

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Desafíos de la Investigación
Educativa en Contexto Indígena

Daniel Quilaqueo Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Fernando Peña Cortés
[Editores]



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO**

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIAL Y CULTURAL

Desafíos de la Investigación
Educativa en Contexto Indígena

Daniel Quilaqueo Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Fernando Peña-Cortés
[Editores]



UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE
TEMUCO

ISBN: 978-956-9489-19-8

UNIVERSIDAD CATÓLICA DE TEMUCO

INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD SOCIAL
Y CULTURAL:

Desafíos de la Investigación Educativa en Contexto Indígena

Derechos reservados:

1ª Edición, octubre de 2015

600 ejemplares

Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena
e Intercultural (CIECII)

Campus San Juan Pablo II

Av. Rudecindo Ortega 02950, Edificio Biblioteca, 5° piso

Teléfono: (56) 452205648

Casilla 15D, Temuco, Chile

Ediciones Universidad Católica de Temuco

Av. Alemania 0211, Temuco, Chile

Teléfono: (56) 452205253

Correo electrónico: editorial@uct.cl

Diseño y diagramación: Rodrigo Díaz Aravena

IMPRESO EN CHILE

ISBN: 978-956-9489-19-8



9 789569 489198

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	5
CAPÍTULO 1.	15
Retos de la formación intercultural en contextos indígenas. Notas críticas sobre una experiencia. <i>Juan Pablo Vázquez.</i>	
CAPÍTULO 2.	35
Formación del Profesorado Inuit y de las Primeras Naciones en Québec: problemática y pistas de acción. <i>Gisèle Maheux.</i>	
CAPÍTULO 3.	53
Relación entre el conocimiento educativo mapuche y el escolar: base para un currículum intercultural. <i>Segundo Quintriqueo, Maritza Gutiérrez y Daniel Quilaqueo.</i>	
CAPÍTULO 4.	85
El giro curricular lingüístico de la EIB: evoluciones e involuciones de la interculturalidad en contexto <i>mapuche</i> . <i>Amilcar Forno.</i>	
CAPÍTULO 5.	101
Los desvíos de la interculturalidad en el aula: análisis de un poema-entrevista como metodología de transmutación textual. <i>Pilar Álvarez-Santullano.</i>	
CAPÍTULO 6.	117
Dispositivos curriculares y lengua en contexto de diversidad cultural. <i>Gloria Inostroza y Segundo Sepúlveda.</i>	

CAPÍTULO 7.	135
Implicancias pedagógicas del robot intercultural <i>Cuicui</i> en escuelas rurales de la región de La Araucanía. <i>María Eugenia Merino y Pedro Hepp.</i>	
CAPÍTULO 8.	157
Educación familiar mapuche en cuatro tipos discursivos orales. <i>Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y César Aníbal Fernández.</i>	
CAPÍTULO 9.	183
Proceso educativo mapuche y territorialidad: variaciones en el discurso educativo de los kimches. <i>Gerardo Muñoz.</i>	
CAPÍTULO 10.	199
Caracterización de las Unidades Territoriales Andina y Costera de la región de La Araucanía, Chile. <i>Fernando Peña-Cortés, Daniel Rozas-Vásquez, Marco Estrada-Zamora, Elías Andrade, Segundo Quintriqueo y Daniel Quilaqueo.</i>	
CAPÍTULO 11.	219
El discurso de la pobreza en la construcción identitaria de una comunidad educativa intercultural en contexto mapuche. <i>Sandra Garrido.</i>	
CAPÍTULO 12.	237
Identidad profesional docente: Profesores de Pedagogía Básica Intercultural en contexto mapuche. <i>Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo y Enrique Riquelme.</i>	

INTRODUCCIÓN

Este libro es el resultado de la Cooperación Internacional del Núcleo Milenio, Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), Universidad Católica de Temuco, con centros de investigación en educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España; Universidad de Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canadá; Universidad Iberoamericana, México; Universidad Veracruzana, México; Universidad de la Santísima Concepción, Concepción; Universidad de Los Lagos, Osorno; y Universidad Católica de Temuco, Temuco, Chile. Se inscribe en el marco del Proyecto NS100045: Redes Formales de Colaboración de la Iniciativa Científica Milenio.

Se espera que sea un aporte teórico a la discusión respecto de la noción de interculturalidad en contexto de los Pueblos Indígenas de América Latina, incluyendo un artículo sobre las Primeras Naciones de Québec, Canadá. Busca así divulgar el conocimiento construido por los investigadores, para avanzar en la definición de los proyectos de interculturalidad en educación en contextos de diversidad social y cultural. Históricamente, la educación impartida en las escuelas situadas en contextos indígenas en América Latina, por su naturaleza

homogeneizadora, ha entregado una formación monocultural a los estudiantes independiente de su origen indígena o no indígena, negando los saberes educativos propios. Asimismo, se observa entre los docentes, un discurso argumentado en estereotipos y prejuicios implícitos hacia los estudiantes de origen indígena (Quilaqueo, Merino y Saiz, 2007).

Lo antes señalado se refleja en la gestión del currículum y en los textos escolares; explicitándose en el lenguaje de interacción cotidiano de profesores y estudiantes en el aula escolar. En este contexto, particularmente los niños, niñas y jóvenes de origen mapuche, han tenido que enfrentar conflictos sociales y culturales, como producto de la educación entregada por la escuela, generando relaciones sobre la base de la discriminación étnica entre la escuela-comunidad-familia mapuche (Cantoni, 1978). Los conflictos sociales y culturales, se expresan en el 'desencuentro' producido entre la escuela, la familia y los estudiantes de origen mapuche, por la imposición de una cultura escolar monocultural y monolingüe de la educación (Quintriqueo *et al.*, 2014). Transformándose así, la escuela en el problema, y al mismo tiempo en la solución al aceptar e incorporar los conocimientos educativos indígenas al currículum escolar.

Los doce capítulos que constituyen este libro, son el resultado de comunicaciones presentadas en las Jornadas de Investigación en Educación, Interculturalidad y Territorialidad, organizadas por el CIECII en enero del año 2014. En ellas los participantes expusieron sobre los siguientes temas: 1) tendencias en métodos y metodología de la investigación educativa; 2) el rol de la escuela y el desarrollo del currículum escolar; 3) formación de profesores; 4) comprensión y desarrollo de la interculturalidad y del saber intercultural; 5) lengua, identidad y los saberes como instrumentos de dominación o de emancipación; y 6) interculturalidad en los contextos educativos y territorialidades indígenas.

Por su parte, se considera que la colaboración entre centros de investigación con las familias y comunidades indígenas es un espacio que permite la co-construcción de saberes. Al respecto, se distinguen las siguientes tendencias: i) el giro postinterpretativo, que se plantea no sólo como descripción sino como provocación de algo a partir de lo descrito considerando que lo performativo se convierte en un acto de acción, de resistencia y una forma de conectar lo biográfico, lo

pedagógico y lo político (Giroux, 2004); y ii) la etnografía performativa, la etnografía crítica y la etnografía doblemente reflexiva (Dietz, 2011), son métodos planteados y utilizados por los investigadores asistentes a las Jornadas de Investigación en Educación, Interculturalidad y Territorialidad (2014).

En lo concerniente a las tendencias en metodología de investigación se observan las siguientes: i) la entrevista reflexiva; ii) métodos de diálogo de saberes; y iii) análisis del discurso a partir de la divergencia cultural, el modelo cultural interno, la pantalla lingüística, intermediarios y campos de transferencia. No obstante, se advierten los riesgos en la parametrización dicotómica de la realidad social diversa o de la validación sesgada de los resultados de investigación.

Entre las dificultades relacionadas con el rol de la escuela, respecto del desarrollo del currículum escolar, se señala que la escuela bloquea el saber mapuche con silencios y exclusiones; y por su parte, el currículum oficial favorece los saberes generados en procesos de reproducción, separados de sus contextos de producción (Lundgren, 1997). En La Araucanía, el currículum continúa siendo monocultural donde las innovaciones educativas permanecen descontextualizadas, persistiendo una omisión y desconocimiento de los saberes educativos mapuches por parte del profesorado. Otra dificultad, es que la escuela y la Universidad son instituciones profundamente monoculturales que responden a un proyecto social de homogeneización. Además, por parte de la educación familiar mapuche, se señala que existe una progresiva discontinuidad en la 'ruta formativa' propia, respecto de normas y conocimientos formativos de los niños y jóvenes como efecto de las relaciones interétnicas basadas en la dominación heredada de la colonización por parte del Estado chileno.

En relación a los obstáculos que presenta la formación de profesores se expone que ésta, se realiza a partir de criterios y contenidos de raíz *eurocéntrica*. Asimismo, los profesores del programa de Educación Intercultural Bilingüe (EIB) hablantes del *mapunzugun* (lengua mapuche), no la hablan en la escuela. Sin embargo, los profesores de EIB *wigka* (no mapuche) sí intentarían hablar la lengua mapuche en el medio escolar.

Respecto de las dificultades relacionadas con la comprensión y desarrollo de la interculturalidad y del saber intercultural, se señala que la interculturalidad es un concepto construido para ‘pacificar el carácter conflictivo del encuentro intercultural’. Esto se expresaría en una tensión local-nacional-global de las transferencias interculturales, así como, en una creciente ‘transnacionalización’ de las políticas educativas, mediante ‘herramientas tecnocráticas’. Además, se presenta la comprensión de la interculturalidad como lucha por el reconocimiento de la diversidad interna versus interculturalidad como lucha por la integración social de la diversidad externa; planteándose una noción de interculturalidad crítica o interculturalidad insatisfecha.

De igual modo las dificultades relacionadas con la lengua, la identidad y los saberes como instrumentos de dominación o de emancipación, refieren a que no existe un diálogo de saberes, sino que el diálogo de saberes es una ‘imposibilidad’, ya que no ha existido un encuentro sino, un desencuentro entre indígenas y no indígenas, porque -el discurso como práctica social, (Cassany, 2008)- ha servido para ejercer la dominación de los indígenas. Sin embargo, se observa que el uso de la lengua propia de la comunidad indígena en la escuela mejora la autoestima de los hablantes del *mapunzugun*.

Finalmente, se puede establecer que entre los desafíos que presenta la interculturalidad en los contextos educativos y territorialidades indígenas, es necesario comprender la complejidad que presenta hoy la construcción identitaria desde una educación descontextualizada (aún colonizadora). Esto sugiere promover un giro decolonial, que surge no de la recuperación del pasado sino de su reactivación como pensamiento fronterizo crítico (Mignolo, 1996).

En el Capítulo 1, el autor analiza los resultados de un estudio sobre la promoción y acompañamiento de los procesos de formación intercultural en contextos indígenas, realizado por un programa universitario en una Universidad Jesuita de México. Se examinan los principales logros alcanzados, señalando también las limitaciones y retos derivados de esta experiencia. Por una parte, se identifican las potencialidades de la relación que se construye con el trabajo colaborativo entre Universidad y comunidades indígenas, y por otra, se identifican también los principales riesgos y tensiones presentes en la construcción de esta relación.

En el Capítulo 2, la autora presenta un análisis de la formación docente en educación preescolar y la enseñanza primaria en el contexto de las Primeras Naciones en Québec (Canadá). El análisis se desarrolla en un marco conceptual emergente que considera tres ejes: 1) el reconocimiento de la realidad histórica, geográfica y sociodemográfica de las comunidades; 2) el reconocimiento de los saberes y las lenguas de los docentes y futuros docentes; y 3) un enfoque co-constructivo de la formación docente y de los conocimientos educativos.

En el Capítulo 3, los autores analizan la relación entre el conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar en el sector de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales. Los resultados, aportan antecedentes que permiten comprender el proceso de articulación de contenidos disciplinarios y conocimientos educativos mapuches, desde un marco dialógico, reflexivo y de relación de saberes, para la construcción de un currículum escolar intercultural. Considera fundamental, aceptar las perspectivas culturales de los estudiantes y docentes a partir de sus respectivas subjetividades e intersubjetividades para comprender sus discursos, desde la base cognoscente del conocimiento cultural mapuche.

En el Capítulo 4, se relevan las evoluciones e involuciones, avances y retrocesos de la política curricular intercultural desarrollada en Chile durante 25 años y se destaca lo que el autor denomina el 'giro curricular lingüístico' de la EIB que se expresa en la reciente implementación del Sector de Lengua Indígena (SLI) en el currículum escolar. El autor advierte que si bien esta nueva orientación curricular aparece como un notorio logro y una respuesta concreta y contundente a las demandas educativas indígenas, puede a su vez representar una fuerte involución curricular para la educación intercultural. El análisis y las reflexiones expuestas, surgen de la aplicación de un enfoque metodológico cualitativo y performativo que el autor asume cada vez con mayor fuerza en sus investigaciones; privilegiando las entrevistas abiertas dialogadas y talleres performativos realizados con Educadoras y Educadores Tradicionales Mapuches.

El Capítulo 5, presenta una técnica metodológica que la autora denomina *transmutación textual*, mediante la cual transforma párrafos de una entrevista en poemas; cuyo resultado denomina una nueva escritura construida entre investigadores y los sujetos del campo de

estudio. La autora presenta una de las varias experiencias que ha hecho al respecto, centrándose en el poema '*Desvío*' que surge de una entrevista a una Educadora Tradicional mapuche. Observa, que el poema permite evidenciar y comprender las dificultades que las educadoras tradicionales mapuches enfrentan al situarse en el contexto escolar, mientras que su relectura con la educadora entrevistada hace emerger estrategias utilizadas para superar desafíos del proyecto de interculturalidad en educación escolar.

En el Capítulo 6, se presenta el enfoque sociocultural para asumir las prácticas curriculares en la escuela. Esta corriente está vinculada con el currículum comprensivo, la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación. Aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en contexto de diversidad cultural de manera descriptiva, global, ecológica y émica. El objetivo es dar cuenta de prácticas vernáculas, su riqueza cultural propia y conocimientos lingüísticos. Con ello, los dispositivos curriculares deberían otorgar un papel activo a cada usuario, en una práctica concreta para que éste desarrolle funcionalmente la competencia comunicativa.

En el Capítulo 7, se describen los principales resultados del proyecto Fondef TIC EDU desarrollado entre los años 2008 y 2010 en escuelas rurales y urbanas periféricas de la región de La Araucanía.

En el Capítulo 8, se analizan los tipos discursivos que se utilizan actualmente en el proceso de educación familiar mapuche en las comunidades. Se trabaja sobre una muestra recopilada por los investigadores, a través de entrevistas realizadas a padres de familia de las comunidades de Colico, Saavedra, Chol-Chol, Trompulo y Palihue Pillán de la región de La Araucanía. Asimismo, considera estudios de investigadores argentinos respecto de los mapuches que habitan en comunidades de Neuquén. Los resultados muestran el análisis de cuatro tipos discursivos orales utilizados en la educación mapuche: *gübam*, *pentukun*, *ülkantun* y *piam*.

En el Capítulo 9, se presenta un estudio sobre la relación existente entre los procesos de educación familiar y la territorialidad de pertenencia de las familias mapuches. Los resultados señalan que la educación mapuche está compuesta por contenidos, metodologías y la lógica del conocimiento propio. Asimismo, la distribución del discurso de

los *kimches* (sabios) según las categorías de análisis, varía en relación a la territorialidad de pertenencia. Esto implicaría la necesidad de realizar una contextualización constante en los procesos de incorporación del conocimiento mapuche al medio escolar, en relación al conocimiento de la territorialidad en que se inserta cada escuela.

El Capítulo 10, muestra que la región de La Araucanía es un sistema territorial compuesto por paisajes configurados y caracterizados por las condiciones físico-naturales del espacio geográfico y procesos de diversa índole. Estos paisajes se convierten en verdaderas unidades de análisis, cuya connotación territorial favorece la planificación de actividades y relevan la heterogeneidad cultural que existe en la región. El trabajo, tiene como objetivo describir las características físico-naturales de dos unidades territoriales: la Unidad Territorial Andina (UTA) y la Unidad Territorial Costera (UTC).

En el Capítulo 11, se describen las representaciones sociales sobre el discurso de la pobreza en la construcción identitaria de una comunidad educativa intercultural, en contexto mapuche. Éstas constituyen un conocimiento práctico, socialmente elaborado, adquirido a través de experiencias comunes, como la educación y la comunicación social, que surgen en la dinámica de la escuela. Los resultados dan cuenta, que para esta comunidad, el discurso de la pobreza está asociado directamente a la noción de vulnerabilidad (en el sentido que se considera a los sujetos como individuos de un alto riesgo social), por lo que se contemplan acciones que mitigan las condiciones desfavorables de estas personas. En la comunidad educativa se representa la pobreza como carencia de oportunidades y condiciones socioeconómicas desventajadas respecto de otros; por tanto, la pobreza constituye un vínculo que justifica, demanda, asigna roles y moviliza asistencias en torno a los objetivos del proyecto educativo.

Finalmente, en el Capítulo 12, los autores exploran la construcción de la identidad de docentes formados en la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, para trabajar en contexto mapuche. Se plantea que la construcción y reconstrucción de su identidad presenta desafíos que están asociados a los contextos de desempeño, así como a las características sociales-históricas y territoriales que dan al docente formas particulares de conceptualizarse, de conceptualizar la educación y su labor como profesional. Los resultados, identifican

ejes sobre los cuales se organizan los procesos de identidad docente, entre los que destaca el contexto, la lengua y la identidad étnica. Otro aspecto que implica la construcción de la identidad docente intercultural, es el desafío permanente de superar el racismo latente, junto con el desprecio epistemológico hacia el conocimiento mapuche en los procesos de escolarización en contexto mapuche.

BIBLIOGRAFÍA

- CANTONI, W. (1978). Relaciones del mapuche con la sociedad nacional chilena. (Ed.) *Raza y Clase en la Sociedad Postcolonial*. Madrid: UNESCO.
- CASANY, D. (2008). *Prácticas letradas contemporáneas*. México D.F.: Ríos de tinta.
- DIETZ, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *AIBR/ Revista de Antropología Iberoamericana/*, Vol. 6, número 1, pp. 3-26.
- GIROUX, H. (2004). *Teoría y resistencia en educación. Una Pedagogía para la oposición*. México D.F.: Siglo XXI editores, sexta edición.
- LUNDRÉN, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: MORATA.
- MIDEPLAN (1993). *Ley 19.253*. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- MIGNOLO, W. (1996). Herencias coloniales y Postcoloniales (pp. 99-136). En B. GONZÁLEZ, *Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico*. Caracas: Nueva Sociedad-Nubes y Tierra.
- QUILAQUEO, D., MERINO, M.E. Y SAIZ, J. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Revista Atenea* 496, pp. 81-103.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIÉRREZ, M. Y PEÑA-CORTÉS, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, N° 17 (2), pp. 201-217.
- QUINTRIQUEO, S. (2013). «Réflexions sur la formation des enseignants interculturelle dans le contexte de la communauté autochtone mapuche au Chili » (pp. 205-220). En Gisèle Maheux et Roberto Gauthier (2013). *«La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action»*. Québec : Presses de l'Université du Québec.

CAPÍTULO 1

RETOS DE LA FORMACIÓN INTERCULTURAL EN CONTEXTOS INDÍGENAS. NOTAS CRÍTICAS SOBRE UNA EXPERIENCIA

Juan Pablo Vázquez Gutiérrez¹
Universidad Iberoamericana, México

RESUMEN

En este artículo se someten a discusión los resultados del trabajo realizado por un programa universitario, en una Universidad Jesuita de México, en la promoción y el acompañamiento de procesos de formación intercultural en contextos indígenas. Se pasa revista a los principales logros alcanzados, señalando también las limitaciones y retos derivados de esta experiencia, con miras a identificar las potencialidades del trabajo colaborativo entre Universidad y comunidades indígenas, así como los principales riesgos y tensiones presentes en la construcción de esta relación.

Palabras clave: formación, interculturalidad, vinculación, saberes indígenas, acción universitaria.

¹ Académico de tiempo completo del Departamento de Ciencias Sociales y Políticas. Universidad Iberoamericana, Ciudad de México.

1. INTRODUCCIÓN

El objetivo de las siguientes líneas es exponer una experiencia de trabajo iniciada en el año 2006, dirigida al desarrollo de proyectos de vinculación y formación realizados en contextos indígenas de las regiones Norte y Sureste de México. Si bien la documentación de esta experiencia posee en sí misma valor como ejercicio de sistematización, el interés será tomarla como referencia para una discusión más amplia.

Desde una perspectiva crítica, este trabajo aspira a formular preguntas pertinentes sobre las potencialidades y los límites de la acción universitaria para promover procesos de relación intercultural, con base en los aprendizajes adquiridos desde la propia práctica, en el marco de un programa universitario. Pese al tono autocrítico que se asumirá, las experiencias aludidas han sido el resultado de una valiosa labor colectiva, realizada por estudiantes y académicos de la Universidad Iberoamericana, campus Ciudad de México. La coordinación y acompañamiento del Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas de esta Universidad fue el espacio desde donde el investigador tuvo la oportunidad de participar.

2. LA CONDICIÓN INDÍGENA EN MÉXICO²

La realidad multicultural de México puede considerarse, en sentido positivo, como una expresión de su rico legado cultural. No obstante, más allá de esta indicación, la complejidad de las relaciones multiculturales que se producen en este país plantea serias problemáticas. Un caso relevante es el de la condición de los pueblos indígenas.

México es uno de los países con mayor población indígena de América Latina (Zolla y Zolla, 2004). Si tomamos como base los datos del *Censo de Población y Vivienda 2010* (INEGI, 2011), de los 120.8 millones que componen la población nacional, alrededor de 15.7 millones de personas (esto es, 13.9% del total nacional), se reconocen como indígenas (Consejo Nacional de Población [CONAPO], 2011).

² Las ideas desarrolladas en este apartado fueron presentadas en líneas generales en un trabajo previo nuestro: *"La situación de los pueblos indígenas en el sexenio 2006-2012. Balance y prospectiva."* (Vázquez, 2012a:216-217).

A fin de ofrecer al lector una imagen sobre la magnitud de estas cifras, cabe añadir algunos datos más: la población total indígena de México se compone de 64 grupos étnicos y tiene presencia en 871 de los 2443 municipios (esto es 1 de cada 3 municipios del país)³. Este volumen demográfico es superior a la población total de países como Cuba (11.163.934 habitantes)⁴ y se encuentra cercano a la tercera parte de la población total de España (46.609.652 habitantes)⁵. A estos datos, meramente numéricos, pueden añadirse elementos de mayor valor cualitativo, que se refieren a la enorme riqueza cultural del mundo indígena.

Probablemente, México sea el país con más diversidad cultural de Latinoamérica. Según el *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales*, elaborado por el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI, 2008), en nuestra nación existen 68 lenguas o grupos lingüísticos originarios, pertenecientes a once familias lingüísticas, que dan origen a 364 variantes dialectales (INALI, 2008). Cada una de estas lenguas representa una cosmovisión propia, con elementos que les permiten generar relaciones particulares con su entorno. Esta diversidad de formas de expresión representan, tanto de tipo ontológico como epistemológico, reviste en sí misma una enorme riqueza por el cúmulo de conocimientos que encierra y por las diferentes aproximaciones analíticas que ofrece.

La riqueza de nuestra diversidad cultural indígena, ha sido asimismo reconocida jurídicamente en el Artículo 2º de nuestra Constitución, donde se reconoce ‘enfáticamente’ la composición pluricultural de nuestro país. No obstante, dicho reconocimiento ha sido negado en los hechos, de forma sistemática por las políticas de desarrollo implementadas por el Estado mexicano. Hoy por hoy, México es aún un país profundamente desigual. Los rostros de la pobreza tienen dentro de nuestro territorio, una clara ubicación geográfica, así como adscripción precisa de género y de etnia. En materia de ingresos, de acceso a bienes y servicios y de índices de calidad de vida, los grupos

³ Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas*. Documento electrónico: http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&task=view&id=217

⁴ Oficina Nacional de Estadística de Cuba. *Censo de Población y Vivienda 2012*, Informe sobre población al 14 de septiembre de 2012. <http://www.one.cu/estadisticapoblacion/estadisticapoblacion.asp>

⁵ Instituto Nacional de Estadística, España. Nota de prensa, Cifras de población al 1 de julio de 2013. <http://www.ine.es/prensa/np822.pdf>

indígenas han ocupado siempre, de manera sistemática, las posiciones más bajas de la escala.

Los esquemas de relación económica impuestos por la globalización y refrendados por las políticas nacionales, han minado la economía de los pueblos indígenas, dejándolos en condiciones de alta vulnerabilidad. En este contexto, los factores de riesgo son múltiples: La agresiva expansión de los mercados internacionales va unida al debilitamiento de las fuentes locales de ingreso; Crecen las amenazas sobre territorios y recursos indígenas ante la expansión de proyectos de inversión privada que atentan contra el equilibrio ecológico regional (Vázquez; 2012^a). En los últimos años, el incremento de la violencia y la inseguridad han alcanzado a las regiones indígenas. Este desolador panorama obliga a las comunidades indígenas a resistir dentro de esquemas de subsistencia mínima o en definitiva, a optar por la migración forzada. En este contexto, la situación de los pueblos indígenas es crítica: el 89.7% de los indígenas viven por debajo de la línea de pobreza; del total de municipios con presencia de población indígena (871), un 88.1% presenta grados de marginación alta (50.7%) y muy alta (37.4%). Así como los índices más bajos de desarrollo humano; 50 de los municipios con menor desarrollo humano son al mismo tiempo los de más alta población indígena (Vázquez, 2012^a; Schmelkes, 2013)⁶.

3. RACISMO INSTITUCIONALIZADO Y DISCRIMINACIÓN

Pese a los esfuerzos realizados en los últimos años para promover el desarrollo de prácticas más tolerantes e inclusivas, México es todavía un país profundamente discriminador. La forma como se percibe y juzga dentro de nuestra sociedad la diferencia cultural, resulta ilustrativa para comprender las profundas estructuras simbólicas sobre las que se ha formado nuestra identidad nacional, y en cómo se han configurado sus principales conflictos (Vázquez, 2012^b).

Comparados con el conjunto de la población nacional, los grupos indígenas (cerca del 14% de la población total) sufren por doble vía

⁶ Véase CONAPO, 2011:52. Para una revisión de los criterios incluidos en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el Índice de Pobreza Humana (IPH) y el Índice de Marginación aplicado en México por CONAPO, véase Torres *et al.*, 2007:784-785. <http://www.ine.es/prensa/np822.pdf>

los efectos de la exclusión: son los más pobres y, a la vez, los más discriminados (Vázquez, 2012^a)⁷.

Son múltiples los mecanismos que refuerzan la baja consideración que la sociedad mexicana otorga a la condición indígena. Las connotaciones peyorativas de la palabra 'indio', fuertemente arraigadas en el lenguaje cotidiano, forman parte de una idiosincrasia que se gestó desde el pasado colonial y fue reforzada a lo largo de la historia, a través de los diversos esfuerzos civilizatorios encaminados a integrarnos como nación en el proyecto occidental de modernidad. En este marco, la función de la escuela ha sido clave para la conformación de una identidad nacional, cuyo componente indígena es enaltecido como patrimonio, pero rara vez considerado como factor activo de nuestra condición actual. Así, se enseña a admirar al indígena ancestral, pero se ignora y discrimina al indígena presente (Vázquez, 2012^b).

En el fondo de estas actitudes, se encuentra un profundo desconocimiento y una tendencia a la simplificación. En este sentido, suele asumirse al mundo indígena como una realidad 'uniforme' – y se olvida su enorme 'diversidad' – , a la vez que se le sitúa como una realidad 'separada' del resto de la sociedad mexicana. Esta ruptura parecería conducir a la confrontación entre dos referentes de país. Por un lado, el *México urbano-mestizo*, asumido idílicamente como presente de una nación unificada e integrada al orden mundial global y, por otro lado, el *México profundo*, marcado por la influencia indígena que nos ha forjado y constituido, pero cuya presencia nos esforzamos por borrar⁸.

Resultaría sencillo denunciar los equívocos de esta concepción, si no existieran arraigados mecanismos que refuerzan su presencia en nuestro imaginario colectivo. Esto, incluso en medio de una retórica que resalta la igualdad de los individuos ante la ley, con independencia de su origen étnico, de clase o género. Prevalece así una sociedad altamente discriminadora, que sin embargo, no se reconoce a sí misma como racista y etnocéntrica.

⁷ De acuerdo con estudios oficiales de 2012 sobre medición de la pobreza en México, 44.2% de la población total se sitúa dentro de algún nivel de pobreza, en tanto 11.2% se encuentra en situación de pobreza multidimensional extrema. De entre estos sectores, el 75% es población indígena. CONEVAL, 2013:3.

⁸ Para una interesante aproximación antropológica al problema de estos dos referentes de país, véase Bonfil, 1987.

Así pues, hacer referencia a la realidad multicultural de México significa, en un sentido profundo, aludir a los conflictos que plantea la diversidad, en un país lleno de contrastes y desequilibrios. Los rostros de la pobreza tienen una clara ubicación geográfica, así como adscripción de género y de etnia. La presencia de estos fuertes contrastes, constituye un factor estructural que cuestiona la cohesión social. El levantamiento armado indígena de 1994, suscitado en Chiapas, constituye una importante muestra del alto grado de conflictividad que presenta la problemática indígena, en el marco de una estructura socioeconómica que reproduce sistemáticamente condiciones de inequidad y exclusión. En este ámbito, como en muchos otros, nos encontramos ante una asignatura pendiente que pone en entredicho los alcances y logros de las políticas públicas, pero también nuestro desarrollo como nación en el ámbito democrático. Esto, toda vez que, más que plantear el tema en términos exclusivos de la superación de condiciones de pobreza de estos grupos, se plantea el tema del respeto al libre ejercicio de sus derechos. Esto incluye la defensa de sus territorios y la real posibilidad de su incorporación como interlocutores válidos en la construcción de un proyecto de nación efectivamente pluricultural.

4. CRÍTICA DEL PENSAMIENTO MONOCULTURAL

El reconocimiento de nuestra dimensión indígena, adquiere especial valor cuando se piensa en términos de la paradójica relación que sostiene nuestra construcción identitaria nacional. Esta dimensión constituye la base simbólica y material de un México profundo que, sin embargo, pretendemos sistemáticamente ignorar. El doble mecanismo cultural consagrado en la visión dominante de un México diverso y aparentemente a-problemático, estriba en la sacralización de un pasado indígena petrificado (y, por tanto, inofensivo), al que se le contraponen la imagen monolítica de una nación mestiza e integrada por la modernización.

Dentro de este prototipo, la diversidad, reflejada en la relación idealizada de los distintos actores culturales, aparece como mera relación folclórica, como contacto esporádico asistencial o como propuesta de desarrollo basada en la incorporación subordinada de los grupos indígenas al proyecto 'modernizador-globalizado' nacional. En ninguno de estos casos, los pueblos indígenas son considerados como

sujetos de derecho e interlocutores válidos para la construcción de un proyecto de nación efectivamente pluricultural.

Detrás de la caracterización folclórica, asistencial o integracionista de la relación con lo indígena, se encuentra el predominio de visiones etnocéntricas que, como ha señalado (Santos, 2009), conforman verdaderas ‘monoculturas’ sobre la realidad. La imposición de esta suerte de monoculturas del saber y de las prácticas, que tienen implicancias éticas, estéticas y políticas, conduce a la conformación de una visión unidimensional del mundo y a la imposición de sistemas clasificatorios fijos, supuestamente universales. Como resultado de su predominio, se produce una lamentable reducción de nuestras posibilidades para entender el presente.

La imposición de distinciones culturales universalistas, cancela la posibilidad de considerar y articular múltiples miradas sobre lo real, cuyo resultado es la imposición de esquemas que simplifican y reducen la complejidad del mundo. Al eliminar la posibilidad de múltiples lecturas y prácticas desde lógicas de acción variada, el imperio del conocimiento monocultural conduce a la ficción, convertida en hecho naturalizado, de la existencia de una sola realidad y un solo presente, expresado, en el caso de la identidad supuestamente nacional, en la existencia de un mundo homogéneo ‘moderno-mestizo’ al que se pretende oponer otro mundo, tradicional, anacrónico e indígena.

¿Cómo pensar en estas condiciones, en las posibilidades de desarrollo de los pueblos indígenas y de su participación en el contexto nacional? El reconocimiento de la multiculturalidad, ha sido generalmente entendido en México desde parámetros donde la diferencia es reconocida, regulada y ‘tolerada’, pero siempre dentro de los límites de un esquema liberal estrecho que impone a las comunidades indígenas ajustarse a modelos de participación, ajenos a su cosmovisión y tradiciones. En este sentido, la incorporación de los pueblos indígenas al desarrollo, y el reconocimiento del ejercicio pleno de sus derechos, se encuentran recurrentemente condicionados a la aceptación de lógicas y reglas del juego, que niegan en los hechos, su especificidad cultural.

Si los indígenas son concebidos simplemente como pobres, necesitados y marginados, no existe posibilidad de verlos sino como

sujetos de asistencia de los programas sociales. Su aporte al desarrollo es considerado nulo y con facilidad puede pensarse en ellos, más bien como un ‘problema’, como un ‘obstáculo’ para alcanzar un supuesto estado de desarrollo y ‘modernidad’. Esta mirada alcanza no sólo a los programas de gobierno; sino incluso, en ocasiones a organismos internacionales, agencias de financiamiento, organizaciones no gubernamentales y universidades (Vázquez, 2012^a).

Ante los retos derivados de la enorme diversidad social y cultural de México, se vuelve imperativo encontrar modos menos violentos, injustos y homogeneizantes de relación cultural y de convivencia entre los diferentes grupos sociales que conforman el país. En este sentido, la propuesta de interculturalidad busca abrir procesos de diálogo, encuentro y aprendizaje mutuo entre sujetos que pertenecen a diversas culturas. La interculturalidad, se constituye como aspiración y proyecto, una propuesta ético-política, ya que construir estos procesos implica trabajar para abatir las lacerantes condiciones de desigualdad económica y de inequidad social. El desarrollo de la interculturalidad, exige realizar paralelamente una firme reflexión autocrítica que conduzca a la transformación de nosotros mismos como individuos, de nuestras instituciones, así como de nuestras sociedades en su conjunto.

5. PROGRAMA DE INTERCULTURALIDAD DE LA UNIVERSIDAD IBEROAMERICANA, MÉXICO

5.1. Contexto de operación y objetivos del programa

El Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas, fue creado en la Universidad Iberoamericana, Ciudad de México (en adelante, UIA), con la misión de generar espacios de vinculación que pusieran en contacto a miembros de la comunidad universitaria con procesos formativos donde pudieran contribuir, desde sus ámbitos de conocimiento, a la comprensión del carácter multicultural de México y a la transformación de las relaciones de desigualdad social y cultural que aquejan a nuestro país (PIAI-UIA, 2011)⁹.

⁹ <http://www.uia.mx/web/site/tpl-Nivel2.php?menu=mgPerfil&seccion=cdIndigenas> Véase también blog del PIAI: <http://piai-uia.blogspot.mx/>

Al interior de la Universidad, el Programa de Interculturalidad y Asuntos Indígenas (PIAI) considera las siguientes acciones:

- a) Contribuir a visibilizar la relevancia de lo intercultural y la problemática indígena, como componentes básicos de nuestra realidad nacional.
- b) Promover experiencias significativas, de aprendizaje y participación, donde el diálogo intercultural se hiciera presente.
- c) Provocar sinergias donde las diferentes áreas de la Universidad se involucrarán con el tema y participarán, desde la esfera específica de su conocimiento y acción, en el desarrollo de proyectos de investigación, vinculación e intervención directa (PIAI-UIA, 2011).

Desde su creación, en el año 2006, el PIAI buscó promover la integración de grupos de trabajo para el desarrollo de proyectos de investigación-acción, a través del vínculo con universidades, organizaciones sociales e instituciones interesadas en promover la reflexión intercultural y el desarrollo de los pueblos indígenas. En este marco, el PIAI ha tenido como encomienda la integración de equipos de trabajo y su acompañamiento en proyectos de formación e investigación vinculada, en tres regiones del país:

- a) Norte del país, Estado de Chihuahua: Desarrollo de proyectos con grupos indígenas rarámuris, en coordinación con la misión jesuita radicada en la sierra Tarahumara, el Instituto Tecnológico de Estudios Superiores de Occidente (Universidad integrada al Sistema de Universidades Jesuitas) y la organización civil Servicios Integrales Émuri (SINÉ).
- b) Sureste, Estado de Chiapas, zona indígena Tseltal: Trabajo de colaboración con la misión jesuita radicada en Bachajón, Chiapas.
- c) Sureste, Estado de Oaxaca, zona indígena Mixe: Proyectos de colaboración con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA), integrada al Sistema de Universidades Jesuitas (SUJ).

5.2. Tareas del PIAI en materias de investigación y docencia intercultural

Los saberes producidos desde la Universidad, si bien, ciertamente son útiles, deben ser repensados en el marco de una relación horizontal

y dialógica con otro tipo de saberes. En este sentido, el PIAI ha concebido la función de la Universidad como una labor de apoyo y acompañamiento, pero nunca como directiva, dentro de los procesos y las propuestas de desarrollo planteadas por grupos y comunidades indígenas. En este marco, cobra sentido la noción de *investigación vinculada a procesos*, construida desde una perspectiva intercultural. Con base en este presupuesto, el PIAI ha promovido la conformación de grupos de trabajo (interdisciplinario e interinstitucional) enfocados a la generación y aplicación de conocimientos socialmente relevantes.

La dimensión intercultural ha estado presente en el trabajo de estos equipos, tanto por los temas y problemas abarcados, como por la adopción de una perspectiva de respeto hacia la diversidad y apertura hacia el diálogo solidario entre saberes. Mediante el desarrollo de este tipo de proyectos, se ha fortalecido la vinculación de la comunidad académica de la Universidad con las obras sociales del SUJ en distintas comunidades indígenas del país.

Entre los principales proyectos desarrollados por región en materia de investigación y docencia intercultural, merecen señalarse los siguientes: colaboración en la Sierra Tarahumara; colaboraciones con la misión jesuita de Bachajón, Chiapas y colaboraciones con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk.

5.2.1. Colaboraciones realizadas en la Sierra Tarahumara¹⁰

Principales proyectos:

La cultura rarámuri y el currículum de educación primaria. Análisis y propuestas de integración. Este proyecto contó con la participación de profesores de Educación Básica radicados en escuelas con población infantil rarámuri, académicos y estudiantes del Departamento de Educación de la UIA, así como con la colaboración de miembros del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Occidente (ITESO), la misión jesuita de la sierra Tarahumara y la organización Servicios Integrales Émuri (SINÉ).

En su desarrollo, el proceso se ha visto acompañado por la investigación participativa y la autorreflexión de los profesores de educación primaria ubicados en dos escuelas comunitarias de la

¹⁰ 1) <http://jesuitasentarahumara.wordpress.com> 2) <http://jesuitasentarahumara.wordpress.com/galeria-fotografica/del-baul-de-los-recuerdo-del-p-diaz-infante/attachment/31/>

sierra Tarahumara. Como resultado del proyecto, se construyó junto con los profesores participantes, una propuesta metodológica para la adecuación de contenidos curriculares oficiales a las condiciones del medio social y cultural de las escuelas participantes, lo que ha contribuido a mejorar la calidad y pertinencia de los procesos de educación intercultural promovidos.

En la misma región, se realizó paralelamente con participación de la misión jesuita SINÉ y académicos de la UIA, un estudio sobre las necesidades y ofertas educativas para jóvenes de nivel medio superior, con miras a elaborar un diagnóstico sobre la pertinencia de un bachillerato intercultural, donde se articularon contenidos y saberes rarámuris a los contenidos básicos requeridos por el sistema de educación regular. Los resultados de este diagnóstico, han sido un importante insumo para la reflexión realizada en asambleas comunitarias de cargos tradicionales rarámuris y serán retomados próximamente con el propósito de realizar propuestas articuladas de mayor alcance.

Como resultado de estas experiencias de trabajo conjunto, con la finalidad de articular una alianza estratégica de largo plazo con las obras sociales y educativas de la misión jesuita de la región Tarahumara, se ha comenzado a trabajar en la conformación de un *Centro Intercultural de Estudios en la Sierra Tarahumara*, cuyas tareas abarcarán tanto la recuperación y sistematización de información relevante sobre la región (observatorio sobre recursos naturales, problemáticas y experiencias organizativas de las comunidades indígenas de la zona), como la generación de propuestas formativas para jóvenes de la región (cursos, talleres, diplomados, maestrías).

Como parte del desarrollo de propuestas formativas en la región, a través del consorcio creado con la misión jesuita de la sierra Tarahumara, SINÉ, el ITESO y la UIA, se ha comenzado a impartir una *Maestría en Educación y Gestión del Conocimiento*, dirigida a profesores de escuelas radicadas en comunidades indígenas y promotores comunitarios de la región. El programa se encuentra ya en su segundo año desde su puesta en marcha, bajo modalidad semi-presencial y cuenta con reconocimiento de validez oficial por parte del ITESO, con un sistema de becas para los estudiantes y con seguimiento en campo, por parte de SINÉ, a los proyectos de investigación de los estudiantes.

5.2.2. Colaboraciones con la misión jesuita de Bachajón, Chiapas¹¹

Principales proyectos:

Como resultado de un proyecto de investigación realizado entre 2008 y 2011, titulado *Referentes Cosmovisionales y Organización Sociopolítica en Comunidades Indígenas Latinoamericanas*, se promovió la recuperación de saberes tradicionales en comunidades tseltales del Estado de Chiapas, a partir del desarrollo de talleres de sistematización y de diversos espacios de encuentro comunitario.

El interés comunitario por estructurar estos saberes y someterlos a diálogo con otras perspectivas, dio paso al desarrollo de concentraciones para la recuperación de saberes tradicionales. Esta idea se cristalizó mediante una propuesta de cursos comunitarios que luego tomaron la forma de tres diplomados certificados por la UIA, dirigidos a miembros de cargos comunitarios y jóvenes tseltales, dentro de las siguientes temáticas: a) derecho indígena y sistema jurídico tseltal; b) *jcanan lum qu'inal* (cuidadores de la madre tierra); y c) promoción de la salud (*jpoxtaywanej*).

Estos diplomados se llevaron a cabo en un período de dos años y contaron con la asistencia de aproximadamente 150 participantes dentro de sus tres programas. Parte de los resultados de la investigación que dio origen a esta experiencia, fueron publicados en el libro *Pueblos indígenas, Estado y derechos humanos. Los nasa en Colombia y los tzeltales en México*, editado por la UIA y la Universidad de Deusto, en 2012 (Etxeberria *et al.*, 2012).

5.2.3. Colaboraciones con el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA)¹²

Principales proyectos:

Actualmente se acompañan dos proyectos de investigación vinculados al ISIA, Universidad perteneciente al Sistema de Universidades Jesuitas, ubicada en la comunidad de Jaltepec de Candayoc, en la sierra Mixe de Oaxaca. Los títulos de estos proyectos son:

¹¹ <http://misiondebachajon.sjsocial.org/>

Diagnóstico del entorno laboral en la región mixe de Oaxaca. Determinación de las capacidades y limitaciones de inserción al trabajo para egresados del ISIA. Entre los principales resultados de este proyecto, se encuentran: a) la conformación de una base actualizada de datos sobre egresados; b) la identificación de las principales problemáticas que enfrenta la inserción laboral en la región; c) la construcción de estrategias de vinculación y emprendimiento social frente al reto de la inserción laboral; y d) la integración de un equipo de trabajo del ISIA encargado de dar continuidad al proyecto.

