada y errada de un grupo hacia otro, para justificar su aceptación o rechazo. El prejuicio consiste en una predisposición negativa hacia algo o alguien. El contacto entre españoles de la conquista y la población ancestral de la época está marcado por estereotipos, lo que se observa en los primeros escritos de los conquistadores, por considerarlos "…gente indómita y sin razón, bárbara, falto de conocimiento y de toda virtud… es gente sin orden y razón" (Foerster, 1988: 20). Esta relación prejuiciada y estereotipada es percibida hasta hoy día por la población mapuche. En esta perspectiva, los niños que pertenecen a una cultura propia, al incorporase a la escuela asumen un grado de inferioridad en la relación con la sociedad mayoritaria, donde han sido considerados parte de la cultura inferior (Merino y Quilaqueo, 2003; Altarejos y Moya, 2003).

En contexto mapuche, cuando el niño ingresa a la escuela lo hace con una identidad cultural propia (Paillalef, 2003) y con una lógica de comprender el mundo. Además, los niños y adolescentes han adquirido una noción de tiempo, espacio y una forma de pensar la realidad que lo distingue de los demás. Estos saberes y conocimientos contrastan la relación de conflicto de los alumnos con contenidos educativos que no son coherentes con su cultura. Los primeros años de escolarización se traducen en "abuso, en donde el prejuicio es más serio, por cuanto incide en la formación del sí mismo de la persona" (Paillalef, 2003: 83). Entonces, los estereotipos y prejuicios obstaculizan el proceso de construcción de identidad del alumno de ascendencia mapuche.

En investigaciones realizadas en las últimas décadas, se observa que el prejuicio y estereotipo de la sociedad chilena hacia la sociedad mapuche tiene como origen la formación intelectual traída por el conquistador español y más tarde, formada y transmitida por los criollos en Chile, a través de la evangelización y la educación escolar fundamentalmente. Según Todorov (1991), al momento de la conquista, el continente americano poseía una cultura que tipificaba a los nativos de América como inferiores, teniendo como base la ideología racialista de la época, denominándolos 'indios', 'bárbaros' e 'incivilizados'. Posteriormente a la conquista, con la independencia de Chile de la Corona Española, los criollos heredaron y

desarrollaron los prejuicios sociales hacia el mapuche. Según Stuchlik (1974:66), se caracterizó al mapuche como "valientes guerreros, bandidos sanguinarios, indios, flojos y borrachos, gentiles con falta de educación".

En este contexto, las escuelas situadas en comunidades se traducen en un espacio para el desarrollo sociocultural, pero también en un espacio de reproducción de estereotipos, prejuicios e históricamente, un lugar de castellanización y asimilación del mapuche hacia la sociedad chilena. A través de la educación se ha manifestado la ideología del grupo dominante, transmisora de una cultura representada como superior, con el poder para la manipulación, el uso de estructuras discursivas de dominación, desigualdad y limitaciones de la libertad (Van Dijk, 1999). Esta es una expresión de la colonización, entendida como una dominación social, política y de 'relación con el saber', donde la sociedad dominante se niega a otras lógicas para comprender la educación y procesos de desarrollo sociocultural (Beillerot, 1998). Según constataciones de investigaciones recientes (Cid, 2006; Aguilar *et al*., 2006), en el plano de la educación y particularmente en el contexto de estudio, esta lógica de colonización se expresa en la transmisión de un saber escolar que adquiere mayor valor tanto en la enseñanza-aprendizaje de competencias como en el desarrollo de la identidad de los niños respecto de su propia cultura. En la relación de los profesores con sus alumnos y a la inversa, se asume que el saber escolar constituye el poder de la verdad, fundados en saberes y conocimientos 'científicos' (Rockwell, 1995), negando la lengua y saberes propiamente mapuches como contenido de enseñanza escolar, en el plano formal y real.

En la perspectiva de personas de origen ancestral que se han dedicado al estudio de la relación mapuche y no mapuche, indican que desde la generación de los bisabuelos, abuelos y padres, existe un sufrimiento, puesto que su relación con los occidentales está marcada por burlas y menosprecios (Alonqueo, 1985).

> Por aquí ya no hablan en *mapunzugun* los mapuches, porque antes se sufrió mucho. Cuando entré a la escuela, la profesora me discriminaba. Yo no sabía hablar en castellano, hablaba en puro *mapunzugun* porque mi abuela me enseñó a hablar en *mapunzugun* y nada más. Y después, cuando yo tenía unos nueve años empecé a hablar en castellano porque entré a la escuela. Y cuando hablaba en mapuche en la escuela la profesora me pegaba, me castigaba. Ella, la profesora, me decía que hablar en *mapunzugun* me atrasaba para hablar en castellano. ¡Qué! Yo no podía hablar en *mapunzugun* en la escuela, porque ella era chilena y no entendía. Los brutos hablan en *mapunzugun*, decía la profesora [U11, S4, en Quintriqueo, 2002: 79].

En el medio escolar, la relación entre alumnos mapuches y profesores, se desarrolla en base a una experiencia de formación donde sobresalen la desconfianza, el menosprecio y el ocultamiento de saberes y conocimientos propios. Esto conduce a un proceso de asimilación de la cultura y la comunidad mapuche a la sociedad chilena sobre la base de un currículum monocultural, caracterizado por reproducir la estructura social y el acervo cultural occidental (Catriquir, 1996). Así, un proceso de negación y ocultamiento sistemático de saberes y conocimientos propios en la enseñanza escolar, podría generar conflictos tanto cognitivo como identitario en alumnos. El conflicto socio-cognitivo consiste en una barrera epistemológica que obstaculiza al alumno para comprender conocimientos y racionalidades que presentan una lógica diferente a la suya en el aprendizaje y enseñanza de contenidos y finalidades educativas escolares. El conflicto identitario se comprende como una confusión de normas, reglas, conocimientos, saberes y valores exhibidos en un proceso de interacción social (intersubjetividad), en armonía con el marco cultural y social, ya sea propiamente mapuche u occidental.

El medio escolar en contexto mapuche es un espacio donde coexisten mapuches y no mapuches, quienes en el proceso educativo y la interacción social viven tensiones fundadas en una ideología racialista, que inferiorizan y discriminan a los indígenas. En este contexto se observan expresiones prejuiciadas que se emiten de manera implícita y explícita por parte de los miembros de la sociedad dominante, lo cual se transmite a través del discurso pedagógico, las orientaciones curriculares y los contenidos educativos de libros y textos escolares.

En efecto, la relación de prejuicio y estereotipo entre mapuches y no mapuches en el medio escolar, conduce a un proceso de discriminación percibida (Cantoni, 1978; Stuchlik, 1974; Aguilar *et al.,* 2006). Esta relación histórica, en el plano de la enseñanza de contenidos y categorías culturales, no toma en cuenta el saber y conocimiento ancestral, como elementos fundamentales para la construcción de la identidad sociocultural de alumnos de ascendencia mapuche. Esta política de negación cultural tiene origen histórico, desde la conquista, el período colonial, la república y el Estado chileno actual, lo cual se observa en decretos, leyes y prácticas de enseñanza escolar con población mapuche, donde se niegan las diferencias, el reconocimiento, la libertad y la autonomía. Históricamente existen programas de formación de profesores que no consideran las diferencias. En Chile, sólo a partir de 1992 existe la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, en la Universidad Católica de Temuco, la cual tiene por objeto considerar las diferencias en las dimensiones individual, sociocultural y étnica.

La carrera se justifica por una demanda formal e informal de las comunidades mapuches de la VIII, IX, X y XIV regiones de Chile, relacionadas con la búsqueda de procesos educativos que tengan por objeto el mejoramiento de la calidad de la educación en contextos interculturales. Significa también, responder a las demandas de las comunidades, para resolver problemas de relaciones interétnicas e interculturales, especialmente en donde se continúa una dominación histórica sobre la población mapuche en el contexto regional y nacional.

La orientación de la carrera considera las políticas educacionales del Ministerio de Educación, la reforma educacional y la descentralización del currículum escolar en el contexto socio-geográfico que la Universidad Católica de Temuco declara en su misión, en atención al grupo objetivo de las regiones VIII, IX, X y XIV. El nivel de concreción más inmediato de esta orientación es la Educación Básica, desarrollada en escuelas situadas en comunidades. En este contexto, el futuro profesor en Educación Básica Intercultural desarrolla sus prácticas pedagógicas progresivas, práctica profesional y tesis de pre-grado, con el objeto de conocer, analizar y comprender fenómenos educativos relacionados con la diversidad étnico-cultural en contexto mapuche.

La concepción sobre la formación de profesores en Educación Básica Intercultural es liberadora y humanista, relacionada con la idea de 'hombre transformador del mundo'. Según Blanco (1999), en la concepción liberadora y humanista, el profesor se concibe como un profesional al servicio de una actividad social, en donde es protagónico, reflexivo y capaz de provocar la emancipación de las personas, cuando descubren que tanto el conocimiento [pedagógico] como la práctica educativa son construcciones sociales de la realidad y como tales, responden a intereses políticos, sociales y económicos, en un espacio, un tiempo y lógicas [socioculturales] que pueden cambiarse en forma permanente.

La finalidad de la formación de profesores en Educación Intercultural es conocer la cultura y sociedad mapuche para ser un actor social, generador de procesos educativos donde se asuma el patrimonio cultural propio de los alumnos como contenido y finalidad educativa. El propósito es contribuir en los alumnos al desarrollo pleno de su identidad étnica, social y cultural. En este proceso, conocer y comprender otras culturas y mejorar la calidad de la educación en contextos interétnicos e interculturales, son propósitos que orientan la formación de profesores. El objetivo es que el futuro profesor pueda constituirse en un importante agente de socialización del niño después de la familia, para generar procesos de participación social capacitada para la población mapuche, en el medio escolar y social, orientado a establecer relaciones interétnicas e interculturales más

equilibradas, con equidad e igualdad. En efecto, en el contexto de escuelas situadas en contextos interculturales, se identifican tres finalidades: 1) La reidentificación; 2) La reculturación (véase, Vicerrectoría Académica UCT, 2003, Plan Curricular de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural PEBI); y 3) La definición de contenidos y finalidades educativas propias al marco cultural mapuche (véase, por ejemplo, Quintriqueo, 2002; Quintriqueo y Maheux, 2004; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006).

La reidentificación se define como un proceso de socialización escolar de niños de ascendencia mapuche, quienes por distintas circunstancias histórico-educacionales y culturales no se identifican con el Pueblo Mapuche. Se pretende que éstos puedan aprender de su pertenencia cultural y social, a través de una escolarización con enfoque intercultural. La reculturación se define como un proceso de re-aprendizaje de los alumnos, respecto de un saber, saber hacer y saber ser, en relación con el marco cultural mapuche, desde un enfoque pedagógico intercultural. La definición de contenidos y finalidades educativas se entiende como un proceso de sistematización de saberes y conocimientos educativos, que responden a una lógica de construcción de conocimientos, de pensamientos y valores propios que sustentan la formación de persona. Estas finalidades y contenidos tienen relación con la propia matriz cultural, constituyéndose en una base para desarrollar competencias y conocimientos que permiten mejorar la calidad y equidad de la educación de alumnos de ascendencia mapuche, en el medio escolar y social.

En esta perspectiva, la formación de profesores en educación intercultural permite generar procesos educativos cada vez más pertinentes, contextualizados y significativos, considerando formas diferentes de concebir el conocimiento y el pensamiento sobre la formación de persona.

En el aspecto metodológico, la carrera busca priorizar el trabajo de campo, la observación directa de los comportamientos y situaciones sociales, la reunión de datos sobre conocimientos del contexto natural y cotidiano, para desarrollar procesos educativos con enfoque intercultural, sobre la base de la investigación educativa. El propósito es definir una base de conocimientos sobre la educación en general y la educación intercultural en particular, para mejorar la formación inicial docente y las prácticas pedagógicas en contexto mapuche. En este proceso se privilegia una relación armónica con las lógicas culturales, sociales y étnicas de los educandos y la organización escolar a nivel de sistema de Educación Básica.

En el plano práctico, la carrera trabaja en un proceso de prácticas pedagógicas progresivas que tienen por objeto generar el contacto de los estudiantes con

la cultura escolar y la realidad educativa de escuelas situadas en comunidades mapuches. En este proceso, los estudiantes trabajan tres aspectos de la profesión: a) La gestión de clases utilizando una pedagogía por proyecto e intervención educativa con enfoque intercultural; b) Conocimiento sobre el currículum escolar, los elementos de socialización y la cultura escolar como marco de referencia para la construcción de la identidad profesional en educación intercultural; y c) Práctica de diseño y rediseño de procesos pedagógicos, centrado en un trabajo colaborativo entre la Comunidad-Escuela-Universidad y la sistematización de contenidos educativos para ser incorporados a los procesos educativos escolares.

En esa perspectiva, estudiantes de práctica profesional de la carrera de PEBI han constatado que en el sistema educativo existen profesores que carecen de conocimientos para implementar la educación intercultural bilingüe, aludiendo razones tales como: a) El desconocimiento total o parcial de los profesores respecto de la cultura mapuche; b) Las escuelas cuentan con profesores que no han sido formados para trabajar la EIB; y c) Las escuelas cuentan con profesores mapuches y no mapuches que carecen de disposición personal y profesional para integrar el conocimiento local a la enseñanza escolar, por considerar que limitan el desarrollo de competencias escolares que se propone el currículum escolar (Álvarez *et al.,* 2003; Hormazábal *et al.,* 2006; Cadagán *et al.,* 2006).

Esta lógica de comprender los procesos educativos escolares en escuelas situadas en comunidades, ¿se condice con las orientaciones del MINEDUC y la práctica profesional de estudiantes de la carrera de PEBI de la UCT? Por una parte, desde la práctica profesional de estudiantes de la UCT, se consideran los conocimientos previos de los alumnos, tomando en cuenta el contexto sociocultural, la utilización de la lengua mapuche y recursos didácticos pertinentes que permitan inducir un proceso de enseñanza-aprendizaje intercultural. Por otra parte, existe un sistema y un conjunto de profesores que se resisten a la idea de una educación escolar que considere el conocimiento propio de los alumnos, tal cual lo sugieren las nuevas orientaciones del Ministerio de Educación.

Sin embargo, en las últimas décadas se ha quebrado una fuerte tradición, no sólo chilena, sino de América Latina, que consideraba las lenguas y culturas indígenas como un obstáculo para la educación de grupos étnicos. Actualmente se observa una postura de respeto hacia las comunidades indígenas del país y la intención de implementar la Educación Intercultural Bilingüe en zonas con alta densidad indígena. La Ley indígena N° 19.253, en su artículo 30 plantea que:

> (...) en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que corresponda, se desarrollará un sistema Educacional Intercultural Bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en la sociedad de origen como en la sociedad global.

La Educación Intercultural Bilingüe se concibe como una educación abierta y flexible. Es una educación capaz de promover un diálogo crítico y creativo entre tradiciones culturales que están y han estado por varios siglos en permanente contacto y no exentas de conflictos (López, 1997). En este proceso de aproximación entre escuela y comunidad, la participación de la familia en la gestión de la enseñanza y el aprendizaje escolar es fundamental.

1.4. La familia y comunidad mapuche

La familia mapuche se organiza en base a un tronco parental común y en relación con el origen de las comunidades. La comunidad la constituye un conjunto de miembros que posee características históricas y culturales propias, como es la lengua —*mapunzugun*— para comunicarse, costumbres y una cosmovisión que los distingue del resto de la población no mapuche en el territorio nacional. El apellido de las personas y en consecuencia de la familia identifica a sus miembros (Bengoa, 1996).

Las familias de comunidades se desarrollan en un espacio territorial determinado por características del entorno natural, la historia sobre los asentamientos y actividades socioculturales en base a saberes y conocimientos propios. Estos saberes permiten a la persona y la familia, la construcción de una concepción propia de relación con el medio natural, social y cultural, en el espacio territorial que ha sido entregado por la «Comisión Radicadora de indígenas». Las generaciones subsiguientes ocupan, hasta hoy día, ese mismo espacio territorial, en cantidad y ubicación geográfica.

Más específicamente, el presente estudio se interesa en escuelas que se sitúan en comunidades rurales, formada por la «Comisión Radicadora». Esta Comisión Radicadora fue creada por la ley de «Radicación de Indígenas» en Chile, adoptada en 1866 y puesta en aplicación después de 1883. Con relación a los procedimientos y propósitos de la reducción de comunidades mapuches, Gissi indica:

> Esta comisión levantaba un plano de ocupación que tenía una familia o un grupo de familia y extendía un Título de merced sobre dichas tierras a nombre del cacique que encabezaba a los ocupantes. De

> este modo, deslindó las tierras indígenas, para que el Estado pudiera disponer de las restantes tierras mediante remate o colonización […] (Gissi, 1997: 36).

La agrupación de un conjunto de miembros de esta familia ampliada es lo que aquí se denomina comunidad mapuche rural. Con relación a las características históricas de la familia y la comunidad, Bengoa indica:

> El conjunto de familias reunidas, muchas veces todas parten de un mismo tronco, forman la comunidad mapuche. Antiguamente las familias constituían amplios « linajes », esto es, descendientes de un mismo ancestro, parientes y familias emparentadas. Muchas veces, esas familias utilizan un mismo sufijo en su apellido, que lo identificaba. Hasta hoy, en las comunidades más antiguas las personas que allí viven o tienen el mismo apellido o un semejante que recuerda al antiguo linaje (Bengoa, 1996b: 14).

Bengoa menciona que las familias de comunidades mapuches, actualmente siguen formadas sobre la base de un tronco parental.

En este sentido, la comunidad mapuche rural actual se define como: un conjunto de personas y familias nucleares que construyen sus casas en el territorio entregado al ancestro común por la Comisión Radicadora de indígenas. Éstas viven y trabajan en el mismo espacio de tierra heredado por el padre; manteniendo el hogar paterno más antiguo como punto focal de relación de los parientes que existen en la comunidad. Las familias se desarrollan sobre la base de la estructura que ha dejado la familia extendida, la cual constituye un contexto de transmisión de contenidos educativos mapuches actuales (Quintriqueo, 2002).

En el contexto de la familia mapuche, una de las prácticas de socialización de contenidos educativos de la memoria individual y social de las comunidades es el *Gijatun*. El *Gijatun* es una práctica socioreligiosa del Pueblo Mapuche y una forma discursiva de evocar a *Günechen* -Ser Superior- en el cual se conjugan diversos aspectos del conocimiento educativo; visión de mundo, creencias, normas, reglas y valores. Además, es un espacio de aprendizaje para las nuevas generaciones.

> En una ceremonia como el *Gijatun* el niño no solamente escucha y observa, también participa ayudando a repartir los alimentos, participa del *purun*, del *awün*, etc. Siempre se dice a los niños *"rumel ajkütuaymi ta wünenke pu che"*, siempre debes escuchar a los

> mayores, *"leliaymi ka ajkütuaymi",* debes escuchar y observar (Cañulef *et al.,* 1998: 49).

En la actualidad los jóvenes asisten al *Gijatun*, pero lo hacen sin conciencia sobre su real importancia y significado. Esto podría significar que los niños y adolescentes progresivamente viven un mestizaje cultural.

Sin embargo, investigaciones recientes relevan la importancia del *Gijatun* como práctica de socialización de saberes propiamente mapuche. Por ejemplo, la expresión *Gijatun zugu* hace referencia a un acto de comunión conjunta con *Günechen* para que el ciclo natural del año tenga un buen equilibrio con la naturaleza y el medio social. El *Gijatun* tiene dos dimensiones: *Jejipun* y *gijanmawün*. El primero consiste en una petición a través de la cual se invoca a las distintas fuerzas de la naturaleza, religiosa y espiritual, en relación a problemas contingentes de orden sociocultural, en el plano individual y comunitario. El segundo consiste en intercambio y reciprocidad en saberes, conocimientos y valores en la relación con las fuerzas, con los miembros de la familia y el medio natural. El *Gijatun* se realiza ligado a fuerzas tales como: *el mapun,* que consiste en fuerzas espirituales que han establecido los distintos elementos de la naturaleza; *wizüf* consiste en fuerzas espirituales que moldean y dan forma a lo creado por los *el*; los *güne* consisten en fuerzas que controlan, ordenan y direccionan el comportamiento de todos los elementos y seres; y los *choyün* consisten en fuerzas que regeneran los *fijke mogen* —la diversidad de vidas—. *El* significa dejar, establecer un orden en la naturaleza, en las personas, en lo espiritual, en la relación con el pasado y el presente, es una forma de concebir el orden de las fuerzas en el cosmos y la relación de éstas con la vida.

De este modo, la incorporación de los aspectos educativos del conocimiento mapuche sobre el *Gijatun* en la escuela es deseable. Sin embargo, no es algo fácil, porque es un conocimiento que "ha sido despojado y sustituido" por los saberes occidentales (Huenchumilla *et al.,* 2005:9). Es decir, los contenidos educativos asociados al *gijatun* carecen de un valor pedagógico en la enseñanza escolar. El profesor que desarrolla una práctica en educación intercultural, "al recrear los conocimientos en actividades didácticas, se encuentra con dificultades de sistematización, incoherencias metodológicas entre un sistema y otro, ya que la cultura mapuche es una sociedad compleja" (Loncón y Martínez, 1997: 15). Según Casamiquela (1964), la cultura mapuche posee formas vivas, perfectamente dinámicas y cambiantes, como todo fenómeno o proceso en estado de continuidad y evolución. Es decir, el conocimiento ha permanecido en la memoria social, pero ha ido cambiando como consecuencia de influencias externas e internas, a través del tiempo (Quintriqueo y Maheux, 2004). Por ejemplo, las manifestaciones sociales

y religiosas se mantienen en la actualidad como un aspecto relevante para la formación de persona mapuche.

Según la propuesta pedagógica intercultural del MINEDUC (2005), la educación para comunidades indígenas se basa en el principio de la revalorización de diferentes culturas indígenas, en el convencimiento de que ninguna cultura y sociedad es mejor o peor que otra. Entonces, existe una flexibilidad técnica y política del currículum que permite hablar del *Gijatun* en escuelas con presencia de niños mapuches, considerando que esta actividad transmite valores y creencias pertinentes para la formación de persona en el contexto de las comunidades actuales.

En la práctica de enseñanza escolar, aún bajo las condiciones de flexibilidad curricular que caracteriza la última Reforma Educacional, no se imparten contenidos sobre la religiosidad mapuche, aunque es un aspecto que constituye un componente fundamental de cada sociedad y cultura.

> [El desarrollo espiritual del alumno en los valores de la religiosidad] debe fortalecer capacidades para un comportamiento personal responsable regido por principios éticos y que buscan permanentemente la realización del amor, la justicia y el bien en la convivencia diaria, y la preparación de la persona para su vida espiritual trascendente. En este sentido el cultivo de los sentimientos religiosos del niño no puede estar ausente del fomento, del servicio a los demás, el desprendimiento personal, la libertad y la tolerancia, frente a las ideas y creencias que son distintas de las propias (MINEDUC, 2002:12).

El cultivo de la dimensión religiosa de la persona es vital, porque está dotada de valores morales que rigen su comportamiento en la relación de parentesco en la familia y la comunidad. La relación de parentesco concierne a un conjunto de conocimientos representados en términos precisos para designar grados de consanguinidad, la organización de la familia y comunidad. Además, en la organización del trabajo productivo, acceso a recursos, medios y relación de producción, alianzas y una memoria que organiza redes de relaciones de parentesco que constituyen un saber fundamental para la formación de persona en el marco cultural mapuche (Guevara, 1913; Foerster, 1980; Faron, 1997). Estos conocimientos se han construido y desarrollado históricamente, a pesar de los cambios y las transformaciones sociales, económicas, políticas y territoriales (Quintriqueo, 2002). Entonces, el conocimiento valórico sobre los parientes, el medio y la relación

espiritual establecido en la noción de *Gijatun*, constituyen categorías de contenidos educativos.

Actualmente, uno de los rasgos del grupo familiar en las comunidades, es su organización a partir de un tronco parental común, resultante de las políticas del Estado chileno, de reducciones de tierras como producto de la colonización. Esto opera como base en las relaciones de parentesco de la comunidad mapuche actual. Estas comunidades y los miembros del tronco parental, «actualmente son menos susceptibles a quiebres», dada la permanencia física que le otorgan las reducciones, aunque no es el único motivo (Faron, 1997:27). Las familias mantienen una tendencia de permanecer como grupos variables y/o en movimiento en el territorio de las comunidades mapuches vecinas, sobre la base de la estructura y organización de la relación de parentesco que ha dejado el ancestro común (Quintriqueo y Maheux, 2004). Algunos de los motivos de la permanencia física de los grupos familiares en una misma comunidad son el conocimiento y valoración sobre la relación de parentesco en la familia mapuche rural.

De esta forma, la relación de parentesco consiste en un conjunto de conocimientos, de prácticas, saberes, valores, normas y reglas representadas en la memoria social de la familia mapuche como categorías de contenidos necesarios de transmitir a las nuevas generaciones. En este proceso, los niños y jóvenes adquieren una forma de ser propiamente mapuche, en una relación dialógica con los contenidos de relación de parentesco y el patrimonio cultural que han dejado sus antepasados en la memoria social que hoy los *kimches* —personas sabias— asumen como finalidad educativa (Alchao *et al.,* 2005). Así, la memoria social constituye un conjunto de conocimientos definidos y representados en el discurso oral, construidos sobre la base de una relación sociocultural entre los miembros del parentesco en la familia y la comunidad. Las nociones de tiempo y espacio constituyen contenidos educativos conceptuales, procedimentales y actitudinales, para la formación de persona en el marco cultural y social mapuche ¿Estos contenidos educativos son incorporados a las actividades educativas escolares para la formación de persona, considerando los modos propios de la comunidad en la cual está inserta la escuela?

La experiencia de escolarización lleva necesariamente a configurar una determinada concepción de tiempo y espacio que proviene de la cultura escolar oficializada y desarrollada por el profesor. Aquí, tanto la cultura escolar como la que posee el profesor, se rigen por una conceptualización y valoración específica del tiempo y del espacio. Este hecho constituye un elemento cultural básico e inconsciente, lo cual influye al momento de dar sentido, direccionalidad y significado al quehacer docente y al proceso de enseñanza-aprendizaje en el medio escolar.

La escuela se encuentra inserta en el contexto de la sociedad chilena, que tiene una concepción y valoración del tiempo que se legitima como oficial en el medio escolar. Sin embargo, también existen otras concepciones con relación a las dimensiones espaciales y temporales. Así, por ejemplo, las nociones y concepciones de tiempo y espacio concebido como un conocimiento educativo en los pueblos indígenas, quedan negadas, ocultas u omitidas en la enseñanza y el aprendizaje escolar de niños de ascendencia indígena.

En el marco cultural mapuche, los referentes para medir la dimensión temporal están dados por los ciclos naturales, los cuales son identificados, interpretados y significados por los miembros de la comunidad. Cuando ello no es posible, la segmentación temporal se realiza intuitivamente. Su inicio y término son relativos. Por ejemplo, la dimensión temporal de un mes está dada por el ciclo lunar, por las fases y subfases, en donde es posible identificar períodos más cortos y al mismo tiempo, ubicar distintos acontecimientos (Cárdenas, 2004). El aprendizaje de estas nociones temporales define cierta lógica para comprender y actuar en el mundo por parte de niños y adolescentes mapuches.

En lo que se refiere a la concepción del espacio, dentro de la cultura mapuche, es posible identificar la existencia de diferentes estratos considerados como dimensiones concretas y abstractas, verticales, circulares y horizontales. Estas dimensiones tienen referentes empíricos. Por ejemplo, la dimensión espacial de mayor amplitud en la cosmovisión mapuche es *Wajontu Mapu* —espacio total—, en la cual están contenidas las dos modalidades de organización espacial antes mencionadas, y los diferentes planos. Esto constituye el espacio total del universo y en él están contenidos todos los elementos filosóficos, religiosos y cosmogónicos que sustentan el territorio, el marco sociocultural mapuche y la cultura universal.

En el espacio universal se identifican tanto los elementos físicos del universo, como las fuerzas espirituales y naturales que le dieron origen, que controlan y gobiernan el comportamiento de las personas en la relación con el medio social, cultural y natural. Dentro de este espacio se incluye la vida. Pero, este concepto tiene un sentido amplio: *Wajontu Mapu pigey kom tüfa, ixo kom wajon pigekey* —totalidad del espacio—, es decir, allí se encuentra la totalidad del espacio horizontal y el mundo terrenal.

En el espacio universal están contenidos el *El mapun* —fuerzas creadoras de la tierra—, constituida por una dualidad compuesta de las fuerzas *El mapun Kushe* —fuerza femenina— y *El mapun Füsha* —fuerza masculina—. Estas fuerzas constituyen la base de la creación y se replican en cada uno de los planos espaciales

menores, tanto verticales como horizontales. Las personas mapuches interactúan permanentemente para mantener una relación de armonía y equilibrio con el universo (Cárdenas, 2004).

Además de las anteriores, existen en los espacios otras fuerzas creadoras, en los diferentes elementos que conforman el universo. Por ejemplo, *Güne mapun* —fuerza que gobierna el mundo terrenal—, el que también está conformado por una dualidad, fuerza femenina *Kushe* y fuerza masculina *Füsha*. Ambas fuerzas cumplen una función específica para mantener el equilibrio del universo, es decir, funcionan interrelacionadamente.

Investigaciones recientes constatan la necesidad de incorporar a la educación escolar categorías de contenidos mapuches, para la formación de persona en el marco cultural y social (Quintriqueo, 2002; Alchao *et al.,* 2005). En este sentido, se requiere de estrategias de enseñanza y contenidos que sean significativos y contextualizados, pertinentes a la realidad social y cultural de niños que asisten a escuelas situadas en comunidades.

En resumen, el contexto histórico de organización social de la familia y la comunidad mapuche han permitido un proceso de construcción de saberes y conocimientos que en la actualidad constituyen las bases sobre la cual se funda la formación de persona. Estos saberes se transmiten en unas prácticas socioculturales y religiosas que permiten la construcción de una racionalidad del conocimiento y el pensamiento de las personas para comprender el mundo natural, social y cultural. Estas lógicas del saber y pensamiento mapuche se relacionan con categorías de contenidos que merecen ser integrados en las prácticas de enseñanza escolar, para atenuar conflictos socio-cognitivos e identitarios en el plano de la educación.

Sin embargo, en la actualidad se continúa una escolarización de niños mapuches realizada fundamentalmente sobre la base de contenidos y finalidades educativas consignadas en el marco curricular nacional, sin considerar el marco legal instituido por la Ley Indígena N° 19.253 de 1993 que recomienda la incorporación de saberes que aún se conservan en la memoria individual y social. Entonces, la educación escolar de alumnos que provienen de comunidades se sustenta en dos lógicas culturales: la mapuche y la occidental. Éstas, aunque debieran ser complementarias, coexisten en el medio escolar, generando contradicciones en el proceso de formación de las personas, puesto que no reconoce el conocimiento de la socialización fundada en un marco cultural propiamente mapuche. Al no explicitarse la presencia de ambas racionalidades en el medio escolar, se generan problemas de aprendizaje e identidad sociocultural de alumnos de ascendencia

mapuche. Tales problemas y conflictos podrían superarse si se consideran los conocimientos tradicionales depositados en la memoria social de los *kimches* y un proceso formativo de la persona teniendo como marco de referencia a ambas lógicas culturales.

CAPÍTULO II

2. La escuela como agente socializador

La problemática anunciada en el capítulo anterior releva la relación entre la escolarización sobre la base de contenidos del patrimonio cultural occidental y una pérdida progresiva de la identidad cultural de alumnos de ascendencia mapuche, en escuelas situadas en comunidades. No obstante, hoy día son múltiples factores que influyen en la construcción de la identidad individual y sociocultural de niños y adolescentes mapuches, en variados contextos y diversos contenidos de socialización.

También se observa que en el contexto de la familia se continúa un proceso de transmisión de conocimientos educativos, para formar a sujetos identificados con su cultura y sociedad. Así, aunque el conocimiento educativo mapuche está directamente relacionado con contenidos referidos al Medio Natural, Social y Cultural del currículum escolar, históricamente no ha sido considerado en los procesos educativos escolares de los niños de las comunidades. No obstante, existen bases legales (Convenio OIT N° 169, de 1989, en Instituto Indigenista Interamericano, 1996; Ley N° 19.523, 1993), planes curriculares (véase, por ejemplo, el Nivel Básico 1 NB1, 1996, 2003 y NB2, 1997, 2003) y orientaciones políticas del currículum (MINEDUC, 2005) que recomiendan la incorporación de conocimientos propios de educandos de ascendencia mapuche en los procesos educativos.

2.1. Escolarización en contexto intercultural

La escolarización en contexto de diferencia sociocultural se realiza sobre la base de contenidos escolares expresados en concepciones e intereses que no siempre responden a la sociedad que vive en un estado de dominación sociopolítica, sociocultural y económica (véase, por ejemplo, Bernstein, 1975; Sarrasin, 1996; Forquin, 1997). En este sentido, es normal que en contexto de sistemas educativos occidentales la escolarización obedezca a un proceso que conduce a:

> *transmettre une culture unique, support ultime de l'intégration sociale (...), le projet de construction de la nation accorde aux instituteurs un rôle central dans la socialisation civique et nationale (...), l'unité du système scolaire se trouve dans la formation de l'homme, elle-même*

> *étroitement imbriquée à l'idéal que se forge une société nationale* (Martuccelli, 2000: 298-299).

La escolarización es un proceso de socialización de contenidos y finalidades educativas en el marco de interacciones sociales estructuradas, normalizadas y legitimadas en la institución escuela, para canalizar las ideas colectivas y socialmente deseables de transmitir en la sociedad nacional.

En el plano institucional, el diseño curricular oficial o en el proyecto [educativo] de centro, el currículum prescribe en lo que debe constituirse la educación escolar. La escolarización "en sus [diferentes] niveles, cursos y etapas (...) transforma las expectativas sociales en programas y representa [la organización del tiempo] y cómo la escuela (...) responde a tales expectativas" (Escudero, 1999: 29).

En esta perspectiva, el currículum escolar se comprende como la organización de contenidos y orientaciones para la formación de persona que, consciente o inconscientemente, explícita o implícitamente, transforma la vida social de los sujetos sobre la base de un proceso formativo sistemático, organizado, normativo y que se define desde afuera del establecimiento escolar y la comunidad (Perrenoud, 1994b; Gimeno, 1995). En efecto, el currículum se refiere a todo el ámbito de experiencias formativas que viven los alumnos, donde convergen los aprendizajes de saberes y conocimientos del medio escolar y social, como fenómenos educativos y problemas prácticos (reales) en el desarrollo de prácticas educativas, donde el alumnado vive su experiencia de formación escolar. Se distingue del concepto currículo, referido a las orientaciones teóricas e ideológicas que sustentan el desarrollo de la educación en el marco de los sistemas educativos nacionales. En esta lógica, la educación escolar en contexto de comunidades mapuches está orientada y estructurada por un conjunto de contenidos organizados, planificados y decididos en el ámbito institucional del currículum, para generar procesos de escolarización en el marco de un sistema social.

En el contexto general, en un sistema de clase social abierto, digno de una enseñanza de masa, las normas reguladoras colectivas que definen los modos socialmente admitidos para la cohesión social, juegan un rol importante en el modelo de un sistema escolar e igualmente para tener ascenso social (Turner, 1960). Según Turner (1960) y Van Haecht (1999), en un sistema competitivo, es la sociedad hegemónica la que define globalmente la *elite* e interpreta los criterios de estatus elitistas. Para Bernstein (1967), en el marco de una sociedad hegemónica es posible distinguir dos modelos de escolarización: a) El mecánico, donde los individuos son portadores de un conjunto de creencias y sistemas comunes de saberes y conocimientos

que les impone una regulación de sus conductas; y b) El orgánico, caracterizado por la existencia de relaciones inter-individuales que poseen interdependencias complejas entre las funciones sociales específicas. En este último modelo, los intereses y finalidades educativas están en relación consensual con los de la comunidad. Sin embargo, estos modelos son genéricos y podrían variar de acuerdo a contextos y condiciones de la realidad social y cultural.

En escuelas situadas en comunidades mapuches, estos modelos se dan en forma separada. Sin embargo, dado el contexto histórico y social en el cual se inscriben las escuelas situadas en comunidades, la educación escolar progresivamente demanda un diálogo entre los actores. Éstos lo constituyen el profesorado, el alumnado, los padres y los miembros de la comunidad, para el mejoramiento de la calidad de los procesos de aprendizaje. En estas escuelas, una relación del modelo mecánico y orgánico, permitiría una relación educativa entre aquellos saberes y conocimientos institucionalizados en el sistema educativo y los saberes propios de la comunidad. Este proceso debiera conducir al desarrollo y formación de niños y adolescentes, con relación a un conjunto de intereses y finalidades educativas colectivamente deseables de incorporar a los procesos educativos escolares, en la perspectiva de la familia y comunidad mapuche actual. Esta es una educación como integración social que tiene por objeto aprendizajes de calidad y una formación de persona en equidad.

En contexto mapuche, la escolarización como integración social se desarrolla en relación a cinco supuestos epistemológicos:

- Primero, existe una forma de control social, establecido por contenidos y finalidades educativas que transmiten saberes comunes por la vía social, donde el estatus de educando y profesor está representado por individuos que pertenecen a una sociedad hegemónica (véase, por ejemplo, Bernstein, 1967; Perrenoud, 1990; Rockwell, 1995).

- Segundo, en el proceso de escolarización, la división del trabajo interviene e influye en el personal del establecimiento escolar. Por ejemplo, en la materia más importante a enseñar; la jerarquía de responsabilidades y la organización de los alumnos; los cambios de orientación que afectan al currículum e inciden directamente sobre la acción pedagógica; la organización didáctica de los alumnos; de los contenidos; las competencias a desarrollar; y el rol de los alumnos y del profesor en el medio escolar.

- Tercero, el agrupamiento didáctico del alumnado evoluciona en función de la situación de enseñanza que se constituye en unidades más o menos estables en relación a la estructura organizacional de la escuela y en relación con la adquisición de competencias, donde la escuela define las orientaciones y soluciones tendientes a buscar un espacio para la institución escolar en el medio social (Rockwell, 1995).

- Cuarto, la escuela como un espacio de negación y ocultación de las diferencias (Perrenoud, 2005; Kusch, 2008), específicamente del saber y conocimiento educativo mapuche (Quintriqueo y McGinity, 2009). La negación es un proceso educativo desarrollado por profesores sin importar su origen étnico, que suprimen la vigencia del saber y conocimiento propio, no así su existencia. Este proceso se realiza en forma consciente o inconsciente, pero con una intención que está en la base de las prácticas pedagógicas e interacciones sociales entre profesores y alumnos en escuelas situadas en comunidades. La ocultación es un proceso donde el desarrollo de conceptos, actitudes y valores como verdades auténticas (orden natural, social, cultural y espiritual; el sentido y significado de las cosas), son ocultados por conceptos, actitudes y valores como verdades afirmadas (reduccionismo científico). El resultado es la invisibilización de 'lo mapuche' en el niño y él mismo como sujeto en su recorrido de formación escolar y su proceso de integración social, producto de la negación sistemática e histórica en las prácticas y en el discurso pedagógico.

- Quinto, los cambios en la visión sobre las competencias requeridas en la sociedad influyen directamente en la relación de autoridad entre profesor-alumno y transforman la naturaleza de los contenidos de enseñanza. En este proceso, el currículum constituye un principio rector sobre la materia de enseñanza generado por los gobiernos, en la selección de contenidos escolares y la relación entre las materias (Gauthier et al., 1997; Beillerot, 1998).

Los principales supuestos epistemológicos relevados con respecto a la escolarización permiten dar lectura y discutir los resultados de la investigación con respecto a la forma de control social, el estatus del profesorado en la relación con los alumnos y padres, en la valoración y discriminación de aquellos contenidos deseables de enseñar a niños mapuches, la relación entre escuela y comunidad, la definición y selección de contenidos educativos en establecimientos escolares que considera la muestra con la cual se trabajó en la presente investigación.

En la misma perspectiva se busca comprender la relación escuela y comunidad, en base a la literatura vigente que plantea la necesidad de definición interna y externa de su frontera en contexto de modernidad y democratización. Esto permite comprender el significado que se atribuye a la educación escolar, el saber y competencias, tanto en el medio escolar como familiar. En este proceso, las creencias y estilos de socialización son presentados en la escuela de una manera que en otros tiempos aún eran desconocidos (Forquin, 1997; Tedesco, 2000). Entonces, la enseñanza de contenidos diferenciados está relacionada con un conjunto de categorías y sentimientos, donde a los alumnos se les presenta un campo con mayor margen de elección. En este proceso, es altamente probable que las aspiraciones de las familias y comunidades sean asumidas hacia los cambios que experimentará la organización social y los aprendizajes entregados a los alumnos ofrecerán mayor autonomía. Así, un mismo grupo curso, puede constituir una unidad heterogénea, es decir, clases sociales diversas, multiculturales, donde se busca conciliar lógicas y pensamientos, racionalidades y fórmulas de escolarización (Bernstein, 1967; Tedesco, 2000).

La escolarización en contexto mapuche es un proceso que abarca también la socialización del niño, al influir las pautas cotidianas de convivencia en la vida familiar y en la colectividad, a través de las actividades de extra enseñanza escolar. Significa la generación de ciertos hábitos en la alimentación, la recreación, la moda, estilos de vida, la definición de horarios en la organización y responsabilidad del trabajo en la familia y la comunidad (Quintriqueo, 2005). El niño indígena se adapta a un conjunto de normas preestablecidas en la institución escolar, las cuales traspasan las murallas de los establecimientos, moldeando la organización y conductas familiares, éstas se van condicionando a los tiempos de la escuela y el poder de negociación de ella para marcar su existencia en la comunidad. En este proceso, el niño es el receptor y reproductor de los elementos de la cultura occidental, siendo retransmitida en forma consciente e inconsciente en el contexto de la familia, a través de la interacción simbólica entre la escuela y la comunidad.

El proceso de interacción simbólica entre la escuela y la comunidad y a la inversa, constituye todo un espacio de socialización, tanto de ideologías como representación de la sociedad con relación al saber escolar, la historia personal y su cultura, lo cual incide directamente en la construcción de la identidad individual y sociocultural.

2.2. Socialización y construcción de identidad

La socialización y construcción de identidad sociocultural se presentan en relación a procesos de transmisión del patrimonio sociocultural, tanto en la escuela como en la familia mapuche. También se establece una relación con la historicidad, la racionalización de la identidad individual, comunitaria y la crisis de identidad en el marco de los cambios y transformaciones sociales y culturales, tanto del grupo al cual pertenecen los niños y adolescentes como también con relación al contexto global. Ejemplo de estos cambios y transformaciones lo constituye la relación entre modernidad e identidad personal en América Latina, desde el contacto con la sociedad occidental hasta el presente. Este análisis conduce a la identificación y definición de las dimensiones de la identidad mapuche como producto de la socialización en la familia y la comunidad en el contexto de la sociedad nacional chilena.

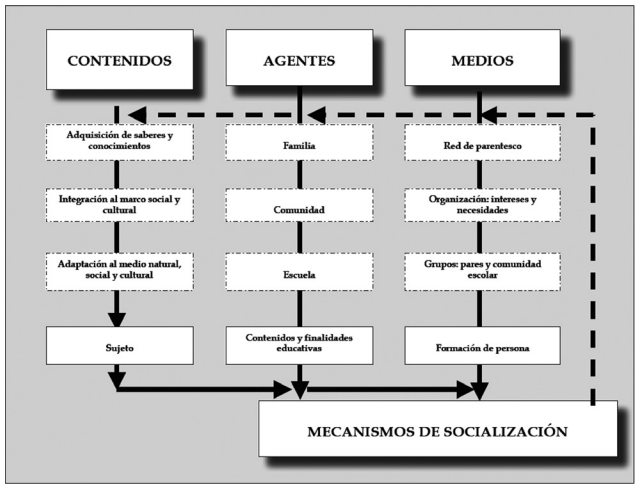
2.2.1. Socialización

La socialización es un proceso que permite la transmisión de la memoria social mapuche a través de la oralidad, expresada por los miembros de la familia en el contexto de la comunidad (Carilao *et al*., 1998). Según Vásquez y Martínez (1996), la socialización consiste en un proceso de integración de los sujetos, en el marco de una cultura que cambia y que se transforma permanentemente, en vías de adquisición de saberes y del saber hacer que son necesarios en el contexto de la interacción social. De esta forma, la socialización permite la integración del sujeto a una colectividad que es influenciada y transformada por fuerzas externas e internas (Gohard-Radenkovic, 1999). En el mismo sentido, Rocher define la socialización como:

> el proceso por el cual la persona humana aprende e interioriza los elementos socioculturales en el transcurso de su vida, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de las experiencias de relación con agentes sociales significativos, para adaptarse a su entorno social en cuyo seno debe vivir (Rocher, 1992:133).

Rocher precisa la definición en cuatro dimensiones de socialización: 1) Los contenidos, 2) Los mecanismos, 3) Los agentes y 4) Los medios. La relación de estas dimensiones y sus elementos, en el contexto mapuche, se representan en el siguiente esquema.

Esquema N° 1. Dimensiones de la socialización en contexto mapuche



Los contenidos de socialización consisten en normas, saberes y reglas sociales necesarias para que los sujetos puedan desenvolverse en el marco de la sociedad y la cultura. En este proceso, se observa la adquisición e integración de la cultura a la personalidad de los sujetos, una adaptación al medio social y al entorno natural y simbólico (Quintriqueo y McGinity, 2009).

La adquisición de la cultura se relaciona con unos saberes y conocimientos, con modelos, valores y símbolos que permiten a los sujetos conocer, pensar y sentir en coherencia con el marco social y cultural establecido en la familia y la comunidad. Este proceso dura toda la vida y concluye con la muerte (Rocher, 1992). En el marco de la sociedad moderna, la socialización es mucho más intensa, abierta y flexible a los cambios y transformaciones de la sociedad y la cultura. Esta es una realidad cada vez más vigente en América Latina, como en otras partes del mundo, donde la globalización y modernidad ofrecen un abanico amplio de influencias a las culturas establecidas, a través de la movilización de saberes por diversos medios, procesos de adaptación de los niños al estilo de vida de la comunidad.

Por ejemplo, en la actualidad existen variados saberes externos que son adaptados y que permiten dar continuidad y desarrollo de las familias y comunidades cada vez más ajustadas a tiempos modernos. Esto se expresa en el acceso a variadas

profesiones, la incorporación de sistemas de alimentación, el trabajo asalariado o semi asalariado (trabajo temporal) y la cobertura de la educación en diferentes niveles a más de la mitad de la población juvenil. Además, el uso de tecnologías para el desarrollo agrícola, la comercialización de productos y la comunicación. Todo esto, trae consigo nuevos saberes, conocimientos, organización del trabajo y la economía, los cuales generan nuevas condiciones y niveles de vida a la población mapuche, diferentes a las de hace tres, cuatro o seis décadas.

La integración de la cultura a la personalidad de los sujetos se relaciona con algunos elementos de la sociedad y la cultura que forman parte, de la estructura de la personalidad. Una vez integrada la cultura y el sistema social a la personalidad de los sujetos, pasan a convertirse en una obligación moral, en la regla de la conciencia y en la manera que parece natural, normal de obrar, conocer, pensar y sentir (Rocher, 1992). Este proceso prepara a los sujetos para recibir y ejercer el control social y lo asumen como imperativo y exigente para desenvolverse en armonía con el marco social y cultural.

La adaptación del sujeto al medio social, natural y simbólico se relaciona con una pertenencia consciente o inconsciente al medio, a un ambiente, a la familia, a la comunidad, a una religión, a una nación y a un Pueblo. En síntesis, el sujeto se asume parte de una colectividad y concibe un lugar propio en ella. Este proceso se relaciona fundamentalmente con un sentimiento, con aspiraciones, gustos, necesidades y actividades que son vitales para el desarrollo de la familia y la comunidad actual. Entonces, el proceso de adaptación de los sujetos de socialización se relaciona con los aspectos biológicos, afectivos y el pensamiento.

En el primer aspecto, la persona desarrolla unas necesidades biológicas, actitudes corporales que exigen adaptaciones propias del cuerpo, del organismo y los aparatos sensoriales. Es decir, el cuerpo y gustos del sujeto necesariamente requieren y deben sufrir una socialización con el propósito de adaptarse al entorno sociocultural.

En el segundo aspecto, la persona canaliza la memoria, la oralidad, los sentimientos, las restricciones y sanciones de la cultura. Pero también algunas aspiraciones pueden ser reprimidas y hasta negadas, sea por su cultura y sociedad o bien, en la relación con la sociedad occidental en el medio escolar y social. Esto, debido a que en algunas sociedades se privilegian más o se niegan más, el despliegue y expresión de la persona, la agresividad, la ternura y el amor. Este aspecto de la personalidad podría ser muy sensible en el proceso de aceptación o rechazo, el prejuicio y la negación del otro, en sociedades y culturas que representan diferentes concepciones para

concebir el mundo. Tal es el caso de niños y adolescentes de ascendencia mapuche y no mapuche que coexisten en la escuela, compartiendo valores diferentes en su recorrido de formación, ya sea consciente o inconscientemente.

En el tercer aspecto, la persona desarrolla un pensamiento en relación con categorías mentales, representaciones, imágenes, saberes, conocimientos, prejuicios y estereotipos. Este proceso es donde los sujetos desarrollan una forma específica de pensar, conocer y comprender, sin lo cual sería muy difícil el desarrollo de la inteligencia (psico-social-cultural); la memoria y la imagen no podrían desplegarse, crecer y reproducirse (Rocher, 1992). En efecto, una vez incorporados los elementos del intelecto, de la cultura y la sociedad, las facultades mentales se desarrollan, pueden crear y recrear nuevos elementos socioculturales. Este es el aspecto de la socialización que de algún modo ha permitido a la familia y comunidad sobrellevar procesos de continuidad, discontinuidad y memoria social para su desarrollo, a través de la formación de las nuevas generaciones.

En el contexto de la familia y la comunidad mapuche actual, uno de los contenidos conceptuales de socialización, está vinculado con el parentesco, el que se basa en una lógica de pensamiento propio y en la historia representada en la memoria social de la comunidad (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). Estos contenidos son: *tuwün, küpan, reñma* y *rakizuam*. El *tuwün* se refiere al conocimiento sobre la ascendencia materna; el *küpan* se refiere al conocimiento sobre la ascendencia paterna; el *reñma* es el conocimiento de la red de parentesco en la familia y la comunidad. El *rakizuam* se refiere al conocimiento sobre una lógica de pensamiento que comunica a la persona mapuche con relación al medio natural, social y cultural (Quintriqueo, 2002).

Los mecanismos de socialización están referidos al aprendizaje y procesos de interiorización de los individuos sobre los contenidos sociales y culturales, para la formación de un estado de personalidad para desenvolverse en la vida social y cultural. Es decir, la sociedad misma le asigna una obligación moral y ciertas normas, lo cual permite el control social como imperativo y como exigencia del medio social. En este proceso la persona aprende a desarrollar actividades y actitudes conforme a normas y valores de la sociedad, lo cual le dicta una propia conciencia moral y responde a una necesidad de estima. Las personas socializadas y aquellas que socializan se predisponen, se motivan para obrar de un modo determinado, que no se inscribe en la naturaleza biológica del hombre, sino más bien, en la esencia humana, puesto que pueden satisfacer necesidades y aspiraciones diferentes y maneras diversas de desarrollarse en el marco de la cultura y sociedad (Fernández, 2003).

En el caso de la familia y la comunidad mapuche, los principales mecanismos de socialización utilizados son: *nüxam, gübam, kimeltuwün, epewkantun, piam y wewpin* (Quintriqueo y Maheux, 2004; Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). *Nüxam* es una forma de conversación cuya función es comunicar conocimientos vernáculos construidos por los ancestros y expresados en *mapunzugun* y en castellano. *Gübam* es un modo de organizar y transmitir el conocimiento a las nuevas generaciones, por ejemplo, el conocimiento acerca de la relación de parentesco. *Kimeltuwün* es el aprendizaje-enseñanza del *kimün* en relación con saberes y conocimientos del parentesco, que se da en una relación dialógica con los miembros de la comunidad. *Epewkantun* es un juego que representa la realidad y la práctica sociocultural del parentesco en relación con el medio natural, social y cultural. *Piam* (decir, relatar) representa y organiza situaciones vividas por los antepasados. Son situaciones que han sido retenidas en la memoria social y expresadas a través del discurso oral. *Wewpin* es una forma particular de oratoria que consiste en una discusión sobre el conocimiento relacionado con el parentesco.

Los agentes de socialización son de importancia reconocida y se relacionan con las instituciones que tienen por objeto la instrucción, ya sea en forma explícita como implícita. Es el caso de la familia y la escuela. Además, grupos generacionales y los movimientos sociopolíticos, económicos, educacionales y territoriales. Por último, toda técnica y medios de comunicación de masa interno y externo a la familia y la comunidad. En suma, los agentes de socialización tienen por objeto fundamental transmitir el patrimonio sociocultural a las nuevas generaciones.

La familia se caracteriza por distinguir la agrupación de personas entre adultos y niños, aunque no siempre es así, este hecho constituye un elemento importante de socialización. En este proceso, las generaciones adultas influyen en forma intencional o no, planificadamente o no, pero ejercen una transmisión del patrimonio sociocultural sobre los niños. En el contexto de la familia y la comunidad mapuche actual, los encargados de socializar el conocimiento sobre la relación de parentesco son los *kimches*, abuelos y padres, con respecto a las siguientes dimensiones: sociocultural, tiempo-espacio y hombre-medio natural.

En primer lugar, la dimensión sociocultural del conocimiento acerca de la relación de parentesco se manifiesta a través del *wüxankontuwün*. El *wüxankontuwün* se define como la acción social de visitarse entre parientes dentro de la comunidad. Esta es una práctica sociocultural que permite comunicar las características de la relación de parentesco como contenidos educativos al interior de la familia. Así, el *wüxankontuwün* es un fenómeno social que responde a una intención planificada en el núcleo familiar con el objeto de distinguir los grados de parentesco y las

necesidades que cada familia puede tener. Por ejemplo, al niño y al adolescente se le dice "monta a caballo para ir a visitar a los parientes, saludarlos, saber cómo están, saber si les ha ocurrido algo, saber si necesitan algo" (Quintriqueo, 2002: 70). En este proceso, el objetivo principal de la visita entre parientes es dar continuidad a la relación y al conocimiento sobre el parentesco.

En la perspectiva de la memoria social, se observan algunos contenidos que expresan el reconocimiento entre parientes en la familia y comunidad. Este reconocimiento entre los parientes está contenido en expresiones como *familiawen ta inchiñ*, es decir, somos una sola familia y ése es el motivo para visitarnos. Para la persona mapuche, el hecho de visitarse entre los miembros de la familia implica manifestar su pertenencia a un mismo tronco parental de la siguiente manera: "he venido a visitarlos para saber que somos una sola familia, que tenemos una misma ascendencia [*küpan*], un mismo origen... para reafirmar que somos de una misma sangre, ése es el motivo principal de mi visita" (Quintriqueo, 2002: 71). Durante la visita se recuerda el saber y el conocimiento sobre el *tuwün* y el *küpan*. Estos saberes están en permanente cambio y los niños aprenden que estos contenidos constituyen un aspecto fundamental de la identidad sociocultural.

En segundo lugar, la dimensión tiempo-espacio del conocimiento de la relación de parentesco se manifiesta en el *tuwün* y en el *küpan*, como categorías de contenidos educativos que vinculan a las personas con una organización sociocultural de la familia y comunidad. El conocimiento del *tuwün* y del *küpan* tiene correspondencia con una noción de tiempo y de espacio, que funcionan como referentes, para comprender la realidad sociocultural en el contexto de la comunidad actual. Esta correspondencia se da principalmente en el *küpan,* puesto que se refiere a la memoria social de la familia relacionada con un tronco parental común, construido históricamente. En la transmisión planificada y controlada sobre el *küpan*, los *kimches* cumplen la función de socializar sus contenidos fundamentados en la tradición oral de cada familia, comunidad, donde los adultos hacen explícita su intención de dar continuidad al saber y al ser mapuche (Quintriqueo, 2002). En cambio, el *küpalme* representa el conjunto de saberes, conocimientos, normas y valores en relación a un oficio tecnológico o intelectual respecto de un pariente, lo cual se aprende y enseña en la dimensión espiritual, fundamentalmente a través de los sueños y el *perimontun* —visión—. El *tuwün*, por su parte, se relaciona con un conjunto de conocimientos sobre el lugar geográfico —territorio—, las características del paisaje y la relación materna de la persona con la comunidad de procedencia. El apellido de la persona indica un conocimiento y un apego al *lof mapu*, localidad en la que ha nacido (Latcham, 1924). Las características del paisaje local se relacionan con un conocimiento específico que las personas han construido en relación directa

con el entorno natural que les permite comprender mejor el medio y desarrollarse social y culturalmente como comunidad (Mandrini, 1993). La relación materna que establece la persona con la comunidad es el conocimiento de los parientes que reciben los niños al momento de nacer, como co-responsables de su integración al tronco parental común a través de la socialización primaria (Latcham, 1924). Al respecto, Alchao *et al.,* (2005) pone en evidencia la importancia del conocimiento sobre los parientes en la identidad individual de las personas.

> Cuando no se posee el conocimiento tanto de la procedencia materna como de la paterna, el *tuwün* y el *küpan* respectivamente, los miembros de la comunidad expresan: tú no tienes fuerza para opinar, porque no tienes conocimientos… pero el que sabe de su *küpan* y de su *tuwün* tiene la fuerza para opinar… porque sabe de su *tuwün* (Alchao *et al*., 2005:60).

En tercer lugar, la dimensión de la relación hombre-naturaleza en cuanto al conocimiento de la relación de parentesco se define como *inatuwün*. El *inatuwün* es una indagación sociohistórica acerca de la ocupación de un territorio o localidad mediante el prototipo del *tuwün* como ascendencia materna de cada mapuche. Además, incorpora una forma de relacionarse de los sujetos con el presente, pasado y futuro. Este proceso se realiza en una relación directa del sujeto con el medio natural y el saber mapuche que ya existe en la familia, como un conjunto de normas y valores para la formación de persona. La relación del aprendiz con el que enseña tiene como referente el marco social y cultural construido en el pasado y transmitido desde la memoria social. Por ejemplo, en este proceso "el trabajo y la enseñanza del niño se realiza a medida que va creciendo… Así, conversará sobre su *tuwün* y en otros lugares, hará análisis sobre el *tuwün*. Entonces, se le dirá: tienes un buen pensamiento, o bien, tienes un mal pensamiento" (Alchao *et al*., 2005:65). En efecto, el *inatuwün* constituye una búsqueda metódica relacionada con saberes y conocimientos construidos históricamente en la relación del hombre con la realidad natural, social y cultural en la comunidad. Estos conocimientos podrían constituir contenidos de socialización en el medio escolar, para favorecer procesos de construcción de la identidad individual y sociocultural de niños y adolescentes de ascendencia mapuche.

En la escuela, como espacio de socialización, los niños más o menos de una misma edad viven un recorrido de formación que los coloca en relación con otros de diferente estrato social, con quienes comparten en un tiempo que va de 1 a 12 años de escolaridad. Este proceso define en los alumnos un estilo de vida y de trabajo con el propósito de integrarlos a una sociedad y cultura de pertenencia.

Simultáneamente, los niños están en relación e influencia recíproca con adultos, profesores y paradocentes, con una cultura escolar y contenidos disciplinarios que consciente o inconscientemente, tienen por objeto la construcción de la personalidad, en coherencia con un sistema social, político, económico y educacional (Perrenoud, 1994a; Vásquez y Martínez, 1996). Este proceso prepara a una nueva generación más o menos homogénea en competencias (saber hacer, saber ser y actuar) y un conjunto de conocimientos (saberes conceptuales) que le permitirán desarrollarse adecuadamente en el marco de la sociedad global.

En el contexto de la familia y la comunidad actual es posible encontrar espacios y medios de socialización. Por ejemplo, el *gijatuwe,* es un espacio ceremonial físico donde también se socializa el conocimiento sobre el parentesco entre las familias en una comunidad. En este espacio, el uso del *mapunzugun* constituye un aspecto importante en la representación del valor del parentesco, para realizar el *Gijatun* o rogativa. El objetivo principal del *Gijatun* es transmitir a los niños y adolescentes, en presencia de los miembros adultos de la comunidad, aquello que los *kimches* saben respecto de la memoria social, en especial sobre la relación de parentesco (Alchao *et al*., 2005). De esta manera, las prácticas grupales más importantes de socialización sobre los conocimientos del parentesco en el *gijatuwe* de la comunidad son: *palin* y *Gijatun*. *Palin* es una actividad deportiva, similar al *hockey* sobre césped, donde se genera el encuentro entre parientes para fortalecer las ideas y pensamientos de la memoria cultural y social de una comunidad. *Gijatun* consiste en un discurso dialógico, formal, ritual y situacional que busca unir a las personas con su pasado social y cultural, para orientar la relación de los sujetos con su tronco parental frente a *Günechen* —Ser Superior—.

La memoria social mapuche sobre la relación de parentesco permite identificar algunos objetivos en el proceso de socialización. Los objetivos orientados hacia la formación del niño son: *kümeyawal ta che*, *yamüwal ta che*, *küme rakizuam ta nieal*, *küme che geal*, *kim che geal*, *küme inayal ta ñi zugu*, *ajkütual ta zugu ka kümeke gübam ta niael* (Quintriqueo, 2002).

El objetivo *kümeyawal ta che* consiste en un imperativo que dispone a la persona para desarrollar un comportamiento positivo, acorde al modelo mapuche de *gübam.* Por ejemplo, el *gübam* referido al aprendizaje sobre el parentesco, con apertura para la formación, el conocimiento de otras realidades y una relación de rectitud con las personas que conocen el *küpalme* en la familia y la comunidad. El objetivo *yamüwal ta che* significa una relación de estima, respeto, valoración y reconocimiento entre personas de un mismo grupo parental y la comunidad en general. El objetivo *küme rakizuam ta nieal* expresa la necesidad de aprendizaje

de una lógica de pensamiento y saber propiamente mapuche por parte de la persona que aprende y de quien enseña, para formar a una persona que asuma un tipo de pensamiento requerido en su familia y en la comunidad. El objetivo *küme che geal* se refiere a un deseo de seguir guiándose por el marco cultural y social mapuche, para la formación de una persona capaz de demostrar un buen comportamiento en la relación con el mundo natural, social, cultural y espiritual. El objetivo *kim che geal* expresa una idea, una intención, un saber y conocimiento que vincula a la persona que aprende y quien enseña en la memoria social de la familia y de la comunidad, para educar y formar a la persona según el marco social y cultural mapuche. El objetivo *küme inayal ta ñi zugu* se refiere a una búsqueda de un buen comportamiento, de saber y conocimiento que permitan dar continuidad al *küpalme* como un conjunto de saberes, conocimientos, normas y valores que la familia ha construido históricamente en la comunidad. El objetivo *ajkütual ta zugu* consiste en un imperativo para desarrollar la actitud de escucha y competencia que debe demostrar la persona que enseña con respecto a saberes y conocimientos relacionados con el medio natural, social, cultural y el conocimiento sobre un oficio. Por último, el objetivo *kümeke gübam ta yenial* expresa un saber, un conocimiento y una intención educativa para formar a la persona sobre la base de categorías de contenidos del patrimonio cultural y de una lógica de pensamiento propiamente mapuche.

En resumen, las dimensiones de la socialización identificadas en el esquema N° 1, las subdimensiones verticales y horizontales y las finalidades que están a la base, tanto en la familia como en la escuela, permiten la construcción de la identidad individual y sociocultural.

2.2.2. Construcción de la identidad

La construcción de la identidad, se remite a objetos diferentes y acepciones diversas. Por una parte, se relaciona con las creencias, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales. Por otra parte, se relaciona con una concepción dinámica de la sociedad y la cultura, donde no hay esencias eternas, todo está sometido a cambios y transformaciones. En cuyo proceso la identidad no permanece necesariamente idéntica, sino como resultado de una identificación contingente (circunstancial). El presente trabajo se adscribe en esta última concepción, para comprender las relaciones complejas que presentan a los sujetos en el contexto de la comunidad mapuche actual, con el devenir histórico en relación con la sociedad occidental. Además, para comprender el proceso de adaptación, readaptación, cambios y transformaciones de la cultura propia en la familia y la comunidad, en

el marco de los requerimientos e incertidumbres que enfrentan las personas en relación con la sociedad chilena moderna.

La identidad social está asociada a la pertenencia personal a un grupo, la evolución de la estructura social y las relaciones entre tales pertenencias. Aunque la identidad social es una noción ambigua en la medida que las pertenencias son múltiples y ninguna se puede poner como principal. La identidad no es solamente social, sino también personal, puesto que se hereda y los sujetos no siempre se dan cuenta de ello. La figura identitaria se construye en la medida que ocurren procesos históricos de larga duración, que modifican la manera de concebir y definir a los individuos. La identidad "se va construyendo en la medida que el individuo experimenta, siendo parte de un sistema que está sujeto a transformaciones, ya sean en la organización económica, política y simbólica en las relaciones sociales" (Dubar, 2002: 23).

La identidad individual comprende el *yo* en relación con los miembros de una sociedad —*nosotros*—. En este proceso el individuo no tiene más identidad que la dictada por la voluntad colectiva, del grupo que le asigna un lugar en la sociedad. Según Dubar (2002), en este proceso el poder político cumple un papel fundamental, ya que marca la diferencia entre clases, donde se atribuye el poder, el monopolio de la violencia legítima y beneficios para la clase dominante sobre la clase dominada.

> En la dimensión psicológica, [la clase dominante] amparado en el cristianismo adquiere valor desde el punto de vista moral. En la época donde hubo un período de cese del cuestionamiento del *yo* impuesto por la iglesia católica, la identidad del nosotros y del *yo* se liga a lo religioso. Más tarde, la construcción del *yo* se desarrolla cuando nuevos hechos acontecen y aparecen nuevas tendencias filosóficas. Descartes atribuye al *yo* la capacidad de pensar, luego la capacidad de pensar se le atribuyó a Dios, más adelante se le incorporó el espíritu y se le relacionó con el amor intelectual a Dios, en donde al *yo* se le atribuye una conciencia moral (Dubar, 2002: 35).

Entonces, la identidad 'cortesana' (noble, distinguida) se presenta como un paso más en el proceso evolutivo de la identidad, en el proceso de civilización. Esta identidad sigue sujeta a 'la identidad para otros', pero progresivamente se convierte en societaria. Es decir, la socialización ya no tiene por objeto la reproducción de los antiguos papeles comunitarios que reposan en el respeto a las tradiciones, sino el aprendizaje de nuevos papeles o estatus que le permiten al sujeto un

reconocimiento social. En este sentido se puede desprender que esta forma de identidad surgió en los roles y una relación con el estatus que se logra por el éxito y no por la herencia.

El proceso de racionalización de la identidad comienza con un análisis comprensivo del accionar humano y se anexa al vínculo social. Existen dos tipos de racionalidades, una se refiere a las relaciones con el razonamiento valórico y la otra, referida a la finalidad instrumental previamente establecida para defender intereses (Dubar, 2002). La primera se relaciona con el deseo de sí mismo, como una forma identitaria que nace de la necesidad filosófica de las personas por el hecho de interiorizarse en un *yo* y un conocerse, cuidarse y cultivar las ideas que pueden salir de cada individuo. La segunda se relaciona con la identidad colectiva (empresarial), como forma interesada de coligarse en sociedad. Las personas comienzan a identificarse con la necesidad social de conquistar los mercados, ampliando así la mundialización de los mercados financieros y la globalización de los intercambios económicos. En el caso mapuche se produce en forma progresiva una identificación con el libre mercado y el producto, lo que constituye una identidad personal centrada en el individuo y la complejidad. Esta identidad se contrapone a la identidad comunitaria.

En esa lógica de razonamiento, el contexto de modernidad y complejidad de relación que presenta la población mapuche, genera principalmente en niños y adolescentes en el medio escolar y social, una situación de crisis de identidad. Esta se comprende como la situación en que los niños y adolescentes viven una experiencia, un recorrido de formación donde adquieren un conjunto de valores, saberes, normas y reglas que presentan racionalidades diferentes al marco cultural, tanto mapuche como no mapuche, lo cual produce un conflicto permanente con su propia personalidad y en la relación con los miembros de la comunidad.

2.2.3. Crisis de la identidad

La crisis de la identidad se relaciona con un proceso de mutación de las sociedades modernas, lo cual ha dado por consecuencia el 'culto al resultado'. Esta lógica de construir la personalidad centrada en los resultados es una racionalidad en contraposición a la lógica mapuche, desde la perspectiva sociocultural y educacional (Quintriqueo, 2002). En este proceso se han enfrentado hombres y mujeres por igual en la sociedad. La impresión dominante es sufrir de uno mismo, por lo tanto "las crisis se multiplican en todas las experiencias y en todas las edades" (Dubar, 2002: 189). El imperativo debe ser uno mismo, de realizarse, construir la identidad personal, superarse y conseguir resultados, generando la enfermedad

identitaria y a veces crónica, asistida por psicólogos. Este modelo cultural implica cambios y transformaciones intensas y una búsqueda permanente de ser uno mismo. El sujeto (individuo) que se forma apegado a las normas de su medio, de su cultura y clase social, como los demás, identificándose con figuras idealizadas (santos, héroes, sabios ...), ha sustituido la identidad del individuo por una identidad personal.

Frente al nuevo imperativo, en la modernidad, en un momento de la vida u otro, las personas sufren sentimientos de insuficiencias, como una aguda conciencia de no estar en la cultura y la sociedad, lo cual puede traducirse en síntomas diversos y bien conocidos: fatiga crónica, insomnio, ansiedad, angustia y ataque de pánico. La impresión dominante es la de sufrir a sí mismo, no como producto de un conflicto actual o antiguo, sino de un debilitamiento del *yo*, de una disminución o pérdida de la autoestima.

La crisis se multiplica a lo largo de toda la existencia y edades de los sujetos. Puede manifestarse como una motivación premeditada, consciente o inconsciente. Por ejemplo, por incumplimiento de compromisos formales, el fracaso escolar y compromisos socioculturales como la pertenencia a un movimiento colectivo (grupo político, étnico, religioso). El abandono de creencias o el cuestionamiento de convicciones anteriores generan rupturas en las experiencias vitales y existenciales que chocan con otros modelos, imágenes, símbolos instalados con estabilidad en la personalidad de los sujetos.

Cada vez más, las personas de edad adulta se enfrentan a la necesidad de cambiar (empleo, profesión, residencia, estilo de vida). Ahora bien, todo cambio es generador de pequeñas crisis que requieren la adaptación de uno mismo, la modificación de algunas costumbres y una alteración de algunas rutinas anteriores, aprender de nuevo y en ocasiones comenzar de cero. En este tránsito, la mayoría de las veces resulta difícil y a veces casi imposible, con frecuencia reforzado por algunos sentimientos comunes, de unas experiencias y valores.

La experiencia de escolarización y la manera en que se aprende en la escuela, para la mayoría resulta difícil, por cuanto se abandonan experiencias y valores vitales de la vida social y cultural y se adquieren otros, propios de la cultura escolar. Por una parte, en el caso mapuche, la racionalidad del conocimiento, pensamiento y valores que se adquieren en la escuela, en la práctica y en el ejercicio de la vida cotidiana pueden resultar poco significativos, lo cual genera una crisis. Por otra parte, existe la creencia de obtener un diploma como expresión de eficacia escolar, lo cual puede resultar sin valor en la vida diaria, en la vida familiar o en el trabajo. En el contexto de

escuelas situadas en comunidades mapuches, la intención y necesidad de aprender competencias básicas en Educación Matemática, Lenguaje y Comunicación se ven frustradas cuando los alumnos no pueden resolver problemas de la vida cotidiana. Así, en el contexto familiar mapuche, aparece la incapacidad de los niños, que han vivido un recorrido de formación escolar. Por ejemplo, calcular los ingresos y egresos en la comercialización de productos agrícolas en el mercado de la ciudad más próxima; Temuco y Padre Las Casas. O bien, no poder comunicar mensajes y contenidos a través de la comunicación escrita al exterior e interior de la comunidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2004).

En efecto, la crisis está acompañada con frecuencia por el quiebre de creencias vitales, de valores muy interiorizados. Por ejemplo, el traspaso de funciones de una persona a una máquina en el trabajo. La crisis rompe con el curso del tiempo vivido y genera pérdidas materiales, alteraciones en la relación interpersonal, cambios en la subjetividad, en la intersubjetividad y la racionalidad, para comprender el mundo. Estos cambios afectan los aspectos más profundos y más íntimos de la relación del hombre (individuo, persona) con el mundo y con los otros, pero también consigo mismo. En el último caso, cualquier agresión objetiva o aparente es grave. Así, cuando el agredido es humillado y prejuiciado se siente huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas y avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a sí mismo. Estas son "crisis de identidad porque perturban la imagen de sí mismo, la definición de la persona desde sí a sí mismo. La crisis identitaria conduce a conflictos internos insoportables" (Dubar, 2002: 192).

Entonces, las agresiones que constituyen cambios y transformaciones generan lo que se llama repliegue de sí mismo. Ya no se trata sobre la identidad estatutaria anterior, que acaba de ser negada, invalidada por otra. Uno ya no puede ser lo que era y no se puede ser otro. Entonces en muchos casos no queda más que la identidad cultural, la que precede los lazos familiares y comunitarios. En estos casos el repliegue es comprensible, hay que aferrarse al marco cultural y social propio.

> Entonces encontrarse solo consigo mismo es volver a encontrarse con los vínculos del pasado para calmar el vacío originado por la pérdida, se vuelve a la fuente del *yo*, que es un nosotros funcional, comunitario; la familia y el grupo de origen. El sujeto no puede vivir con el sentimiento de una falta que no ha cometido. Si la causa de lo que me pasa está fuera de mí, debe estar en alguien. El mayor riesgo es el olvido, el rechazo de ese mí y de esas esperanzas y luchas, para caer en la nostalgia comunitaria. Para huir del yo que creía y

> del nosotros al que pretendía encarnar. La tentación es aniquilar cualquier amenaza sobre el *yo* y la vuelta a lo comunitario (Dubar, 2002: 194).

Existe también una aproximación sociológica a las crisis de identidad. Consiste en comprender cómo las crisis resultan de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales. Además, cómo enfrentar las dificultades materiales, un sentimiento de injusticia, de cuestionamiento más o menos radical de un modelo identitario y de un sistema de creencia sobre uno, los otros y el mundo socialmente construido. Estos sistemas se relacionan con unas imágenes negativas definidas por los otros, ilegítimas ante los propios ojos y negativas para el mundo socialmente construido.

El doble riesgo del repliegue comunitario y la huída de sí mismo, implica también una doble oportunidad. Por un lado, la posibilidad de crear nuevos vínculos sociales y personales. Por otro lado, un nuevo deseo de sí mismo. Es decir, el hecho de cambiar de cultura, religión, partido político, creencias y por tanto de la identidad, es un paso difícil, delicado y doloroso, pero también una experiencia vital. La salida de la crisis a veces larga, es también la transformación de uno, la renuncia a unas formas identitarias que resulta de la socialización familiar y comunitaria, a experiencias de socialización escolar (secundarias en general). Según Dubar (2002), este último proceso genera una ruptura con la identidad precedente, donde el sujeto queda en tierra de nadie y en la personalidad queda un vacío donde el *yo* no es nada.

El sujeto en crisis es también un sujeto social. Para él, se trata de un proceso donde debe volver a encontrar referencias y señas, una nueva definición de sí mismo y de los demás en el mundo que le rodea. Estas señas son distintivas de las anteriores, permiten integrar progresivamente una nueva figura identitaria, combinación entre formas comunitarias y societarias; es el paso de una identidad para los otros a una identidad para sí mismo. Este proceso conduce a una reconstrucción, reidentificación y reculturación de las personas.

La reconstrucción consiste en un proceso donde los niños y adolescentes de ascendencia mapuche adquieren nuevos elementos y aspectos culturales distintos a los antiguos, con lo cual el sujeto cambia subjetivamente el estatus y debe elaborar nuevas redes de relaciones con los demás y delinear la continuidad entre su pasado, presente y futuro. La reidentificación se define como un proceso de socialización donde los sujetos (niños, adolescentes y adultos) de ascendencia mapuche, por distintas circunstancias histórico-educacionales y culturales, no se identifican con elementos y aspectos culturales de la familia y la comunidad. Sin

embargo, generan procesos para aprender de su pertenencia cultural y social, a través de una escolarización con enfoque intercultural que considera la diversidad sociocultural. La reculturación se comprende como un proceso de re-aprendizaje de los alumnos de ascendencia mapuche con respecto a un saber, saber hacer y saber ser en relación con el marco cultural propio, desde un enfoque pedagógico intercultural de la educación (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

En esa lógica, es posible suponer que existen varios tipos de identidades personales, varias formas de construir identificaciones de uno mismo y de los otros y varios modos de construcción de subjetividad, de contextos, del tiempo social y psíquico, que son también combinaciones de formas identitarias individualmente definidas. Para garantizar la continuidad de la personalidad individual se organiza alrededor de una forma identitaria dominante para los otros, ya sea comunitaria o societaria. Puede ser que la persona al final defina su propia identidad, pero en principio es identificada por la comunidad y grupo cultural, por sus rasgos físicos, lingüísticos y por señas identitarias culturales (acreditados o desacreditados).

A partir de las formas de identificación para los otros, las personas construyen y desarrollan identidades para sí mismos, que pueden estar o no de acuerdo con las precedentes. En el primer caso, la identificación para *el otro* está de alguna manera reforzada por una identidad *para sí*, asegurándose una cierta coincidencia entre el *mí* atribuido y el *sí mismo* reivindicado. La identidad reflexiva es un proceso de reapropiación subjetiva de la identidad cultural, que adquiere la forma de pertenencia. Para apropiarse de otra identidad es necesaria la conversión que implique la disociación con la nueva identidad para sí mismo, respecto de la antigua identidad y además, el acceso al reconocimiento de los otros, respecto de la nueva identidad. En el segundo caso, el sujeto ha construido su personalidad, donde existe una distancia entre la identidad atribuida por los otros y la identidad reivindicada por sí mismo. La identidad reflexiva es en este caso complementaria de un proyecto de vida como soporte a la presentación subjetiva de uno mismo.

Algunos autores (Dubar, 2002; Hernández, 2006) han hecho un aporte para definir lo que es la identidad personal. El concepto de sí mismo está constituido por un cierto sentido de inferioridad, incapaz de alcanzar el control sobre *sí mismo* siguiendo la razón. Se relaciona con la responsabilidad moral y de la memoria, el hombre se identifica en cuanto recuerda acontecimientos vividos. Hay acontecimientos que forman la identidad personal, que no son recordados por la persona y son contados por otros. El sí mismo está compuesto por la capacidad de entender los fenómenos que acontecen en el medio. Un valor histórico a la identidad personal se relaciona también con los cambios históricos experimentados y los hechos históricos del

grupo al cual pertenece. Por ejemplo, en el contexto de la familia y la comunidad mapuche, la identidad está fundada en la memoria social para la formación de persona, la cual es portada, transformada y recreada por el sujeto en espacios y contextos variados.

El sujeto socializado de una manera sociocrática y no comunitaria ha aprendido el desdoblamiento de sí mismo y del otro. Quien se define por sus papeles y su relación con los otros, no posee el total de la identidad personal, como tampoco las pertenencias culturales, que son más o menos aceptadas y distanciadas. La identidad personal es una configuración dinámica de todas esas identificaciones a las que el proyecto de vida —identidad narrativa— garantiza la coherencia íntima. Así, en el desarrollo de su personalidad —identidad personal—, el niño encuentra los recursos identitarios que les son necesarios y construye su propia configuración de identificaciones. En este proceso se modelan formas identitarias diferentes: cultural, estatutaria, reflexiva y narrativa. La configuración que resulta de la socialización en la familia, en general es sólo provisional; revisada y reconstruida a lo largo de toda la vida, a través de un aprendizaje experiencial, escolar, experiencial-reflexivo (Dubar, 2002).

El aprendizaje experiencial puede definirse como una dimensión de socialización contra-escuela, es lo que se aprende fuera de la escuela o bien, lo que decimos hacer, pero en realidad, hacemos otra cosa. En este proceso, las experiencias subjetivas son de tres órdenes: los otros, las cosas y uno mismo. Un sujeto aprende de la experiencia a partir del contacto directo de sí mismo con el otro, con el mundo y consigo mismo. Aprende al contactarse con la gente y con las cosas, construyendo su experiencia, incluida la de sí mismo. Así "el aprendizaje se relaciona con las dimensiones bio-psicosociológicas, que también son teoría de la identidad humana. La experiencia es la palabra clave para pensar conjuntamente la maduración biológica, el desarrollo psicológico y la transformación social" (Dubar, 2002: 205).

La experiencia interpersonal y metacognitiva sobre la acción permite tomar conciencia de lo que se hace, corregir errores y mejorar los resultados. Transforma los saberes tácitos, experimentados en el trabajo, en saberes verbalizados, expresados, discutidos y susceptibles de ser formalizados y reconocidos. Los saberes formalizados que se construyen entonces están enraizados en la experiencia, asociados a la práctica y reconocidos por un estatus, una calificación y una confirmación. El proceso de aprendizaje parte de la acción para volver a ella, permite la construcción personal de saberes reconocidos a partir de una experiencia compartida. "Se organiza a partir de una acción y la reflexión que permite, a través

de la verbalización, tomar conciencia de los saberes adquiridos para formalizarlos y hacerlo reconocer" (Dubar, 2002: 207).

El aprendizaje cultural enraizado en el pasado fue reemplazado por otro tipo de aprendizaje, que se funda progresivamente en lo que es la escolarización. La mayoría de los alumnos frecuenta la escuela de Educación Básica (Primaria), en la que aprenden a leer, escribir y contar, antes de iniciar la formación profesional.

Desde los orígenes del sistema educativo, la selección social está reservada a la Enseñanza Secundaria a los hijos de la burguesía, quienes aprenden desde sus casas, como heredero de los modelos culturales que le permitirán acceder, al término de sus estudios, a la Enseñanza Superior y a las profesiones intelectuales. También se ofrece la oportunidad a los mejores hijos del pueblo, que se conviertan en becarios y puedan sustentarse en sus destinos de campesinos y de la clase obrera, implicándose activamente en los aprendizajes intelectuales y con muchas posibilidades de llegar a ser profesores y funcionarios de administración menor (Gauthier *et al*., 1997; Egaña, 2000). Actualmente, esta es una situación que ha cambiado en algunos matices, pero que continúa operando en la misma lógica.

Esa es la razón por la cual, la gran parte de los jóvenes procedente de las capas sociales populares, obreras y medias, con ganas de ascender en la escala social y aprueban todos los controles del sistema, pueden enfrentar el mercado del trabajo.

> Quienes no pueden lograr este recorrido, sufren de crisis identitaria. En este sistema, llegar a ser sujeto que aprende significa una triple renuncia: a los modelos formales surgidos de escolarización para reemplazarlos por la adquisición de saberes de acción (prácticos); a su concepción de tiempo biográfico que les fija anticipaciones del porvenir (empleo, estabilidad, carrera) en contradicción con el funcionamiento actual del mercado de trabajo; y a la concepción del éxito personal que privilegia la situación (empleo estable, familia estable), cuando de lo que se trata es realizar y preparar trayectorias de rupturas que son, como poco, de cambios (Dubar, 2002: 210).

Entonces, el aprendizaje experiencial-reflexivo supone una relación con los saberes que implica la subjetividad y se funda en las actividades significantes. Los saberes incorporados por el ser humano en su devenir son principalmente saberes de acción experimentados en su práctica significante, vinculado al compromiso personal. La experiencia es a la vez interior y reflexiva, y pone en juego una serie

de relaciones emocionales con imágenes simbólicas. Aprender las lecciones de memoria o hacer mecánicamente los deberes para tener una buena nota no puede constituir un aprendizaje experiencial reflexivo. Este aprendizaje permite por sí solo la elaboración de una actitud reflexiva, es decir, la construcción de una identidad que da sentido a una práctica que se lleva a un buen término. El aprendizaje experiencial tiene como propósito la implicación del profesor y los alumnos en una dimensión subjetiva, vinculados a la verdadera vida, contextualizado al entorno, provisto de sentido, significados, vinculando las prácticas sociales con una pasión intelectual, un proyecto de vida para sí mismo.

Todo depende de la interacción entre compañeros en la educación y en primer lugar con sus profesores. La identidad reflexiva no se construye en forma aislada, sino que necesita experiencia de relación que constituyan a la vez oportunidades y desafíos. La gestión de los conflictos en contexto intercultural es una experiencia decisiva, que permite superar la conciencia de las carencias, que a veces se refuerza por el discurso de los educadores. Al obligar a la comunidad educativa comprender, analizar y negociar los conflictos escolares, como la fuente de una doble evolución positiva: de los alumnos hacia la identidad reflexiva y de los adultos hacia una búsqueda de nuevos modelos posibles —social, cultural, intercultural, profesional, pedagógico y curricular—.

En América Latina, la modernidad constituye un aspecto relevante en los cambios y transformaciones, tanto de la sociedad occidental como indígena, lo cual necesariamente genera una crisis de identidad de las personas en la dimensión individual (*yo*) y colectiva (*los otros*). Este proceso y noción de identidad está marcado por una sociedad donde se respeta el pasado, "como una autoconciencia en el cual se mira a uno mismo como resultado de una transición de lo tradicional a lo nuevo" (Larraín, 1996:19).

2.2.4. Modernidad e identidad

Modernidad e identidad son nociones relacionadas con un mundo moderno y la globalización está referida a la intensidad con que se dan las relaciones sociales a nivel universal, uniendo distintas localidades e induciendo procesos de cambios cada vez más acelerados. Debido a la globalización existe un extraordinario crecimiento del comercio internacional, abriendo además, una variedad de segmentos consumidores en todas partes del mundo.

Debido al acelerado crecimiento de esta corriente de pensamiento y los cambios bruscos que éste produce en la sociedad moderna, surge un avance disparejo

respecto al impacto de las ideas propuestas y la reacción que puede generar en la población, pasando por encima de las prácticas sociales, sobre los derechos individuales, la democracia, la libertad y el sufragio universal. Paulatinamente este proceso conduce a una crisis de la modernidad. Aparece en todo este conflicto un nuevo término denominado ideología.

> El concepto ideología surge como un concepto típico de la modernidad, a partir de grandes luchas de clases sociales entre burgueses y feudales, las cuales se dieron dentro de un marco cultural de posiciones antimetafísicas y antirreligiosas que dieron origen por primera vez al concepto de ideología.
>
> Comienza todo esto por una crítica de las ideas irracionales, metafísicas y religiosas suscitadas durante la Ilustración, creyendo que la verdad a todo esto podía obtenerse mediante la ciencia y gracias a ésta la sociedad podía ser reconstruida racionalmente (Larraín, 1996: 38-40).

La ideología aparece asociada a todo aquello opuesto a la razón, lo tradicional o atrasado, aquello que no conduce al progreso material y/o intelectual, visto desde el racionalismo. Por ejemplo, en el contexto de la Región de La Araucanía, la ideología es definida como una noción que se usa para defender la razón, para criticar todas las ideas que no son progresistas y que no ayudan a controlar la naturaleza en beneficio de la sociedad nacional. La razón en tanto permite el control y dominio, es un instrumento de cálculo, de anticipar el costo y el beneficio de cada acción, se transforma en una forma de auxiliar la producción y la ideología en su sentido crítico.

Esto grafica que el conocimiento y la razón son herramientas absolutamente subjetivas, difícilmente evaluables desde la objetividad, puesto que cada teoría trata de ser objetiva, pero ha sido propuesta por seres subjetivos. Entonces el conocimiento y la razón son expresiones de voluntad. Investigaciones indican que el conocimiento y la razón no buscan únicamente la verdad, sino también un sistema de control de las cosas y de seres humanos a través del poder.

> Una importante característica de las teorías universales propias de la modernidad es su proposición que ninguna nación puede escapar del camino de desarrollo general que ellas postulan, siempre que los obstáculos más importantes al desarrollo se eliminen. Por lo mismo es importante ver que estas teorías terminan excluyendo o

> construyen explicaciones que rozan con el racismo. Estas razones dan por resultado una forma muy particular de ver al otro, suprimiendo incluso las identidades y no respetando las propias de los pueblos (Larraín, 1996: 61).

La mayoría de las teorías universalistas fueron construidas teniendo como base el concepto de la razón instrumental. Estas teorías se refieren desde un comienzo al 'otro' teniendo en mente al no europeo. La teoría se funda en la representación que se tiene del europeo como "triunfalista y optimista… que reconocía a las demás culturas como periféricas y marginales [e inferiores]… que el mundo más allá de Europa se concibiera como el mundo de la infelicidad y del atraso" (Larraín, 1996: 89). El nuevo atributo del que era poseedor el hombre, el uso de la razón, trae consigo una perspectiva discriminatoria hacia la cultura del 'otro' no apreciada por la cultura Europea. Esta última es la que promueve nuevos prototipos que orienten el proceso de identidad, los del capitalismo.

En la formación de este nuevo modo de construcción de identidad, la cultura Europea toma en cuenta al 'otro' en la medida que éste es un ente que no se debe imitar y al cual hay que oponerse. Es decir, en América Latina surge la identidad del 'Nosotros' diferente al 'Ellos u Otros'.

Larraín (1996) distingue tres dimensiones de "Otro" en América Latina: 1) La dimensión temporal discrimina teniendo en cuenta la época en la cual se instaura una relación con lo del pasado, lo "pre", lo indígena, caracterizado por su carencia de algo, por lo tanto inferior; 2) La dimensión social, en donde las clases sociales por esencia carecen de razón, por ejemplo, la clase obrera es agitadora de masas; las mujeres, por su calidad de seres emocionales; y los indígenas por faltos de razón y control de sí mismos; y 3) La dimensión espacial está en referencia al descubrimiento de América, relacionado con todo lo que está fuera de Europa, por tanto con lo salvaje, incivilizado e inculto.