La práctica docente en el ISIA: la colaboración interinstitucional como espacio intercultural y el papel de las entidades de apoyo a la docencia. En el desarrollo de este proyecto se han promovido diversos espacios de encuentro con estudiantes y profesores para la recuperación y sistematización de prácticas docentes exitosas que contribuyan a mejorar el proceso de formación de los estudiantes, desde una perspectiva intercultural. Dentro de su esfera de intervención, ambos proyectos pretenden contribuir con el fortalecimiento interinstitucional y el intercambio de saberes entre ambas instituciones, así como el fortalecimiento del ISIA como una oferta educativa pertinente, consistente y de calidad para los jóvenes indígenas de la región.

5.2.4. Labores adicionales de acompañamiento

Para el PIAI, resulta fundamental vincular los conocimientos y las prácticas universitarias con los conocimientos y prácticas de las comunidades indígenas, a fin de construir alternativas interculturales de educación y desarrollo vinculadas a las necesidades de comunidades y organizaciones indígenas del país. Por este motivo, una de sus principales tareas consiste en promover la colaboración de los departamentos y áreas de servicio de la UIA con los proyectos antes mencionados, siendo muy diversas las formas de colaboración. A continuación haremos mención sólo de la colaboración docente en el ISIA, ámbito donde la participación de la UIA es mayor:

- a) Acompañamiento del PIAI en el proceso de creación y desarrollo del ISIA (desde el diseño institucional del instituto y sus planes de estudio, hasta el registro, certificación y arranque de cursos).
- b) Esquema de co-participación docente de la UIA y otros centros

¹² 1) <http://www.isia.edu.mx/>; y 2) <http://cea-uiia.blogspot.com/>

miembros del SUJ con el ISIA (sedes UIA en los estados de Puebla y León e ITESO).

- c) Gestión y acompañamiento en la realización de cerca de 120 cursos, en las tres carreras ofertadas por el ISIA; más de 60 profesores de tiempo completo han pasado por el instituto en diferentes asignaturas. En este proceso se ha realizado un promedio de 10 cursos por semestre en las carreras de Comunicación y Desarrollo Social, Administración para el Desarrollo Sustentable y Educación Intercultural.
- d) Actividades de colaboración que han fortalecido las relaciones interinstitucionales y han contribuido a profundizar el intercambio de experiencias y saberes con el ISIA.
- e) Desarrollo desde 2013, de un programa semestral de becas para estudiantes de intercambio. Asimismo, realización de visitas recíprocas de estudiantes y profesores.

6. INTERROGANTES EN EL CAMINO HACIA LA INTERCULTURALIDAD

Aspirar al desarrollo de proyectos formativos, desde un enfoque realmente intercultural. Esto se ha constituido en una meta difícil de alcanzar y llena de complicaciones, sobre todo, cuando se trabaja dentro de las condiciones institucionales y cognitivas propias de una Universidad tradicional. Entre otras razones, porque se corre el riesgo permanente de incurrir en la reproducción de esquemas de trabajo y conocimiento que niegan la horizontalidad y el verdadero diálogo, imponiendo formas etnocéntricas o jerárquicas de pensamiento y relación. En este sentido, la construcción de una relación intercultural exige revisar de forma constante tanto los supuestos silenciados como los pasos dados dentro de la relación institucional y las prácticas pedagógicas cotidianas.

Los procesos acompañados a lo largo de estos años de operación del PIAI, han desbordado en muchas ocasiones los propios límites del discurso institucional del programa, abriendo posibilidades inéditas de construcción. No obstante, en el camino también se han enfrentado limitantes de diversos tipos. Una de las más importantes tiene que ver con las condiciones constitutivas de operación de estos proyectos. Al ser realizados estos a distancia y restringidos por complicaciones logísticas que hacen difícil la relación con las contrapartes locales, en ocasiones han asumido formas de operación arbitrarias, burocráticas o incluso, ajenas a los intereses y cosmovisión de los y las participantes.

En dichas ocasiones, se ha estado lejos de la aspiración de promover procesos educativos pertinentes culturalmente.

Como instancia desarrollada desde el espacio de la Universidad y en función de la lógica de operación de ésta, el PIAI no fue pensado en sus orígenes como un programa académico dirigido a la formación de estudiantes o a la generación de proyectos de investigación, sino como un espacio de vinculación y colaboración, orientado al desarrollo de proyectos de intervención en contextos indígenas. Las herramientas y conceptos de trabajo derivan de la práctica misma. El trabajo del PIAI (y la construcción de sus proyectos) no fue producto de una reflexión completa y acabada en torno a una noción de interculturalidad lista para operar, sino el resultado de encargos institucionales; su encomienda consistió en echar a andar procesos de ese tipo, intentando aprender sobre la práctica, a partir del diálogo con los propios actores indígenas.

Al instalarse en el orden de la práctica, el PIAI ha asumido como un principio operativo el ajustarse a los tiempos, lógicas y exigencias de la práctica, aceptando por ello, la inevitable existencia de vacíos y puntos ciegos. En consecuencia, no tiene más remedio que replantearse sobre la marcha sus propios supuestos, insertos y acotados dentro de las condiciones propias de una Universidad integrada al Sistema Universitario Jesuita, dentro del contexto mexicano.

Las condiciones institucionales y disciplinares de la Universidad, son a la vez un constante reto para la construcción de procesos con potencial intercultural. En lo que toca al orden del conocimiento, la acción y saberes de la Universidad son inherentemente 'disciplinares'. El pensamiento y estilo de acción de la Universidad, expresión y reflejo de una institución altamente tradicional, suele ser con frecuencia 'monodisciplinar'. Esta circunstancia, induce a menudo a hacer del discurso universitario un discurso cerrado, con supuestos no discutidos; un discurso que difícilmente se abre a la relación horizontal y dialógica para situarse con la posibilidad de moverse y aprender, de cuestionarse a sí mismo cuando se pone en relación con saberes propios de las comunidades indígenas. La acción monodisciplinar de la Universidad es inevitablemente limitada y, por ende, debe transformarse progresivamente, merced a la relación con otras prácticas y saberes.

A lo largo de estos años, uno de nuestros principales aprendizajes es la convicción de que la UIA, por sí sola, no puede hacer frente a

las problemáticas del contexto indígena mexicano. En este sentido, ha sido necesario que el PIAI aprenda a impulsar colaboraciones interdisciplinarias e interinstitucionales en cada uno de los proyectos que acompaña. Dado que, quienes participamos desde el PIAI no tenemos condiciones reales para participar *in situ* por períodos largos de tiempo, en cada una de las regiones indígenas que acompañamos, como pares, con actores locales, organizaciones de la sociedad civil y representantes comunitarios, van determinando y acotando los alcances y posibilidades de cada proyecto. Esta perspectiva de trabajo colaborativo y corresponsable con múltiples actores locales, brinda un mejor entendimiento de los ritmos, saberes, contextos y modos locales y culturales que, a la vez, que cimenta y encuadra la acción de la UIA en los procesos desatados. La humildad y la apertura, características no naturales de la institución universitaria, acostumbrada a ser considerada como la medida de la verdad, son elementos fundamentales en la tarea de construir un trabajo de tipo colaborativo y horizontal.

En función de lo hasta aquí dicho, se asume y se hace explícito que un trabajo como el realizado por el PIAI no pretende, ni puede ser, el de ‘expertos’; se asume como principio el respeto a la diversidad y a la diferencia, aunque no siempre se puedan conocer las profundidades culturales de cada sociedad y grupo con el que se trabaja. Todo esto, aceptando las propias limitaciones, toda vez que se trabaja con el rigor propio de las tradiciones epistemológicas propias.

Las relaciones con otros actores e instituciones, se encuentran también sujetas a constante tensión y reflexión. Las posibilidades de este trabajo obligan a entablar diálogo e interlocución continua con actores indígenas de las regiones participantes. Más de una vez se ha cometido el error de tomar la palabra de un compañero indígena, así como su postura política y perspectiva cultural, como representativos de todo un grupo cultural o pueblo. Esta generalización, es producto de la amplia ignorancia que las universidades en general, y el PIAI en particular, tienen de la realidad de las sociedades indígenas y de la velocidad para generar resultados que nuestras instituciones imponen. La interlocución limitada a pocas personas y organizaciones, en este caso es el único modo posible en que podemos llevar a cabo nuestro trabajo. No explicitar esta contradicción, podría, a la larga, privilegiar solamente el diálogo entre la élite universitaria y la élite de los

intelectuales indígenas; un diálogo entre élites muy lejano del diálogo de saberes deseado.

Como producto del largo proceso de conquista, discriminación y saqueo de territorios, recursos y conocimientos; las comunidades y organizaciones indígenas desconfían de los procesos impulsados desde las universidades. En nuestro caso, la construcción de confianza mutua ha sido una de las primeras metas a alcanzar. Esa confianza solamente ha sido posible cuando ellos y nosotros asumimos nuestras ignorancias y limitaciones para abordar determinados procesos. Por ello, es importante concebir que ni ellos ni nosotros sabemos cuáles son las alternativas pertinentes y cómo se construyen, es decir, se parte de asumir nuestra mutua ignorancia. Así, cuando las contradicciones salen a la luz, ya no partimos de que éstas son producto de un intento de imposición de las universidades, sino de la ignorancia mutua. Trabajar desde la ignorancia mutua pone sobre la mesa la pregunta de si la Universidad es capaz de aprender en el diálogo potencialmente intercultural. Confiamos en que, pese a todas estas limitaciones, este aprendizaje, aunque largo y difícil, es posible. Tomando en cuenta este tipo de consideraciones, se asume a la interculturalidad como una aspiración y no como un membrete o una meta que se alcance por el mero hecho de nombrar así los proyectos y procesos impulsados.

A pesar de éstas y otras contradicciones, estamos convencidos que la Universidad puede y debe ser un espacio privilegiado para potenciar los lentos procesos sociales y políticos hacia la interculturalidad. El PIAI, asume la responsabilidad ética y política de construir Universidad 'desde el margen', desde la frontera de colaboración y aprendizaje con las comunidades indígenas. En ese sentido, el PIAI se constituye como cuña para abrir espacios de cambio en la propia Universidad. De alguna manera, nuestro trabajo no es el de la vanguardia universitaria, sino de una especie de *retaguardia* que, aunque lenta y siempre detrás de los procesos y de los actores involucrados con la posibilidad de promover cambios sociales, sea capaz de incorporar, marginalmente, por lo pronto, conocimientos y prácticas diversas a la estructura universalista y tradicional de la Universidad.

Asumido desde la perspectiva de las universidades; el compromiso ético y político de la interculturalidad implica, entre otras cosas, modificar los tiempos de la propia práctica universitaria. La Universidad

debe acelerar su paso para poder responder efectivamente a las necesidades y coyunturas emergentes y urgentes que las comunidades indígenas enfrentan día a día. La Universidad puede y debe ser un altavoz de la situación de los pueblos y comunidades indígenas, una caja de resonancia que utilice sus capitales sociales, políticos y económicos para el beneficio de los pueblos. Además, la Universidad también puede ser un actor importante para que las comunidades afronten sus propias contradicciones y opresiones, principalmente, en las relaciones de género, con los jóvenes, y en la visibilización de las violencias intrafamiliares e intercomunitarias existentes. Todas estas complejidades, paradojas y contradicciones, están implicadas en el tremendo reto de pensar y afrontar con seriedad, la construcción de relaciones sociales más justas, en un contexto de respeto por la diversidad, sea ésta del tipo que sea.

BIBLIOGRAFÍA

- CONSEJO NACIONAL DE EVALUACIÓN DE LA POLÍTICA DE DESARROLLO SOCIAL [CONEVAL]. (2013). *Indicadores de medición de pobreza. Origen étnico y nacional, 2008-2010*. Recuperado el 29 de septiembre de 2013. Disponible en http://web.coneval.gob.mx/Informes/Interactivo/Medicion_pobreza_2010.pdf
- CONSEJO NACIONAL DE POBLACIÓN [CONAPO]. (2011). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio, 2010*. México D.F.: CONAPO.
- ETXEBERRIA, X., RAMIRO, M. Y VÁZQUEZ, J. (2012). *Pueblos indígenas, estados y derechos humanos: los nasa en Colombia y los tseltales en México*. Universidad Iberoamericana/ Instituto de Derechos Humanos Pedro Arrupe, México.
- INSTITUTO NACIONAL DE LENGUAS INDÍGENAS [INALI]. (2008). *Catálogo de las Lenguas Indígenas Nacionales. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas*. Diario Oficial de la Federación, México, pp. 31-112.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA Y GEOGRAFÍA [INEGI]. (2011). *Censo de Población y Vivienda 2010*. INEGI, México. Disponible en Internet: www.censo2010.org.mx/default.aspx?_file=Presentacion.pptxhttp://conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=457
- PIAI-UIA. (2011). *Misión, visión y objetivos de trabajo*. UIA, México. Documento interno.
- SANTOS, B. (2009). *Una epistemología del sur*. México D.F.: Siglo XXI-CLACSO.
- SCHMELKES, S. (2013). Educación y pueblos indígenas: problemas de medición. Realidad, datos y espacio. *Revista Internacional de Estadística y Geografía*. Vol. 4, no. 1, Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), México, enero-abril de 2013.
- VÁZQUEZ, J. (2012^a). La situación de los pueblos indígenas. Balance y perspectiva (pp. 213-227). En Salvador Martí i Puig editor. *¿A dónde chingados va México?* Madrid: Los Libros de la Catarata.
- _____. (2012^b). Los dilemas del multiculturalismo: retos para la construcción de una perspectiva intercultural. Vanguardia Dossier, Número monográfico. *México en la encruijada*, N° 44, Barcelona, julio-septiembre de 2012.
- ZOLLA, C. y ZOLLA MÁRQUEZ, E. (2004). *Los pueblos indígenas en México. 100 preguntas*. UNAM, México.

CAPÍTULO 2

FORMACIÓN DEL PROFESORADO INUIT Y DE LAS PRIMERAS NACIONES EN QUÉBEC: PROBLEMÁTICA Y PISTAS DE ACCIÓN

Gisèle Maheux

Universidad de Québec en Abitibi-Témiscamingue, Canadá

RESUMEN

La formación docente que concierne a la educación preescolar y la educación primaria en el contexto de las Primeras Naciones en Québec (Canadá) consiste en una práctica compleja. Este artículo sostiene como hipótesis que el establecimiento de un diálogo se ha instaurado para favorecer el desarrollo de proposiciones de comprensión mutua de las situaciones y de los desafíos en contextos autóctonos. Esta pista de comprensión se ha desarrollado durante años de investigación-formación que reúne, por un lado, a diferentes actores académicos, por otro lado, a los estudiantes y responsables de la educación en las comunidades. El análisis, se desarrolla en un marco conceptual emergente que considera tres ejes: 1) el reconocimiento de la realidad histórica, geográfica y sociodemográfica de las comunidades; 2) el reconocimiento de los saberes y las lenguas de los docentes y futuros docentes; y 3) un enfoque co-constructivo de la formación docente y de su conocimiento.

Palabras clave: formación del profesorado, educación, primeras naciones, educación intercultural.

1. INTRODUCCIÓN

En Canadá, hasta el día de hoy, la educación de los pueblos autóctonos o indígenas, con excepción de los Inuit, está enmarcada en la Loi sur les Indiens (Ley sobre los Indígenas), que fue editada por primera vez en 1867 (Moss y O'tool, 1991). El gobierno, se preocupa por la formación de docentes de las Primeras Naciones desde el principio de los años 70. Al mismo tiempo, surge por parte del Gobierno Federal, la pregunta sobre la formación de docentes indígenas en cuanto a la responsabilidad de la administración de su escolarización en las provincias. Esta nueva preocupación causó una reacción inmediata por parte de los pueblos de las Primeras Naciones, ya que son los primeros afectados. La primera respuesta que dio la Fraternidad Nacional de los Indígenas¹ fue depositada con el título *El control de la educación indígena por los indígenas*² (1972). Esta 'política' se convirtió en un marco de referencia pertinente para que las comunidades se hagan cargo de la educación por sí mismas.

El objetivo de la educación en las comunidades indígenas, es romper con la idea estrictamente asimilacionista del Estado. El mantenimiento del idioma y de la cultura de las nuevas generaciones, se integra a las orientaciones educativas de los establecimientos escolares de los cuales fue anteriormente prohibido. Por lo tanto, la formación de docentes se ve limitada por la enseñanza del idioma y de la cultura de tradición oral. Así, se ponen en marcha acciones como la adaptación de programas de formación de maestros de primaria, que las Universidades van a ofrecer para las diferentes naciones (Mowatt-Gaudreau, 2013).

En Canadá, los dos idiomas oficiales son el inglés y el francés. El francés es el primer idioma oficial en la provincia de Quebec, única provincia francófona del país, según la Ley 101 (Gouvernement du Québec, 2007). El inglés también tiene un estatuto oficial, dado que Quebec es una provincia de la federación canadiense, la cual garantiza formalmente los derechos lingüísticos de la minoría anglófona. En cuanto a la formación de docentes, la reagrupación de las Universidades de Quebec (UQ) tiene la responsabilidad de la formación en francés en

¹ En francés: la Fraternité Nationale des Indiens y en inglés: National Indian Brotherhood. <http://www.afn.ca/index.php/fr>

² En francés: La maîtrise indienne de l'éducation indienne y en inglés: Indian Control of Indian Education.

la totalidad de su territorio, y la Universidad McGill desarrolla la oferta de formación en inglés (Cram, 1987). La primera Universidad, dentro de la red UQ que obtuvo la responsabilidad de la formación docente en francés fue la Universidad de Quebec, en Chicoutimi (UQAC) (Gauthier *et al.*, 2013). Luego, la evolución de los proyectos de desarrollo de la educación en las comunidades limítrofes ha llevado a otros constituyentes UQ a involucrarse en sus regiones respectivas, como es el caso de la Universidad de Quebec, en Abitibi-Témiscamingue (UQAT) y de la Universidad de Quebec en Trois-Rivières (UQTR). Así, varios profesores e instituciones universitarias se encuentran en condiciones de recibir y de responder a las necesidades de las comunidades de las Primeras Naciones, que quieren mejorar la escolarización de su población y seguir conservando su identidad cultural. Observamos, que asuntos como el idioma de formación y las condiciones administrativas de los programas de formación superior, así como las expectativas académicas habituales hacia los estudiantes, constituyen preguntas similares que hay que plantearse. Nos parece, entonces, urgente y pertinente compartir tanto estas preguntas como los proyectos de desarrollo y de investigación, realizados para entender mejor las situaciones y mejorarlas.

Los programas de formación de docentes, tanto Inuit como de las Primeras Naciones, deben respetar las normas de formación decretadas por el Estado para permitir el acceso a una calificación legal (Gouvernement du Québec, 2011). Sin embargo, al principio de los años 70, los profesores Inuit y de las Primeras Naciones, encargados de la enseñanza del idioma y de la cultura patrimonial, no tenían las calificaciones legales para enseñar. En estos casos, la contratación de los docentes fue condicionada a que siguieran actividades de formación que les permitiera obtener la licencia para enseñar. Por otra parte, estos profesores, miembros de las comunidades herederas de una cultura que pertenece a las tradiciones orales, obtuvieron una educación en un segundo idioma y presentan niveles de conocimientos escolares variables, en cuanto al contexto y a las condiciones escolares en las cuales se desarrollaron. Aquí, tenemos entonces una breve revisión del contexto en su conjunto, mediante el proceso de investigación-acción y de formación, que nos permite distanciarnos y proponer el inicio de un modelo de análisis de la compleja problemática de la formación de docentes, en contexto intercultural e indígena.

2. SITUACIONES DE FORMACIÓN BICULTURAL Y MULTILINGÜE

En Quebec, los programas de educación primaria y secundaria, fueron encomendados a las universidades a principio de los años 70, después del cierre de las escuelas normales. La formación de docentes para las Primeras Naciones, es entonces concebida y realizada mediante las normas actuales de formación de docentes inherentes a la sociedad quebequense. Estas mismas normas, están establecidas según las necesidades de la mayoría lingüística francófona y también de la minoría anglófona, que constituye la sociedad mayoritaria del Quebec. Sin embargo, esta sociedad reconoce la voluntad que tienen las naciones al conservar su cultura e idioma. Por un lado, la formación inicial de docentes de las comunidades Inuit y de las Primeras Naciones, se inscribe en contextos bilingües y multiculturales, donde estos tienen una responsabilidad de la educación para ellos mismos en virtud de las leyes o tratados respectivos que los rigen, por ejemplo, la Ley para los indígenas (Moss y O'tool, 1991) o la *Convention de la Baie-James et du Nord québécois*, firmado en 1975 por los Inuit y Cris (Gouvernement du Québec, 1998). Por otra parte, los profesores y los estudiantes llevan una identidad cultural propia y diferente, tanto en su medio como en el contexto institucional de la sociedad mayoritaria. Entonces, una pregunta que guía el trabajo de reflexión y de investigación en curso en Quebec, y también en Canadá es: ¿Cuáles son los conceptos que definen los contextos, los desafíos y las perspectivas de evolución de la práctica sobre la formación de docentes de las Primeras Naciones, considerando una perspectiva de desarrollo endógeno e intercultural?

3. PRECISIONES METODOLÓGICAS

Para iniciar una respuesta a la pregunta anteriormente planteada, nos limitamos aquí al punto de vista de los formadores de profesores, los actores institucionales, quienes tienen la responsabilidad de la práctica, de la mediación en la relación de los saberes docentes en contexto de trabajo con los estudiantes y los egresados, que en su mayoría están ejerciendo la profesión³. “En contexto de formación, se trabaja con estudiantes que quieren licenciarse y dedicarse a la profesión docente en su comunidad, pero que aún teniendo los conocimientos ligados

³ Las cohortes de profesores en ejercicio están estudiando, a tiempo parcial, en una asociación establecida y con horario de entrenamiento.

a la formación, carecen tanto del discurso como de las maneras de hacer, inherentes a la tradición escrita, que es propia a la Universidad” (Maheux y Gauthier, 2013: 1, traducción libre⁴) ¿Qué representación conceptual de las situaciones de formación podemos inducir de estas experiencias?

El inicio de la síntesis se organiza en torno a tres ángulos de trabajo: 1) el reconocimiento de las realidades de la vida en las comunidades; 2) las realidades lingüísticas diferentes de los estudiantes y de los profesores; y 3) el imprescindible encuentro entre dos universos culturales y lingüísticos. Este trabajo se inició y sigue desarrollándose dentro de una asociación Universidad-comunidad⁵. Nuestro objetivo de actualizar la complejidad de la práctica de formación y de su contexto bicultural comenzó hace casi diez años, en el marco de un proyecto colaborativo de desarrollo de la investigación entre la UQAT, unas escuelas de las comunidades Inuit y Algonquinas, y la Comisión escolar Cree. El proyecto se llama: *Interfaz indígena -Universidad sobre la Formación Docente: establecimiento de asociaciones de investigación con organizaciones o comunidades Cree, Algonquinas e Inuit* (Maheux et al., 2005). El objetivo del proyecto es compartir la comprensión de la realidad particular de la formación de docentes y de sus contextos desde el punto de vista tanto de los profesores de la Universidad como de los estudiantes, que son docentes en práctica, administradores de las escuelas a nivel de las comunidades y naciones implicadas.

Los logros de este primer proyecto de desarrollo de una asociación de investigación ha sido objeto de un seminario, cuyo tema fue: *La formación de profesores Inuit de las Primeras Naciones en la Universidad: un contexto a entender y un desafío para satisfacer en asociación* (Maheux G. y Da Silveira, 2010). En el seminario, los participantes fueron invitados a presentar sus textos para una publicación colectiva⁶. La estructura de esta obra consta de artículos de varios formadores, investigadores y estudiantes, antiguos o actuales, lo que constituye un primer intento de comprensión global de la práctica de la formación de docentes.

⁴ Todas las citas incluidas en este texto son traducciones libres.

⁵ Así, la preocupación central es el desarrollo de los saberes docentes según las normas de formación en consideración con el hecho de que en Canadá y en Québec, el financiamiento de los proyectos de búsqueda que conciernen a los pueblos indígenas pide su autorización y colaboración.

⁶ Desde el mes de mayo de 2013, el libro *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations* (Maheux y Gauthier, 2013) está disponible, por lo que continuamos los intentos de comprensión ya emprendidos.

4. UN MARCO CONCEPTUAL EMERGENTE

La observación y el análisis de la práctica y del contexto de la formación de docentes de las Primeras Naciones, sugieren una conceptualización de esta realidad para explicar las siguientes dimensiones: 1) el conocimiento y la valorización del contexto geográfico global de la práctica de los docentes en formación; 2) el conocimiento y la valorización de la herencia lingüística y cultural de los estudiantes que siguen la formación docente; y 3) un enfoque de la formación fundada sobre una epistemología constructiva, desde una perspectiva intercultural. Estas dimensiones representan una proposición preliminar, para un análisis conceptual de los términos que hay que definir de manera operacional (Tremblay, 1968).

4.1. Reconocer la historia, geografía y sociodemografía de las comunidades

El típico estudiante indígena que está cursando el programa de formación de docentes, es un individuo miembro de una comunidad de pertenencia, que vive en un territorio peculiar, que en los límites de nuestra reflexión, es rural y ancestral. Igual como cualquier otro estudiante, lleva una herencia cultural de la primera socialización⁷, la cual viene de la tradición oral propia de su familia, su comunidad y su nación, lo que ha influido en su visión de la realidad y sus modos de aprendizaje. Es decir, ha desarrollado una manera de actuar socialmente y una forma de aprender en la escuela.

Durante la segunda fase de socialización, los jóvenes indígenas empiezan su escolarización, en su lengua materna primera y segunda lengua, muy temprano en el proceso.

“[...] en lengua vernácula (idioma local) a partir del nivel preescolar [...] hasta los primeros años de educación primaria. Después, hay que elegir otro idioma de enseñanza, el francés o el inglés, según el contexto geográfico de la comunidad o la preferencia de los padres [...]” (Simard, 2013: 49).

Así, están escolarizados en un segundo idioma; el francés, idioma oficial, o el inglés, idioma reconocido oficialmente, en una

⁷ Véase concepto de primera/segunda socialización en Guy Rocher, 2010.

de las dos lenguas de escolarización y de formación postsecundaria⁸ (Gouvernement du Québec, 2007, en línea).

Los estudiantes de formación inicial docente y sus alumnos, pertenecen a una comunidad de densidad poblacional variable, desde algunas centenas de habitantes hasta poco menos de 2000 y una estructura de administración local. En lo que concierne a los Inuit o los Cree, las estructuras de administración derivan de la CBJNQ. Por otro lado, la administración de la población innu, algonquina y atikamekw se hace bajo la jurisdicción del Estado Federal. En estos casos, el Consejo de Banda se encarga de la administración de la comunidad y garantiza la dispensación de los servicios que se prestan a la población, administrando los recursos financieros distribuidos por el Estado canadiense, según las reglas y normas vigentes. A nivel educativo, un comité de padres apoya la administración del establecimiento escolar. Entonces, hay una vida política en el seno de cada comunidad, donde la población debe elegir a sus representantes a nivel local y también en los organismos regionales o nacionales. No obstante, en uno u otro de los contextos mencionados, los procesos de escolarización de los jóvenes en las instituciones escolares de primaria y secundaria, así como la formación de docentes, están regulados por las reglas de la administración pública de la educación en Quebec.

La dinámica socio-política de la comunidad influye en el contexto de los estudiantes en formación docente como estudiantes del presente y del futuro. En el plano económico, las estadísticas con respecto a las comunidades autóctonas, muestran con evidencia un grado de pobreza mayor que en el resto de la población quebequense y canadiense en general (Gouvernement du Canadá en línea). De hecho, observamos una situación de subescolarización generalizada y sobre la cual los líderes tienen plena consciencia y han decidido actuar⁹.

A continuación de este rápido recordatorio de algunas características específicas, se justifica proponer algunas dimensiones que permitan entender el contexto de las comunidades de pertenencia de los profesores y futuros docentes en formación. Estas dimensiones

⁸ En la Convención de la Baie-James et du Nord Québécois (CBJNQ, 1975), se reconoce el idioma cree y el inuktitut como lenguas oficiales de estas dos naciones. En cuanto a las otras naciones que están en el territorio quebequense, también existe un reconocimiento de sus lenguas aunque este reconocimiento no está incorporado/consignado dentro de un tratado u otra documento jurídico.

⁹ No es el caso de la nación Huronne-Wendat que tiene un nivel de escolarización comparable con nivel de la población quebequense-francófona.

son: 1) la localización de las comunidades y su dispersión en todo el territorio; 2) las prácticas de gobierno y la organización comunitaria; y 3) los datos sociodemográficos, especialmente, los datos de la escolarización, la o las lenguas utilizadas y los hechos históricos y presentes en la escolarización, incluyendo a los proyectos de desarrollo.

4.2. Reconocer los saberes y las lenguas de los docentes y futuros docentes

El proceso de formación que comienzan los docentes y futuros docentes, está basado en los conocimientos que han sido construidos en un contexto donde el idioma y la cultura tienen particularidades con respecto a las lenguas de la mayoría de nuestras sociedades euro-occidentales. Las experiencias de la primera y de la segunda socialización de los estudiantes en formación para ser docentes, han incidido en el desarrollo de su identidad personal y cultural. Los niños, como cualquier otro, desarrollan, en la primera infancia su pensamiento a través de sus interacciones con sus padres y otras personas presentes en su contexto. Por ejemplo, como lo describe Jacob en su estudio de la implicación de las madres atikamekw en el papel del juego simbólico en el desarrollo de los niños, la interacción entre la madre y su hijo se inscribe en su propia manera de ver el desarrollo de su infancia (Jacob, 2013). Los conocimientos adquiridos y valorados por la comunidad de pertenencia, son la herencia de una tradición oral de una lectoescritura oral en su lengua (Battiste, 1986; Hot, 2013). Sin embargo, al empezar la escuela, los docentes que hoy se dedican a enseñar tuvieron que apropiarse de un segundo idioma y contenido cultural diferente¹⁰.

Así, por una parte, la escuela como figura institucional se basa en una cultura escrita y su fundamento principal es la transmisión de la lectoescritura, que se transforma en el eje de conocimientos (teóricos, científicos, estratégicos) desarrollados y homologados en Occidente. En ese sentido, la formación de docentes se inscribe en la figura institucional de la Universidad. En ese contexto, la institución universitaria tiene la misión de capacitar a los docentes, para

¹⁰ Observamos que el primer idioma de los estudiantes es aún más vivo cuando las comunidades están a gran distancia de los centros urbanos, en donde la escolarización obligatoria es más reciente. Sin embargo, observamos que las nuevas tecnologías de telecomunicación están accesibles en todo el territorio quebequense. De hecho, observamos que el uso de los medios sociales se ha generalizado, especialmente para los jóvenes lo que guía a la pregunta siguiente: ¿Qué impacto tendrán estas prácticas sobre las lenguas vernáculas?

cualificarlos y asegurar un proceso de transmisión cultural, por lo cual el contenido ya está determinado por la institución. Por otra parte, los estudiantes de las comunidades de las Primeras Naciones también son herederos y ‘vehículos’ de su primer idioma y cultura, como enseñantes testigos y transmisores de este patrimonio cultural de tradición oral¹¹. Estas comunidades viven plenamente la realidad de esta situación etnolingüística minoritaria, igual a la que existe en el contexto escolar, lo cual no se puede ignorar. Concretamente, los estudiantes cursan estos estudios con el fin de trabajar en su comunidad de origen, en una comunidad de la misma nación, o bien de otra nación, pero del mismo segundo idioma.

Las naciones desean conservar su idioma y su cultura, así como la adquisición de los conocimientos y de las técnicas necesarias para la inserción de las futuras generaciones en el mercado de trabajo de la sociedad global. Así como lo demuestran Hot (2013), Da Silveira (2013) y Daviault (2013), la cuestión de los idiomas en contacto, es el centro de los procesos de escolarización de los estudiantes y de la formación de docentes de las Primeras Naciones. De esta forma, Hot recuerda que:

“La enseñanza de los idiomas en contexto indígena y la maestría del idioma de escolarización constituyen una problemática compleja, que demasiadas veces se ignora, a pesar de que tiene una influencia importante en el proceso escolar de los estudiantes. [...]. Los docentes debiesen apoyarse en una formación adaptada para este contexto sociolingüístico, independientemente del idioma con el cual trabajan: indígena, francés, o inglés” (Hot, 2013: 73-74).

En consecuencia, los trabajos que abordan el bilingüismo, la biculturalidad y la interculturalidad en situación etnolingüística minoritaria, constituyen referencias pertinentes para la evolución tanto de la comprensión como de la manera de practicar la formación de docentes Inuit y de las Primeras Naciones, desde una perspectiva de desarrollo endógeno de las poblaciones.

En cuanto a la dimensión cultural propiamente dicha, es decir, la relativa a los saberes y conocimientos en la formación de docentes, en

¹¹ En general, los docentes o futuros docentes están capacitados con el apoyo financiero de la comunidad o nación a la que pertenecen, con el fin de contribuir al mejoramiento del nivel de escolarización de su población.

la perspectiva de Quilaqueo (2013), Da Silveira (2013) y Ouellet (2013) permiten proponer dimensiones necesarias de explicitar. Estos autores presentan un cuestionamiento de los fundamentos epistemológicos de la formación en la escolarización bilingüe y de la identidad profesional. Quilaqueo (2013) cuestiona los fundamentos epistemológicos de las dos tradiciones culturales presentes, así como las convergencias y divergencias de las posturas implicadas en la formación de docentes. El autor concluye que: “[...] se trata de aspectos espirituales, sociales y de relaciones con la naturaleza los que definen la relación necesaria que está a la base en los procesos de construcción de conocimiento, ya que les permite tener una concepción del mundo que los distingue de las otras comunidades” (p.122). La explicitación de estas dimensiones incluye una comprensión tanto de la realidad de los saberes adquiridos en la primera socialización como del idioma materno autóctono, así como los desafíos de la segunda fase de socialización, representada por el éxito educativo y escolar de los estudiantes. Da Silveira (2013) concluye invitando a los autóctonos a: “proporcionar [los idiomas] de la manera más juiciosa que desean” (p.143). La identidad profesional del docente indígena constituye la meta del proceso de formación. El aprendizaje del idioma y de los conocimientos es el tema central del trabajo docente en situación bilingüe y bicultural. Entonces ¿Cuáles son las dimensiones de formación de las realidades ética, pedagógica y didáctica de la práctica docente en contexto bicultural indígena? Para concluir el trabajo colaborativo entre los docentes, en el caso de un análisis de práctica en formación, Ouellet (2013) propone: “El encuentro entre dos culturas, basado en el respeto a las diferencias, es una primera etapa para un trabajo colaborativo entre los docentes autóctonos y no-autóctonos. La creación de una comunidad de práctica profesional, es una de las pistas sugeridas” (p.158).

Para concluir este tema, pueden destacarse e identificarse algunas dimensiones de la realidad lingüística y cultural de las situaciones interculturales de formación de docentes, las cuales son: 1) el manejo del primer idioma; 2) el nivel de competencia del idioma de formación; 3) las necesidades de aprendizaje del idioma de escolarización y de la formación de docentes; 4) la fragilidad del idioma en el contexto determinado; y 5) los objetivos de conservación y de desarrollo del primer idioma de la comunidad o de la nación.

Con el fin de actualizar la complejidad de un enfoque y de una estrategia intercultural pertinente y eficaz del profesorado, la realidad cultural, la identidad cultural tradicional y su evolución, los objetivos de escolarización, la competencia de análisis reflexivo de los conocimientos y de su práctica, y la adopción de una postura de colaboración profesional, parecen constituir las dimensiones a definir.

4.3. Hacia un enfoque co-constructivo de la formación docente

Una comprensión válida de la complejidad que presenta el contexto de formación de docentes profesionales de calidad en educación intercultural, para las futuras generaciones de las Primeras Naciones en América, requiere de un trabajo de colaboración Universidad-comunidad. Una orientación dialógica e intercomprensiva de las situaciones y de los códigos subjetivos presentes, constituye una circunstancia favorable para la comprensión de contextos singulares, con el fin de actuar de manera coherente en pos de su mejoramiento.

Por ejemplo, algunas estrategias de trabajo en colaboración se llevaron a cabo tanto para apoyar a los estudiantes en su proceso de formación, como para mejorar las prácticas y programas de formación. Así, una propuesta refleja el análisis de una experiencia de soporte, para apoyar a los estudiantes algonquinos individualmente en su capacitación personal de formación (Lavoie, 2013). El apoyo de una cohorte de estudiantes atikawekw en el desarrollo de sus competencias profesionales, en un período de entrenamiento en la escuela de su comunidad, es otro ejemplo de colaboración entre la Universidad y una comunidad (Ouellet, 2013). Un proyecto de investigación-acción para experimentar el uso de la videoconferencia en el proceso de formación de los estudiantes Inuit que viven en las comunidades aisladas del Norte de Quebec requiere una estrecha colaboración entre varios actores de la Universidad y del entorno escolar (Pellerin, 2013). Asimismo, para identificar los resultados significativos de los conocimientos adquiridos en la formación de cohortes de estudiantes y de titulados en educación intercultural, permitiría mejorar el contenido de formación, con la participación de muchos actores, tanto de la Universidad como de las comunidades (Quintriqueo, 2013). Los ejemplos presentados ilustran los éxitos de lo que representa una asociación entre Universidad y comunidades o naciones.

Existen numerosos trabajos de reflexiones, de teorización y de investigación sobre la pregunta central planteada en el presente capítulo, tanto en América del Sur como del Norte. En consecuencia, ha llegado el tiempo de proceder a la realización de síntesis que permitan apoyar los proyectos de evaluación, la determinación de las orientaciones y de las perspectivas, así como las innovaciones en los contextos peculiares de nuestros países. La estrategia de actuar en asociación Universidad-comunidad, tanto para la investigación como para la formación, es la más pertinente para establecer un diálogo intercultural eficaz entre los actores de los dos universos culturales presentes, cuyo fin es lograr un objetivo común.

5. CONCLUSIÓN

Recordamos que la conceptualización de las pistas tratadas anteriormente, es la continuación de los trabajos de un colectivo de autores sobre la formación docente Inuit y de las Primeras Naciones en Quebec, Canadá (Maheux y Gauthier, 2013). La intención general de esta publicación, es contribuir al conocimiento de la situación compleja que representa la formación de los docentes que ya están trabajando o que se desempeñarán en las escuelas primarias y comunitarias. Esta intención, se refleja en tres objetivos complementarios: 1) describir y conocer las situaciones educativas y de formación que se destacan tanto de las prácticas actuales como de los trabajos de investigación; 2) comprender la dimensión intercultural e interactiva de la formación; y 3) finalmente, resaltar el análisis de casos, informes de investigación de campo, ensayos teóricos y descripción de estructuras universitarias de apoyo para la formación docente. Estos artículos contribuyen con los conocimientos de las situaciones particulares de la formación, en colaboración Universidad-comunidad del profesorado endógeno de las comunidades, la narración y análisis de la práctica docente o formación docente y aspectos de la realidad lingüística, a partir de situaciones de formación. Desde el punto de vista de los autores, el contexto de desarrollo del conocimiento de esta problemática es el resultado de un proceso de trabajo de investigación, de formación y de evaluación de la formación.

El reconocimiento de la pertinencia de una relación interdependiente y respetuosa para el entendimiento de los conocimientos y de

las prácticas del otro, ya sea universitario o la persona implicada en su comunidad o su nación en cualquiera de las funciones de la institución educativa, constituye igualmente una pista de acción imprescindible para una asociación pertinente y eficaz, cuyo objetivo final es el éxito educativo de las futuras generaciones en el contexto de su propio entorno.

BIBLIOGRAFÍA

- BATTISTE, M. (1986). Micmac Literacy and Conitive Assimilation (pp. 23-44). In J. BARMAN, Y. HÉBERT, and D. McCASKILL (Dir) *Indian Education in Canada Volume 1: The legacy*. Vancouver: University of Columbia Press.
- CRAM, J. (1987). Northern Teachers for Northern Students : An Inuit Teacher Training Program. In P.W. ADAMS (dir.), *Education, Research, Information Systems and the North, Proceedings of the Association of Canadian Universities for Northern Studies (ACUNS) meetings*. Yellowknife : April 17-19, 1986, pp. 116-123.
- DA SILVEIRA, Y. (2013). Le développement bilingue des élèves autochtones : un état de la question (pp. 125-143). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER, *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- DAVIAULT, D. (2013). Les caractéristiques linguistiques des enfants des Premières Nations : quelles implications pour la formation des enseignants autochtones? (pp. 79-104). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GAUTHIER, R., BACON, M. Y RIVERIN, S. (2013). La contribution du Centre des Premières Nations Nikanite à la formation des maîtres autochtones (pp. 253-263). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2011). Statistique Canada, Enquête nationale auprès des ménages (ENM). *Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada*. Statistique Canada.
- GOVERNEMENT DU CANADA (2013^a). *Statistiques Canada. Profil statistique de la pauvreté au Canada*. En línea: página consultada el 17 de noviembre de 2013. <http://www.parl.gc.ca/content/lop/researchpublications/prb0917-f.htm#a9>
- GOVERNEMENT DU CANADA (2013^b). *Statistiques Canada. Le niveau de scolarité des peuples autochtones au Canada*. No 99-012-X2011003 au catalogue. En línea: página consultada el 17 En línea: página consultada el 27 de enero de 2013. http://www12.statcan.gc.ca/nhs-enm/2011/as-sa/99-012-x/99-012-x2011003_3-fra.pdf

- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2007). *Charte de la langue française*, L.R.Q. c. C-11. En línea http://www2.publicationsduquebec.gouv.qc.ca/dynamicSearch/telecharge.php?type=2&file=/C_11/C11.html
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (2001). La formation à l'enseignement. Les orientations. *Les compétences professionnelles*, Québec, Ministère de l'Éducation, Direction générale de la formation et des qualifications.
- GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (1998). *Convention de la Baie James et du Nord québécois et conventions complémentaires*. Sainte-Foy: Les publications du Québec.
- HOT, A. (2013). L'enseignement des langues de scolarisation et la réussite à l'école : un portrait du contexte Québécois (pp. 61-77). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- JACOB, E. (2013). L'implication des mères atikamekw dans le jeu symbolique de leur enfant (pp. 9-29). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. (9-29). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- LAVOIE, G. (2013). L'accompagnement d'un groupe d'étudiantes algonquines : de la résolution de problèmes à l'animation du métier d'étudiant (pp. 181-203). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- MAHEUX, G., DA SILVEIRA, Y., MARTIN, D. y DORAIS L.-J. (2005). Interface autochtones-université en formation des enseignants: mise en place de partenariats de recherche avec des organismes cris, algonquins et inuit. *Réalités autochtones*, programme de subvention du Conseil de recherche en sciences humaines du Canada, 2005-2009.
- MAHEUX, G. y DA SILVERA, Y. (2010). Séminaire La formation des enseignants inuit et des Premières Nations à l'université: une situation à comprendre et un défi à relever. *XVIIe Congrès d'études inuit Les inuit et le monde autochtone*. 28 octobre.
- MAHEUX, G. y GAUTHIER, R. (2013). *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématiques et pistes d'action*. Canada : Presses de l'Université du Québec.