En efecto, el encuentro entre grupos con marcadas diferencias culturales trae consigo una disputa, un conflicto, el que hace que exista una identificación por parte de los individuos con un grupo u otro. En muchos casos este proceso conduce a una crisis identitaria en la medida en que los individuos se identifican con elementos culturales del grupo contrario al cual pertenecen; "cuando algo se supone fijo… es desplazado por una experiencia de duda e incertidumbre" (Larraín, 1996: 93). Por ejemplo, al producirse el mestizaje entre europeos e indígenas, los sujetos viven un proceso de escolarización que niega y oculta el valor cultural y social del saber indígena. Entonces, los mestizos construyen una representación

europea de su propio *yo* y no toman en cuenta sus raíces. Es decir, la pertenencia indígena se asume como un gran error, un fracaso e inferioridad. América Latina, desde su independencia, no ha podido encontrar una identidad propia, puesto que los de la *elite* no reconocen aquello propio y el modelo racional ilustrado es totalmente diferente a la realidad de este nuevo mundo. Este proceso y resultado en la construcción de la identidad personal, es un aspecto vigente en la familia y la comunidad mapuche actual.

En la literatura disponible se habla sobre el atraso que tuvo América Latina para formar una propia identidad. Esto, porque los intelectuales y académicos han estado alienados de sus raíces, por cuanto fueron educados en los valores de la razón que la primera síntesis cultural indoamericana no privilegió. En este proceso, los intelectuales en su mayoría quisieron adoptar una racionalidad europea, con lo cual se niegan las diferencias. En este camino, el indígena busca sus orígenes, se siente como huérfano que está consciente de haber sido desarraigado e inicia una búsqueda apasionada. El indígena se incorpora a un túnel en donde al final no puede ver luz. En efecto, debe vivir una experiencia marcada por la desesperación para encontrar su propia identidad, en un mundo que casi siempre le es complejo e incierto.

Pero la identidad Latinoamericana no es sólo la búsqueda de las raíces, es al mismo tiempo un rechazo al pasado, como una condenación de los orígenes que reniega del hibridismo. La identidad presupone una desestructuración, una inhabilidad para definirse a sí misma, sin lugar para un proyecto propio. Esto porque los sujetos y los pueblos han sido subordinados por las grandes colonias que se establecieron para su conquista, y por tanto, de sus formas de pensamientos, su cultura y sus creencias.

Es cierto que la identidad no se concibe como una esencia dada que espera ser descubierta, sino más bien es construida para que las familias y comunidades mapuches puedan sobrevivir. Pero subsiste la nostalgia de una identidad estructurada como resultado de la integración, a través de la escolarización. Por ejemplo, los dirigentes intelectuales y las clases más poderosas, no reconocen sus raíces culturales, sino más bien, siguen patrones de Europa oponiéndose a su identidad, en forma consciente o inconsciente. En cambio, la identidad indígena, en general, aún con los cambios y transformaciones de la vida contemporánea, se basa en los principios cooperativos y no competitivos, la vida en comunidad y no el individualismo, de relación con el mundo natural y no de aprovechamiento irracional de los recursos del entorno.

La identidad corresponde a una pertenencia asumida por los sujetos, producto de la socialización, en espacios de relaciones múltiples, donde conviven miembros de sociedades y culturas diversas (Berger y Luckmann, 1995). Según Bonfil (1993: 187), la identidad está referida a la pertenencia del individuo a un sistema social, grupo étnico; a una cultura propia. Ser miembro de un grupo étnico, esto es, asumirse como tal y ser aceptado así por los demás. Esto significa formar parte de un sistema social específico a través del cual se tiene acceso a una cultura autónoma, propia y definitiva, entendida como un fenómeno social e individual. La identidad se construye en forma individual y define a las instituciones. Por ejemplo la escuela, la familia, la comunidad, la sociedad.

En el contexto de la comunidad mapuche, la formación de persona se comprende como un proceso de socialización que tiene por objeto la construcción de la identidad individual y sociocultural del niño. En este proceso se transmite un conjunto de saberes, normas y reglas socioculturales que son practicados en la experiencia de relación de parentesco en la familia y la comunidad como un conocimiento educativo propio para formar a las nuevas generaciones (Quintriqueo, 2002).

En efecto, la identidad de niños, adolescentes y jóvenes de ascendencia mapuche en su sentido amplio está referida a la forma en que el individuo se reconoce a sí mismo y es reconocido por los otros como parte de un determinado sistema social y cultural, mediante signos manifiestos y un componente valórico compartido. La identidad se expresa en el ámbito de las interacciones sociales, tanto en la experiencia individual como social, afirmando una personalidad distintiva que se crea y recrea en un sistema de significación social y cultural propiamente mapuche. Este proceso se desarrolla en relación con fuerzas del entorno local, nacional e internacional que al sujeto le toca vivir, que lo implica con valores, con la complejidad y la incertidumbre de un proyecto de vida y de sociedad. La identidad es asumida en la comunidad en espacios de relaciones dinámicas, de cambios y transformaciones permanentes, influenciada por la globalización, donde el sujeto genera procesos de reconstrucción, reidentificación y reculturación en el contexto de la familia, la comunidad mapuche y la sociedad nacional.

2.3. Saber y conocimiento educativo

Saber y conocimiento, mapuche y occidental, se definen como contenidos educativos que permiten la formación de persona en la familia y la comunidad.

2.3.1. Noción de saber y conocimiento occidental

El saber y conocimiento consisten en un patrimonio social y cultural propio de cada sociedad, lo cual permite a la persona comprender, apreciar y actuar en el mundo donde se desarrolla. El conocimiento es un conjunto de información relevante que permite comprender la realidad y conduce a la selección de datos pertinentes y al rechazo de los que no lo son. El "saber y conocimiento no son sinónimos" y se confirma en el uso que se hace de ellos: "se conoce a una persona, no se la sabe, aunque se puede saber algo de ella" *(*Beillerot, 1998:9-10).

Saber en el plano de la educación es la habilidad de aprender, donde cualquier plan de enseñanza debería considerar prioritario un saber que nunca acaba y que posibilita todo. Es un saber cerrado y abierto, funcional o complejo "sean los inmediatamente útiles a corto plazo o sean los buscadores de una excelencia que nunca se da por satisfecha" (Savater, 1997: 49). Esta concepción de saber abre las puertas al saber innovar en el contexto actual de globalización. Esta amplia definición del concepto saber, entrega un fundamento para la exploración del conocimiento y saber indígena por una parte, y de los saberes del patrimonio cultural occidental por otra.

Foucault (1970: 306), plantea que "un saber es aquello de lo que se puede hablar en una práctica discursiva", donde se encuentra especificado el campo constituido por los diferentes objetos que adquirirán o no un carácter científico. Según este autor, no existe saber sin una práctica discursiva definida. Se observa que este tipo de saber conformado de hipótesis científicas, de teorías y de leyes es homologado, descontextualizado y transmitido por medio de unos procesos didácticos en el medio escolar. Estos saberes se basan en un conjunto de postulados reduccionistas, objetivos y positivos que fundamentan y garantizan la validez. El saber propio de los diversos campos de estudios, como el de las ciencias de la educación, forma parte de esta categoría.

El saber se refiere a ese conjunto de elementos, formados de manera regular por una práctica discursiva y que son indispensables para la constitución de una ciencia, aunque no estén destinados necesariamente a constituirla. De este modo, el saber es una práctica cuyo efecto es formar mediante esa misma práctica, producir un conjunto de elementos que se encuentran de manera regular de discurso en discurso (Beillerot, 1998).

La noción de saber será utilizada también para distinguirla de la noción de conocimiento, entendida como intimidad, intuición o experiencia del ser, o bien como proceso intelectual, abstracto, que pone de manifiesto el ejercicio de la razón

(Quintriqueo y Quilaqueo, 1999). Según Morin (1998), el conocimiento conduce a la selección y asignación de un lugar determinado a los datos de acuerdo con un modo de organización dominante que aplica dos principios: el de la simplificación y el de la separación. Un saber puede considerarse como un sistema simbólico al que se añaden reglas de usos, producidos en contextos históricos y sociales, hacen referencia a culturas, expresan modos de socialización y de apropiación.

Para este propósito y bajo otro ángulo, Lyotard (1994: 22), describe que "en principio, el saber científico no es todo el saber, siempre ha estado en excelencia, en competencia, en conflicto con otro tipo de saber, el narrativo". Al hacer el paralelo entre estos tipos de saberes se comprende que la existencia de uno no es más necesario que otro. El saber científico y el saber narrativo poseen cada uno sus enunciados y reglas propias; ya que "no se puede, pues, considerar la existencia ni el valor de lo narrativo a partir de lo científico, ni tampoco a la inversa: los criterios pertinentes no son los mismos en lo uno que en el otro" (Lyotard, 1994: 55).

Los saberes narrativos indígenas, orientados hacia la comprensión de la vida y de las relaciones humanas, son caracterizados por una forma de pensamiento tradicional, organizado según una relación hombre-sociedad, hombre-naturaleza. Es intuitiva, predominando principalmente la familia y la comunidad. El saber científico, por su parte, consiste en la elaboración de hipótesis y de teorías en el marco de una práctica discursiva.

2.3.2. Noción de saber y conocimiento mapuche

Saber y conocimiento mapuche —*kimün*— ha sido analizado por autores que han incursionado en el estudio de la lengua mapuche: el *mapunzugun* (véase, por ejemplo, Augusta, 1903; Erize, 1960; Salas, 1992; Catrileo, 1995). La traducción que se da a *kimün* es saber. Sin embargo, Augusta y Erize en sus respectivos diccionarios agregarán traducciones como conocer, aprender, sentir, adivinar. La palabra *kimün* proviene de la raíz *kim*, que en su carácter de adjetivo quiere decir sabido, entendido. Augusta (1903) en su gramática señala que '*kim*' es la parte esencial del verbo *kimün* que se traduce como saber, aprender y sentir. Así, el radical o ante sílaba *kim* porta, a lo menos, tres campos de significados: 1) Vinculado con el conocimiento y saber, pero como sustantivo significa conocimiento y/o sabiduría; 2) Vinculado al campo educativo que incluye el binomio enseñar y aprender; y 3) Vinculado a la idea de toma de conciencia (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). La hipótesis es que, la construcción del *kimün* –conocimiento— se expresa a través de signos que es posible leer en el contexto social y cultural, donde existen determinadas personas que estarían en condiciones de construir conocimientos. Desde el plano

sociocultural, el *kimün* como sabiduría es un legado cultural que se transmite de generación en generación (Durán *et al*., 1998), que constituye conocimiento educativo organizado y representado en la memoria social (Quintriqueo, 2002).

En los pueblos indígenas, en general, el saber y conocimiento están en relación directa con el mundo natural, la relación de parentesco en la comunidad y el conocimiento sobre el universo. Estos saberes son construidos a través del desarrollo histórico de los pueblos en la relación que establecen las personas con su entorno natural, social y cultural (Montaluisa, 1988; Quintriqueo, 2002). Es el producto de un proceso de creación mental y cognitiva que configura el patrimonio cultural. De esta manera, el patrimonio cultural mapuche se constituye por elementos como valores, creencias, normas y reglas, que por medio de una lógica, contribuyen a la permanencia y prolongación de la sociedad mapuche. Estos saberes se asumen como el fundamento de los contenidos educativos para la enseñanza y el aprendizaje. Es decir, definen los contenidos de aprendizaje, los cuales potencian el desarrollo intelectual, las competencias y habilidades específicas en el proceso de formación de persona.

En esa lógica, no todos los saberes se constituyen necesariamente en un contenido y conocimiento educativo. El proceso de formación de persona en la educación mapuche se realiza en una relación educativa y dialógica con saberes y conocimientos construidos históricamente y representado en la memoria social de *kimches* y la comunidad en general. Los *kimches* —personas sabias— poseen saberes referidos a la lengua, prácticas socioculturales, creencias, normas y reglas de conducta, conocimientos sobre los parientes por las líneas paterna y materna.

Estos saberes y conocimientos se construyen a partir de la relación con el territorio de procedencia y la memoria social de la familia mapuche —*küpalme*—, referida a un conocimiento que se transmite en las familias de generación en generación. En la actualidad, estos saberes y conocimientos se adaptan a las condiciones de vida y contextos naturales, sociales, culturales, políticos y económicos en que se desarrolla la familia y comunidad mapuche rural o urbano, transmitidos a las nuevas generaciones para asegurar la permanencia de éstos en el tiempo. Este es un proceso en que la socialización es un mecanismo de transmisión de saberes y conocimientos mapuches.

La formación escolar de niños y adolescentes se inscribe en un contexto donde coexisten racionalidades del saber mapuche y no mapuche. Esto supone un profesor que comprende estas racionalidades y que conoce los saberes educativos de ambas racionalidades, para orientar una educación fundada en conocimientos

propios. Este supuesto pone en evidencia la necesidad de establecer una relación entre el saber docente con el saber mapuche, en procesos educativos de escuelas que se sitúan en contexto de comunidades.

2.4. Saberes docentes y su relación con el saber mapuche

Saberes docentes y su relación con el saber mapuche en el medio escolar se relaciona con el papel que tiene el profesor en la concreción de cualquier plan educativo. El profesor es quien le da forma concreta a cada propuesta institucional. Al mismo tiempo, el profesor en su práctica cotidiana ha construido una experiencia a través de la cual "valora los contenidos de las propuestas de actualización institucionales en las que debe participar. En esta experiencia se integran conocimientos y saberes docentes" apropiados a lo largo de su recorrido profesional (Rockwell, 1995: 90).

El análisis releva el papel que desempeñan las relaciones que los profesores establecen en su experiencia cotidiana con otros educadores y programas orientados a entregar herramientas para una mejor satisfacción en el trabajo. El papel del profesor se relaciona también con las exigencias del entorno, para lo cual recurre a usos y costumbres construidos colectiva e históricamente en el medio profesional. Así, las relaciones locales de los profesores y sus exigencias constituyen una referencia necesaria. En el desarrollo de estas experiencias, necesariamente se integran conocimientos y saberes que los profesores han apropiado a lo largo de su recorrido profesional. Estos saberes y conocimientos le permiten al profesor desarrollar un recorrido de formación y dar explicaciones de manera 'lógica', resistencias o aceptaciones de las actividades de actualización. Además, resistir o aceptar reformas al currículum escolar e innovaciones diversas que desde la planeación tienen por objeto mejorar la calidad de la educación que el sistema en general y la institución escolar en particular ofrece.

Sin embargo, existe una distancia significativa entre planeación y ejecución de los procesos educativos escolares (Rockwell, 1995; Stenhouse, 1998; Gimeno, 1995; Perrenoud, 2000). Por ejemplo, los profesores asisten a una variedad de actualizaciones, capacitaciones e incluso estudios de postgrado en Chile, pero también con variadas intenciones que no necesariamente se relacionan con la gestión de la enseñanza y el aprendizaje. En suma, para comprender el fenómeno educativo y el mejoramiento de la calidad de la educación. En la misma lógica, educar a los profesores en modelos pedagógicos vigentes, modelos que a su vez están determinados por las políticas educativas, se hace cada vez más difícil. En Chile, las razones que se observan son: 1) Los contenidos de los programas de actualización cambian en el momento de la ejecución, ya sea por las intenciones políticas y/o

ideológicas de los equipos e instituciones que entregan la actualización; 2) Existe una experiencia y representación de cada profesor —saber, sentido y utilidad—, lo cual incide en la apropiación que hace con respecto a las propuestas, en función de sus condiciones laborales y profesionales, en la región, provincia, comuna, comunidad y establecimiento escolar; 3) Una actitud cultural y profesional respecto de la profesionalización docente, lo cual se retiene en la expresión 'si queremos lo hacemos, y si no, no'; y 4) Una escasa autonomía de los profesores en la sala de clases al momento de tomar decisiones pedagógicas en la progresión de las competencias, de los contenidos y del tiempo, como una falta de conocimiento para tomar decisiones profesionales en relación a un problema educativo.

El análisis sobre la representación que construye el profesor sobre su oficio se realiza en una relación con el saber profesional, disciplinar y popular. Este proceso podría limitar directamente grados de autonomía y libertad, tanto para tomar decisiones profesionales en la planificación de un proyecto educativo de centro, un proyecto de aula o bien para la planificación del proceso educativo escolar cotidiano (Rockwell, 1995; Perrenoud, 2005). Además, en la autonomía y en la libertad, para hacer una interpretación justa de las flexibilidades que otorgan las actuales orientaciones del sistema educativo y el currículum escolar, para desarrollar prácticas educativas en contexto de diversidad individual, sociocultural y étnica en Chile.

La condición del profesor como sujeto de saberes y experiencias profesionales se limita a una situación concreta, a un establecimiento escolar y en un contexto específico. Esta condición presenta contradicciones con la imagen institucional de un profesor técnico, aplicador de proyectos, contenidos, objetivos y finalidades educativas, estrategias y procedimientos de evaluación, diseñados por otros (Rockwell, 1995). Por ejemplo, desde el análisis de la práctica profesional de estudiantes de la carrera PEBI, en el profesorado del sistema de Educación Básica se observa una tensión permanente: generar espacio en las costumbres, en la cultura de la resistencia para incluir las actualizaciones o bien, apropiarse de los nuevos saberes para mejorar las condiciones, prácticas de enseñanza y aprendizaje fundadas en la contextualización curricular e intercultural.

Con el propósito de comprender la relación de saberes docentes con el saber mapuche en el medio escolar, aquí se definen los conceptos de representación social de la educación y del saber educativo, para la formación de persona en el medio escolar.

2.4.1. Representación social de la educación

Socialmente, la educación está ligada a una idea de hombre y de sociedad (Savoy, 1994; Trigos, 1996), objetivada en la estructura de pensamiento en la sociedad de pertenencia de cada sujeto (Moscovici, 1993, 1998). La valoración de la escuela y de la educación escolar están ligadas también a las representaciones que se tiene sobre la educación en cada realidad social (véase, por ejemplo, Montaluisa, 1988; Gilly, 1993; Montandon, 1994; Forquin, 1997). Según Bronckart (1998), la representación de mundo reposa sobre unidades de representaciones delimitadas que se organizan en los sistemas de pensamientos en relación con el medio.

La representación social de la educación es una estructura que es elaborada en forma permanente a través de los discursos como también en la literatura disponible y en forma dialógica entre el pensamiento colectivo e individual (Gilly, 1993; Moscovici, 1998). La relación entre la realidad sociocultural, por una parte, y la representación de la escuela y de la educación, por otra parte, están ligadas a una concepción que cada sociedad tiene respecto a la formación de persona. La posibilidad de influir en esta representación social (Gohard-Randenkovic, 1999) constituye un aspecto importante a considerar en la realidad de comunidades mapuches rurales.

Según Moscovici (1998: 11), «*Les représentations sociales nous permettent d'assimiler l'information en provenance de notre environnement et de communiquer avec autrui. Elles évoluent en fonction des préoccupations d'un groupe humain* ». Es decir, consiste en un proceso de fijación y de objetivación de las ideas de los sujetos, para comprender los diferentes elementos de información en una relación de comunicación. Así, todo objeto o comportamiento social es una realidad en sí y también una representación. Más específicamente «*Les êtres humains disposent d'une capacité de connaissance du monde dans lequelle ils sont plongés, ce qui signifie qu'ils conservent des traces internes, ou représentations, de leurs interactions avec l'environnement*» (Bronckart, 1998: 20). De acuerdo a lo indicado por Bronkart, la interacción social y la relación empírica de los sujetos con el medio, es un fenómeno que se encuentra en la base de la representación social.

En el ámbito de la relación sociocultural, Moscovici (1993) indica que las ideas y el pensamiento de un grupo constituyen una representación colectiva que es consensual entre sus miembros. Estos pensamientos y estas ideas constituyen una representación social que marca las diferencias de pensamientos e ideas de un grupo en relación con la sociedad global (Rouquette, 1998:15). De esta manera, la representación es una forma de actuar en respuesta a un consenso colectivo construido en la interacción social (Doise, 1993). En esta perspectiva, se puede

suponer que en las comunidades mapuches rurales, los parientes poseen ideas definidas sobre los miembros de la comunidad que se ligan a un tronco parental común, en un espacio y un tiempo. Estas son representaciones que actúan como un saber para comprender la realidad social y cultural (Bengoa, 1996a). Esta constituye también una realidad que los pueblos indígenas han establecido como representación construida en un proceso histórico, de relación empírica con el contexto social, cultural y natural. Aquí el contexto se define como un conjunto de circunstancias relacionadas con un hecho y que se le confiere un valor y una significación al conocimiento, en una relación temporo-espacial.

En el contexto de modernidad, las sociedades pasan por un proceso permanente de innovación y adaptación, lo cual supone una aceptación de transformaciones estructurales internas y una negociación permanente de los equilibrios sociales (véase, por ejemplo, Forquin, 1997; Perrenoud, 1990, 2002), donde la civilización de saber y competencia en el sistema de enseñanza parece un fenómeno irreversible. Desde la sociología de la educación, la escuela constituye un lugar privilegiado en los procesos de socialización, en el aprendizaje de valores, normas y roles sociales y aquellas articulaciones de conexiones necesarias entre la escuela y otras instancias de socialización como es el medio familiar, profesional y la sociedad del conocimiento (Forquin, 1997; Tedesco, 2000).

Por ejemplo, la identidad profesional del profesor se relaciona con la profesión, donde asume una imagen que se elabora en relación a la organización del trabajo, la responsabilidad frente al trabajo con sus alumnos, su sentido de pertenencia al establecimiento escuela (centro de aprendizaje), al grupo de profesores y a la escuela como institución social (Godhier *et al.*, 2000). En esta lógica, la identidad de profesor se inscribe en un proceso de profesionalización que lo pone en interacción con la dimensión individual y social con el grupo de profesores, la sociedad y él mismo como actor social, donde la profesión juega un rol intermediador, de intercambio con relación a cinco aspectos fundamentales: 1) El proyecto educativo de la escuela; 2) Las competencias del ser profesor; 3) El saber del profesor, representaciones sobre el saber, conocimientos, valores, reglas y normas; 4) Su autoestima; y 5) Su pertenencia étnica y sociocultural. En esa perspectiva es posible sostener que la identidad profesional en contexto de diversidad cultural y social se relaciona con el rol de profesor (Cattonar, 2001). En este proceso, la identidad profesional se define en forma progresiva como apropiación de normas, reglas, sistemas de valores referenciales y saberes. Estos saberes y valores son propios al grupo y un sistema simbólico que se define y se construye en referencia al campo de actividad de profesor; interacción profesor-alumnos-padres.

El conjunto de estos elementos, en el sistema educativo, está representado social y profesionalmente, lo cual permite responder a una identidad que la diferencia con respecto a otro grupo de profesionales. Entonces, la identidad se inscribe en la profesión docente y las competencias, donde el modelo de sociedad y de ser humano que se defienden, las finalidades que se asignen a la escuela, no serán las mismas y en consecuencia, el rol de los profesores no se definirá de la misma manera. En el marco de la diversidad sociocultural, la figura del profesor varía según las representaciones que se tiene de la escuela y su finalidad (Terrén, 2001; Merieu, 2004). Por ejemplo, el desarrollo de la profesión docente y su naturaleza varía según la autonomía o el conformismo, la apertura al mundo o el nacionalismo, el interculturalismo o el desprecio por las otras culturas. Además, asumir el gusto por el riesgo intelectual o la demanda de certezas, el espíritu de indagación o el dogmatismo, el sentido de la cooperación o la competencia, la solidaridad o el individualismo. Entonces, la identidad de profesor se construye en relación a los saberes fundamentales que la escuela tiene por misión enseñar y su implicación con variados actores y contextos en que se inscribe (Perrenoud, 2001).

Una puesta en relación de los conceptos representación y educación nos permiten comprender los procesos de transmisión del patrimonio cultural mapuche a los niños, ligados a una forma de organización de los contenidos educativos y unas finalidades educativas que se sustentan en el currículum escolar.

2.4.2. Conocimiento de la escuela y el conocimiento mapuche

El conocimiento de la escuela y su relación con el conocimiento cotidiano, popular y en este caso mapuche, se analizan según la forma que se presentan y ordenan en el medio escolar. La definición del conocimiento que se transmite en la escuela se ha modificado históricamente, pero, sin embargo, quedan restos de épocas pasadas en variadas experiencias de escolarización actual (Rockwell, 1995). Permanecen ciertas tendencias de selección, decisión y formalización sobre el conocimiento en el currículum escolar prescrito y real, que superan procesos de cambios, reformas e innovación curricular.

En la escuela actual se observan elementos de una tradición antigua que fija el conocimiento escolar como términos y nociones precisas para marcar su distancia con el conocimiento popular (Rockwell, 1995; Gauthier *et al*., 1997; Escudero, 1999). En América Latina y particularmente en Chile, la distancia entre el conocimiento de la escuela y el conocimiento de los educandos tiene un origen histórico de diferencias y prejuicios respecto de su valor pedagógico, para la formación de persona con conocimientos y competencias para desenvolverse adecuadamente

en el marco de la familia y la comunidad (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; UNESCO, 2005).

En el contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches, la enseñanza de materias y el desarrollo de competencias se relaciona con saberes de la experiencia del profesor que operan como prejuicio para atribuir criterios de validez académica. Por ejemplo, el dominio memorístico de la raíz cuadrada, la clasificación geométrica, el uso de palabras orales y escritas que ponen el acento sobre su forma y no en el contenido, los significados. Así, las clasificaciones botánicas y de la biodiversidad en general están centradas en el listado y no en el contenido (Valiente, 1993; Sarangapani, 2003). En la escuela existe una historia centrada en lo micro, en la anécdota y en la memoria histórica marcada por estereotipos egocéntricos, etnocéntricos y concepciones 'racialistas' del saber y del conocimiento (Paillalef, 2003; Van Dijk, 1997, 2003; UNESCO, 2005). En general, se observa una escasa intención y práctica planificada para profundizar en los contenidos y conocimientos que ayuden en el desarrollo de competencias y en la construcción del conocimiento escolar.

Los libros de textos escolares ilustran la presencia objetiva del conocimiento occidental en el aula y establecen la distancia con el saber popular e indígena, definiendo implícitamente sus límites y relaciones entre lo formal e informal para generar procesos de enseñanza y aprendizaje en la escuela. Esta lógica de presentar los contenidos en la escuela persiste en la actualidad, a pesar de las nuevas orientaciones del currículum escolar que otorga mayor flexibilidad tanto a la práctica pedagógica como a la estructuración del conocimiento educativo. En la actualidad existe una multiplicidad de nuevos enfoques donde se incluyen metodologías activo-participativas, adaptación curricular, integración de las ciencias y la necesidad de una educación intercultural. Estos enfoques demandan un papel más activo del profesor en la sistematización y desarrollo de prácticas educativas más inclusivas de la diversidad individual, sociocultural y étnica.

Por lo general, el medio social y cultural como principal fuente de conocimientos propios de los alumnos, desde los profesores es visto como algo conocido. Según la observación de tesistas de pregrado (Álvarez *et al*., 2003; Catrileo *et al*., 2004; Antinao *et al*., 2004; Alchao *et al*., 2005), en escuelas situadas en comunidades, rara vez se considera el saber y el conocimiento educativo mapuche como un aspecto que amerita un análisis con objeto de aprendizaje en el medio escolar.

Sin embargo, el profesor pide ejemplos o ilustraciones por parte de los alumnos, en torno a algún listado de elementos, principios o conceptos generales, que casi

siempre quedan ocultos, sin profundizar en sus significados. Es decir, no existe un razonamiento pedagógico en los subsectores de enseñanza del currículum escolar con relación a organizaciones temáticas del saber y conocimiento propio de la comunidad que se integran al medio escolar. Este proceso genera una segmentación entre conocimiento de la escuela y el conocimiento de la comunidad, donde se impone aquello que la institucionalidad escolar considera válido y formal. En este proceso, los alumnos de ascendencia mapuche aprenden a dudar, olvidar, desvalorizar y ocultar saberes y conocimientos propios, al confrontarlo con una versión autorizada –conocimiento escolar– que la escuela proporciona para discriminar lo válido, lo formal respecto de la experiencia individual y social. Esta misma lógica de ocultación del saber mapuche en el currículum escolar, ocurre en la relación del saber de la experiencia de los profesores con respecto al saber científico en el desarrollo de prácticas pedagógicas.

> El conocimiento cotidiano que se adquiere y se hace objetivo de la práctica de enseñar y de organizar en la escuela se descalifica [y desvaloriza] frente al conocimiento que presenta el personal técnico que trabaja en los niveles superiores del sistema educativo. En los cursos de actualización, el conocimiento cotidiano de los profesores rara vez es expresado públicamente. Se considera empíricos a los profesores con pocos estudios y se premia a quienes manejan con soltura un amplio vocabulario especializado, aun cuando este criterio no necesariamente corresponde a los resultados logrados en el grupo. La posible relevancia de los contenidos de los cursos de capacitación se pierde ante la imposibilidad de recuperar ese conocimiento integrado al trabajo docente diario (Rockwell, 1995: 37).

En el contexto donde se sitúan las escuelas que se consideran en la muestra de la presente investigación, existe una relación entre el saber producto de la socialización familiar de los niños y el saber de la acción del profesor. En primer orden, los niños aportan con saberes propios para desarrollar actividades educativas en el medio escolar, en una relación de coexistencia con el saber occidental que se consigna en el currículum escolar y aquellos que se expresan en el discurso del profesor, sea consciente o no, planificadamente o no. Estos saberes se organizan en procesos de transposición didáctica, para la comprensión del saber científico. En el segundo orden, existe un saber producto de la práctica profesional y la enseñanza en relación con el saber científico de las ciencias (naturales, matemáticas, historia, psicología, sociología) y de las teorías pedagógicas. La relación de estos saberes genera un

proceso donde existe un aprendizaje anterior a la escuela y los profesores portan un conocimiento escolar que es requerido para el aprendizaje de los alumnos.

En efecto, el problema del profesor en la relación con el saber no está resuelto: traducir la situación pedagógica en saberes formalizados en diferentes ciencias, es precisamente lo que genera tensiones, donde él debe tomar las decisiones. Podemos decir que el profesor está más o menos determinado a decidir. Por ejemplo, las nuevas elecciones o acciones posibles, son difíciles de desarrollar con la ausencia de decisión, aún cuando sea algo al azar. Así, la práctica del profesor es un juego de poder (discurso, saber, estatus, condiciones) en donde siempre requiere de la toma de decisiones en la relación con los alumnos, los saberes, conocimientos y las incertidumbres. En este sentido, es necesario reconocer toda concepción ontológica del mundo que forma parte del saber, en cuyo proceso se genera una educación desde la inducción, inscrito en la historia personal y el conocimiento escolar (Elliot, 1997; Merieu, 2004).

El saber antes que todo es el resultado de una producción social y como tal está sujeto a las revisiones y reevaluaciones. Además, la idea de validación debe reemplazar la idea de verdad. En consecuencia, un saber será válido en virtud de su capacidad de persuadir y no en virtud de una absoluta percepción como la veracidad. El saber es fruto de una interacción entre los sujetos, fruto de una interacción en el lenguaje (ontológico) que se inscribe en un contexto, por el mismo hecho de que las cosas son ínter-subjetivas. La validación del saber varía según la naturaleza de la relación con el mundo en el cual está inserto el sujeto. Finalmente, un saber tendrá un valor en la medida que permita mantener abierto el proceso de cuestionamiento. "Un saber cerrado sobre él mismo, no es más que un saber fijo, dogmático, incapaz de nutrir la reflexión y el análisis" (Gauthier *et al.*, 1997: 249).

De la definición surgen cuatro principios: 1) La racionalidad se define como una capacidad propia de cada sujeto, donde el mundo que le precede permite formas de pensar, de razonar y de justificar el discurso en la acción; 2) La capacidad de reflexionar de los sujetos no es restringida (negada), es decir, él es capaz no solamente de elaborar reglas y procedimientos para guiar su acción, sino que también de modificar y adaptar según la contingencia de la situación y posteriormente construir un razonamiento; 3) El saber y ejercicio de la racionalidad es posible gracias a una base de conocimientos en la enseñanza, reflejo a su vez, de saberes sobre la práctica y el profesor; y 4) En lo que concierne específicamente a la enseñanza, son considerados como saberes a ser incluidos en el currículum: los conocimientos, discursos, acciones de los sujetos, de investigadores o profesores, desde lo cual pueden relevarse las razones que las justifican (Gauthier *et al.*, 1997).

El profesor no puede contar únicamente con los saberes formalizados para el desarrollo de su clase. Por una parte, la práctica pedagógica es mucho más compleja que eso, está muy implicada por la contingencia y su relación con los contenidos que derivan de las ciencias. Por otra parte, su primer propósito no es el conocimiento sino la acción. Es decir, la práctica de la enseñanza no se relaciona necesariamente con un conocimiento teórico, sino más bien con una deliberación práctica. Este razonamiento práctico que se apoya sobre una base poco definida, discutible con relación al orden de los valores, obliga necesariamente al actor para dar un espacio a la prudencia sobre la cual orienta su acción (Gauthier *et al*., 1997). En esta lógica de razonamiento, la situación pedagógica es multidimensional e impredecible, ligada a una realidad compleja que lo compone; la enseñanza del profesor se relaciona con un devenir y una acción fundada en la incertidumbre, donde todo requiere y necesita a la vez de recursos de inteligencia científica y los recursos del saber popular.

La enseñanza de la escuela tiene un valor y un sentido alejado de lo cotidiano y lo científico. El hecho es que lo cotidiano está marcado por prejuicios que niegan su valor para la reflexión, análisis y acción. Este lugar es ocupado por el conocimiento científico escolar, el que transmite modelos y teorías científicas en las dimensiones micro y macro. Sin embargo, existe un conocimiento cotidiano, popular e indígena que permite a las personas la elaboración de hipótesis implícitas para resolver problemas e interpretar fenómenos de la realidad (Rodrigo y Arnay, 1997).

El conocimiento escolar se inscribe en el marco de una cultura determinada y que proporciona una cultura científica sin tantas pretensiones de transmitir información científica, lo que en las orientaciones curriculares perpetúa una concepción hegemónica del conocimiento escolar. El conocimiento escolar en contexto intercultural se construye en tres concepciones:

1) El principio de la anulación del conocimiento cotidiano por acción del conocimiento escolar. Se funda en el prejuicio de que el conocimiento cotidiano es sinónimo de mal conocimiento. Sin embargo, en la actualidad se comprende que el conocimiento cotidiano cumple un papel fundamental para la comprensión y acción de las personas en contextos específicos, diversos y globalizados. Por lo tanto, desde la educación intercultural no existirían razones para invertir esfuerzos y recursos para anular el conocimiento cotidiano por acción del conocimiento escolar.

2) El principio de la coexistencia del conocimiento escolar y el conocimiento cotidiano en prácticas de enseñanza escolar. En consecuencia, el

conocimiento escolar tendría que implicar el conocimiento cotidiano para que el alumno tenga la oportunidad de complejizar su pensamiento desde un conocimiento propio.

3) El principio de la naturaleza del conocimiento científico. Existe una difícil relación y comprensión entre conocimiento científico y conocimiento escolar. La enseñanza del conocimiento científico en términos de transmisión de contenidos formales con que hoy se plantea el currículum escolar, prescrito, traslada contenidos y procedimientos que tienen sentido en unos contextos de actividad científica, pero no en otros. Este proceso vuelve irrelevante el carácter y finalidad científica del conocimiento escolar. Más bien es un conjunto de conocimientos o categorías conceptuales como resultado de la investigación científica enseñados como conocimiento escolar.

En efecto, los problemas detectados en la enseñanza escolar de las disciplinas científicas están motivados por las dificultades encontradas cuando el alumno adopta un marco interpretativo científico para el análisis de la realidad. Es posible que esto se deba a la poca importancia entregada al conocimiento cotidiano, al cual se le ha considerado, desde casi todas las perspectivas, como una fuente contaminadora de diferentes dominios del aprendizaje y la enseñanza del conocimiento escolar (Rodrigo y Arnay, 1997).

2.5. Contenidos de un currículum intercultural

La presentación de contenidos educativos de una escuela que responda a grupos socio-culturalmente diferenciados, demanda que ciertas categorías de contenidos locales sean incorporadas en forma explícita en el currículum escolar (Gimeno, 1995; Essomba, 1999). El currículum escolar es entendido como un conjunto de contenidos relacionados que tienen por objeto orientar la experiencia de formación escolar, en el plano prescrito y real, para generar aprendizajes sustentados en un marco social y cultural. En el marco de esta definición global se distinguen tres dimensiones que establecen una relación educativa en el trabajo escolar:

> *1) celui de la «programmation» d'un parcours éducatif, notamment dans l'esprit de l'éducateur; C'est le niveau du curriculum rêve, prescrit ou formel, 2) celui des expériences qui vit l'apprenant et qui le transforment; C'est le niveau du curriculum réel ou réalisé, 3) celui des apprentissages qui en résultent* (Perrenoud, 1994a: 62).

Se comprende por currículum formal, la estructuración de la experiencia de formación de los alumnos en términos de finalidades y contenidos declarados por el sistema educativo nacional, que el profesor de cada establecimiento desarrolla. El currículum real es aquello que el profesor realmente realiza en la práctica de enseñanza escolar, en el contexto de cada establecimiento, con alumnos específicos y una comunidad concreta. El currículum oculto se comprende como un espacio donde se genera un conjunto de experiencias coherentes de formación y de adaptación, orientado hacia la producción de aprendizajes que están en relación a una sociedad deseada. En esta perspectiva, se comprende que "la formación escolar es también un medio de vida sociocultural complejo, activo, donde se realizan negociaciones, interpretaciones e influyen valores, saberes y conocimientos, desde el currículum escolar oculto" (Perrenoud, 1994a). En efecto, el currículum constituye una experiencia, un recorrido de formación donde los alumnos aprenden y ponen en relación un conjunto de saberes, valores, normas, reglas, concepciones, pensamientos y conocimientos que orientan su actuar, como producto del aprendizaje escolar y la socialización familiar, que construyen su motivación e interés con relación a la educación, la escuela y su espacio (función) en la sociedad y cultura.

En la perspectiva de Beyer (2001), el currículum constituye el eje de toda actividad educativa, por cuanto en su dimensión explícita como latente, representa la esencia de la finalidad educativa y contenidos sustentados en marcos de referencias epistemológicos, éticos y culturales.

Con relación al **aspecto epistemológico,** el currículum se cuestiona sobre qué conocimientos y formas de experiencias son más valiosas, es decir, "la índole del conocimiento, del saber y su justificación" (Beyer, 2001: 15). La relación entre los conocimientos del currículum explícito y quien lo lleva a cabo se da en una dimensión interpersonal, donde el conocimiento siempre se construye y no se descubre. En este proceso, las capacidades, las experiencias vitales, las tendencias psicosociológicas de los individuos para interpretar y dar sentido a las formas de conocimiento, son fundamentales en el marco del currículum escolar.

En el **aspecto ético**, cualquier marco curricular afecta las relaciones humanas y sociales en el proceso educativo, a través de la definición de los contenidos, las intencionalidades educativas y las experiencias de formación que se fomentan a nivel de aula. Así, varía la naturaleza y valor del conocimiento tanto como varía la dimensión individual y las diferencias sociales de los actores del proceso educativo.

En el **aspecto cultural**, tomar en cuenta las variaciones de distintos grupos sociales y étnico-culturales en el marco del currículum, significa "formas distintas de lenguaje, valores, prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad" (Beyer, 2001: 17). Estas diferencias socioculturales pueden afectar significativamente los modos de comprender e interpretar el conocimiento y los valores que transmite el currículum escolar.

En este marco conceptual, la selección de contenidos y finalidades educativas inciden directamente en la formación de la identidad sociocultural de los alumnos y la forma en que éstos enfrentarán el futuro, según los requerimientos de la sociedad y la cultura (Perrenoud, 1998, 2002). El futuro de los alumnos no puede separarse de una reflexión sobre el mundo al que aspiramos y ayudamos a crear, sobre la base del marco curricular y el marco sociocultural mapuche (Quintriqueo y Maheux, 2004). El marco sociocultural mapuche se define como las bases sociales y culturales que sustentan la construcción y reconstrucción del saber y conocimiento propio (Bonfil, 1993).

En esa lógica, las implicaciones del currículum escolar sobre el marco sociocultural que está en la base de la construcción de identidad individual y social del niño mapuche, se relaciona con la concepción y finalidad educativa para la formación de persona que debe desarrollarse en los requerimientos de una sociedad y cultura que "cambia, se transforma, es abierta e inestable" (Vásquez y Martínez, 1996: 48). La diferencia con respecto a un contexto educativo monocultural radica en la forma de concebir la formación, en relación con los contenidos y orientaciones precisas para comprender las lógicas de pensamiento, saberes y conocimientos educativos. La transmisión de estos contenidos permite a las nuevas generaciones desenvolverse en el marco de la sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que configuran la identidad individual y social en relación con los conocimientos del patrimonio cultural mapuche y no mapuche.

2.5.1. Currículum escolar en contexto intercultural

El currículum escolar constituye un espacio, un campo de producción y creación de significados. La escuela es un centro donde se acoge todo tipo de acción educativa, consciente o no, que contribuye a socializar y lograr la adquisición de contenidos educativos en relación a una representación social del sujeto que enseña y del que aprende en el proceso educativo (Perrenoud, 2000).

Un currículum para contextos indígenas debiera considerar un enfoque pedagógico intercultural, el cual no se conforma con contenidos de nociones. La pedagogía

intercultural, según la experiencia desarrollada en la Facultad de Educación de la UCT en el marco de la Formación Inicial en Educación Intercultural, es fundamental para generar espacios de definición de contenidos y finalidades educativas en una relación colaborativa entre Escuela-Comunidad-Universidad. Este proceso implica entregar una responsabilidad progresiva a la comunidad y la familia en el cuestionamiento de los valores y de las representaciones que se le atribuye a la formación de persona en el medio escolar, y así sobrepasar las primeras percepciones y juicios de valor (véase, por ejemplo, Maheux, 2001).

Según Abdallah-Pretceille (1996), la educación intercultural tiene la facultad de descentralizarse en los contenidos y finalidades educativas. Para esta autora, en la educación intercultural los conocimientos no pueden ser presentados como verdades inmutables y universales. La pedagogía intercultural exige una confrontación permanente de puntos de vistas. Esto implica una capacidad de descentralización que lleve a una sistematización y estructuración de la educación para comunidades indígenas. La reciprocidad de culturas y de las personas excluye la idea de un 'centro' que representa el todo.

La educación intercultural, por una parte, se entiende como una estrategia didáctica que tiene en cuenta ambas lógicas sociales y culturales en interrelación, paradigma sociocultural mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base del proceso de construcción de conocimiento educativo. Por otra parte, como enfoque intercultural en educación, permite el estudio y comprensión de la confrontación de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, lo que relativiza de alguna manera los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado (véase, por ejemplo, Ouellet, 1991, 1988; Godenzzi, 1996a; Abdallah-Pretceille, 2001).

En efecto, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario. Ello se fundamenta en el hecho que la socialización del niño mapuche necesita después de la familia, junto a las nuevas generaciones de chilenos, una socialización armoniosa para establecer relaciones interétnicas e interculturales más equilibradas (Loslier, 1997).

Este proceso de explicitación de contenidos y finalidades educativas mapuches permite comprender y mejorar prácticas de escolarización en contextos interculturales. Además, revertir el problema de la generación de conflictos cognitivos y de identidad étnica de los alumnos de ascendencia mapuche en el medio escolar. Y, al mismo tiempo, instaurar un modelo dialógico intercultural en la

definición de contenidos, finalidades educativas y procesos de escolarización para contextos interétnicos e interculturales.

2.5.2. Orientaciones curriculares

Las nuevas orientaciones curriculares del Ministerio de Educación (MINEDUC, 1990, 1996, 1997, 2002, 2005; Ley Indígena N° 19.253 de 1993), reflejan la necesidad de crear modalidades educacionales más adecuadas para la realidad en Chile, principalmente para la población mapuche. Estas necesidades se manifiestan también, en experiencias y publicaciones recientes de los autores Quidel *et al*., (2002), Chiodi y Bahamondes (2002), Quintriqueo y Maheux (2004), Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005). En efecto, una propuesta curricular para contexto mapuche debiera considerar los elementos teóricos sobre la educación intercultural, como un tema de reflexión y análisis en el contexto latinoamericano y particularmente regional.

En el contexto de la Región de La Araucanía, en las últimas décadas tanto en instancias formales como informales, se ha explicitado la necesidad de implementar una Educación Intercultural que satisfaga las expectativas y requerimientos de la sociedad. El propósito es generar procesos educativos más pertinentes y más respetuosos de las culturas minoritarias, que por décadas se han visto marginadas, negadas y ocultadas. Hoy día, los sistemas educativos tradicionales deben enfrentar el dilema 'cultura dominante v/s culturas dominadas', respondiendo progresivamente a las demandas de los pueblos indígenas, por un trato más igualitario y horizontal, en el contexto latinoamericano en general.

Desde una visión crítica del currículum, sustentada en los aportes de la 'Sociología de la Educación y de la Sociología del Conocimiento', se considera vital los diversos campos y aspectos de la vida social, para sistematizar y comprender la educación y los contenidos educativos desde la práctica de significación. Campos y actividades tan diversas como la ciencia, la economía, la política, la salud, la alimentación, la educación y el currículo, son todos culturales, en la medida en que las prácticas de significación constituyen una práctica fundamental de su existencia y funcionamiento (Magendzo, 1986; Tedesco, 2000; Perrenoud, 1994a, 1998, 2001). Entonces, el significado y el sentido tampoco existen como idea, pensamiento puro, al margen del acto de su enunciación, de su desdoblamiento en enunciados, independientemente de la materia significante, de su signo material como la lengua.