- MOSS, W. y GARDNER-O'TOOL, E. (1991). *Les autochtones: histoires des lois discriminatoires à leur endroit*. En línea: página consultada el 27 de noviembre de 2013. <http://publications.gc.ca/Collection-R/LoPBdP/BP/bp175-f.htm>
- MOWATT-GAUDREAU, M. (2013). Le regard d'une enseignante algonquine sur l'éducation dans sa communauté : réflexion sur le vécu des enfants, celui des enseignantes et de leur formation (pp. 31-48). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- NATIONAL INDIAN BROTHERHOOD/ ASSEMBLY OF FIRST NATIONS (AFN). (1972). *Indian Control of Indian Education*. Policy paper. Ottawa: AFN.
- OUELLET, S. (2013). La formation des futurs enseignants atikamekw : récit d'une expérience, en collaboration avec NICOLE AUDY (pp. 147-161). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- PELLERIN, G. (2013). La mise en place d'une approche de soutien à la formation des enseignants inuit de Puvirnituk et d'Ivujivik à l'aide des TIC (pp. 163-179). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- QUILAQUEO, D. (2013). Les savoirs éducatifs mapuches : des défis pour les enseignants (pp. 107-124). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- QUINTRIQUEO, S. (2013). Une réflexion sur la formation des enseignants dans le contexte de la communauté autochtone mapuche au Chili (pp. 205-220). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- ROCHER, G. (2010). *Introduction à la sociologie générale: regard sur la réalité sociale*. Montréal: Éditions Hurtubise.

- SIMARD, J. (2013). Le projet de création d'un programme court de français écrit langue seconde adapté à la réalité culturelle des apprenants des Premières Nations entrant à l'université : bilan d'une première expérimentation (pp. 49-57). Dans G. MAHEUX et R. GAUTHIER (2013), *La formation des enseignants inuit et des Premières Nations. Problématique et pistes d'action*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- TREMBLAY, M.-A. (1968). L'analyse conceptuelle (87-93). Dans *Introduction à la recherche en sciences humaines*. Montréal : McGraw Hill Éditeurs.

CAPÍTULO 3

RELACIÓN ENTRE EL CONOCIMIENTO EDUCATIVO MAPUCHE Y EL ESCOLAR: BASE PARA UN CURRÍCULUM INTERCULTURAL¹

Segundo Quintriqueo Millán
Maritza Gutiérrez Surjan
Daniel Quilaqueo Rapimán
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

El propósito del capítulo es analizar la relación entre el conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde el enfoque educativo intercultural. La metodología empleada es la investigación educativa, donde se aplicó el análisis de contenido del discurso de los *kimches* (sabios), padres y profesores. Los resultados aportan antecedentes que permiten comprender el proceso de articulación de contenidos disciplinarios y conocimientos educativos mapuches, desde un marco dialógico, reflexivo y de relación de saberes, cuyo fin es favorecer la construcción de un currículum escolar intercultural. Finalmente, se propone aceptar las perspectivas culturales tanto de los estudiantes como la de los docentes en los procesos educativos, donde la subjetividad e intersubjetividad se constatan como elementos centrales para comprender la base epistemológica del conocimiento cultural mapuche y lograr una relación más equilibrada con el conocimiento escolar.

Palabras clave: educación intercultural, conocimiento educativo mapuche, estrategias educativas, currículum escolar intercultural.

¹ El capítulo se inscribe en los proyectos Fondecyt N° 1110489 y N° 1140490.

1. INTRODUCCIÓN

El análisis con respecto a la relación entre el conocimiento educativo mapuche y el conocimiento escolar, tiene como fin proponer algunos elementos centrales de un currículum contextualizado en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, desde el enfoque educativo intercultural. Estas necesidades surgen de los resultados de proyectos de investigación Fondecyt N° 11075083, 1110489 y 1140490, que tienen por objeto estudiar la distancia epistemológica entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar, en cuyos resultados se constata que, en la educación familiar mapuche, aún existen saberes y conocimientos que permiten conocer y comprender la realidad natural, social, cultural y espiritual, desde una lógica propia. Además, se comprueba que dichos conocimientos coexisten, de hecho, en el desarrollo de experiencias educativas de niños de ascendencia mapuche y no mapuche, lo cual motivó la proyección de los resultados de investigación al contexto escolar. Este hecho originó una capacitación técnica dirigida a docentes y Educadores Tradicionales de escuelas de Educación Básica seleccionadas por el Ministerio de Educación (Mineduc), en los años 2008-2009. Posteriormente, se han realizado actividades de divulgación de resultados de investigaciones en el contexto escolar, a través de la Proyección al Medio Externo de la Iniciativa Científica Milenio, del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII), entre los años 2010-2014. Dichas actividades se realizaron en base a las categorías de contenidos educativos revelados en las investigaciones del CIECII, como sustento para la implementación de una educación intercultural.

Las capacitaciones consideraron tres componentes centrales: conocimiento disciplinario, conocimiento cultural mapuche y conocimiento pedagógico, donde el docente debe integrar dichos contenidos a los procesos educativos escolares con la colaboración de un Educador Tradicional o *kimche* y, a su vez, transferir los aprendizajes logrados a sus pares y a sus estudiantes en el aula². En este marco, se constata que las tensiones epistemológicas que están a la base de la relación entre conocimiento educativo mapuche y el escolar en el aula, se sustentan en tres supuestos fundamentales:

² El presente capítulo toma como base el artículo "Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia", publicado por Quintriqueo *et al.*, (2011), en la revista Educación y Educadores, Vol 14, No 3.

“El primer supuesto es la anulación del conocimiento mapuche por acción del conocimiento escolar, que se fundamenta en la concepción *eurocéntrica* de ciencia. Este supuesto se funda en el prejuicio de que el conocimiento mapuche es sinónimo de mal conocimiento, por lo cual es objeto de desprecio epistemológico, aunque, en la actualidad, se comprenda que los conocimientos cotidiano y popular cumplen un papel fundamental para la comprensión y acción de las personas en contextos específicos, diversos y globalizados. El segundo supuesto es la coexistencia, de hecho, del conocimiento escolar y el conocimiento mapuche en prácticas de enseñanza escolar, pero que en general, es desconocido u omitido por los profesores. Una relación del conocimiento escolar con el conocimiento mapuche (popular, cotidiano), permitiría que los estudiantes tengan la oportunidad de mejorar los aprendizajes, desde el conocimiento propio y, en ese sentido, mejorar la calidad de la educación. El tercer supuesto es que existe una difícil relación y comprensión entre conocimiento científico y escolar, donde estos últimos se imponen en las prácticas pedagógicas como un saber hegemónico formalizado e institucionalizado. La enseñanza del conocimiento científico, en términos de transmisión de contenidos formales con que hoy se plantea el currículum escolar, traslada contenidos y procedimientos que tienen sentido en contextos de actividades científicas, pero no en otros. Este proceso vuelve irrelevante el carácter y finalidad científica del conocimiento en el contexto de escuelas situadas en comunidades, ya que se presenta en oposición a la matriz epistémica que dan sentido a los métodos y contenidos educativos mapuche” (Quintriqueo, 2010: 83-84).

En efecto, la distancia epistemológica en la enseñanza escolar, por una parte, se relaciona con las dificultades de los estudiantes para adoptar un marco interpretativo científico en el análisis de la realidad. Es posible que esto se deba a la poca importancia entregada al conocimiento mapuche, por omisión, prejuicios y racismo, producto de lo cual se ha considerado, desde casi todas las perspectivas, como una supuesta fuente contaminadora de diferentes dominios del aprendizaje y la enseñanza del conocimiento escolar (Valiente, 1993; Rodrigo y Arnay, 1997; De Camilloni, 2001; Guerra, 2006; Sagastizábal, 2006; Schmelkes, 2006; Quintriqueo, 2007). En este sentido, los profesores de aula están formados en la lógica del conocimiento *eurocéntrico*

occidental, tanto en el medio social, escolar como universitario, con lo cual están preparados, consciente o inconscientemente, para despreciar todo saber y conocimiento que no esté formalizado e institucionalizado en la escuela, según la racionalidad monocultural occidental.

Sin embargo, desde las orientaciones curriculares de la Educación Intercultural Bilingüe impulsadas por el Ministerio de Educación, se explicita la necesidad de preparar a los sujetos para relacionarse en mundos distintos del propio. El principio es la igualdad de oportunidades y capacidades, que se fundamenta en la pluriculturalidad de los espacios educativos (Mineduc, 2005). Estas orientaciones curriculares buscan el desarrollo de prácticas educativas ligadas a la pertinencia de los aprendizajes, a la contextualización de los contenidos educativos y a la centralidad del niño como eje del proceso educativo. Además, se destaca la necesidad de prácticas pedagógicas que consideren la participación de la familia y de las comunidades, donde el conocimiento no es más que la comprensión de un suceso relativo, que motiva a seguir buscando, averiguando y brindando a cada individuo la posibilidad de ser auténtico y único, pero con absoluto respeto al otro (Mineduc, 2005). Entonces, la participación de la comunidad en los procesos educativos se relaciona con el interés de considerar los nichos culturales asociados a saberes y conocimientos que se pretenden incorporar a las prácticas educativas (Hevia y Hirmas, 2005).

2. MARCO DE REFERENCIA

El concepto de ciencia, se entiende como un campo del conocimiento que permite a los sujetos comprender la realidad natural, social y cultural. Así, desde la representación social, el saber y el conocimiento científico y popular constituyen aprendizajes de docentes y estudiantes, que adquieren en sus respectivos recorridos de formación, en una relación educativa con 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 (Quintriqueo *et al.*, 2011). Es decir, son igualmente importantes, aunque difieren respecto del tipo de pensamiento de las personas y el método de razonamiento utilizado para su producción. El primero actúa de forma sistemática, basado en los hechos, y el segundo se basa en la memoria individual y social. Esta representación del

saber y el conocimiento configura en el docente una forma de actuar y de concebir los contenidos de enseñanza que son más válidos, sea de manera consciente o inconsciente (Quintriqueo *et al.*, 2011). Esta representación guía también la actuación del profesor con respecto a sus estudiantes, el aprendizaje de contenidos razonables y deseables para la educación escolar, lo que implica la necesidad de construir esquemas previos que motiven a los estudiantes a comprender los mensajes que subyacen en los hechos y la memoria social, a través de un diálogo útil (Quintas, 2000).

En las últimas décadas, tanto en instancias formales como informales, se ha explicitado la necesidad de implementar una educación intercultural bilingüe que satisfaga las expectativas y requerimientos de la sociedad (Riedemann, 2008; Loncon y Hecht, 2011). El propósito es generar procesos educativos más pertinentes y respetuosos de las culturas originarias, que por décadas se han visto marginadas, minorizadas, negadas y ocultadas. Hoy, en el contexto latinoamericano, en general, los sistemas educativos tradicionales deben enfrentar el dilema ‘cultura dominante v/s culturas dominadas’ y responder progresivamente a las demandas de los pueblos originarios, por un trato más igualitario y horizontal (Quintriqueo, 2010).

Según Quintriqueo *et al.*, (2011: 479), desde un marco general, una propuesta de educación intercultural debiera asumir los siguientes supuestos:

“Primero, en relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, se asume que las personas desarrollan habilidades y destrezas que les permiten vivir en una determinada comunidad, en la cual están inmersas y están capacitadas para ser un aporte en su desarrollo individual y social, desde una perspectiva integral.

Segundo, las destrezas y habilidades se relacionan con sistemas de significados que capacitan a las personas para comunicarse en base a actividades prácticas que se orientan hacia la transformación del mundo natural, social, cultural y espiritual, como prácticas epistémicas que fundamentan el conocimiento educativo indígena, mapuche en particular.

Tercero, quienes participan de la educación intercultural lo hacen desde sus propias perspectivas culturales y metas, que son iguales en el contexto escolar, pero diferentes en su sentido y significado para la familia y la comunidad mapuche.

Cuarto, las personas aprenden inmersas en un mundo sociocultural específico, aunque el acto de aprender y de comprender, se considere como un hecho predominantemente individual.

Quinto, las personas aprenden en las diferencias, considerando el conocimiento indígena y no indígena como una riqueza de la producción humana, con el objeto de mejorar la calidad de los aprendizajes, las oportunidades y la convivencia social y cultural.

Sexto, las prácticas pedagógicas tienen por objeto generar una relación dialógica entre los saberes populares, los saberes indígenas y el saber escolar, a partir de una colaboración activa y participativa de la familia y de la comunidad en los procesos educativos”.

En ese sentido, la incorporación del Educador Tradicional mapuche o *kimche*, es de vital importancia para el desarrollo de la educación intercultural. El objetivo de su incorporación a la educación escolar es colaborar en los procesos educativos, como un actor social relevante que moviliza el interés de las familias y la comunidad sobre la escuela y la educación, en tanto es portador de saberes y conocimientos educativos mapuches, para colocarlos a disposición de los estudiantes y profesores. En este sentido, el Educador Tradicional es reconocido por los miembros de la comunidad por poseer la memoria individual y social, asociada a saberes y conocimientos educativos propios, como el *mapunzugun* (lengua mapuche), la historia, la geografía, el territorio y la espiritualidad (Quintriqueo *et al.*, 2011). Así es como en el contexto escolar, el Educador Tradicional, como conocedor y partícipe activo de su comunidad, está a disposición de los profesores y estudiantes con todas sus capacidades, para transformarse en el mediador entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar (Quintriqueo *et al.*, 2011). El propósito fundamental de la incorporación del Educador Tradicional en los contextos escolares interculturales es fortalecer la identidad sociocultural de los estudiantes de ascendencia mapuche y, al mismo tiempo, constituirse en un referente para superar el desconocimiento de los profesores con respecto a los saberes educativos mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2011).

En esa perspectiva, en base a los resultados de nuestras investigaciones del CIECII, desde enfoques teóricos que se sustentan en lógicas de estudios socioeducativos, tanto mapuches como no mapuches, no se puede comprender la vida social actual de los pueblos indígenas, si no es situando al sujeto individual y social como elemento

central en los proyectos y procesos educativos escolares interculturales. Esto implica obligaciones (políticas e ideológicas) de los Educadores Tradicionales, como representantes de las comunidades, sobre los individuos que desean formar (Bajoit, 2003). Desde esta perspectiva, intentamos comprender las conductas mapuches colectivas, desde el orden y el cambio en las comunidades, a partir del conocimiento de los Educadores Tradicionales y *kimches* (sabios mapuches). En este sentido, los sujetos individuales, que a la vez son sujeto y objeto de sus relaciones sociales, buscan construir y realizar su identidad personal mediante intercambios que le permiten comprender la vida social (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). Así, desde un enfoque epistemológico, nuestros estudios buscan conocer los saberes educativos mapuches, apelando a la perspectiva teórica de indagar con los mismos individuos y considerándolos, simultáneamente, como objeto y sujeto de sus relaciones sociales, con el fin de explicar las conductas colectivas respecto de los saberes educativos desde la memoria social (Montesperelli, 2004). Los resultados permiten proponer una crítica epistemológica frente a la desigualdad de oportunidades y escaso estatus epistemológico de los conocimientos educativos mapuches asociados a prácticas socioculturales (Van Haecht, 1999; Olivé, 2009). En consecuencia, se trata de iniciar una explicación fundada en el paradigma de la identidad sociocultural (Bajoit, 2003).

En esa perspectiva, los saberes educativos mapuches son vitales para la construcción de la identidad sociocultural de niños y jóvenes mapuches. La vitalidad de estos saberes se encuentra amenazada, ya que no se reconoce, desde el Estado, las instituciones de formación inicial y los propios actores de la comunidad educativa, los problemas de la escolarización descontextualizada. Así, cada mapuche y no mapuche es instado por los Educadores Tradicionales y los *kimches* a contribuir con una educación más contextualizada, con el objeto de resolver el problema del desconocimiento de los saberes mapuches en la escuela, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes y las propias familias, mapuches y no mapuches (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). Esta situación es tan importante que puede ser equivalente a dificultades de tipo económicas y sociales. El problema del desconocimiento, como dificultad, se refiere a la relación que tienen los *kimches* con el saber, para describir la resistencia de quienes no aceptan la explicitación e institucionalización de los saberes y conocimientos educativos mapuches, en el marco del currículum escolar y los procesos pedagógicos.

En este trabajo, se recurre al concepto de ‘relación con el saber’ propuesto por Beillerot (1998), ya que se refiere, primero, al reconocimiento de todos los saberes de los individuos, en particular, de quienes se esfuerzan por eliminar al sujeto de la historia y, segundo, porque la relación con el saber puede entenderse como la del sujeto que preserva el aspecto práctico de la noción (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). Según Beillerot (1998), el saber no se designa como saber, sino como el vínculo de un sujeto con un objeto. Es un vínculo que permite develar los saberes vernáculos que están depositados en los *kimches* para la formación de personas. De esta manera, los saberes forman parte de un sistema simbólico al que se añaden reglas de uso “...producidos en un contexto histórico y social; hacen referencia a culturas, expresan, muestran modos de socialización y de apropiación” (Beillerot, 1998: 23).

En investigaciones de Bradford (1976) y Bengoa (1987), refiriéndose a la enseñanza que recibían los niños, reconocen algunos aspectos de la educación familiar mapuche. Entre ellos, Bradford (1976) alude a valores como el respeto y la capacidad de reconocimiento con el medio natural y social. Estos aspectos se resumen en la forma de enseñar, esto es sugiriendo, demostrando y animando al niño o niña a aprender. Por su parte, Bengoa (1987), refiriéndose a las antiguas familias, señala que su educación consistía en ejercitar la memoria, el culto por los detalles, la precisión al describir las características de objetos y situaciones, donde el *mapunzugun* se caracteriza por su riqueza descriptiva. Es así como el niño es ejercitado en la descripción detallada de cerros, animales, plantas y de los diversos elementos de la vida cotidiana, es decir, en las clasificaciones lo van formando, desde los saberes y conocimientos de cada familia y comunidad (Bengoa, 1987). Estos conocimientos son los que históricamente han sido enseñados por personas reconocidas con la categoría social de *kimche*.

La condición de *kimche* ha sido definida en *mapunzugun* como sabio, docto y erudito (Augusta, 1903; Erize, 1960) y, desde el punto de vista socioeducativo, como sabios portadores del conocimiento educativo (Quilaqueo, 2007). El *kimche*, en la actualidad, puede definirse como la persona que posee conocimientos mapuches y no mapuches, producto de la educación familiar, de las experiencias de viajes a otros contextos de vida y de su formación en un oficio específico en el conocimiento cultural. Su objetivo es argumentar un

discurso educativo fundamentado en la memoria sobre las prácticas socioculturales que sustentan una construcción epistémica propia del conocimiento como construcción social, ligado al territorio, a la lengua y a la espiritualidad (Quilaqueo *et al.*, 2004; Quintriqueo y McGinity, 2009; Quintriqueo *et al.*, 2014).

En cuanto a los contenidos valóricos mapuches, como base de la acción educativa, se consideran los siguientes elementos para su conceptualización: 1) el **respeto**, que es la base de los procesos de relación e interacción con las personas y los componentes del medio (*yamuwün* ‘aprecio’ y *mañümmawün* ‘agradecimiento’); 2) la **armonía**, cuyo fin es construir y preservar una forma de relación con los componentes vivos, objetivos y subjetivos del medio (*azmawün* ‘armonía’ y *perimontun* ‘advertencia de fuerzas naturales’); y 3) la **obediencia**, que se presenta en la relación objetiva, subjetiva y espiritual con los elementos del medio (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). Estos tres elementos de valores educativos identificados se relacionan con un proceso de formación de la identidad sociocultural y podrían contribuir con un sistema de valores humanos elegidos en base a una toma de consciencia prospectiva e introspectiva (Bujardón, 2008). Así, el conocimiento de los valores educativos mapuches, nos permitiría definir una racionalidad, sistematicidad y efectividad de las acciones educativas en relación con valores subjetivos, objetivos e intersubjetivos. Los valores son parte de la relación sujeto-objeto, pero por la naturaleza humana, son subjetivos, aunque los materiales que satisfacen las necesidades del hombre tengan, en principio, un carácter netamente objetivo (Quintriqueo y Cárdenas, 2010), por ejemplo, los elementos de la naturaleza o el propio mundo físico. Sin embargo, al mismo tiempo, las personas se apropian espiritualmente de los elementos objetivos mediante la observación sistemática de la naturaleza, a través de la metodología *inarumen*, cuyo objetivo es interpretar y dar sentido a los fenómenos y hechos, para comprender el mundo (Ñanculef, 2007).

Del mismo modo, los valores subjetivos, relacionados con el plano racional, ético, espiritual, estético y moral, construyen una consciencia social, puesto que la relación de las personas con el mundo, se manifiesta a través del lenguaje y la actividad humana, como una nueva objetivación de la realidad o *Günezuamün* (Jamioy, 1997; Vietayaki, 2002; Osés, 2009; Quintriqueo *et al.*, 2015^a).

Desde los valores educativos mapuches, la relación de respeto, la armonía y la obediencia conducen a los sujetos a una necesidad de formación que sobrepasa la concepción de escuela normativa, codificadora y adaptativa. Por el contrario, se exige una formación en valores prospectivos e introspectivos. Lo prospectivo se relaciona con la necesidad de que las personas sean capaces de adaptarse a determinados valores, reglas y creencias, para actuar en función de éstas, lo que genera la necesidad de establecer un orden en el entorno propio, a fin de hacer significativa la información, con el objeto de dotar de sentido a la selección y procesamiento de nuevas informaciones del medio circundante (Bujardón, 2008). Lo introspectivo permite a las personas crear sus propios patrones de valores, como una condición necesaria de autoconciencia con respecto a su identidad sociocultural, como persona potenciada por su propio patrimonio cultural, con el fin de construir nuevos valores y actuar en consecuencia (Bujardón, 2008). Estas nuevas construcciones de contenidos valóricos transversales son fundamentadas en las relaciones que establecen las personas con la naturaleza y con los aspectos espirituales, reconocidos como positivos para el desarrollo de la familia y la comunidad. Así, los contenidos valóricos, desde un paradigma sociocultural de la educación, se traducen en actitudes transversales deseables para formar a las personas en contextos interculturales, tanto para mapuches como para no mapuches. Son sujetos comprometidos con la necesidad de resolver problemas y aprendizajes interculturales en los dominios de la comunicación intercultural (Castellano y Hinestroza, 2009; Bartel-Radic, 2009).

En consecuencia, el aprendizaje de contenidos valóricos, como un sistema de valores humanos, permitiría a los sujetos regular conductas, adaptarse y vivir en equilibrio con el medio, vinculándose con los objetivos fundamentales transversales establecidos en la educación escolar, en contextos indígenas y no indígenas, desde la relación con el saber (Mora *et al.*, 2009).

De esta manera, Beillerot (1998) plantea figuras de 'relación con el saber' y distingue el imitador del transgresor y el deseo de aprender del deseo de saber, como dos modalidades diferentes de relacionarse con los saberes. Afirma que el **imitador** desea aprender, el **transgresor** desea saber. La figura del **aprendiz** imitador es la de aquel que aprende el saber en conformidad, para quien el saber es un objeto determinado, cerrado, construido e institucionalizado. La figura del **transgresor** es la

de aquel que aprende al margen de las normas, incluso en contra de ellas, para quien el saber es una interrogación.

En el conocimiento mapuche, el aprendizaje está asociado a las siguientes metodologías: 1) *inatuzugu* significa estudiar, buscar e indagar en el conocimiento que ya existe, con el fin de lograr una comprensión de procesos, fenómenos, hechos, sucesos y de interpretar la realidad desde un nuevo conocimiento sustentado en una racionalidad propia; 2) *nampülkan* es una racionalización y representación del viaje por el territorio, la geografía, como también una forma de interpretar la memoria individual y social, con el fin de aprender y comprender sobre la realidad, producto de la propia experiencia y su confrontación con otras realidades; 3) *mümülkan* es la racionalidad para entender procesos de construcción de conocimientos acerca de un objeto (natural, artístico y tecnológico), con el fin de ordenar el propio conocimiento y la formación de las personas; y 4) *zapilüwün* se refiere a una racionalidad para aprender y comprender el desarrollo de las cosas y de las propias personas, como producto del cultivo racionalizado del saber, lo cual encierra intereses, contenidos y finalidades. En el caso mapuche, constatamos que los métodos relacionados con el aprendizaje como imitador son el *mümülkan* y el *zapilüwün*. Es decir, son métodos que colocan al aprendiz en relación con los objetos de un saber determinado y deseable de aprender. En cambio, los métodos *nampülkan* y *inatuzugu* se refieren al aprendiz como trasgresor. En ese sentido, el aprendiz sale de lo establecido para recurrir a su propia experiencia individual y social e interpretar la realidad, el objeto de saber, en contraste con otras realidades, como una forma de construir nuevos conocimientos, ordenar y dar sentido a lo propio (Quintriqueo *et al.*, 2015^a).

Los métodos educativos, desde la educación familiar, están constituidos por prácticas socioculturales que orientan el desarrollo de experiencias de aprendizaje práctico y contextual, con el fin de llegar a la construcción de una noción, de un concepto que permita interpretar la propia realidad. Por ejemplo, con respecto a la crianza de animales, los niños y jóvenes viven procesos de aprendizaje asociados al conocimiento sobre la alimentación, la reproducción, el parto, el cuidado y la generación de productos que benefician la vida familiar. Asimismo, con respecto al conocimiento sobre la naturaleza, los métodos educativos se relacionan con la identificación, nombre de plantas, lugares, animales y codificación de elementos, sucesos y

hechos que configuran el espacio físico, geográfico, del territorio y los ecosistemas (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). Estos métodos también se relacionan con los tiempos para cultivar, recolectar, cosechar, producir medicina para el tratamiento de enfermedades locales, de las personas y de los animales, y hacer uso adecuado de los recursos que nos entrega la naturaleza (Quintriqueo *et al.*, 2015^a; 2015^b). En consecuencia, los métodos para la enseñanza y el aprendizaje están en relación permanente con la observación empírica de los elementos objetivos, subjetivos, intersubjetivos y espirituales de la realidad como objeto de saber, asociado a las prácticas socioculturales (Olivé, 2009; Oses, 2009; Quintriqueo y Cárdenas, 2010; Falavigna y Arcanio, 2011).

Desde la pedagogía intercultural, según la experiencia desarrollada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, es fundamental generar la definición de contenidos y finalidades educativas en una relación colaborativa entre Escuela-Comunidad-Universidad (Quilaqueo *et al.*, 2005; Quintriqueo, 2010). Según Abdallah-Pretceille (2001), la pedagogía intercultural exige una confrontación permanente de puntos de vistas. Al respecto, Ouellet (1988) señala que la pedagogía intercultural tiene como objetivo comprender los problemas de la educación y el aprendizaje de los estudiantes que pertenecen a una diversidad multicultural e intercultural, como una toma de consciencia de la relación entre educación-cultura-sociedad. Así, desde un paradigma pluralista y relativista, una pedagogía intercultural centra su acción en el reconocimiento y favorece la coexistencia de las diferencias culturales, aun cuando la finalidad sea mantener la unidad social (Clanet, 1988).

Según Clanet (1988), la pedagogía intercultural puede ser considerada globalmente como la relación de tres sistemas de significación: 1) un sistema de significación particular a un grupo determinado, por ejemplo, las significaciones propias de la escuela, lo que constituye un código cultural construido en el proceso de escolarización; 2) un sistema de significación propio a cada individuo, por ejemplo, la de un niño, donde se espera que adquiera el código colectivo transmitido por la escuela, pero donde el sistema de significación particular tributa al medio familiar, a la historia personal, a la vida social; y 3) la transformación de un sistema de significado relativamente cerrado a otro relativamente abierto, es decir, es la perspectiva intercultural de la educación para la ciudadanía, de sujetos

que están obligados a vivir y a transitar desde el mundo global al local y viceversa, donde a la escuela se le atribuye la responsabilidad de la formación de ciudadanos, en el marco de una sociedad democrática, marcada por el multiculturalismo, pluralismo e interculturalidad (Ouellet, 2002^a; Schmelkes, 2009; Dietz y Mateo, 2011). En tanto, la educación intercultural, 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 son la base del proceso de construcción de conocimiento educativo (Quintriqueo, 2010).

Por una parte, como enfoque, la interculturalidad en educación permite el estudio y comprensión de personas pertenecientes a esferas culturales diferentes, lo que relativiza de alguna manera los conocimientos y obliga a construir un saber multipolarizado, con el fin de superar la discriminación y el racismo (Véase, por ejemplo, Ouellet, 2002^b; Schmelkes, 2009, 2012; Quintriqueo, 2010; Essomba, 2012). Por su parte, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos para desarrollar competencias en tres dimensiones: 1) competencias cognitivas; 2) competencias éticas; y 3) competencias sociales (Ouellet, 2002^b). En su conjunto, las competencias son capacidades, basadas en saberes, principios y valores humanos, que ayudan a comprender el mundo en su complejidad sociocultural. También ayudan a seleccionar valores para la actuación ética ligada al derecho, a cooperar, a reconocer al otro, a construir proyectos comunes. Ello, permite desarrollar capacidad para intervenir en la sociedad basado en la justicia social, para argumentar y definir situaciones contextuales como base epistémica para la formación de personas en el conocimiento, la autonomía y el reconocimiento (Freire, 2002; Zuluaga *et al.*, 2003; Pizzi, 2005; Fernet-Betancourt, 2011).

3. METODOLOGÍA

El estudio es descriptivo y se basa en la investigación educativa, que tiene por objeto la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos, que puedan ser utilizados para comprender los procesos educativos, para lograr mejoras en la educación (Bisquerra, 2004). En lo específico, la investigación está asociada a la capacitación técnica en estrategias de implementación curricular en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales, para docentes de escuelas adscritas al Programa de

Educación Intercultural Bilingüe Orígenes (PEIB/ Orígenes), en la región de La Araucanía (2008-2009).

El enfoque utilizado en las capacitaciones fue teórico-práctico, con énfasis en el análisis crítico de la experiencia docente y la participación (implicación). De este modo, el docente, junto con actividades desarrolladas en la Universidad, tuvo un seguimiento en dos ocasiones para observar su desenvolvimiento en una realidad escolar para contextualizar y evaluar el proyecto de intervención que diseñó en la capacitación. Otras actividades que se contemplaron en el desarrollo de la capacitación: conferencias, clases presenciales, talleres reflexivos individuales y grupales, laboratorios, trabajo individual y discusiones grupales.

El estudio se realizó en la zona Macro Centro Sur de Chile, en escuelas situadas en la región de La Araucanía. Esta región se divide administrativamente en las provincias de Cautín y Malleco. Al respecto, las escuelas que participaron en la capacitación técnica, en el marco del PEIB (Mineduc, 2008-2009), fueron 114, de las cuales el 73,1% se ubica en la provincia de Cautín y el 26,9%, en la de Malleco. De acuerdo con el tipo de escuela, el 48,2% corresponde a aquellas con cursos independientes, el 32,5%, a multigrado y el 19,3%, unidocente.

El muestreo del estudio fue de tipo intencional, no probabilístico (Bisquerra, 2004; Ruiz, 1996). Los sujetos seleccionados fueron 56 docentes y 56 Educadores Tradicionales. La edad de los docentes fue un promedio de 42,7 años, donde la máxima fue de 63 años y la mínima de 24. Con respecto al género, el 35,7% fueron docentes de sexo masculino y el 64,3%, femenino. En tanto, el promedio de edad de los Educadores Tradicionales fue de 44 años, donde la máxima fue de 71 y la mínima de 21. En relación con el género, el 42,1% de los Educadores Tradicionales fueron masculino y el 57,9%, femenino.

En el marco de las capacitaciones para las actividades de proyección al medio externo del CIECII, se trabajó con un total de 40 escuelas de La Araucanía, 10 por año, en los períodos 2010, 2011, 2012 y 2013. Además, en el 2012, se trabajó con una muestra de 18 académicos de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco y 8 profesores mentores de liceos y escuelas que constituyen centros de prácticas de estudiantes de la misma Facultad.

En el marco de la investigación, la figura del docente corresponde al profesional de la educación que se desempeña en contextos interculturales, mientras que se considera como Educador Tradicional al *kimche* (sabio) de la familia y la comunidad mapuche. Este último es portador de saberes y conocimientos educativos propios, que tienen como finalidad mediar entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar, en forma coordinada con el docente, en el proceso de contextualización de los contenidos curriculares.

Para la realización del trabajo de campo, se aplicó un cuestionario de valoración *Likert* a 56 docentes y 56 Educadores Tradicionales. El instrumento diseñado consiste en un conjunto de afirmaciones preestablecidas, con el objeto de realizar un seguimiento, que buscaba posibilidades de respuestas ordenables con significados autónomos o independientes de los otros reactivos. Además, se realizaron entrevistas individuales con preguntas semiestructuradas a una muestra de 10 docentes y 10 Educadores Tradicionales, participantes de la capacitación técnica (Aguirre, 1995; McMillan y Schumacher, 2005). Las entrevistas tuvieron una duración de 30 a 45 minutos, donde se contó con un guión en torno al tema, que permitió obtener información respecto de los procesos de articulación del conocimiento cultural mapuche y los conocimientos escolares en ciencias. Las entrevistas se registraron en formato de audio digital, previa revisión y firma de un consentimiento informado de los participantes. Posteriormente, las entrevistas fueron transcritas, para así realizar los análisis pertinentes en relación con el tema de investigación. En el caso de la proyección al medio del CIECII, la información se recogió en base al producto de los participantes, que consistió en una iniciativa de educación intercultural, relacionada con la metodología de proyecto de intervención educativa intercultural. Adicionalmente, se trabajó en base a registros etnográfico informados por los académicos que realizaron la capacitación.

El procedimiento de análisis empleado consideró una descripción cualitativa de los datos. En este sentido, el análisis de los datos consideró la distribución de frecuencias, con el propósito de obtener el nivel de recurrencia en la valoración de los docentes y Educadores Tradicionales sobre las afirmaciones presentes en el cuestionario *Likert*, en torno a tres niveles de respuesta: de acuerdo o muy de acuerdo, indiferente y en desacuerdo o muy en desacuerdo. Posteriormente, los datos fueron ingresados a una matriz en el software de análisis SPSS

17.0. A su vez, el análisis de los datos provenientes del discurso de los docentes y Educadores Tradicionales se realizó mediante el análisis de contenido con apoyo del *software* Atlas.ti 5.0, con el fin de hacer más eficiente y fluido el procesamiento y presentación de la información (Krippendorf, 1990; Quivy y Campenhoudt, 1998; Pérez, 2002). El análisis de contenidos buscó identificar 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 y contenidos latentes (Pérez, 2002). Este método opera en dos fases. La primera es la producción de significados mediante construcción de un sistema jerárquico de categorías, que deriva de la combinación del método de comparaciones constantes y el análisis por unidades temáticas, con base en una codificación abierta y axial (Quivy y Campenhoudt, 1998; Bisquerra, 2004). La segunda fase es un proceso de codificación triangulada de contenidos, para una posterior ponderación de su relevancia, diferenciada de acuerdo con las distintas categorías de análisis y conglomerados, desde la teoría fundamentada. Este procedimiento se implementó combinando el método clásico de análisis cualitativo de contenido (Krippendorf, 1990) con los procedimientos de cuantificación de códigos desarrollados en el programa informático de análisis de contenidos Atlas.ti (Strauss y Corbin, 2002).

4. RESULTADOS

El actual currículo otorga cierta autonomía y flexibilidad para que los establecimientos educacionales puedan elaborar sus propios planes y programas. En contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches esta flexibilidad curricular tiene como finalidad la implementación de la educación intercultural bilingüe que incorpora la enseñanza de la lengua mapuche, en escuela con una población escolar de ascendencia mapuche sobre el 20% de la matrícula total (Mineduc, 2002, 2005, 2008). Sin embargo, la presencia de la interculturalidad no está explícita en los planes y programas de asignatura en Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

Por lo tanto, los resultados del estudio develan el proceso de articulación entre el conocimiento cultural mapuche y los conocimientos escolares, en escuelas seleccionadas por el MINEDUC para implementar el Programa de Educación Intercultural Bilingüe financiado por el

proyecto Orígenes y aquellas consideradas en las actividades de proyección al medio del CIECII. Para esto, se presentan los testimonios y evaluaciones de docentes y Educadores Tradicionales en torno a las dificultades, fortalezas y desafíos que se evidencian en las escuelas al implementar los procesos de capacitación docente. El seguimiento de las capacitaciones ha posibilitado el análisis y reflexión documentada sobre la práctica docente, donde se ha obtenido información relevante relacionada con la gestión pedagógica y la relación educativa de los docentes con los Educadores Tradicionales que considera la muestra.

Los resultados de la articulación e incorporación de un enfoque intercultural al proceso educativo, en escuelas adscritas al PEIB/Orígenes, se relacionan con:

- a) Las estrategias de capacitación técnica, según su apropiación y puesta en práctica por docentes y Educadores Tradicionales.
- b) La contextualización curricular de los contenidos de enseñanza en las asignaturas de Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En el caso de la capacitación docente, en el marco de las actividades de proyección al medio, los resultados de articulación de saberes y conocimientos culturales mapuches y el conocimiento escolar se relacionan con:

- a) Proyectos de intervención educativa, productos del proceso de capacitación.
- b) Cartillas interculturales para la enseñanza de las Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales.

En relación con las estrategias de la capacitación técnica, se observan los procesos que han sustentado la transposición didáctica en las prácticas pedagógicas de los docentes, en colaboración con los Educadores Tradicionales. De esta forma, respecto de la valoración de las estrategias que permitan la articulación intercultural del contenido disciplinar y el conocimiento mapuche, el 93% de los docentes y el 88% de los Educadores Tradicionales le asignan una valoración de 'muy de acuerdo' o 'de acuerdo' a las estrategias metodológicas entregadas por la capacitación técnica. En el discurso de los docentes se expone que una de las estrategias utilizadas para la planificación de las unidades didácticas es la conversación con los estudiantes acerca de 'relatos sobre las plantas medicinales' (entrevista 03 [08:08]), lo que permite explorar el conocimiento cultural que portan los estudiantes sobre la clasificación

de los vegetales. De igual forma, se identifica la realización de trabajos en terreno, que buscan potenciar la observación del medio natural y la interacción con las autoridades mapuches tradicionales. Además, se reconoce que los docentes y Educadores Tradicionales incorporan la enseñanza del *mapunzugun* (lengua mapuche) en relatos orales (*epew*) y en prácticas socioculturales como el *we xipantu* (año nuevo mapuche) y el *palin* (juego de la chueca). Por medio de estos conocimientos, se sustenta el desarrollo de unidades didácticas contextualizadas, en las asignaturas de ciencias. Como recalca un Educador Tradicional: “gracias a las capacitaciones, ellos [los docentes] han comprendido temas que desconocían” (entrevista 19 [57:57]), lo que ayuda a la utilización de estrategias que propician la incorporación de contenidos culturales mapuches. Esto queda de manifiesto al constatarse un 82% de los docentes y un 91% de los Educadores Tradicionales quienes destacan que la capacitación les ha entregado herramientas que les permiten diseñar unidades didácticas contextualizadas a la realidad sociocultural de sus estudiantes.

En relación con la contextualización curricular de los contenidos de enseñanza en ciencias, el 91% de los docentes y el 89% de los Educadores Tradicionales le asignan una valoración ‘muy de acuerdo’ o ‘de acuerdo’ al trabajo en equipo, como una fuente de conocimiento útil para adecuar el currículo en las asignaturas de ciencias. A su vez, al preguntar sobre la contextualización de los contenidos de enseñanza, el 91% de los docentes y el 78,9% de los Educadores Tradicionales le asignan una valoración ‘muy de acuerdo’ o ‘de acuerdo’. Es decir, ambos actores establecen que, en las escuelas, se efectúa la adecuación de los contenidos disciplinares. Al respecto, una docente señala: “... les hago un ramo que se llama agropecuaria y dentro de eso incorporé el tema de las plantas medicinales mapuches” (entrevista 03 [08:08]). En la contextualización, los docentes y Educadores Tradicionales tienen una oportunidad que posibilita el desarrollo de actividades de enseñanza, que son adecuadas a la realidad natural, social y cultural de los estudiantes. Sin embargo, se reconoce que la integración de conocimientos culturales mapuches a la planificación es un desafío porque “... realmente vincular la cultura mapuche con los contenidos disciplinarios es difícil...” (Entrevista 01 [72:72]). Esta situación queda reflejada cuando el 73,2% de los docentes indica que el mayor problema que tienen para relacionar el conocimiento mapuche con

los contenidos escolares es su desconocimiento del *mapunzugun* y las costumbres mapuches.

Por su parte, los proyectos de intervención educativa intercultural diseñados por los docentes, que son producto del proceso de capacitación, en el marco de las actividades de proyección al medio externo del CIECII, son los siguientes:

Tabla 1. Instituciones escolares participantes y proyectos

INSTITUCIÓN	NIVEL ABORDADO	PROYECTO
Sala Cuna y Jardín Infantil Intercultural <i>Chincowe</i>	Sala Cuna y Jardín Infantil	<i>Kisu Kimüwün</i> (conocimiento de sí mismo).
Escuela Municipal F - 485 Truf Truf	Primario	Implementación del saber tradicional en la jornada escolar completa
Escuela Quechurehue de Cunco	Primario	Al encuentro con mis raíces, mi identidad
Rayen Paine N° 73	Primario	<i>We Choyün wiñoltuay kuifike kimün</i> (los niños recuperan los conocimientos ancestrales)
<i>Ñirrimapu</i> G - 488	Primario	En búsqueda de nuestra identidad cultural
Escuela Intercultural <i>Foyeko Mapu</i>	Primario	Proyecto de intervención educativa intercultural
Escuela municipal Boyeco	Primario	Conociendo la diversidad cultural
Liceo Pablo Neruda	Secundario	Actividad curricular de libre elección. Grupo Cultural <i>Weche Newen</i> (fuerza joven)

La valoración que hacen los docentes sobre la capacitación es que, las clases han sido muy dinámicas, se ha podido hacer uso de técnicas y metodologías propias del diálogo entre la cultura occidental y mapuche. Especialmente en los trabajos prácticos con mapas, estereoscopios y programas computacionales, microscopios y extracción de tintes vegetales para teñir lana. Lo anterior está al servicio de la valoración y el diálogo entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar, en las prácticas pedagógicas de las escuelas participantes en la capacitación. Los profesores de aula que han participado explicitaron su interés de que esta actividad tuviese una continuidad, como una forma de devolver los resultados de investigación al contexto escolar.

Por otra parte, los participantes explicitan las siguientes dificultades: 1) los profesores de aula no dominan la lengua mapuche, por lo que tienen la necesidad de aprender *mapunzugun*, ya que lo ven como una potente herramienta que les permite acercarse a la cultura mapuche, interactuar con estudiantes y con la comunidad, para lograr una real intervención educativa; 2) los profesores de aula carecen de estrategias para establecer la colaboración entre escuela-familia-comunidad, debido a la visión histórica de que la escuela es una institución del Estado que interviene unilateralmente en las comunidades, por lo tanto, visitar y trabajar *in situ* con las personas mapuches se presenta como una gran dificultad; 3) los profesores de aula presentan limitaciones para reflexionar críticamente y sistemáticamente sobre sus propias experiencias, o bien, desconocen otras experiencias, por lo que es muy difícil que implementen y presenten adecuadamente los resultados de las intervenciones para su evaluación; 4) se constata, en los informes de lectura entregados, un problema asociado a la escritura de los contenidos educativos respecto a los resultados de investigación y un desconocimiento del marco curricular. Así, por el tipo de informe que se recibió, se deduce que hay una dificultad en la comprensión lectora y la escritura, que se asocia al incumplimiento de plazos y al reclamo por el exceso de lecturas; y 5) finalmente, se observan dificultades en la aplicación de proyectos de intervención educativa intercultural, por cuanto hubo una escuela situada en comunidades mapuches, donde los padres firmaron mayoritariamente una carta de rechazo por incorporar la lengua mapuche en la enseñanza escolar de sus hijos. Este es un problema que hemos observado empíricamente, en varias escuelas, en el desarrollo de las actuales investigaciones del CIECII. Este hecho se fundamenta en la política pública sobre educación intercultural bilingüe, donde se consigna que la enseñanza del *mapunzugun* es obligatoria sólo en aquellos establecimientos que tienen sobre el 20% de matrícula de estudiantes con ascendencia mapuche.