Los recientes aportes de las ciencias cognitivas, cuyas raíces se encuentran en la escuela Piagetiana de Ginebra y fundamentalmente en la perspectiva constructivista crítica del conocimiento postulado por Von Glaserfeld (1991), pueden servir también de sustento consistente para una propuesta de educación intercultural. Por ejemplo cuando se señala: a) El conocimiento no es pasivamente recibido por el aprendiz, sino que activamente construido por éste, y b) La cognición tiene una función adaptativa y sirve para organizar el mundo experiencial y no para el descubrimiento de una realidad ontológica. Dentro de esta misma perspectiva se considera que el sujeto organiza las situaciones nuevas con estructuras de representación o de acciones procedentes, en las situaciones análogas y conservadas en la memoria desde que se construyen.

Dada las características socioculturales y lingüísticas que presentan la cultura y comunidad mapuche, como las nociones de tiempo, espacio, relación hombre-naturaleza, organización e identidad territorial, lengua, relación de parentesco y organización comunitaria, espiritualidad y significados simbólicos, son categorías de conocimientos centrales deseables de incorporar a una propuesta curricular intercultural. Además, se entiende que los procesos educativos no se restringen a contextos estrictamente formales, sino también a contextos informales. Contextos formales refieren a un conjunto de elementos culturales, circunstancias y procesos que la escuela considera en el proceso formativo del niño durante el período de escolarización. Contextos informales se refieren a aquellas circunstancias y procesos que se producen fuera de la escuela y que se vinculan directamente con la vida cotidiana, pero que la escuela no la considera, provocando implícitamente una diferenciación basada en prejuicios y estereotipos entre los sistemas culturales vigentes en el medio escolar. Este proceso trae como consecuencia, una modalidad curricular que legitima y reproduce una concepción restringida de la identidad.

Desde un marco general, una propuesta de educación intercultural debiera asumir los siguientes supuestos: 1) En relación con el proceso de enseñanza-aprendizaje se asume que las personas adquieren habilidades y destrezas que les permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están inmersas; 2) Las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse y con actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social y cultural; 3) Quienes participan de dichas situaciones lo hacen desde sus propias perspectivas y metas que son iguales, pero diferentes a las propuestas por la comunidad; 4) Las personas aprenden inmersas en un mundo social, aunque el acto de aprender se considere como un hecho predominantemente individual; 5) Las personas aprenden en la diferencia considerando éstas como una riqueza de la producción humana, para mejorar

la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social; y 6) Las prácticas pedagógicas tienen por objeto la generación de una relación dialógica entre saberes populares, indígenas y el saber y conocimiento escolar.

Entonces, la educación es un proceso que permite la reconstrucción de la cultura y quienes participan de ella juegan un papel activo. En el contexto mapuche, esta reconstrucción se produce gracias a un proceso de negociación y renegociación permanente de significados, entre los miembros de la comunidad y la educación, representada por la escuela. Entonces, la educación y la cultura se ubican en dos polos opuestos, entre los cuales el currículum constituye un puente mediador que permite la negociación y renegociación de significados válidos para la comunidad actual y que la escuela debe asumir, por considerarse una realidad contextualizada socio-culturalmente.

2.5.3. La educación intercultural en contexto mapuche

La educación intercultural en América Latina y en Chile particularmente, se relaciona con las demandas de los pueblos indígenas para tener mejores oportunidades y el acceso a una mejor calidad de la educación. Los modelos educativos tradicionales de la educación chilena, al abordar el problema de la educación de las minorías étnicas, han debido reconocer implícita o explícitamente la coexistencia de una sociedad dominante v/s sociedades dominadas. La sociedad dominante está representada por la cultura oficial transmitida en las instituciones escolares a todos los niños y jóvenes de Chile, explicitada en los planes y programas Oficiales (Educación Parvularia, Básica y Media). Sin embargo, las sociedades dominadas residen en espacios socioculturales particulares, donde sobreviven como minorías étnicas con una cultura propia, reprimida por la cultura oficial (Cárdenas, 2004).

De acuerdo a lo anterior, la implementación de la educación intercultural requiere necesariamente el reconocimiento y legitimación de las minorías étnicas por parte del Estado chileno como pueblos con cultura propia y un patrimonio que debiera ser considerado en el currículum escolar (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005). En la actualidad, este proceso se está desarrollando con sistematicidad y consistencia, tanto en Chile como en el contexto latinoamericano, en donde se ha complejizado por la co-existencia de una gran diversidad de grupos étnicos, que aún mantienen vigentes sus culturas originarias. Tales son los casos de Bolivia, Perú, Ecuador y México.

En el caso chileno, el Ministerio de Educación con su política de mejorar la equidad y calidad de la educación escolar, ha enfatizado su preocupación por los niños

pertenecientes a las minorías étnicas del país. Ello se expresa, entre otras medidas, en la propuesta de planes y programas de estudios adecuados a los contextos, de modo que se consideren las características culturales propias de las comunidades. Este proceso se asume como una herramienta que permitirá a las nuevas generaciones indígenas "desarrollarse y convivir en cualquier contexto y situación sociocultural (...) en dos sistemas que forman parte de sus vidas: el escenario indígena y no indígena" (MINEDUC, 2005:11). En efecto, existe una intención desde el currículum escolar y del sistema educativo chileno, para desarrollar aprendizajes más contextualizados para fortalecer la identidad socio-cultural, a través de la incorporación de 'la cultura propia' de los niños de ascendencia mapuche a las actividades escolares. De acuerdo a esto el MINEDUC plantea lo siguiente:

a. Los contenidos deben ser abordados según la cultura a la que pertenecen los niños, ya que esto permite la cercanía y la riqueza significante de los aprendizajes.

b. Es fundamental respetar, conocer y considerar los aspectos formales de cómo aprenden los niños, sus ritmos de asimilación, sus modos de pensamiento, sus fertilidades imaginativas, entre otras cosas (MINEDUC, 2005:11).

Entonces, ¿existe posibilidad de incorporar contenidos propios y cercanos al contexto de vida de los alumnos a las prácticas educativas escolares? Este proceso se observa como un nuevo escenario para la modificación efectiva de las representaciones de los profesores y administrativos, respecto de las actividades curriculares y educativas que se deben desarrollar en contextos de diversidad sociocultural y étnica. Pues, "si la racionalidad lineal de la escuela no considera la cosmovisión y lógica de las familias y comunidades de sus alumnos, éstos pueden encontrarse en una situación compleja durante el aprendizaje y el desarrollo afectivo y social" (MINEDUC, 2005:12).

En la actualidad, en el desarrollo del currículum escolar existe un desafío para atenuar conflictos socio-cognitivos e identitarios en contextos donde coexisten la racionalidad mapuche y no-mapuche, en la construcción del saber y conocimiento educativo en el nivel de Enseñanza Básica ¿Es posible superar el problema de conflicto socio-cognitivo e identitario de alumnos de ascendencia mapuche? ¿En contexto mapuche existe la apertura del profesorado y de quienes tienen a cargo la gestión educativa, para incorporar las expectativas locales sobre la formación de persona desde un enfoque educativo intercultural que tiene por objeto la colaboración activo-participativa de la familia y la comunidad mapuche en el desarrollo de actividades educativas escolares? Las orientaciones

para la contextualización de planes y programas para la Educación Intercultural Bilingüe (MINEDUC, 2004 y Ley Indígena N° 19.253, de 1993), constituyen marcos referenciales necesarios para responder a estas preguntas. Por ejemplo, la Ley N° 19.253, con respecto al reconocimiento, respeto y protección de las culturas e idiomas indígenas (artículo 28), indica que:

> El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en las áreas de alta densidad indígena;
>
> El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente;

Y el Artículo 32 señala que:

> La Corporación, en las áreas de alta densidad indígena y en coordinación con los servicios u organismos del Estado que correspondan, desarrollará un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para desenvolverse en forma adecuada tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global. Al efecto podrá financiar o convenir, con los Gobiernos Regionales, Municipalidades u organismos privados, programas permanentes o experimentales.

Por su parte, las orientaciones del MINEDUC (2005) explicitan los siguientes aspectos:

> Considerar en el proceso de enseñanza las culturas a las cuales pertenecen los niños con el objeto de favorecer los aprendizajes significativos y hacer pertinente el currículo.
>
> Desde el punto de vista didáctico, implementar estrategias de enseñanza en la sala de clases que sean compatibles con las estrategias que utilizan las familias y los agentes educativos en el proceso de socialización cotidiano. Se parte del supuesto de que todo grupo étnico posee estrategias particulares de socialización a través de las cuales se pretende desarrollar diferentes tipos de competencias y capacidades según sexo, edad, etc.

> Considerar las racionalidades que poseen las culturas en los procesos de construcción de conocimientos y estructuración de sus cosmovisiones, contrastándolas con las de la cultura occidental y considerándolas como modos diferentes de ver el mundo, no necesariamente contrapuestas, sino como complementarias.

Respecto de los contenidos de enseñanza se explicita considerar los sistemas de saberes, tradiciones, costumbres y valores vigentes en la familia y en la comunidad, con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza. A este respecto se recomienda:

> Conocer y valorar la cultura de los alumnos, su lengua materna y sus experiencias dentro y fuera de la escuela.
>
> Considerar sus intereses, sus deseos y sus necesidades.
>
> Incluir los contenidos dentro de situaciones auténticas, que impliquen el enfrentamiento del niño y la niña a tareas que semejen a las situaciones de la vida real.
>
> Utilizar estrategias metodológicas activas y participativas, tales como las unidades temáticas, los proyectos de trabajo, los talleres de diversos tipos: ellas constituyen contextos favorables para incorporar los saberes y experiencias de los alumnos, el aporte de otros actores de la comunidad y para facilitar la integración de contenidos de diversos sub-sectores y disciplinas (MINEDUC, 2005: 22).

Con respecto al enseñar y aprender, se conciben como procesos situados y contextualizados. Así, los conocimientos, competencias y habilidades internalizadas tienen sentido y vigencia dentro de contextos, posibilitando una adecuada comprensión e interacción del hombre con la naturaleza. En esta lógica, los contextos naturales constituyen espacios educativos relevantes para la transmisión y aprendizaje del patrimonio cultural mapuche.

Sin embargo, la escuela ha considerado como espacio educativo por excelencia, la sala de clases, con diversas variantes de organización en función de las actividades que se desarrollen. Por tanto, ¿la escuela como institución del Estado, responsable de la formación de niños y adolescentes en las dimensiones física, social y cultural, muestra apertura para que la comunidad acceda? La comunicación entre escuela y comunidad ha sido sólo circunstancial, accidental y superficial, lo cual persiste hasta

hoy día. Aunque esta situación es contradictoria con las propuestas del Ministerio de Educación que postula a una escuela abierta a la relación con la comunidad, donde se amplíen los horizontes de la escuela, produciéndose relaciones comunicativas reversibles, esto es, Escuela-Comunidad-Comunidad-Escuela, generando una nueva concepción de espacio educativo.

> En este espacio, interactúan el profesor, sus alumnos y alumnas, pero también se invita a participar a otros sujetos significativos de la comunidad. A menudo vienen personas mayores para compartir con los niños su experiencia cultural, para enseñarles sobre las tradiciones, los saberes, las leyendas, la historia de los antepasados, con el fin de preservarla y valorarla. En otras oportunidades se trata de artistas y artesanos que enseñan a los alumnos algunas técnicas propias del arte indígena. En fin, se trata de que cualquier miembro de la comunidad, que tenga un conocimiento significativo para el proceso educacional de los estudiantes, lo pueda entregar en esta aula intercultural y bilingüe (MINEDUC, 2005: 27).

En efecto, la educación intercultural en Chile y en América Latina en general, se relaciona con el reconocimiento de la coexistencia física, cultural y lógicas de saber de niños de ascendencia indígena en el medio escolar. En este sentido, habría que preguntarse ¿en qué y cómo incide una relación entre el saber educativo occidental y Mapuche en el aprendizaje escolar? Además, si en la formación escolar, en las actividades de enseñanza se explicitan las relaciones de poder entre mapuches y no mapuches, con el fin de plantear una relación intercultural desde el saber y conocimiento propio de las comunidades.

Hoy día, en el marco de fuertes movimientos indígenas, es necesaria una reflexión en torno a las tensiones entre educación escolar y demandas indígenas, para la formación de persona en el medio escolar. Ello es cada vez más pertinente, en un contexto de globalización que hegemoniza y empuja al mundo para aceptar una racionalidad y un modelo de vida con un futuro enmarcado en el neoliberalismo. Este modelo de vida genera, a su vez, una creciente proliferación de identidades locales que no logran constituir un eje que les ponga en relación con el marco cultural y social propio de los indígenas (Bonfil, 1993; Godenzzi, 1996b).

En ese marco, surge el concepto de interculturalidad, que habla ya no sólo del reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca provocar un diálogo entre éstas, una calidad de la enseñanza y aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa. Es decir, un aprendizaje mutuo y

la posibilidad de generar una universalidad, fruto de este diálogo intercultural (Fornet-Betancourt, 2001). Para ello es necesario comenzar problematizando el concepto de cultura y situarse críticamente frente al concepto clásico que concibe a las culturas como entes monolíticos, unificados y sin tensiones. Ello demanda tomar un concepto que explicite las contradicciones y tensiones al interior de cada universo cultural. En esta perspectiva, el sujeto perteneciente a una cultura posee la capacidad crítica de cuestionar no sólo la relación entre dos culturas, sino también la relación individual del sujeto con su propia cultura. Este proceso permite asumir que al interior de ésta existen tensiones, conflictos y relaciones de poder susceptibles de ser modificados por la voluntad de los individuos. En efecto, es necesario asumir que las culturas no son entes consolidados y que se configuran también como un proyecto a construir.

En este análisis, la interculturalidad surge como un proyecto basado en la necesidad de producir un diálogo entre culturas, teniendo en cuenta una relativización de las categorías, tradiciones y universos simbólicos con el fin de poder incorporar los aportes de otras culturas a los cambios sociales. Dicho diálogo debe ser contextualizado también en las relaciones de dominación existentes entre las culturas. Es un diálogo que no cierra los ojos frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario busca visibilizarlas, explicitarlas, hacerlas parte del diálogo y la construcción colectiva. Busca hacerse cargo también de estas relaciones de opresión entre culturas y no sólo constatarlas. El fin es lograr una superación de la trivialización de las identidades históricas de personas y grupos en América Latina. Este proceso permitiría constituir sistemas de relaciones más humanas, más comprensivas, capaces de reconocer las diferencias, ventajas y desventajas, para configurar un paradigma alternativo: la interculturalidad.

> La interculturalidad denuncia la globalización neoliberal como una nueva cruzada; una cruzada que se lleva a cabo en nombre del mercado y para establecer mundialmente el reino del mercado. Estamos así ante una forma de intolerancia totalitaria; y a ella responde la interculturalidad con una ética del respeto, de la tolerancia y de la solidaridad (Fornet-Betancourt, 2001: 5).

En ese marco, la educación intercultural no es ni debe ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, sino debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, para la formación escolar de sujetos de ascendencia mapuche y no mapuche, en una relación dialogante entre pueblos, fundada en contenidos y finalidades educativas que la sustentan (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

Además, parte del supuesto de que no puede ser un movimiento unidireccional, sino recíproco entre los sujetos involucrados en este diálogo.

> Una relación intercultural justa y equilibrada es el respeto entre los pueblos en contacto, es decir, la posibilidad que tiene de garantizarse a cada uno de ellos: a) vivir y desarrollarse en forma autónoma, sin limitaciones de la libertad b) comunicar e intercambiar bienes culturales con los demás pueblos a partir de condiciones de co-igualdad (Chiodi y Bahamondes, 2002: 62).

Es una educación que aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias, reconocerlas y comprenderlas dentro del carácter relacional de las culturas. Estas relaciones pueden ser y han sido muchas veces de conflicto. El aula intercultural, desde este paradigma, busca que los estudiantes puedan ver en las diferencias no sólo una alternativa al modo de vida de la cultura de origen, sino también una alternativa posible de ser incorporada en la escuela. Esto significa, la valorización de la identidad, los contenidos y finalidades educativas de los otros, para la formación de persona; construcción de conocimientos y competencias dialógicas entre el saber mapuche y occidental en el medio escolar.

La Literatura reciente (Chiodi y Bahamondes, 2002; UNESCO, 2005; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005), sugiere que plantearse una educación para mejorar las relaciones entre culturas implica un esfuerzo dirigido a explicitar los criterios utilizados por cada uno de los universos culturales, con el fin de incorporar estas particularidades a los programas curriculares de enseñanza. Esto demanda a la educación revisar los diseños curriculares con el propósito de alcanzar un estado en el cual se aprende a vivir en cooperación con otras culturas.

El informe de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990), señala cuatro componentes de la educación del futuro: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos, con los demás y aprender a ser. El supuesto es que la educación tiene una doble misión: enseñar la diversidad de la especie humana y contribuir a una toma de conciencia de las semejanzas y la interdependencia entre todos los seres humanos. Entonces, el reconocimiento de la existencia de una sociedad pluricultural, implica una igualdad de estatus y a la educación intercultural le corresponde señalar y afirmar el derecho que asiste a cada grupo humano al reconocimiento de su cultura, en virtud del valor intrínseco, vista desde sus portadores (Chiodi y Bahamondes, 2002). Por lo tanto, si la educación intercultural es una enseñanza para el reconocimiento y diálogo

entre culturas, los niños sean mapuches o no mapuches deberían ser introducidos a la experiencia de otras culturas.

Una educación intercultural necesariamente descansa en una valoración compartida que responde al desafío de respetar las diferencias socioculturales e individuales. Esta demanda necesariamente compromete a la forma en cómo se hace la enseñanza, justificada en el establecimiento de una organización para la educación basada en la descentralización pedagógica, la flexibilidad y el análisis de su pertinencia. El objetivo es la valorización de la cultura, más que construir representaciones de obstáculo como telón de fondo en las actividades didácticas. En este sentido, el patrimonio cultural de niños mapuches se constituye en un ambiente y en un conjunto de contenidos, finalidades, estímulos y oportunidades para favorecer la formación intelectual y emocional. El aprendizaje de estos contenidos permite a los alumnos expresarse, pensar y comprender el mundo en el cual actúan. Como la educación intercultural es significativamente vivencia cultural, el propósito es aprender de las relaciones cotidianas entre culturas. En este proceso, la experiencia adquiere un rol central, de tal modo que trabajando en torno y en función de la experiencia, las acciones educativas tomen en cuenta los saberes que concurren a significarla y a comprenderla.

La educación intercultural debe ser capaz de conjugar saberes, puesto que no se trata de una educación para indígenas, por indígenas, acerca de conocimientos indígenas. En efecto, debe propender a la vinculación de la ciencia universal con los saberes y conocimientos locales, en el marco de una educación que propicia la formación de actitudes y aptitudes científicas, estableciendo una relación con los diferentes sistemas de entendimiento, saberes y valoración de la realidad.

En esa lógica, la educación intercultural en el contexto regional (VIII, IX X y XIV regiones) constituye una estrategia didáctica que tiene en cuenta el paradigma sociocultural mapuche y occidental en el marco de sus respectivas epistemologías que están en la base del proceso de construcción de conocimientos educativos, desde ambas lógicas sociales y culturales en interrelación. El carácter intercultural de la formación en el medio escolar es aplicable a alumnos mapuches y no mapuches, para desarrollar un proceso formativo de sujetos que deberán vivir vinculados a contextos de diversidad étnico-cultural. Es decir, establecer una relación real y directa con la sociedad mapuche, a través del proceso de creación y re-creación de conocimientos, favoreciendo la revitalización cultural de la comunidad. En este contexto, la educación intercultural se define como una herramienta y noción operativa (Küper, 1993; Godenzzi, 1996a), utilizada para designar las relaciones y encuentro de grupos humanos iguales, pero diversos (Nilo, 1999) en su manera

de sentir, pensar y actuar. En este proceso se reconoce una identidad específica, diferenciada por elementos como la lengua, el territorio, una concepción de mundo y racionalidad con relación a la construcción y aprendizaje de saberes y conocimientos propios.

2.6. El papel de la escuela en la comunidad

Desde las ciencias sociales, particularmente desde la sociología de la educación, en los trabajos sobre el estudio de la escuela se desprenden tres maneras clásicas de interpretar el rol social o la función social de la institución escolar: 1) La escuela como un lugar de transmisión de saberes, un lugar de *socialización* formal o informal entre niños o adolescentes de la misma edad, o como el lugar y el tiempo de la formación de experiencias; 2) La escuela como un instrumento sociopolítico de presión del Estado sobre los futuros ciudadanos o de la disciplinarización del cuerpo y el espíritu; y 3) La escuela como el espacio para la selección e integración social básica, unida a la reproducción de relaciones sociales desiguales (Lahire, 1999).

El papel de la escuela en las comunidades mapuches se analiza en el marco de una organización escolar que articula su función socializadora, disciplinarización de los sujetos y como un espacio para la selección social. Ésta permitirá comprender la relación de intereses y concepciones de la sociedad nacional y la comunidad con respecto a la escuela y la educación. La escuela es un establecimiento, un espacio donde se desarrollan variadas experiencias de formación y una organización de saberes, en el marco de un currículum para formar un conjunto de alumnos, según las disposiciones del sistema educativo. Es una entidad institucional que funciona sobre la autoridad de un Director destinado a entregar una educación organizada y ordenada a los alumnos.

La educación escolar se comprende como un proceso, un recorrido de formación que tiene por objeto el desarrollo intelectual y personal de los alumnos en conocimientos y competencias formalizadas en el marco curricular nacional. En la organización escolar, las actividades educativas son realizadas por los profesores, por el personal de la escuela y los propios padres. La enseñanza se orienta por las políticas del Estado, expresadas en las disposiciones del sistema educativo, destinadas a asumir la formación de los alumnos en una relación coherente con los intereses y concepciones de la sociedad, respecto a la formación de persona.

Una escuela se organiza en función de un proyecto educativo, se articula con una teoría educativa y consecuentemente, con varios proyectos de sociedad

radicalmente opuestos. Entonces, una escuela puede estar cotidianamente confrontada a más de una orientación educativa, a más de un proyecto de sociedad y que renueva su elección en relación con presiones externas. Esta relación directa de la naturaleza de la escuela con un proyecto de sociedad es lo que explica la pluralidad de los elementos que están presentes en la organización escolar.

2.6.1. La organización escolar en la perspectiva sociocultural

La organización escolar está constituida por "un conjunto de elementos estructurados que se orientan a conseguir algunas finalidades ligadas a una concepción de sociedad en la cual se inscribe, orientaciones actualizadas por las normas, las leyes y las reglas que la sociedad fija" (Bertrand y Valois, 1999: 22). El fin último de la organización escolar es concretizar las orientaciones y políticas en la realidad cotidiana y su traducción en práctica, en cuyo proceso, su relación con la sociedad tiene dos sentidos: a) Contribuir a las modificaciones de las orientaciones de la sociedad; y b) Legitimar y recibir cierta autonomía, para intervenir sobre sus propias orientaciones, fijada por la sociedad, sea que las acepte, las adapte o que las objete. Por lo tanto, la escuela como organización escolar puede elegir unas orientaciones radicalmente opuestas a aquellas que fija la sociedad y aplicar una teoría educativa que hace la promoción de una sociedad diferente a un proyecto dominante que, generalmente, fija las orientaciones para otras escuelas.

Si uno analiza la escuela desde una perspectiva sistémica, es posible identificar sus principales características, a partir de la organización escolar: 1) La escuela se relaciona con unas finalidades, propósitos y objetivos que se relacionan con demandas del medio social en el cual se inscribe; 2) Consiste en un conjunto de actividades o de procesos que vienen a resultar en el tiempo; 3) Cuenta con una estructura y actores (alumnos, profesores y padres); y 4) Sus funciones las ejerce en un contexto, en un entorno o medio, en un tiempo y espacio determinado.

La escuela es una organización que se asume como finalizada, porque tiene como meta unas finalidades que constituyen su razón de ser, más o menos definida, más o menos explícita, más o menos ideal y más o menos accesible para los alumnos (Bertrand y Valois, 1999). En este sentido, toda organización escolar posee una línea directriz que rige la estructura y las energías de sus miembros. La finalidad puede ser definida en una doble perspectiva: a) caracteriza la tendencia hacia un cierto estado de realidad y b) pone en evidencia la direccionalidad del estado final de las cosas, es decir, la evolución de la organización.

En efecto, los subsistemas y los sistemas socioculturales se visualizan como unas de las características principales de la organización escolar, donde existe un espacio abierto para revisar en forma permanente los propósitos sociales y culturales, prescritos desde el sistema educativo global. La organización educativa como la escuela se rige por un conjunto de leyes y reglamentos que son aprobados o impulsados por instituciones externas, por el Congreso Nacional en las mayorías de las veces o bien, por el gobierno de turno a través del Ministerio de Educación. Según Bertrand y Valois (1999), estas leyes y reglamentaciones señalan las preferencias de una elite social, económica, educacional y política. Por ejemplo, la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza de Chile, discrimina sobre aquello que constituye contenidos y finalidades educativas en el nivel primario, los valores mínimos que se deben cultivar en la escuela y aquellos que no se deben enseñar o divulgar. Además, el currículum escolar consigna los conocimientos y pensamientos que se deben cultivar e indica las actividades educativas que se realizan al interior de los establecimientos, como enseñanza formal. Para comprender bien las finalidades de la organización escolar, es necesario analizarlas en relación con el medio. Por lo tanto, no basta confiar en las percepciones y declaraciones de los interlocutores de la organización educativa: es importante conocer las fuerzas que motivan los fines reales de la escuela. Un fin es declarado cuando se explicita en el discurso oficial concerniente a la organización escolar.

Un fin se considera real cuando los principales efectos de la acción de la organización escolar no se corresponden con lo declarado en el discurso oficial, pero que constituye un aspecto fundamental en las actividades educativas, ya sea en la enseñanza escolar o bien extraescolar (Rockwell, 1995). Por ejemplo, actualmente el desarrollo integral, democrático, la equidad y diversidad de los alumnos en Chile es parte del discurso oficial y por tanto, unas finalidades educativas. Sin embargo, en la práctica, consciente o inconscientemente, planificadamente o no, sólo algunos alumnos son preparados para continuar estudios en la Educación Media, particularmente en la IX región. El fin real es la selección de algún tipo de alumno que presenta ventajas que le permitirán continuar estudios primarios y más tarde, estudios secundarios, cuando aprueben los controles que el sistema establece, para que éste evolucione, progrese en sus niveles hasta aprobar la Educación Superior (Bertrand y Valois, 1999).

Sin embargo, en la organización escolar, los fines, incluso los reales, por regla general se establecen por una voluntad exterior a la escuela, en suma, por la sociedad. El control y la regulación de las transformaciones pueden ser de naturaleza restrictiva, pero mantener los fines en el abanico de valores que se juzgan aceptables como niveles de pensamientos, transmisión de conocimientos, saberes, valores y actitudes, es globalmente determinado por las normas que vienen desde afuera

de la organización escolar. Por ejemplo, formar un ingeniero tiene como finalidad resolverle problemas a la sociedad, relacionados con la construcción de autorrutas y en la asesoría económica, en tanto fin declarado.

Por el contrario, la construcción de autorrutas contribuye a la utilización indiscriminada de automóviles, siendo éste un instrumento de polución y de destrucción de recursos no renovables como el petróleo. Ahora bien, estas consecuencias indeseables son igualmente producto o están asociadas a los cursos que permiten formar al ingeniero, como parte de finalidades no declaradas del curso, pero constituyen una dimensión de la finalidad real del curso y de la organización escolar (Bertrand y Valois, 1999).

La noción de procesos o de transformación es esencialmente en la perspectiva sistémica. Por ejemplo, en un establecimiento escolar lo que se demanda es la disertación y esta demanda es formalizada en un trabajo escrito desarrollado por los alumnos. Así, en la escuela se observan dos grandes categorías de sistemas, por un lado, la apropiación de las materias y por otro, la información. En la organización escolar se tratan estas dos categorías y principalmente el de la información, a través de estrategias pedagógicas y los recursos didácticos disponibles para desarrollar la enseñanza-aprendizaje, apelando a un paradigma educacional que orienta tanto la enseñanza como el aprendizaje; la finalidad declarada y real. Los actores son el corazón de la organización escolar. Éstos se organizan por ideas, proyectos, deseos, acciones y sus redes de relaciones tanto al interior como al exterior del establecimiento escolar.

En cuanto a los agentes en la organización educativa lo constituyen fundamentalmente los profesores, asistidos por la tecnología educativa, en el tratamiento de la información al interior de una estrategia educativa elegida con precisión. El tratamiento de la información releva la naturaleza de la relación y de la comunicación educativa, considerada como una relación dialógica entre enseñanza-aprendizaje en las dimensiones estructurada y temporal. Una organización estructurada es compleja y considera varios elementos o niveles de implicación de los actores.

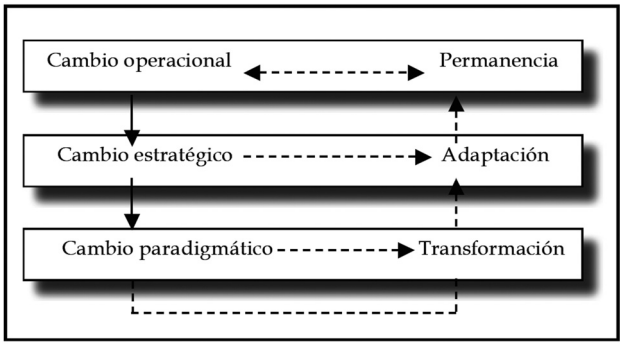
Un ejemplo de implicación de los actores en la organización y gestión educativa en un establecimiento es la planificación de la enseñanza, sus funciones y servicios a la comunidad y a la inversa, la relación entre profesores y alumnos de todos los grados y asignaturas en un mismo establecimiento (Rockwell, 1995). A esto se debe sumar la relación de la escuela con los informes anuales al Ministerio de Educación a través del Supervisor del Departamento Provincial de Educación. Este

informe consigna la promoción o reprobación de cursos, de las actividades y de las competencias de los alumnos, la aprobación de las clases y los cursos, según el juicio de profesores.

Una organización temporal se relaciona con una dinámica y cambio, lo cual evoluciona en el tiempo, espacio y estructura, sean éstas delegadas, abandonadas o inventadas, no necesariamente esperan una demostración y documentación que orienten su reforma en el marco de la organización escolar.

Primero, aunque la escuela por naturaleza busca la conservación de la estructura del establecimiento, del sistema para continuar toda una misma finalidad, permite un cambio operacional. Por ejemplo, el cambio de un horario de clases no toca la estructura del sistema, no pone en riesgo su existencia. Ello responde más bien a lo que aflora como costumbre, la tradición, de los hábitos y de la inercia, es un reconocimiento de que no todo es cambio. Segundo, los cambios afectan al interior de la organización escolar, cuando se reemplaza un curso de historia por uno de geografía, o un profesor por otro; se habla de un cambio estratégico. Significa el reajuste o adaptación de la organización sin intención de modificación de las finalidades, dictados por una voluntad exterior. En tercer lugar, la organización educativa modifica su finalidad y en consecuencia, su estructura y naturaleza de su acción; se habla de una transformación radical o de revolución. Entonces se dice que el cambio es paradigmático.

Esquema N° 2. Cambio sistémico de la organización educativa



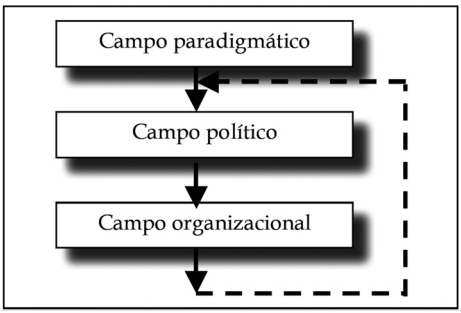
Adaptado de: *Fondements éducatifs pour une nouvelle société* (Bertrand y Valois, 1999: 29).

El campo paradigmático es el que orienta la actividad social. Se entiende por paradigma al conjunto de creencias, concepciones, valores y técnicas que comprende una concepción del conocimiento, una concepción sobre la relación entre la persona, la sociedad y la naturaleza, un conjunto de intereses, forma de hacer y una significación global de la actividad humana. En este proceso, las técnicas son elaboradas y asumidas por los miembros de una sociedad, los cuales operan como modelos que se reemplazan y/o transforman en la solución de problemas sociales (Bertrand y Valois, 1982).

El campo político se relaciona con las transformaciones de las orientaciones definidas por los elementos que conforman el campo paradigmático. Se entiende por campo político al sistema organizado de regulaciones y de mecanismos establecidos para definir normas, leyes y reglas de la sociedad. Ello se manifiesta como una posición y poder político de normar y regular la sociedad, incluyendo la educación y la organización escolar. En este nivel se ejerce un control respecto de lo legal e ilegal, lo legítimo y lo ilegítimo, lo aceptable y no aceptable en la organización escolar.

El campo organizacional se relaciona con un sistema de organización social, como parte de la continuación de objetivos específicos. Esta organización es atravesada por las fuerzas externas que definen el campo paradigmático, dirigido como un poder para establecer las formas de autoridades y determinar el estatus y los roles de los miembros de la organización escolar.

Esquema N° 3. Análisis sistémico del funcionamiento de una sociedad



Adaptado de: *Fondements éducatifs pour une nouvelle société* (Bertrand y Valois, 1999: 30).

Es posible definir la sociedad como la organización que se funda en tres niveles de análisis y funciones: a) El campo paradigmático como un conjunto de leyes que define las orientaciones de la sociedad; b) El campo político constituye las orientaciones de la sociedad en lo prescrito y real, y c) El campo organizacional, como un espacio donde las normas y leyes son traducidas en prácticas. La relación de estos tres campos está en la base de los cambios de una organización como la escuela, donde se identifican tres elementos fundamentales: la reproducción, la adaptación y la producción.

En la reproducción, la sociedad es un sistema donde los dirigentes mantienen un equilibrio y continuidad con los diversos mecanismos de control integrador y represivo. En la adaptación, la sociedad es capaz de modificar su organización sin modificar sus fines que lo continúan, recurriendo a mecanismos de aprendizaje en el marco de la organización escolar. En la producción, la sociedad busca construir su medio y puede formar nuevos sistemas de orientación de las conductas de cambios en los componentes del campo paradigmático.

En efecto, los elementos constitutivos entre escuela y sociedad son un conjunto de generalizaciones simbólicas, de creencias, valores y técnicas concebidas como ejemplares. En esa lógica, se han retenido cinco componentes necesarios que están en la base del paradigma sociocultural: 1) La concepción del conocimiento; 2) La concepción de las relaciones entre la persona, sociedad y naturaleza; 3) Los valores e intereses; 4) La forma de hacer; y 5) La significación global de las actividades humanas.

La concepción del conocimiento se relaciona con la manera de aprender, de simbolizar la realidad y la forma de construir un sistema de representación. Por ejemplo, en el saber y conocimiento educativo mapuche, la base es la memoria individual y social de la familia y la comunidad, como diferentes modos de conocimientos para comprender y describir la realidad, desde un paradigma sociocultural. La concepción de relación entre persona y sociedad está en referencia a una noción de naturaleza, del entorno como la globalidad construida por la persona en una relación directa con el medio natural, social y cultural. El conjunto de los elementos: persona, sociedad y naturaleza, constituyen categorías fundamentales bien representadas y se construyen en una relación directa con la realidad. La concepción de esta relación hace necesaria la definición de lo que es una persona en su dimensión subjetiva, un sujeto de conocimiento ontológicamente relacionado con el objeto (la sociedad y la naturaleza) en una relación tripolar: persona-sociedad-naturaleza.

Esquema N° 4. La escuela en la relación persona, sociedad y naturaleza

Adaptado de: *Fondements éducatifs pour une nouvelle société* (Bertrand y Valois, 1999: 37).

En la relación persona, sociedad y naturaleza, se distinguen elementos que constituyen saberes y conocimientos en las dimensiones: saberes, actitudes y procedimientos. Esta es una concepción de relación entre dichos elementos, para la construcción de una imagen de la realidad humana. En esa lógica, la definición de un modelo pedagógico en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), implica una adhesión a un campo paradigmático orientador: sociocultural y socio-interaccional.

El primero, sociocultural, como una fuente de construcción y reconstrucción del saber y del conocimiento en la relación tripolar persona-sociedad-naturaleza. El segundo, socio-interaccional, centra su interés en la relación entre las personas y las instituciones, basado en la interacción individual y social. En el marco del paradigma socio-interaccional se identifica la concepción democrática de la educación, analizada en tanto institución social que influencia los factores sociales y culturales en el desarrollo de las personas. Aquí, el modelo de la educación se fundamenta en las interacciones sociales y su finalidad es la reflexión, el análisis sobre la igualdad social, asociado al valor de la escuela y la educación. La valoración de la escuela, la educación como una buena cosa, es una concepción ligada a todos los grupos sociales y culturales. Sin embargo, nada asegura que tal afirmación sea sostenida en una comunicación y aspiración igual, para toda la sociedad.

Los aportes de la investigación en el campo de las ciencias de la educación indican que, cuanto más los parientes le atribuyen un valor destacado a la educación, a la escuela, más aumenta el esfuerzo escolar de los niños y éstos tienen mayor posibilidad de aprobar un plan de curso, un nivel de enseñanza escolar (Forquin, 1997). En efecto, mientras mejor aprenden los niños en su entorno, donde la

escuela tiene un valor, mayor es el éxito escolar de los alumnos y se continúa con la aprobación de otros niveles educativos: secundario y universitario.

Existen dos criterios en función de lo cual es posible concebir el valor a la educación y la escuela: 1) La educación se concibe como un fin en sí misma, en cuyo proceso la imagen estereotipada que posea un profesor respecto de un grupo, de su entorno, incide sobre el primer aspecto: aspiración y percepción de la educación; y 2) La mayoría de la gente concibe en realidad la educación como un medio para obtener otras cosas: realizar los estudios para tener un buen dominio sobre las materias, enseñar a los niños para alcanzar una profesión como un fin de la sociedad, según la clase social de referencia.

Es un hecho que la relación de clases sociales diferentes, implica condiciones de vida diferentes y que pueden coexistir en una sala de clases, donde los miembros de las clases sociales están llamados a ver la realidad con ojos diferentes. En dicho proceso, el objetivo fundamental es desarrollar las condiciones, en coherencia con la realidad social, las aspiraciones, los esfuerzos, ideas y concepciones diferentes de eso que puede ser soñado y alcanzado a través de la educación (Bernstein, 1967).

En este sentido, tomar en cuenta verdaderamente las diferencias sociales, significa también tomar en cuenta la percepción de eso que es la aprobación escolar, la escuela y las concepciones con respecto a la educación escolar. En efecto, la consideración de las diferencias en la concepción concerniente a la finalidad de la educación, permite también una precisión de eso que es la educación.

En esa lógica constituye un aspecto relevante precisar hacia dónde se orienta el espíritu, la aspiración, la representación de los padres y parientes con respecto al papel de la escuela. Comúnmente, los niños que pertenecen a la clase obrera, pobres e indígenas en Chile, tienen una experiencia de formación, socialización familiar, que los conduce a una idea de los padres y parientes que se "auto-prejuician" como un obstáculo por no haber podido llegar a la Universidad. Sin embargo, estudios recientes (Quidel *et al.,* 2002; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; UNESCO, 2005) ponen en evidencia que en estos grupos desfavorecidos existe un saber que está en la base cuando los niños ingresan a la educación escolar, que pueden ser fundamentales para entregar una educación más pertinente y significativa a los alumnos.

2.7. Elementos para una pedagogía actual

La pedagogía sobre la razón de la enseñanza en el marco de una concepción determinada del saber y la razón pedagógica se articulan en las consecuencias del trabajo de enseñanza escolar que implica (interpela) la interactividad y múltiples intercambios entre los seres humanos. En relación con los alumnos se consideran las consecuencias de la educación desde la persuasión (inspiración) de un trabajo teórico que moviliza saberes y que se organiza para la observación de aprendizajes en los alumnos. En el aspecto ético, las consecuencias se relacionan con la necesidad de mejoramiento de la enseñanza y la calidad de la educación.

2.7.1. Los momentos fundadores de la pedagogía

Gauthier *et al*., (1997) sostiene la hipótesis que la pedagogía se constituye a mediados del s. XVII. En efecto, la confluencia de ciertos números de factores contribuye a su nacimiento. Por ejemplo, las reformas por las cuales debió pasar la pedagogía están marcadas por el contrato —reforma católica—, la emergencia de un nuevo sentimiento con relación a los niños y los problemas urbanos ligados a un desorden gradual de jóvenes, lo cual incide en un aumento notable de la cobertura escolar. Este conjunto de novedades provoca la aparición de nuevos problemas referidos a la enseñanza y la educación (Egaña, 2000).

La pedagogía se ocupa de un espacio como también de una experiencia de enseñanza de contenidos referidos a un saber hacer y estudiar la manera de enseñar. En este proceso, se comprende que el conocimiento de la materia, del contenido, no es suficiente por sí sola para sostener también un conocimiento con respecto a los alumnos. Según Gauthier *et al*., (1997), en la época de *Comenius*, la pedagogía se refiere simplemente a un método y un conjunto de procedimientos precisos para el desarrollo de las clases, el manejo del discurso y una práctica de la enseñanza que mantiene el orden con relación al aprendizaje de todos los alumnos, cada vez más rápido y efectivo.

La pedagogía de esta época todavía está ligada a la codificación de nuevos saberes para la enseñanza, saberes para la formalización no sólo de contenidos, sino también de diferentes aspectos de la clase como la organización del tiempo y espacio en la gestión del aprendizaje. Estas habilidades constituyen consejos prácticos, actitudes y saberes, transmitidos y legados en la enseñanza de generación en generación. Constituye, además, un código uniforme del saber hacer en la tradición pedagógica. Es una suerte de dispositivo de reproducción, de repetición de la manera de hacer las clases, tradición que se transmite por todas partes hasta el siglo XX. Después de este período, se generan movimientos y modificaciones

verdaderamente importantes. En estas modificaciones, se pasó de una tradición pedagógica, del saber tradicional adquirido por imitación, procesos y ritualización, a una problematización crítica y pertinente de la enseñanza y la calidad de la educación (Gauthier *et al.,* 1999).

Es así como la nueva pedagogía participa, por una parte, de un movimiento que se denomina experiencial, centrado en la persona, en el niño y las numerosas variantes que entregarán pistas sobre diversas aproximaciones o corrientes pedagógicas del siglo XX. Por otra parte, la característica más científica se denomina experimental. Este último movimiento es el que interesa aquí, el cual se inicia en las universidades y no en la enseñanza de las materias en la escuela primaria, aunque en la práctica son ámbitos de acción que se retroalimentan mutuamente. Este proceso conecta con una nueva pedagogía que se basa en la realidad empírica a la luz de la racionalidad científica. En esta última pedagogía se rompe con la tradición y se pasa a una argumentación en base a la ciencia de la educación, objetiva y experimental. En este proceso, la pedagogía no debiera reproducir más el orden natural de las cosas, sino más bien, reposa sobre la base de un modelo y su respectivo método. Ésta descansará también sobre la base del desarrollo racional y científico de los saberes y el saber hacer verificable experimentalmente.

> A partir de 1912 se atribuye a la pedagogía los fundamentos rigurosos desde la ciencia de la educación hasta lograr su relación estrecha con el conocimiento sobre los niños. Entonces, la psicología se presenta como una disciplina de referencia de la pedagogía (Gauthier *et al*., 1997: 242, traducción libre).

En efecto, el siglo XX está marcado por una contribución cada vez más importante de variadas disciplinas científicas en el campo de la educación, de tal manera que después de los años '70 se habla de manera decidida de las ciencias de la educación. El paso del singular al plural de la pedagogía definida como la ciencia de la educación a las ciencias de la educación, refleja una transformación real que marca el olvido progresivo de la intención original de la pedagogía: el mejoramiento de la enseñanza en la clase. Entonces, en el siglo XX la pedagogía emerge como la disciplina que contribuye al progreso de la enseñanza, pero también a la producción y acumulación de conocimientos a partir de problemáticas desarrolladas en el campo disciplinar respectivo (Gauthier *et al*., 1997). En esta lógica, en la pedagogía, mientras más se conoce, más son los límites de su saber.

Mientras más conciencia se toma de la educación, aumenta su complejidad respecto de su objeto y se ve imposibilitado de tomar acción en la enseñanza de

manera científica. En consecuencia, la tradición y la ciencia, en pedagogía tienen su punto de discusión en las insuficiencias para responder a los problemas de la educación (Fillioux, 2008). Por lo tanto, la razón de la enseñanza se ha propuesto como un nuevo fundamento de la pedagogía. Este es el motivo por el cual la pedagogía se nutre de diversos saberes de la ciencia, para contextualizarse en la teoría y la comunicación con respecto al saber, la concepción y racionalidad para comprender los actores en el proceso educativo.