En relación con la aplicación de las cartillas para la contextualización de la enseñanza de las Ciencias Naturales e Historia, Geografía y Ciencias Sociales (véase Quintriqueo *et al.*, 2015^a y 2015^b), se constató lo siguiente: 1) los participantes muestran interés tanto por las temáticas presentadas como por el eje central que es la interculturalidad, pero reconocen que ellos no cuentan con el suficiente (y mínimo) conocimiento sobre la cultura mapuche, para llevar a la práctica la contextualización de la educación en la región. Esta apreciación fue común a todos los sectores visitados, incluidos aquellos más lejanos, que cuentan con una mayor cantidad de estudiantes mapuches (sobre el 70%) y donde se espera que

exista una mayor probabilidad de una práctica educativa intercultural; 2) los participantes indicaron que, al no contar con el conocimiento ya señalado, se sienten inseguros y temerosos de cometer errores, pero tampoco ven la posibilidad de generar redes de colaboración con las comunidades mapuches cercanas para que, desde allí, exista un primer apoyo, y aluden a que esto no sería bien visto por algunas autoridades, tanto dentro del propio establecimiento como fuera de él; 3) los profesores participantes identificaron el clasismo y racismo como elementos presentes en la relación entre colegas y entre profesores y estudiantes, situación que se puede reconocer, ya que está implícita la idea de que los docentes y estudiantes de establecimientos de áreas rurales pertenecen a una categoría inferior, donde los estudiantes pasan a ser vulnerables sólo por el hecho de pertenecer a estas áreas y/o por ser mapuches; 4) luego de realizar las actividades propuestas para cada lugar visitado, los participantes expresaron importantes inquietudes: ¿Por qué todo el conocimiento generado a partir de las investigaciones mostradas no se ve reflejado en las políticas educacionales? Si la información es tan buena, ¿Por qué alguien no se hace cargo de este conocimiento generado y lo aplica? Estas inquietudes de los profesores de aula, implícitamente, encierran prejuicios y concepciones sobre el conocimiento y la educación. Es decir, primero, piensan que sólo los saberes y conocimientos formalizados e institucionalizados en el currículum escolar son deseables de enseñar en la escuela. Luego, se constata un desprecio epistemológico hacia el conocimiento educativo mapuche en el contexto escolar, en el discurso y la actitud del profesor, ya que busca un responsable externo que se haga cargo de aplicar dichos conocimientos educativos mapuches en la escuela, con lo cual se desentiende de su propia responsabilidad educativa, pedagógica y curricular; y 5) por último, la mayoría de los profesores participantes solicitan una capacitación, curso o apoyo para poder diseñar y poner en marcha una educación contextualizada interculturalmente.

5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Los resultados obtenidos sobre el desarrollo de la capacitación técnica y la práctica educativa de docentes y Educadores Tradicionales, permiten comprender que la articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencias necesita basarse en la reflexión y el diálogo de saberes. Esto implica repensar y cuestionarse la supremacía del conocimiento disciplinar basado en una lógica monocultural, técnica y científica (Pizzi, 2005), lo que

propiciaría la incorporación de saberes y conocimientos indígenas, campesinos y populares, a la educación escolar. Como señalan Pérez y Moya (2008), la construcción de procesos dialógicos implica el despliegue de posiciones y miradas que se interrelacionan de forma intersubjetiva. Por esto, según lo planteado por Pérez y Moya (2008) y Quilaqueo *et al.*, (2014), las prácticas educativas innovadoras en contextos interculturales necesitan de: 1) el diálogo entre sujetos que pertenecen a culturas diferentes; 2) contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad; 3) asumir el *kimeltuwün* como acción educativa mapuche, como base metodológica para concretar los principios de la educación intercultural, basada en los contenidos y finalidades educativas, como una práctica de validación objetiva y subjetiva de lo propio, con el fin de superar el desprecio epistemológico del saber educativo mapuche en el contexto escolar; 4) la colaboración activa y participativa de la familia y la comunidad en la planificación, desarrollo y evaluación de los procesos educativos; 5) profesores que conozcan el contexto sociocultural de sus estudiantes y que estén dispuestos a aprender de sus experiencias educativas y socioculturales; y 6) profesores que estén conscientes de los propios valores culturales que orientan la interpretación de las situaciones y problemas, así como la capacidad para reflexionar sobre la información y reevaluarla a la luz de diferentes perspectivas culturales, respetando los diferentes patrones de pensamientos de los actores sociales involucrados en el proyecto educativo de la escuela.

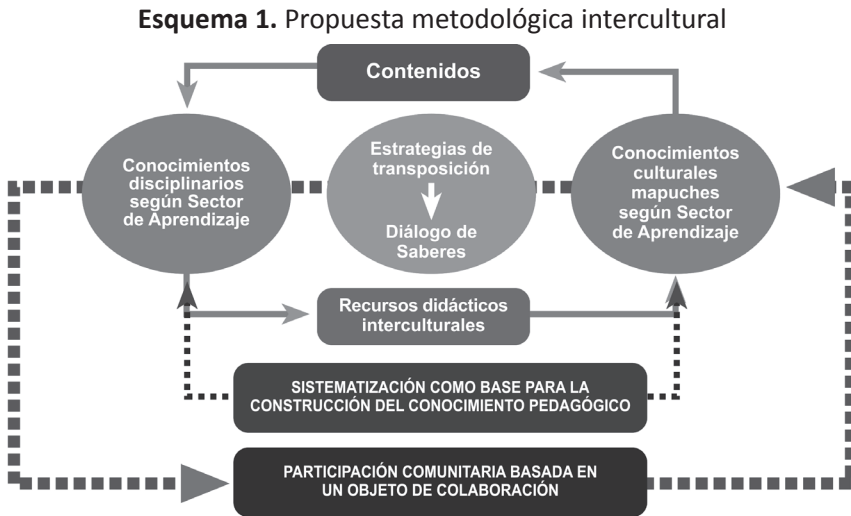
Es decir, generar prácticas educativas innovadoras exige la incorporación de nuevas estrategias de enseñanza, de conocimientos construidos en colaboración (relación docente-Educador Tradicional) y del desarrollo de proyectos de investigación que potencien la reflexión pedagógica de los docentes. Entonces, la educación con enfoque intercultural es una alternativa que permite reconocer la diversidad de saberes y conocimientos que convergen en la escuela. Por ello, se necesita potenciar institucionalmente a los docentes, no sólo para que asistan a los cursos de capacitación, sino, por el contrario, para que las capacitaciones se transformen en un proyecto de vida profesional y pedagógico (Bastiani, 2007). Esto debiera ayudar a la construcción de contenidos educativos, sustentados de manera epistemológica, en la racionalidad del conocimiento mapuche, lo que generaría una educación contextualizada social, cultural, natural y espiritualmente a la realidad de los estudiantes. Asimismo, ayudaría a superar la homogenización sociocultural impuesta por la educación. Sin embargo, esta situación no es sencilla, debido a que los docentes"... están

apremiados por las condiciones inmediatas de su práctica y no es fácil que enlacen lo cotidiano con las determinaciones estructurales. No es una imposibilidad insalvable teóricamente, sino laboral y práctica" (Gimeno, 1999, p. 22). En cierta medida, la incorporación de estrategias educativas innovadoras puede verse entrampada debido a las condiciones presentes en el medio profesional de los docentes. Aspectos como la resistencia de sus pares o los prejuicios y estereotipos hacia el conocimiento mapuche inciden en que se mantengan las estructuras curriculares que continúan con la reproducción de modelos educativos monoculturales (Hevia y Hirmas, 2005; Quintriqueo y McGinity, 2009). Por ello, es necesario comprender que el conocimiento indígena tiene cierto grado de sistematicidad y organización, que bien podría enriquecer la educación escolar de los alumnos mapuches y no mapuches.

En consecuencia, sostenemos que, prolongar el ocultamiento de los saberes educativos mapuche en la escuela, aumentará la discontinuidad del conocimiento cultural en los estudiantes. Esto debido a que, la racionalidad técnico-científica, utilizada en los procesos escolares, limita la incorporación de saberes y conocimientos que no responden al modelo económico-instrumental, lo que provoca que la educación se configure desde el pensamiento único de las ciencias occidentales. Al respecto, Connell (2006) señala que "La marginalización del conocimiento indígena debe ser debatida y su relación con el conocimiento universalizado debe ser renegociada" (p. 91). En este sentido, los saberes indígenas son construcciones sociales que mantienen los elementos del pasado y, a su vez, reflejan los cambios generados por las relaciones interculturales con la sociedad occidental. A diferencia del conocimiento científico, su base epistemológica no es medible, comprobable o cuantificable, sino que se encuentra presente en la memoria individual y social de los miembros de las comunidades (padres, abuelos, sabios). Por lo tanto, considerando lo propuesto por Negrete (2003), la nueva filosofía de las ciencias prepara el camino para la superación de las limitaciones impuestas por la relación sujeto-objeto de las ciencias occidentales, ya que examina sistemas de conocimientos contruidos con bases epistémicas diferentes, que amplían el horizonte de la educación en contextos interculturales, sustentado en un pluralismo epistemológico.

En ese sentido, el supuesto que sostenemos es que, existen lógicas de pensamientos que están presentes en los procesos culturales de construcción de conocimiento y que permiten comprender la realidad

natural, social, cultural y espiritual. Estas lógicas varían según el marco sociocultural mapuche y occidental, en la definición de contenidos y finalidades educativas. Entonces, para generar la articulación entre ambas lógicas de conocimiento, desde una educación intercultural en ciencias, proponemos el modelo que aparece en el esquema 1.



Fuente: Quintriqueo, Torres, Gutiérrez y Sáez (2011)

En el esquema 1, se ilustra la propuesta metodológica intercultural, donde se grafica que, en el contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches, la definición de contenidos educativos está relacionada con conocimientos disciplinarios y conocimientos mapuches, según la asignatura del currículum escolar. Ambas lógicas de conocimiento se plasman en la construcción de recursos didácticos interculturales, en la planificación de la acción educativa, que se basan en estrategias de transposición didáctica que generan la relación dialógica de saberes educativos. La generación de recursos didácticos interculturales demanda una actuación crítica y reflexiva del profesor sobre sus prácticas, y un proceso de sistematización de saberes y conocimientos educativos mapuches en el contexto familiar y comunitario. En efecto, este proceso de sistematización considera la participación comunitaria en la definición de contenidos y finalidades educativas, que se basa en la colaboración mutua en la relación escuela-familia y comunidad, tanto en los niveles decisionales del currículum escolar como en la gestión educativa de los establecimientos escolares. Según el modelo propuesto, es necesario develar los saberes y conocimientos indígenas y darlos a conocer de una manera crítica

para formar a estudiantes no indígenas. Desde esta perspectiva, la educación intercultural entre mapuches y no mapuches implica un ‘cambio mental’ que nos obligue a modificar nuestros ‘viejos puntos de vista’. La educación intercultural en la región de La Araucanía se relaciona con el reconocimiento de niños de ascendencia indígena y no indígena que coexisten en el medio escolar y social. En este contexto, se requiere de una redefinición epistemológica de la educación, que considere como elementos fundamentales la contextualización y la investigación empírica como base para la innovación educativa, desde el enfoque educativo intercultural.

6. CONCLUSIONES

En contextos escolares interculturales, la articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar, en ciencias, requiere de un trabajo colaborativo entre docentes, Educadores Tradicionales y *kimches*, como una herramienta de cambios sociales en la enseñanza y la forma de concebir el conocimiento escolar. Esta estrategia, proporciona a la educación de los estudiantes mapuches y no mapuches recibir una escolarización contextualizada a las características sociales, culturales y espirituales del medio local al cual pertenecen. De esta manera, incorporar saberes sustentados epistemológicamente, desde la racionalidad indígena, entrega la opción de cambiar el enfoque homogeneizador, monocultural y colonial de la educación escolar, por un enfoque educativo intercultural crítico, el cual basado en un pluralismo epistemológico en la identificación, sistematización y explicitación de contenidos, objetivos y finalidades educativas, permita contextualizar la enseñanza escolar, para mejorar la calidad de la educación en contextos interculturales. Este proceso, deberá acompañarse en un reposicionamiento del profesor responsable de desarrollar la educación intercultural en el marco de la institución escolar, para pasar de una actuación funcional y prescriptiva de la educación, del currículum escolar y la institucionalidad de la escuela, a una acción transformadora, investigadora y propositiva, para encontrar soluciones creativas a la rigidez estructural-monocultural de los establecimientos escolares. Para ello, es vital que los docentes y Educadores Tradicionales repliquen las estrategias metodológicas con un enfoque educativo intercultural, con el objeto de establecer una relación educativa entre la epistemología del conocimiento disciplinar y la epistemología del conocimiento cultural mapuche.

A su vez, se reconoce que el trabajo pedagógico que se establece entre docentes y Educadores Tradicionales debiera permitir la superación del prejuicio impuesto hacia el conocimiento mapuche, para así evitar su anulación en el medio escolar. Así, el enfoque de las estrategias que utilicen docentes y Educadores Tradicionales determinará el tipo de educación que recibirán los estudiantes mapuches y no mapuches; están invitados a reflexionar y a modificar las estructuras de herencia colonial de la educación escolar, lo cual implica un doble desafío para los docentes. Primero, deberían articular la incorporación de saberes y conocimientos del medio local y segundo, desarrollar procesos de trabajo colaborativo al incorporar al aula la figura del Educador Tradicional. A partir de esto, debiera generarse una educación de calidad, que responda a las necesidades del medio local y permita a estudiantes mapuches reforzar su identidad y a los no mapuches valorar y comprender conocimientos culturales mapuches, para avanzar en la construcción de una ciudadanía intercultural, fundada en un pluralismo cultural y epistemológico en el ámbito social, político y educacional.

En ese marco, la educación intercultural no es ni debe ser entendida solamente para las comunidades indígenas, sino que, estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto. Es una educación que aspira a formar sujetos capaces de descubrir las diferencias culturales, reconocerlas y comprenderlas. El aula intercultural desde este paradigma busca que los estudiantes puedan ver en las diferencias culturales no solo una alternativa al modo de vida, sino también una alternativa que puede ser incorporada en la escuela y en la vida social.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT por el financiamiento de los proyectos N°1110489 “Epistemología del conocimiento mapuche y escolar: un análisis desde la pedagogía intercultural, la geografía y sociología educacional”, N°1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados” y el N°1110677 “Tipificación de los métodos educativos mapuches: bases para una educación intercultural”. Asimismo, agradecemos a cada *kimche* participante en el estudio, por las entrevistas sostenidas y su disposición a compartir sus conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- ABDALLAH-PRETCEILLE, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books.
- AGUIRRE, A. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona: Editorial Boixareu Universitaria.
- AUGUSTA, F. (1903). *Lecturas Araucanas*. Temuco: Editorial Kushe.
- BAJOIT, G. (2003). *Todo cambia. Análisis sociológico del cambio social y cultural en las sociedades contemporáneas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- BARTEL-RADIC, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management international / International Management / Gestión Internacional*, Vol. 13, N° 4, pp. 11-26.
- BASTIANI, J. (2007). El docente de primaria indígena frente a la diversidad sociocultural y lingüística en el aula. *Ra Ximhai*, Vol. 3, pp. 365-376.
- BEILLEROT, J. (1998). *Saber y relación con el saber*. Buenos Aires: Paidós.
- BENGOA, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche, siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- BRADFORD, M. (1976). El sistema de valores del mapuche. *Revista Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile sur - central*. (Recopilación e introducción: Dillehay, Tom). Pontificia Universidad Católica de Chile, Sede Regional Temuco.
- BUJARDÓN, M. (2008). Reflexiones epistemológicas acerca de la educación en valores humanos. *Rev. HumMed [Periódico en la Internet].2008*. (dic); 8 (2-3). Disponible en: <http://scielo.sld.cu/scielo.php?hmc 080208. htm>. Consultado en mayo 1, 2009.
- CASTELLANO, A. Y HINESTROZA, J. (2009). Una perspectiva epistemológica para el estudio de las formaciones socioculturales. *Revista de Ciencias Sociales*. (Maracaibo), Vol. 15, n. 4, pp. 681-692.
- CASTORINA, J. (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- CLANET, C. (1988). Réflexions sur les fondements possibles d'une pédagogie interculturelle. Dans Ouellet F. (comp) *Pluralisme et École. Actes d'un colloque sur l'éducation interculturelle*. l'Université de Sherbrooke.

- CONNELL, R. (2006). Conocimiento indígena y poder global: lecciones de los debates africanos. *Nómadas*, 25, pp. 86-97.
- DE CAMILLONI, A. (2001). *Los obstáculos epistemológicos en la enseñanza*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- DIETZ, G. Y MATEOS, L. (2011). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México D.F.: Secretaría de Educación Pública.
- 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.
- ESSOMBA, M. (2012). *Interculturalidad en clave internacional. Implicaciones para la educación indígena*. Conferencia dictada en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco. Enero de 2012.
- FALAVIGNIA, C. Y ARCANIO, M. (2011). Redes teóricas sobre la noción “la relación con el saber”. Elementos para el análisis de una noción en construcción”. *Revista IRICE*. Nueva Época, Nº 22, pp. 7-16.
- FORNET-BETANCOURT, R. (2011). *La filosofía intercultural y la dinámica del reconocimiento*. Conferencia Inaugural de la Cátedra Fray Bartolomé de Las Casas. Universidad Católica de Temuco.
- FREIRE, P. (2002). *La pedagogía de la esperanza. Un encuentro con la pedagogía del oprimido*. Quinta edición. México D.F.: Siglo veintiuno editores, s.a. de c.v.
- GIMENO, J. (1999). Esquemas de racionalización en una práctica compartida. En: VV. AA. *Volver a pensar la educación* (Vol. II, pp. 13-43). Madrid: Ediciones Morata.
- GUERRA, M. (2006). Los científicos y su trabajo en el pensamiento de los maestros de primaria. Una aproximación pedagógicamente situada. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11 (31), pp. 1287-1306.
- HEVIA, R. Y HIRMAS, C. (2005). *La política de educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural*. En: Seminario Internacional Pueblos Indígenas Afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas.
- JAMIOY, J. (1997). Los saberes Indígenas son patrimonio de la humanidad. *Revista Nómada*, Nº7, pp. 64-72.

- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- LONCON, E. Y HECHT A. (2011). *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe: balances, desafíos y perspectivas*. Santiago de Chile: Programa de Doctorado, Universidad de Santiago de Chile y Fundación Equitas.
- McMILLAN, J. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2002). *Decreto Supremo número 240. Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la educación chilena*. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE CHILE (2005). *Orientaciones para la contextualización de planes y programas para la educación intercultural bilingüe*. Santiago de Chile.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2008). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 12 de mayo de 2014 de http://www.fs.mineduc.cl.cl/archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. (2009). *Ley general de Educación LEGE*. Recuperado El 12 de mayo de 2014, de <http://www.leychile.cl/navegar?idnorma=1006043>
- MONTESPERELLI, P. (2004). *Sociología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- MORA, L., OTÁLORA, C. Y LOMELLI, Z. (2009). La oportunidad de ser alguien: Significado social de la relación escuela católica y familia popular. *Revista de Pedagogía*, Vol. 30, n° 87, pp. 355-384.
- NEGRETE, P. (2003). Acerca de las limitaciones epistemológicas del modelo sujeto-objeto en la teoría del conocimiento. *Ágora*, 11, pp. 79-89.
- ÑANCULEF, J. (2007). *Memorias del valle KüraKatren. La cosmovisión y la filosofía mapuche: Un enfoque del Az-Mapu y del derecho consuetudinario en la cultura mapuche*. Consultado en línea el 11 de junio de 2013: <http://memoriasdecuracautin.blogspot.com/2007/10/la-cosmovisión-y-filosofía-mapu...html>
- OLIVÉ, L. (2009). Por una auténtica interculturalidad basada en el reconocimiento de la pluralidad epistemológica. En Olivé, L. et al. (2009), *Pluralismo epistemológico*. La Paz, Bolivia: Muela del Diablo Editores, pp. 191-218.
- OSES, A. (2009). Conocimiento Indígena: elementos constituyentes. *Boletín Antropológico*, Mérida, Vol. 27, n° 76, pp. 191-218.

- QUELLET, F. (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.
- QUELLET, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*. Paris: Editions L'Harmattan.
- QUELLET, F. (2002a). L'éducation interculturelle et l'éducation à la citoyenneté. Quelques pistes pour s'orienter dans la diversité des conceptions. *VEI Enjeux*, n° 129, juin 2002, pp. 146-167.
- QUELLET, F. (2002b). Quelle formation interculturelle en éducation. Dans Dasen P. et Perregaux Ch., (2002) *Pourquoi des approches interculturelles en sciences de l'éducation*. Bruxelles, De Boeck Supérieur « Raisons éducatives ».
- PÉREZ, G. (2002). *Investigación cualitativa. II Técnica de análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- PÉREZ, E. Y MOYA, N. (2008). Diálogo de saberes y proyectos de investigación en la escuela. *Educere*, 42, pp. 455-460.
- PIZZI, J. (2005). *El mundo de la vida. Husserl y Habermas*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica Silva Henríquez.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., CATRIQUIR, D. Y LLANQUINAO, G. (2004). Kimeltuwün mew amukey ta zugu. Una didáctica para abordar conocimientos mapunche en el proceso de formación inicial en educación intercultural (pp. 53-148). En Grupo de Investigación, *Cuatro estudios para mejorar la formación inicial docente*. Facultad de Educación. Temuco: Ediciones Universidad Católica de Temuco.
- 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.
- QUILAQUEO, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar* 29, pp. 223-239.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. Y MUÑOZ, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara*, Vol. 46, n° 2, pp. 271-283.
- QUINTAS, S. (2000). Análisis crítico de las actitudes bloqueadoras de la comunicación humana. *Comunicar*, 14, pp. 97-102.
- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: LOM Editores.

- QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2010). Educación Intercultural en contexto mapuche. Articulación entre el conocimiento mapuche y el occidental en el ámbito de las ciencias. En Quilaqueo Daniel, Fernández César Aníbal y Quintriqueo Segundo (2010), *Interculturalidad en Contexto Mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUINTRIQUEO, S. Y TORRES, H. (2012). Distancia entre el conocimiento mapuche y el conocimiento escolar en contexto mapuche. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 14(1), pp. 15-31.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., PEÑA-CORTÉS, F. Y MUÑOZ, G. (2015a). Conocimientos culturales como contenidos de la educación familiar mapuche. *Revista ALPHA*, N° 40, pp. 131-146.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., GUTIÉRREZ, M. Y PEÑA-CORTÉS, F. (2015b). Enseñanza de Historia, Geografía y Ciencias Sociales: hacia una Perspectiva Intercultural. Temuco: Editorial Universidad Católica de Temuco.
- QUINTRIQUEO, S., TORRES, H., GUTIÉRREZ, M. Y SÁEZ, D. (2011). Articulación entre el conocimiento cultural mapuche y el conocimiento escolar en ciencia. *Revista Educación y Educadores*, Vol. 14, No. 3, pp. 475-492.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D. Y TORRES H. (2014). Contribución para la enseñanza de las ciencias naturales: saber mapuche y escolar. *Revista Educação e Pesquisa*, Vol. 40, n° 4, pp. 965-982.
- QUINTRIQUEO, S. (2007). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la Araucanía*. Tesis Doctoral en Educación. España: Universidad de Extremadura.
- 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. *Estudios Pedagógicos*, 35, pp. 173-188.
- QUIVY, R. Y CAMPENHOUDT, L. (1998). *Manual de investigación en ciencias sociales*. México D.F.: Edición Limusa.
- RIEDEMANN, A. (2008). La Educación Intercultural Bilingüe en Chile: ¿Ampliación de oportunidades para alumnos indígenas? *INDIANA* N° 25, pp. 169-193.
- RODRIGO, M. J. Y ARNAY, J. (1997). *La construcción del conocimiento escolar*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- RUIZ-OLABUÉNAGA, J. I. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.

- SAGASTIZÁBAL, M. A. (2006). Comprender la escuela hoy. Sociedades multiculturales y realidades educativas complejas (pp. 11-41). En Sagastizábal, M. A. (2006), *Aprender y enseñar en contextos complejos: multiculturalidad, diversidad, fragmentación*. Buenos Aires: Noveduc.
- SCHMELKES, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11, pp. 333-337.
- SCHMELKES, S. (2009). Interculturalidad, democracia y formación valoral en México. *Revista Electrónica de Investigación Educativa* Vol. 11, n°. 2, pp. 8-10.
- SCHMELKES, S. (2012). *Competencias docentes para la Atención a la Diversidad*. Conferencia presentada en marzo de 2012, en la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco.
- STRAUSS, A. Y CORBIN, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimiento para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Editorial Universidad de Antioquia.
- VALIENTE, T. (1993). *Didáctica de la ciencia de la vida en educación primaria intercultural bilingüe*. Quito: Abya-Yala.
- VAN HAECHT, A. (1999). *La escuela va a examen. Preguntas a la sociología de la educación*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores.
- ZULUAGA, O., ECHEVERRI, A., MARTÍNEZ, A., QUICENO, H., SAENZ, J. Y ÁLVAREZ A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Bogotá: Magisterio Editorial.

CAPÍTULO 4

EL GIRO CURRICULAR LINGÜÍSTICO DE LA EIB: EVOLUCIONES E INVOLUCIONES DE LA INTERCULTURALIDAD EN CONTEXTO MAPUCHE¹

Amilcar Forno Sparosvich

Programa de Estudios Indígenas e Interculturales Núcleo de Estudios Críticos: Discurso, Poder y Sociedad Departamentos de Educación y de Humanidades y Arte
Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

En este capítulo, relevamos las evoluciones e involuciones, avances y retrocesos de la política curricular intercultural desarrollada en Chile durante 25 años² y destacamos lo que hemos denominado el ‘giro curricular lingüístico’ de la EIB, que se expresa en la reciente implementación del Sector de Lengua Indígena (SLI) en el currículum escolar³, donde se advierte que, si bien esta nueva orientación curricular aparece como un notorio logro y una respuesta concreta y contundente a las demandas educativas indígenas, puede a su vez representar una fuerte involución curricular para la educación intercultural. En este contexto, siguiendo a Scott (2011), la involución la hemos llamado ‘infrapolítico’; damos una mirada a las posiciones del docente ‘a cargo de la interculturalidad’ en la escuela y los cambios de nombre que el sistema le ha otorgado. El análisis y las reflexiones expuestas a continuación surgen de la aplicación de un enfoque metodológico cualitativo y performativo, que hemos ido asumiendo cada vez con mayor fuerza en nuestras investigaciones, en las que hemos privilegiado entrevistas abiertas, dialogadas y talleres performativos realizados con educadoras y Educadores Tradicionales mapuches.

Palabras clave: currículum intercultural; infrapolítica mapuche; giro curricular lingüístico, educación intercultural.

¹ Agradecemos a CONICYT el financiamiento de los proyectos Fondecyt 1080420 *La inserción de saberes en el currículum de la interculturalidad como ruptura y continuidad con el espacio social mapuche huilliche* (2008-2011) y Fondecyt 1121024 *Dispositivos Curriculares: apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuches* (2012-2015).

² Tomamos como hito de inicio de la EIB en Chile, el año 1990, con la implementación de los primeros jardines infantiles del Programa de Atención a Párvulos de Comunidades Indígenas, de JUNJI.

³ Biblioteca del Congreso Nacional. Ley Chile en línea. Decreto 280. Ministerio de Educación, 20 de julio de 2009, que incorpora “Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios para el Sector de Aprendizaje Lengua Indígena de 1º a 8º año de Enseñanza Básica”.

1. INTRODUCCIÓN

En el transcurso del trabajo de campo sobre los saberes mapuches que se incorporan al currículum escolar, prestamos atención a las contradicciones y dilemas que profesores y, en especial, los Educadores Tradicionales enfrentan en la cotidianidad de su labor educativa y avanzamos hacia la creación de espacios de co-producción de sentido, aunando perspectivas y favoreciendo la reflexión sobre ellas.

Entonces, exponemos aquí algunos planteamientos críticos que surgieron en nuestro recorrido experiencial, que se nutrieron de una apertura dialógica y co-constructiva orientada a configurar una aproximación descolonizadora de las vivencias y sentidos de sujetos situados en un contexto marginal del sistema educativo y de sus políticas curriculares.

Mediante una estrategia de co-construcción de conocimientos, con la participación de Educadores Tradicionales (hombres y mujeres) mapuches de las regiones del Bío-Bío, La Araucanía, Los Ríos y Los Lagos, nos abocamos en primer término a relevar experiencias, posicionamientos, temáticas y recursos educativos para la enseñanza de la lengua y la cultura mapuche. En situaciones dialógicas de taller performativo⁴ con las Educadores Tradicionales, pusimos en juego narrativas, relatos y discursos sobre relaciones interculturales, que fueron dando cuenta de posicionamientos, sentidos y nociones de interculturalidad al interior de la comunidad educativa. La selección y textualización de fragmentos significativos de diálogos y discursos permitió relevar sentidos ‘otros’⁵ del ser Educador Tradicional, en un contexto institucional signado por prácticas subalternizadoras (Walsh, 2006). Así, el educador se desenvuelve en un ambiente escolar conservador y tradicional, sin espacios para incorporar nuevas tareas que no aporten directamente a los procesos evaluativos y de seguimiento institucional entronizados en una escuela cooptada por una noción exodeterminada de eficiencia pedagógica.

“(…) nosotros sabemos que la educación intercultural en este minuto, [está] enmarcada en la institucionalidad, es una

⁴ Según Diana Taylor en línea (1999) “Las performances funcionan como actos vitales de transferencia, transmitiendo saber social, memoria, y sentido de identidad, a través de acciones reiteradas”, en esta línea, llamamos aquí Taller Performativo al encuentro dialógico y co-constructivo de saberes, sustentado en conversaciones, reflexión crítica de vivencias y elaboración colaborativa de textualidades con educadoras y Educadores Tradicionales mapuche.

proyección más, de cómo se instala el Estado con su mirada para hacer educación en Chile, y en este caso los pueblos indígenas, que necesitan, tener, (...) un espacio ficticio de participación, pero que en definitiva ¿Qué modelo se sigue fortaleciendo? El modelo institucional de la escuela. La escuela es, en miniatura, y en el último reducto del territorio indígena, la escuela es la visión del Estado allí, con su jerarquía, con gente que pone allí. Hay procesos que definen quiénes son los directores, cómo actúa un profesor, qué contenido(s) hay que trabajar, con quién hay que trabajar esos contenidos, entonces es como el Estado chiquitito ahí” (Prof. mapuche).

Pudimos ver cómo desde la infrapolítica de la escuela, emergen como dispositivos de resistencia, discursos ocultos o conductas fuera de escena (Scott, 2011:28), puestos en juego fundamentalmente por Educadoras y Educadores Tradicionales, que abren espacios a la diversidad local y al legado lingüístico, cultural e histórico que portan, representan y transmiten. En estos discursos, los líderes comunitarios, los educadores y educadoras pueden legitimar política y pedagógicamente sus saberes, superar las ataduras que ellos mismas y otros miembros de la comunidad sufrieron como estudiantes en su paso por la escuela, y relevar su oficio de Educador(a) mapuche, en una institución escolar que muchas veces parece no querer ni poder hacer algo más que ‘tolerar’ su ‘intromisión’ en un ‘territorio ajeno’, el escolar.

Trabajos de autores como Quintriqueo y Cárdenas (2010) y Sir (2008), han dado cuenta de los conflictos y tensiones epistemológicas y políticas que emergen en la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB). En las zonas de contacto, antes de la declaración por parte del Estado de la inclusión de la Interculturalidad como orientación política de la escuela en territorios indígenas, la experiencia educativa intercultural ya era parte de la realidad de los niños y niñas mapuches y de sus comunidades. Sólo que como procesos transitaban en paralelo: por una parte, la educación mapuche y, por otra, la de la escuela. La educación mapuche, sustentada en saberes construidos en la experiencia, producidos en relaciones de subjetivación e intersubjetivación (Quintriqueo y Cárdenas, 2010),

⁵ Para Catherine Walsh (2005) “Entender la interculturalidad como proceso y proyecto intelectual y político dirigido hacia la construcción de **modos otros** del poder, saber y ser, permite ir mucho más allá de los supuestos y manifestaciones actuales de la educación intercultural (...)” [negritas son mías].

transmite a las nuevas generaciones aquellos saberes y conocimientos propios presentes en la memoria histórica y social mapuche. Estos son contenidos deseables que las nuevas generaciones aprendan para la formación de la identidad personal y sociocultural mapuche, dentro de los que destacan el *kūpan*, el *tuwün* y las concepciones de tiempo (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006; Torres y Quilaqueo, 2010). Además, las categorías conceptuales de *kimeltuwün* y *kimün* como valiosos contenidos sociales y culturales para incorporar al currículum (Quilaqueo, 2012), con el fin de contextualizar los procesos de enseñanza y aprendizaje en contexto mapuche (Quintriqueo y Torres, 2013).

2. PANORAMA DE LOS ÉNFASIS LEGISLATIVOS EN LENGUA Y CULTURA

En el año 1993, la Ley 19.253 más conocida como ‘Ley Indígena’ mandata “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” (MIDEPLAN, 1993, Artículo N° 28, letra b). Nótese que se nombran dos elementos, cultura e idioma indígena. El énfasis en la cultura se explicita un poco más adelante, cuando se señala que “Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior, la Corporación [CONADI], en coordinación con el Ministerio de Educación, promoverá planes y programas de fomento de las culturas indígenas” (Artículo N° 28, letra f).

Por su parte, el Ministerio de Educación, específicamente su Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), legitima la figura del ‘Asesor Cultural’ que se define como:

“(…) persona de la comunidad, hablante de una lengua indígena, conocedor y partícipe de su cultura, que pone a disposición de los docentes y educandos todas sus capacidades, conocimientos y talentos para transformarse en el mediador entre los saberes lingüísticos y culturales de la localidad y el conocimiento sistemático y estructurado de la escuela” (MINEDUC en línea, 2005).

En esta misma línea el Convenio 169 de la OIT, ratificado por Chile el año 2008 y con vigencia desde el 15 de septiembre de 2009, plantea que:

“Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con éstos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales” (MINRE, 2008).

Asimismo, la Ley General de Educación N° 20.370 (MINEDUC, 2009) señala en su Artículo 3° que “El sistema educativo chileno se construye sobre la base de los derechos garantizados en la Constitución, así como en los tratados internacionales ratificados por Chile y que se encuentren vigentes y, en especial, del derecho a la educación y la libertad de enseñanza”. Se inspira, además, entre otros principios, en el de **diversidad**, donde se indica que “El sistema debe promover y respetar la diversidad de procesos y proyectos educativos institucionales, así como la diversidad cultural, religiosa y social de las poblaciones que son atendidas por él”. En relación a la **interculturalidad**, se señala explícitamente que “El sistema debe reconocer y valorar al individuo en su especificidad cultural y de origen, considerando su lengua, cosmovisión e historia”. Cabe aquí la pregunta acerca del grado de ‘des-responsabilidad’ estatal que implica situar al **sistema** como el responsable, entre otras funciones, de promover, respetar, reconocer y valorar. El sistema no es un ente concreto, sino un constructo social, como el concepto de ‘pueblo’ o el de ‘sociedad’. Se omitió en la legislación una indicación más concreta, que señalara ‘el Ministerio de Educación’ o ‘la CONADI’ se hará(n) cargo de, o ‘se creará una institucionalidad específica que permita dar fiel cumplimiento a estos principios’. En cualquier caso, toda la legislación analizada apunta claramente a la necesidad de incorporar en la educación, **junto con la lengua**, la cultura, la cosmovisión y la historia de los pueblos indígenas.

3. LA APARICIÓN DEL EDUCADOR TRADICIONAL Y LA EVOLUCIÓN DE SU ROL EN LA ESCUELA

Los lineamientos institucionales de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile, consideraron desde sus inicios, en los noventa, la necesidad de incorporar a un nuevo agente educativo en el espacio escolar. Llamado primero ‘monitor’, a veces ‘asistente en EIB’, ‘asesor cultural’ posteriormente, luego ‘docente intercultural’ y, actualmente, es denominado ‘Educador Tradicional’. En todos los casos se trata de

un sabio o sabia mapuche, especialista, idealmente un hablante de lengua vernácula y/o líder mapuche, portador de un legado familiar y comunitario lingüístico, cultural e histórico, que asume la labor de enseñar a los niños, fundamentalmente la cultura y lengua mapuche. Dos fueron las modalidades más comunes de trabajo que adoptó desde sus inicios este asesor cultural⁶ en las escuelas: la primera, que podríamos llamar ‘pasiva’, que se trató de una modalidad de apoyo paralelo a las clases que desarrollan otros docentes, profesores de Educación Básica. En este proceso, el Educador Tradicional se le solicita que vaya ‘traduciendo’ a la lengua mapuche algunas de las palabras o acciones que se van incorporado a las clases. En una modalidad más activa y autónoma, al asesor cultural se le deja a cargo de un curso o parte de él, por un breve período, para trabajar en estilo taller con los niños, ya sea en la sala habitual del curso o en ocasiones en una sala especial, denominada por lo general ‘Sala Mapuche’. Asimismo, se desarrollan actividades en espacios abiertos, dentro o fuera de la escuela.

Desde el punto de vista administrativo, el Educador Tradicional que se desempeña en la escuela queda bajo la dependencia del Director o profesor encargado, quien supervisa su trabajo. El sistema administrativo que rige, desde la municipalidad o quienes están a cargo de la gestión educativa (Director o Sostenedor), presentan dificultades prácticas. Por ejemplo, la incorporación y actuación del Educador Tradicional, presenta por lo general algunas imperfecciones. Una de ellas es el ingreso del Educador Tradicional cuando el año escolar está muy avanzado, lo que significa que este se incorpore a veces con más de tres meses de atraso. Esto suele ocurrir por demoras en la llegada de los dineros para ser contratado. Por otra parte, el trabajo del Educador Tradicional se tensiona por la carencia de espacios y tiempos, para su adecuado desempeño en la escuela. Por ejemplo, el cumplimiento de horarios y tareas, cuya programación no permite el diálogo ni la reflexión periódica con los demás docentes, ni tampoco facilita la generación de un trabajo intraescolar sistemático en la línea de la interculturalidad. En nuestras visitas a las escuelas, tanto profesores como Educadores Tradicionales manifestaron que no hay tiempo disponible para intercambiar ideas en torno a sus prácticas y las políticas de educación intercultural. Usualmente los intercambios se reducen, ya sea a delimitar las tareas más inmediatas y específicas

⁶ Usaremos de aquí en adelante uno u otro nombre para referirnos a esta figura.

constreñidas a incorporar contenidos mapuches en el contexto de clases planificadas previamente por el profesor/a de acuerdo con lo previsto en el currículum oficial. O bien, se realizará una revisión o comentario por parte del maestro con respecto a los contenidos y materiales que los Educadores Tradicionales elaboran para sus clases, las que realizan muchas veces autónomamente. Es decir, sin presencia del profesor/a en el aula.

4. TRANSICIONES DEL CURRÍCULUM INTERCULTURAL

En las dos últimas décadas (1990-2010), el currículum intercultural ha transitado de una menor a una mayor complejidad. A comienzos de los 90 las producciones curriculares eran generalmente de baja complejidad técnica, analítica y comprensiva de la realidad socioeducativa mapuche. Estos dispositivos curriculares fueron concebidos como recursos que incluían vocabulario relativo a toponimia, antroponimia y otros listados lexicales, algunos *epew* y relatos. Además, de instrumentos curriculares como planificaciones de clases y proyectos de mejoramiento educativo orientados fundamentalmente a los aprendizajes y al fortalecimiento de la autoestima de los educandos mapuches. A medida que la Educación Intercultural Bilingüe se instala, pese a su condición de experiencia piloto como señala Sir (2008:59), gradualmente se complejiza y emerge, de manera embrionaria, un proceso de densificación ideológica de los discursos, actuaciones y materializaciones curriculares, fundamentalmente correlacionadas con la crítica socio-política mapuche, como ocurre, por ejemplo, con el discurso de la 'educación mapuche' (Álvarez-Santullano y Forno, 2008). En esta complejización de la trama curricular se vislumbra la emergencia de cierto grado de autonomía pedagógica y política de los docentes por construir e imponer (desde su lugar de habla) puntos de vista legítimos sobre su sociedad y respecto de las relaciones interculturales.

La construcción discursiva en torno al currículum de la interculturalidad, generada por los sujetos implicados (docentes directivos y de aula, estudiantes, líderes y dirigentes), visibiliza una trama marcada por una variada gama de tensiones y conflictos que la sitúan como un campo de disputa política, atravesado por las dinámicas micropolíticas de la escuela y por los procesos re-etnizadores de la sociedad mapuche.

Desde una concepción del currículum, como entramado de orientaciones para la acción pedagógica que se sustenta en enunciados culturales e ideológicos, este se configura como un discurso que se construye, transita en el espacio social y dialoga con otros discursos, tanto dentro como fuera de la escuela. Como discurso, el currículum actúa como *performance* sobre la realidad educativa que pretende describir u orientar; produce, en palabras de Tadeu de Silva ‘efectos de realidad’ sobre contenidos, métodos, roles e identidades. Influye en el saber y en el hacer de la interculturalidad. Se encuentra irremediabilmente involucrado en su producción y en las respuestas que se van perfilando respecto de las preguntas centrales que sirven de telón de fondo para cualquier teoría del currículum: la de saber “qué conocimiento debe ser enseñado” y la referida a “qué sujeto se desea formar” (Tadeu de Silva, 1999: 5,6).

Como parte del estudio del ‘efecto de realidad’, y desde un posicionamiento de análisis crítico, situado – o político – de la EIB, buscamos relevar en nuestros trabajos las tensiones, encuentros y desencuentros, que se van configurando entre los Educadores Tradicionales y el profesorado-administrativo escolar. Esta relación es mediada por las políticas y lineamientos institucionales del Ministerio de Educación, y funciona como metáfora de las relaciones pueblo mapuche – Estado/empresas.

5. EL CURRÍCULUM COMO OBJETO TÉCNICO

Al concebirse el currículum como discurso, se releva y se restituye su naturaleza política como propuesta educativa que funciona sobre la base de determinadas concepciones ideológicas sobre las personas, la sociedad, la cultura y el modelo de desarrollo. De esta manera, el currículum no es una realidad **dada**, sino que siempre es una realidad construida:

“(…) en cuanto a su elaboración, pues constituye una selección de la cultura, aquella que se considera que debe ser transmitida [y que resulta por tanto legitimada por la escuela] (...) [y] también como objeto de la teoría, como tema de reflexión, como realidad que se nos hace [visible] a través del discurso teórico” (Rodríguez, 1987:79).

En el contexto mapuche, la construcción de realidad desde el currículum de la EIB no responde a la promesa intercultural orientada al diálogo de saberes y epistemes. Por el contrario, las relaciones de poder, en el proceso de curricularización de los saberes mapuches, se expresan de manera asimétrica, pues la construcción de los proyectos curriculares o programas de estudio sufre un desplazamiento desde la dimensión política hacia la técnica. Aquí, los procedimientos de selección, organización, transmisión y evaluación propios del diseño curricular se realizan sin la participación efectiva (a pesar de las encuestas e instrumentos consultivos con que se monitorea el proceso) de los Educadores Tradicionales ni los miembros de la comunidad. Por lo cual, el currículum es considerado como una realidad dada, lo que reduce, de esta manera, las posibilidades de que uno de los espacios de producción de sentidos de la escuela, como es la elaboración curricular, dé cuenta de lo mapuche desde y con los mapuches.