2.7.2. El profesor como actor racional

El saber de los profesores es objeto de investigación relativamente reciente. Los numerosos autores, tanto americanos como europeos (Bernstein, 1967; Forquin, 1997; Gauthier *et al*., 1997) y en Chile (Brunner, 1998), se interesan cada vez más en este problema. Es así también, como existe un saber que deriva de investigaciones diversas. Por ejemplo, investigaciones sobre el pensamiento de los profesores, la profesionalización, la enseñanza de académicos, las prácticas pedagógicas como también sobre las competencias, tanto del profesor como del alumnado y los conocimientos que se enseñan. En el marco de la presente investigación, el interés se centra en el último aspecto y su relación con el saber de los profesores. En términos globales es preciso sostener que el saber del profesor en el medio escolar está en referencia a tres concepciones diferentes: la subjetividad, el juicio (razonamiento) y la argumentación.

La subjetividad es entendida como el origen del saber. Según Gauthier *et al*., (1997) se puede denominar el saber como todo tipo de certeza subjetiva producto del pensamiento racional. El saber se diferencia del error y la imaginación. El saber se diferencia igualmente de otros tipos de certezas, como por ejemplo, la fidelidad y el prejuicio. En efecto, contrariamente a las diferentes manifestaciones del espíritu humano, el saber aparece fundado sobre la racionalidad. El saber no proviene de una creencia, sino más bien de la constatación y la demostración lógica, donde conocimiento científico e ideología penetran en la cultura, porque se transforman en conocimiento común y un lenguaje compartido (Castorina, 2003). Se trata pues de una certeza subjetiva donde el saber puede tomar dos formas: 1) La forma de una intención intelectual que permite exponer una verdad; y 2) La forma de una representación intelectual, como resultado de un razonamiento.

El saber como juicio (razonamiento), verdadero, no es producto de una intuición o representación subjetiva. Es más bien una consecuencia de la actividad intelectual basada en la realidad empírica, en los hechos.

La argumentación como fuente de saber está en referencia a la actividad discursiva por la cual un sujeto trata de validar una proposición o una acción. Esta validación se hace generalmente con la ayuda de una lógica, de la dialéctica o la retórica. En este sentido el saber no es cualquier cosa que se reduce simplemente a un juicio verdadero, sino más bien es la capacidad de exponer las razones que fundamentan la verdad del juicio. En efecto, son juicios que se fundan en la argumentación, para comprender una cosa, un hecho, un fenómeno. Por lo tanto, la argumentación en general se relaciona con una comunidad 'científica' (Gauthier *et al*., 1997).

En la misma lógica, el saber aparece como una construcción colectiva en la naturaleza del lenguaje (ontológico) y también en el intercambio e implicancia de los actores. No siempre la noción de argumentación se trata de una lógica de proposición, se relaciona también con un marco que permite la producción de saberes y conocimientos naturales, espontáneos o informales. El saber se encuentra también en el discurso narrativo, en donde uno puede argumentar sobre la veracidad.

La idea retenida con relación a la noción de saber en el discurso y la acción de los sujetos han sido presentadas en la mesura de la justificación racional. Por lo tanto, se habla de un saber en su sentido global, cuando existe un argumento en el discurso, en las ideas, los juicios y los pensamientos, donde se exige la racionalidad. Es decir, no siempre una práctica social es necesariamente un saber, por cuanto las acciones no están fundadas en argumentos que las justifiquen. El saber está ligado a una exigencia de la racionalidad vinculada a una visión de mundo (social y cultural) y una representación mental (psicológico) del saber, tal como se desarrolla en las ciencias cognitivas (Foucault, 1970).

En el campo del saber, el profesor actúa y siente lo que hace, su acción se realiza en base a motivos justificables por la razón. A fin de atender las finalidades pedagógicas inherentes a un curso, el profesor toma las decisiones según el contexto en el cual se encuentra. Esta toma de decisión se relaciona con cada acción que está en juego y que requiere un juicio (razón). En clases él debe juzgar de sus propios actos y aquellos propios de los alumnos; su acción depende de la capacidad de juzgar cada situación. El razonamiento del profesor se moviliza constantemente apoyado en saberes, es decir, sobre las razones que lo motivan a orientarse en un sentido más que en otro.

Según esta perspectiva, el saber y la visión de la actividad pedagógica del profesor, no pueden ser reducidos sólo a un aspecto técnico de aprendizaje. Lejos de no aplicar un saber producido por otros, él construye más bien su propio saber en la

acción. Ello no significa que el saber en el aula sea presentado como un aspecto científico, sino más bien, todas las acciones se realizan con un propósito práctico y no en la producción de conocimientos teóricos (Rockwell, 1995). En una situación de enseñanza, el razonamiento de un profesor está vinculado hacia una acción a ser presentada a los estudiantes como una actividad donde no busca el conocimiento, sino la eficiencia de las acciones que emprende. En consecuencia, busca conocer generalmente, la forma de mejorar una acción, de enfrentar de mejor manera los problemas de la clase. Además, no es un científico, porque su razonamiento no puede ser comprobado empíricamente. El razonamiento de los profesores se relaciona con saberes sociales que llevan consigo, los cuales adquieren en la interacción con sus alumnos en clases, en referencia a las materias que enseña en una asignatura. Ellos son también portadores de una lógica de razonamiento y de valores porque se apoyan sobre cierto número de finalidades y reglas normativas que se orientan a transformar al estudiante en un sentido de estima deseable.

2.7.3. Un saber ligado al trabajo

El modelo de enseñanza que aquí se presenta aunque es simplificador como cualquier modelo educativo, en general, responde a la realidad que se vive en una sala de clases. Por lo tanto, invita a tener en cuenta el contexto en el cual se construyen y se aplican los saberes de enseñanza.

Los saberes sobre los cuales se apoyan las actividades de enseñanza y el propio profesor, dependen directamente de las condiciones sociales e históricas en las cuales se ejerce la profesión docente. Estos saberes están en relación con las condiciones concretas y propias del trabajo en la escuela y conducen al profesor a resolver los problemas con los cuales se encuentra en la realidad. El saber, a fin de cuenta, no puede ser separado del trabajo. Esto significa que la profesión de profesor demanda un cierto número de saberes particulares que los ciudadanos comunes y los trabajadores no poseen.

En efecto, todo profesor, en tanto miembro de la sociedad y de una comunidad específica, dispone de saberes que comparte con los ciudadanos. Estos saberes son socioculturales o cotidianos, los cuales juegan un rol fundamental en la práctica de la enseñanza. Todo trabajo humano requiere de un conocimiento necesario para cumplir una actividad, principalmente en las actividades educativas (Gauthier *et al.*, 1997). Esta distinción entre saber del profesor y saber sociocultural puede ser abstracta, pero permite estudiar aquello que él posee como individuo de la sociedad. En esta lógica los saberes del profesor se caracterizan por lo siguiente: 1) Se adquiere en el marco social y cultural al cual pertenece, en los procesos de

interacción social y en la construcción colectiva del lenguaje para comprender el mundo (natural, social y cultural); 2) Son adquiridos en parte al interior de una formación universitaria específica; 3) La adquisición de estos saberes se acompañan de una socialización profesional inmersa en una experiencia práctica; 4) Son formalizados en una institución especializada, la escuela, y por tanto ligado a un contexto; 5) Son utilizados en el marco de un trabajo, la enseñanza; y 6) Se inscriben en una tradición del hacer, a veces excepcional, es decir, todo individuo de alguna manera ya ha enseñado, es lo que aquí se denomina saber profesional (Rockwell, 1995; Gauthier *et al*., 1997; Nault, 1998).

La enseñanza es una actividad en relación con los otros (profesor con los alumnos) y se determina su duración en la práctica. En realidad la actividad del profesor se estructura en torno a dos categorías: 1) El que dice relación con el saber que se desea enseñar (planificación de contenidos, objetivos, estrategias, tiempos y evaluación); y 2) Eso que está en relación con la gestión de las interacciones en clases. Entonces, la práctica del profesor consiste en conjugar lo más adecuadamente posible estas dos categorías de contenidos. Es así como la enseñanza de saberes y la gestión de la interacción en clases son una dimensión central de la profesión.

Todo el tiempo, cuando el profesor evalúa, lo realiza en un marco organizado, en función de la transmisión de la materia y de la gestión de las interacciones. Él es el último responsable de crear un orden pedagógico en su propia clase, susceptible de permitir la transmisión de la materia, el aprendizaje y la educación de los alumnos. Esta construcción del orden pedagógico se realiza en una interacción de los sujetos con los procedimientos que el profesor propone.

Desde la representación social, el saber y conocimiento, científico y popular, constituyen aprendizaje de profesores y alumnos, adquirido en sus respectivos recorridos de formación en una relación educativa con la colectividad, la sociedad (Castorina, 2003). En esta relación, el conocimiento científico establece una explicación del mundo que es imparcial e independiente de las personas, mientras que el conocimiento común, busca una explicación consensual de la realidad. Sin embargo, son igualmente importantes, aunque difieren respecto del tipo de pensamiento de las personas y el método de razonamiento. El primero actúa sistemáticamente, basado en los hechos, y el segundo se basa en la memoria social y en una relación directa con el medio natural, social, cultural y espiritual. Esta representación del saber y conocimiento, configura en el profesor una forma de actuar y concebir los contenidos de enseñanza más válidos o no, sea consciente o inconsciente. Además, guía la actuación del profesor con respecto a sus alumnos y el aprendizaje de contenidos razonables y deseables para la educación escolar,

según el marco ideológico que le entrega el conocimiento científico o bien, el conocimiento común, local u ordinario (Martínez, 2006).

En esa perspectiva, la educación no está determinada completamente por la institución escolar. El profesor dispone de un margen de movimiento para el establecimiento de reglas y procedimientos en la clase, en la elección y estructuración de las materias y en el valor que le asigna a los contenidos, aprendizajes y competencias para sus alumnos en la educación escolar. En consecuencia, el orden en la clase se construye por el profesor en la interacción con sus alumnos, donde ejerce su razonamiento en dos categorías directrices: 1) El razonamiento teórico y 2) El razonamiento práctico. El primero es una inferencia que conduce a una conclusión, a partir de una o varias premisas, como la expresión de una lógica de pensamiento 'calculante', digital y universal, sustentado en un patrón estructural que caracteriza un estudio, donde lo que se generaliza es lo esencial del objeto. El segundo, se puede definir sucintamente como el razonamiento que justifica una decisión. En este caso se habla de razonamiento práctico cada vez que una decisión dependa de aquel que lo porta, sin que ello conduzca a una premisa en función de reglas, de inferencias no contestadas, independientemente de la intervención como una voluntad humana. Esto se expresa en una lógica de razonamiento reflexivo, análogo, fundado en el interaccionismo y en lo subjetivo, orientado a la comprensión de la relación interna y profunda del sujeto con la realidad para otorgarle un sentido y significado.

En esa dirección, el razonamiento práctico no posee la misma estructura que el razonamiento teórico. En el dominio del razonamiento teórico existe una lógica de la demostración puramente formal, aún en la utilización de una calculadora. Por su parte, el razonamiento práctico está relacionado con todo recurso técnico de argumentación. Ello implica un poder de decisión y cierta libertad para argumentar un juicio. Por lo tanto, el razonamiento práctico conduce a una toma de decisión en un tiempo, en una situación y un contexto determinado.

2.7.4. Una práctica que se inscribe en la contingencia

La práctica del profesor está irrigada por la cognición con el devenir que concierne a todos, porque la infinita singularidad del sujeto se desarrolla en el quehacer cotidiano. Se ha dicho anteriormente que la enseñanza presenta una estructura estable, que permite un estudio riguroso. Como se sabe, las clases ofrecen características muy parecidas en el tiempo y espacio, después del siglo XVII. Es posible encontrarse con profesores frente a una treintena de alumnos, con una intención de enseñar un cierto contenido, el desarrollo de unas competencias equivalentes

a un año escolar. Es aquí donde la investigación educativa permitiría comprender mejor el espacio educativo y generalizar con cierta mesura los resultados de la educación en diversos contextos. Además esta base de conocimientos que entrega la investigación constituye una herramienta para la reflexión y el análisis, en donde prevalece el quehacer del profesor novato o experimentado. Pero esta base de conocimientos de la investigación científica no debiera ocultar la realidad singular de una clase. Para tomar en cuenta la complejidad de la realidad escolar, la investigación no puede reducirse a un hecho científico, sino más bien al planteamiento de obstáculos epistemológicos centrados en la razón de la duda, donde la verdad absoluta se fragmente en verdades parciales que convivan, donde la búsqueda de nuevas bases de conocimientos se fundamenten en explicaciones y comprensiones sobre el objeto de estudio.

Esta forma de concebir la reflexión y el análisis en la investigación educativa, se relaciona con un doble límite (riesgo) de la enseñanza: 1) Un riesgo referido a una reducción de la singularidad en situaciones educativas por el sólo hecho que se considere una educación fundada en la ciencia; y 2) Un riesgo referido al principio de que en la clase no hay nada que decir y no existe ningún espacio para los aspectos de singularidad (Filloux, 2008). Evitar estos riesgos es a la vez tomar en cuenta la estabilidad de la estructura y la singularidad de la realidad sociocultural de los alumnos en la clase, a la vez los saberes científicos que aclaran ciertos aspectos y las dimensiones éticas, políticas y racionales. Aunque no se aprende a través de las ciencias, son relevantes para la toma de decisión y la deliberación humana. En esta lógica, en contextos educativos actuales existe un espacio de incertidumbre y de indecisión científica, lo cual requiere tomar en cuenta la singularidad (Gauthier *et al*., 1997).

En el mismo sentido, aunque existe una regularidad en la clase en occidente, se constata que el profesor hace frente a unos contenidos emergentes, de sucesos imprevistos, que ocurren en un corto tiempo, en el curso de una acción, en la deliberación y es lo que debiera conducir a la reflexión y el análisis. En el desarrollo de una actividad educativa escolar,

> "el profesor es un corazón de multitud, de micro decisiones relativas a la gestión de clase. Responda o no a aquello que se espera de los alumnos que presentan dificultades o a la dificultad para aprender un concepto, elegir un saber o no elegir un saber, de sancionar una conducta, desarrollar o no una pista sugerida por un alumno, superar una discusión agitada o colocar a los alumnos en una discusión, entregar la palabra a tal o cual alumno, aceptar o no una proposición,

> dramatizar o banalizar un llamado a la calma... tomar una decisión rápidamente, sin una larga reflexión porque la situación lo amerita o tomar una decisión sin ninguna reflexión respecto de lo que ocurre en una clase" (Perrenoud, 1990:26).

Es en los aspectos simultáneos e imprevisibles donde el profesor influye sobre el clima y la dinámica del grupo clase, como también en los aspectos de la orientación ideológica de las actividades pedagógicas. Una suerte de juego que es incierto, donde las actividades requieren un conjunto de medios y de tratamientos para generar la implicancia; una conexión de la educación y el aprendizaje.

2.7.5. Relación saber teórico y práctico en educación escolar

El aspecto esencial de la razón pedagógica no se relaciona solamente con la claridad de la razón, la claridad de saberes positivos a utilizar, sino también con los recursos del saber popular.

Es pertinente remarcar una doble posición con respecto al desarrollo de la enseñanza ligada a un saber teórico y práctico. La primera concierne a una ilusión transparente de la finalidad educativa, es decir, una relación educativa con cada uno de los actores que poseen ideas con relación a sí mismo y los demás. Esto último ligado a un juego de interacción social, fundado en la eficacia y los deseos, una suerte de sujeto desencarnado, perfectamente racional, que no habita en su cuerpo, en su pensamiento, ni en sentimientos oscuros y que nunca tiene como propósito la oposición de los otros o que jamás se atreve a enfrentar el conflicto o la tensión. En realidad, es deseable que el saber popular se inscriba en la naturaleza misma de toda interacción social. En materia de interacción humana caracterizada por un aspecto privado y otro público, las instituciones sociales se desenvuelven al filo de la cotidianeidad, donde la transparencia racional aparece como un ideal absurdo y estéril.

En otros términos, la vida social es una suerte de escena sobre la cual cada uno juega un rol y el saber popular es la posibilidad misma del juego. Pero el saber popular no es simplemente una reconducción del orden, no se trata de reproducir todo, pero sí cambiar las reglas, modificar el curso de las ideas y el conocimiento, inclinarse por una u otra distinción o aún, precipitarse para apreciar los efectos (Gauthier *et al.*, 1997).

De Certeau (1979) analiza la institución del poder. Él muestra que las grandes instituciones de poder —la política, la educación, la salud— están atravesadas por los dispositivos de control que pueden usar en un espacio donde todo es completamente visible. Como se dice algunas veces, eso que caracteriza el poder en la sociedad, está relacionado con las técnicas de control, que uno no lo puede determinar personalmente, pero sí puede hacer uso del hospital, de la escuela, de la política.

En el plano educativo, en contexto real de enseñanza el análisis realizado por De Certeau, permite mostrar que los alumnos son tocados constantemente por los dispositivos de control, por la autoridad que representa el profesor y el poder que él mismo le confiere a la institución. A ese propósito Perrenoud (1994b) formula ejemplos sobre el saber popular de los niños que a veces devienen con maestría en algún arte del saber. Por ejemplo, un alumno experto en arte puede prestar atención a su oficio o bien incurrir en problemas independientemente de su condición social o étnica. Desde un cierto punto de vista, un alumno está subyugado al poder de la autoridad y de la sanción en la materia por el profesor y ocupa una posición débil en el sentido de la relación educativa. Aunque uno observa rápidamente que en la relación entre el profesor y el alumno que posee un expertizaje en una materia, este último se encuentra constantemente en una posición de superioridad, aunque no es particularmente verdad. Él es en cierta medida un sujeto que está en situación de inferioridad.

En el contexto actual de la educación, de crisis de la cultura, de la transmisión cultural, de la tradición y de la autoridad, del pluralismo de valores y de conductas, de transformación rápida de las tecnologías informáticas donde los modos de *stockage* y de circulación de la información afectan modelos tradicionales de transmisión cultural. En ese contexto existe una multiplicación de redes de saberes, de exploración de conocimientos y de la obsolescencia rápida, del nacimiento de imágenes y de la cultura de masa, donde la institución escolar pareciera no hacer nada y el trabajo del profesor aparece como algo imposible. Día a día el profesor debe iniciar la clase con una treintena de alumnos de culturas diferentes y en relación con una civilización, para instruirles y educarles, para transmitirles eso que se estima colectivamente esencial en los cursos y en los contenidos por los cuales ellos tal vez no tienen ningún interés ahora ni en el futuro.

> Pero al proponer aquí el conocimiento popular como componente esencial de la enseñanza y de la relación educativa no desliga al sujeto de una visión esencialmente negativa del saber popular, visión que es por todas partes largamente compartida por

> quienes sostienen la transparencia y la calidad educativa. En esta última visión sobre el saber popular como una manipulación negativa, que oculte los motivos y los vicios, las intenciones y los prejuicios, colocan a la educación y al profesor en una posición de adoctrinamiento. En esta perspectiva, marcada de ideas de pureza y de transparencia, el saber popular aparece pactado con el diablo; son una maldición inconsciente en la relación entre el profesor y el alumno, la manifestación de una intención donde el mal arriba de todas maneras, lo que deforma plenamente la realidad y la entorpece (Gauthier *et al*., 1997: 270, traducción libre).

En el contexto actual de la educación, una relación educativa, dialógica entre contenidos y finalidades con base en el saber disciplinar y el saber popular es deseable para mejorar la calidad de la educación y los aprendizajes.

Por lo tanto, todo eso que entrega una base de conocimientos en la enseñanza es un conjunto de medios, de técnicas y de consejos prácticos que se pueden prevenir, que son aprobados. En este sentido, es conveniente diseñar un plan para una reflexión y análisis permanente sobre la razón crítica de las acciones, mantener una retroalimentación que ayude a leer lo real y que permita un soporte en las decisiones pedagógicas. Este plan de trabajo es una herramienta útil que jamás reemplaza al profesor en las tomas de decisiones, pero que constituye un marco para estudiar la situación pedagógica en relación con la contingencia. Este proceso permite posicionarse a pesar de la incertidumbre, a encontrar un hilo conductor y encontrar un lugar para que se relacionen los valores del saber escolar y popular (indígena, mapuche) en un proyecto pedagógico.

CAPÍTULO III

3. Metodología

La investigación en la cual se basa este libro es de carácter descriptiva (Rodríguez, Gil y García, 1999) y se inscribe en el marco de la Metodología de la Investigación Educativa (Gauthier *et al.,* 1998; Bisquerra, 2004), que consiste en la construcción de una base de conocimientos para comprender y mejorar la educación, aplicando métodos de corte cuantitativo como descriptivo, en atención a la complejidad que presenta la educación.

Los enfoques metodológicos retenidos son: 1) La investigación socio educacional (Bonal, 1998; Gauthier, 1998; Fernández, 2003); y 2) El análisis socio histórico (Durán y Cárdenas, 1983; Egaña, 2000). El enfoque socio educacional centra su interés en estudiar problemas ligados a la educación, en cuyo proceso la comprensión del fenómeno educativo se realiza con los aportes de la pedagogía y la sociología de la educación. La utilización de este enfoque se justifica en una intención de dar lectura al problema de la investigación, los objetivos específicos y los resultados, desde la pedagogía, la educación y la sociología de la educación. El enfoque socio histórico centra su interés en el fenómeno educativo desde una retrospectiva que permite comprender la educación considerando el contexto histórico, fundamentalmente el de la institucionalidad, los procesos políticos, curriculares y socioculturales de la realidad regional y global. Su utilización se justifica en la necesidad de comprender dichos componentes en el desarrollo histórico de la educación en contexto de comunidades mapuches.

3.1. Contexto de estudio y muestra

La investigación se realiza en el contexto de seis escuelas de Educación Básica de la IX región, situadas en comunidades mapuches. Las escuelas son: Tres Cerros, Ñielol y *Truf-Truf* de la Comuna de Padre Las Casas; El Crucero de la comuna de Temuco; Huentelar y San Lorenzo de la comuna de Nueva Imperial.

En el medio escolar, la técnica de muestreo empleada es intencional, por conglomerado no probabilístico (Bisquerra, 2000). En el conglomerado alumnos se considera una muestra total de 268 sujetos. De éstos 109 corresponden a la escuela Ñielol, 50 a la escuela Tres Cerros, 32 a la escuela *Truf-Truf*, 14 a la escuela Huentelar, 24 a la escuela San Lorenzo y 39 a la escuela El Crucero. Considera

alumnos de 5° a 8° año de Educación Básica, debido a que tienen niveles básicos de lectura, para responder en forma adecuada el cuestionario que se considera en la investigación. En las escuelas que conforman la muestra, el 92,5% de la población escolar corresponde a alumnos de ascendencia mapuche. En el conglomerado padres se considera una muestra de 167 sujetos. En el conglomerado profesores se considera una muestra total de 21 sujetos. Además, se considera una muestra de 16 *kimches* de las territorialidades mapuches *Pewenche* y *Nagche* de la IX Región, quienes continúan socializando a sus hijos desde el conocimiento educativo ancestral. En esta muestra se toman proporciones similares de hombres y mujeres. En este caso se utiliza una técnica de muestreo intencionado, haciendo uso de un Diseño de Casos Múltiples seleccionados como Casos Típicos, con base en los criterios de edad, pertenencia étnica, género y áreas geográficas. Las razones teóricas y metodológicas para realizar un proceso de confrontación entre los datos recogidos en el medio escolar y las informaciones proporcionadas por los *kimches* son: 1) Justificar que el saber y conocimiento educativo propio, están validados por la memoria social que portan los *kimches*; y 2) Que los *kimches* permiten dar una lectura más justa sobre la presencia y ausencia de contenidos educativos mapuches en el medio escolar (Quintriqueo, 2002).

3.2. Recolección de la información

Para la recolección de la información, en el medio escolar se aplica un cuestionario con escala de valoración *Likert* a 268 alumnos, 167 padres y 21 profesores, en las seis escuelas que considera la investigación. En el medio comunitario se aplican entrevistas individuales a 16 *kimches,* con preguntas semi-estructuradas y semi-dirigidas (Quivy y Campenhoudt, 1998).

En el caso de los *kimches*, cada entrevista tiene una duración entre 30 y 60 minutos, guiadas por un cuestionario base que permite, por una parte, que el (o los) entrevistados puedan explicarse libremente sobre el tema y por otra, que el entrevistador monitoree la administración del instrumento. El corpus es recopilado a través de grabaciones de audio en la comunidad. Los datos arrojados por el cuestionario son tratados en base a una codificación abierta (Bisquerra, 2004), en relación a las categorías y dimensiones que están en la base del modelo de análisis.

3.3. Procedimientos y técnicas de análisis

El procesamiento y análisis de los datos e informaciones se realiza mediante resúmenes de casos y descripciones de frecuencias, a través del sistema de análisis

SPSS. El análisis de la información proveniente del medio social y escolar, se realiza mediante un Análisis de Contenidos (AC) que busca relevar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos concretos expresados en el texto. Este método opera en dos fases: primero, la producción de significados mediante construcción de un sistema jerárquico de categorías que deriva de la combinación del Método de Comparaciones Constantes (MCC) y el Análisis por Unidades Temáticas (AUT) (Krippendorff, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998). En este proceso se construye una teoría fundamentada en relación a los significados culturales presentes en el discurso con respecto a los contenidos centrales y relevantes. Este procedimiento se implementa combinando el método clásico de análisis cuantitativo de contenidos (Krippendorff, 1990) con los procedimientos de cuantificación de códigos de contenidos desarrollados en el programa informático de análisis de contenidos Nvivo.

CAPÍTULO IV

4. Currículum escolar realizado en contexto mapuche

En el presente capítulo se analiza el currículum escolar realizado en escuelas situadas en contexto mapuche, a partir de una descripción de los datos de cuestionarios aplicados a alumnos, padres y profesores. Los procedimientos que se consideran desde la investigación educativa son los análisis descriptivos con relación a las siguientes categorías: 1) Presentación del currículum en la escuela; 2) Concepción de contenidos deseables para la educación escolar; 3) Posibilidades de la educación intercultural; y 4) El papel de la escuela en la comunidad.

4.1. El currículum en la escuela

El currículum en la escuela se relaciona con contenidos que son enseñados en la educación escolar a niños de ascendencia mapuche y no mapuche, para el logro de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales.

Los contenidos educativos escolares se refieren a ilustraciones de materiales didácticos, que tienen relación con conocimientos previstos en los planes y programas y aquellos propios al patrimonio cultural mapuche. Al interrogar si "Los dibujos de textos escolares permiten apreciar la vida no-mapuche", el 53,3% de los alumnos y el 71,5% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Podría interpretarse que desde el punto de vista de los alumnos y padres, el aprendizaje de contenidos educativos que se ilustran en los textos escolares, permite apreciar la vida no mapuche. Por su parte, el 71,5% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo tema. Esto significa que los textos escolares son descontextualizados o bien, no consideran la educación que se desarrolla en el contexto de la comunidad. Tradicionalmente los textos escolares carecen de ilustraciones con respecto a costumbres referidas a la cultura mapuche actual, para desarrollar actividades educativas. Las ilustraciones de textos escolares, que actualmente es posible observar en terreno de la investigación, hacen referencia a prácticas culturales, la vida social, saberes, normas y características fisiológicas que corresponden al pasado sociocultural mapuche.

Al preguntar si "Los textos escolares ilustran o presentan las costumbres mapuches", sorprendentemente, el 50% de los alumnos y el 53,8% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Es decir, los alumnos y padres perciben

un proceso de escolarización con presencia de contenidos educativos ancestrales o bien, los textos escolares consignan costumbres locales. Sin embargo, se observa que el 35,1% de los alumnos atribuye una apreciación en desacuerdo o muy en desacuerdo en que los textos escolares ilustran costumbres mapuches. Esto quiere decir que los textos escolares no consideran costumbres propias con significados para la vida social y cultural actual. En la misma lógica, se observa que el 36% de los padres atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto se interpreta como una valoración que expresa la ausencia de la cultura mapuche en los textos escolares, según los padres. Sorprendentemente, el 33,4% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo tema. Es decir, el 61,8% de los profesores está en desacuerdo o muy en desacuerdo en que los textos escolares 'hablan' sobre la cultura mapuche. Esto significa que los profesores son conscientes que los textos escolares no consideran la cultura ancestral en el desarrollo del currículum escolar.

La enseñanza y aprendizaje que desarrollan los profesores en escuelas situadas en comunidades mapuches, se centran en contenidos que se consignan en los planes y programas, libros de textos escolares, que regularmente explicitan contenidos del conocimiento occidental que los alumnos deben lograr en su recorrido de formación. La enseñanza de tales materias se funda en las orientaciones curriculares que son de carácter centralizado y nacional. Al interrogar si "Los profesores sólo enseñan las materias de textos escolares", el 51% de los alumnos y el 48,5% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los profesores enseñan las materias que se consignan en el marco curricular nacional. Sin embargo, el 42,6% de los alumnos atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto al mismo tema. Es decir, existiría una práctica educativa que en contexto mapuche considera otras materias que no siempre están consignadas en los planes y programas. En la misma lógica, el 43,1% de los padres está en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto significa que el profesorado enseña otras materias que no están consignadas en los textos escolares, lo cual podría constituir un espacio para la enseñanza de categorías de saberes y conocimientos mapuches.

En general, se observa que no existe una claridad con respecto a la noción de materia y contenido de enseñanza escolar y su distinción entre aquellos que son propios de la cultura occidental y mapuche, respectivamente. Sorprendentemente, el 95,2% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo en que enseñan las materias de textos escolares. Es decir, si el currículum formal no consigna categorías de conocimiento cultural mapuche, la escuela no las incluye como conocimiento educativo previo de los alumnos. Aunque según

la valoración de alumnos y padres, los contenidos de aprendizaje formal que enseñan los profesores, consideran materias diversas. Entonces, se evidencia una práctica educativa escolar que tiene una distancia significativa con los contenidos educativos mapuches.

Los contenidos de aprendizaje mapuche, están referidos a un conjunto de saberes y conocimientos tradicionales como la lengua, las costumbres, historia y el saber con relación a los parientes de la comunidad. Al preguntar si "En la escuela se enseñan conocimientos mapuches sobre la naturaleza y la historia con relación a los parientes de la comunidad", el 72% de los alumnos y el 79% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que en la escuela se enseñan contenidos relativos a la vida social de los alumnos, fundamentalmente en lo referido a la dimensión real y oculta del currículum escolar. Por su parte, el 66,7% de los profesores atribuye una valoración muy de acuerdo y el 33,3% de acuerdo. Es decir, el 100% de los profesores es consciente de que en el desarrollo del currículum escolar existe un espacio para integrar conocimientos mapuches referidos a la historia y el medio natural. Por otra parte, se observa que no existen profesores que estén en desacuerdo o sin conocimiento respecto de lo que se interroga en el reactivo. Esto podría ocultar el desconocimiento de los profesores, respecto de los espacios y limitaciones del currículum para la enseñanza de contenidos educativos mapuches en la actualidad.

Al interrogar si "La enseñanza sobre los números, las formas y espacios, considera lo que existe en la comunidad", el 45,9% de los alumnos y el 58,6% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que la enseñanza escolar en general, considera los saberes propios de la familia y la comunidad, para la enseñanza de la educación matemática. Sin embargo, se observa que los alumnos en general, el 22% atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo y el 32,1% no sé con relación al mismo aspecto. Esta valoración podría constituir una forma de evasión de los alumnos con relación al valor del saber mapuche para la enseñanza de la matemática. Según esta interpretación, sobre el 54% de los alumnos estaría indicando que en el medio escolar no se considera el conocimiento mapuche para la enseñanza de la educación matemática. En el mismo sentido, se observa que el 24,6% de los padres atribuye una valoración no sé y un 16,8% en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto podría estar asociado a un desconocimiento sobre el contenido que se interroga o bien, que la enseñanza escolar sobre las matemáticas no considera el conocimiento local. Sorprendentemente, el 81% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto podría significar que en las escuelas que considera la muestra, existe una enseñanza de la matemática contextualizada

que considera el conocimiento local de los alumnos, pero que responde a prácticas pedagógicas específicas y no formalizadas en el sistema educativo.

Entonces, por una parte, es posible una presencia de saberes mapuches como contenidos educativos en la escuela, pero que están en referencia a materias y representaciones del pasado que están ilustradas en los libros de textos y la propia memoria de los alumnos. Por otra parte, la ausencia de contenidos mapuches en la escuela estaría asociada a una escasa relación entre el saber que los alumnos aprenden en la escuela y aquellos saberes sociales que son propios a las comunidades.

La comprensión de la lengua de enseñanza escolar está referida a textos, sean orales o escritos, pero que se utilizan en la enseñanza escolar. Al interrogar si "Los niños mapuches comprenden el lenguaje escrito en los textos escolares", el 89,5% de los alumnos y el 89,2% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los alumnos tienen un conocimiento, competencias y contenidos referidos a la lectura y escritura en lengua castellana, al ser ésta la lengua oficial de enseñanza escolar. Con relación al mismo tema, el 57,1% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Es decir, que en general los alumnos pueden leer textos, según el nivel de enseñanza. Sin embargo, el 33,4% de los profesores atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en relación con el mismo aspecto, lo cual podría indicar que éstos son conscientes que los alumnos no siempre comprenden lo que leen, según su nivel de enseñanza.

Al preguntar si "La enseñanza de la lectura y escritura considera el saber y conocimiento mapuche", el 61,2% de los alumnos y el 85,6% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto podría indicar que la escuela considera el conocimiento mapuche para el desarrollo de actividades de enseñanza de la lengua castellana. Sin embargo, el 29,5% de los alumnos atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Es decir, el saber mapuche no se considera para desarrollar competencias de lectura y escritura en clases. El 9,3% de los alumnos indica no sé en relación al mismo aspecto. Por su parte, el 42,8% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo aspecto. Sorprendentemente, se observa que el 57,2% de los profesores atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a que en la escuela se considera el conocimiento mapuche. Esto se interpreta como una valoración que evidencia la presencia de conocimientos occidentales en la escuela, como un objeto de conocimiento fundamental del currículum escolar (véase Tabla N° 3).

Tabla N° 3. La valoración del saber y conocimiento mapuche en el medio escolar

Reactivos/variables	Actores	Extrapolación de las valoraciones			%
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
Los dibujos de textos escolares me permiten apreciar la vida no-mapuche	Alumnos	19,8	26,9	53,3	100
	Padres	4	24,5	71,5	100
	Profesores	0	28,5	71,5	100
Los textos escolares ilustran o presentan las costumbres mapuches	Alumnos	14,9	35,1	50	100
	Padres	10,2	36	53,8	100
	Profesores	4,8	61,8	33,4	100
Los profesores sólo enseñan las materias de textos escolares	Alumnos	6,3	42,6	51,1	100
	Padres	8,4	43,1	48,5	100
	Profesores	4,8	0	95,2	100
En la escuela se enseña conocimientos mapuches sobre la naturaleza y la historia con relación a los parientes de la comunidad	Alumnos	10,4	17,2	72,4	100
	Padres	7,8	13,2	79	100
	Profesores	0	0	100	100
La enseñanza sobre los números, las formas y espacios, considera lo que existe en la comunidad	Alumnos	32,1	22	45,9	100
	Padres	24,6	16,8	58,6	100
	Profesores	4,8	14,2	81	100
Los niños mapuches comprenden el lenguaje escrito en los textos escolares	Alumnos	3,4	7,1	89,5	100
	Padres	1,8	9	89,2	100
	Profesores	9,5	33,4	57,1	100
La enseñanza de la lectura y escritura considera el saber y conocimiento mapuche	Alumnos	9,3	29,5	61,2	100
	Padres	3,6	10,8	85,6	100
	Profesores	0	57,2	42,8	100

4.2. Contenido educativo deseable para la educación

Contenido educativo se refiere a lo que es deseable de enseñar y aprender en el proceso de formación de persona en escuelas situadas en comunidades, según el conocimiento formal y mapuche, definidos como finalidades educativas.

Conocimiento educativo formal, hace referencia a un conjunto de saberes y conocimientos del patrimonio cultural occidental, que se definen como deseables de enseñar en la educación escolar. Al interrogar si "Los profesores sólo enseñan el conocimiento que aparece en los textos escolares", el 41,4% de los alumnos y el 33,6% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. En tanto, el 46,7% de los alumnos atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto al mismo tema. Es decir, en la práctica real de enseñanza y aprendizaje, los profesores también enseñan conocimientos que están presentes

en el medio social y cultural, o bien, del propio discurso adquirido en su recorrido de formación y el ejercicio de su profesión docente, en relación a la asignatura que se enseña. En el mismo sentido, el 35,9% de padres atribuye una valoración no sé y el 30,6% en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto se podría interpretar como una forma de evasión en la respuesta de los padres para indicar que en la escuela no sólo se enseña el conocimiento occidental. Sin embargo, se observa que el 66,6% de los profesores atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que la escuela sólo enseña contenidos que aparecen en textos. Esto significa que en el desarrollo del currículum escolar, también se enseñan contenidos que no son consignados en textos escolares.

Conocimiento educativo mapuche se refiere a un conjunto de saberes y conocimientos para la formación de persona en la socialización familiar y que es deseable de enseñar en la educación escolar. Al interrogar si "Los profesores se interesan por los conocimientos mapuches en la escuela", el 66,4% de los alumnos y el 60,5% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que desde el punto de vista de los alumnos y padres, el profesorado en general se interesa sobre los conocimientos locales en la escuela. Sin embargo, el 20,2% atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo y el 13,4% no sabe con respecto al tema. Esto se interpreta como una valoración de los alumnos donde expresan su desacuerdo en que los profesores valoran sus conocimientos ancestrales en la enseñanza escolar. Esto revela que los profesores no muestran un interés real por el saber mapuche en el medio escolar. En el mismo sentido, se observa que el 18% de los padres atribuye una valoración no sé y el 21,5% en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto significa una evasión del 39% de los padres para manifestar su desacuerdo con relación al desinterés de los profesores para enseñar saberes y conocimientos mapuches en la escuela.

Sorprendentemente, el 100% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo en relación al mismo tema. Esto significa que los profesores tendrían interés por el conocimiento mapuche en la escuela, por cuanto no se observan apreciaciones en desacuerdo sobre el conocimiento cultural. Esto hace pensar que los profesores son conscientes sobre la existencia real del conocimiento mapuche en el medio escolar. Sin embargo, esta apreciación tiene distancia con un porcentaje significativo de los alumnos y padres (33,6 y 39,5% respectivamente), que en general atribuyen niveles en desacuerdo con respecto al interés del profesorado en relación al conocimiento mapuche en la escuela.

Al interrogar si "En la escuela se enseña sobre la lengua y cultura mapuche", el 57,5% de los alumnos y el 53,2% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto se interpreta como la existencia informal del *mapunzugun* y la cultura mapuche en la escuela, aunque no se considere en la enseñanza escolar. El 36,5% de los alumnos atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que existe una presencia del *mapunzugun* como lengua de enseñanza en la escuela en general. Es decir, existe una ausencia de la lengua vernácula como contenido educativo en la escuela. En el mismo sentido, el 40,2% de los padres atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto significa que los padres perciben que en la escuela no se enseña la lengua y la cultura mapuche.

Sin embargo, el 71,5% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo tema. Esto significaría que los profesores tienen conocimientos sobre la lengua y la cultura mapuche y que además, estarían en condición de enseñarlo en la escuela. El 14,3% atribuye una valoración no sé, el 14,2% está en desacuerdo o muy en desacuerdo. Es decir, el 28,5% del profesorado no sabe o no enseña la lengua y cultura mapuche en la escuela. Esto es incoherente con relación a la respuesta de los alumnos y padres cuando se les pregunta sobre el mismo tema.

Lo anterior se puede interpretar de dos formas: a) como una ausencia significativa del *mapunzugun* en la enseñanza escolar, según la apreciación de los padres y b) los padres atribuyen a la escuela la responsabilidad de uso y enseñanza del *mapunzugun*, siendo que esta función históricamente le corresponde a la familia, a los padres en la comunidad. En resumen, según la apreciación de los alumnos, padres y profesores existe un alto interés de los profesores por el conocimiento mapuche y su enseñanza en la escuela. Es sorprendente el alto porcentaje de profesores que piensa tener interés sobre el conocimiento local. Además, se observa que en la escuela no se hace uso de la lengua *mapunzugun* en la enseñanza escolar. Aunque existe una alta valoración de la enseñanza del *mapunzugun* en la escuela, según la apreciación de los profesores.

Al interrogar si "Los profesores conocen saberes y conocimientos sobre el parentesco, la relación con la naturaleza y la religiosidad mapuche", el 55% de los alumnos, el 58% de los padres y el 76% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los profesores tienen conocimientos sobre categorías de saberes ancestrales, las cuales podrían ser integradas en las prácticas educativas escolares.

Con respecto a que "En la escuela se practica la cultura mapuche como el *We Xipantu*" —año nuevo mapuche—, "el *palin*" —deporte tradicional propio, similar al *hockey* sobre césped— y "el *gürekan*" —arte textil mapuche—, el 75% de los alumnos, el 83% de los padres y el 90% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto se interpreta como una presencia real de aspectos del conocimiento cultural mapuche en la escuela y se observa su importancia para la formación de persona, ya sea en el medio familiar como en el medio escolar. Desde el punto de vista de los profesores significa que son conscientes de la importancia que tienen algunas prácticas de saberes y conocimientos como el *palin* y el *gürekan*, en la enseñanza escolar.

Al interrogar si "Los padres y familiares enseñan conocimientos mapuches, tales como la relación de parentesco y la relación con la naturaleza en *mapunzugun*", el 67% de los alumnos, el 64% de los padres y el 70% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto se interpreta como una implicación directa de los padres y parientes en la transmisión del saber mapuche a niños y adolescentes. Al mismo tiempo que en la actualidad existen prácticas de transmisión del saber y conocimiento sociocultural en el medio familiar, haciendo uso del *mapunzugun*, según la valoración de alumnos y profesores.

Finalidad educativa, se refiere a la intención planificada o no de una concepción sobre la formación de persona en base a saberes que se consignan en el currículum escolar y aquellos propios que se desean transmitir en la familia y la comunidad. Al interrogar si "Lo que aprenden los alumnos en la escuela les sirve para resolver problemas en la vida diaria", el 92,2% de los alumnos y el 90,4% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los alumnos son conscientes del uso y pertinencia de los aprendizajes que desarrollan en la escuela para realizar actividades cotidianas en la comunidad. En la perspectiva de los padres, significaría que la educación escolar sirve para resolver problemas en la vida cotidiana en el contexto de la familia y la comunidad mapuche. Con relación al mismo tema, el 100% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que el aprendizaje de los niños en la escuela es útil en la vida diaria.

Por otra parte, al interrogar si "Lo único que tiene valor para enfrentar la vida es lo que se enseña en la escuela", el 59,7% de los alumnos y el 64% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los contenidos que se enseñan en la escuela adquieren importancia en la formación de los alumnos. Sin embargo, se constata que un 28,8% de los alumnos atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto a que el

conocimiento escolar es lo único que les permite enfrentar la vida. Esto significa que en la apreciación de los alumnos, los conocimientos que se enseñan en la escuela, no siempre permiten enfrentar la vida en la comunidad. En el mismo sentido, el 33% de los padres atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto al mismo aspecto. Es decir, el aprendizaje escolar no es lo único que tiene valor para enfrentar la vida en la comunidad, lo cual deja un lugar importante al saber y conocimiento mapuche. En general se observa que la enseñanza y el aprendizaje desarrollado en escuelas situadas en comunidades mapuches, permite a los alumnos desarrollar competencias para desenvolverse adecuadamente en su contexto.

Sin embargo, el 95,2% de los profesores está en desacuerdo o muy en desacuerdo en que lo único que tiene valor para enfrentar la vida es lo que se enseña en la escuela. Esto puede ser interpretado de dos formas: a) los profesores no creen en el valor del conocimiento que enseñan a sus alumnos en la escuela y b) en las escuelas que se consideran en la muestra, coexiste el conocimiento escolar con otros saberes que en cierto modo tiene un valor implícito para los profesores, como un conocimiento para la formación de persona en el medio escolar. Por ejemplo, el saber y conocimiento mapuche sobre la naturaleza, la historia local y valores transversales para la formación de persona asociados a prácticas sociales, culturales y religiosas, formales e informales (véase Tabla N° 4).