El currículum al ser transformado en un objeto técnico, se aleja de los ámbitos de influencia o intervención mapuche. Este ejercicio de invertir (sustituir) lo político con lo técnico constituye una de las tantas formas en las que se expresan las operaciones ideológicas orientadas a la subalternización⁷ de las otras voces, de las otras miradas y de los otros rostros que parecieran no tener cabida en el imaginario que subyace en el currículum oficial. Así en el currículum se transmiten saberes generados en procesos de reproducción, separados de sus contextos de producción (Lundgren, 1997).

6. LA 'INFRAPOLÍTICA' DEL EDUCADOR TRADICIONAL

A pesar de las restricciones de elaboración, comunicación e influencia en la producción de sentidos en torno a lo propio, la escuela y las experiencias interculturales, van constituyendo espacios de interacción en los que las comunidades y los docentes pueden anclar procesos de legitimación política y pedagógica de sus saberes. Para ello, crean o usan, a partir de las posibilidades y recursos que la propia escuela pone a disposición, para el logro de sus finalidades. Los recursos didácticos constituyen dispositivos que se les presenta a los Educadores Tradicionales, para vehiculizar los significados que han generado en torno a sus experiencias vitales, a sus resistencias y a los modos de

⁷ Siguiendo a Salomón (2011), quien analiza el caso argentino, "consideramos a la *subalternización* como el proceso mediante el cual ciertas políticas promovidas por el estado-nación (...) tendieron a lograr que los grupos indígenas pasaran a convertirse en subordinados."

construirse a sí mismos. En esta misma perspectiva, James Scott señala que los discursos políticos ocultos de grupos sociales subalternos, suelen emerger en el discurso público a través de distintas técnicas de disfraz, sean elementales o elaboradas. Scott utiliza el término **infrapolítica** para dar cuenta de un “ámbito discreto de conflicto político”, en el que se expresa la “lucha sorda que los grupos subordinados libran cotidianamente” (2011:217). Estos grupos, movilizan sus narraciones de resistencia por medio de representaciones simbólicas de su cultura o a través de la producción de recursos más sofisticados que les permiten enmascarar su reclamo. El uso de estos dispositivos es lo que Mary Louise Pratt, en Vaca (2009), describe como la acción de autorrelato y resistencia que los grupos subordinados y marginales realizan a partir de los materiales que le provee la cultura dominante.

Estos dispositivos se constituyen, de algún modo, en ‘disfraces’ que transportan narrativas que dan cuenta de la relación conflictiva del contacto interétnico: son relatos de lo que está prohibido contar sobre lo mapuche y cuyo conocimiento y difusión provoca ruptura en el imaginario de neutralidad con la que es investida la escuela. Así, estos dispositivos como prácticas discursivas, no discursivas y materialización de estas (Jäger, 2003), en el ámbito del currículum, expresan cuestionamientos al concepto, al actuar y a la materialidad de la ideología de la escuela. Parafraseando a Mignolo (1996), son dos formas de crítica, por un lado, desde la historia y la herencia de marginalidad vivida y transmitida en la escuela y, por otra, desde los límites que la narrativa escolar hegemónica pone a la posibilidad de una interculturalidad que debería surgir de ella.

7. EL GIRO CURRICULAR LINGÜÍSTICO DEL MINISTERIO DE EDUCACIÓN

Junto con la entrada en vigencia del nuevo Sector de Lengua Indígena, con sus planes y programas de estudio para las lenguas indígenas aymara, quechua, mapunzugun y rapa nui, se produce la incorporación oficial de la figura del Educador Tradicional, en la escuela heredero del asesor cultural, que conforma, junto con el profesor mentor, la ‘dupla pedagógica’ encargada de la implementación de dicho sector. Al plan y programas de estudio se suma el material de apoyo para la enseñanza de la lengua aymara, quechua y *mapunzugun*,

elaborado por UNICEF y MINEDUC, bajo el título de Guías Pedagógicas del Sector de Lengua Indígena (Acuña, 2012).

La implementación de la asignatura de Lengua Indígena en el sistema educativo, es un anhelo atávico del pueblo mapuche, de los otros grupos indígenas del territorio chileno y parte de las demandas más sentidas y reiteradas de sus líderes, comunidades y especialistas. La asignatura de Lengua Indígena, desde hace algunos años es una realidad en nuestro país y un enorme avance en el cumplimiento de los objetivos de la Ley 19.253 que se refieren a la ‘preservación’ de los idiomas vernáculos. Sin embargo, su implementación, en la medida en que ha implicado un giro drástico hacia la hegemonización del contenido lingüístico por sobre la historia, la cultura y la cosmovisión indígena, constituye un gran riesgo para el cumplimiento de los objetivos y del espíritu de la interculturalidad.

En efecto, la educación ‘intercultural’, a partir de su actual implementación ministerial, dejaría de ser tal, puesto que estaría concentrando sus esfuerzos en la enseñanza de la lengua indígena y favorecería que desaparezcán del foco educativo la historia, la cosmovisión, el legado sociopolítico, religioso, de relación con el mundo y con los demás. Este hecho, deja de lado, todo lo que es propio de la cultura indígena, confinándolos a espacios secundarios, a temas que pueden ser ‘tratados’ o no, con motivo de la enseñanza de la lengua indígena. La omisión o, al menos, exclusión parcial de estos otros importantes saberes, conocimientos y prácticas, se ve reflejada a partir del propio nombre del sector, el que podría perfectamente haber sido llamado Sector de Lengua y Cultura, lo que hubiera reflejado además de una perspectiva de mayor integralidad, el deseo de los representantes de comunidades y educadores, claramente expresado en la consulta sobre las bases curriculares del sector realizada por el PEIB a un total de 1.468 personas, que señalaron mayoritariamente (65% de los consultados) estar de acuerdo en que la asignatura se denomine “Lengua y Cultura de los Pueblos Originarios” (MINEDUC, 2013).

8. CONCLUSIONES

Una mirada panorámica al largo cuarto de siglo de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe (EIB), en nuestro país, permite

relevar sus permanentes evoluciones e involuciones, avances y retrocesos, en una política de cuño estatal, que va armando y desarmando un modelo curricular generado desde arriba e imponiendo unilateralmente los sentidos, metas y formas, los lugares y plazos de implementación de la educación intercultural en Chile.

La práctica curricular estatal de reiniciar el proceso a partir de primero básico, cada vez que desde el ministerio se promueven cambios importantes a nivel curricular, ha dado como resultado que, luego de más de dos décadas de avances y retrocesos, la EIB no haya logrado aún superar en su implementación el nivel de educación general básica y no sea abordada de manera sistemática la interculturalidad en el nivel medio (liceos) ni en el superior (institutos, universidades).

Centrada exclusivamente en la lengua indígena, la educación intercultural deja de ser tal; sitúa en un segundo plano aspectos y contenidos educativos sociohistóricos y culturales, que la vinculan con los conocimientos y las prácticas que son parte de la identidad, que explican el actual devenir de la comunidad de pertenencia y que sustentan la autoconstrucción del estudiante como sujeto.

El rol del Educador Tradicional mapuche y su status al interior del establecimiento educativo se mantiene en niveles de marginalidad, no sólo por los bajos salarios y por las inusitadas demoras y atrasos en los pagos, sino también porque la escuela lo recibe de manera asimétrica. No se le otorga un espacio físico adecuado y se subalterniza su labor docente al interior de la dupla pedagógica que forma con el profesor/a.

En este contexto, advertimos la necesidad de que el Educador o Educadora Tradicional sea dignificado, reconocido y valorado. Ello constituirá una forma efectiva de desmarginar a su vez la propia educación intercultural y abrirá posibilidades reales para un diálogo epistémico y para la negociación de objetivos y sentidos de la interculturalidad al interior de la comunidad escolar.

Finalmente, debemos reconocer que la incorporación de la lengua indígena al currículum, constituye y refuerza la dimensión intracultural tan necesaria para el desarrollo de las relaciones interculturales, pero su presencia no debiera instrumentalizar el currículum y, con ello subestimar la historia de las relaciones de poder. El foco en el lenguaje,

como instrumento técnico, tiene tradición en la enseñanza de lenguas, ya sea en enseñanza de lengua extranjera o de lengua materna. En la enseñanza de lengua indígena, hay mayor conciencia de la relación lengua-cultura, pero esta conciencia no elimina el riesgo de que los niños y niñas, aun cuando aprendan lengua, deban incorporarse en una sociedad en la que se mantengan invariables y continúen naturalizándose las relaciones asimétricas de poder.

BIBLIOGRAFÍA

- ACUÑA, M. (2012). *Perfil de educadores tradicionales y profesores mentores en el marco de la implementación del sector de lengua indígena*. Santiago de Chile: UNICEF-MINEDUC.
- ÁLVAREZ-SANTULLANO, P. Y FORNO, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. *ALPHA*, n. 26, pp. 9-28.
- BIBLIOTECA DEL CONGRESO NACIONAL (2009). *Objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios de la Educación Básica*. Recuperado el 7 de marzo de 2014 de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006477>
- JÄGER, S. (2003). Discurso y conocimiento: aspectos teóricos y metodológicos de la crítica del discurso y del análisis de dispositivos. En R. WODAK y M. MEYER (2003), *Métodos de Análisis crítico del Discurso* (pp. 61-100). Barcelona: Gedisa.
- LUNDRÉN, U. (1997). *Teoría del currículum y escolarización*. Madrid: MORATA.
- MIDEPLAN (1993). *Ley 19.253*. Recuperado el 10 de mayo de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=30620>
- MIGNOLO, W. (1996). Herencias coloniales y Postcoloniales. En B. GONZÁLEZ, *Cultura y Tercer Mundo: Cambios en el Saber Académico* (pp. 99-136). Caracas: Nueva Sociedad-Nubes y Tierra.
- MINEDUC (2013). *Informe Nacional Consulta Bases Curriculares Sector Lengua Indígena. Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 7 de marzo de 2014, de http://www.mineduc.cl/usuarios/intercultural/doc/201307051553130.INFORME_FINAL_BASES_CURRICULARES_SLI_2013.pdf
- MINEDUC (2009). *Ley General de Educación*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=1006043>
- MINEDUC (2005). *Orientaciones Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado el 20 de abril de 2014, de http://www.mineduc.cl/Archivos//ConvivenciaEscolar/doc/archivo_177.pdf
- MINRE (2008). *Convenio 169 de la OIT*. Recuperado el 12 de mayo de 2014, de <http://www.leychile.cl/Navegar?idNorma=279441>
- QUILAQUEO, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los kimches. *Atenea* (Concepción), (505), pp. 79-102.

- QUILAQUEO, D. (2010). Racionalidad de los saberes educativos mapuches apoyadas en la memoria social de los kimche (pp. 61-88). En D. Quilaqueo, C. Fernández y S. Quintriqueo, (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUINTRIQUEO, S. Y TORRES, H. (2013). Construcción de Conocimiento Mapuche y su relación con el Conocimiento Escolar. *Estudios pedagógicos*, Vol. 39, n° 1, pp. 199-216.
- QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2010). Educación Intercultural en contextos mapuches. Articulación entre el conocimiento mapuche y el occidental en el ámbito de las ciencias (pp- 91-128). En D. QUILAQUEO, C. FERNÁNDEZ y S. QUINTRIQUEO (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUINTRIQUEO, S. Y QUILAQUEO, D. (2006). Conocimiento de las relaciones de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile, *Cuadernos Interculturales*, Vol. 4, n°7, pp. 81-95.
- RODRÍGUEZ, J. (1987). Por un análisis semiótico del currículum. *Teoría de la educación* n° 2, pp. 79-95.
- SALOMÓN, C. (2011). Procesos de subalternización de la población indígena en Argentina: los ranqueles de La Pampa, 1870-1970. *Revista de Indias*, Vol. LXXI, n. 252, pp. 545-570.
- SCOTT, J. (2011). *Los dominados y el arte de la resistencia*. México D.F.: ERA.
- SIR, J. (2008). *La educación intercultural bilingüe: el caso chileno*. Buenos Aires: FLAPE.
- TAYLOR, D. (1999). *Hacia una definición de performance*. Ponencia presentada en el 1° Congreso Internacional de Cultura y Desarrollo, La Habana-cuba. Recuperado el 20 de abril de 2014, de <http://132.248.35.1/cultura/ponencias/PONPERFORMANCE/Taylor.html>
- TADEU DE SILVA, T. (1999). *Documentos de Identidad. Una introducción a las teorías del currículum*. Belo Horizonte: AUTÊNTICA.
- TORRES, H. Y QUILAQUEO, D. (2010). Concepciones de tiempo en el discurso educativo de los kimche (pp. 257-278). En D. QUILAQUEO, C. FERNÁNDEZ y S. QUINTRIQUEO (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.

- VACA, A. (2009). Reseña de “Ojos imperiales. Literatura de viajes y transculturación” de Mary Louise Pratt. *Espiral*, Vol.15, n° 45, pp. 233-239.
- WALSH, C. (2006). Interculturalidad y (de)colonialidad: diferencia y nación de otro modo (pp. 27-43). *En Desarrollo e interculturalidad, imaginario y diferencia: la nación en el mundo andino*. Quito: Academia de la Latinidad.
- WALSH, C. (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y Pensamiento*, Vol. 24, n° 46, pp. 39-50.

CAPÍTULO 5

LOS DESVÍOS DE LA INTERCULTURALIDAD EN EL AULA: ANÁLISIS DE UN POEMA-ENTREVISTA COMO METODOLOGÍA DE TRANSMUTACIÓN TEXTUAL¹

Pilar Álvarez-Santullano Busch
Universidad de Los Lagos, Chile

RESUMEN

En este texto se presenta una técnica metodológica que hemos denominado *transmutación textual*, mediante la cual se transforman párrafos de una entrevista en poemas, de manera que la nueva escritura construida entre investigadores y los sujetos del campo de estudio releve significados que la prosa de la entrevista nos facilita. En una etapa posterior, el producto textual (poema-entrevista) se devuelve al campo para su relectura y actúa como dispositivo para ampliar información y sentidos. Por el momento, presentamos una de las varias experiencias que hemos hecho al respecto, centrándonos en el poema *Desvío* que surge de una entrevista a una Educadora Tradicional mapuche. El poema permite comprender las dificultades que las Educadoras Tradicionales mapuches enfrentan al situarse en el campo de la escuela. Como resultado, la relectura del poema con la Educadora entrevistada hace emerger estrategias utilizadas para superar los desafíos del proyecto de interculturalidad de la educación chilena, que no da lugar a la esperanza pedagógica que ellas han hilvanado.

Palabras clave: transmutación textual, educación intercultural, metodología.

¹ Este escrito se enmarca en el proyecto Fondecyt 1121024 *Dispositivos curriculares: apropiación y descolonización performativa de la educación intercultural en áreas mapuches* (2012-2014), cuyo investigador responsable es Amílcar Forno. La autora es co-investigadora del proyecto y participan también en él, Pedro Fuenzalida y Maritza Gutiérrez.

1. ENTREVISTAS Y RE-CREACIONES TEXTUALES

‘Sí, eso fue así’² dice Rosa, Educadora Tradicional³ mapuche, luego de leer su texto que juntas seleccionamos y dispusimos en versos. Partimos por una entrevista conversada, donde me contó algunas de sus experiencias en la escuela, en un encuentro donde asomaba a cada momento su fuerza y convicción para disputar los espacios que la educación intercultural abre. Sin embargo, la escuela reacciona con desconcierto, cerrando los espacios por momentos y controlándolos en otros, porque allí pudieran subrepticamente colarse y fraguarse discursos inesperados y atentatorios para las rutas del progreso económico y del desarrollo de la nación en los que educa esta escuela de la chilenidad.

Luego de desgrabar la entrevista que hicimos a Rosa, escogí algunos trozos con mayor intensidad narrativa, fragmentos cuyos episodios refieren a experiencias representativas de su historia, como mujer mapuche y Educadora Tradicional. En el testimonio se observa que a menudo (demasiado a menudo), Rosa se ve enfrentada a una escuela que la recibe con sospechas, que le recuerda que no es docente reconocida (porque además de su condición de mapuche no llega avalada por un título profesional), que el lugar es sólo prestado y la vigilancia es necesaria.

Nos juntamos nuevamente, unos días después de haber trabajado en los registros, con Rosa y con otras educadoras más, con quienes también habíamos trabajado con entrevistas. Les mostramos varios textos que habíamos escogido de todo el material y que dispusimos en versos, como *poemas-entrevistas*⁴. La reacción fue de asombro ante su propia voz escrita y que ahora venía revestida con otra apariencia. Revisamos juntas el resto de las entrevistas y en grupo escogimos nuevos párrafos para convertirlos también en poemas. Los investigadores nos llevamos el trabajo de esta nueva selección a casa para editarlo y luego

² Asumimos la escritura ‘científica’ como parte y continuidad de la investigación cualitativa y crítica. El estilo narrativo sobrepuesto al académico es intencionado y busca evidenciar las voces, énfasis y emociones que implican a la investigadora y a la educadora entrevistada, así como los momentos y escenarios que percibimos como relevantes (co-adyuvantes) en el proceso de co-construcción que queremos propiciar.

³ La denominación *Educadora Tradicional* se refiere a la representante de la comunidad indígena en la escuela, cuya función consiste en apoyar la labor pedagógica enseñando contenidos de la cultura comunitaria. El término *Educadora Tradicional* es el último de una serie antecedido por otros nombres como *monitor(a) cultural* y *asesor(a) cultural*.

⁴ Los hemos denominado *poemas-entrevistas* porque emanan del texto de la entrevista.

de un tiempo volví a encontrarme con Rosa para releer con ella el set, ahora completo, de poemas-entrevistas. Aunque todos le producían cierto asombro, se detuvo de manera especial en algunos de ellos, comentándolos, ampliando la narración y explicando detalles.

2. LA TRANSMUTACIÓN TEXTUAL

La técnica de convertir episodios narrativos en textos poéticos, que pusimos en juego en los encuentros con Rosa y otras educadoras, la hemos denominado *transmutación textual*. Más genéricamente este término remite en este trabajo al traslado de contenidos desde un género a otro. La transmutación textual se diferencia de la *mutación textual*, proceso que refiere a cambios que afectan la estructura interna de un mismo género, como señala Pastene a propósito de su estudio sobre el ensayo identitario chileno:

“(…) en el estudio del ensayo identitario chileno del presente siglo, donde se analiza cómo en este discurso, a diferencia del ensayo tradicional, se evidencia un proceso de mutación textual mediante el empleo de determinadas estrategias escriturales que afectan su estructura y que además apoyan la configuración de una concepción de identidad nacional que oscila entre la herencia, proyección y crisis identitaria” (Pastene, en línea).

En nuestro caso hemos preferido hablar de transmutación textual, ya que el cambio estructural no ocurre dentro del mismo género, sino desde el género narrativo al género lírico y responde a una acción intencionada y direccionada sobre los textos para co-producir escrituras con las educadoras, que luego actúan como dispositivos hermenéuticos para los sujetos involucrados en el campo de estudio.

3. LOS PASOS METODOLÓGICOS

Los pasos que veníamos trabajando en la búsqueda de un mayor acercamiento entre las entrevistadas y nosotros para una reflexión conjunta, posibilitada por el lenguaje compartido de los poemas, pueden sintetizarse de la siguiente manera:

En primer lugar, partimos realizando entrevistas dialogadas, en una conversación con mucha escucha, en la que los intercambios narrativos por parte de la entrevistada y de la investigadora ocurren con frecuencia. Las narraciones de la educadora constituyen momentos clave porque condensan experiencias significativas a partir de las cuales se generan posteriormente los poemas.

En segundo lugar, a partir de la revisión de la entrevista dialogada, días después seleccionamos algunos párrafos de ‘concentración narrativa’ sobre el tema por el que nos preguntamos -en este caso, aquellos que comportan significados y sentidos del trabajo de la educadora en la escuela-, y convertimos la prosa seleccionada en versos, cuyo resultado fueron varios poemas (transmutación textual).

En tercer lugar, regresamos donde las entrevistadas, les mostramos algunos bocetos de los nuevos textos (poemas-entrevistas) realizados con los pasajes seleccionados y les propusimos continuar revisando las transcripciones de las grabaciones (con sus intervenciones), con el fin de que nos ayudaran a seleccionar otros nuevos párrafos que fueran posibles de transformar en *poemas-entrevistas*. Se entusiasmaron rápidamente con esta tarea. En general, coincidíamos en la selección a través de expresiones como “aquí hay uno”, “este quedaría bien”, procediendo luego a su disposición en versos, distribución en el espacio, cambios de tamaño de letra, etc., manteniendo siempre las palabras originales del texto seleccionado.

En cuarto lugar, de vuelta en nuestro escritorio, procedimos a editar e imprimir los textos seleccionados por las educadoras con el fin de devolverlos nuevamente a las autoras.

En quinto lugar, retornamos al campo e hicimos relecturas con las productoras originales, lo que cumplió la función de una nueva entrevista. En ese momento, el texto poema se vuelve dispositivo de comentarios, ampliaciones, profundización de algún detalle y/o de nuevas interpretaciones respecto de las narrativas y discursos que conllevan.

4. POEMA-ENTREVISTA *DESVÍO*

Estábamos ahora con Rosa en el paso 5 y, pese a que el lugar no era muy cómodo, nos fuimos entusiasmando con la lectura de estos brotes nuevos que conservaban intactas las huellas de su génesis, pero que en definitiva ya no eran ‘lo mismo’, sino textos-otros cuya tipografía reanudaba, borraba y/o abría nuevas significaciones para Rosa y para mí. Ella se había detenido en la lectura de uno de los textos (fue en este momento cuando dijo ‘sí, eso fue así’), el que le propuse titular *DESVÍO*, un poema-entrevista estructurado en tres momentos y en el que Rosa narra cómo la escuela protege sus espacios y discursos.

Anoto parte de la entrevista con Rosa, donde aparece el texto original, antes de convertirlo en poema:

RN: La escuela! Por ejemplo, yo voy a la escuela y quiero enseñar parte del parlamento de Coz-Coz, que es lo que nosotros tenemos más cercano acá, por ejemplo, y empiezo a contar que el sector, por ejemplo, muy parecido a lo que decía la *lamgen*, que en esa parte se juntaron por las arbitrariedades, por las violaciones que habían hacia las personas, etc. entonces quiero contarlos así con lujo de detalles, quiero hacerlo grande y puedo llegar hasta aquí no más. O sea puedo llegar a que se hizo ese parlamento, y punto, tal día y quien fue la persona que estuvo encargada de él, que fue Katxiel, que fue el werken que fue enviado a Santiago.

Investigador: Al final, lo que aprenden es como se escribe Katxiel...

RN: Y más encima, [me dicen] ¿Se debiera escribir Katxiel con la K la A, la T, la X, la I, la E y la L? Entonces... ¿Cómo la T y la X?, cómo escribes TX, si la T y la X no funciona!! Entonces entra una en... y se acaba el tema y empieza la discusión, ¡es que aprenda a conocer nuestro grafemario para que pueda opinar! En mi idioma se escribe así. Y así pasa a otro tema, o sea, se acabó el tema. Porque entramos a la discusión sobre cómo se escribe. Al final termina [una] explicándole a la profesora... (Ta1Ka!)⁵.

El título que acordamos para este poema propone el *desvío* como estrategia que intercepta eficazmente el intento de Rosa por situar en el mundo de la escuela contenidos seleccionados desde su conciencia histórica mapuche.

⁵ En las codificaciones, “Ta” es Taller y “Ent” entrevista.

El poema-entrevista quedó, en definitiva, así:

DESVÍO

Rosa Nahuelpan

yo voy a la escuela

y quiero enseñar parte del parlamento de *Coz-Coz*,

empiezo a contar que en esa parte se juntaron
por las arbitrariedades,

por las violaciones que había hacia las personas,
quiero contarlo así con lujo de detalles, quiero hacerlo grande,

y puedo llegar hasta aquí no más.

O sea

puedo llegar a que se hizo ese parlamento, y punto,

que fue tal día y quién fue la persona que estuvo encargada de él,
(que fue *Katxiel*, el *werken* enviado a Santiago).

Y más encima, me dicen

¿Se debiera escribir *Katxiel* con la *k*?

¿Y la *x*?

¿Cómo escribes *tx*?

Si la *t* y la *x* no funciona!!

Y ahí entramos en la discusión sobre cómo se escribe.

O sea, se acabó el tema.

5. REELABORACIÓN TEXTUAL: TRANSMUTACIÓN DE PROSA A VERSO

La conversión del texto narrativo en texto poético permite la reacomodación de las frases que, cortadas y situadas en verso, proveen una nueva forma, subrayando sentidos y posibilitando otros. El resultado tiene lugar en un nuevo formato que despliega significaciones desde lo visual y desde el ritmo y entonación que el nuevo texto reclama en su lectura. Los recursos retóricos se potencian como recursos literarios. La reiteración, por ejemplo, encabeza los versos provocando sentidos que el texto narrativo difícilmente pone de relieve.

El poema quedó estructurado en tres momentos: el momento de lo posible y su frustración (1º al 8º verso), el momento de la conciencia de los límites (9º al 13º verso) y el momento del desvío (14º al 20º verso).

5.1. La frustración de lo posible

En el primer momento, Rosa habla desde sí misma, se empodera y da cuenta de su subjetivación histórica, el yo se revela como Educadora Tradicional, cuyos deseos también afloran, porque al final de cuentas, ningún maestro ni maestra llega aséptica al aula. El acto de asumirse, de revelar su decisión, su voluntad, se encarna desde el primer verso, “yo voy a la escuela”, se subraya en la explicitación redundante del pronombre yo y de las formas verbales *voy* y *empiezo*. También se ratifica, ahora enfáticamente, en la reiteración que da inicio a otros versos: “quiero enseñar, quiero contarle, quiero hacerlo grande”. La reiteración es figura retórica que “trae a presencia”, en este caso, evoca de manera fuerte el escenario que incluye la presencia de sí misma en la escuela, con su voluntad y deseo de ser maestra mapuche, constituida por y en un *hacer* (“enseñar parte del parlamento de *Coz-Coz*”) que, por un momento, parece posible.

Rosa rememora en esta narrativa-lírica su acto de voluntad de tematizar en la escuela lo no dicho hasta ahora. El intento es narrar para enseñar que el discurso conocido por todos no es el único posible, en un desmontaje del *discurso de la ilusión* (Bhati, 2008), que se representa y asume como verdadero, como narración objetiva de la historia, y que limita la aparición de otros discursos posibles, como el que Rosa quiere abordar: “(...) Las re-conceptualizaciones subjetivas de la realidad que nos ofrecen grupos sociales poderosos a menudo tienden a ser percibidas como objetivas cuando ellas consiguen el consenso colectivo” (Bhati, 2008: 203).

La expresión “quiero hacerlo grande”, cumple una función de propuesta de desmantelamiento de ese discurso histórico construido como ilusión discursiva o discurso de la ilusión, cuyo conjunto de relatos de los hechos históricos transmitidos en la escuela aparece como la única representación correcta y objetiva de la realidad, estrategia discursiva que minimiza toda otra versión posible de la historia. La clave del léxico *grande* puede referirse a la amplitud de audiencia, pero

fundamentalmente creo que revela la conciencia de Rosa, relativa a la necesidad de historizar los hechos desde la mirada mapuche de estos, “hacerlo grande”, en este sentido, es convertir el hecho en historia.

La expresión “quiero contarlo todo” abre el espacio para que ingrese lo que se ha mantenido oculto. No todo se sabe o, más bien, casi nada se ha contado. Las arbitrariedades y violaciones que llevaron a los antepasados de los mapuches de Panguipulli a realizar en enero de 1907 el Parlamento de *Coz-Coz*⁶, evento histórico narrado detalladamente por Díaz Meza (2006), sigue ausente en el currículum de la educación intercultural, los contenidos que conforman la historia mapuche continúan en el destierro dictaminado por la institucionalidad de la escuela.

La reiteración da intensidad a este momento, acelera el ritmo (permite obviar palabras que se vuelven innecesarias) y la posibilidad de narrar la historia deseada parece inminente. Sin embargo, bruscamente, el octavo verso “y puedo llegar hasta aquí no más” clausura tal posibilidad.

5.2. La conciencia del currículum como límite

En el segundo momento del poema no hay reiteraciones, el ritmo deviene más lento, la manifestación del deseo del primer momento, da lugar a la explicación sobre la clausura. Los versos que siguen a la clausura, traducen, precisan el momento de detención:

O sea
puedo llegar a que se hizo ese parlamento, y punto,
que fue tal día y quién fue la persona que estuvo encargada de él,
(que fue *Katxiel*, el *werken* enviado a Santiago).

Rosa supuso que como recién se había celebrado en la comunidad el centenario del histórico parlamento en el que las familias de muchos estudiantes de la escuela habían participado, era posible y necesario

⁶ Sabemos de esta reunión a través del texto Parlamento de *Coz-Coz*. Breve Relación del *Parlamento Mapuche de Coz-Coz. 18 de enero de 1907*, escrito testimonial del periodista Aurelio Díaz Meza, quien viajó al encuentro en el que, según su narración, se reunieron más de dos mil indígenas con sus caciques y eligieron al Cacique Juan Catriel Rayen para dirigir el proceso de reclamo ante los atropellos, vejaciones y asesinatos que venían sufriendo los mapuche de Panguipulli en manos de chilenos y extranjeros. El texto incluye al final una carta memorial cuya redacción estuvo a cargo del misionero capuchino Fray Sigifredo de Franenhands.

“enseñar parte” de este, “contarlo así con lujo de detalles”, tomar la oportunidad para llenar los vacíos que ha dejado la historia enseñada en la escuela.

La educadora enseña para producir macro-cambios (“quiero hacerlo grande”), su enseñanza se inscribe en una gesta política que intenta llevar a cabo en la escuela y que “como toda acción política, involucra a sujetos actuantes en interacción, esa inter-acción contextual es temporal y espacial y responde a espacios vividos y como tal históricos e historizados” (Quintar, 2009: 58).

Sin embargo, su intención choca con el currículum actual de la interculturalidad, en el que sólo se pueden transferir datos, tales como fechas, nombres y cargos. En este espacio cedido, un espacio discursivo limitado, puede decir que la gente se juntó, pero no puede dar cuenta de las razones que promovieron el parlamento al que acudieron los más importantes *Logko* de toda el área sur mapuche ya que atentaría contra el capital simbólico acumulado en discursos enarbolados por grupos de poder, a los que la dinámica institucional hace su propia contribución.

Después de esta experiencia, Rosa, consciente de los límites del currículum de la interculturalidad, sabe que le está permitido hablar-enseñar con enunciados descriptivos. También sabe que no puede en esta aula revisar los eventos narrados para un aprendizaje que colabore en la decodificación del presente vital de los niños y niñas mapuches, cuyos antepasados fueron precisamente protagonistas del Parlamento de *Coz-Coz*³⁷. Los eventos se suceden desnitrados y depurados de la historia de la que emergen para ser memorizados y aprendidos. El razonamiento interpretativo es clausurado como forma “de abordaje de lo real” en que se privilegie “lo que le sucede a los sujetos y su subjetividad en su cotidianeidad como hacedores de la realidad y por ende de conocimientos”, razonamiento interpretativo que “considera, por lo tanto, la dimensión histórica que se está dando, en un presente siempre coyuntural y potencial” (Quintar, 2009: 55).

5.3. La escritura como desvío

La intercepción de la docente respecto del tema histórico que Rosa ha planteado, se incorpora con el nombre de *Katxiel*, no para saber

³⁷ Las áreas circundantes a la escuela donde Rosa trabaja son nombradas en el libro de Díaz Meza (2006) y los apellidos de los *Lonkos* son los propios de las comunidades de donde provienen los niños y niñas.

quién fue este *logko* mapuche y qué relevancia tuvo en el parlamento de *Coz-Coz*, sino para discutir la actual escritura de su nombre.

La discusión ortográfica actúa como silenciamiento sobre lo político, sobre lo que Rosa ha pensado que es importante tratar en el aula. Tal operación obstructiva surge desde la norma lingüística, materia obligada y recurrente en el sector de Lenguaje en todos los niveles de educación, que constituye en sí misma un contenido escolar reconocido y legitimado. La normatividad del lenguaje tiene un lugar privilegiado en educación, su relevancia se asocia con sujetos ortográficamente correctos, con letra clara, en suma, con ‘sujetos educados’. No saber ‘escribir bien’ en la escuela es sinónimo de cometer faltas ortográficas, destacando la preocupación por la forma, antes que por el contenido.

Y más encima, me dicen
¿Se debiera escribir *Katxiel* con la *k*?
¿Y la *x*?
¿Cómo escribes *tx*?
Si la *t* y la *x* no funciona!!

No hay espacios previstos entre una y otra pregunta para que Rosa responda, el acto interrogatorio de habla resulta agobiante. Esta serie de preguntas, en las que al final se explicita una respuesta valorativa (“Si la *t* y la *x* no funciona!!”), trae a mi memoria la siguiente observación:

“En una película de Herzog, hay un enunciado espléndido. Haciéndose una pregunta, el personaje de la película dice: ¿Quién dará una respuesta a esta respuesta? En efecto, no hay pregunta, siempre se responde a respuestas” (Deleuze y Guattari, 2004: 112).

La docente intercepta la propuesta de trabajo de la Educadora Tradicional a través de preguntas que tienen en sí mismas respuestas ya dadas, para ella, las grafías de *Katxiel* revelan un pueblo que ‘no sabe’, demuestran su incapacidad para determinar su propia forma de escribir, pues no sigue los patrones de corrección de la escritura civilizada, de la lengua de prestigio, el castellano, que ha ocupado tradicionalmente el lugar de la escuela. Las letras *k* y *x* son símbolos de la ‘molestia’, denotan

selecciones gráficas dudosas donde se espera que se escriba usando los símbolos o grafemas ya probados en el castellano: posiblemente *c* al comienzo y luego, *tr*. La última pregunta es respondida por la misma docente que la formula: “¿Cómo escribes *tx*? Si la *t* y la *x* no funciona!!” Este cuestionamiento se formula desde un complejo sitio de poder que involucra lo *étnico-racial*, en tanto lugar desde donde el grupo racial dominante cuestiona la escritura de un pueblo que históricamente no ha “escrito”⁸ y cuya lengua no es reconocida oficialmente; lo *social*, que se sustenta en el título profesional de la docente que interpela en su condición de maestra contratada; y lo *lingüístico* que dice relación con la interacción lingüística en la que toda pregunta es siempre un acto de penetración en la esfera del otro/a que lo/a pone en lugar de tener que responder (Álvarez, 2001: 38-39).

Sobre esta interacción, Rosa, consciente de la estrategia utilizada por la docente, concluye:

Y ahí entramos en la discusión sobre cómo se escribe.

O sea, se acabó el tema.

Entrar en la discusión de la escritura, es entrar en la discusión distractora de quien nada quiere discutir y mucho menos cambiar. Rosa sabe que la interrupción implica el corte del tema y que este no es su momento para retomar el asunto. Hasta aquí, la posibilidad de re-hacer la historia mapuche en la escuela, al menos momentáneamente, fracasa: la discusión técnica de la escritura ha desplazado la discusión y análisis de hechos históricos locales que el colectivo podría haber utilizado en la construcción de sus subjetividades. Por lo demás, la interlocución entre profesora y educadora se produce frente a los estudiantes y despliega, rememora, reproduce y reafirma representaciones sociales e ideológicas del contexto cultural externo a la escuela, inscriptas en la experiencia cotidiana de los estudiantes y sus familiares. Así, la negación de la capacidad de construir un sistema escritural ‘adecuado’ y ‘correcto’ se correlaciona con este pueblo mapuche que ‘ha olvidado su lengua y su cultura’ y que la escuela debe por lo tanto rescatar para re-enseñarlas, con los límites, eso sí, que el currículo tradicional de la escuela establezca.

⁸ En el sentido de cómo se entiende la escritura occidental, pues el pueblo mapuche también desarrolló formas de referir el mundo a través de signos visuales. Por ejemplo, se puede consultar un análisis de símbolos mapuches en Porfirio s/f. <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/Porfirio-DC09.pdf>

6. LOS FRAGMENTOS COMO DISPOSITIVOS Y LA CONSTRUCCIÓN DE PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS ALTERNATIVAS

Gran parte del proceso educativo opera por reacomodación de los discursos disciplinarios para su transferencia, científicidad que también alcanza al discurso de la historia sustentado en certezas sobre hechos objetivizados, cuyos enunciados conforman el discurso de la ilusión de 'la verdad'. Según Bhati (2008: 204), las ilusiones se mantienen a través de nuestros 'errores de raíz' o 'debilidades núcleo' como la duda, la desesperación, los prejuicios y el miedo. La duda, contribuye al discurso de la ilusión al cimentarse en un arreglo evasivo ante las disonancias cognitivas que pueden desestabilizar nuestra percepción de la vida; la desesperanza contribuye en la medida en que mantiene vigentes oposiciones como 'víctima' y 'ofensor'; el prejuicio actúa como refuerzo del punto de vista duro de la realidad y el miedo imposibilita afrontar otras posibles caras de la realidad.

Contra estos cimientos estructurales debe luchar la educadora y pese a la intervención sobre sus clases, continúa con su tarea pedagógica recogiendo y juntando fragmentos en el aula que los mismos niños se encargan de completar. De esta forma, historiza el aula, trata de conformar en conjunto con los estudiantes un nuevo relato de la historia que actúe como contraparte de lo que la historia oficial ha omitido o negado y del cual la escuela ha sido cómplice tanto en su construcción como en su divulgación y legitimación. En nuestro encuentro, al releer el poema *Desvío*, Rosa comentó: "los mismos chicos me han colaborado al contarme historias horribles que pasaban entonces" (Ent1RN). Asistir al aula para replantear la historia es asistir al lugar mismo desde donde ha surgido el anti-relato mapuche, no se trata sólo de un espacio común para re-elaborar hechos y narraciones, se trata de ganar la mano en el terreno simbólico donde precisamente se ha anulado la memoria, donde los niños puedan ganarle a la escuela, potenciarlos como sujetos y autores de su propia historia, pues 'ser sujeto social' implica una construcción histórica que requiere de la existencia de una memoria, una experiencia y unos imaginarios colectivos (identidad), de la elaboración de un proyecto (utopía) y de una 'capacidad' para 'realizarlo' (Torres Castillo, 2000).

Después de aproximadamente seis meses, Rosa volvió a tratar el tema del Parlamento de *Coz-Coz* con su curso. El tema lo tenía preparado

desde antes: “yo siempre ando con algunas cosas extras en la mochila” -me dice- “no lo planifico, por eso es tan importante estar siempre preparada y saber harto de los temas, de diversos temas, de diferentes temas que vamos a tratar, porque tú no sabes lo que te pueda preguntar el estudiante en esa clase” (Ent1RN). Reconoce en el Parlamento de *Coz-Coz* el hito más importante de la historia de su comunidad, pero también da importancia a otros eventos, se concentra a ratos en uno u otro de ellos, la geografía le sirve de base para explicar cuáles son tierras mapuches y cómo sus antepasados utilizaron estratégicamente el río, caudaloso en invierno, para poder llegar a las ciudades de San José de la Mariquina y de Valdivia a denunciar las injusticias de que eran objeto, ya que por vía terrestre eran atacados. Es la diferencia que establece entre ella y el profesor de historia: “esta es la historia de Chile que está escondida” -me dice- “esta es la historia de Chile que no se va a contar jamás y yo se las puedo contar porque a mí nadie me presiona, el profesor de Historia tiene que decir lo que dice el libro, yo no” (Ent1RN).

Rosa permanece ideológicamente ajena a la escuela tecnicista, su oficio se nutre desde la comunidad y asume el aula como continuidad de esta, los niños son niños de su comunidad y de su pueblo, también hay niños no mapuches que ante la narración de la historia local desarrollan sentido de solidaridad. “El aprendizaje y por tanto la educación son experiencias colectivas”, señala Torres Castillo (2000), “así opere en procesos psicológicos individuales; aprendemos de y con otros: conversando, discutiendo, confrontando, negociando. Las representaciones, nociones, conceptos, valores y actitudes que tenemos sobre nosotros mismos, sobre los demás y sobre el mundo han sido construidos socialmente y su cambio sólo es posible en ambientes colectivos”.

Cuando en el aula se promueve una construcción colectiva del saber, se movilizan los sentidos en el proceso de enseñanza-aprendizaje y los estudiantes contribuyen con sus propias interrogaciones acerca del tema, tal como cuenta Rosa en el momento de reflexión sobre su poema *Desvío*: “Algunos niños vienen [y traen] escrito en el cuaderno lo que van a preguntar, pero claro, se acordaron que tenían que preguntarme eso, pero en el momento de la clase se les puede olvidar, entonces dicen ‘Tía, yo tengo que preguntarle algo’ y empiezan a hojear su cuadernito” (Ent1RN).

La pedagogía que desarrolla la Educadora Tradicional en el currículum de la interculturalidad, reinserta posturas y motivaciones de la educación popular, abriendo con ello una esperanza frente a la memorización mecánica de los contenidos:

Y a la hora de plantear alternativas, la educación popular ha sido vista y practicada más como una alternativa fuera de los sistemas educativos que como una posibilidad de transformación concreta desde ellos, campo que quedó entonces más disponible para la renovación de las pedagogías tecnicistas. La adhesión implícita al paradigma reproductivista, ha hecho perder de vista muchas veces los conflictos presentes al interior de los sistemas educativos, verdaderos campos de lucha no sólo entre posturas pedagógicas de docentes y teóricos, sino también espacios donde los sectores populares ejercen larvadas resistencias y procesos de apropiación (Kaplún, 2004: 3).

Rosa despliega varias estrategias para superar el desvío ocasionado en el aula, una de ellas consiste en postergar momentáneamente el tema, ante la incompreensión de la docente:

RN: Y ella [la profesora] dice 'pero ¿Qué vas a contar? ¿De qué se trató? ¿Por qué se hizo?' Y yo comencé a contar de que era por las violaciones, por las arbitrariedades que se cometían, por los robos que hacían entonces. Joaquín Mera, porque así se llamaba él, uno de los que habían, Jaramillo era el otro, la San Martín era la otra. Bueno, esa era la razón por la que se juntó en parlamento la gente en *Coz-Coz*, pero fueron, hay que tener en cuenta que fueron. Nosotros lo celebramos en los cien años en enero del dos mil siete, que fueron más de cinco mil personas. Entonces era como interesante contarles eso a los chicos. Y esa era la historia del lugar, de lo más cercano que teníamos a nuestra forma, o sea nuestro lugar, lo que había pasado con los mapuches. Entonces para desviar el tema ¿no? Fue que empezó con ese asunto de que ¿Cómo se escribía? Y que por qué juntaba la 'te' con la 'equis' y no la 'te erre' como debía haber sido, y al final terminamos discutiendo eso y no lo relevante que era el parlamento de *Coz-coz*.

INV: ¿Y no buscaste luego cómo reponer el tema?

RN: Delante de la presencia de ella no (Ent1RN).

Una de las estrategias, consiste en estar preparada para lo emergente en la clase: “si llega un niño a preguntarme (...) si vio algo que para él le pareció extraño, yo debo aclararle la situación, y ahí a veces nos derivamos a la historia misma”. Otra estrategia, es situarse en complicidad pedagógica con los estudiantes: “me han preguntado, un día un niño me preguntó ¿Por qué es tan diferente la educación que usted entrega, con la educación que entrega el profesor acá por ejemplo? ¿Por qué usted nos dice de otra forma las cosas como la dice él? ¿Por qué a usted le podemos entender aunque sea difícil y a él no?” (Ent1RN).

En la educación intercultural cobra mayor sentido el hecho de que “aprendemos desde lo que sabemos (conocimientos y cultura previos) pero también en contra de lo que sabemos” (Torres Castillo, 2000) y aunque no podemos generalizar, en esta experiencia narrada desde el poema *Desvío*, el punto de habla, el lugar de enunciación desde donde se presiona para estas transformaciones, hasta el momento, lo ocupa la educadora mapuche.

7. CONCLUSIONES

Convertir el texto narrado, la prosa en poema, devino en un acto performativo que ejecutamos en conjunto con las educadoras. El poema abrió un tema: la escuela vigilada e intervenida. Por otra parte, la relectura del poema con Rosa develó sus formas de resistencias y las estrategias que desarrolla frente a esta intervención.

La transmutación textual, pone de relieve unidades que permiten hacer ‘relecturas estructurales’ distintas; el verso es una unidad de sentido, rítmica, con complejos sistemas de significado co-textual, su sola discusión ya implica una comunidad de reflexión conjunta entre investigadora y educadora. El verso aporta significaciones que no están en la línea narrativa, mientras que el análisis gana en intensidad al buscar los puntos de saturación significativa.

No es la búsqueda de lo reiterado en el discurso para establecer categorías lo que aquí funciona, sino la búsqueda de ápices que comportan intensidad narrativa, en los que prima la función expresiva del lenguaje, donde la subjetividad aparece con mayor fuerza, momentos narrativos que transmiten sentidos del mundo experiencial en torno a la interculturalidad y su lugar en la escuela, por eso pueden re-textualizarse en poemas.

BIBLIOGRAFÍA

- ALVAREZ, G. (2001). *Textos y discursos*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.
- BHATI, A. (2008). Discursive illusions in the American National Strategy for Combating Terrorism. *Journal of Language and Politics* Vol. 7, n° 2, pp. 201–227.
- DELEUZE, G. Y GUATTARI, F. (2004). *Mil mesetas. Capitalismo y esquizofrenia*. PRE-TEXTOS, España. En: http://www.eric-reyes.com/references/mil_mesetas001.pdf (consultado 15 de febrero de 2004).
- DÍAZ MEZA, A. (2006). *Parlamento de Coz-Coz*. Valdivia: Ediciones Serindígena.
- HUERGO, J. Y FERNÁNDEZ, M. B. (2010). *Cultura Escolar, Cultura Mediática / Intersecciones*. En: <http://educompop.wordpress.com/2010/09/05/huergo-y-fernandez-cultura-escolar-cultura-mediatica-intersecciones/>
- KAPLÚN, G. (2004). Culturas juveniles y educación: pedagogía crítica, estudios culturales e investigación participativa (La cumbia villera y concheta, el rock de la calle y la escuela). Publicado en *Los jóvenes: múltiples miradas*, UNC, Neuquen 2004 y en Memorias del VII Congreso de ALAIC, La Plata 2004. http://portal.mercociudades.org/sites/portal.mercociudades.org/files/archivos/documentos/Unidades_Tematicas/anexo2kaplun.pdf
- PASTENE L., F. (s/f). *El ensayo: una poética del pensamiento*. (Proyecto de investigación) En <http://www.redcruzdelsur.cl/tesis/24>
- PORFIRIO, S. (s/f): *Textiles del Sur. Aproximación semiótica*. En: <http://www.centro-de-semiotica.com.ar/Porfirio-DC09.pdf>
- QUINTAR, E. B. (2009). *La enseñanza como puente a la vida*. México D.F.: Instituto Politécnico Nacional.
- TORRES-CASTILLO, A. (2000). Educación popular, subjetividad y sujetos sociales. En *Pedagogía y Saberes* N° 15. En: http://www.pedagogica.edu.co/storage/ps/articulos/pedysab15_04arti.pdf

CAPÍTULO 6

DISPOSITIVOS CURRICULARES Y LENGUA EN CONTEXTO DE DIVERSIDAD CULTURAL¹

Gloria Inostroza De Celis²
Segundo Sepúlveda Silva³
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

En este capítulo se presenta el enfoque sociocultural para asumir las prácticas curriculares en la escuela, en el marco de un currículum comprensivo, la antropología lingüística y la etnografía de la comunicación. Aborda la enseñanza y el aprendizaje de la lengua en contexto de diversidad cultural de manera descriptiva, global, ecológica y émica. El objetivo es dar cuenta de prácticas vernáculas, su riqueza cultural y conocimientos lingüísticos, para avanzar hacia una visión más plural, respetuosa, comprensiva y equitativa de cada comunidad humana. Se hace énfasis a las cuestiones socioculturales propias del uso de lenguas en contacto que están en relación asimétrica, con tensiones internas; vinculando la negociación y construcción de significados con las prácticas sociales, la construcción de identidades y el ejercicio del poder.

Palabras clave: currículum comprensivo, enfoque sociocultural, diversidad cultural.

¹ Este capítulo forma parte de una ponencia realizada en el contexto de las Jornadas de Investigación en Educación, Interculturalidad y Territorialidad, organizadas por el Núcleo de Investigación CIECII.

² Ph. Dra. y académica de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención, de la Universidad Católica de Temuco.

³ Magíster en Educación Mención Evaluación Educativa, Director de la carrera de Pedagogía en Educación Básica con Mención, de la Universidad Católica de Temuco.

1. INTRODUCCIÓN

En el marco de una escuela democrática, caracterizada por una educación de calidad para todos, se postula la tesis de que tanto los dispositivos curriculares como la lengua en contexto de diversidad cultural se asuman desde el currículum comprensivo y, particularmente, mediante el enfoque sociocultural. Sin embargo, la formación de profesores a nivel nacional se ha realizado mediante el modelo de un currículum monocultural *eurocéntrico*, funcional a las políticas públicas en educación (Quintriqueo, 2010). La escuela, en el caso de Chile, ha continuado con el efecto civilizatorio y colonizador encubierto (Quintriqueo *et al.*, 2014). Esto plantea la necesidad de transformar la formación del profesorado, en general, con el propósito de avanzar hacia una visión más plural, respetuosa, comprensiva y equitativa de cada comunidad humana (Quintriqueo *et al.*, 2014). Se enfatiza la necesidad de considerar los conocimientos socioculturales propios, especialmente en relación al uso de lenguas en contacto; vinculando la negociación y construcción de significados en las prácticas sociales, la construcción de identidades y el ejercicio del poder.

En esta perspectiva, la formación de docentes, tanto inicial como continua, (en adelante ‘profesor en formación’) es un campo complejo; cuyo abordaje convoca conocimientos provenientes de distintas disciplinas que son necesarios para fundamentar la reflexión sobre las concepciones y prácticas que configuran su saber profesional. Particularmente, la formación de docentes en contexto de diversidad cultural requiere de la puesta en diálogo de diversos enfoques propios de la sociolingüística, la pedagogía y la investigación educativa. Asimismo, requiere contextualizar la educación, con el fin de promover la reconceptualización de las prácticas pedagógicas y el mejoramiento de los aprendizajes de niños y jóvenes.

Este propósito exige una transformación profunda de los marcos de referencia de la formación del profesorado, de sus contenidos programáticos, así como de las estrategias y formas de gestión educativa que se promueven. La finalidad, es impulsar en los profesores, la apropiación de su rol como profesionales comprometidos con el mejoramiento de los procesos y las prácticas en el contexto educativo de interculturalidad. En tal sentido, los dispositivos curriculares referidos a los recursos didácticos empleados son para

desarrollar los procesos educativos escolares. Para ello, la enseñanza de la lengua en contextos de diversidad cultural requiere de una concepción de lenguaje, de pedagogía y de investigación como campos interdisciplinarios de reflexión y acción. Esto permite en el profesorado el reconocimiento de sus prácticas, los conocimientos y concepciones que las sustentan como el desarrollo de sus competencias profesionales mediante la orientación de los procesos de construcción y ejecución de proyectos pedagógicos. Desde esta concepción, se asume un modelo operacional de interdisciplinariedad didáctica que garantiza que cada uno de los componentes del currículo de formación “ocupe su lugar y asuma la función que le corresponde, en una doble perspectiva de complementariedad y de interacción” (Lenoir y Pellerin, 1994: 18).

En esa perspectiva, proponemos una formación de profesores sustentada en los campos interdisciplinarios convergentes para la fundamentación teórica y didáctica. De este modo, se postula la tesis de que, el profesor en formación estará en mejores condiciones para responder a los lineamientos propuestos por los organismos nacionales e internacionales, construyendo un conjunto de competencias que servirán como un marco de referencia para responder pedagógicamente al contexto de diversidad social, cultural e intercultural de sus estudiantes. En este sentido, se hará énfasis en las siguientes competencias:

- 1) Las competencias lingüístico–discursivas son aquellas, a través de las cuales, el profesor en formación estará en condiciones de dominar las teorías que sustentan el saber interdisciplinario sobre el lenguaje y la lengua. Esto con el propósito de adoptar puntos de vista críticos y fundamentados. Esto con el fin de orientar sus acciones profesionales y recontextualizar dispositivos curriculares en concordancia con su proyecto de cualificación profesional.
- 2) Las competencias pedagógico–didácticas son aquellas, mediante las cuales, el profesor en formación estará en capacidad de hacer explícitas las concepciones que subyacen a los distintos enfoques epistemológicos, que han orientado la enseñanza de la lengua en contexto de diversidad cultural. Así, podrá relacionarlos con sus propias prácticas y promover acciones que movilicen sus creencias y modos de acción pedagógica, lo cual le permitirá la construcción de aprendizajes significativos y contextualizados de sus estudiantes o grupos con los cuales interactúan.
- 3) Las competencias investigativas, son las que posibilitarán en

el profesorado en formación, la exploración y formulación de problemas relevantes en el campo educativo. El uso de instrumentos y procedimientos de observación y análisis de la realidad escolar, la interpretación y sistematización de datos recolectados y la intervención en los contextos estudiados, permitirá en el futuro profesor una comprensión y explicación de los problemas de la educación.

- 4) Las competencias comunicativas, se orientarán hacia la cualificación de la producción y comprensión de diversos tipos de textos por parte del profesorado en formación. Este desafío se fundamenta en la autoevaluación sobre su desempeños y el uso de estrategias metacognitivas y metalingüísticas, en el marco de talleres que promoverán los usos significativos de la lengua o las lenguas.
- 5) Las competencias socioculturales están orientadas a la generación de las disposiciones necesarias para que el profesorado en formación ejecute los proyectos. Esto implica involucrar no sólo un conocimiento sobre los fundamentos psicológicos y pedagógicos del desarrollo humano, sino también la capacidad de los sujetos para implicarse en el contexto en el cual ejercen su acción pedagógica y comprometerse con los aprendizajes de sus estudiantes.

La articulación de estas competencias, a través de un currículum comprensivo, favorece la autonomía del profesorado en formación, su responsabilidad y proyección, como expresiones de los procesos de autogestión del conocimiento. Por ejemplo, el aprendizaje cooperativo y la capacidad para organizar y desarrollar acciones en equipo, necesarios para la puesta en marcha de los proyectos pedagógicos.

2. PERTINENCIA E IMPACTO DE LA FORMACIÓN DEL PROFESORADO

La formación del profesorado para desempeñarse en contextos de diversidad cultural, se justifica en el plano nacional e internacional, en cuanto se propone impulsar las políticas de ciencia, tecnología, investigación y educación. Estas políticas, buscan formar docentes investigadores comprometidos con su quehacer, capaces de generar soluciones creativas, pertinentes y eficaces, que estén sustentadas teóricamente en los hallazgos recientes de las distintas disciplinas del conocimiento, para enfrentar los desafíos de la educación en la sociedad actual.

En este sentido, en cuanto a la formación del profesorado en didáctica de la lengua materna, es decir en lengua castellana, se propone incorporar: estrategias de comunicación sociocultural; formación en prácticas pedagógicas de aula; formación de docentes que sean practicantes de la lengua oral y escrita (lectura y producción de textos); una formación que incluya la actualización de marcos de referencias en los campos de la Lingüística (lingüística discursiva y textual, enunciación, sociolingüística y pragmática); incorporación de ciencias cognitivas del aprendizaje (cognición y metacognición), sociología, etnología, antropología y didáctica de la lengua como campo propio (Ibíd.)⁴

En esa perspectiva, los estudios realizados por el Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PREALC), de la UNESCO (2002) trazaron nuevas directrices para “avanzar hacia una educación de calidad para todos a lo largo de la vida”, sobre la base del “desarrollo humano, la equidad social y la integración cultural”, a partir de la construcción de “estrategias y objetivos comunes” (UNESCO, 2002:5). Esto significa que, “la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación, [se pueda asegurar] para promover el desarrollo integral de personas capaces de construir sentidos acerca de sí mismos, de los otros y del mundo que los rodea” (UNESCO, 2002: 5). Este propósito requiere de docentes formados en una concepción pedagógica y didáctica que articule los saberes escolares con las realidades de la sociedad y la cultura de los estudiantes.

En general, los planteamientos internacionales, en el campo de la formación de docentes, conciben que la comprensión de los sujetos, de los otros y del mundo que los rodea, constituye el reto fundamental de la educación. Por consiguiente, se trata de ofrecer oportunidades de aprendizaje considerando la diversidad de necesidades de aprendizaje de las personas en sus respectivos contextos. Para esto, se requiere “pasar de un sistema educativo rígido e inflexible a un sistema abierto, flexible y diversificado, que brinde múltiples opciones y oportunidades para lograr que todas las personas satisfagan las necesidades básicas de aprendizaje” (UNESCO, 2002: 14).

En tal sentido, la Declaración de la Habana, suscrita por los Ministros de Educación de América Latina y el Caribe (2002) ratificó,

⁴ En este sentido, el programa asume los planteamientos de la Red Latinoamericana para la Transformación de la Formación Docente en Didáctica de la lengua materna.

como tarea prioritaria, promover una educación para toda la vida, centrada en valores como núcleo de la formación de la personalidad. Además, promover aprendizajes orientados a posibilitar el ser, el hacer y conocer, para favorecer la convivencia humana, asumiendo la diversidad étnica y cultural como factor positivo en la formación del profesorado (UNESCO, 2002). Particularmente, en los campos del lenguaje y la evaluación, se ha asumido el desarrollo de competencias básicas en lectura y escritura, que son necesarias para que los sujetos aprendan a lo largo de la vida y puedan realizarse plenamente.

En síntesis, los profesores requieren de competencias para contextualizar dispositivos curriculares y la enseñanza de la lengua, en contexto de diversidad cultural. Estas competencias le permitirán al profesor producir materiales didácticos pertinentes a la realidad educativa en la cual se desempeña. En este sentido, la Pedagogía de Proyectos propicia espacios adecuados para la reflexión y la acción educativa, como alternativa para la transformación de las relaciones sociales desde la escuela, la cualificación de las prácticas lectoras y escritoras y el desarrollo de otras competencias necesarias para la construcción de saberes.

3. APORTES ACADÉMICOS Y VALOR SOCIAL AGREGADO DE LA PROPUESTA

Los documentos producidos, tanto en el plano del currículo como los resultados de las investigaciones desarrolladas (libros, artículos, ponencias, cartillas, traducciones, lineamientos de política, entre otros), constituyen un aporte importante al conocimiento en el campo del lenguaje, aplicado a la educación en contexto de diversidad.

Al respecto, se reconoce que las comunidades no son homogéneas y los dominios sobre las competencias básicas (leer, escribir, escuchar y hablar) son desiguales; en algunos casos, inequitativos o inexistentes. Por consiguiente, se plantea la necesidad de construir y poner en marcha estrategias de formación e investigación que profundicen sobre las actividades del lenguaje, en el marco de proyectos pedagógicos, sustentados en componentes curriculares de carácter interdisciplinario y con un alto sentido de compromiso y proyección social (Lomas, 2001).

Otro valor agregado de la propuesta centrada en el enfoque sociocultural está representado por el impacto que pueda lograr en

cuanto a la generación de las condiciones pedagógicas y didácticas adecuadas para alcanzar mayores competencias y desempeños de la población, en torno a la oralidad y la escritura, dada su incidencia en la formación de ciudadanos. En este sentido, la lectura contribuye a formar una identidad propia, singular y permite el acceso a otras formas de sociabilidad. A su vez, es un aspecto que constituye el fundamento de la ciudadanía y el derecho a tomar parte activa en las diferentes dimensiones de la vida social y que contribuye a la vida democrática (Petit, 1999).

Es bien sabido que la interacción por medio de la cultura escrita y los textos de naturaleza variada, orales y escritos, exigen de los lectores y potenciales usuarios del conocimiento, la comprensión de discursos en áreas específicas relacionadas con las distintas actividades sociales. En consecuencia, otro aporte será la generación de fundamentos y propuestas para el cambio en la orientación de las prácticas formativas, investigativas y escolares, al considerar que, cuanto más letrada sea una sociedad, ofrecerá mejores espacios para el ejercicio de la democracia y la resolución de sus conflictos, lo cual redundará en un mayor desarrollo científico y tecnológico.

En síntesis, los procesos de formación planteados buscan contribuir, de manera directa, a la construcción de una comunidad académica con mayor capacidad para intervenir y contextualizar procesos educativos en contextos de diversidad social y cultural, para mejorar la calidad de la educación.

4. COHERENCIA DE LA PROPUESTA CON LA REALIDAD REGIONAL

En particular, esta propuesta desarrolla los planteamientos contenidos en la misión y visión de la Facultad de Educación de la Universidad Católica de Temuco, que le adjudican directamente la tarea de formar educadores para el contexto de la región de La Araucanía y de la Macro Zona Sur. En tal sentido y en consonancia con las acciones del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural, asume, como ejes de la labor educativa, la formación ciudadana, la construcción del conocimiento, la proyección y transformación social y cultural. Por lo tanto, además de propender a la actualización de la formación del profesorado en las últimas tendencias en los estudios del currículum y de la lengua, en contexto de diversidad cultural, a través de la Pedagogía de Proyectos,

proporcionará a los educadores herramientas teórico-didácticas para desarrollar competencias profesionales idóneas, con el objeto de incidir críticamente en su realidad educativa.

En este proceso, se busca el establecimiento de puentes entre conocimientos y procesos formativos de los niños, bajo la lógica de una didáctica intercultural crítica, centrada en la reflexión educativa y el análisis de dos o más sistemas culturales que constituyen contenidos educativos para la formación de personas. Ambas culturas deben ser capaces de reconocerse como diferentes y establecer relaciones sociales con el otro, vivir en un pluralismo de valores, saberes, conocimientos, normas y reglas marcadas por la interdependencia de valores individuales y los sistemas socioculturales (Quilaqueo *et al.*, 2005). Este propósito se concretará en estrategias de socialización y divulgación de los conocimientos construidos, tales como las publicaciones y la participación en diversos contextos nacionales e internacionales.

Esta propuesta se fundamenta en los siguientes ejes conceptuales que le dan sentido y particularidad a la formación del profesorado: el currículum comprensivo, la enseñanza de la lengua desde el enfoque sociocultural (Lenoir y Pellerin, 1994) y la Pedagogía de Proyectos desde la Investigación-acción. Estos campos se articulan para dar cuenta de una realidad educativa compleja, mediante la interdisciplinariedad. Esta se caracteriza por el encabalgamiento de dominios provenientes de distintas disciplinas para el tratamiento de problemas que exigen la cooperación, a fin de dar respuestas contextualizadas a problemas pertinentes en situaciones de diversidad cultural. Esta perspectiva “reposa sobre las bases de una interdependencia igualitaria y útil sobre el plano cognitivo entre los contenidos de los programas relacionados y no sobre perspectivas de dependencia de un saber en relación con otro, ni de una explotación reductiva del contenido de una o de otra disciplina escolar” (Lenoir y Pellerin, 1994: 6).

La interdisciplinariedad se apoya en la función simbólica del lenguaje, que implica una posibilidad indefinida de significaciones en el discurso. Por lo tanto, el currículum integra el estudio del lenguaje y sus manifestaciones a las acciones propias de la enseñanza y la investigación, mediante la creación de un campo en el cual convergen, en relaciones de complementariedad, los conceptos inferidos desde

la teoría y didáctica provenientes de las disciplinas implicadas (Ander-Egg, 1994). Por consiguiente, se concibe el lenguaje como una facultad de naturaleza biológica y social, propia de los seres humanos, que se expresa a través de diversos sistemas semióticos de mediación, entre los cuales se destaca la lengua. Así, a través de las prácticas discursivas, situadas en contextos sociales y culturales específicos, se realizan las actividades del lenguaje, (hablar, escuchar, leer y escribir) a partir de las cuales, se lleva a cabo la función esencial de la significación.

Asimismo, por medio del lenguaje, se cumplen funciones básicas para la realización de la vida individual y social, en los planos cognitivo, intersubjetivo y subjetivo. A través de esta facultad, los seres humanos elaboran sus representaciones de la realidad natural y social, construyen los conocimientos, se comunican entre sí y recrean sus realidades mediante la creación de mundos posibles. Autores como Bülher (1967), Jakobson (1974), van Dijk (1979), Halliday (1986), Baena (1989), entre otros, se han ocupado de especificar las funciones y usos del lenguaje de acuerdo con los tipos de actividades comunicativas que realizan los hablantes de una lengua.

La función cognitiva del lenguaje se manifiesta en la actividad mental desarrollada por los sujetos, a través de procesos y operaciones que les permiten la construcción de conocimiento sobre el mundo y la organización de nociones y conceptos sobre la realidad. En la dinámica de esta práctica humana, se comprometen operaciones de razonamiento (análisis, hipótesis y elaboración de esquemas abstractos), para cuyo procesamiento interviene la facultad del lenguaje.

La función interactiva del lenguaje, posibilita la interrelación entre los seres humanos, la creación de vínculos sociales y la generación de identidades culturales. Ahora bien, a través de la unidad intersubjetiva e intrasubjetiva de los sujetos, se organiza la interacción entre todas las esferas de la actividad humana hacia un horizonte de entendimiento, comprensión y crítica de la vida. Desde esta perspectiva, la interacción constituye la realidad fundamental del lenguaje, que se expresa particularmente en el uso de la lengua (Bajtín, 1982). Asimismo, recurriendo a otros lenguajes, los interlocutores también construyen y actualizan sus discursos, en situaciones comunicativas concretas para establecer procesos de entendimiento con otros, acerca de las esferas cognitivas, afectivas y axiológicas.

La función expresiva, del lenguaje (subjetiva, recreativa o estética), permite a los seres humanos la construcción de mundos posibles y la expresión de su propio mundo interior, como producto de la subjetividad e intersubjetividad que está presente en todos los actos de la vida individual y social. Por consiguiente, el lenguaje posibilita la expresión de los sueños, las fantasías, los recuerdos, las emociones y los sentimientos de los seres humanos y potencia su imaginación creadora.

Considerando las funciones anteriormente señaladas y la pluralidad de la significación que se construye a través de los discursos, en esta propuesta, se asume una concepción interdisciplinaria del lenguaje para comprenderlo en su multidimensionalidad que, a su vez, posibilita estudiar la lengua como “sistema de semiología variable” (François, 1984: 20). En tal sentido, según las funciones del lenguaje presentado anteriormente, no sólo conocemos nuestra lengua materna como un sistema abstracto de signos vocales, o como si fuera una especie de texto de gramática con un diccionario adjunto. Sino que, “la conocemos en el sentido de saber cómo utilizarla, sabemos cómo comunicarnos con otras personas, cómo elegir formas de lenguaje apropiadas al tipo de situación en que nos encontramos [...] sabemos comportarnos lingüísticamente” (Halliday, 1986: 23).

Por consiguiente, el dominio de la lengua deberá incorporar, de manera complementaria, tanto el conocimiento de sus componentes formales (morfológico, fonológico y sintáctico), como de aquellos que están en función del componente semántico que circula de acuerdo con las condiciones específicas de su realización (componente pragmático), en una relación indisoluble y en la actividad discursiva. Este conocimiento de la lengua permitirá establecer “en qué condiciones y bajo cuáles reglas los enunciados están bien formados (...) las condiciones para que los enunciados sean interpretables (tanto en lo relativo al significado como a la referencia) (...) y las condiciones, bajo las cuales, las manifestaciones lingüísticas son aceptables, apropiadas u oportunas” (Van Dijk, 1983: 80-81).

Entonces, resulta indispensable considerar las intenciones, las ideologías, las visiones de mundo, las metas y las finalidades concretas de las personas que usan el lenguaje, tanto para la producción como para la interpretación del sentido, pues toda estrategia discursiva está encaminada a conseguir fines específicos. La manera como se construye

pertenencia a los grupos socioculturales, las relaciones con el poder y la solidaridad, la dominación o la resistencia, la posición entre la igualdad y la desigualdad, la identidad y la diferencia, la manera como se cambian o mantienen estas relaciones, todo ello se realiza mediante los usos discursivos. El carácter dialéctico, de esta indica que se constituyen mutuamente, es decir, el discurso ayuda a mantener y reproducir el statu quo social y, al mismo tiempo, contribuye a transformarlo (Fairclough y Wodak, 1997, en: Calsamiglia y Tusón, 1999).

En efecto, se trata de analizar y comprender cómo los seres humanos interpretan el mundo, se relacionan con los otros y expresan sus subjetividades, mediante el uso contextualizado de la lengua, en sus prácticas discursivas. En tal sentido, se asumen los discursos como formas de acción e interacción social, situados en contextos sociales en los cuales los participantes no son tan sólo hablantes/escribientes y oyentes/lectores. Sino que, también son actores sociales, que forman parte de grupos y culturas, “donde las reglas y normas del discurso son socialmente compartidas. Las condiciones, funciones y efectos del discurso son sociales y la competencia discursiva se adquiere socialmente” (van Dijk, 1998:19).

En relación al marco conceptual expuesto, la Pedagogía de Proyectos asume el saber pedagógico como objeto básico de reflexión, con el fin de profundizar en los procesos de enseñar y aprender y en los fundamentos para la adquisición y producción de conocimientos. El reconocimiento de este saber, requiere de una perspectiva compleja desde la cual se hagan explícitas las relaciones existentes entre los aspectos epistemológicos, pedagógicos, socioculturales, que orientan el currículo, las concepciones y las prácticas de los propios profesores, entre otros aspectos, que posibilitan una mayor comprensión de la realidad educativa (Jolibert y Sraïki, 2009).

Para tal efecto, en esta propuesta se reconoce la Pedagogía de Proyectos como un campo interdisciplinario de reflexión y acción sobre la enseñanza y los aprendizajes en relación con los saberes específicos, en este caso, el lenguaje. Igualmente, recurre a la investigación sobre las actividades del lenguaje realizadas por docentes y estudiantes, en el contexto escolar, con el fin de analizarlas y proponer estrategias tendientes a su cualificación, entre ellas, la ejecución de proyectos desde los cuales se estructuran las acciones en el aula. Lo anterior implica

un diálogo de los fundamentos lingüístico-discursivos, pedagógicos, didácticos e investigativos con las prácticas y los propósitos de la acción en los contextos educativos.

La articulación interdisciplinaria de los anteriores fundamentos, da lugar a la puesta en marcha de proyectos de diversos tipos (pedagógicos, de aula, personales, colectivos, institucionales, entre otros), mediante los cuales, se orientan la enseñanza y los aprendizajes. Se concibe así el aprendizaje como proceso de construcción social mediado por la cultura y la relación con el otro; y la enseñanza, como la intervención pedagógica mediadora entre el individuo y la cultura, a partir de acciones deliberadamente organizadas, que favorecen la internalización del conocimiento y la realización de prácticas sociales significativas.

En consecuencia, la Pedagogía de Proyectos articula diversas concepciones, teorías y estrategias que tienen en común la construcción social de conocimientos, la búsqueda de proyección de los sujetos en formación, las acciones escolares ancladas en los contextos sociales y culturales, en los cuales se sitúan los sujetos, el desarrollo de la autonomía, la responsabilidad y el compromiso, entre otros valores que emergen de la realización de los proyectos. La Pedagogía de Proyectos articula la actividad escolar con las acciones de la vida cotidiana, potencia el desarrollo personal, la construcción compartida de conocimientos y la formación de individuos críticos y participativos. De igual forma, promueve la autonomía, en la medida en que hace del estudiante una persona responsable de su propio proceso para aprender y asumir decisiones frente a su proyecto de formación tanto individual como social, a partir del planteamiento y resolución de problemas, posibilita la apropiación significativa de conocimientos, el desarrollo de procesos investigativos y la integración de saberes.

Para lograr dichos propósitos, la Pedagogía de Proyectos propicia la integración interdisciplinaria del currículo, la generación de dispositivos curriculares y didácticos adecuados para la formación de competencias lingüístico discursivas, pedagógico didácticas, investigativas, comunicativas y socioafectivas en los estudiantes. La finalidad es que los estudiantes cuenten con las herramientas necesarias para superar la fragmentación tradicional del currículo, promover la formación de los docentes en la complejidad y responder creativamente a los retos y cambios requeridos por la educación.

La Pedagogía de Proyectos se apoya en una propuesta curricular comprehensiva, considerando que el acelerado desarrollo de la ciencia y la técnica, en el mundo contemporáneo, exigen que la formación avanzada de los profesionales de la educación les posibilite el dominio disciplinario y didáctico de los contenidos educativos. Por lo tanto, se propone profundizar en la conceptualización sobre el saber profesional, con el fin de fundamentar la ejecución de proyectos pedagógicos que contribuyan a la solución de problemas pedagógicos en los contextos sociales y culturales de desempeño.

Por otra parte, la investigación sobre la naturaleza compleja del lenguaje (Halliday, 1986) se articula con los planteamientos de la Pedagogía de Proyectos para la construcción del conocimiento a través del desarrollo de proyectos, para cuya ejecución, se integran el análisis y la interpretación de aspectos pedagógicos, lingüísticos y socioculturales, entre otros, como determinantes de la acción humana contextualizada. Dada la naturaleza de la investigación que se desarrolle en relación con la descripción e interpretación de los contextos de desempeño, la comprensión de las prácticas profesionales y los procesos de aprendizaje que se ponen en juego a través de los proyectos, la investigación-acción participativa, constituye una perspectiva pertinente.

En consecuencia, la investigación-acción comprende un conjunto de métodos y técnicas que permiten el estudio de una situación social para tratar de mejorar la calidad de la acción en la misma. En relación a los problemas en el ámbito de la educación, su objetivo es proporcionar elementos que sirvan para facilitar el juicio práctico en situaciones concretas, donde “la validez de las teorías e hipótesis que genera no depende tanto de ‘pruebas científicas de verdad’ sino de su utilidad para ayudar a las personas a actuar de modo más inteligente y acertado” (Elliot, 1994: 88).

Esta perspectiva resulta adecuada para que los estudiantes orienten su mirada sobre el contexto, interpreten sus prácticas y develen las concepciones que subyacen, con el fin de situarlas como objeto de reflexión y transformación; del mismo modo, posibilita a los participantes de las actividades escolares a involucrarse como protagonistas de sus procesos de aprendizaje. Asimismo, los docentes-tutores acuden a la investigación-acción para monitorear el proceso de los estudiantes a su cargo y proponer acciones concretas para alcanzar las metas trazadas en los proyectos.

Por consiguiente, se considera pertinente el uso de la etnografía educativa y las técnicas de recolección de datos que contribuyen a dar sustento a la observación–acción e interpretación de las realidades a las cuales se enfrentan los estudiantes en la vida cotidiana de las instituciones. Porque, “La etnografía está orientada, fundamentalmente, por la significación. Los procesos de elaboración de datos que conducen a elaborar un discurso inteligible, significativo, son fundamentalmente los siguientes: describir, traducir, explicar e interpretar (...) procesos complicados e inseparables” (Velazco y Díaz de Rada, 1999: 42). Para ello, se recurre a técnicas de recolección de información, se realizan entrevistas, fichas de observación, diarios de campo, análisis documental, grabaciones en audio y video, entre otras.

En todos los casos, es necesaria la triangulación como método adecuado para establecer las relaciones entre datos provenientes de distintas técnicas, de manera que puedan compararse y contrastarse. Puesto que, “el principio básico que subyace a la idea de triangulación es el de reunir observaciones e informes sobre una misma situación (o sobre algunos aspectos de la misma) efectuados sobre diversos ángulos o perspectivas, para compararlos y contrastarlos” (Elliot, 1994: 103). Así, la triangulación contribuye a superar la subjetividad del observador y aporta elementos críticos para la explicación e interpretación de la realidad estudiada.

5. CONCLUSIÓN

El mejoramiento de las prácticas pedagógicas y la calidad de la enseñanza, en contextos de diversidad cultural, está directamente relacionado con la cualificación de la docencia e investigación-acción. Esta cualificación necesita cambiar el modelo de un currículum monocultural *eurocéntrico*, funcional a las políticas públicas en educación. En este sentido, la Pedagogía de Proyectos se propone como un enfoque didáctico para apoyar el desarrollo de una educación intercultural que responda a la realidad social y cultural de la región de La Araucanía. En lo específico, se pretende priorizar la lengua materna como eje vertebrador del currículum, y que se usen dispositivos curriculares acordes a las necesidades e intereses de los educandos. De esta manera, se podrá postular una escuela democrática, donde el aprendizaje significativo sea su consecuencia natural. De este modo, insertará sus

expectativas en un proyecto de formación profesional docente, para cuya realización, deberá recurrir a los principios organizativos de los saberes y las disciplinas involucradas. En consecuencia, la Pedagogía de Proyectos permitirá la transposición didáctica de los conocimientos científicos y aquellos que son propios del contexto sociocultural de los estudiantes, donde se tendrán en cuenta no solamente las necesidades cognitivas de los educandos, sino también sus proyecciones individuales y sociales.

BIBLIOGRAFÍA

- ANDER-EGG, E. (1994). *Interdisciplinariedad en educación*. Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata.
- BAENA, L. (1989). Estructura, funcionamiento y función. *Revista Lenguaje* n° 17, Cali: Universidad del Valle.
- BAJTIN, M. (1982). *Estética de la creación verbal*. México D.F.: Siglo XXI.
- BÚLHER, K. (1967). *Teoría del lenguaje*. Madrid. Revista de Occidente.
- CALSAMIGLIA, H. Y TUSON, A. (1999). *Las cosas del decir. Manual de Análisis del Discurso*. Barcelona: Ariel.
- ELLIOT, J. (1994). *Investigación Acción en Educación*. Madrid: Morata.
- FAIRCLOUGH, N. Y WODAK, R. (1997). Critical discourse analysis. In T.A. van Dijk (ed.), *Discourse studies. A Multidisciplinary Introduction. Discourse as Social Interaction* (London), Vol.2, pp. 84-258.
- FRANÇOIS, F. (1984). *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. París: Presses Universitaires de France.
- HALLIDAY, M. K. (1986). *El lenguaje como semiótica social*. México D.F.: Fondo de Cultura Económico.
- JAKOBSON, R. (1974). *Linguistics and poetics*. London: Sebeok.
- JOLIBERT, J. Y SRAÏKI, C. (2009). *Niños que construyen su poder de leer y escribir*. Buenos Aires: Editorial Manatial.
- LENOIR, I. Y PELLERIN, B. (1994). *Un modèle de mise en œuvre de l'interdisciplinarité didactique: l'interdisciplinarité complémentaire quant aux objets et démarches d'apprentissages*. Montréal: Université de Sherbrooke. Faculté d'Éducation.
- LOMAS, C. (Compilador) (2001). *¿Educar o segregar?* Bogotá: Colección Redes, Cooperativa Editorial Magisterio.
- PETIT, M. (1999). *Nuevos acercamientos de los jóvenes y la lectura*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- 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. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Santiago de Chile: LOM Editores.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIERREZ, M. Y PEÑA-CORTÉS, F. (2014). Formación del Profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (2), pp. 201-217.

- UNESCO-PREALC. (2002). Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. La Habana, Cuba.
- VELASCO, H. Y DIAZ DE RADA, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica*. Valladolid: Trotta.
- VAN DIJK, T. (1979). *Estructuras y funciones del discurso*. México D.F.: Siglo XXI Editores.
- VAN DIJK, T. (1983). *La ciencia del texto. Un enfoque interdisciplinario*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. (1998). *Ideología*. Barcelona: Gedisa.

CAPÍTULO 7

IMPLICANCIAS PEDAGÓGICAS DEL ROBOT INTERCULTURAL *CUICUI* EN ESCUELAS RURALES DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA¹

María Eugenia Merino Dickinson
Universidad Católica de Temuco, Chile
Pedro Hepp Kuschel
Araucanía Aprende

RESUMEN

En este capítulo se describen los principales resultados del proyecto FONDEF TICs EDU desarrollado entre los años 2008 y 2010 en escuelas rurales y urbanas periféricas de la región de La Araucanía. Su objetivo, sustentado en la comunicación intercultural entre sujetos pertenecientes a la cultura mapuche y la cultura chilena, se planteó elaborar y validar una propuesta de educación intercultural, a partir del diseño y producción de material didáctico asociado a robots educativos para estudiantes y profesores de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica.

Palabras clave: TICs, educación básica intercultural, culturas mapuche y chilena.

¹ En este trabajo, se presentan los resultados del proyecto FONDEF TE08I1013 (2008-2010) "Diseño, desarrollo y validación de material educativo con soporte robótico para contextos interculturales", cuyos autores fueron coinvestigadora e investigador principal respectivamente. Mayor información en sitio web del proyecto: www.cuicui.cl

1. INTRODUCCIÓN

La iniciativa, responde a la necesidad de abordar interdisciplinariamente una propuesta educativa que propicie un diálogo intercultural, a través de la robótica educativa e incorpore saberes y prácticas tanto de la cultura mapuche como de la cultura chilena, que permita aprendizajes significativos. Para ello, se diseñó material educativo intercultural con soporte robótico para niños de segundo ciclo de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica de sectores vulnerables de la región de La Araucanía. El robot, denominado *Cuicui*, que en *mapunzugun* significa ‘puente’, es un diseño electrónico, industrial y pedagógico de bajo costo, del cual existen prototipos disponibles, realizados íntegramente en Temuco por el equipo que formó parte del proyecto. El robot puede ser operado por cualquier niño, aunque aún no sepa leer, y el material didáctico cuenta con orientaciones de uso para profesores y apoderados. Para los profesores, los materiales incluyen guías impresas y digitales que les permiten conocer el robot, utilizarlo pedagógicamente mediante guías didácticas y fichas de trabajo con niños, de acuerdo al currículo chileno, y crear su propio material didáctico adaptado a la realidad de su aula y de sus estudiantes. Si bien el proyecto se focaliza en los niveles de Educación Parvularia y Educación Básica en contextos rurales e interculturales, el equipo de robótica (KIT) intercultural puede ser utilizado por cualquier niño de 4 a 6 años, para lo cual sólo es necesario adaptar las guías de trabajo respectivas.

Considerando lo anterior, el equipo del proyecto asumió el desafío de ser un aporte para la Educación Parvularia y Educación Básica de los sectores rurales de la región de La Araucanía y mejorar los magros resultados académicos que se reflejan principalmente en la prueba SIMCE (2006) de 4º básico [<http://www.visualiza.cl>] y que dan cuenta de la brecha en calidad que existe entre los estudiantes de alta vulnerabilidad que asisten a escuelas rurales y urbano-periféricas con aquellos estudiantes de escuelas de sectores menos vulnerables. El déficit en el aprendizaje es especialmente grave en el ámbito rural, donde interactúan niños pertenecientes a la cultura mapuche y no mapuche. Estos resultados se deberían, por una parte, a que los aprendizajes no han sido significativos para los estudiantes y, por otra, a la dificultad adicional que significa para los niños mapuches asumir su identidad étnica como miembros de una minoría indígena

que es percibida como un grupo de bajo prestigio y que, además, es objeto frecuente de prejuicio y discriminación por parte de la sociedad mayoritaria no mapuche (Merino *et al.*, 2005-2007, 2008; Mellor *et al.*, 2009).

Desde hace más de dos décadas, las TICs se han incorporado en forma masiva en el sistema educativo chileno [Programa Enlaces-<http://www.enlaces.cl>]. En la actualidad, prácticamente la totalidad de escuelas y liceos de nuestro país disponen de computadores y más de doscientos mil profesores han sido capacitados en su uso administrativo y pedagógico. De hecho, la incorporación masiva de proyectores, pizarras digitales, banda ancha y nuevos computadores a miles de escuelas reflejan la fuerte inversión chilena en este ámbito. Este fenómeno de incorporación de tecnologías digitales (hardware) en el sector educativo implica necesariamente un esfuerzo por proporcionar contenidos (software, guías para profesores y estudiantes) que puedan adaptarse a los diversos contextos educativos. Asimismo, se requiere la capacitación de los diversos actores para lograr un uso eficaz del equipo robótico y con impacto en los aprendizajes y en la formación de los educandos.

Las escuelas de países desarrollados han incorporado la robótica desde hace varios años con propuestas didácticas constructivistas y lúdicas, apropiadas para los primeros años de escolaridad, por ejemplo, las versiones robóticas de LOGO² y algunas propuestas de robótica educativa para párvulos y primeros años de Educación Básica [<http://www.swallow-systems.co.uk>, <http://www.tts-group.co.uk/Bee-Bot>]. En nuestro país, en general, no existen propuestas educativas interculturales que recojan elementos propios de ambas culturas y los integren a recursos didácticos modernos, tales como las TICs y la robótica educativa. La integración de esta herramienta tecnológica, está limitada por el alto costo de los robots y por la escasez de propuestas de investigación multidisciplinaria que incorporen la diversidad cultural y étnica con las TICs. Esta carencia, afecta la calidad y pertinencia de la educación en Chile en su generalidad, y con mayor fuerza, a las escuelas rurales y urbano-periféricas de la región de La Araucanía que atienden a niños tanto de la sociedad mapuche como de la sociedad chilena en situación de vulnerabilidad.

² Iniciativas del MIT (Instituto Tecnológico de Massachussets) realizaron versiones robóticas de LOGO a partir de una variedad de plataformas comerciales.

2. MARCO DE REFERENCIA

El concepto clave que subyace al proyecto es la interculturalidad, que describe el fenómeno de las relaciones y encuentros entre grupos humanos que tienen diferentes maneras de pensar, sentir y actuar. La interculturalidad se sustenta en la necesidad de que los grupos culturalmente distintos establezcan relaciones basadas en el respeto desde planos de igualdad (Ting-Toomey, 1999). Nuestra propuesta, postula que el modo de superar los problemas que se derivan de las relaciones interculturales asimétricas, es mediante el fomento de la comunicación intercultural en la escuela. Esta es entendida como “el proceso de intercambio simbólico mediante el cual individuos de dos (o más) comunidades culturales diferentes ‘negocian’ significados compartidos en una situación interactiva” (Ting-Toomey, 1999:16). La comunicación intercultural requiere de procesos de negociación de identidad, donde ambos participantes tiendan a mantener y defender su autoimagen como miembros de un grupo determinado. El fundamento básico de la negociación de la identidad, plantea que los individuos de todas las culturas desean ser comunicadores competentes en las más diversas situaciones. Cuando nos comunicamos interculturalmente con miembros de una cultura diferente a la nuestra, se genera una negociación de la identidad, que se define como un proceso de interacción transaccional mediante el cual los individuos en una situación intercultural intentan afirmar, definir, modificar, desafiar y/o respaldar las imágenes deseadas del ‘yo’, tanto las propias como las de los demás. Del mismo modo, dependiendo del contexto en el que se desarrolla la comunicación intercultural, los comunicantes intentan evocar, en la interacción, sus propias identidades deseadas, como también desafiar o respaldar las identidades del otro. La negociación de identidad, se centra en la percepción que maneja el individuo respecto de la ‘seguridad’ versus ‘vulnerabilidad’ de su identidad, como la base que afecta los encuentros interculturales (Ting-Toomey, 1999).