Tabla N° 4. El conocimiento educativo deseable para la educación escolar

Reactivos/variables	Actores	Extrapolación de las valoraciones			%
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
Los profesores sólo enseñan el conocimiento que aparece en los textos escolares	Alumnos	11,9	46,7	41,4	100
	Padres	35,9	30,6	33,5	100
	Profesores	0	66,6	33,5	100
Los profesores se interesan por los conocimientos mapuches en la escuela	Alumnos	13,4	20,2	66,4	100
	Padres	18	21,5	60,5	100
	Profesores	0	0	100	100
En la escuela se enseña sobre la lengua y cultura mapuche	Alumnos	6	36,5	57,5	100
	Padres	6,6	40,2	53,2	100
	Profesores	14,3	14,2	71,5	100
Los profesores conocen saberes y conocimientos sobre el parentesco, la relación con la naturaleza y la religiosidad mapuche	Alumnos	24	21	55	100
	Padres	19	23	58	100
	Profesores	5	19	76	100
En la escuela se practica la cultura mapuche como el We Xipantu (año nuevo mapuche)	Alumnos	8	17	75	100
	Padres	8	9	83	100
	Profesores	5	5	90	100
Los padres y familiares enseñan conocimientos mapuches tales como la relación de parentesco y la relación con la naturaleza en mapunzugun	Alumnos	15	18	67	100
	Padres	12	24	64	100
	Profesores	7	23	70	100
Lo que aprenden los alumnos en la escuela les sirve para revelar problemas en la vida diaria	Alumnos	4,5	3,3	92,2	100
	Padres	3,6	6	90,4	100
	Profesores	0	0	100	100
Lo único que tiene valor para enfrentar la vida es lo que se enseña en la escuela	Alumnos	11,5	28,8	59,7	100
	Padres	3	33	64	100
	Profesores	0	95,2	4,8	100

4.3. Posibilidades de la educación intercultural

Las posibilidades y limitaciones de la educación intercultural, se relacionan con: 1) La valoración del saber y conocimiento mapuche como elemento de identidad sociocultural; 2) La valoración del *mapunzugun* como herramienta de dominio y comunicación del conocimiento mapuche; y 3) La presencia de saberes y conocimientos mapuches para mejorar procesos de aprendizaje en el medio escolar.

En el marco de la educación intercultural, la identidad sociocultural de los estudiantes, asociada a los elementos de la cultura y la comunidad mapuche, están en la base de la identidad individual y se expresa en el nombre de la familia, el conocimiento sobre el *mapunzugun* y los parientes de la comunidad. **El saber y conocimiento que se enseña en la escuela** están consignados en el marco curricular y aquellos que los profesores portan como producto de la socialización en el marco de la cultura occidental. Al interrogar si "El saber que se enseña en la escuela, tiene más valor que el saber mapuche", se constata que el 52% de los alumnos y el 53% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que los alumnos como los padres tienen consciencia que eso que se aprende en la escuela tiene mayor valor que los saberes sociales que existen en la familia y la comunidad. En cambio, los profesores sostienen que el saber que se enseña en la escuela no tiene más valor que el saber mapuche, atribuyendo un 62% de valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto significa que los profesores son conscientes que en el medio escolar coexisten varios tipos de saberes o bien, que existe un espacio para la enseñanza del saber mapuche.

En el mismo sentido, al preguntar sobre la presencia de conocimiento propio en la escuela, el 72% de los alumnos y el 67% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo en que "La enseñanza escolar permite conocer y apreciar a la gente del Pueblo Mapuche". Esto significa que la escuela utiliza distintos mecanismos para que los alumnos, sean mapuches o no, logren un conocimiento y cierto aprecio sobre la gente de la comunidad en el contexto regional. Sin embargo, el 72% de los padres atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que la identidad se aprende en la escuela. Esto significa que los padres son conscientes que la identidad mapuche los niños la aprenden fundamentalmente en el medio familiar y comunitario.

Sorprendentemente, al interrogar sobre la identidad de los niños en el medio escolar, el 73% de los alumnos y el 76% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo que "Los alumnos mapuches en la escuela se identifican como mapuches por sus apellidos". Significa que para los alumnos como padres, en la escuela los niños en forma explícita o implícita, reciben un conocimiento sobre los mapuches, lo cual les permite identificarse como perteneciente a la familia y la comunidad. Es decir, el apellido como un conocimiento parental es un elemento fundamental para la identificación de los niños y adolescentes. Por su parte, el 100% de los profesores atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significaría, según la apreciación del profesorado, que el conocimiento sobre los parientes asociado al uso del *mapunzugun* no constituye un elemento de identificación mapuche para los niños

y adolescentes en la escuela o bien, son elementos suprimidos en el medio escolar, en forma consciente o inconsciente (véase Tabla N° 5).

Tabla N° 5. La valoración del saber y conocimiento mapuche en el medio escolar

Categorías	Actores	Extrapolación de las valoraciones			%
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	
El saber que se enseña en la escuela, tiene más valor que el saber mapuche	Alumnos	20	28	52	100
	Padres	13	34	53	100
	Profesores	14	62	24	100
La enseñanza escolar permite conocer y apreciar a la comunidad mapuche	Alumnos	14	14	72	100
	Padres	7	72	21	100
	Profesores	4	29	67	100
Los alumnos mapuches en la escuela se identifican por sus apellidos	Alumnos	9	18	73	100
	Padres	10	14	76	100
	Profesores	0	100	0	100

Lengua y cultura mapuche se relacionan con el patrimonio cultural propio. El *mapunzugun* —lengua mapuche—, constituye un medio de enseñanza y aprendizaje de contenidos educativos propios. Al preguntar si "Los profesores usan la lengua mapuche para enseñar las materias escolares", el 70% de los alumnos, el 60% de los padres y el 53% de los profesores atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto se interpreta como una ausencia real del *mapunzugun* en las prácticas pedagógicas de profesores que tienen por objeto la enseñanza de contenidos, sean mapuches o no mapuches, para la formación de alumnos que aún conservan un conocimiento sobre su cultura y lengua vernácula. En las escuelas que se consideran en la muestra, sobre el 90% del alumnado es de ascendencia mapuche tomando como indicador sus apellidos y la mayoría de los miembros de las comunidades habitualmente socializan la tradición cultural haciendo uso del *mapunzugun*. Se constata que los profesores son conscientes sobre la ausencia del conocimiento mapuche asociado el uso de la lengua mapuche para enseñar las materias en clases.

Al interrogar si "Los profesores enseñan el *mapunzugun* en la escuela", el 71% de los alumnos y el 51% de los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en

desacuerdo. Esto significa que existe una escasa presencia del *mapunzugun* como conocimiento de dominio de los profesores y por tanto, es muy difícil que éstos lo enseñen en la escuela. Sin embargo, sorprendentemente el 86% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significaría que los alumnos aprenden el *mapunzugun* producto de la enseñanza escolar. O bien, que los profesores tendrían conocimientos sobre la lengua mapuche, pero que son ocultados o negados en la escuela.

En la misma lógica del contexto sociocultural mapuche y el conocimiento que los niños poseen producto de la socialización en la familia y la comunidad, al preguntar si "Es importante integrar el *mapunzugun* a la enseñanza escolar", el 73% de los alumnos, el 75% de los padres y el 70% de los profesores atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Aquí se constata que en general los alumnos, padres y profesores aceptan y son conscientes sobre la necesidad de considerar contenidos y finalidades educativas mapuches para desarrollar procesos de escolarización en escuelas situadas en comunidades (véase Tabla N° 6).

Tabla N° 6. El *mapunzugun* para comunicar el conocimiento mapuche

Categorías	Actores	Extrapolación de las valoraciones			
		No sé	Muy en desacuerdo o En desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	%
Los profesores usan la lengua mapuche para enseñar las materias escolares	Alumnos	9	70	21	100
	Padres	17	60	23	100
	Profesores	23	53	24	100
Los profesores enseñan el mapunzugun en la escuela	Alumnos	14	71	15	100
	Padres	11	51	38	100
	Profesores	0	14	86	100
Es importante integrar el mapunzugun en la enseñanza escolar	Alumnos	13	14	73	100
	Padres	10	15	75	100
	Profesores	6	24	70	100

4.4. Papel de la escuela en la comunidad

El papel de la escuela en la comunidad considera la colaboración entre familia, escuela y comunidad, asociado a un objeto de colaboración, condición de aprendizaje y los resultados de la enseñanza escolar.

La colaboración familia, escuela y comunidad se relaciona con la participación de los padres en las actividades de enseñanza escolar, en la definición de contenidos y finalidades educativas con respecto al conocimiento educativo mapuche en el currículum de la escuela. Al interrogar si "El papel de la escuela es dar participación a la comunidad en las actividades educativas escolares", el 52,6% de los alumnos y el 68,8% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que desde el punto de vista de los alumnos y padres, la participación de la familia y la comunidad en la escuela es fundamental. Sin embargo, un 34,3% de los alumnos y el 22% de los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto, con lo cual se devela una ausencia de la participación de la familia mapuche en los procesos educativos escolares. Sorprendentemente, el 90,5% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significa que desde el punto de vista del profesorado existe una relación entre escuela y comunidad, con respecto a propósitos que son propios a la organización escolar, pero no necesariamente en coherencia con los intereses de la comunidad. Esto podría significar que existe una distancia entre la forma en que se concibe la educación escolar y la participación de los padres en la enseñanza. Es decir, desde los padres, la educación en la escuela se concibe como una actividad propia de la institución escolar y los profesores ignoran el aporte potencial de la implicación de los padres en la escuela.

Al interrogar si "Los alumnos de la escuela se integran en actividades sociales, culturales y productivas de las comunidades mapuches", el 60,4% de los alumnos y el 40,3% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Es decir, según los alumnos y padres en general, la escuela integra las actividades socioculturales de la comunidad como contenidos educativos. Sin embargo, se constata que un total del 39,6% de los alumnos atribuye una valoración no sé, en desacuerdo o muy en desacuerdo de que participan o se integran a las actividades sociales, culturales y religiosas de las comunidades. En la misma lógica, un total del 59,7% de los padres atribuye una valoración no sé, en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación al mismo aspecto. Esto se interpreta como un desconocimiento de los alumnos y los padres sobre la implicación de los actores de la institucionalidad escolar y los miembros de la familia, respecto de las actividades sociales, culturales y religiosas de las comunidades como contenidos educativos en el medio escolar.

Con relación al mismo tema, el 76,2% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que existe una distancia entre profesores, padres y alumnos respecto a la concepción de integración, implicación y

colaboración entre la comunidad y la escuela en relación a las actividades sociales, culturales y productivas de las familias como contenidos educativos escolares.

Objeto de colaboración está referido a la apreciación e identificación de conocimientos educativos propiamente mapuche a ser integrado y enseñado en el medio escolar, con la participación de la familia y *kimches*. Al interrogar si "Los profesores visitan a los padres, para saber el interés que tienen con relación a la educación escolar", el 41,8% de los alumnos y el 18,6% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que para un grupo de alumnos y padres, existe una implicación de los profesores con la comunidad, para lograr un conocimiento sobre los alumnos y de su entorno familiar. En este sentido, el 58,2% de los alumnos atribuye una valoración no sé, en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación a la idea que los profesores visitan a los padres para conocer su interés sobre la educación escolar. Esto significa que los profesores no visitan a los padres para tener un conocimiento sobre las motivaciones de sus alumnos. En el mismo sentido, el 72,4% de los padres atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo. Esto se interpreta como una apreciación sobre la inexistencia de relación del profesorado y la familia, para saber del interés de los padres sobre la educación escolar. Sin embargo, el 57,1% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo aspecto. Esto significaría que los profesores visitan recurrentemente a las familias de sus alumnos. Sin embargo, se observa que el 42,9% atribuye una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo respecto a la visita de profesores a la familia. Esto significa que, para un porcentaje importante de profesores, son conscientes de la ausencia de visitas a las familias de sus alumnos o bien, existe una concepción distinta de entender la relación de colaboración para el desarrollo de la educación escolar.

Al preguntar si "Los profesores organizan encuentros con la comunidad, para tener conocimiento sobre las cosas mapuches", el 42,1% de los alumnos y el 57,2% de los padres atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que existe una relación de los profesores con los miembros de la comunidad, ya sea para tratar temas referidos a la educación escolar como al saber y conocimiento propio para la formación de persona. Sin embargo, el 57,9% de los alumnos atribuye una valoración no sé, en desacuerdo o muy en desacuerdo con relación a la idea de que los profesores se relacionan con la comunidad para lograr un conocimiento sobre contenidos educativos. Esto se interpreta como una ausencia de los profesores en la vida comunitaria, para tener una aproximación a saberes y conocimientos mapuches, a pesar que las escuelas se sitúan en el centro de la comunidad.

Sorprendentemente, el 66,7% de los profesores atribuye una valoración de acuerdo o muy de acuerdo con respecto al mismo tema. Esto significaría que los profesores tienen conocimiento sobre prácticas culturales mapuches. Sin embargo, se observa que el 33,3% atribuye una valoración en desacuerdo con respecto a la integración del profesorado a actividades culturales y productivas de la comunidad. Entonces, a nivel de escuela no existirían iniciativas que permitan la participación de los profesores en actividades culturales, marcada por su distancia epistemológica entre el saber y conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar (véase Tabla N° 7).

Tabla N° 7. El papel de la escuela en la comunidad

Reactivos/variables	Actores	Extrapolación de las valoraciones			
		No sé	En desacuerdo o Muy en desacuerdo	De acuerdo o Muy de acuerdo	%
El papel de la escuela es dar participación a la comunidad en las actividades educativas escolares	Alumnos	13,1	34,3	52,6	100
	Padres	9	22,2	68,8	100
	Profesores	0	9,5	90,5	100
Los alumnos de la escuela se integran en actividades sociales, culturales y productivas de las comunidades mapuches	Alumnos	14,6	25	60,4	100
	Padres	36,6	23,1	40,3	100
	Profesores	19	4,8	76,2	100
Los profesores visitan a los padres, para saber el interés que tienen con relación a la educación escolar	Alumnos	9,7	48,5	41,8	100
	Padres	8,6	72,6	18,8	100
	Profesores	0	42,9	57,1	100
Los profesores organizan encuentros con la comunidad, para tener conocimiento sobre las cosas mapuches	Alumnos	18,7	39,2	42,1	100
	Padres	9,5	33,3	57,2	100
	Profesores	0	33,3	66,7	100

CAPÍTULO V

5. Contenidos mapuches para la educación escolar

Desde las entrevistas semi-estructuradas aplicadas a 16 *kimches* surgen las siguientes categorías de contenidos educativos deseables de incorporar a la educación escolar: 1) El conocimiento educativo sobre el *küpan* —ascendencia paterna— y *tuwün* —ascendencia materna—; y 2) Conocimiento sobre la socialización familiar mapuche.

5.1. Conocimiento educativo mapuche

El conocimiento educativo en la memoria social mapuche se relaciona fundamentalmente con el *küpan* y el *tuwün*. Estas son unas de las categorías de contenidos más relevantes para la formación de persona en el contexto de la familia y la comunidad actual. Estos saberes y conocimientos se desarrollan en forma integrada a la historia local, en la relación con el medio y prácticas socioculturales que demandan el uso del *mapunzugun*.

5.1.1. Küpan como conocimiento educativo

Según el conocimiento mapuche el *küpan* hace referencia a la ascendencia paterna, la representación de la familia sobre el estatus y el conocimiento sobre un oficio.

Al hablar de *küpan* como ascendencia familiar paterna, se vincula a la pertenencia de un individuo al grupo familiar del padre, a la relación de consanguinidad. Esto se expresa en el sentimiento de pertenencia a la familia, donde el apellido que adquiere el individuo al momento de nacer, el lugar de procedencia, las costumbres y la memoria social constituyen los principales elementos de identidad individual y sociocultural (Queupil y Muñoz, 2006).

En la familia y comunidad *Nagche*, los conocimientos mapuches sobre el *küpan* constituyen el sustento social de la familia, permitiendo su perduración en el tiempo. Esto se expresa en el siguiente testimonio:

> Así había llegado mi abuelo, esa era mi raíz, también era mi *küpalme*. Así es como no se acaba nunca la familia ¿Dónde viviré ahora? Pero

> mi sangre, mi raíz no se acabará. No sé dónde, quizás en tu hija, en los hijos de mis hijos, —decía mi abuelo— (U42, S1[5]).

De acuerdo con lo señalado por el *kimche*, la transmisión del conocimiento sobre los parientes se desarrolla en base a la memoria social de la familia, que está en referencia al pasado, pero que evidencia los cambios y transformaciones, con relación al saber del tronco parental. Esta forma de comprender la realidad en la relación pasado-presente-futuro está representada en la memoria social y permite a las nuevas generaciones una relación parental en su dimensión individual, social y cultural, independiente del lugar físico en el que se desarrollen. Por ejemplo, la relación de los parientes que viven en la ciudad de Santiago con los de las comunidades de la IX región.

En esta misma perspectiva, las personas entrevistadas señalan que la pertenencia al tronco parental mapuche, se expresa tanto en las prácticas culturales como en el conocimiento con el cual actúan las nuevas generaciones. Esto se logra a través de la transmisión de las características propias del grupo familiar —*az*— referido a la familia paterna y materna.

En las comunidades *Pewenche*, el *küpan* se relaciona con la familia de la cual procede una persona, indistintamente de su línea paterna o materna. "El *küpan* tiene relación con la familia, en mi caso mi mamá era *Jaulen*, y mi papá es *Rapi*. De *Rapi* se fue a Argentina y nos dejó" (U45, S7). Esto significa que el *küpan* de una persona tiene directa relación con los apellidos, tanto del padre como de la madre. Esta idea de relación paterna y materna de la persona se fundamenta en la naturaleza de las uniones matrimoniales en las comunidades *Pewenche*, las que generalmente se desarrollan entre personas de una misma comunidad. Cuando una mujer contrae matrimonio, le implica salir de la localidad de sus padres, pero tiene el conocimiento para explicar el *küpan* en los procesos de relación social con los abuelos y miembros de la comunidad. Este conocimiento se relaciona también con las cuatro raíces de procedencia: la del abuelo paterno y materno, la de la abuela paterna y materna, lo que en *mapunzugun* se denomina —*meli folil küpan*—.

Una de las características de las familias *Nagche* y *Pewenche* es que se desarrollan en un lugar de asentamiento histórico, en un territorio determinado. Actualmente, este territorio es heredado desde un tronco parental común, de generaciones

[5] En la codificación la letra U significa unidad temática o párrafo que expresa un tema, el número 42 indica el número de párrafo, la S significa sujeto y el número 1 indica el número de sujeto entrevistado. Esta lógica de codificación es aplicada a todo el corpus derivado de las entrevistas aplicadas a *kimches* –sabios– de la muestra.

anteriores. Esto conlleva una relación del grupo familiar con el medio natural, social y cultural, en el lugar donde la familia ha desarrollado su asentamiento, el que corresponde a una comunidad mapuche —*lof mapu*—.

En las familias *Nagche* el *küpan* tiene directa relación con el lugar de asentamiento, el cual se adquiere al momento de desarrollar las uniones matrimoniales entre personas de diferentes comunidades. Esto es expresado en el siguiente testimonio:

> [Cuando me casé] mi esposo se vino y le dieron terreno cerca de la casa de sus padres. Pero mi esposo se sintió angustiado porque en el lugar no había ni siquiera un estero. Es por eso que después le dijo a su mamá y le pidió terreno, le habían dado donde había dos grandes pozos y estaba en el lugar llamado *Piwchen* Alto (U47, S1).

Al momento de unirse dos personas en matrimonio, es el hombre quien se mantiene en el territorio del padre, formando allí su nueva familia. Además, el asentamiento del hijo al interior de la comunidad del padre, responde a las necesidades de desarrollarse socioeconómicamente como nueva familia.

En las familias *Pewenche*, el *küpan* se relaciona con el territorio, la comunidad a la cual pertenece el padre y la madre. Sin embargo, las uniones matrimoniales se realizan entre personas de diferentes familias, donde el *küpan* hace referencia al lugar donde las familias se desarrollan. "El padre y la madre tienen un solo *küpan* y se encuentran en un solo *mapu* [territorio], no procede de otro lugar. Los hijos tienen un solo *küpan*, del padre y la madre, entonces lo conocen en un solo *lof che*" (U34, S8). Según lo expresado por el *kimche*, el *küpan* de una persona se refiere al territorio en el que se asienta un hombre, en conjunto con su familia, tanto paterna como materna, lo cual les permite desarrollarse al interior de la comunidad.

Para las familias *Nagche*, el matrimonio se desarrolla con la inclusión de la mujer al territorio del hombre, diferenciándose de las comunidades *Pewenche* en que la mujer no sale de la comunidad, se mantiene al interior de la misma, pero en una familia distinta. Otro aspecto relevante es que las comunidades *Nagche*, se caracterizan por una emigración permanente de las personas hacia los centros urbanos, para acceder a puestos de trabajo.

> Mi esposo decía que ya no había más trabajo [en la ciudad], y de qué iban a vivir nuestros hijos. Yo le pregunté si en el campo tenía siembra, tierra, si tenía hartos hermanos, ¿estaremos bien allá? Yo no

> me voy —le dije—, si tú quieres irte anda, pero yo no iré. Pero no te llevarás a mis hijos, pues no quiero que nadie abuse de ellos cuando estén allá. Él me decía que no es así, que le iba a pedir terreno a su madre para estar juntos. Yo le decía, de qué nos alimentaremos, si no trabajamos la tierra, la comida no durará mucho. Le dije que tenía unas ovejas en mi casa, pero no era justo que las vendiera todas porque mi mamá se molestaría. Por eso no voy, anda tú si quieres —le dije— (U46, S1).

Los movimientos migratorios de las familias mapuches radican en la búsqueda de estabilidad económica, por lo que la ausencia de trabajo en la ciudad las impulsa a volver a su comunidad de origen. Se considera que el asentamiento se desarrolla en el espacio geográfico de la familia del hombre, interactuando la esposa con los integrantes del tronco parental del esposo.

De lo expuesto por los *kimches*, en las comunidades *Pewenche*, el conocimiento sobre los parientes de una persona se explicita a través de las visitas a otras comunidades, en la cual se expone la familia de procedencia y la ubicación de éstos en un espacio geográfico determinado. "*Küpan* se dice cuando uno viaja y llega a otro *lof*" (U14, S8). Es decir, el *küpan* se relaciona con un saber y conocimiento construido individual y colectivamente, en un recorrido de la persona en referencia a un espacio y tiempo, al interior o exterior de la comunidad.

En la actualidad, las personas de comunidades *Pewenche* expresan que el conocimiento con relación a los parientes se ha perdido progresivamente, evidenciándose en el desconocimiento y escaso uso del *mapunzugun* en situaciones de comunicación entre miembros de la familia y la comunidad. Aún cuando el conocimiento y uso del *mapunzugun* es posible entre los ancianos y sabios, quienes tienen cierto estatus al interior de la familia.

El estatus de la persona responde a una representación social que se tiene sobre su tronco parental, el rol que ejerce un individuo y el poder que ostenta lo faculta para tomar decisiones al interior de la comunidad. Esto, implica poseer conocimientos y el reconocimiento por parte de los miembros de la comunidad.

Según lo expresado por los *kimches*, el estatus es exhibido en la resolución de conflictos al interior de las comunidades, en la relación con la sociedad nacional y el conocimiento que éstos evidencian sobre la memoria social mapuche. Un aspecto relevante que se relaciona con el estatus de las personas al interior de la familia y la comunidad es la herencia del nombre propio *Pewenche —che üy—*.

> Yo tengo un nombre mapuche hermanita, *Mariman* es mi nombre. Como yo alcancé a conocer a mi padre, le pregunté ¿Por qué me has puesto un nombre tan feo, si tú tienes un nombre tan lindo? —le dije—. Juan *Leufuman* se llamaba. No hijo, me respondió, te vas a llamar *Mariman* ya que algún día vas a dar buenos consejos, porque los *Marimanes* son como soldados, hombres guerreros con ascendencia de caciques, tienen buenos conocimientos y entregan buenos consejos. Por eso te puse este nombre, me dijo. Y qué más le iba a decir yo. Por eso hoy en día soy valorado, vienen a verme los *Longko* y Diputados para pedirme consejos. Es porque soy valorado (U75, S4).

El nombre propio representa un estatus, una memoria social de la familia, del individuo, de la comunidad, fundamentado en el conocimiento sobre la historia local y la relación con la sociedad occidental.

Fundamentado en lo expuesto por los *kimches*, el significado del nombre propio mapuche, hoy apellido, constituye un conocimiento educativo deseable de ser transmitido a las personas, en la familia y en el medio escolar. Es un conocimiento que se relaciona con los parientes de un grupo familiar, vinculándose por medio del *reñmawen*, que significa la totalidad de la familia unida por un tronco parental común en la comunidad.

Otro aspecto relevante asociado al parentesco es el conocimiento sobre el oficio ejercido por una persona de la familia. Se observa que estos saberes y conocimientos están representados en la memoria social y se construyen en la relación del hombre con *Günechen*, fuerza espiritual que orienta a las personas en su actuar. Este conocimiento se adquiere y aplica progresivamente en la relación del individuo con el medio natural, social y cultural.

Los oficios evidenciados en las entrevistas a *kimches* son el de *machi* para los *Nagche* y *meika* –médica– para los *Pewenche*.

Al interior de la familia y comunidad *Nagche*, la *machi* es quien posee los saberes y conocimientos sobre las enfermedades y la forma de curarlas. Este conocimiento es construido en la relación de la *machi* con *Günechen*. En el caso *Pewenche*, la *meika* –médica– es una persona que posee conocimientos sobre el uso medicinal de diferentes hierbas naturales y su relación con las enfermedades que permiten curar. Este conocimiento es transmitido a niños y adolescentes por miembros adultos y ancianos de una familia que ejercen dicho oficio.

> Me han dejado aquí como *machi* y no es casualidad, es porque *Günechen* me ha dado la lengua, me ha entregado las fuerzas espirituales, la respiración para ser *machi*, para ser experta en dar gracias —hacer *Gijatun*—. Es por eso que siempre me invitan a participar y no es que la gente se le ocurra venir a invitarme, es porque *Günechen* me ha dado las ideas, el pensamiento para ser *machi* y es por eso que la gente viene a visitarme (U3, S1).

En el testimonio se observa que el oficio de *machi* se relaciona con una fuerza superior —*Günechen*— quien le entrega los conocimientos sobre el *mapunzugun*, la fortaleza física, mental y espiritual, para desarrollarse como tal. Este oficio conlleva una manera distinta de pensar y concebir la vida, expresado en la relación con los miembros de la comunidad. En este proceso, el *mapunzugun* se observa como una herramienta cultural que permite acceder a un oficio, comunicar y relacionar un conjunto de conocimientos con fuerzas espirituales. En este sentido el *mapunzugun* permite construir nuevos conocimientos en relación a normas que establecen el orden natural, social y cultural del hombre y su relación con el mundo terrenal y espiritual.

Asumir el oficio de *machi*, se vincula con una necesidad espiritual de la persona, la que se materializa en los sucesos sobrenaturales. Por ejemplo, en la necesidad de tomar un *kulxug* —tambor que utiliza la *machi*—. Normalmente, el marido de la *machi* asume el rol de *zugumachife* —mensajero de la *machi*—, de manera tal que ésta pueda desenvolverse correctamente.

En la familia y comunidad *Pewenche* el oficio de *meika* igualmente es designado e influenciado por *Günechen* hacia las personas, a través del sueño.

> Después mi hermana tuvo un sueño grande, que contaba en conversaciones. Tal como ahora lo estamos haciendo nosotros. Ella cuenta cómo le enseñó *Chaw Günechen* y mi madre. Allí habían dos personas, un anciano y una anciana, estuve a punto de pisarlos —dijo—. Ella cuenta que le dijeron: no debes llegar y tomar los remedios sino que debes cantar al momento de hacerlo. A ella, gracias a Dios no le pasó nada. Después mi hermana le conversó a mi padre, (...) que estaba sentado allí. Eso le pasó a mi hermana (U12, S6).

El conocimiento sobre el oficio, es transmitido por *Günechen* a través de los sueños, donde a las personas se les enseña que existen ritos y ceremonias al momento de extraer los remedios desde un espacio natural. El no hacerlo, trae como consecuencia

una sanción por parte de las fuerzas espirituales que se encuentran en el lugar. El rol de *Günechen* en cuanto al oficio en las familias y comunidades *Pewenche*, es orientar a las personas en las formas de interacción con el medio natural del cual extraen los materiales necesarios para desarrollar un oficio.

La función de la *meika* en el conocimiento *Pewenche* es velar por la salud de las personas de la comunidad, a través de la medicina natural. La preparación de un remedio constituye también una técnica para saber si un enfermo tendrá mejora o no en la salud. En este proceso se conoce la enfermedad, al observar la resistencia del remedio natural en su preparación. El *Gen* del fuego cumple la función de conectar a la *machi* con *Chaw Günechen* para que los remedios sean efectivos en la sanación de la enfermedad. Un testimonio grafica la manera de diagnosticar la gravedad de las enfermedades desde el razonamiento mapuche:

> Yo ahora también sé de aquellos que no sobrevivirán, ya que existe el remedio con que se puede saber. Por ejemplo, al hacer *pelotun* con el remedio, donde sólo con nombrar a la persona se sabe que él no tendrá más vida. En este caso, el remedio no cede de ninguna forma, se pone arenoso. En cambio cuando a una persona no le pasará nada, el remedio cede inmediatamente al prepararlo. Cuando preparo el remedio que saco aquí, primero lo caliento para comenzar a trabajarlo, según como se llame la enfermedad. Todo esto puede saberse gracias a *Chaw Günechen* y *Choñoy Kushe* —*Gen* del fuego—, que es nuestro intermediario (U24, S6).

El diagnóstico de la enfermedad se realiza a través del *pelotun* —visión—, el cual constituye una técnica que permite predecir el desenlace de la enfermedad, a través del comportamiento del remedio en su preparación. Es decir, existe un conocimiento para examinar enfermedades y predecirlas, con el objeto de ofrecer un tratamiento justo y adecuado.

Entonces *Günechen* cumple un rol fundamental en el desarrollo del oficio en las personas, tanto de las comunidades *Nagche* como *Pewenche*, llevándolos a asumir prácticas sociales, culturales y orientándolas en la relación de los individuos con el medio natural y espiritual. Estos conocimientos se adquieren en la práctica, en un proceso progresivo y constante al interior de la familia y comunidad. El ejercicio de un oficio se fundamenta en el conocimiento construido por la familia en la práctica, aprendido a través de la socialización. La posesión de un oficio al interior de una familia radica en el *az* —características de personalidad— del individuo necesario

para su desarrollo y en la presencia de saberes y conocimientos que permiten su ejercicio.

5.1.2. Tuwün como conocimiento educativo

El *tuwün* se refiere a la procedencia geográfica de una persona, donde tuvo sitio la formación personal, el desarrollo de la vida familiar y comunitaria. En esta lógica, el *tuwün* hace referencia a la comunidad de origen del padre y la madre, debido al sistema de filiación patriarcal existente al interior de la familia y comunidad mapuche.

En la familia *Nagche*, el *tuwün* de la persona es explicitado en las conversaciones que realizan las personas en las visitas al interior o exterior de la comunidad. Sin embargo, no sólo las visitas son las instancias en la cuales se expresa el conocimiento sobre el *tuwün*. Otro espacio social lo constituye el funeral donde "se conversa sobre el lugar de procedencia del difunto, si era de la Costa, del Sur o del Norte. Todo esto se conversa alrededor del *alwe* —difunto—. Además, se decía sobre la familia a la cual pertenecía" (U14, S5). *Elüwün* —funeral— es una práctica en que las personas explicitan el conocimiento sobre el lugar de origen del difunto, partiendo desde una ubicación según los puntos cardinales, para llegar posteriormente a conversar sobre su familia de procedencia —*küpan*—.

Al interior de la familia y comunidad *Pewenche*, el *tuwün* se relaciona con el espacio físico en el cual se desenvuelve una familia. Por ejemplo una persona indica: "El *tuwün* de mi papá es *Kajaki* (nombre propio del lugar en *mapunzugun*), él es *Kajaki che* (gente del lugar *Kajaki*) y su mamá también era de *Kajaki*" (U46, S7). Aquí el *tuwün* hace referencia al territorio, fundamentalmente en el que habita la madre, lugar geográfico en el cual una persona fue formada y es el lugar de asentamiento de la familia.

Entonces, el conocimiento sobre la relación de parentesco en la comunidad mapuche, se expresa en una lógica de pensamiento, donde existe una intención permanente por tener un conocimiento sobre el *tuwün*, que significa la ascendencia materna de la persona. Según las personas entrevistadas, la base del conocimiento sobre el *tuwün* responde a las preguntas ¿quién soy? y ¿de dónde vengo? En este sentido, estas preguntas conducen a los individuos a reconocerse con su tronco parental, autoidentificarse como mapuche y reconstruir el conocimiento sobre la relación de parentesco a través de la socialización. Asimismo, la transmisión de estos conocimientos constituye un proceso de formación de persona que tiene por objeto continuar la red de parentesco y asumir pautas para actuar como integrante

de una nueva generación. A continuación, una persona joven describe lo que significa un conocimiento sobre el parentesco:

> Yo soy de la que siempre hablo a mis hijos y les digo quién es su familia, quiénes son sus parientes y de repente claro, los jóvenes también me dicen: ¿oye pero los parientes nunca te vienen a ver y por qué tú dices que son tus parientes? También tienen razón, pero uno les va explicando que antes no era así. Para el mapuche el conocimiento con relación a la familia no es eso nada más, es algo mucho más global, es amplio, tiene que ver con una visión de mundo. Para el mapuche la familia se relaciona con los vegetales, con la tierra, con los animales, con todo lo que existe. Por eso es que en el ***gübam*** —realizado a los niños— también se les enseña a respetar todo eso (U9, S5).

El testimonio define el conocimiento con relación al parentesco, identificando tres dimensiones generales: la relación socio-cultural, la relación tiempo-espacio y la relación del hombre con el medio natural. En relación al mismo aspecto, *inatuwün* significa la indagación y reflexión con relación a la ascendencia materna de las personas. Además, es entendido como un mecanismo de relación dialógica de los sujetos con el presente, el pasado y el futuro sobre la relación de parentesco. En este proceso se debe lograr el *piwkeyewün*, entendido una relación de aprecio, representación del respeto y valoración de la relación de parentesco a través del *mapunzugun*, como un mecanismo de expresión de contenidos.

> En *mapunzugun* es como se debe buscar saber por qué se denominan mapuche a los mapuches. Se tiene que llevar bien en el corazón, para que se reconstruya la idea de la descendencia que todo mapuche tiene. Todos los mapuches tienen una ascendencia llamada *tuwün*, aunque su padre o madre sea no mapuche, sea como sea tiene una ascendencia, ya que los *wigka* están emparentados con los mapuches (U1, S1A).

En la familia hoy día se asume la relación de parentesco no sólo entre los miembros de la familia ancestral, sino que también con los no mapuches, a quienes se reconoce como familia mestiza, pero que no eliminan al sujeto de su identificación como mapuche.

A pesar de las transformaciones de la familia y la ausencia de contenidos mapuches en la socialización que se entrega a los jóvenes, aún existe una intención y práctica

de relacionarse con los parientes más cercanos en la familia y la comunidad. Aunque las personas mayores entrevistadas han expresado que esta intención de socialización de conocimiento con relación al parentesco no es realizada por los padres más jóvenes, en forma consciente. Sin embargo, existe una socialización donde se comunica una experiencia de vida que es propia de los padres. Al respecto, una madre joven describe los contenidos sobre la relación de parentesco que transmite a sus hijos, basada en su propia experiencia de socialización que tuvo con sus padres:

> Aunque yo mismo no hago eso, no converso esos asuntos con los nuevos. A veces, les digo a mis hijas que mi familia por parte madre viene de *Jamuko* (hace referencia a un lugar de procedencia). Yo soy gente de *Jamuko*, de allá salimos, allá viven mis primos, les digo. Pero ya lo hemos confundido. Aunque sabemos que somos miembros de un tronco parental, entre los primos, cuando nos vemos en Temuco ahí nos hablamos, aún nos hablamos, practicamos el saludo formal mapuche —*pentukuwün*— (U13, S12).

Este proceso de re-transmisión de experiencia de vida de los padres y miembros de la comunidad, se observa como el principal proceso que ha permitido que los jóvenes reconozcan el origen de sus parientes en lugares públicos. Por ejemplo, en la calle, en el microbus que tiene recorrido por la comunidad y en relaciones sociales espontáneas que ocurren en la ciudad.

Con relación al origen del tronco parental en la familia mapuche, las personas entrevistadas han expresado que éste es un conocimiento que aún se transmite y que hoy día, es un proceso que está bajo la responsabilidad de los padres, tíos y *kimches*. Al respecto, una madre describe la responsabilidad socializadora de los padres respecto de sus hijos e hijas:

> Aún nos seguimos reconociendo hasta aquí, nos reconocemos como familias mapuches que somos. También existe un decir entre la gente, usted pertenece a ese parentesco, por eso se deben estimar, respetarse los unos a los otros. Así les dicen a sus hijos e hijas (U6, S16).

Esta acción socializadora que los padres realizan, liga a los niños y adolescentes mapuches con su tronco parental en la comunidad. De alguna manera, los *kimches* relatan que los conocimientos que ellos poseen, también lo han adquirido en su proceso de socialización. Así, las personas han puesto en evidencia que el

conocimiento con relación al tronco parental, está presente sólo en algunos niños, siendo éste un contenido fundamental para la construcción de identidad de la persona mapuche. Estos conocimientos constituyen contenidos deseables de ser transmitidos en la actualidad y tienen relación con el *tuwün*.

En la perspectiva de los *kimches* que han participado en la investigación, la ausencia de estos conocimientos sobre la relación de parentesco está fundamentalmente en los padres de familias jóvenes. Expresan más bien, que este conocimiento es posible de ser encontrado en la memoria social de los *kimches* de las comunidades. En esa lógica, los conocimientos que existen hoy día en la familia y la comunidad mapuche, se remiten a un tiempo pasado —*kuyfi*— y en las personas que les ha tocado vivir la experiencia de relación de parentesco, sea formal o no, en el contexto de la comunidad. En relación con el conocimiento sobre la relación de parentesco en tiempos pasados, una persona describe lo siguiente:

> Antes, a la gente se le enseñaba, estaba la madre. Es por eso que existe la memoria que dice que los hombres se casaban con la hija del tío materno, ésa era la mujer que ganaba el joven. Tal como yo tengo un hijo joven, si él tiene un niño, no podría casarse con mi hija, porque sería como su propia tía. Entonces hoy día eso ya no se sabe hermano. Es por eso que yo aconsejo a mis hijos y converso con mis vecinos, con los jóvenes, así estamos según el conocimiento mapuche les digo. Así es el conocimiento, pero yo no encuentro la luz, porque hoy día, los jóvenes aunque sea su propia prima hermana, igual se pololean, ¡te acompaño! se dicen. Eso está malo, por último es feo hermano, porque hoy ese conocimiento como que está perdido y tampoco existe quien lo enseñe. Si se piensa así, se puede comprender y reconstruir ese conocimiento por todas las casas y se podría valorar el cómo se concibe el respeto entre los mapuches (U8, S1B).

Así, en la visión de las personas entrevistadas el proceso de transmisión del conocimiento con relación al origen del tronco parental, se realiza a la luz de la experiencia de relación social personal y colectiva. A continuación, la misma persona define la transmisión de contenidos sobre la relación de parentesco, desde la memoria social:

> Es así como antes los ancianos decían: deben andar bien, nosotros somos como un solo hermano, somos de una misma comunidad, somos de una misma sangre, que no exista la pelea entre nosotros,

> que no se ande atajando a la gente por ahí, no deben pelearse entre las personas de la misma comunidad, somos como un racimo. Eso es lo que decían los ancianos. Se tienen que acompañar, anden bien, se tienen que corregir los unos a los otros. Las personas no deben andar peleando por pelear, así es como decían (U16, S1A).

Desde la memoria social, la transmisión del conocimiento con relación al origen del tronco parental se relaciona con contenidos precisos como: el *reñma*, el *tuwün* y el *küpan* —características sociales, económicas, culturales y políticas de las personas—.

5.2. La socialización en la familia mapuche

Socialización de conocimientos sobre el *küpan* y *tuwün*, se refiere a los procesos de enseñanza-aprendizaje, a través del cual se transmite el patrimonio cultural mapuche hacia las nuevas generaciones. Éste es un proceso constante y progresivo, desarrollado a través de la oralidad en *mapunzugun*, para enseñar y aprender a actuar correcta y efectivamente en el medio natural, social y cultural. A continuación se desarrollan brevemente las dimensiones de socialización mapuche, sólo con un propósito ilustrativo.

5.2.1. Contenidos de socialización

Los contenidos para la socialización de niños y adolescentes mapuches, se refieren a las normas, valores, reglas, saberes y conocimientos para la inclusión y desarrollo de las nuevas generaciones a la familia y comunidad, lo cual responde a una dimensión actitudinal, conceptual y procedimental.

El *yamüwün* —respeto— corresponde a un contenido actitudinal transmitido al niño y adolescente, como una forma de interacción con la totalidad de las personas, en especial con los adultos y ancianos que componen su grupo parental. El respeto se refiere a la valoración del otro, tanto por su edad, rol social, estatus como por su conocimiento, considerándose necesario para la formación del ser mapuche.

Tanto en las comunidades *Nagche* como *Pewenche*, según lo expresado por los *kimches*, el respeto es un contenido fundamental en la socialización de niños y adolescentes mapuches. Esto se evidencia en el buen comportamiento de los individuos socializados. Un testimonio expresa la presente idea:

> Sobre estos temas nos hablaban nuestros abuelos: deben respetar a las personas, sobre todo a las personas mayores, cuando alguien le diga algo, ya sea molestar o hacer una broma, no se deben enojar, no deben contestarles (de mala forma) a los ancianos, nos decía nuestro abuelo. Él era una persona muy sabia (U38, S7).

Para el *kimche*, el respeto hace referencia a la valoración de los ancianos, reflejado en el comportamiento de niños y adolescentes, en relación con ellos, inclusive cuando éstos les hagan bromas. En esta lógica, el respeto está en todo momento y situación que vivencian las personas. Según los *kimches Nagche*, el respeto se expresa desde la oralidad del *mapunzugun*, con la expresión *chachay* para referirse a los ancianos y *papay* para mencionar a las ancianas. En efecto, nombrar a una persona por su nombre en la cultura mapuche, puede entenderse como un acto y actitud grosera e irrespetuosa.

El *mapunzugun* constituye un contenido conceptual en el contexto actual de las familias y comunidades mapuches. El conocimiento y uso del *mapunzugun* es fundamental para su transmisión como lengua propia. En el caso de las comunidades *Nagche*, la enseñanza del *mapunzugun* es fundamental para el desarrollo de las relaciones personales. Las nuevas generaciones adquieren las competencias para comprender los mensajes recibidos y responder al significado de contenidos culturales en la relación con las personas de la familia y comunidad.

Desde una perspectiva histórica, los *kimches* expresan que en el pasado las personas sólo hablaban el *mapunzugun*, y el uso del castellano era prohibido al interior de la familia y comunidad, con el objeto de favorecer la transmisión de conocimientos mapuches a las nuevas generaciones. Esto se evidencia actualmente con la existencia de ancianos que no conocen el castellano como lengua de comunicación, pero poseen saberes y conocimientos propios. Sin embargo, en la actualidad se observa una situación de pérdida del *mapunzugun* en espacios de relaciones sociales y en efecto, existe una limitación para demostrar el respeto y cariño entre miembros de la familia y comunidad.

Los *kimches* que participaron de la investigación, señalan que en la actualidad y como efecto de la escolarización, se ha hecho una progresiva inclusión del castellano como lengua de enseñanza-aprendizaje en las familias y comunidades. En estos contextos, la comunicación, la interacción al interior de la familia y comunidad actual es en castellano. Sin embargo, es posible encontrar familias que continúan con la construcción del conocimiento sobre el *mapunzugun*, lo que se expresa en el siguiente testimonio:

> Todos mis hijos e hijas saben el *mapunzugun*, no son creídos. Si una persona les habla en castellano también responden en castellano, pero si les hablan en *mapunzugun* ellos responden en *mapunzugun* y dicen buenos días, ¿cómo está?, ¿está bien?, preguntan sobre la salud y familia en *mapunzugun* (U20, S2).

El uso del *mapunzugun* por parte de las nuevas generaciones, se desarrolla en espacios reducidos de relación social, fundamentalmente en situaciones donde se requieren saberes sobre la salud y la familia de los interlocutores. Sin embargo, aún se observan niños y adolescentes mapuches hablantes del *mapunzugun,* quienes a su vez son bilingües, *mapunzugun*-castellano o castellano-*mapunzugun*. Éstos, aunque en un porcentaje reducido, son capaces de desenvolverse en dos lógicas culturales: la mapuche y no mapuche.

Según el pensamiento *Nagche*, los niños y adolescentes relacionan y aprenden mejor los contenidos socializados desde la lengua mapuche. En este caso, el *mapunzugun* se traduce en una herramienta para el desarrollo de la socialización de saberes y conocimientos concernientes al patrimonio cultural propio.

En las comunidades *Pewenche*, el uso del *mapunzugun* —lengua mapuche— es fundamental para la adquisición y aprehensión del patrimonio cultural por parte de las nuevas generaciones, ya que es la lengua utilizada en la interacción social, donde se le otorga una valoración y legitimación social, desde los *kimches*.

Para los *kimches*, el *mapunzugun* es un contenido educativo deseable de ser utilizado en la relación con personas de la familia y comunidad. Por ejemplo, en el saludo y conversaciones desarrolladas para hablar con relación a los parientes. Esta práctica hoy en día se está perdiendo, ya que las nuevas generaciones no han aprendido la lengua mapuche, y se expresan sólo en castellano. Un testimonio representa la pérdida del *mapunzugun* en las nuevas generaciones:

> Yo por ejemplo tengo nietos de mi hija mayor. Dos de ellos no saben hablar en *che zugun*. Por ejemplo, el mayor me dice "abuela enséñeme", y la menor me dice lo mismo. Lo que ocurre es que cuando a ellos los formaron en casa les hablaron solamente en castellano. Por lo menos entienden algunas palabras. Pero eso no está bien (U2, S7).