La educación intercultural de la propuesta que aquí se describe, se define como una estrategia didáctica que considera los paradigmas socioculturales mapuches y occidentales en el marco de sus respectivas epistemologías, que son la base de la construcción del conocimiento educativo, desde ambas lógicas sociales y culturales en interrelación (Quilaqueo *et al.*, 2005). La interculturalidad en el aula, es el mayor desafío y requiere de un enfoque investigativo multidisciplinario

para la integración de la robótica educativa en procesos didácticos interculturales, que sean adecuados para los distintos niveles de la Educación Parvularia, Educación Básica y Media. Ello, implica la evaluación de aprendizajes significativos respecto de componentes del currículo y de aspectos psicológicos como motivación, creatividad, trabajo en equipo, entre otros. La propuesta intercultural que presentamos constituye un desafío investigativo, pues, a la fecha, no se conocen iniciativas que conecten las nuevas tecnologías digitales, como la robótica, con espacios educativos interculturales al inicio de la escolaridad de los niños, en especial, en contextos de pobreza o de escasez de recursos.

La robótica escolar, se inspira en el modelo constructorista, teoría que deviene del constructivismo y que fue desarrollado por el equipo de Seymour Papert (Papert, 1993; Sipitakiat y Blikstein, 2002) del MIT. Este enfoque plantea que el aprendizaje ocurre especialmente cuando los niños están comprometidos en la construcción de un artefacto o proyecto que les es personalmente significativo; se involucran creando algo y construyen conocimiento en sus mentes. Este aprendizaje estimula el potencial creativo y expresivo mediante la comunicación de los proyectos, la resolución de problemas mediante el uso de estrategias de resolución, el pensamiento lógico, el trabajo y el aprendizaje grupal en equipo, donde se aprende a respetar, negociar decisiones y planificar tareas en conjunto.

El uso de la robótica en ambientes interculturales conjuga una interacción de variables poco estudiadas hasta ahora, debido a que las experiencias existentes en TICs e interculturalidad se relacionan principalmente con la creación y uso de material didáctico apoyado en TICs, cuya temática central es tanto la necesidad de preservar lenguas y dialectos como el conocimiento de la diferentes culturas (www.aulaintercultural.org). Algunos avances en América Latina son, por ejemplo, el diseño e incorporación de artefactos robóticos y otras tecnologías digitales para el aprendizaje, en comunidades rurales de Costa Rica y Colombia (Urrea, 2001), y el proyecto Enlaces en Chile (Hepp, 2004). El potencial educativo de las TICs es pues inconmensurable y necesario de aprehender (Earle, 2002; Loveless, 2003).

El proyecto que se describe atiende dicha carencia con una propuesta que integra un enfoque constructivista de la robótica

educativa, la práctica intercultural y una propuesta robótica simple y de bajo costo, ajustada al currículo chileno, en especial, en aquellas escuelas de mayor vulnerabilidad que requieren mejorar la efectividad de sus recursos (Bellei y Muñoz, 2004). Se trata de privilegiar una educación “alegre, inteligente, que busca la relevancia [...] también para que el niño esté bien dispuesto a seguir estudiando” (Chiodi y Bahamondes, 1997:19). Este es un aspecto importante, si se considera el alto grado de deserción escolar en estudiantes de contextos vulnerables y el desencantamiento hacia el sistema educativo. El uso de las TICs se convierte en una oportunidad para que los niños aprendan mediante procesos intencionados pedagógicamente, considerando el componente micro y macro social en el que están insertos.

En Chile, las bases curriculares de la Educación Parvularia del Ministerio de Educación, consideran las condiciones sociales y culturales que enmarcan y dan sentido al quehacer educativo a inicios del siglo XXI y constituyen un marco referencial amplio y flexible, que admite diversas formas de realización. Sus definiciones se centran en los objetivos de aprendizaje y desarrollo que se quieren lograr. Sin embargo, sus orientaciones sobre cómo concretarlos deben ser especificadas y concretadas por las instituciones, en programas y proyectos educativos que constituyen el nivel acorde con su propia realidad educativa, diversidad y variados contextos en los que se trabaja. Con ello es posible aplicar diferentes énfasis curriculares, considerando, entre otras dimensiones de variación, la diversidad étnica y lingüística, así como los requerimientos de los niños con necesidades educativas especiales [Ministerio de Educación de Chile –<http://www.mineduc.cl>].

De acuerdo con lo anterior, existe un amplio campo de investigación aplicada a la Educación Parvularia para incorporar la dimensión intercultural y adaptar e integrar nuevos materiales didácticos que estén en sintonía con las demandas del siglo XXI, con el objeto de preparar a niños y jóvenes en las tecnologías de la información y la comunicación durante su período escolar. Ello es especialmente relevante, por cuanto la Educación Parvularia junto con los primeros años de la Educación Básica, constituyen el pilar fundamental para el desarrollo de niños y niñas, no sólo para toda su etapa escolar, sino para establecer bases sólidas que les permitan continuar aprendiendo a lo largo de sus vidas.

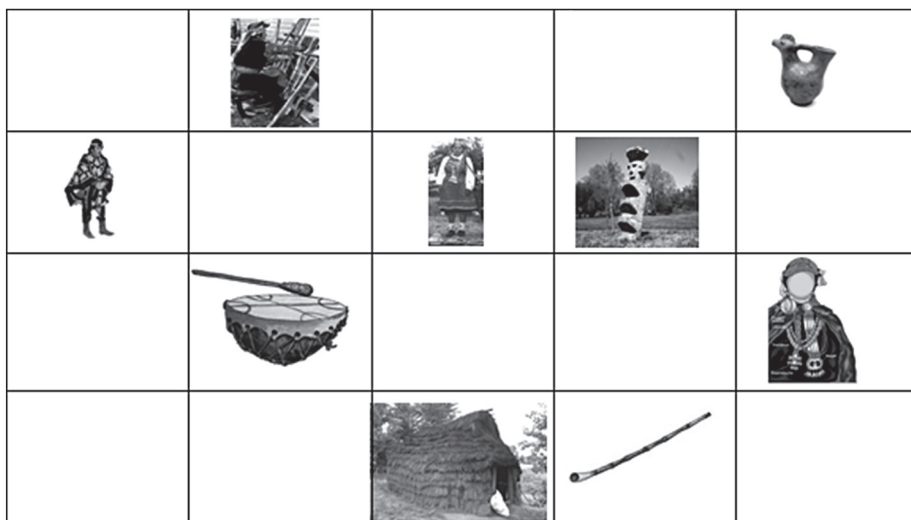
3. EL ROBOT INTERCULTURAL *CUICUI*

El robot *Cuicui* se incorpora a la educación intercultural y se sustenta en el diálogo entre las culturas mapuche y chilena, a partir del diseño y producción de material didáctico asociado a robots educativos de bajo costo para estudiantes y profesores de escuelas rurales y urbano-periféricas de La Araucanía.

Para desarrollarlo, se llevaron a cabo cinco etapas preparatorias y una sexta de implementación. La primera, contempló el diseño y construcción del robot educativo que fuera capaz de ser programado por niños y niñas tanto de 2º ciclo de Educación Parvularia como de Primer Año de Educación Básica y que incorporara las características y elementos propios de la cultura chilena y la cultura mapuche. En segundo lugar, se contextualizaron los elementos fundamentales de la cultura mapuche y la cultura chilena sobre la base de planes y programas del Ministerio de Educación para los dos niveles educativos (Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica).

En tercer lugar, se creó material didáctico impreso y digital asociado al robot para colaborar en la negociación de la identidad e imagen intercultural de los estudiantes y propiciar el diálogo entre las culturas mapuche y chilena. Para ello, se elaboró un soporte con cuadrículas (grillas) sobre las cuales se colocan fichas impresas por el profesor, tal como se observa en la siguiente imagen.

Imagen N° 1. Cuadrículas con imágenes que representan la cultura mapuche



En cuarto lugar, se implementó un plan de transferencia y masificación de la propuesta hacia el sector educativo y los hogares, en las comunidades donde se ubicaban las escuelas participantes y, posteriormente, hacia escuelas y hogares de La Araucanía, del país y de otras latitudes, a través del sitio del proyecto. La quinta etapa, consistió en desarrollar y entregar una guía para profesores de 2º ciclo de Educación Parvularia y Primer Año de Educación Básica con el fin de orientar y difundir las estrategias pedagógicas a seguir en el uso del robot y el material educativo por medio de un lenguaje simple y apoyo gráfico (ilustraciones, fotografías y esquemas).

En quinto lugar, se contempló implementar y validar la propuesta en diez escuelas con niños pertenecientes a la sociedad mapuche y la sociedad chilena. Ello, se realizó a través de instrumentos que permitieran la evaluación de un amplio espectro de variables cognitivas y afectivas de los niños, junto con entrevistas estructuradas a profesores, observaciones en aula y filmaciones.

4. METODOLOGÍA DEL PROYECTO

El estudio, de tipo exploratorio y descriptivo, utilizó técnicas cualitativas y cuantitativas que permitieron identificar y describir experiencias que caracterizaron el uso del robot *Cuicui* y el equipo de Robótica Intercultural en las escuelas observadas. A continuación se presenta una imagen del robot.

Imagen Nº 2: Robot *Cuicui*



Se identificaron cinco dimensiones relacionadas con las variables intervinientes, que permitieron evaluar la interacción entre el estudiante, el docente, el robot y el contenido intercultural de la propuesta. La primera dimensión 'Niño- Robot *Cuicui*', evalúa la interacción que el niño establece con el robot, en la manipulación y uso del mismo. La segunda 'Niño- Soporte', mide la interacción del niño con el material concreto o grilla sobre la cual se desplaza el robot y verifica si favorece un aprendizaje del contenido y el trabajo grupal.

Imagen N° 3: Uso que el docente hace del material



Por otra parte, la dimensión 'Docente-KIT de Robótica', se centra en la observación del uso que el docente hace de cada uno de los materiales que conforman el equipo de Robótica Intercultural, que está compuesto por: el robot, una guía para el docente que le orienta respecto al trabajo a realizar, un libro de recursos literarios y fichas para el estudiante, tal como se registra en la siguiente imagen.

Imagen Nº 4: Recursos didácticos para los docentes



La cuarta dimensión ‘Docente-niño’, mide la relación que establece el docente con sus estudiantes en el contexto del uso del robot. Finalmente, la ‘Interculturalidad’ alude al conocimiento y competencias que el niño logra para narrar historias familiares que incluyen símbolos culturales de ambas culturas en interacción, de acuerdo con las cuatro unidades didácticas desarrolladas. Por ejemplo, en la unidad ‘Salud’ el estudiante mostrará conocimiento acerca de los siguientes elementos y roles: *machi*, *kultrun*, hierbas medicinales/ doctor, medicina farmacológica y hospital; como asimismo, podrá establecer comparaciones simétricas entre las culturas mapuche y chilena.

4.2. Procedimientos

Para abordar la investigación se trabajó en dos etapas:

Etapa 1: La primera etapa está compuesta por la prueba de materiales, los instrumentos de evaluación y los robots. Para ello, se seleccionaron ocho establecimientos educacionales de la región de

La Araucanía, que mostraron disposición a participar del pilotaje del proyecto. Los establecimientos educativos se ubican en las comunas de Padre las Casas, Vilcún, Lautaro y Victoria. Se visitó cada escuela, una vez por semana, en horarios consensuados con cada docente y se dejó registro audiovisual de cada visita. En esta etapa, se probaron los instrumentos de evaluación TEPSI, Prueba de Pre-cálculo, Lista de cotejo, Entrevista a profesores y Encuesta a los docentes mediante escala de valoración *Likert*, lo que permitió reformular los instrumentos y resguardar situaciones en la siguiente etapa.

Etapa 2: La segunda etapa está compuesta por la investigación cuasi experimental, desarrollada en tres escuelas con grupo control y experimental en los niveles NT2 y 1° Básico, urbano y rural de la comuna de Temuco. Se visitó las escuelas experimentales dos veces por semana, en horarios consensuados con cada docente y se hizo registro audiovisual de cada visita.

4.3. Instrumentos para la recolección de datos

La investigación generó datos cualitativos y cuantitativos. Los datos cuantitativos se obtuvieron a partir de los siguientes instrumentos aplicados en pre y post tests.

- TEPSI: Instrumento que mide motricidad, coordinación y lenguaje que se utilizó en el nivel NT2.
- Pre-cálculo: Instrumento que mide el razonamiento lógico-matemático y que se aplicó a los estudiantes del 1° Básico.
- Test Conocimiento Cultural Mapuche (CCM): Instrumento para medir, en los niños, el conocimiento conceptual de la cultura mapuche y del contenido específico que se aborda en las unidades didácticas implementadas. El test se aplicó a una muestra intencionada en cada curso. Este instrumento consiste en presentarle a cada niño una serie de nueve imágenes con ilustraciones relacionadas con el contenido que se trabaja en las unidades didácticas. Se le solicita al niño que describa lo que observa en cada lámina. La respuesta correcta recibe 2 puntos, la respuesta incompleta, 1 punto, y la respuesta incorrecta o no respuesta 0 punto.
- Test CCM para el docente: Instrumento para medir el conocimiento conceptual que maneja el profesor acerca de la cultura mapuche y del contenido específico presente en las unidades didácticas. El

docente, debe definir conceptos e imágenes relacionadas con el contenido que se trabaja en las unidades didácticas. Cada respuesta correcta recibe 2 puntos, la respuesta incompleta, 1 punto, y la respuesta incorrecta o no respuesta 0 punto.

- Lista de cotejo: Instrumento que permite sistematizar lo observado en cada sesión y está organizado en ítems en función a las cinco dimensiones: niño-*Cuicui* (11 ítems), niño-soporte (5 ítems), Docente-KIT (7 ítems), Docente-niños/as (4) e Interculturalidad (4 ítems). Esto permitió registrar la presencia o ausencia de la conducta, observaciones más detalladas de alguna situación que lo amerite.
- Cuestionario tipo *Likert*: Instrumento elaborado para conocer la percepción de los docentes respecto de la propuesta del robot intercultural.

En cuanto a los datos cualitativos, estos se obtuvieron mediante observación en aula con registro audiovisual, analizado con el programa ATLAS Ti 6.2, y entrevista a docentes. La investigación cualitativa se llevó a cabo sólo en los grupos experimentales.

4.4. Participantes

En este estudio, se emplearon dos muestras, una para la etapa de prueba y otra para la etapa de investigación. Para la etapa de prueba, se trabajó con un muestreo intencional de escuelas de la región de La Araucanía con alta vulnerabilidad y matrícula de estudiantes mapuches y no mapuches. Para la etapa de investigación, se utilizó un muestreo intencional de tres escuelas de la comuna de Temuco, urbano y rural. En el caso de la escuela urbana, se trabajó con una escuela que contaba con dos cursos por nivel, lo que permitió definir un curso como experimental y el otro curso como grupo control, así, fue posible contar con dos grupos lo más homogéneos posible.

En el caso de las escuelas rurales y debido a que éstas tienen una matrícula más baja respecto de las urbanas, lo que se explica por el contexto propio de la ruralidad, se seleccionaron dos escuelas comparables entre sí y con condiciones similares, y se definió una como experimental y la otra como control.

4.4.1. Selección de la muestra

La Escuela Boyeco es un establecimiento educacional municipal ubicado en una zona rural a 10 km de la comuna de Temuco, en dirección Oeste. Los niños provienen de familias campesinas y el 75% de los estudiantes del estudio pertenece a la etnia mapuche con un nivel socioeconómico bajo y un IVE de 91,3%. La escuela cuenta con 14 docentes y 170 estudiantes, desde el nivel de T1 a Octavo Básico, posee jornada escolar completa. Los estudiantes pertenecen a las comunidades aledañas. Esta escuela también cuenta con un jardín infantil que atiende a niños desde sala cuna, hasta nivel medio y medio mayor, administrado por la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI).

La Escuela Villa Carolina es municipal con jornada escolar completa, ubicada en la zona urbana de la ciudad de Temuco, en el sector norponiente de la ciudad. Atiende a niños de nivel socioeconómico bajo, donde el 39% de los estudiantes del estudio pertenece a la etnia mapuche y el IVE es de 71,6%. La escuela cuenta con 23 docentes y 512 estudiantes, desde el nivel de T1 a Octavo Básico.

La Escuela Cristiana de Desarrollo Integral es particular subvencionada ubicada, en una zona rural de la comuna de Temuco, cuenta con jornada escolar completa. Atiende desde NT1 a 8° Básico y se encuentra ubicada a 6 kms de distancia de la Escuela Boyeco y el IVE de 70%.

4.4.2. Profesores participantes

Los profesores participantes en el grupo experimental fueron cuatro: dos educadoras de párvulos y dos profesoras de Educación Básica. En la etapa de investigación, en tanto, participaron ocho docentes: cuatro educadoras de párvulos y cuatro profesoras de Educación Básica. Previo a la etapa de investigación, el equipo del proyecto entrenó a los profesores participantes en el uso y manejo del robot y el KIT intercultural, como se registra en la siguiente imagen.

Imagen N° 5: Entrenamiento de profesores en el uso del robot *Cuicui*



3. RESULTADOS

Respecto de la interacción entre el niño y el robot *Cuicui*, se destaca la memorización y uso del nombre del robot, tal como se observa en el siguiente registro:

Docente:(...) Ya quién está aquí

Niños: *Cuicui*

Docente: Ya vamos a hacer lo siguiente, hoy vamos a trabajar con el *Cuicui*, pero

Vamos a hacer un juego distinto al de la clase pasada. Hoy ya no vamos a tirar el dado, ahora vamos a tirar unas láminas... (Primer Año de Educación Básica, Escuela Boyeco).

Otro logro destacable es el entusiasmo e interés observado en los niños por trabajar con el robot, donde se evidencia un rápido aprendizaje de su función programable bajo ciertas condiciones. Por ejemplo, dentro de esas condiciones está que los niños puedan usarlo libremente, que el espacio de la sala esté habilitado para el trabajo con el robot y que el tiempo asignado para el trabajo sistemático con el robot forme parte de la rutina u horario diario.

Las dificultades observadas en esta dimensión se relacionan con la organización y planificación de la actividad por parte del docente, ya que tanto la falta de trabajo sistemático como la programación anticipada de la actividad, influyen en la relación que el niño establece con el robot, por cuanto se requiere de los factores y condiciones antes descritas para su internalización. Asimismo, en la realización de la actividad, se observó que, cuando se trabaja con todo el curso a la vez, provoca en los niños distracción y pérdida de interés en dicha actividad.

Respecto de la relación niño-soporte, se evidenció que el niño maneja con facilidad el desplazamiento del robot sobre la 'grilla' o soporte físico, de acuerdo al contenido que se trabaja en la unidad didáctica. El material con el que está construido el soporte es bastante simple, permite un adecuado desplazamiento del robot y se adecua al espacio de la sala sin problemas. Se corroboró que el tamaño de las imágenes de la grilla es adecuado, ya que permite, que en pequeños grupos de trabajo, todos los niños tengan una clara visualización.

Las observaciones en aula, mostraron la relación que se genera entre el niño y el docente en el contexto del trabajo pedagógico en torno al robot. Esta se caracteriza por el rol que desde un principio asume el docente, que puede ser de tipo asistencialista o por el contrario, más facilitador. El docente asistencialista se caracteriza por prestar demasiada atención al cuidado del robot y es muy directivo respecto de su uso, lo que inhibe la interacción del niño con el recurso, tal como se observa en el siguiente registro.

Docente: (...) No lo tomen, no lo tomes, no lo toques, cuidado Mauri, déjenlo, no pisemos el robot. Alvaro no, ¡Alvaro! otro que va a salir de aquí, otro que no participa, si no obedecen, no participarán. No lo tomes tanto, no lo tomes hija no lo tomes, déjalo, déjalo no más. (2º ciclo Parvularia, 2:4: Escuela Villa Carolina).

Otro aspecto importante, surge de la mediación que realiza el docente entre el contenido intercultural y el equipo robótico para que éste se constituya en una herramienta de aprendizaje. La mediación alude a la preparación que el docente realiza de la actividad, esto es, la lectura del material complementario, sugerencias metodológicas, actividades, entre otras. Cuando el docente no prepara la actividad

anticipadamente, no logra realizar una mediación entre ésta y los niños, entonces, la tarea pedagógica se transforma en un hacer por hacer, sin profundización en los contenidos.

En cuanto a la relación entre el docente y el equipo de robótica (guía del docente, recursos literarios, el robot y las fichas del estudiante), se observó que los recursos literarios le permitieron al docente introducir las unidades didácticas. Algunos docentes, principalmente los más jóvenes, usaron algún tipo de tecnología para apoyar la actividad, como retroproyector.

El KIT fue el elemento que registró menos logros, ya que implicaba un trabajo más creativo e innovador. En tanto, se observó que el trabajo del docente con el robot y con el soporte se asociaba al desarrollo de la unidad, lo que permitió aplicar los conceptos claves en torno a la temática intercultural. Respecto de las fichas, estas permitieron dar cierre a la unidad respectiva y posibilitaron la reflexión respecto de lo aprendido. Las actividades de inicio y de cierre fueron las que tuvieron mejor aceptación por parte del docente, ya que estaban diseñadas a partir de una propuesta bastante tradicional, es decir, trabajo con todo el grupo o bien individual. Así, el docente tenía el control de la actividad, lo que le permitía asumir un rol más directivo donde la participación de los estudiantes se daba en función de la actividad dirigida por el docente, aunque ello no fomentaba el trabajo colaborativo. Por último, se observó que los docentes no siempre leían la guía del profesor con las orientaciones para implementar las actividades, de modo que la improvisación fue un elemento presente en varias de las actividades asociadas a algún elemento del KIT.

Finalmente, respecto de la dimensión 'Interculturalidad', la investigación se centró sólo en el conocimiento conceptual que los sujetos (docentes y estudiantes) manejaban de la otra cultura. Ello bajo el supuesto de que se trata de un primer paso para desarrollar el respeto y la valoración del otro culturalmente distinto; en etapas posteriores, se podrá avanzar a un nivel más profundo de la práctica intercultural. En consecuencia, el análisis se centró en el nivel de conocimiento que los sujetos alcanzaron en el marco de las unidades didácticas trabajadas. En este contexto, se observó que los niños lograban con facilidad establecer paralelos entre la cultura occidental y la cultura mapuche. En algunas clases, los estudiantes relataron historias familiares contadas

en un contexto familiar y que daban cuenta de la representación social que los niños tienen de su cultura, donde lograron tipificar e identificar elementos propios de la cultura tanto occidental como mapuche. Esto se manifestó más claramente en la Escuela Boyeco, lo que podría deberse al alto porcentaje de estudiantes de ascendencia mapuche que pertenecen a comunidades mapuches rurales aledañas a la escuela. La participación (o colaboración) familiar facilitaría el inicio del proceso socializador, que sería reforzado por la escuela, lo que les permitiría comprender las diferencias culturales entre mapuche y no mapuche.

Desde la escuela, el proceso se vio apoyado por las planificaciones y actividades contenidas en la guía del docente que forman parte del KIT robótico, en especial, los recursos literarios que permitieron al docente adentrarse en la temática de cada unidad didáctica, a través de historias con las que los niños se sentían identificados y que permitieron introducir las actividades con el soporte y el robot *Cuicui*.

En consecuencia, las experiencias previas de los niños, más la sistematización del docente en su planificación de una unidad didáctica permitieron un trabajo que podrá ser un aporte para lograr una educación con pertinencia intercultural, lo cual constituye uno de los ejes principales del proyecto.

La etapa de investigación, se centró en la observación de tres unidades didácticas asociadas al tema de la salud. En cada una de ellas, se entregaba la visión de la salud desde la cultura mapuche y desde la cultura chilena. El análisis permitió corroborar que en el nivel NT2, tanto en la escuela rural como en la urbana, los niños lograron identificar y diferenciar elementos propios de la salud, de ambas culturas. Por ejemplo, identificaron personajes del texto literario como el médico, la machi y los nombres de los lugares en los cuales éstos realizan su trabajo, no obstante, en algunas ocasiones los niños presentaron dudas respecto de las funciones de cada persona. En términos generales, los niños de NT2 de ambas escuelas lograron el objetivo planteado.

En los estudiantes de 1° Básico de ambas escuelas, se observaron algunas dificultades que presentaban los niños en la identificación de al menos dos personajes de la cultura occidental y de la cultura mapuche. Sin embargo, lograron identificar dos o más espacios relativos a ambas culturas. Por ejemplo, comprenden que la tipificación 'hierbas

medicinales' está directamente relacionada con la machi, y 'farmacia' y 'medicamentos', con la farmacia y el hospital, tal como se observa en el siguiente extracto.

Docente:(...) ¿Y qué le pasó al abuelito ahí adentro de la *ruca*?

Niños (a coro): estaba enfermo

Docente: ¿Y lo llevaron dónde?

Niños (a coro): a la *machi*

Docente: ¿Y la *machi* qué hizo para sanarlo?

Niños: el *kultrun* y realizó una ceremonia que se llama *machitún*

Docente: Ese es el proceso que se está realizando acá: un *machitún* (NT2, 1:4:Escuela Villa Carolina).

En esta escuela, se logró un proceso de reflexión y reciprocidad entre los niños y la profesora, donde los primeros participaron activamente en las clases y la segunda retroalimentaba y fortalecía los puntos débiles de los niños en términos de comprensión de contenidos. Las actividades que se llevaron a cabo, en definitiva, permitieron que niños y niñas conozcan e indaguen en los aspectos culturales presentes en el conocimiento mapuche y occidental. Un ejemplo de ello, es que los estudiantes lograron distinguir entre los conceptos de machi/doctor y hierbas/remedios e identificar las particularidades de cada uno, diferenciando y valorando la cultura tanto mapuche como chilena. La incorporación del recurso tecnológico robot *Cuicui*, permitió que los niños aplicaran de manera natural los conceptos aprendidos y reforzaran aquellos en proceso de logro, tal como se registra en la continuación de la interacción anterior.

Docente: Debes avanzar la cantidad de casilleros que indica el dado ¿Cuántos casilleros debes avanzar?

Niño 1: seis

Docente: Muy bien!! programa el robot para que avance seis pasos

(El niño programa el robot y éste avanza seis pasos y llega al casillero donde se encuentra la imagen del doctor)

Docente: ¿Dónde llegó *Cuicui*?

Niño 1: al doctor

Docente: bien!! y dónde trabaja el doctor?

Niño2: en un hospital

Docente: ¿Y a que persona de la cultura mapuche se parece el trabajo que hace el doctor?

Niño 3: a la de la *machi*

Docente: ¿Y por qué?

Niño 3: porque los dos sanan cuando se enferman los niñitos (NT 2; Escuela Boyeco).

Como se observa en este extracto, los niños no sólo aplican los conceptos aprendidos valorando la importancia del respeto hacia la otra cultura, sino además interactúan grupalmente de manera natural y colaborativa.

En otro ámbito, los cuestionarios aplicados a los docentes sobre su percepción respecto del KIT de robótica intercultural arrojaron valoraciones altamente positivas. Lo valoran como un recurso tecnológico innovador, y consideran que el uso y aplicación del KIT de robótica intercultural se ve obstaculizado por la falta de tiempo y débil formación que ellos tienen sobre el uso de las TIC a nivel pedagógico. La alta valoración hacia el material (sobre el 70%) y los alcances del mismo se deben, según los docentes, a que el KIT apunta a una educación valórica, desafiante y útil para el desarrollo de una educación intercultural. Asimismo, expresaron que el material les permitió obtener mejoras en el aprendizaje de los niños y un avance en lo que se refiere a la incorporación de nuevas tecnologías en el aula. No obstante, es importante también destacar que alrededor del 20% de los docentes valoraron negativamente el uso del material en el aula, ya que, aun cuando valoran el material pedagógico en sí, su buen uso significa que deben dedicar bastante tiempo para su preparación, tiempo con el que no cuentan y problema que visualizan de difícil solución, dadas las condiciones actuales del sistema educativo nacional. En este punto, la organización del tiempo por parte del docente juega un rol fundamental. Aquellos profesores que desarrollaron una mejor organización y planificación de su carga horaria, registraron un trabajo más sistemático en torno al robot *Cuicui* y al material asociado, lo que repercutió en una mejor asimilación de los contenidos y uso del robot. En cambio, se observó que aquellos docentes que trabajaron con el material de manera aislada y sin una organización clara de las actividades y tiempos para su ejecución, no aprovecharon totalmente el material.

A modo de síntesis, se puede señalar que la dimensión 'Interculturalidad' es la que alcanza el mayor nivel de logro, lo que puede ser explicado por el énfasis pedagógico del robot y el KIT, que se orienta al desarrollo de una mayor sensibilidad para aprender y valorar la cultura distinta. Ello se aprecia en los positivos logros en la relación niño-robot y niño-soporte, lo que indica que el proyecto logró motivar a los niños en una visión más inclusiva de la educación en la escuela, a través de un soporte robótico atractivo y fácil de manejar.

Las dimensiones con menores logros están relacionadas con el docente y su interacción con el KIT de robótica y con el estudiante, particularmente, debido a las variables de tiempo disponible para el aprendizaje, manejo y uso de una nueva herramienta pedagógico-tecnológica. No obstante, los docentes del 2º ciclo de Educación Parvularia mostraron una mayor disposición a re-organizar su tiempo para realizar el trabajo con el KIT, que podría deberse a que este nivel, a diferencia del Primer Año de Educación Básica, permite mayor flexibilidad en la planificación y realización de las actividades pedagógicas.

5. CONCLUSIÓN

Este estudio tuvo como finalidad validar una propuesta de educación intercultural, sustentada en la comunicación intercultural entre sujetos de la cultura mapuche y la cultura chilena, mediante un diseño y producción de material didáctico asociado a robots educativos para estudiantes y profesores de Educación Parvularia y Primer Año Básico.

A nuestro juicio, el proyecto *Cuicui* y su propuesta de educación Intercultural sientan un precedente en el uso de la robótica en los niveles iniciales de nuestro sistema educativo, que se asocia a la temática intercultural en el contexto de la región de La Araucanía, donde sobre el 30% del alumnado pertenece a la etnia mapuche.

Entre los principales factores que intervinieron en el éxito de la implementación y apropiación del material se encuentran el interés de los niños por interactuar con el robot, el compromiso de la mayoría de los docentes de aprender y contar con este moderno recurso en su sala y la organización de su tiempo para incorporar la nueva herramienta a su quehacer pedagógico.

BIBLIOGRAFÍA

- BELLEÍ, C. Y MUÑOZ, G. (2004). *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas efectivas en sectores de pobreza*. Santiago de Chile: UNICEF.
- CHIODI, F. Y BAHAMONDES, M. (1997). *Una Escuela, Diferentes Culturas*. Temuco: Corporación Nacional de Desarrollo Indígena.
- EARLE, R. S. (2002). The Integration of Instructional Technology into Public Education: Promises and Challenges. *Educational Technology*, Vol. 42, n° 1, pp. 5-13.
- HEPP, P. (2004). *Enlaces: el programa de informática educativa de la reforma educacional chilena*. En C. Cox (2004), Políticas educacionales en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- LOVELESS, A. M. (2003). The Interaction Between Primary Teachers' Perception of ICT and Their Pedagogy. *Education and Information Technologies* 8(4), pp. 313-326.
- MELLOR, D., MERINO, M. E., SAIZ, J. L. Y QUILAQUEO, D. (2009). Emotional reactions, coping and long term consequences of perceived discrimination among the mapuche people of Chile. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 19(6), pp. 473- 491.
- MERINO, M. E., QUILAQUEO D. Y SAIZ, J. (2005-2007). *Discriminación percibida presente en el discurso de mapuches y sus efectos psicosociales: análisis del discurso de mapuches residentes en Temuco y Santiago*. Proyecto FONDECYT N° 1051047.
- MERINO, M. E., QUILAQUEO, D. Y SAIZ, J. (2008). Tipología del discurso de la discriminación percibida en Mapuches de Chile. *Signos*, Vol. 41(67), pp. 279-297.
- PAPERT, S. (1993). *The children's machine: rethinking school in the age of the computer*. New York: Basic Books.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., Y CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, Curriculum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile. Frasis Editores.
- SIPITAKIAT, A. Y BLIKSTEIN, P. (2002). The GoGo Goard: moving towards highly available computational tools in *learning environments*. In *Interactive Computer Aided Learning International Workshop*. Carinthia Technology Institute, Villach, Austria.
- TING-TOOMEY, S. (1999). *Communicating across cultures*. New York: The Guilford Press
- URREA, C. (2001). *Designing Robotic Artifacts: Rural School-Community Collaboration for Learning*. Boston: Thinkcycle workshop.

PÁGINAS ELECTRÓNICAS CITADAS:

[Programa Enlaces- <http://www.enlaces.cl>].

[<http://www.swallow-systems.co.uk>,
<http://www.tts-group.co.uk/Bee-Bot>].

(www.aulaintercultural.org).

[Http://www.visualiza.cl](http://www.visualiza.cl)

<http://www.mineduc.cl>

CAPÍTULO 8

EDUCACIÓN FAMILIAR MAPUCHE EN CUATRO TIPOS DISCURSIVOS ORALES¹

Daniel Quilaqueo Rapimán
Segundo Quintriqueo Millán
Centro de Investigación en Educación
en Contexto Indígena e Intercultural,
Universidad Católica de Temuco, Chile
César Aníbal Fernández
Facultad de Ciencias de la Educación,
Universidad Nacional del Comahue, Argentina

RESUMEN

El objetivo de este capítulo es analizar los tipos discursivos que se utilizan actualmente en el proceso de educación familiar en las comunidades, desde la perspectiva mapuche e incorporando los antecedentes existentes en la investigación académica. El corpus sobre el cual se trabaja fue recopilado por investigadores, en entrevistas realizadas a familias de las comunidades de Colico, Puerto Saavedra, Chol-Chol, Trompulo y Palihue Pillán de la región de La Araucanía. Las entrevistas se llevaron a cabo en *mapudungun* y fueron traducidas al español. Asimismo, consideramos estudios de investigadores argentinos respecto de los mapuches que habitan en comunidades de Neuquén. Los resultados muestran el análisis de los discursos orales: *gübam*, *pentukun*, *ülkantun* y *piam*.

Palabras clave: tipos discursivos mapuches, educación mapuche, oralidad.

¹ Este trabajo es financiado por los proyectos Fondecyt Regular N° 1140562 y 1110677.

1. INTRODUCCIÓN

La población mapuche en la actualidad presenta dos características: por un lado, es escolarizada, accede a Internet y a todos los sistemas modernos de comunicación y, por otro lado, mantiene prácticas educativas propias². Aquí, la oralidad se mantiene como uno de los elementos culturales transversales que vincula las distintas generaciones. Para efectos del estudio, se considera la clasificación de oralidad de Ong (1987), que establece dos categorías: una primaria y otra secundaria. La primera incluye a los pueblos que no desarrollan la escritura y que recurren a la memoria y a la palabra para transmitir sus saberes. La segunda, en cambio, se apoya en la escritura y esta actúa como un recurso efectivo para recordar el conocimiento del pasado.

Las sociedades alfabetizadas recurren a numerosos soportes tecnológicos para sostener el pasado: libros, fotografías, enciclopedias, películas, grabaciones magnetofónicas, videos, computadoras, Internet y la lista sigue creciendo cotidianamente. Las sociedades ágrafas, en cambio, conservan en la memoria su historia mediante la oralidad para transmitirla y validarla a través del tiempo. Para Vich y Zavala (2004:18):

[...] la oralidad es una de las instancias mediante las cuales las sociedades construyen un archivo de conocimiento destinado a interpretar y negociar el pasado. Actualizadas en situaciones concretas, algunas *performances* orales funcionan como rituales que escenifican las experiencias vividas y aspiran a intervenir en las políticas de la memoria.

Los machiguengas a los que se refiere Vargas Llosa (1987) en su novela 'El Hablador' sería un caso específico de oralidad primaria. Si bien, la tecnología ha llegado a casi todos los lugares del mundo y a todo tipo de sociedades, aún hay pueblos que, como apoyo de su educación, de sus creencias y de su pasado, tienen la memoria como el soporte fundamental para el mantenimiento de su cultura.

Para este trabajo, interesan específicamente los aspectos orales de las sociedades que se han basado sólo en la lengua oral como forma de transmisión de los saberes y conocimientos propios, aunque la

² Se refiere a prácticas educativas entregadas por la familia en base a conocimientos educativos fundamentados en la memoria social de cada familia y su comunidad.

población de las comunidades mapuches se encuentre ‘encabalgada’ entre la oralidad primaria y la secundaria. Históricamente, la oralidad fue la primera función comunicativa del ser humano y la escritura aparece posteriormente en la historia de la humanidad. La literatura a nivel mundial nos indica que el testimonio más antiguo de escritura está en una tablilla de terracota que se encuentra en Irak y contiene una serie de pictogramas y símbolos que datan de hace más de 3.500 años A.C. Así, el archivo escrito, basado en un alfabeto que organizó en su memoria, le sirvió al hombre para la preservación de su cultura y el lenguaje fue su medio de transmisión:

Al principio, el alfabeto se empleó para registrar el lenguaje oral tal como estaba previamente compuesto a efectos de la memorización de la épica, la lírica y el drama griego. La revolución conceptual comenzó cuando se advirtió que el registro completo de los sonidos lingüísticos podía colocarse en un nuevo tipo de almacenamiento que ya no dependía de los ritmos usados para la memoria oral. Ese registro podía convertirse en un documento, en un conjunto permanente de formas visibles, ya no una fugaz vibración en el aire, sino formas que podían ser dejadas de lado por un tiempo, vueltas a examinar con algún propósito y, ciertamente, olvidadas. Los mecanismos de la memoria oral fueron entonces lentamente sustituidos por la prosa documentada, las primeras historias, las primeras filosofías, los primeros cuerpos de leyes en prosa, los primeros cuerpos de retórica en prosa (Havelock, 1996: 43).

La palabra oralidad es polisémica y su significado es motivo de algunas controversias. Para delimitarla, es necesario tomar como punto de partida el concepto de oralidad pura o primaria, que se refiere a las sociedades sin contacto con la escritura y donde la tradición se transmite únicamente a través de la memoria (Ducrot y Schaeffer, 1998). Asimismo, hay sociedades que tienen escritura, donde se da la oralidad secundaria y donde la escritura actúa como soporte de la memoria. El significado de oralidad, que se tomará como referencia, es el de la lengua oral en el sentido cultural o de los conocimientos que se transmiten por medio de historias, relatos, cantos, discursos, consejos, cuentos, anécdotas y que son portadores de la tradición de un pueblo. Se puede hacer referencia al ‘hablante colectivo’ como voz de la comunidad que, a través de la oralidad, expresa la cultura de ese pueblo (Blanche-Benveniste, 1998).

Dicha cultura es el pasado, pero también el presente. En ese sentido, se usa el vocablo 'hablante colectivo'. La oralidad no se ocupa de la homogeneidad o heterogeneidad de la lengua, como se plantea en la sociolingüística, sino de la lengua en su totalidad, como expresión de su cultura y como signo de identidad sociocultural.

Desde esa perspectiva, oralidad y escritura no deben verse como opuestos, sino como complementarios, donde una se articula con la otra. La escritura se conoce sólo desde hace 5.500 años. Antes, todo fue oralidad, pero el nacimiento de la escritura no significó el fin de la primera, ya que muchos pueblos se mantuvieron en esa categoría aún hasta la actualidad y no hubo pérdida de su historia, ya que la memoria fue el soporte de su cultura, que les permitió mantener su idiosincrasia. El valor de la escritura históricamente se ha dado en relación con el poder. Ha sido empleada como símbolo y factor de dominación.

Cuando el Inca Atahualpa preguntó al padre Valverde: ¿Cómo sabes que tu Dios ha creado las cosas de la nada? El cura respondió: De eso te puedes enterar tú mismo mediante este escrito, presentándole la Biblia. Atahualpa se llevó el libro al oído pero no escuchó nada y lo tiró al suelo. Así pues, desde el principio los conquistadores y el clero presentaron la palabra escrita como fuente de autoridad (Landaburu, 1998: 79-80).

Es así como América Latina, las rupturas entre la oralidad y la escritura se originan desde la llegada de los españoles. Como puede observarse, el *eurocentrismo* se manifiesta de múltiples formas, que afectan la comunicación y crean, desde el período de conquista y colonización, una barrera entre los pueblos originarios y los invasores. El valor social de la oralidad se ha dado por el hecho de que las lenguas de los pueblos originarios se han mantenido mediante el uso verbal, sin soportes escritos hasta los tiempos actuales. A través de dichas lenguas, se ha sostenido la historia, la cultura, los valores y conocimientos educativos tradicionales. Aquí, analizamos la oralidad en forma separada de la escritura, vale decir, como una actividad metalingüística independiente de otros lenguajes, salvo aquellos con los que se vincula por extensión, tales como los paralingüísticos. El punto de partida fue una de las preguntas de nuestros proyectos de investigación: ¿Por qué recuperar el pasado por medio de la memoria social se ha constituido

en una forma de revitalizar los conocimientos educativos tradicionales expresados en los tipos discursivos mapuches?

En consecuencia, sostenemos que, cuando se dispone de sustitutos como la escritura, esta misma opera como soporte de la memoria social, lo que permite un apoyo externo y concreto. Sin embargo, para los pueblos que no desarrollan la escritura, el único recurso está en la memoria colectiva, especialmente de los ancianos.

2. EL VALOR DE LA ORALIDAD

El discurso mapuche, con sus reglas, sus tipologías y la variabilidad de contenido, muestra no sólo una orientación hacia una oralidad afirmada a través de los tiempos, sino también, su utilización precisa en la organización de la vida social y educativa (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). Esto implica una tradición centenaria existente acerca de la palabra mapuche y del mantenimiento de hábitos sociales, lo que le ha dado cohesión como pueblo (Quilaqueo, 2013). Asimismo, a través de los distintos tipos de discurso se ha dado continuidad a la oralidad que, como herramienta para la educación, ha permitido sostener la cultura y la formación de la persona mapuche. En el ámbito de la educación, hay algunos grupos etarios de la sociedad mapuche contemporánea, los más ancianos, en general, que son sabios y poseedores de la memoria social, que pueden incluirse en la categoría de oralidad primaria. En este sentido, la escritura no ha sido fundamental ni determinante para el desarrollo de la sociedad mapuche. Sólo en la época contemporánea de los siglos XX y XXI ha adquirido una cierta relevancia. Entonces ¿Cómo se puede considerar a la sociedad mapuche: dentro de la categoría de oralidad primaria, de la secundaria o ‘encabalgada’ entre ambas? Si el desarrollo del pueblo mapuche se analiza desde un punto de vista diacrónico, podrá decirse que existió una época de oralidad ‘pura’ que abarcó el tiempo en que sólo había mapuches (Carrasco, 1990). En el contacto con los españoles, primero, y con chilenos y argentinos, desde la independencia de estas naciones hasta el presente, se vincularon con otra lengua y con la escritura de esa lengua, incluso, con el latín empleado por los misioneros. A partir de ese momento, en el que los mapuches comenzaron a hablar español, a leer y escribir en ese idioma, cambiaron las formas comunicativas. La escritura fue adquiriendo cada vez más

un rol específico y, de una oralidad pura, se fue pasando a la oralidad secundaria, primero, a través de la escritura en español y, actualmente, también con la escritura en *mapunzugun*. Consecuentemente, ya no puede hablarse de un sistema comunicacional exclusivamente oral, sino que comparte, cada vez más, algunos aspectos con la escritura y ahora, también, con los sistemas informáticos.