En la lógica del *kimche*, los niños no hablan en *mapunzugun*, ya que los padres en la actualidad no lo utilizan como lengua de enseñanza en el medio familiar, de manera tal que sólo los niños y adolescentes que se interesan pueden optar

por aprenderlo, escuchando a sus abuelos. A pesar de esta situación, es posible encontrar familias de comunidades mapuches en las que se mantiene el uso y enseñanza del *mapunzugun* hacia los niños y adolescentes, lo que se refleja en el siguiente testimonio:

> Sí, porque el *mapunzugun* es muy válido en todas partes. Yo me siento orgullosa *lamgen*, he ido a *Trapa Trapa* porque me han invitado. Allá no hay niños que sepan hablar *wigka zugun* —castellano—. Tengo un nieto chiquitito, él no sabe hablar *wigka zugun*. Cuando le hablan en *wigka zugun* mira para otro lado, porque no sabe hablar *wigka zugun*, puro *mapunzugun*. Yo me he admirado. Por aquí no ocurre lo mismo (U6, S9).

Desde los *kimches* se evidencia la existencia de comunidades mapuches en las que el castellano no ha ingresado como lengua de enseñanza ni de comunicación, manteniéndose por ende, el uso y conocimiento del *mapunzugun*. Además, se encuentra una valoración desde las personas de la comunidad hacia la propia lengua.

Tanto en las comunidades *Nagche* como *Pewenche*, el *mapunzugun* es un contenido de socialización al interior de la familia, que fundamenta la lógica del conocimiento y pensamiento, como el aprendizaje del patrimonio cultural propios desde la oralidad.

En cuanto a la formación en contenidos procedimentales se observa el *pelotun,* actividad realizada por la *machi* o la *meika.* Por ejemplo, hace referencia a la luz, a la claridad en relación con la acción de predicción sobre la salud de las personas. El *pelotufe* es una persona que a través de su conocimiento puede visualizar situaciones futuras con relación a la salud de las personas.

El *pelotun* tiene características específicas, que lo diferencian de las demás prácticas culturales mapuches. Es una acción para diagnosticar, conocer y predecir los hechos con relación a la vida, a la salud de las personas. Entre los formalismos utilizados en su desarrollo, se comprende que el diálogo entre el *pelon* y las fuerzas espirituales se realiza con la expresión de una palabra cada cierto tiempo, lo cual le permite ver los sucesos que ocurrirán incluso en los sectores urbanos que inciden en el desarrollo de la comunidad.

5.2.2. Agentes socializadores

Agentes socializadores de conocimientos sobre el *küpan* y *tuwün* son las personas sobre las cuales recae la responsabilidad de formar a las nuevas generaciones mapuches, lo cual se desarrolla en la familia y la comunidad. La familia es el núcleo fundamental de toda la organización social y sus integrantes son los encargados de construir y reconstruir el conocimiento propio para transmitirlo a las nuevas generaciones, de tal manera que el patrimonio cultural mapuche se desarrolle constantemente.

Al interior de las comunidades *Nagche*, la totalidad de los miembros adultos y ancianos se ven involucrados en los procesos de socialización de las nuevas generaciones, donde sobresale el rol de los padres y de los abuelos, quienes son capaces de enseñar el conocimiento mapuche sobre los parientes; la historia, las costumbres, la tradición y comunicación oral. La historia y las costumbres se relacionan con la memoria individual y colectiva sobre prácticas y sucesos que configuran el desarrollo social y educacional de los miembros de la comunidad mapuche. La tradición y comunicación oral, se refieren a los saberes y conocimientos educativos retenidos y recreados en el tiempo y espacio, a través de construcciones conceptuales en *mapunzugun*, conservado en la memoria social.

Se comprende que en la interacción de los niños y adolescentes con los abuelos, se transmiten saberes y conocimientos representados en la memoria social. Por ejemplo, una persona indica: "Como alcancé a conocer a mi abuelo, me enseñó de todo un poco y también, escuchaba todas sus conversaciones. Así es hermana, no me voy a extender más en esta conversación, porque mentir no es bueno" (U30, S4). De esta manera, el abuelo es un agente de socialización que transmite la memoria social mapuche.

En lo que respecta a las comunidades *Pewenche*, los integrantes mayores de la familia, sean éstos abuelos, padres o hermanos, constituyen agentes para desarrollar la socialización. Un testimonio indica a los miembros de la familia como agentes socializadores:

> Los abuelos le enseñaban a los niños a través de las conversaciones. Mi papá enseñaba harto, el abuelo de mi *koñü* tenía conocimientos antiguos y mucha paciencia. El abuelo de mi compadre conversaba mucho con mi padre, lo atajaba por el camino y lo hacía pasar a tomar mate. *Choküm* —sobrino por la línea materna— le decía y ahí conversaban, sacaban muy buena conversa, pero ninguno de sus familiares le siguió en su conocimiento. Él sacaba buena conversa,

> era bien calmadito para hablar. Cuando había *püntefün* él sacaba muy bien su *zugu*. Yo le escuché hablar, yo le decía *laku* a ese abuelo (U52, S6).

En el testimonio se observa como referente de saberes y conocimientos a los abuelos hasta tercera generación. Se destaca la actitud e interés de la persona que se forma, para aprovechar los momentos y situaciones que le permitan escuchar los saberes de las personas más ancianas, para continuar el conocimiento. Las actitudes precavidas, prudentes y rigurosas, se observan como características claves para las personas que poseen conocimientos o que desean enfrentar un recorrido de formación.

En las comunidades *Nagche*, se consideran como agentes de socialización los *kimches* y los *logkos* —dirigentes sociales—, quienes al poseer parte de la memoria social mapuche, son capaces de transmitir estos conocimientos hacia los niños y adolescentes. Un testimonio grafica esta situación:

> Los *kimches* se preparan para tener conocimientos, al igual que nuestros antepasados, los *logkos*, nuestros caciques que ya se han ido. Es así como se saben hoy día las cosas, a través de los sabios. Los mapuches, de la misma manera que los *wigka* manejaban sus conocimientos enseñándose unos con otros. Había un cacique decía mi abuelo, y se llamaba *Mariñanko*. Así como manda hoy en día el presidente Lagos, así mandaba también el cacique a su gente. Cuando había cualquier asunto, una muerte de un amigo, el cacique obligaba a su gente a dar aviso de lo que estaba ocurriendo. Esta persona daba a conocer y preguntaba qué es lo que había dejado… si había dejado animales, caballos. Este cacique decía traigan todo lo que haya dejado, mujeres... Como antes una persona se casaba con más de una mujer. Tu abuelo tenía más de una mujer, dos o tres quizás (U27, S4).

Los *kimches* y los *logkos*, en tanto personas sabias, socializan los conocimientos propios, en relación a un grupo de parientes y miembros de otras comunidades, diseminando estos contenidos hacia las nuevas generaciones.

Por su parte, en el caso *Pewenche*, se evidencia que los agentes de socialización a nivel de comunidad, son los ancianos, dado al amplio conocimiento que tienen con relación al *tuwün* y el *küpan*. Esto se evidencia en el siguiente testimonio:

> Sí, el que tiene mayor razonamiento, conversa con los niños. Ocurre que en ocasiones se encontraban con niños que saben escuchar y es a él/ella a quien se le entrega un buen consejo. Es por esa razón que se eligen a esas personas para enseñarles, para que algún día puedan asumir cargos, responsabilidades y los incorporan en los asuntos comunitarios. Aquí no sabemos mucho, queda pura gente nueva, jóvenes que no practican conversaciones (U15, S8).

En esa lógica de razonamiento, se comprende que la formación requiere de por lo menos tres condiciones básicas de socialización: a) una persona abierta a ser formada en saberes y conocimientos a través de conversaciones o discursos formales, b) una persona que posee y enseña un conocimiento que lo ha construido en la experiencia de relación social y con el medio natural y cultural, espiritual, c) formar para la responsabilidad social y conscientes de ocupar cargos en la organización de la familia y la comunidad.

5.2.3. Espacios de socialización

Los espacios de socialización se refieren a los lugares o contextos en los cuales se transmiten las pautas de comportamiento, saberes y conocimientos necesarios para desenvolverse al interior de la familia y comunidad mapuche, en la dimensión individual, social, cultural y espiritual.

Al interior de la familia y comunidad *Nagche*, los espacios de socialización son la comunidad y la escuela, lo cual se presenta desde una lógica de comparación entre el pasado y el presente. En el pasado las personas mapuches no se incorporaban a los procesos de escolarización, por cuanto la socialización se desarrollaba netamente en la comunidad, por medio de las labores que a niños y adolescentes se les encomendaba realizar. Actualmente, el espacio más mencionado por los *kimches* es la escuela, la que cumple el rol de transmitir los conocimientos necesarios para que el niño y adolescente mapuche se desarrolle como persona. Un testimonio evidencia esta realidad:

> Mis dos hijos entraron al colegio, terminaron aquí en el campo y se matricularon en una escuela en Chol-Chol. Tienen sus carpetas separadas, uno está en el Colegio *William Wilsson* y el otro en la Escuela Galvarino. Todavía no terminan. Actualmente los niños están trabajando en Colina. Así los criaron, trabajadores, alentados. No es que… mira, ahí hay un telar, ves, eso me enseñó mi mamá. El telar existe hasta hoy día. Tengo seis hijas y todas saben telar, porque

> observaban el proceso y así van aprendiendo. Por eso, no se han terminado estos buenos saberes (U23, S3).

De acuerdo con los *kimches*, se evidencian dos espacios de socialización, la escuela y la familia. Por una parte, la escuela como un espacio de socialización se caracteriza por movimientos migratorios, donde las nuevas generaciones de niños y adolescentes, para acceder a procesos de escolarización, en la mayoría de los casos, asisten a escuelas internados donde permanecen 5 días a la semana, por 10 meses al año, en un promedio de 8 a 9 años, si consideramos que éstos se trasladan a escuelas urbanas o semi-rurales, después del 4° año de Enseñanza Básica. Durante los fines de semana, los niños y adolescentes viven en la familia y la comunidad. En este período de ida a la escuela y de regreso a la familia, los niños y adolescentes viven un recorrido de formación, donde se les enseña saberes y conocimientos mapuches y no mapuches, sea planificado o no, consciente o inconsciente, pero realmente aprendido como contenidos educativos que van configurando en forma progresiva la personalidad de niños y adolescentes actuales. Por otra parte, la familia constituiría un espacio de socialización de conocimientos mapuches fundamentado en valores educativos para aprender a relacionarse con el medio natural, social, cultural y espiritual, principalmente asociado a la disposición de las personas para ser formadas en actitudes, en un oficio y la responsabilidad social.

En la familia y comunidad *Pewenche*, el espacio de socialización más evidenciado es la escuela, comprendiendo al igual que en los *Nagche*, que las personas en el pasado no se incluían en las escuelas, debido a la inexistencia de ésta en las comunidades. En la actualidad, la escolarización de niños y adolescentes mapuches, incluye la transmisión de contenidos educativos como una forma de evitar la pérdida del patrimonio cultural. Esto es evidenciado a continuación:

> Creo que habría que ir a la escuela, para hablar con los profesores que están enseñando. Hay una profesora que está para enseñar *mapunzugun* en la escuela, porque los niños se están *awigkando*, y porque no sienten el apoyo de los padres y otros que sus padres son *wigka*. Es por eso que no apoyan a sus hijos para aprender el *mapunzugun*, el saber mapuche, porque prefieren el castellano. Hasta ahora los padres no saben hablar *mapunzugun*, no lo entienden porque algunos se creen *wigka* y ya no lo hablan (U10, S9).

Según el *kimche*, la escuela es un espacio de socialización en el cual progresivamente se incluye el *mapunzugun* para el aprendizaje de saberes y conocimientos

mapuches por parte de los alumnos, hijos de padres monolingües del castellano y hablantes del *mapunzugun*.

5.2.4. Prácticas de socialización

Las prácticas de socialización se refieren al conjunto de acciones desarrolladas tanto en forma individual como colectiva. Estas prácticas tienen por objeto exhibir o desempeñar los conocimientos de adultos y ancianos, para su transmisión en base a la interacción social y cultural.

La primera práctica de socialización evidenciada por los *kimches Nagche* y *Pewenche*, es el *Gijatun*. Éste se comprende como el acto de agradecer y pedir a *Günechen* por la vida al interior de las comunidades, donde los individuos se vinculan con las fuerzas espirituales, expresadas en una representación social del mundo sobrenatural y natural, con el cual las personas mapuches están en constante interacción.

Por una parte, el *Gijatun* realizado en la cotidianidad de las familias, es decir, diariamente y ante cualquier situación vivenciada (esta misma práctica los *Pewenche* la denominan *püntefün*). En este tipo de *Gijatun* cada persona es la encargada de desarrollar su propia rogativa, comprendiéndose que en el caso *Pewenche*, su realización es alrededor del fogón, ya que es un lugar de encuentro y comunión.

En el contexto de la comunidad se constatan prácticas socioculturales como el *Gijatun*, en el cual se conforma la estructura socio-religiosa de las familias y comunidades, *Nagche* como *Pewenche*. En esta última, se hace referencia al *Gijatun* como *kamarikun*, el que se comprende como el acto de reunirse social y territorialmente para desarrollar la rogativa, la que tiene un sentido y propósito socioreligioso y político para afirmar las bases del reconocimiento y la autonomía. El primer aspecto está asociado al encuentro y establecimiento de lazos parentales, sociales, económicos y políticos, donde los sujetos se asumen pertenecientes a un territorio y reconocen al otro y los otros como un referente, igual pero diferente. Las diferencias están asociadas a experiencias vitales como un conjunto de saberes y conocimientos posibles de confrontar, para construir un patrimonio cultural propio, que se distingue de otro. El segundo aspecto se relaciona con un conjunto de saberes y conocimientos que permiten exhibir un oficio, un rol y función social de los sujetos, sin tener que recurrir a esquemas mentales o de estructuras sociales ajenas, para expresar, expresarse, discutir y comprender la relación con el medio natural, social, cultural y espiritual. Entonces, el reconocimiento interno y externo de los sujetos, genera cierta autonomía para la negociación y toma de decisión sobre el devenir de la familia y la comunidad.

Actualmente el *kamarikun* en el caso *Nagche*, es realizado bajo la responsabilidad de la *machi*. Ésta tiene el saber y conocimiento sobre la organización y práctica del *Gijatun*, en comunión con *Günechen*. Los *kimches Pewenche* señalan que el encargado de realizar la rogativa al interior del *kamarikun* es el *genpin* o *logko gijatufe* —persona que posee conocimientos sobre normas y reglas de la tradición oral—. El *Gijatun* es una práctica que conecta a las personas de una comunidad con *Günechen*, lo cual se fundamenta en la existencia de distintos *gen* —fuerzas espirituales—, las que se encargan de entregar los mensajes al Ser Superior y dar respuestas a las personas. Ejemplo de esta situación es *choñoj kushe*, que en el caso *Pewenche* corresponde al *gen* del fuego.

La finalidad del *Gijatun* es generar una relación de saber con el medio natural, social y cultural, donde se busca que *Günechen* provea a los hombres la totalidad de los elementos necesarios para desarrollarse. Esta relación con *Günechen* se expresa en el *jejipun* —rogativa— donde las personas agradecen al creador por los beneficios entregados, considerando: 1) Un análisis retrospectivo de lo que existe en la realidad (bienestar, tiempo, espacio), con respecto a la situación de la familia, la comunidad, del mundo; 2) La vida y cultivo de las cosas; 3) La relación con las fuerzas superiores que gobiernan la vida y las cosas; y 4) Un análisis prospectivo sobre el proyecto de vida de la familia y la comunidad actual.

El *pentukuwün* es la segunda práctica de socialización mencionada, y se comprende como una práctica de la tradición oral donde se exponen los conocimientos sobre el *küpan* y *tuwün* de las personas. Es una práctica discursiva entre dos personas, la que tiene por objeto el conocimiento entre los interlocutores, incorporándose como contenidos del discurso sobre el origen parental, el asentamiento en el territorio, la historia local y la relación del hombre con la naturaleza y *Günechen*. Su desarrollo conduce a los sujetos a una socialización y construcción de conocimientos, proceso que implica a todos los actores, según la lógica del marco social y cultural mapuche.

Etimológicamente *pentukun* -saludo protocolar unidireccional- está compueto por las partículas *pen* que significa ver, mostrarse, adquirir; *tu* hace referencia a una acción intencionada; y *kun* significa visitar, ser, actuar, conversar. Conceptualmente *pentukun* significa saber con relación a la situación social, económica, política y cultural que vive un sujeto (acción social individual, unidireccional) como una relación educativa con el parentesco, con el objeto de conocer, saber acerca de la familia, en ambiente de distención y de alegría. En tanto *pentukuwün* -saludo protocolar recíproco- está compuesta por las partículas *pen* referida a la idea de encontrar, hallar, ver; *tuku* significa llevar, llenar, vaciar, introducir, interiorizar; mientras

que *wün* en *mapuzugun* connota la idea de reciprocidad entre dos o más personas, es holístico, es decir, permite una complementariedad en el saber y conocimiento sobre los parientes. En efecto, *pentukuwün* constituye una acción social y educativa intencionada para articular el saber y el conocimiento con relación a los temas y preocupaciones relevantes para la familia y comunidad. Es decir, en esta práctica sociocultural la interacción es de tipo dialógica, donde las personas se encuentran y son capaces, en el diálogo, de entregar a la otra persona lo que ocurre en una secuencia discursiva, de acuerdo a su experiencia de vida, en un tiempo y espacio determinado. En este proceso, el contenido central es el conocimiento sobre los parientes. Al mismo tiempo, los sujetos son capaces de escuchar, recibir, exponer, exponerse, comunicar y comunicarse. Por ejemplo, cuando los adolescentes son enviados a visitar a sus familiares, para relacionarse formal o informalmente, con el objeto de obtener el conocimiento sobre los parientes, los cambios y características de la naturaleza, la vida del pasado, la vida actual, el estado de la salud de los miembros de la familia y la comunidad.

Según lo expresado por los *kimches Nagche* y *Pewenche*, el *pentukuwün* se desarrolla bajo dos criterios: al interior del *wewpin* —discurso que busca la confrontación de conocimientos— y en los actos de visita entre personas. En cualquier caso, en el desarrollo del *pentukuwün*, es fundamental la utilización y transmisión de los conocimientos sobre el *küpan* y *tuwün* de las personas, hacia las nuevas generaciones y su relación en el medio natural, social y cultural.

En prácticas más colectivas y formales, el *pentukuwün* se realiza cuando las personas visitan a los miembros de la comunidad para invitarlos a participar en el *Gijatun.* Este último tipo de *pentukuwün* los desarrollan los *werken* —mensajero— y los *logko*.

5.2.5. Mecanismos de socialización

Los mecanismos de socialización permiten el aprendizaje y la adquisición de los saberes, normas, valores y símbolos necesarios para desarrollar la acción social al interior de la familia y comunidad mapuche.

En las comunidades *Nagche* y *Pewenche*, uno de los mecanismos de socialización es el *wewpin*, el cual consiste en una práctica discursiva mapuche en la que sus participantes contraponen los conocimientos desarrollados en un debate público. De acuerdo a los kimches, el *wewpin* es implementado en dos prácticas de socialización: el *elüwün* y el *Gijatun*, realizado por ancianos sabios, *logko* o *kimche*. En el *wewpin* se explicitan conocimientos mapuches representados en la memoria

social, para el aprendizaje de las nuevas generaciones. De esta forma, se fomenta su reconstrucción y posterior transmisión. Un testimonio grafica el conocimiento sobre el *wewpin*:

> Aquí se hacía *wewpin* y se decía de dónde viene la persona. Por ejemplo, si nosotros realizáramos un *wewpin* ahora, usted me diría yo vengo de la familia Quintriqueo y yo le respondería que vengo de la familia *Colihuinca*. Si usted hiciera *wewün* (subir el tono de la voz al momento de hablar), usted me ganaría y si lo hiciera yo primero, el que gana sería yo. Así se le hacía *wewpin* a la persona fallecida (U35, S2).

Según lo expresado por el *kimche*, la práctica del *wewpin* en primer lugar se sustenta en el conocimiento sobre la ascendencia familiar, el —*küpan*— y el origen familiar y territorial —*tuwün*—. En segundo lugar, se desarrolla una confrontación discursiva entre el conocimiento de dos personas que se inscriben en un contexto y en contenidos socioculturales. La organización del *wewpin* es responsabilidad del *wewpife*, quien presenta amplios conocimientos sobre la memoria social mapuche, en referencia al conocimiento histórico, basándose en una representación social sobre la familia de un individuo. Además, se utiliza para relevar el conocimiento de una persona específica al momento de fallecer. En esta lógica, el *wewpin* expone conocimientos, a través del contraste y debate de ideas, con el objeto de transmitir la memoria social mapuche hacia los niños y adolescentes.

Por su parte, el *gübam* es el consejo para la formación de persona, y tiene por objeto la transmisión de contenidos actitudinales en cuanto a la formación del *az* —características de personalidad— de los niños y adolescentes mapuches, de manera tal que permite constituir el ser mapuche —*che gen*—. Este *az* se relaciona con las características de personalidad del grupo familiar de pertenencia —*küpan*—, y es transmitido a un modelo ideal de comportamiento de las nuevas generaciones.

La organización del *gübam* responde a una situación planificada e intencional que tiene por objeto la transmisión de los conocimientos hacia los miembros de la propia comunidad o de otras, según sea su contexto de realización. Su realización es al interior de la familia, como en las prácticas culturales en que se involucran las personas que poseen el saber de la memoria social. Un testimonio grafica el desarrollo del *gübam* en las familias y comunidades *Nagche*:

> El *gübam* existe y consiste en un consejo. A mí me dijeron cuando niño, tienes que trabajar bien y aprendí. Por eso es que trabajé y mi padre siempre me andaba trayendo, me llevaba a *Kuyümko* y a todas parte. Yo creo que buscaba buenas tierras, no lo sé. Esta tierra no la quería para la siembra y cuando crecí empecé a sembrar, arreglando la tierra, le echaba *funa* (excremento de animal) y empezamos a cosechar poco a poco y así teníamos para alimentarnos. Después dije: me voy a casar y me casé. Así es *peñi* (U14, S2).

Se comprende que a través del *gübam* se entregan los elementos necesarios para formar en el niño y adolescente mapuche, una actitud hacia el trabajo, de manera que a futuro éste pueda desenvolverse por sí solo y en forma correcta en la comunidad.

En las familias y comunidades *Pewenche*, el *gübam* transmite a las nuevas generaciones el no abandonar sus prácticas culturales como el *Gijatun* y el *wewpin*. Además, sin dejar de lado el uso del *mapunzugun*. Esto radica en el valor que se dará la lengua mapuche en el futuro, en la vida individual y comunitaria.

CAPÍTULO VI

6. Conocimiento mapuche y conocimiento escolar

Desde la tradición histórica republicana, el currículum escolar chileno es monocultural, centralizado y homogenizante, como en otras partes del mundo (Perrenoud, 2005; Magendzo, 2008). La naturaleza de la escuela es la transmisión de un patrimonio cultural único a las generaciones que viven en un país, con la intención de atenuar las diferencias y desigualdades sociales, culturales, educacionales y económicas. Sin embargo, en América Latina y en Chile en particular, las igualdades y las diferencias son producto de prácticas de enseñanza escolar, desde que la escuela existe en el territorio nacional (Durán y Cárdenas, 1983; Egaña, 2000) y principalmente en la Región de La Araucanía.

El actual currículo otorga cierta autonomía y flexibilidad para que los establecimientos educacionales puedan elaborar sus propios planes y programas. Esta flexibilidad curricular se orienta al mejoramiento de la educación y en una intención de dar mayor pertinencia sociocultural a los planes de formación escolar. Aunque, no se evidencia una claridad respecto a la identificación y definición de categorías de contenidos mapuches deseables de incorporar al medio escolar.

Investigaciones recientes en relación al desarrollo del currículum escolar, indican que los profesores continúan enseñando los contenidos disciplinarios de cada Subsector de Aprendizaje, donde se detallan objetivos, finalidades, ciertas categorías de contenidos más relevantes, estrategias metodológicas y procedimientos de evaluación, excluyéndose otros saberes y conocimientos que no sean occidentales (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

En esa lógica de formación escolar es que las generaciones mapuches, tanto alumnos como padres y los propios profesores, asumen la escuela como un espacio y una institución legitimada social y legalmente para transmitir el saber y conocimiento que adquiere un valor en la sociedad. Así, los contenidos que ilustran los textos escolares, permitirían apreciar la vida no mapuche. Entonces, existe una consciencia en los sujetos respecto a que la escuela permite generar en los alumnos una aproximación a los contenidos del patrimonio cultural occidental. En este proceso, se construye una representación social en los educandos, que legitima la desvaloración del conocimiento propio en su proceso de formación escolar y su posterior desenvolvimiento en la comunidad y la sociedad nacional.

La representación de los profesores sobre 'lo mapuche' y particularmente sobre el saber y conocimiento propio, genera una hegemonía del poder sobre los alumnos, donde no se acepta otra lógica de conocimiento que no sea la occidental. Esto significa que los profesores no aceptan las diferencias étnicas en el aula y en el medio escolar en general (Terrén, 2004), como una práctica consciente o inconsciente, lo cual obstaculiza el intelecto, actitud y espíritu del profesorado para comprender sus propias prácticas educativas en contexto mapuche.

Como en toda práctica educativa escolar, existe un proceso donde no todo es explícito, que permite un alejamiento de los alumnos de ascendencia mapuche respecto de su propio marco cultural. Es decir, un desconocimiento de los alumnos con respecto a sus propios saberes y conocimientos que constituyen contenidos y finalidades educativas para la formación de persona, generando un distanciamiento progresivo de su propia identidad individual y sociocultural.

Este distanciamiento de los niños y adolescentes mapuches respecto de su propia identidad cultural, según las constataciones, se relaciona con una ausencia formal y real de contenidos educativos ancestrales en la educación escolar. En este sentido es sorprendente la respuesta de los profesores cuando el 61% está en desacuerdo o muy en desacuerdo en que "los textos escolares hablan sobre la cultura mapuche". Esto significa que desde el punto de vista de los profesores, los textos escolares no consideran contenidos referidos a la cultura mapuche para la enseñanza escolar. Si existe esta claridad, ¿cómo es posible que los profesores se nieguen a la implicación real y organizada de las comunidades en los procesos educativos escolares y en la gestión educativa de los centros? ¿Esta actitud se relaciona con prejuicios y estereotipos que tienen origen en la relación histórica y cultural entre mapuches y no mapuches en la Región de La Araucanía? En relación al mismo aspecto, en general, el 50% de los alumnos no sabe o está en desacuerdo en que "los textos escolares ilustran o presentan las costumbres mapuches". Esto podría tener una explicación en la negación sistemática de 'lo mapuche' en la educación escolar (Canales, 1998).

Los datos indican que existe mayor consciencia en los profesores y los alumnos respecto de la distancia entre los contenidos del currículum y los saberes y conocimientos mapuches deseables de incorporar como materia de enseñanza escolar. Probablemente, la apreciación de los padres sea producto de la representación prejuiciada que se han formado sobre los aspectos de la propia cultura mapuche, como resultado del proceso de escolarización que les ha tocado vivir.

Sin embargo, se constata que los alumnos en un bajo porcentaje indican niveles de acuerdo o muy de acuerdo en que "los profesores sólo enseñan las materias de textos escolares". A este propósito existen análisis, estudios y políticas, tendientes a generar procesos de escolarización que consideren los contenidos mínimos del currículum escolar. Por una parte, existen evidencias empíricas que los profesores no pasan todas las materias de textos escolares que recomienda el MINEDUC como contenidos mínimos para cada Nivel Básico de Enseñanza escolar. Por otra parte, los datos indican que los profesores son conscientes que no siempre pasan todas las materias, a pesar de que es una exigencia vigente del sistema educativo nacional, para mejorar indicadores de calidad y el desarrollo de competencias en los alumnos (MINEDUC, 2002; UNESCO, 2005). Según los resultados de la investigación, los profesores no consideran contenidos culturales mapuches en la educación escolar, por cuanto carecen de conocimiento profesional sobre la lengua y el patrimonio cultural mapuche. Entonces, ¿qué ocurre con ese margen de contenidos mínimos del currículum escolar que los profesores no estarían trabajando en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas?

En el plano del currículum escolar como en las orientaciones del Ministerio de Educación, es cada vez más evidente la necesidad de considerar los conocimientos previos de los alumnos y particularmente, el conocimiento propio a la cultura de niños que pertenecen a pueblos indígenas. En este mismo sentido, investigaciones recientes evidencian la necesidad de que en contextos indígenas se consideren los conocimientos educativos propios, que tengan significado tanto en su cultura como los requerimientos de la cultura escolar (Valiente, 1993; Sarangapani, 2003). Esta necesidad surge de constataciones que indican la educación escolar de niños indígenas, particularmente mapuche, carente de contenidos educativos pertinentes y significativos para su propia lógica de pensamiento (UNESCO, 2005).

Sin embargo, al interrogar a los alumnos, padres y profesores sobre la presencia y enseñanza de "conocimiento mapuche sobre la naturaleza y la historia con relación a los parientes de la comunidad", atribuyen una valoración de acuerdo o muy de acuerdo en un 72,4%, 79% y 100% respectivamente ¿Significaría que en la escuela existe una presencia de contenidos educativos en referencia a la cultura mapuche? Esta apreciación, en general, es contradictoria con los resultados de investigaciones disponibles en los últimos años (Loncón y Martínez, 1997; Carmona, 2001; Álvarez *et al.,* 2003; Antinao *et al.,* 2004; Cadagán *et al.,* 2006).

En efecto, la constatación sorprendente es que el 100% de los profesores indica estar de acuerdo o muy de acuerdo con la presencia y enseñanza de conocimientos mapuches en la escuela. Esto podría tener dos explicaciones. Primero, que existe

un desconocimiento de los profesores sobre el currículum escolar, en relación a los espacios y limitaciones que éste ofrece para la incorporación de saberes y conocimientos propios. Sin embargo, existen estudios y documentaciones gubernamentales que explicitan los propósitos del marco curricular, donde se consignan la necesidad de considerar saberes mapuches como contenidos para la enseñanza escolar. Segundo, existe una apreciación de alumnos y padres, respecto a que el profesorado considera conocimientos ancestrales a nivel de práctica de enseñanza escolar como experiencias específicas. Esto supondría una escasa actitud de reflexión y análisis de los profesores con respecto a sus propias prácticas. Esta idea es confirmada cuando el 54% de los alumnos en general, indica niveles en desacuerdo con respecto a que en la escuela se considera el conocimiento mapuche en la Educación Matemática, en Lenguaje y Comunicación y Comprensión del Medio Natural, Social y Cultural.

En la presente investigación se constata que, en la apreciación de los alumnos, padres y profesores, existe una alta valoración (89,4%, 89,2% y 57,1% respectivamente), con respecto a que los alumnos lograrán en su proceso de formación escolar, todas o la mayoría de las competencias exigidas como mínimas en los respectivos niveles de Enseñanza Básica. Además, que los profesores logran desarrollar todos los contenidos y en consecuencia, el desarrollo de competencias escolares en Lenguaje y Comunicación, fundamentalmente. Esto significa que los padres observan el dominio de tales contenidos y competencias en el desenvolvimiento de los alumnos, en el ámbito formal y cotidiano. Se comprende por ámbito formal, la exhibición de esas competencias al momento de rendir exámenes para acceder a la Educación Secundaria y su posterior acceso a la Educación Superior, lo cual es bajo en el caso de la IX región (véase MINEDUC, 1999, 2000, 2002 y 2004; OECD, 2003). El ámbito cotidiano se relaciona con la capacidad de los alumnos para resolver problemas reales en el contexto de la familia y la comunidad.

En cierta medida, la constatación anterior es más realista en la apreciación de los profesores, quienes por una parte, el 57,1%, están de acuerdo o muy de acuerdo en que "los alumnos comprenden el lenguaje escrito de los textos escolares" y, por otra parte, el 33,4% indica niveles de descuerdo con relación al mismo aspecto. Esto podría relacionarse con dos supuestos: por una parte, los profesores no están desarrollando los contenidos y competencias mínimas en sus alumnos y por otra parte, existen conocimientos previos, propios al marco cultural de los alumnos, que no se toman en cuenta por considerarlo un obstáculo para comprender los contenidos y competencias que consigna el currículum escolar.

En esa lógica, el currículo, se quiera o no, presupone un determinado concepto de niñez, una determinada racionalidad del conocimiento y lógicas del pensamiento de los sujetos de aprendizaje. Según este razonamiento, en el contexto indígena, la niñez tiene como fase distintiva un recorrido de formación a través de la educación en la familia y la comunidad, lo que puede ser desconocido en la escuela y en la sociedad dominante. Esto significa que la sociedad e institucionalidad occidental, toma decisiones para definir las orientaciones del currículum escolar, lo cual puede desconocer consciente o inconscientemente la racionalidad mapuche para definir contenidos y finalidades educativas escolares. La naturaleza descontextualizada del aprendizaje y la presencia de una autoridad pedagógica como el profesor en la escuela, quien tiene a su cargo la gestión educativa, podrían ocultar el valor pedagógico del saber propio de los alumnos en un contexto de diferencias socioculturales, como una característica determinante.

Así, la coexistencia de ambas racionalidades en el medio escolar, la mapuche y la occidental, presenta un problema de relaciones interétnicas en el plano de las prácticas pedagógicas, el currículum escolar y en el significado de la educación. El currículum escolar ofrece conocimientos basados en una lógica de pensamiento occidental. Este hecho se remarca cuando en la presente investigación se pone en evidencia que la educación escolar carece de una relación educativa con el saber y conocimiento propio de niños y adolescentes mapuches. Este aspecto se relaciona con la representación étnica del profesorado y de quienes tienen a cargo la gestión educativa, de que los niños y sus saberes son inferiores o menos racionales, aunque en las escuelas que considera la muestra existe una presencia mayoritaria de alumnos de ascendencia mapuche, en un promedio superior al 90%.

La representación construida por el profesor en su recorrido de formación familiar, social y escolar, está marcada por prejuicios y estereotipos sobre 'lo mapuche', lo cual influye en la relación con el saber y sus propios alumnos. Al mismo tiempo, los profesores han recibido un proceso de formación escolar Superior, donde han asumido un estatus y un poder sobre los indígenas como el resultado de una formación que oculta y enajena el marco cultural que dota de una racionalidad y educación propia a niños y adolescentes (Carmona, 2001; Terrén, 2004; Aguilar et al., 2006). Este proceso y naturaleza de la educación escolar en contexto mapuche, tiene raíces históricas y socioculturales. Aunque incide en forma permanente y significativa el conflicto interétnico en el medio escolar y social, en la construcción de la identidad sociocultural de niños y adolescentes, no se observa una política para revertir tanto el discurso como la práctica del profesorado y de quienes están a cargo de la gestión educativa en contexto mapuche y en la región en general.

En el contexto actual, el conocimiento educativo es tema de discusión en el ámbito de las ciencias de la educación, por su relevancia para mejorar la calidad y la equidad en educación, junto con la gestión educativa. A este propósito, se releva la necesidad y conveniencia de considerar los saberes y conocimientos educativos locales (propios, populares), para la generación de procesos educativos pertinentes y significativos, a través de variadas formas de contextualización curricular. Aunque históricamente, la enseñanza escolar está centrada en contenidos que son expresos en los textos escolares y que por tanto, tienen la legitimidad social y del conocimiento científico en el medio escolar (Rockwell, 1995; Rodrigo y Arnay, 1997).

Los datos evidencian que según la apreciación de alumnos, padres y profesores, en el medio de escuelas situadas en comunidades mapuches, en la educación sólo se enseñan contenidos que se consignan en textos escolares (41,4%, 33,5% y 33,5% de acuerdo o muy de acuerdo, respectivamente). Este bajo porcentaje de apreciación sobre la función social y educativa de la escuela, en la enseñanza de contenidos consignados en el currículum escolar, podría indicar que no se enseña lo mínimo exigido por el sistema educativo. Sin embargo, tampoco se contextualiza la enseñanza, para mejorar los aprendizajes desde la lógica propia del pensamiento y conocimiento de niños y adolescentes. En relación al mismo aspecto, llama la atención que en una proporción significativa, la apreciación de alumnos, padres y profesores, el 58,6%, 66,5% y el 66,6% respectivamente, atribuyen una valoración no sé, en desacuerdo o muy en desacuerdo de que en la escuela se enseña eso que está expreso en los textos escolares. Esto es particularmente sorprendente en la apreciación de los profesores, la cual es contradictoria con la definición de la lógica y función de la escuela, la educación y del currículum escolar. También presenta contradicción con la definición de las actuales orientaciones curriculares del sistema educativo nacional, que apuesta a un aumento de la calidad y equidad de la educación, en una distribución igualitaria de contenidos mínimos obligatorios para la enseñanza (MINEDUC, 2002).

Sin embargo, la evidencia de los datos podría tener otras interpretaciones ¿En la escuela se enseñan otros saberes que no sea el escolar? ¿Existe un espacio para el saber mapuche en la enseñanza escolar? ¿Existe un espacio para establecer una relación con el saber en la educación escolar? Los datos demográficos y etnográficos que entrega la investigación ponen en evidencia que la Región de La Araucanía, en comunidades rurales, contexto de estudio, en general, la población mapuche históricamente es mayoría, lo cual hace pensar que los saberes comunes tienen raíces en el marco cultural y social ancestral. Al mismo tiempo se evidencia un desconocimiento de los profesores respecto al conocimiento y uso del *mapunzugun*,

como principal elemento de transmisión cultural, como conocimiento educativo e identificación personal y sociocultural de niños y adolescentes mapuches.

Se constata que los profesores desarrollan actividades educativas escolares, como práctica real del currículum, donde incorporan variados saberes para desarrollar conocimientos conceptuales, procedimentales y actitudinales en sus alumnos. Estos saberes están en relación a aquellos que los profesores han adquirido en su proceso de socialización, escolarización y formación profesional. Además, los saberes sociales mapuches que los alumnos poseen son producto de la socialización familiar y comunitaria. En efecto, las escuelas constituyen un espacio donde los alumnos de ascendencia mapuche ponen en juego los saberes propios y aquellos adquiridos en su formación escolar. Esto significa que existe un saber propio de los alumnos que se utiliza en situaciones reales, tanto en el desarrollo de clases como en prácticas de convivencia escolar como dimensión oculta del curriculum escolar.

Según los *kimches*, aún existe un espacio, un tiempo, saberes y conocimientos para definir y explicar la formación de persona en el medio escolar. Entonces, en contexto mapuche se supone la existencia de profesores que poseen conocimientos sobre los aspectos más relevantes de la cultura y la comunidad para considerarlos como contenido educativo en las prácticas pedagógicas. Esto supondría también, que los profesores generan en forma permanente una conexión entre los saberes que son propios a los alumnos, las familias y las comunidades con el saber disciplinar y el conocimiento propio de la profesión docente, como un saber pedagógico para la formación intercultural y dialógica de sus alumnos.

Desde el análisis de contenido, se relevan categorías y subcategorías de contenidos para la formación de persona en el medio escolar. Éstas tienen una distancia epistemológica y práctica con el saber y conocimiento occidental.

Tabla N° 8. Principales categorías de contenidos en la socialización familiar

Categoría / Territorialidades	Nagche	Pewenche	Frecuencia	%
TRADICIÓN ORAL				
Actos de escuchar en mapunzugun	5	12	17	6
Audición de relatos locales referidos a la historia familiar	67	51	118	39,4
Canciones tradicionales mapuches	2	11	13	3,3
Subtotal			148	49,7
COMUNICACIÓN ORAL				
Normas de saludo entre parientes de la comunidad	20	13	33	11
Vocabulario referido a las nociones de espacio y tiempo	4	9	13	4,3
Audición de relatos sobre el tuwün y küpan	29	52	81	27
Reconocimiento de palabras y expresiones de uso frecuente en mapunzugun	10	14	24	8
Subtotal			151	50,3
TOTAL	137	162	299	100

En la tabla N° 8 se constata que la categoría tradición oral tiene un 49,7% de las recurrencias; distribuidas en la subcategoría acto de escuchar con un 6%, audición de relatos orales locales en *mapunzugun* referido a la historia familiar 39,4% y canciones tradicionales con un 3,3%. En la categoría comunicación oral se constata un 50,3% de las recurrencias; distribuidas en la subcategoría normas de saludos entre parientes con un 11%, vocabulario referido a las nociones de espacio y tiempo con un 4,3%, audición de relatos referidos al *küpan* y *tuwün* con un 27% y el reconocimiento de palabras de uso frecuente en *mapunzugun* con un 8%. Ambas categorías están asociadas al *tuwün* y el *küpan*, como principales contenidos educativos para la formación de persona, deseables de incorporar a la educación escolar.

Tabla N° 9. Contenidos educativos para la educación escolar

Tema	Frecuencia	%
Adquisición y transmisión de saberes y conocimientos sobre el medio natural, social y cultural	76	25,9
Pérdida del mapunzugun en la familia y comunidad	17	5,8
Desarrollo de las prácticas culturales, como objeto de colaboración familia, escuela y comunidad	69	23,6
Normas y valores para el comportamiento de las personas	68	23,2
Espacios físicos y temporales de transmisión de conocimientos	16	5,4
Condición del profesor para mediar la enseñanza de la realidad mapuche – chilena	20	6,9
Apertura de la escuela hacia la inclusión de contenidos educativos mapuches	27	9,2
Total	293	100

En la tabla N° 9 se observa como primer tema con mayor recurrencia la adquisición y transmisión de saberes y conocimientos sobre el medio natural, social y cultural con un 25,9% de recurrencia, vinculada al subtema conocimiento sobre la historia familiar. Este tema indica que los *kimches* consideran necesario el conocimiento sobre el patrimonio cultural mapuche, el cual es construido por su grupo parental de pertenencia y la relación con el medio sociocultural.

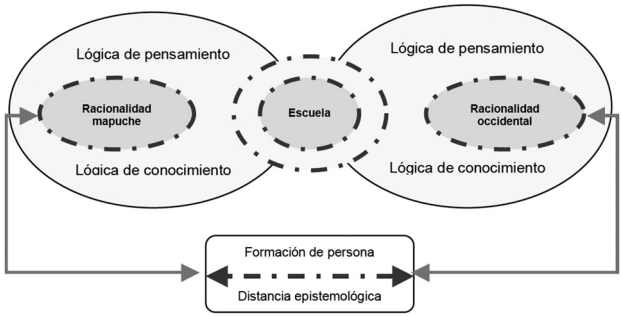
El segundo tema está referido al desarrollo de las prácticas culturales y el conocimiento sobre el *mapunzugun,* como objeto de colaboración familia, escuela y comunidad, con un 23,6% de recurrencia, vinculados al subtema conocimiento sobre las prácticas culturales. En este tema los *kimches* expresan que existe un conocimiento ancestral sobre las prácticas culturales, lo que constituye un conocimiento educativo deseable de considerar en la educación escolar. En esta lógica se comprende que en la actualidad el *mapunzugun* es relevante como un conocimiento para comprender las prácticas culturales, tanto en el medio comunitario como en el medio escolar, a pesar de los cambios progresivos en la familia y la comunidad mapuche.

El tercer tema con mayor recurrencia se relaciona con normas y valores para el comportamiento de las personas con un 23,2% del total, vinculado al subtema comportamiento en la comunidad. Este tema señala la existencia de pautas de conductas propias de las comunidades mapuches, las cuales son transmitidas a las nuevas generaciones, a través del discurso de los *kimches,* que dotan de una lógica de pensamiento y conocimiento propio para desenvolverse y comprender la realidad actual.

Las categorías de contenidos y subcategorías que se constatan, desde el análisis de contenido sobre el discurso de *kimches*, ponen en evidencia que en el contexto de la familia y la comunidad actual aún existe una base de saberes y conocimientos que permiten la formación de persona. Estos saberes y conocimientos presentan una racionalidad propia para la construcción del conocimiento, el desarrollo del pensamiento y comprensión del mundo. El conocimiento de estos contenidos permite la construcción de la identidad personal y sociocultural, tanto al interior como exterior de la familia y la comunidad. Son contenidos deseables de incorporar en prácticas educativas en el medio escolar, en cuyo proceso, para su concreción, es fundamental el papel del profesor en la mediación entre el saber y conocimiento escolar y el saber y conocimiento mapuche. En forma más precisa, en la perspectiva de los *kimches* que considera la muestra, se pone énfasis sobre la actitud que debe desarrollar el profesor hacia los niños para superar la negación y prejuicios con respecto a la persona y el saber mapuche, conservando su historia, diferencias lingüísticas y culturales.

En la educación occidental se observan contenidos y finalidades educativas consignadas en el currículum escolar. Estos contenidos presentan racionalidades distintas en la construcción del conocimiento y la comprensión del mundo que expone el saber indígena, popular (Rockwell, 1995; Rodrigo y Arnay, 1997; Gauthier *et al*., 1997; Beillerot, 1998). Estas lógicas, mapuche y no mapuche, históricamente están en oposición. Por una parte, el conocimiento escolar está fundado en la racionalidad científica (reduccionista), la que se presenta como única verdad y contenido en la educación escolar, fundamentalmente para el desarrollo de conocimientos y competencias. En este proceso la formación de persona queda implícita, fundamentalmente en lo referido a valores (Cavieres *et al.,* 2006). En la perspectiva del análisis de contenido del discurso de *kimches*, se releva el *küpan* y *tuwün* como saberes y conocimientos educativos para la formación de persona. Estos conocimientos están en una relación educativa con la memoria social, en las materias referidas a prácticas socio-religiosas como el *Gijatun*, el conocimiento sobre la relación de parentesco y la noción de tiempo y espacio.

Esquema N° 5. Modelo dialógico e intercultural[6]



En el esquema se observa la distancia epistemológica entre la racionalidad mapuche y occidental, tanto en la construcción del conocimiento como el pensamiento para comprender el mundo. Estas racionalidades del conocimiento y del pensamiento están en la base del proceso de formación de persona, sea en el ámbito familiar o escolar. Hoy día, la escuela está en el centro de la distancia epistemológica de las racionalidades: mapuche y occidental. La formación de persona es el nexo en una relación educativa hipotética de ambas racionalidades que históricamente han estado en oposición, en cuyo proceso el profesor debería ser el mediador para generar la relación de saberes, según el marco cultural mapuche y occidental (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Este es un modelo dialógico que tiene por objeto mejorar prácticas de la educación y en consecuencia, la calidad de los aprendizajes y la equidad de la educación. En esta misma lógica, en la presente investigación se evidencia que las orientaciones del Ministerio de Educación, centran su preocupación en superar la desigualdad e inequidad que generan procesos educativos que no consideran el contexto local y las diferencias socioculturales, individuales y étnicas de los alumnos.

Sin embargo, también se constata que existe una práctica adversa a las políticas y orientaciones curriculares planteadas por el Ministerio de Educación. Los datos señalan, por ejemplo, que sobre el 70% de los alumnos indica una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que los profesores en la escuela hacen uso del *mapunzugun* para enseñar contenidos, sean éstos mapuches o no mapuches.

[6] Este modelo ha sido publicado en el artículo *"Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile". Revista Estudios Pedagógicos, Vol. XXX, N° 2: 173-188, 2009.*

Esta situación podría influir negativamente en el conocimiento y significados del patrimonio cultural propio, como un elemento relevante para la formación de niños y adolescentes. En efecto, influir el proceso de construcción de la identidad individual y sociocultural de niños y adolescentes. En la misma lógica, el 71% de los alumnos y el 51% de los padres atribuyen una valoración en desacuerdo o muy en desacuerdo en que los profesores hablan el *mapunzugun* en clases. Sin embargo, el 86% de los profesores indica niveles de acuerdo o muy de acuerdo en que enseñan el *mapunzugun*. Es decir, por una parte se observa un currículum flexible en su dimensión técnica y política y, por otra parte, los profesores ocultan o niegan el conocimiento sobre el saber mapuche para la formación de niños en las escuelas.

En el contexto de la familia, los niños aprenden un conjunto de saberes y conocimientos con respecto al medio natural, social y cultural, que les enseñan a desenvolverse correctamente en la comunidad[7]. En los niños existe un patrimonio relacionado con el conocimiento sobre el parentesco retenido en la memoria social y que se transmite en el contexto familiar. Históricamente, la familia mapuche ha adaptado y readaptado saberes y conocimientos, lo cual le ha permitido enfrentar los cambios y transformaciones de la comunidad. Sin embargo, sistematizar los conocimientos mapuches para situarlos como cultura en la escuela, requerirá mucho más que una intención política, técnica y práctica en el plano del currículum escolar (Harris, 1990). Significaría en el cuerpo de profesores, tener conocimiento sobre los contenidos, formas, prácticas, racionalidades y objetivos del saber para la formación de persona, que se ajuste al marco social y cultural propio (Quintriqueo, 2002; Quintriqueo y Maheux, 2004).

En el medio escolar, existe una práctica real del saber y conocimiento mapuche, lo que se ilustra en un porcentaje significativo. En esa misma lógica, se constata un alto dominio por parte de los alumnos con respecto a saberes y conocimientos propios. Por lo tanto, existe una enseñanza del saber en la familia, que permite una apropiación de los niños y adolescentes respecto del patrimonio cultural propio. Además, los contenidos conceptuales de socialización, están vinculados con el parentesco, se basan en una lógica de pensamiento propiamente mapuche y la historia representada en la memoria social de cada comunidad. Estos contenidos son: *tuwün, küpan, reñma* y *rakizuam.* El *tuwün* se refiere al conocimiento sobre la ascendencia materna; el *küpan* se refiere al conocimiento sobre la ascendencia paterna; el *reñma* es el conocimiento de la red de parentesco en la familia y

[7] Este es un supuesto que podría variar de una comunidad a otra, según las territorialidades mapuche: Nagche (gente del valle), Pewenche (gente de la cordillera), Lafkenche (gente de la costa), Pikunche (gente del Norte), Wijiche (gente del Sur) y la vitalidad del mapunzugun en la familia y la comunidad.

la comunidad y el *rakizuam* se refiere al conocimiento sobre una lógica de pensamiento que comunica a la persona mapuche con el medio natural, social y cultural.

Tabla N° 10. Hacia una pedagogía fundada en el diálogo de saberes

PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS MONOCULTURALES	CONDICIONES DE CAMBIOS EN LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS	PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS BASADAS EN EL DIÁLOGO DE SABERES
Desconocimiento de los profesores respecto de la lengua, saber y conocimiento mapuche	Profesionalización de los profesores en saberes y conocimientos mapuches	Mediación del profesor en el aprendizaje y comunicación intercultural de alumnos de ascendencia mapuche y no mapuche
Escasa relación entre el saber mapuche, profesional y disciplinario en prácticas educativas	Relación entre el saber mapuche, profesional y disciplinario, como base para la construcción del conocimiento pedagógico	Prácticas educativas fundadas en una pedagogía que considere la relación del saber mapuche, profesional y disciplinario (escolar) en la formación de persona
Representación ideológica del profesorado sobre el valor pedagógico del saber y conocimiento mapuche	Valoración de saberes y conocimientos educativos mapuches en los procesos educativos escolares	Categorías de saberes y conocimientos mapuches para el mejoramiento de la calidad y significado de la educación
Prejuicios del profesorado de las posibilidades y limitaciones sobre la colaboración familia, escuela y comunidad en los procesos educativos escolares y la gestión educativa	Superación de prejuicios en el profesorado y en quienes tienen a cargo la gestión educativa, para dejar un espacio a la colaboración activa y participativa en procesos educativos escolares	Contenidos y finalidades educativas mapuches como objeto de colaboración en actividades de enseñanza escolar intercultural con alumnos de ascendencia mapuche y no mapuche

La relación de los elementos identificados en la tabla N° 10 permitirían el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en el diálogo de saberes, según la apreciación de alumnos como de padres, basada en una alta valoración del *mapunzugun* como un elemento de identificación individual y sociocultural deseable de incorporar al medio escolar. Sin embargo, en los resultados de la investigación, se constata que en las escuelas que se consideran en la muestra y en general en las escuelas de la región, las prácticas pedagógicas carecen de una relación con los saberes locales, con la aplicación de las nuevas orientaciones curriculares y los propósitos que se plantean en la Formación Inicial Docente (Quintriqueo y McGinity, 2009).

Sorprendentemente, según los datos existe un alto interés en el plano del discurso, para valorar los conocimientos mapuches en la escuela con un 66,4% de los alumnos, 60,5% de los padres y 100% de los profesores, respectivamente. Sin embargo, registros etnográficos e informes de tesis de pregrado referidas a la educación escolar, ponen en evidencia que en el medio escolar existen a lo menos seis problemas:

1) Se constata un proceso de escolarización fundado en una intención de instruir para la negación y ocultación del conocimiento propio, del reconocimiento y la autonomía del mapuche en su dimensión individual y social, tanto en el medio escolar como comunitario, como una finalidad plasmada en el discurso de los profesores y de quienes están a cargo de la gestión educativa.

2) Profesores del sistema educativo presentan prejuicios y estereotipos sobre niños de ascendencia mapuche, lo cual incidiría directamente, por una parte, en la formación de la personalidad de los niños en su proceso de educación escolar y su posterior relación con la sociedad nacional y por otra parte, en la representación de sus propios saberes respecto al valor real que se le atribuye para la formación de persona en el medio escolar;

3) La mayoría de los profesores carecen de una formación profesional que tenga por objeto desarrollar el enfoque educativo intercultural, el cual permita estudiar las propias prácticas y comprender la diversidad sociocultural, individual y étnica en el medio escolar y en el desarrollo de las clases;

4) Desconocimiento de profesores respecto a saberes y conocimientos educativos propiamente mapuche, lo cual podría incidir en la ausencia de articulación entre los saberes locales, disciplinar y profesional del profesorado en el desarrollo de sus prácticas pedagógicas y la gestión educativa;

5) Una práctica educativa escolar que no considera las potencialidades de la intervención educativa, en el orden metodológico, en la definición de objetivos y finalidades educativas, y de relación dialógica entre el saber escolar y mapuche como un aspecto relevante para contextualizar y mejorar las prácticas en contextos de diferencias socioculturales, individuales y étnicas; y,

6) Falta de una redefinición epistemológica de las orientaciones, contenidos, finalidades y concepciones curriculares, que incluya la identidad étnica, saberes socioculturales y el contexto sociohistórico para enriquecer procesos de aprendizaje, desde el enfoque educativo intercultural.

En efecto, un nuevo marco epistemológico para comprender las dimensiones formal, real y oculta del currículum escolar en contexto intercultural, supone

la necesidad de establecer las epistemologías de las culturas indígenas como sustento para enriquecer procesos de contextualización curricular, desde la educación intercultural bilingüe. Esto implica incorporar a las prácticas pedagógicas el cómo aprender y cómo enseñar a niños de ascendencia indígena, especialmente a mapuches y no mapuches. Este desafío se plantea con el propósito de fortalecer la identidad individual y sociocultural de niños y adolescentes, con una capacidad de negociación en la relación con la sociedad nacional. Significa un currículum pertinente como un imperativo de políticas educativas públicas con la participación de los pueblos indígenas, de las comunidades mapuches, sustentado en los principios del reconocimiento y la autonomía para la toma de decisiones educativas.

De acuerdo a los datos y el análisis de los mismos se plantea el siguiente supuesto: el *mapunzugun* es un elemento de identificación individual y sociocultural de niños y adolescentes de ascendencia mapuche en el medio escolar, pero es negado y desvalorizado como contenido educativo en la enseñanza escolar. En este proceso, se construye una representación consciente o inconsciente en los profesores, sean mapuches o no mapuches, lo cual invisibiliza el valor del *mapunzugun* como elemento de identificación y sus aportes potenciales en las prácticas pedagógicas. Sin embargo, el *mapunzugun* es relevado en el discurso del profesorado para aparecer en el medio escolar y social, en coherencia con las leyes y orientaciones legales vigentes del currículum escolar en contexto mapuche.

CAPÍTULO VII

7. Conclusiones

Los resultados responden al supuesto general de la investigación. Por un lado, los *kimches* —personas sabias— y padres de familias conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas para la formación de persona en el saber y conocimiento mapuche. Por otro lado, históricamente, la escolarización de niños se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas consignadas en el currículo nacional, el cual se organiza en categorías de contenidos monoculturales occidentales. Cuando los niños se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuches.

En relación al primer aspecto del supuesto, tanto los datos del cuestionario aplicado a alumnos como a padres, ponen en evidencia que en el contexto familiar se continúa transmitiendo saberes que hasta hoy día permiten la formación de persona en una lógica de conocimiento y pensamiento mapuche para comprender la realidad. Los alumnos son conscientes de que los padres y ancianos socializan saberes sobre las costumbres mapuches, principalmente con relación al uso y conocimiento sobre la lengua *mapunzugun*. Las categorías de contenidos relevados con mayor frecuencia en el análisis de contenido son el conocimiento sobre la lengua *mapunzugun*, la historia de la comunidad y el conocimiento sobre la relación de parentesco fundado en el *tuwün* y *küpan*. Además, el conocimiento sobre el medio natural, social y cultural, expresado en el saber con relación a prácticas socio-religiosas y acciones sociales como el *Gijatun, gübam, kimeltuwün,* permiten transmitir y construir nuevos saberes y conocimientos. Estas categorías de contenidos educativos constituyen la base para la formación de persona en relación al origen parental y territorial. Estos contenidos, en su conjunto, constituyen elementos de identidad individual y sociocultural de niños y adolescentes mapuches en la actualidad.

En relación al segundo aspecto del supuesto, los datos e informaciones recogidas en terreno y la literatura vigente ponen en evidencia que los contenidos y finalidades educativas del currículum escolar en contexto mapuche son históricamente monoculturales occidentales. Por una parte, la naturaleza de este currículum construye un recorrido de formación para padres, alumnos y profesores, sean de ascendencia mapuche o no, en forma directa o indirecta, consciente o

inconscientemente, lo cual incide en la construcción de un imaginario social que privilegia una relación hegemónica del saber occidental sobre el saber ancestral. En este proceso el saber occidental adquiere una relación de poder con respecto al saber ancestral, donde este último, se asume como inferior en el medio escolar y en el ámbito de relación social, tanto al interior como al exterior de la comunidad. Este es un fenómeno fundado en la relación histórica y cultural, marcada por prejuicios y estereotipos entre mapuches y no mapuches.

Por otra parte, los alumnos y padres tienen una representación que la práctica de profesores genera, como producto de la educación escolar, sistemas de prejuicios que influyen en la desvaloración de saberes y conocimientos propios para la formación de persona en el medio escolar. Esto podría tener explicación en la negación sistemática de 'lo mapuche' en la educación escolar. Existe una representación construida por el profesor en su recorrido de formación familiar, social y escolar, marcada por el prejuicio y estereotipo sobre 'lo mapuche', lo cual influye en la relación con el saber y con los propios alumnos. Este proceso y naturaleza de la educación escolar en contexto mapuche, tiene raíces históricas, institucionales y socioculturales.

Como en toda práctica educativa escolar, existe un proceso donde no todo es explícito. En contexto mapuche, lo oculto se relaciona con prácticas de negación del patrimonio cultural mapuche en la educación, lo cual genera un alejamiento de los alumnos con respecto a su propio marco cultural. Los resultados ponen en evidencia que los alumnos, los padres y profesores atribuyen una importancia y pertinencia a la participación de la familia y la comunidad en los procesos educativos escolares. Sin embargo, la mayoría percibe que existe una distancia entre la escuela y la familia con respecto a la motivación e interés sobre la educación de los niños y adolescentes en contexto de escuelas situadas en comunidades.

En relación al tercer aspecto del supuesto, los niños cuando ingresan a la educación escolar sufren un choque cultural, fundamentalmente en lo referido a la racionalidad del conocimiento y pensamiento de niños y adolescentes para comprender la realidad y el proceso educativo escolar. La racionalidad del pensamiento y conocimiento mapuche relevada en el análisis del discurso de *kimches*, se fundamenta principalmente en una concepción epistemológica que concibe al sujeto cognoscente en una concepción de temporalidad-espacialidad, sistematizada en el paradigma de relación directa entre sujeto-objeto y la dimensión espiritual que ordena y gobierna el cosmos, representado en la expresión *EL MAPUN*. Esto significa que las personas mapuches para comunicar o construir un saber, un conocimiento, se vinculan a la experiencia personal y

colectiva, a través del discurso y las prácticas socioculturales y religiosas, asociadas al medio natural, social, cultural y espiritual. En el discurso de los *kimches,* un conocimiento o contenido puede conducir a otro conocimiento que no se explicita en la conversación, lo cual depende de la relación con otros saberes o experiencias. En cambio, el conocimiento escolar se presenta a modo de justificación. Es decir, como un razonamiento sistemático que no siempre está ligado a la experiencia o que requiera de la implicación con otros, como es el caso de la memoria social mapuche. Así, las implicaciones de una educación escolar con ausencia de saberes y conocimientos propios, de los niños de ascendencia mapuche, podría generar crisis en la identidad individual y sociocultural.

Los resultados permiten, además, concluir que el sistema educativo chileno no incluye saberes y conocimientos propios en el currículo escolar, tanto en la dimensión formal como real. Los alumnos, padres y profesores son conscientes de esta ausencia de contenidos educativos ancestral en su educación escolar, pero lo asumen como una situación normal, debido a la negación y ocultación histórica del valor pedagógico de estos saberes en la escuela. La ausencia de contenidos educativos propios en el currículum escolar afecta negativamente al desarrollo íntegro de los alumnos mapuches de escuelas situadas en comunidades, fundamentalmente en su desconocimiento y valoración del saber y conocimiento educativo propio en su experiencia de formación escolar en los procesos de relación social y en el rendimiento escolar.

En el marco de la presente investigación, la función de la escuela hace referencia a toda consecuencia observable con respecto a la presencia de elementos de la organización escolar en el seno de la comunidad mapuche, la cual mantiene o aumenta su grado de integración en la relación escuela-comunidad (aspecto ideológico y político) y la relación con el saber de la escuela y el conocimiento propiamente mapuche (aspecto curricular y pedagógico). En esta lógica, la concepción de contenido, la escuela y el interés por la educación, son aspectos fundamentales para comprender los conocimientos educativos deseables para la enseñanza escolar. La experiencia de socialización escolar genera un proceso de transformación, en cuanto al saber y conocimiento modifica la relación de los niños y adolescentes con respecto a la familia y la comunidad. Los saberes, conocimientos escolares y su correspondencia con el saber social (popular) se relacionan con el papel que tiene el profesor en la concreción de un plan educativo. En efecto, la distancia entre lo deseable en la familia y la comunidad para la formación de persona con relación a la educación e interés sobre la escuela, se observa como un problema epistemológico para comprender la relación de saberes en el medio escolar, en contextos de diferencias socioculturales.

La representación de negación del patrimonio cultural se expresa en el discurso de los profesores cuando indican poseer conocimientos sobre los aspectos relevantes de la cultura mapuche y en particular sobre los saberes y conocimientos educativos. Además, se relaciona con el alto interés de los profesores para tener conocimiento sobre el alumno a quien enseña. Similar apreciación se evidencia en relación al valor de los conocimientos escolares para el desenvolvimiento de los alumnos en el medio familiar, comunitario y la sociedad global. Existe una representación de los profesores de que considerarían el entorno local. Sin embargo, según la apreciación de los alumnos, los profesores en sus prácticas pedagógicas no establecen la relación entre las materias de enseñanza escolar y el saber propiamente mapuche. Esta apreciación es incoherente con la apreciación de los profesores, lo cual podría relacionarse con el hecho de que los saberes y conocimientos que se consideran en los textos escolares hacen referencia sólo al pasado o bien, representan prejuicios sobre 'lo mapuche' en la escuela, lo cual niega y oculta su existencia real en el medio escolar.

Entonces se constata un desconocimiento de los profesores sobre el currículum escolar, en relación a los espacios y limitaciones que éste ofrece para la incorporación de saberes y conocimientos mapuches. Sin embargo, estudios y documentaciones gubernamentales explicitan los propósitos del marco curricular, donde se expresa la necesidad de considerar contenidos mínimos para la enseñanza escolar y saberes indígenas. La investigación pone en evidencia que la educación escolar carece de una relación educativa con el saber y conocimiento mapuche para la formación de niños y adolescentes.

Se constata, además, un currículo flexible en su dimensión técnica y política (dimensión formal). Sin embargo, los profesores continúan una práctica de educación escolar que oculta y niega el conocimiento y el saber mapuche para la formación de niños en la escuela. Hoy día se requieren profesores con un dominio sobre los contenidos, formas, prácticas, racionalidades y objetivos del saber para la formación de persona, que se ajuste al marco cultural propiamente mapuche. El propósito es visibilizar y explicitar las diferencias epistemológicas y paradigmáticas del conocimiento mapuche con respecto al conocimiento escolar.

En efecto, como resultados de la investigación es posible proponer la formación de persona en saberes y conocimientos propios como contenidos y finalidades educativas deseables de incorporar a la enseñanza escolar, en el marco de un modelo dialógico e intercultural de la educación, donde la escuela está en el centro de la distancia epistemológica de las racionalidades: mapuche y occidental. La formación de persona es el nexo en una relación educativa e hipotética de

ambas racionalidades, diferentes pero igualmente importantes, donde el profesor sea el mediador para generar la relación de saberes, desde un enfoque educativo intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*. Paris: Anthropos.

ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: IDEA BOOKS, S.A.

AGUILAR, A., BARRÍA, B. Y LUNA, R. (2006). *Discriminación percibida por mapuches del medio escolar de la ciudad de Temuco*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

ALCHAO, Y., CARIMAN, A., ÑANCULEF, A. Y SÁEZ, D. (2005). *La formación de persona y el oficio en el saber y conocimiento educativo mapuche, desde la visión del kimeltuwün en el área territorial sur de la Novena Región*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

ALLPORT, G. (1977). *La naturaleza del prejuicio*. Buenos Aires: Editorial Universitaria de Buenos Aires.

ALONQUEO, M. (1985). *Mapuches ayer y hoy*. Temuco: Editorial San Francisco.

ALTAREJOS, F. Y MOYA, A. (2003). Del relativismo cultural al etnocentrismo (y vuelta). En *Educational Resources Information Center* (ERIC), pp. 23-34.

ÁLVAREZ, N., CORREA, P., GONZÁLEZ, J. Y LINCOFIL, E. (2003). *Estrategias de enseñanza que utiliza el profesor en la implementación de la educación intercultural en cuatro escuelas situadas en comunidades mapuches*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

ANTINAO, L., BERNALES, J, GARCÍA, P. y GONZÁLEZ, R. (2004). *Impacto del currículum escolar en la construcción de identidad de alumnos mapuches en cuatro escuelas centros de prácticas en educación intercultural*. Tesis presentada para optar al grado de Licenciado en Educación. Tesis realizada con el apoyo económico de la Dirección de

Investigación y Postgrado de la Universidad Católica de Temuco, Proyecto DIPUCT 2003-TP-04. Temuco.

ARDOINO, J. (2005). *Pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

AUGUSTA, F. (1903). *Lecturas Araucanas*. Temuco: Kushe.

BEILLEROT, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Editorial Piados SAICF.

BENGOA, J. (1996a). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.

BENGOA, J. (1996b). Población, familia y migración mapuche. Los impactos de la modernización en la sociedad mapuche, 1882-1995. En *Revista PENTUKUN*, Temuco, N° 6, pp. 9-28.

BERGER, P. Y LUCKMANN, T. (1995). *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

BERNSTEIN, B. (1967). Écoles ouvertes, société ouverte? En FORQUIN, J.- (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 155-164.

BERNSTEIN, B. (1975). À propos du curriculum. En FORQUIN, J. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britaniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 165-171.

BERTRAND, Y. Y VALOIS, P. (1982). *Les options en éducation*. Québec: Éditeur Officiel.

BERTRAND, Y. Y VALOIS, P. (1999). *Fondements de l'éducation pour une nouvelle société*. Montréal: Éditions nouvelles.

BEYER, L. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.

BISQUERRA, R. (2000). *Métodos de investigación educativa. Guía práctica*. Barcelona: CEAC.

BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: LA MURALLA, S.A.

BONAL, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.

BONFIL, G. (1993). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata. Año 2, N° 3*, México, pp. 34-65.

BLANCO, N. (1999). Aprender a ser profesor (a): El papel del practicum en la formación inicial, pp. 379-398. En *DESARROLLO PROFESIONAL DEL DOCENTE; POLÍTICA, INVESTIGACIÓN Y PRÁCTICA*, por Pérez Gómez A. et al., (1999). Madrid: AKAL TEXTOS.

BRONCKART, J. P. (1998). «Langage et représentaion». En *Sciences Humaines,* N° 21, pp. 20-23.

BRUNNER, J. J. (1998). *Malestar en la sociedad chilena: De qué, exactamente, estamos hablando?* Santiago de Chile: Centro de Estudios Públicos.

CADAGÁN, Y., HUICHALAO A. Y LUMÁN P. (2006). *Prácticas pedagógicas Interculturales en la Provincia de Cautín: Escuelas Millahueco y Amul Kewün.* Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CALFUEQUE, C., MORALES A., MUÑOZ L., NAHUELPAN A. Y ULLOA A. (2006). *Identidad cultural en alumnos de ascendencia mapuche en escuelas fundadas en la religión cristiana occidental de la IX región, Araucanía*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CANALES, P. (1998). Escuelas chilenas en contexto mapuche. Integración y resistencia, 1860-1950. En *Revista Última Década*, Centro de Investigaciones Pedagógicas de Viña del Mar, N° 9, pp. 9-23.

CANTONI, W. (1978). Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. En *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial*. Madrid: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), pp. 227-334.

CAÑULEF, E. (1998). *Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. Temuco: Editorial Pillán.

CÁRDENAS, P. (2004). *Nociones de tiempo y espacio en la cultura mapuche. Guías didácticas para el profesor*. Temuco: Departamento de Educación y Cultura. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi).

CARILAO, D., HUENCHULAF, R., y LLANQUINAO, G. (1998). *La socialización del niño Mapuche, en el ámbito de la familia, el lof-che y la escuela*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CARMONA, A. (2001). *Influencia de los contenidos educativos de la asignatura de Historia, como reproductores de prejuicio hacia los mapuches en el discurso de padres y apoderados no mapuches de la ciudad de Temuco*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Proyecto Fondecyt 1010839. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CASAMIQUELA, R. (1964). *Estudio del Nillatun y la Religión Mapuche*. Bahía Blanca, Argentina: Editorial Cuadernos del Sur, Instituto de Humanidades-Universidad Nacional del Sur.

CASTORINA, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa editorial.

CATRILEO, B., CEBALLOS, P., JARAMILLO, C., JARAMILLO, V., MILLAHUAL, Y. Y NAHUEL, P. (2004). *Estrategias de enseñanza para el desarrollo de la comprensión lectora en NB2, en escuelas situadas en contexto Mapuche*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CATRILEO, M. (1995). *Diccionario Lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche. Mapudungun, español e inglés*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

CATRIQUIR, D. (Ed.). (1996). *Primer Seminario Latinoamericano, de Educación Intercultural Bilingüe*. Vicerrectoría Académica. Universidad Católica de Temuco.

CATTONAR, B. (2001). *Les identités professionnelles enseignantes. Ebauche d'un cadre d'analyse*. Cahier de recherche du GIRSEF, N° 10, pp. 1-34.

CAVIERES, I., MACHEO, R., MEZA, A. Y PAÑINAO, E. (2006). *Valores educativos mapuches para la formación de persona, en el contexto familia-escuela-comunidad, desde la concepción que subyace en el discurso de los kimches y docentes de origen mapuche*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CID, F. (2006). *La construcción de identidad sociocultural del niño mapuche en la familia y el medio escolar, de la escuela Chomio N° 524 ubicada en contexto intercultural*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

CHIODI, F. Y BAHAMONDES, M. (2002). *Una escuela: diferentes culturas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

DE CERTEAU, M. (1979). *École et cultures*. Genève: Université de Genève.

DOISE, W. (1993). Attitudes et représentations sociales. En D. Jodelet (ed.) *Des représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, 220 – 237.

DUBAR, C. (2002). *Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.

DURÁN, T. Y CÁRDENAS, P. (1983). *Naturaleza social de la Educación Básica chilena. Configuración e inserción del sistema*. Informe de investigación presentado a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Educación, Santiago de Chile.

DURÁN, T. Y RAMOS, N. (1992). *El papel de algunos fenómenos sociolingüísticos en procesos socioculturales de cambio entre los mapuches*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Temuco.

DURÁN, T., QUIDEL J., HAUENSTEIN, E., HUAIQUIMIL A., INOSTROZA Z., PICHUN, E., CANIULEF, F., ALCHAO, O., ALCHAO, L., CANIULEMPI., S. Y PICHUN, M. (1998). *Conocimientos y vivencias de dos familias Wenteche sobre medicina Mapuche.* Centro de Estudios Socioculturales de la Universidad Católica de Temuco. Temuco.

EGAÑA, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

ELLIOTT, J. (1997). *La Investigación-acción en educación*. 2ª Edición. Madrid: Ediciones Morata.

ERIZE, E. (1960). *Diccionario Comentado Mapuche-Español: Araucano, Pehuenche, Pampa, Picunche, Ranculche y Huilliche.* Buenos Aires: Cuadernos del Sur. Instituto de Humanidades, Universidad Nacional del Sur.

ESCUDERO, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.

ESSOMBA, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.

FARON, L. (1969). *Los Mapuche y su Estructura Social*. Ciudad de México: Instituto Indigenista, Latinoamericano.

FARON, L. (1997). *ANTUPAINAMKO; Moral y Ritual Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.

FERNÁNDEZ, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial PEARSON EDUCACIÓN S.A.

FILLOUX, J. (2008). *Epistemología, ética y ciencias de la educación*. Córdoba: Editorial Encuentro Grupo Editor.

FOERSTER, R. (1980). *Estructura y funciones del parentesco mapuche: su pasado y presente*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Antropología Social. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Humanas, Departamento de Antropología. Santiago de Chile.

FOERSTER, R. (1988). *Organizaciones, líderes y contiendas mapuche (1900-1970)*. Santiago de Chile: Ediciones Mundo.

FOERSTER, R. (1996). *Jesuitas y Mapuches*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.

FORNET-BETANCOURT, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En Heise M. (ed.)

INTERCULTURALIDAD; Creación de un concepto y desarrollo de una actitud. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.

FORQUIN, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.

FOUCAULT, M. (1970). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI editores.

GAUTHIER, B. (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.

GAUTHIER, C., DESBIENS, J., MALO, A., MARTINEAU, S. Y SIMARD, D. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir de enseingants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.

GAUTHIER, C., DESBIENS J-F. Y MARTINEAU S. (1999). *Mots de passer pou mieux enseigner*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.

GILLY, M. (1993). Les représentations sociales dans le champ éducatif. En D. Jodelet (ed.). *Des représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 363-386.

GIMENO, J. (1995). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.

GISSI, N. (1997). *Aproximación al conocimiento de la memoria Mapuche-huilliche en San Juan de la Costa*. Tesis para optar al título de Antropología Social. Universidad de Chile, Facultad de Ciencias Sociales. Santiago de Chile.

GODENZZI, J. (1996a). *Construyendo la convivencia y el entendimiento: educación intercultural en América Latina.* Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

GODENZZI, J. (1996b). *Educación e interculturalidad en los Andes y la Amazonía*. Cuzco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

GODHIER, C., BEDNARZ, N., GAUDREAU, L., PALLASCIO, R. Y PARENT, G. (2000). *L'Enseignant un professionnel*. Québec: Presses de l'Université du Québec.

GOFFMAN, E. (1970). *ESTIGMA. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.

GOHARD-RANDENKOVIC, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère*. New York: Peter Lang S.A.

GUEVARA, T. (1913). *Las últimas familias y costumbres araucanas*. Santiago de Chile: Imprenta Litografía i encuadernación "Barcelona".

HARRIS, S. (1990). *Two-Way Aboriginal Schooling Education and Cultural Survival*. Canberra, Australia: Aboriginal Studies Press.

HERNÁNDEZ, J. (2006). CONSTRUIR UNA IDENTIDAD. Vida juvenil y estudio en el CCH Sur. En *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, N° 29, Vol. 11, pp. 459-481.

HORMAZÁBAL, I., MUÑOZ J. , PRADO, C., Y SUAZO V. (2006). *Desempeño docente de profesores de Educación General Básica de primer ciclo en dos escuelas situadas en contexto interétnico de la novena Región de La Araucanía*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

HUENCHUMILLA, R., MARILEO, J., MILLAHUANQUE, A. Y PAINEMAL, M. (2005). *Algunos aspectos educativos del conocimiento mapuche presente en la ceremonia del Gijatun, en los lof che de Coigüe, Ütügentu, y Mawizache, para la elaboración de un proyecto integrado de aula, con enfoque intercultural*. Tesis de Licenciatura en Educación, Escuela de Pedagogía Básica, Universidad Católica de Temuco. Temuco.

KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.

KÜPER, W. (1993). *Investigación pedagógica intercultural bilingüe*. Quito: ABYA-YALA.

KUSCH, R. (2008). *La negación en el pensamiento popular*. Buenos Aires: Editorial Las Cuarenta.

LARRAÍN, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

LATCHAM, R. (1924). *La organización social y las creencias religiosas de los antiguos araucanos*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.

LAHIRE, B. (1999). La sociologie de l`éducation et l'opacité des savoirs. En *Education et Sociétés*. Revue Internationale de Sociologie de l'Education. N° 4/1999/2. De Boeck Université Paris, Bruxelles pp. 15-28.

LONCÓN, E. Y MARTÍNEZ, C. (1997). *Construyendo una educación intercultural bilingüe mapuche. Propuestas y desafíos*. Temuco: CONADI, SIEDES.

LÓPEZ, L. (1997). *Las Apuestas por una Educación Pertinente y Relevante para la Población Indígena*. Cochabamba: Centro Boliviano de Investigación Educativa (CEBIAE).

LOSLIER, S. (1997). *Des relations interculturelles*. Québec: Editions Liber.

LYOTARD, J.-F. (1994). *La condición postmoderna*. Madrid: Cátedra.

MAGENDZO, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Santiago de Chile : Academia de Humanismo Cristiano. PIIE.

MAGENDZO, A. (2008). *Dilemas del curriculum y la pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Santiago: LOM Ediciones.

MAHEUX, G. (2001). Le développement professionnel et institutionnel de l'éducation en milieu inuit : analyse d'une pratique de construction de savoirs en contexte biculturel. En Beauchesne, E., Martineau, S. y Tardif, M. (eds.) *La recherche en éducation et le développement de la pratique professionnelle en enseignement*. Actes du 13e congrès de l'AMSE, Éditions du CRP.

MANDRINI, R. (1993). *Volver al país de los araucanos*. Buenos Aires: Sudamérica Joven Ensayos.

MARTÍNEZ, M. (2006). Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario. En *Cinta Moebio*, N° 27 pp. 1-10.

MARTUCCELLI, D. (2000). Évolution des problématiques. Études sociologiques des fonctions de l'école. En *L'Année sociologique*. Presses Universitaires de France. Vol. 50, nº 2, pp. 297-318.

MEIRIEU, P. (2004). *En la escuela hoy*. Barcelona: Ediciones OCTAEDRO S.A. Traducción de Ángels Mata.

MERINO, M. y QUILAQUEO, D. (2003). Ethnic prejudice against Mapuche in the discourse of members of Chilean society as a reflection of the racialist ideology of the Spanish conqueror. *American Indian Culture and Research Journal*, UCLA, Vol. 27, N° 4, pp. 105-116.

MONTALUISA, L. (1988). *Comunidad, escuela y currículo*. CONAIE. Confederación de Nacionalidades Indígenas. Santiago de Chile: Orealc.

MONTANDON, C. (1994). L'articulation entre les familles et l'école: sens commun et regard sociologique. En G. Vincent (ed.) *L'éducation prisonnière de la forme scolaire?* Lyon: Presses Universitaires de Lyon 149-171.

MORIN, E. (1998). *El método. El conocimiento del conocimiento*. Madrid: Éditions du Seuil, Ediciones Cátedra.

MOSCOVICI, S. (1993). Des représentations collectives aux représentations sociales: éléments pour une histoire. En Jodelet D. (ed.) *Des représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France, pp. 62-86.

MOSCOVICI, S. (1998). Comment voit-on le monde?: représentations sociales et réalité. En *Revue Sciences Humaines* N° 21, 20-23.

NAULT, T. (1998). *L'enseignant et la gestion de classe*. Montréal: Les Éditions LOGIQUES.

NILO, S. (1999). Los desafíos de la interculturalidad: oportunidades y tareas para la educación formal. En Quilaqueo, D. (Ed.) *Educación Intercultural Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano*. Temuco, Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría Académica, pp. 147-156.

NOGGLER, A. (1972). *Cuatrocientos años de Misión entre los Araucanos*. Padre Las Casas, Temuco: Editorial San Francisco.

OUELLET, F. (ed.) (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.

OUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan.

PAILLALEF, E. (2003). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios.* Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.

PERRENOUD, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.

PERRENOUD, P. (1994a). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF édition, pp. 61-76.

PERRENOUD, P. (1994b). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris: ESF édition.

PERRENOUD, P. (1998). *La construction des compétences à l'école*. Paris: ESF édition.

PERRENOUD, P. (2000). Compétences, langage et communication. En *Le développement des compétences en didactique des langues romanes*. Louvain-la-Neuve, pp. 27-23. Texte d'une conférence au Colloque. Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.

PERRENOUD, P. (2001). La formación de los docentes en el siglo XXI. En *Revista de Tecnología Educativa.* Santiago de Chile, Volumen XIV, N° 3, pp. 503-523.

PERRENOUD, P. (2002). Les conceptions changeantes du curriculum prescrit: hypothèses. En *Educateur,* Numéro spécial "Un siècle d'éducation en Suisse romande", N° 1, pp. 48-52.

PERRENOUD, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence.* Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.

QUIDEL, J., HUENTECURA J., RAIN N. Y HERNÁNDEZ A. (2002). *Orientación para la incorporación del conocimiento mapuche al trabajo escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación, División de Educación General, Programa de Educación Intercultural Bilingüe.

QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2004). Proyecto de formación inicial docente en educación intercultural bilingüe y prejuicio étnico subyacente

hacia lo mapuche. En *Estado del arte de la EIB*. Universidad de la Frontera. Instituto de Estudios Indígenas, pp. 54-68.

QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis editores.

QUINTRIQUEO, S. (2002). *Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños mapuches de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente*. Tesis de Maestría en Educación realizada À l'Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue, Québec-Canadá.

QUINTRIQUEO, S. (2004). *Impacto del currículum escolar en la construcción de identidad individual y social de alumnos mapuche en dos escuelas situadas en comunidades de la IX región en Chile.* Informe de Tesina para optar a la Suficiencia Investigadora en Estudios Avanzados en Investigación Educativa. Programa de Doctorado en Educación ofrecido por la Universidad de Extremadura, España (2003-2004).

QUINTRIQUEO, S., ANCAVIL, B., CATRILAF, N., CURIHUINCA, C. Y PAILLAN E. (1997). *Procesos de construcción de conocimientos mapuches en relación a los wigkul y su socialización en la escuela-comunidad*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

QUINTRIQUEO, S. Y MAHEUX G. (2004). Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche. *Revista de Psicología*, Universidad de Chile, Vol. XIII, N° 1, 73-91.

QUINTRIQUEO, S. Y McGINITY, M. (2009). "Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos mapuches de la IX Región de la Araucanía, Chile". *Revista Estudios Pedagógicos, Vol. XXX, N° 2: 173-188, 2009.*

QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO, D. (1999). El conocimiento en el proceso de socialización del niño mapuche: algunas definiciones conceptuales. En D. Quilaqueo (comp.), *Educación Intercultural*

Bilingüe. Actas Segundo Seminario Latinoamericano (pp. 165-177). Temuco: Universidad Católica de Temuco, Vicerrectoría Académica.

QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO D. (2006). *Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile.* Revista Cuadernos Interculturales, Año 4, N° 7, segundo semestre 2006, pp. 81-95.

QUIVY, R. Y CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Edición Limusa.

QUEUPIL, L. Y MUÑOZ, G. (2006). *Conocimiento sobre el küpan y tuwün como contenido educativo en la socialización de las familias Nagche y Pewenche*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

ROCHER, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale: regard sur la réalité sociale*. Montréal: Éditions Hurtubise.

ROCKWELL, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.

RODRIGO, M. J. Y ARNAY. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.

RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.

ROUQUETTE, M. (1998). *Introduction à l'étude des représentations sociales*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

SALAS, A. (1992). *El mapuche o Araucano. Fonología, gramática y etnología de cuentos*. Madrid: Editorial MAPFRE.

SARANGAPANI, P. (2003). Indigenising curriculaum: quetions posed by Baiga vidya. *CARFAX PUBLISHING*, N° 4, 2003, pp. 199-209.

SARRASIN, R. (1996). *Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw*. En Revue canadienne de l'éducation, Vol. 19, N° 2, 165-181.

SAVATER, F. (1997). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.

SAVOY, U. V. F. (1994). *Educación y Formación Humana*. Buenos Aires: Hvmanitas.

STENHOUSE, L. (1998). *Investigación y desarrollo del currículum*. 4° edición. Madrid: Ediciones Morata.

STUCHLIK, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Santiago de Chile: Editorial Nueva Universidad.

TEDESCO, J. (2000). *Educar en la sociedad del conocimiento*. Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.

TERRÉN, E. (2001). *EL CONTACTO INTERCULTURAL EN LA ESCUELA. Experiencias educativas de gitanos e hijos de inmigrantes en el área metropolitana de A Coruña*. Coruña: Editorial, Universidad da Coruña.

TERRÉN, E. (2004). *Incorporación o asimilación. LA ESCUELA COMO ESPACIO DE INCLUSIÓN SOCIAL*. Cataluña: Ediciones Catarata.

TODOROV, T. (1991). *Nosotros y los otros*. Ciudad de México: Siglo Veintiuno Editores, S. A.

TRIGOS, M. (1996). Aspectos generales de la socialización. En *Etnoeducación Conceptualización y Ensayos*. Bogotá Colombia: Editorial El Griot, pp. 64-130.

TURNER, R. (1960). Compétition ou parrainager: les mecanismes de la mobilité sociale et le système scolaire. En J. Forquin,. (ed.) (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britaniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université. Colocar N° de página

UNESCO (1990). *Sobre el futuro de la educación. Hacia el año 2000*. Madrid: Narcea.

UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe, OREALC/UNESCO.

VALIENTE, T. (1993). *Didáctica de la ciencia de la vida en educación primaria intercultural bilingüe*. Quito: ABYA-YALA.

VAN DIJK, T. (1997). *Racismo y análisis crítico de los medios*. Londres: John Wiley y Sons Ltd.

VAN DIJK, T. (1999). *Ideología*. Barcelona: Editorial Gedisa.

VAN DIJK, T. (2003). *Racismo y discurso de las élites*. Barcelona: Gedisa.

VAN HAECHT, A. (1999). *La escuela va a examen. Propuestas a la sociología de la educación*. Madrid: Editorial Biblos. Educación y Sociedad.

VÁSQUEZ, A. Y MARTÍNEZ, I. (1996). *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.

VON GLASERFELD. (1991). Abstraction, re-presentation and reflection: An interpretation of experience and Piaget's approach. En L. P. Steffe (Ed.), *Epistemological foundations of mathematical experience* (pp. 45-67). New York: Springer-Verlag.

ZÚÑIGA, M., SÁNCHEZ, L. Y ZACHARÍAS, D. (2000). *Demanda y necesidad de educación bilingüe. Lenguas indígenas y castellano en el sur andino*. Lima: Editorial Ministerio de Educación del Perú, GTZ Cooperación Técnica República Federal de Alemania.

DOCUMENTOS DE TRABAJO

COMISIÓN NACIONAL DE PASTORAL INDÍGENA (2002). *Al servicio de un nuevo trato con el Pueblo Mapuche.* Conferencia Episcopal de Chile y Preparada por los Obispos del Sur, sobre reparación social e histórica del Pueblo Mapuche.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1996). Convenio N° 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989. Organización Internacional del Trabajo, OIT. En *América Indígena*, Volumen LVIII, N° 3-4.

INSTITUTO INDIGENISTA INTERAMERICANO (1996). Proyecto de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Organización de Naciones Unidas ONU, Abril de 1994. En *Revista América Indígena*, Volumen LVIII, N° 3-4. Julio-Diciembre de 1996.

LEY INDÍGENA (1993). *Ley N° 19. 253 D. of. 5° 10° 1993*. Temuco: CONADI.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC).(1990). *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). (1996). *Plan y Programa de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica (Nivel Básico 1)*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). (1997). *Plan y Programa de Estudio para el Primer y Segundo Año de Enseñanza Básica (Nivel Básico 2)*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). (2004/2005). *Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la Educación Intercultural Bilingüe*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). CONSEJO SUPERIOR DE EDUCACIÓN. (1999/2002). Decreto Supremo número 240. *Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de la Educación Chilena*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). *Informe Sistema de Medición de la Calidad de la Educación SIMCE*. Evaluaciones realizadas en los períodos 1999, 2000, 2002 y 2004. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (MINEDUC). (2005). *Informe Comisión sobre Formación Docente en Chile*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (MIDEPLAN). (2000; 2002; 2003). *Análisis de la VIII encuesta de caracterización socioeconómica nacional* (CASEN). Documento Nº 7, Análisis de la educación. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (MIDEPLAN). (2002). *Censo POBLACIÓN NACIONAL*. Santiago de Chile.

MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (MIDEPLAN). (2004). *Verdad Histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile.

ORGANIZACIÓN PARA LA COOPERACIÓN Y EL DESARROLLO ECONÓMICO, OECD (2003). INFORME EDUCATIVO, *Análisis de la situación de la educación en Chile hacia el año 2003*. http://www.educarchile.cl/ntg/investigador/1560/propertyvalue-21908.html

STAVENHAGEN, R. *(2003). Informe del Relator Especial sobre la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los indígenas, Sr. Rodolfo Stavenhagen, presentado de conformidad con la resolución 2001/57 de la Comisión*: *Misión a Chile*, E/CN.4/2004/80/Add. 3 (17 de noviembre de 2003). Naciones Unidas. Consejo Económico y Social. Comisión de Derechos Humanos, 60° período de sesiones. Tema 15 del programa provisional.