Golluscio (2006: 31) señala que “la cultura mapuche es una cultura centrada en la palabra” (...) y cita diciendo que “un longko debe tener buena cabeza y buena palabra”. Vargas Llosa en su novela *El Hablador* presenta un personaje que opera como la memoria colectiva de los indígenas machiguengas que viven en el Amazonas peruano. Este anónimo y ambulante contador de historias narra poéticamente la historia de su pueblo, sus creencias y mitos en un particular estilo. Lo sintetiza con estas palabras:

“Porque hablar como habla un hablador es haber llegado a sentir y vivir lo más íntimo de esa cultura, haber calado en sus entresijos, llegado al tuétano de su historia y su mitología, somatizado sus tabúes, reflejos, apetitos y terrores ancestrales. Es ser, de la manera más esencial que cabe, un machiguenga raigal, uno más de la antiquísima estirpe que (.....) recorría los bosques de mi país llevando y trayendo anécdotas, las mentiras, las fabulaciones, las chismografías y los chistes que hacen de ese pueblo de seres dispersos una comunidad y mantiene vivo entre ellos el sentimiento de estar juntos, de construir algo fraterno y compacto” (1987: 188).

Un ‘hablador’ es alguien que relata no sólo los hechos del pasado, sino también los sucesos cotidianos propios y de los pueblos vecinos. En el medio ágrafo de la selva amazónica, hay un viajero que es esperado con ansias por la gente, con el objeto de enterarse de lo que ocurre en el mundo externo a su medio. Así, el escritor fabula un mundo contemporáneo donde únicamente hay transmisión oral de la información. Guevara (1908) empleaba también el término ‘hablador’ para referirse a los relatores mapuches que operaban como portadores o reservorios de la memoria colectiva de la comunidad.

En las comunidades mapuches, hay personas que guardan la memoria de su pueblo y tienen nombres específicos. Son los *kimches* o sabios, *machis* o shamanes, *logko*, caciques o jefes, *wewpife* u orador. Asimismo, hay vocablos que hacen referencia a ese relato de la oralidad: por ejemplo *koyagtun* se refiere a la persona que sabe parlamentar o expresarse con fundamento y belleza en la palabra; *wewpin* es discurso; *küme kewüngen* es hablar con claridad, pronunciar bien; *xemozügun* o *xemozügun gen* es usar la palabra con elegancia, voz clara y lógicamente; *nüxam* es narración, relato, conversación, discurso, palabra, historia; *nüxamkan* es conversar con una persona (Augusta, 1991: 163). *Genpiñ*, que puede considerarse como una especie de sacerdote (Augusta, 1991: 59-60), es el hombre o la mujer que, en las rogativas, lleva la palabra haciendo oración por los demás y que dirige la acción tanto en el sacrificio de la colectividad como en familia. El *werken* es el mensajero o portavoz de la comunidad y el *logko* es el jefe político de una comunidad, responsable del contenido del mensaje y cuya fidelidad dependía de la memoria del *werken* y el acuerdo a que pudiera llegar con otra comunidad o las personas. En las familias y comunidades mapuches, tanto chilenas como argentinas, las personas que cumplen dichos oficios son formadas desde niños para cumplir esa función y la condición fundamental para ser elegidos es que tengan buena memoria. La misma es ejercitada repitiendo una y otra vez un texto, incluso, con la gestualidad que le marca el *logko* a fin de que el mensaje quede totalmente claro, no solo en lo dicho, sino también en la intención.

Al orador elocuente se le llama *wewpife* o parlamentador que, en la recepción solemne de un forastero u otras ocasiones especiales, hace un discurso (Augusta, 1991: 269). Parlamentar, en cambio, se dice *koyagtun* y *koyagtulen*, que significa dirigir una alocución a alguien, recibir con parlamento (Augusta, 1991: 102). La oratoria es uno de los rasgos culturales mapuches más sobresalientes que todos los investigadores han resaltado. Esta característica se ha mantenido en el tiempo y ha sido cultivada como un atributo propio del pueblo mapuche. Lo señala Cooper (1948) haciendo referencia a la prueba de oratoria que debían pasar los jóvenes. Lenz (1897) habla sobre dichas dotes retóricas en una cita que hace del padre Rosales quien

³ La ortografía literal ha sido adaptada a los cánones actuales, ya que en el original de Lenz, Rosales y Guevara aparecen formas en desuso.

en su Historia de Chile señala la preparación que tenían los niños en el campo de la oratoria, donde se les ejercitaba en el uso de la palabra,³ porque existe una valoración de quien habla bien. Más adelante, Lenz, continuando con la cita de Rosales, indica que:

“... dicen sus oraciones con tal rigor que parece que hablan con truenos y que sus oraciones son borrascas deshechas (...) es indecible cuán bien usan (...) de aquellas figuras de sentencias que encienden en los ánimos de los oyentes los afectos de la ira, indignación y furor que arden en el ánimo del orador, y a veces, los de lástima, compasión y misericordia, usando vivísimas prosopopeyas, hipótesis, reticencias irónicas, y de aquellas interrogaciones retóricas, que viven, no para preguntar, sino para reprender y argüir” (Lenz, 1897: 6).

Como señala Lenz (1897: 7), el *logko* entre los mapuches se denominaba también *ülmen*, cuyo significado originario es el que habla bien, el orador. Asimismo, d’Orbigny (1945: 842) resalta que para convertir al niño en buen orador: “la madre o hasta las ancianas lo acunan en sus primeros años contándole los altos hechos de sus antepasados muertos, haciendo el elogio de la elocuencia de que dieron muestra en las grandes ocasiones”.

Por su parte, Guevara (1917) indica que:

“Los oradores se reputaban maestros de la palabra y su gloria igualaba a la militar. Practicaban desde jóvenes con excesiva afición (...). Los discursos tienen como regla invariable una extensión desmesurada; duran dos y tres horas. El auditorio se coloca en círculo; un cacique preside ordinariamente. El orador se destaca un tanto y a su frente se coloca el contestador (*lloudu nufe*); éste aprueba o rectifica y a veces sus adiciones se extienden más de lo necesario; el auditorio aprueba y rectifica también. El orador y el contestador se van renovando. La frase toma un tono uniforme y al concluir cada oración se prolonga la última vocal a manera de canto” (Guevara, 1917: 398-399).

Mansilla (1966), por otro lado, trata el tema en varias partes de su obra. Hace referencia al lenguaraz o intérprete, a la relación entre

lo ceremonial, lo lingüístico, lo proxémico y lo prosódico, como parte destacable del comportamiento social mapuche. Dedicó todo un capítulo para analizar los distintos tipos de conversaciones: en familia, en parlamento y en junta; cada una con sus propias reglas. Sobre la primera, dice que es similar a la no mapuche, pero con respecto a la segunda indica que “es metódica, los interlocutores no pueden ni deben interrumpirse: es en forma de preguntas y respuestas. Tienen un tono, un compás determinado; su estribillo y actitudes académicas, por decirlo así” (Mansilla, 1966: 198). Luego, señala que el entramado de la argumentación lo expresan diciendo que pueden:

“Convertir una razón en dos, en cuatro o más razones, quiere decir dar vuelta la frase por activa, y por pasiva, poner lo de atrás adelante, lo del medio al principio, o al fin; en dos palabras, dar vuelta a la frase de todos lados. El mérito del interlocutor en parlamento, su habilidad, su talento, consiste en el mayor número de veces que da vuelta a cada una de sus frases o razones; ya sea valiéndose de los mismos vocablos, o de otros; sin alterar el sentido claro y preciso de aquellos” (Mansilla, 1966: 198).

La habilidad para parafrasear un texto es lo que se destaca y que se relaciona con un concepto que señalara también Guevara como es la prolongación de la última sílaba, aspecto que hace que la estructuración de un código prosódico sea armónico y organizado, según claras reglas comunicativas. A su vez, así describe Mansilla el contexto lingüístico en el que se produce el parlamento:

“Mientras dos oradores parlamentan, los circunstantes les escuchan y atienden en el más profundo silencio, pesando el primer concepto o razón, comparándolo con el segundo, éste con el tercero, y así sucesivamente, aprobando y desaprobandando con simples movimientos de cabeza. Terminado el parlamento, vienen los juicios y discusiones sobre las dotes de los que han sostenido el diálogo. La conversación en parlamento tiene siempre un carácter oficial. Se la usa en los casos como el mío, o cuando se reciben visitas de etiqueta” (Mansilla, 1966: 199).

Refiriéndose a la ‘conversación en junta’, Mansilla señala que es un encuentro muy breve y solemne:

“Nómbrase un orador, una especie de miembro informante, que expone y defiende contra uno, contra dos, o contra más, ciertas y determinadas proposiciones. El que quiere le ayuda. El miembro informante suele ser el cacique. El discurso se lleva estudiado, y el tono y las formas son semejantes al tono y las formas de la conversación en parlamento, con la diferencia de que en la junta se admiten las interrupciones, los silbidos, los gritos, las burlas de todo género. Hay juntas muy ruidosas, pero todas, excepto algunas memorables que acabaron a capazos, tienen el mismo desenlace. Después de mucho hablar triunfa la mayoría, aunque no tenga razón” (Mansilla, 1966: 201).

Manquenahuel (2000) expresa que antiguamente ‘la conversación de junta’ se llevaba a cabo como competencia de oratoria o *kuzen*, que podía durar más de tres días sin parar hablando de sus conocimientos y cuyo objetivo era elegir al mejor *wewpife*.

Guevara (1908) resalta la existencia de los *wewpife*, mapuches que tenían una memoria excepcional:

“Tenían la profesión de recordar las genealogías de las familias en algunas reuniones, de pronunciar discursos, narrar episodios y transmitir mensajes de un grupo a otro. (...) Ejercían sus funciones de habladores sentados y a veces al compás de un tambor. Aunque era ocupación de los hombres, no estaban excluidas las mujeres. Gozaban todos marcadas consideraciones públicas” (Guevara, 1908: 369-371).

En efecto, la oralidad, desde el conocimiento educativo mapuche, ha cumplido una variedad de roles que han ido disminuyendo con el tiempo, pero que aún conserva funciones específicas en el proceso educativo, en la vida política y social. Es necesario señalar que, al referirnos a la lengua hablada, se trata del uso de dos lenguas: mapuche y español, monolingüe o bilingüe en coordinación o subordinación. En consecuencia, puede deducirse la importancia de la oralidad en la sociedad mapuche y cómo la misma constituye uno de los ejes de su cultura. Será natural, pues, que el proceso educativo se apoye en ese pilar y la comunidad lo considere central para su desarrollo.

3. CUATRO TIPOS DISCURSIVOS

Los tipos discursivos mapuches de mayor recurrencia y vigencia, que se han constatado en estudios tanto en el contexto familiar como en las comunidades son: el *gübam* (consejo), el *pentukuwün* (visita protocolar entre parientes), el *ülkantun* (romanceadas) y el *piam* (relato de la memoria histórica). Así, los resultados de los tipos discursivos presentados a continuación tienen como finalidad describir e interpretar los modos de aprendizaje que ocurren en el medio familiar, vale decir, las relaciones que se establecen entre los miembros de la comunidad, la dinámica grupal entre los niños, los mediadores que concurren en ese proceso, los refuerzos reforzativos a los que se recurre y la evaluación que se va realizando de cada acción.

3.1. *Gübam*

En la educación mapuche, se observan varios tipos textuales tales como el *gübam*, que tiene una finalidad didáctica y está dirigido a niños y adolescentes en el ámbito del hogar. La relación se da normalmente entre padres e hijos, pero también puede darse entre abuelos y nietos. El rasgo fundamental de este tipo de discurso es el consejo dado con afecto y autoridad. El vocablo es de antigua data, aparece registrado por Valdivia (1606:100) como “*glamin*” ‘aconsejar’, en Havestadt (1777: 336) “*glamn*” ‘consejo para dar’ y en Augusta (1992: 67) “*gülam*” con igual significado. Asimismo, se usa el vocablo “*gübam*” como consejo que se da a los niños (Quintriqueo, 2010: 147).

El arte de aconsejar o *gübamtun* se realiza a través de distintos procedimientos o estrategias, entre ellos el *xoflu ga ruka* (relato fundacional que hace referencia a la explosión que origina la vida), el *mankean* (relato socio-religioso que hace referencia al hombre que se transformó en piedra), *el epew* (relato fundacional donde se narran sucesos ficticios, habitualmente protagonizados por animales personificados, con el fin de transmitir un contenido y finalidad educativa), *el piam* (relato fundacional que, aunque no tiene referentes objetivos, representa la memoria social e histórica con respecto al orden del espacio, del tiempo, del territorio, de la vida social, natural y espiritual), *el wewpin* (relato social, histórico y político que organiza y comunica la memoria histórica), *el pentukuwün* (relato social y cultural

que hace referencia a la acción de visitarse, con el fin de comunicar formalmente el conocimiento sociohistórico entre los parientes o personas de una comunidad), *el nūxam* (relato familiar y educativo que hace referencia a la transmisión del respeto y la tradición sociocultural en la familia y la comunidad y *el gijatun* (relato y práctica socio-religiosa que hace referencia a la obediencia, creencias y agradecimiento a las fuerzas espirituales), que se practican en diferentes contextos situacionales. Quilaqueo (2006) presenta el *gūbam* como una estrategia a la que recurre la comunidad para enseñar los valores de la sociedad y la actitud que se debe adoptar respecto del conocimiento y del ideal de mundo mapuche. Desde una perspectiva actitudinal, el *gūbam* ofrece tres tipos de valores: el *yamuwün*, que es querer y valorar a las personas y a todos los seres; el *azmawün*, que se refiere al respeto entre el hombre, el medio natural y el *mañumawün* o acto de agradecimiento tanto hacia lo humano como a lo espiritual.

Por su parte, Golluscio (2006) destaca que:

“Los participantes del *gūbam* se caracterizan por ser individuos que ocupan posiciones asimétricas en la jerarquía social mapuche, en general por la edad y el parentesco que los relaciona, y en algunas oportunidades, por el rol o el estatus. Esa circunstancia explica el hecho de que, a pesar de tratarse de una interacción diádica, el *gūbam* no es una práctica discursiva dialógica, ni siquiera dialogada. Por el contrario, es un discurso fonológico, un discurso de autoridad, que el emisor pronuncia sin expectativa de respuesta –formulada en términos lingüísticos– por parte del destinatario” (Golluscio, 2006: 93).

En ese sentido, en la educación familiar mapuche, el niño aprende por impregnación de sus tradiciones socioculturales a través del *nūxamkan* o ‘conversación’ y por las reglas que por autoridad familiar se asumen gradualmente. Los *epew* constituyen otro factor de socialización de las costumbres como los portadores de la memoria colectiva. Las distintas funciones expresivas como gesto, mirada, silencio y tono de la palabra cumplen funciones normativas explícitas.

La tarea del padre suele ser la de intervenir en los conflictos familiares de cierta gravedad tales como: decisiones acerca del acuerdo para el matrimonio, la celebración del casamiento, deudas, problemas

relacionados con propiedades, cuestiones políticas que se vinculan con el prestigio de la familia y que se relacionan con los hijos varones. La mujer, en cambio, desempeña un rol acotado al género, pero también al mantenimiento de la lengua, de las costumbres domésticas (comidas, rituales), la educación de los hijos y la preservación de la unidad familiar. Además, cuando el padre está ausente del hogar por largos períodos, resuelve las faltas menores y sólo deja las graves para la respuesta paterna. Cuando una hija se casa, la madre es quien la visita en primer término para dar consejos. En general, hacia los hijos no se ejerce violencia, estos van cumpliendo un rol de acompañamiento en las tareas y vida cotidiana de los adultos, lo que implica que los hijos aprenden observando y actuando junto a las personas mayores (padre, tíos, hermanos, abuelo), de esta forma logran identificarse con su familia y su comunidad (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010).

Para la enseñanza y aprendizaje de los hijos, hay varios tipos de *gübam* y están contextualizados de acuerdo con una edad determinada, básicamente en la infancia y adolescencia, en lugares cotidianos como el patio de la casa y la hora posterior a las comidas. Esto ocurre también en sitios de celebración ritual y en ceremonias como el *gijatun* y el *we xipantu* (año nuevo), pero también en juegos como el *palin* (deporte similar al *hockey*). El testimonio de un padre de familia de La Araucanía indica que “en las noches salen las mejores conversas, *peñi*; se les conversaba a los niños, sentados junto al fogón, se recordaban distintos temas *zugu*; era lo que hacían los abuelos antiguamente”. Lo señalado da cuenta de que no hay un momento exclusivo y planificado, sino encuentros dados por las circunstancias y que varían en cada familia y lugar. Se trata de reuniones que ocurren en momentos de tranquilidad, donde los mayores “se sentaban y escuchaban atentamente” y al final se subía el tono, con la expresión *wewün*, señala el testimonio. A su vez, el mismo testimonio de HL dice que:

“Eran los padres y los abuelos los responsables de enseñarles y darle el *gübam* y les decían: no deben ser personas malas ni ladronas ni apropiarse de lo ajeno; tienen que ser buenas personas; todo lo que aprendan les va a servir a ustedes (*zapiluwün*). Si estudias tienes que aprender a leer y escribir, de esa manera te van a respetar más los *winkas*; el que no aprende lo pasan a llevar y es engañado”.

HL continúa señalando que “Cuando el niño se distraía o se negaba a obedecer, había un instrumento corrector: la varilla”. Esta opinión se contradice con la tradición y, tal vez, sea una muestra del choque cultural y la adopción de nuevas formas de educación. Son prácticas que pueden ser producto de la educación escolar colonial que se basó en el castigo para escolarizar a los mapuches y que se externaliza en la representación de los padres respecto del acto de educar (Quintriqueo, 2010). En cambio, el *gübam* se trata de una herramienta metodológica empleada para la transmisión de los valores. Se señala que, dentro del *gübam*, se hace referencia al *zapiluwün* o desarrollo de la capacidad de cultivarse y educarse de las personas, en base a la utilidad del consejo recibido. Por su parte otro testimonio de PH expresa que “en el *lof mapu* había un *ñidol*, una persona que era reconocida por todos como sabia; esa persona se caracterizaba por tener muy buena memoria y que sabía dar *gübam*; era muy respetada por toda la comunidad y siempre era tomada en cuenta su opinión”.

El *ñidol* y el *kimche* son las personas que pueden dar el consejo más adecuado, al que se recurre cuando se plantea alguna duda, pero solo para los *gübam* más importantes. Los niños no son los únicos destinatarios del *gübam*; los jóvenes también reciben recomendaciones, especialmente, antes de contraer matrimonio. Otro testimonio, LI, comenta que:

“Antes a los recién casados se les aconsejaba mucho, que tenían que llevarse bien como pareja, tratar de comprenderse y también se les hacían muchos regalos a los *gapiñ* o recién casados. Se les regalaban pontros, frazadas mapuches para cubrirse, cojines, sábanas. Después de la fiesta ellos se llevaban sus regalos. Entre *güjan* o cuñados existía mucho respeto; se invitaban y había mucho cariño y aprecio”.

El hombre mapuche es sobrio, tiene una serie de rasgos que lo identifican por su carácter ponderado, de palabras cuidadas y verbalización escasa, ya que hacer uso de la palabra de manera constante no es apreciado y al que así se comporta se lo llama ‘nervioso’, alguien que se resiste a ser formado y no es aprobado socialmente. Es una característica que se le suele atribuir al no-mapuche. Esto no significa ausencia de comunicación oral, pero la misma está reservada a

las situaciones que lo ameriten. Esta aclaración sirve para expresar que no todos los consejos son necesariamente verbales. Los silencios, las miradas, los gestos constituyen parte de un lenguaje semiótico que es manejado de manera adecuada a su idiosincrasia. Debe aclararse que el *gübam* se da en *mapunzugun* y no en castellano.

“[El *gübam*] se estructura como una secuencia discursiva en la que el enunciador, a partir de ciertas *condiciones* y del cumplimiento por parte del destinatario de las conductas, las actitudes o los estados personales aconsejados, enuncia –y anuncia– *consecuencias positivas* para aquél, predicciones construidas como enunciados aseverativos y, en general, evaluativos. En última instancia, le pre-dice el *küme feleal*, el estar bien que constituye el objetivo último de la vida para la cultura mapuche” [Lof Ñorkinko, 1996] (Golluscio, 2006: 96).

En síntesis, el *gübam* es un tipo textual oral, cuyo objetivo es aconsejar a los niños, adolescentes y jóvenes en *mapunzugun*, en el ámbito doméstico, de respeto, de solemnidad y también de afecto.

3.2. Pentukuwün

El *pentukuwün* es un tipo de discurso estructurado sobre la base de relaciones múltiples. Augusta (1991:37-38) registra un *pentukuwün* al que denomina “solemne salutación”, que se produce entre una mujer que recibe a otra de una comunidad distinta de la propia. Catrileo (1995: 53) lo define como “visitar a alguien para felicitarlo, informarse sobre su salud o darle el pésame”. También su significado es delimitado al saludo solemne de dos personas mapuches que comparten valores sociales y culturales. El testimonio de FR señala:

“Yo los voy a despedir como se despedía antes a los mapuche y como se hacía con toda la gente. Ustedes andan viajando, son visita, han ocupado su día, han hecho sacrificios y están bien. Viajaron por todos lados y aquí vinieron a estar de nuevo con nosotros. En mapuche es así y en cualquier parte que uno vaya hay que despedirlo. Que tenga buena salud, que encuentre bien a su gente; que otro día van a volver a visitarnos” (Testimonio, Aucapán, Argentina, 1979).

En tanto, Mansilla (1966) señala que:

“Si el cacique recibe durante el día veinte capitanejos, con los veinte emplea las mismas formas; con los veinte cambia las mismas preguntas y respuestas, empezando por preguntarles por el abuelo, por el padre, por la abuela, por la madre, por los hijos, por todos los deudos, en fin. Después de esta serie de preguntas sacramentales, inevitables, infalibles, vienen otras de un orden secundario, que completan el ritual, referentes a las novedades ocurridas en los campos y en la marcha” (Mansilla, 1966: 199).

Malvestitti (2005: 29) indica que “es un género específico, que a la vez constituye una secuencia introductoria en las conversaciones o parlamentos”. En tanto, el testimonio de HL dice que el *pentukuwün* es “cuando llegaba una visita a una casa, le ponían un pontro para sentarse y lo atendían muy bien; la visita traía harina tostada, sopaipillas, llegaba en carreta, traían grandes regalos las visitas”.

Millavil (9), por su parte, dice que:

“En el *pentukun* se conversa de cómo están las personas de un lof en todos los ámbitos: salud, trabajo, enfermedad, muerte, sobre siembras y cosechas, el nacimiento de algún bebé...*Pentukun* es presentar saludos, felicitaciones, pésames; visitar a alguien por algún motivo especial”.

Hueche Rañiman (14) señala que

“En la actualidad las personas solo se preguntan cómo está su salud y a eso le llaman *pentukuwün*. Antiguamente, se visitaban para hacer *pentukuwün* y la persona que llegaba a una casa preguntaba: ‘¿Cómo has amanecido?’ Y el dueño de casa respondía: hemos amanecido bien, no hay problemas, nuestra familia está bien, mis hijos están bien. Y la persona que iba a visitar decía: yo he venido a saber cómo estabas, me ha enviado mi gran amigo (refiriéndose a un *fücha che*). El *pentukuwün* lo hacían los caciques. En las conversaciones se hablaba sobre la familia, se aconsejaba a los adolescentes a ir de visita, debes comportarte en la siguiente forma: después de bajarte del caballo, debes descansar y preguntar a las personas cómo han amanecido”.

De acuerdo con lo señalado en nuestros trabajos de campo, el *pentukuwün* también es un momento para compartir entre el visitante y el recién llegado, sin apuro, para transmitirse alegrías, pesares y conflictos. Por ese motivo, el contacto es prolongado y respetuoso. La noción de saludo aparece ligada con la de vínculo, ya que se saluda al amigo y al que se aprecia.

En síntesis, puede decirse que se trata de una forma de saludo que es formal y solemne, mediante la cual hay que presentar los saludos, felicitaciones o pésames, según la situación. Se trata de una forma social altamente estructurada.

3.3. *Ülkantun*

Havelock (1996) dice que la poesía es producto de la oralidad y que, para que se mantenga, se aprovechan los recursos auditivos o mnemónicos. Como ejemplo, puede señalarse la preservación del *ülkantun* (cantar algo) y del *tayül* (canto socioreligioso), que se han mantenido a través de los tiempos en la memoria de hablantes que no han accedido a la escritura. El canto mapuche reconoce, básicamente, estas dos formas. Un *ülkantun* puede ser fijo o variable. Fijo es aquel que se repite manteniendo siempre la misma estructura y variable es el improvisado, según la situación. Así, se reconoce el *ülkantun* como un relato cantado sobre temáticas tales como dar la bienvenida a una persona que se considera importante, también, una despedida o, en general, una visita y, en este sentido, puede ser parte del *pentukun*. En otros tiempos, se utilizaban, incluso, eventos guerreros como el malón y las luchas contra los ejércitos chileno o argentino. También son utilizadas en las declaraciones amorosas, elegías a la naturaleza, relatos sobre desgracias, canciones de *machi* para curar, celebraciones deportivas y otros (Painequeo, 1992). Salvo muy pocos textos, en general, no hay referencias míticas o a hechos antiguos (*kuyfi*).

Estos textos son expresados en lengua mapuche, en forma monódica y con intención poética por un hombre o una mujer en circunstancias sociales en las cuales suele primar la alegría y donde, a veces, las reuniones se acompañan con bebidas alcohólicas. En el caso argentino, se señala que suele escucharse: 'Se necesita vino para romancear'. El *ülkantufe* o cantor improvisa un texto o lo reproduce, sobre la base de una transmisión comunitaria. El receptor suele ser

del sexo opuesto que, en ocasiones, responde de inmediato creándose un contrapunto y, en ocasiones, el mismo cantor entona la respuesta. Recibe distintos nombres, tales como *ül*, *elegía*, *ülkantun*. Según Augusta (1991:63) *ülkantun* significa "cantar algo". Se trata de una forma mapuche (Suárez, 1966) y no de un préstamo del español ni de una forma híbrida como sostenía Koessler (1962). El *ülkantufe* es el cantor o intérprete.

Como texto poético, en el *ülkantun* se recurre al empleo de tropos tales como metáforas, símiles, alegorías, metonimias, sinécdoques, hipérbolos, lítotes. Painequeo (1992) señala que hay ciertas partículas que se registran en numerosos textos y que adquieren el carácter de recurrentes tales como: *ta*, *ga*, *anay*, *may*, *ti* y que cumplen funciones eufónicas en el canto. Englert (1934: 101) señala que "no existe una poesía independiente y desligada del canto".

El *ülkantun* se conoce también con el nombre español de romanceada. Ello se debe a la semejanza con el género poético denominado romance que consistía en repetir los versos pares con la misma asonancia y los impares sin rima. Debe indicarse que la romanceada no tiene ningún tipo de rima, que tal recurso es desconocido en la cultura mapuche, salvo por el estribillo que suele usarse en algunos de esos textos. En este caso, se trata de una canción transcrita por Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, que se refiere a hechos acontecidos en 1629, en Chile, y que resulta ser la primera romanceada escrita en español.

"La española y su hija me cogieron de las manos y llevaron en medio hasta el sitio adonde al son de sus alegres instrumentos bailaban y cantaban, y a su imitación, los que llegamos repetimos un romance que a mi despedida había compuesto (según supe) mi amigo y camarada Quilalebo, en nombre de su hija; que estando de la mano con ella, me dijo haber sido la compostura de la letra suya, porque mi ausencia le era de grande pesar y sentimiento" (Francisco Núñez de Pineda y Bascuñán, 1863: 476).

El carácter cantado, bailado y al son de instrumentos se fue perdiendo y en la actualidad sólo se entona a capella. En Argentina, se romancea, preferentemente, en la tarea-fiesta de la señalada o de

la marcación de animales. En Chile, en cambio, los contextos son más amplios.

Por último, debe señalarse que el contenido de los textos no siempre es comprensible, especialmente en aquellos *ülkantun* que provienen de antaño y que suelen tener palabras o construcciones cuyo significado se ha perdido en el tiempo. Se trata pues de un tipo textual auténticamente mapuche, que se ha mantenido por tradición oral y que sólo ‘recientemente’ se ha incorporado a la escritura en *mapunzugun*. Con anterioridad, los que transcribían esos textos eran investigadores o misioneros católicos empeñados en recoger y difundir dichas canciones.

Manquepi (3) señala que “*ül* es una canción que puede ser para recibir una visita, puede ser una canción después del juego del palín, puede ser un canto de victoria”.

Carril (8) entona un *ülkantun* a capella:
Rosa *anay*, Rosa *anay*, Rosa *anay*.
Se viene de allá
Rosa *anay*, Rosa *anay*, Rosa *anay*.
Que se prepare el alimento
Ya fui a buscar *chaño* de caballo
Rosa *anay*
Que se ve muy bien
Al venir de allá
Rosa *anay*, Rosa *yem* (se refiere a la persona fallecida)
Dicen que viene detrás de la cordillera
Rosa eres, Rosa eres
Hasta aquí llegarán mis consejos
Para mi querida hermana
Eso ha dicho Rosa
Que termines el tejido de manta.

Debe tenerse en cuenta que el texto original es cantado en *mapunzugun* y se refiere a una hermana llamada Rosa a la que se le da consejos o *gübam*.

3.4. *Piam*

Colicoy plantea que “El *piamtun* es un método que se utiliza en la sociedad mapuche para hacer referencia a situaciones históricas del pasado” (Colicoy, 2009). Es decir, un género discursivo al cual se recurre para referirse a temas generales, sin precisión respecto de la fecha o las personas involucradas. Veamos un caso narrado por Marta Parra:

“La tierra era una gran casa de piedra. Allí vivía un matrimonio que tenía varios hijos: *Küyen* (luna), *Antü* (sol), *Wüñyelfe* (lucero), *Cherufe* (ser no humano que no siempre es visible al hombre) y *Che* (gente, persona). Los padres salieron de su casa y los hermanos se pelearon; tan grande fue la pelea que no se fijaron que el fuego estaba encendido y que cada vez se hacía más grande, tanto que la casa explotó. Los hijos volaron por todas partes, unos hacia el espacio como *Antü*, *Küyen* y *Wüñyelfe*; el *Cherufe* voló hacia unos montones de roca que ahora se le llama *zegiñ* (volcán); el *Che* era el menor voló junto a unos peñascos de piedra y ahí se quedó. Desde entonces dijeron: nunca más vamos a pelear, es mejor que trabajemos”. Así *Küyen* trabaja regando, *Antü* hace fuego para temperar la casa, *Cherufe* vigila y limpia la casa todas las noches, recoge las cosas que ya no sirven. Él se alimenta de carne humana, pero elimina a las personas que no se portan bien. Los seres humanos somos como los animales, algunos mansos, no son golosos, esos quedan para cría. Los mañosos y soberbios se venden o se matan para consumir. El *Cherufe* elige”.

Küyen tuvo cuatro hijos: *Tralkan* (trueno), *Lüfke* (relámpago), *Meulen* (remolino) y *Küref* (viento). Cuando *Küyen* comenzó a regar, las piedras chicas y el *Che* se transformaron en hojas, las hojas en plantas y el *Che* comenzó a crecer igual que las plantas. Ahora que ustedes resucitaron, les dijo *Küyen*, ustedes no pueden vivir sin trabajar. Así que a *Che* lo nombraron como capitán y las plantas dejaron un camino por donde pase el agua. Por eso somos hermanos, primos se puede decir. Cada uno de nosotros tiene su tierra, nadie lo puede molestar. Así también cada uno tiene su propio trabajo. Cuando no se respeta al otro surgen las discusiones, a pesar de que dijeron que no pelearían más, pero así es la vida. Por muy hermanos que seamos igual peleamos. Ellos son iguales, solo que *Che* tiene que calmar los ánimos. Por eso hay que hacer *gijatun*.

En este texto hay que diferenciar, por un lado, lo que se refiere a la creación, que era desconocido por la literatura específica, en el mismo se cuenta el origen del universo como un Big Bang, donde el hombre es el ordenador del mundo terrestre y en el que se establece el vínculo del ser humano con el entorno. Por otro lado, se trata de un género, *piam*, empleado con fines didácticos en el ámbito escolar o doméstico para enseñar a valorar la biodiversidad. “El *piam* es un *günen zugu* (algo verdadero)” El mismo relator dice haber escuchado que “es un *weza zugu* (conocimiento maligno) decían personas de otros lugares... también decían que es un *gübam* malo, un *gübam* de “pillerías” (Huenuchoy 12). El concepto resulta confuso, ya que se lo asimila al *epew*, pero con intención didáctica. Para Calendino (2000: 73), *piam* es traducido como “se dice, dicen que”, sin otorgarle un valor definido ni de creencia verdadera, buena ni mala.

Finalmente, se puede deducir, desde los relatos recopilados en nuestros trabajos de campo, que el *piam* no se presenta como un relato para ser narrado en sí mismo, sino que necesita de “la intervención del narrador que levanta las enseñanzas del mundo físico, del mundo animal, del mundo vegetal y de las personas” (Colicoy, 2009). Así, las acciones de los personajes y de los entes se presentan como “modelos o anti modelos” que permiten orientar a los niños, jóvenes y adultos. Es decir, la analogía que se hace entre personajes y el comportamiento de los animales o las plantas es también una estrategia pedagógica utilizada por los que asumen la enseñanza de contenidos (sociales, de la naturaleza, etc.), en la educación entregada desde el medio familiar mapuche.

3. CONCLUSIÓN

En las descripciones del mundo mapuche, los aspectos más estudiados de su cultura oral han sido los vinculados con su arte estético verbal o literatura oral. Por lo demás, las crónicas, relatos e historias recopiladas por diversos estudiosos no mapuches destacan el valor conferido a la lengua oral y a la oratoria, en especial, como un rasgo distintivo de la cultura y la educación mapuche, motivo por el cual se ha tratado este tema de manera específica. Asimismo, en el discurso oral, además de la lengua, intervienen otros sistemas, que actúan como códigos paralingüísticos que comunican y otorgan significado al

lenguaje, tales como el prosódico, que incluye pausas, tonos y silencios. Puede agregarse también el lenguaje gestual, que no sólo es una forma alternativa de manifestar los signos, sino también una forma de apoyo al sistema verbal.

Antiguamente, todo fue oralidad, pero el nacimiento de la escritura no significó el fin de la primera, ya que los mapuches se mantuvieron en esa categoría aún hasta la actualidad. Es así como los mapuches conservan su historia, ya que la memoria fue el soporte de su cultura y lo que les permitió mantener su idiosincrasia. Sin embargo, el beneficio de la escritura históricamente se ha dado en relación con el poder. Ha sido empleada como símbolo y factor de dominación, ya que los quiebres entre la oralidad y la escritura se originan desde la llegada de los españoles. A partir de allí, el *eurocentrismo* se manifiesta de múltiples formas, lo que afecta la comunicación y crea, desde el período de conquista y colonización, una barrera sustentada en prejuicios y racismo entre los mapuches y, en general, con todos los pueblos originarios y los descendientes de conquistadores. Ante esto, el valor social de la oralidad, entre los mapuches, se ha dado por el hecho de que el *mapunzugun* se ha mantenido por el uso verbal, sin soportes escritos propios, hasta los tiempos actuales. A través de esta oralidad se ha sostenido su historia, su cultura, sus valores y sus conocimientos educativos.

Finalmente, podemos concluir que los cuatro tipos discursivos descritos configuran enfoques educativos para transmitir los saberes y conocimientos propios. Ofrecen la posibilidad al niño o joven de cultivarse en los componentes de la visión de mundo y de los tipos de formación de persona de la sociedad mapuche. Sin embargo, en el contexto social actual, la escritura se hace necesaria, donde la memoria social oral es fundamental para construir una base epistemológica de los conocimientos educativos mapuches, tanto para la escritura del *mapunzugun* como para implementar programas de educación intercultural.

BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995). *Pentukun N° 2*. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Universidad de la Frontera.
- AUGUSTA, F. F. (1991^a). *Lecturas araucanas*. Temuco: Editorial Kushe.
- _____. (1991^b). *Diccionario mapuche-español y español mapuche* (Tomos 1 y 2). Santiago de Chile: Ediciones Séneca.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. (1998). *Estudios lingüísticos sobre la relación entre oralidad y escritura*. Barcelona: Gedisa.
- CALENDINO, F. (2000). *Diccionario mapuche básico*. Edición Bilingüe con Anexo Gramatical. 2^a edición. Bahía Blanca: Instituto Superior Juan XXIII. Buenos Aires: Ediciones Goudelias.
- CARRASCO-MUÑOZ, I. (1990). Etnoliteratura mapuche y literatura chilena: relaciones. *Actas de Lengua y Literatura Mapuche* 4, pp. 19-27.
- CATRILEO, M. (1995). *Diccionario lingüístico-etnográfico de la lengua mapuche. Mapudungun-Español-Inglés*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- COOPER, J. M. (1948). The Araucanians (pp. 687-760). En Steward, J.(ed.) *Handbook of South American Indians*, T.II. Washington: Smithsonian Institution Bureau of American Ethnology.
- COLICOY, D. (2009). *Los vegetales en el mapuche kimvn*.
- D'ORBIGNY, A. (1945). *Viaje a la América Meridional*. T.II. Buenos Aires: Editorial Futuro.
- DUCROT, O. Y SCHAEFFER, J-M. (1998). *Nuevo diccionario enciclopédico de las ciencias del lenguaje*. Edición española de Marta Tordesillas. Madrid: Arrecife Producciones.
- GOLLUSCIO, L. (2006). *El pueblo mapuche: poéticas de pertenencia y devenir*. Buenos Aires: Editorial Biblos.
- GUEVARA, T. (1908). *Psicología del pueblo araucano*. Santiago de Chile: Imprenta Cervantes.
- GUEVARA, T. (1917). *La mentalidad araucana*. Anales de la Universidad de Chile.
- HAVELOCK, E. A. (1996). *La musa aprende a escribir. Relaciones sobre oralidad y escritura desde la Antigüedad hasta el presente*. Barcelona: Paidós.
- HAVESTADT, B. (1777). *Chilidugù sive res Chilensis, vel Descriptio Status tum naturalis, tum civilis, cum moralis Regni populique Chilensis, incerta suis locis perfectae ad Chilensem Linguam Manductioni*. Multis ac miris modis Juvante / Bernardi Havestadt. Lipsiae : Typis B. G.

- KOESSLER-ILG, B. (1962). *Tradiciones araucanas, I*. Universidad Nacional de La Plata. La Plata: Instituto de Filología.
- LENZ, R. (1897). De la literatura araucana. *Revista del Sur*, año 1, Nº 7, 44 p.
- LANDABURU, J. (1998). Oralidad y escritura en sociedades indígenas. En López, L y Jung, I (comps), *Sobre las huellas de la voz, sociolingüística de la oralidad y la escritura en su relación con la educación*. Madrid: Ediciones Morata.
- MALVESTITTI, M. (2005). *Kiñe Rakizuam. Textos Mapuche de la Línea Sur*. Instituto de Lingüística, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Buenos Aires: Colección Nuestra América.
- MANQUENAHUEL M., P. (2000). www.galeon.com/mapunche/sabiduria.html
- MANSILLA, L. V. (1966). *Una excursión a los indios ranqueles. 2 tomos*. Buenos Aires: Editorial Kapelusz.
- NÚÑEZ DE PINEDA Y BASCUÑÁN, F. (1863). *Cautiverio feliz y razón de las guerras dilatadas de Chile*. Santiago de Chile: Imprenta del Ferrocarril, Colección de historiadores de Chile y documentos relativos a la historia nacional. Tomo III.
- ONG, W. J. (1987). *Oralidad y escritura. Tecnologías de la palabra*. México D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- PAINEQUEO, H. (1991-1992). Características del ül. *Cuadernos de Lengua y Literatura*, 3 y 4, pp. 45-56.
- _____. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, Vol.32, nº 2, pp. 73-86.
- QUILAQUEO, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos*, Vol. 32, nº 2, pp.73-86.
- QUILAQUEO, D. Y TORRES, H. (2013). Categorisation of Mapuche ways of conceiving time and space: Educational knowledge of the Kimches. *Diapora indigenous and minority education*, Nº 7 pp. 84-98.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los kimches. *Polis* [En línea], 26 | 2010, Publicado el 20 abril 2012, consultado el 24 noviembre 2015. URL: <http://polis.revues.org/808>; DOI : 10.4000/polis.808

- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile: LOM Editorial.
- SUÁREZ, J. A. (1966). Indigenismos e hispanismos vistos desde la Argentina. *Romance Philology*, Vol. XX, 1, pp. 68-90.
- VARGAS LLOSA, M. (1987). *El hablador*. Barcelona: Seix Barral.
- VICH, V. Y V. ZAVALA, V. (2004). *Oralidad y poder. Herramientas metodológicas*. Bogotá: Norma.
- VALDIVIA, L. (1606). *Arte y Gramática de la lengua que corre por todo el Reyno de Chile, con su Vocabulario, y Confesionario*. Lima: Francisco del Canto.

CAPÍTULO 9

PROCESO EDUCATIVO MAPUCHE Y TERRITORIALIDAD: VARIACIONES EN EL DISCURSO EDUCATIVO DE LOS *KIMCHES*¹

Gerardo Muñoz Troncoso²

Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

El capítulo presenta un estudio sobre la relación existente entre los procesos de educación familiar y la territorialidad de pertenencia de las familias mapuches, desde la perspectiva de los *kimches* (sabios). La metodología empleada es mixta y se implementa un análisis de contenido con el fin de categorizar los conocimientos expresados por los participantes, aplicando una interpretación descriptiva de los datos en relación del discurso educativo de los *kimches* según territorialidad. Los resultados señalan que la educación mapuche está compuesta por contenidos, metodologías y una lógica del conocimiento propio. Asimismo, que la distribución del discurso de los *kimches* según las categorías de análisis, varía en relación a la territorialidad de pertenencia. Esto implicaría la necesidad de realizar una contextualización constante en los procesos de incorporación del conocimiento mapuche al medio escolar, en relación al conocimiento de la territorialidad en que se inserta cada escuela.

Palabras clave: educación familiar mapuche, territorialidad y discurso, y educación intercultural.

¹ El artículo cuenta con el financiamiento del Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (FONDECYT) REGULAR N° 1140490 y del Núcleo Milenio Centro de Investigación en Educación en Contextos Indígenas e Interculturales (CIECII) de la Universidad Católica de Temuco (UCT).

² El autor es doctorando en Educación de la Universitat Autònoma de Barcelona (UAB), Magíster en Educación con Mención en Infancia, de la UCT, Profesor de Educación General Básica con Especialización en Educación Intercultural de la UCT, Investigador joven del Núcleo Milenio CIECII de la UCT, Investigador del grupo ERDISC, Equip de Recerca sobre Diversitat i Inclusió en Societats Complexes, de la UAB.

1. INTRODUCCIÓN

El presente capítulo tiene por objeto describir la relación existente entre los procesos educativos mapuches y la territorialidad desde el discurso de los *kimches* (sabios mapuches). Como supuesto central, se sostiene que, dependiendo de la territorialidad a la que pertenezcan las personas, desarrollarán un uso distinto tanto del conocimiento educativo como de los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo que se vincularía con la estrecha relación existente entre conocimiento, familia y territorio.

La educación mapuche es el *kimeltuwün*, que se refiere a un proceso reflexivo de la propia realidad social contextual, donde los conocimientos enseñados están en directa relación con las necesidades particulares del grupo familiar y comunitario de pertenencia (Quilaqueo *et al.*, 2005). Asimismo, es un proceso formal desarrollado al interior de la propia familia, con el fin de vincular el conocimiento ancestral con la realidad sociocultural actual (Quintriqueo, 2010). La finalidad del *kimeltuwün* es que las nuevas generaciones comprendan las representaciones sobre el medio social, cultural, natural y sobrenatural, que se construyen en una lógica del conocimiento propio (Quintriqueo, 2010; Sáez, 2011; Quilaqueo, 2012).

En el contexto mapuche, la territorialidad se relaciona con el emplazamiento que han desarrollado históricamente las familias y comunidades en un territorio determinado y el uso que han hecho de éste. Desde una perspectiva intracomunitaria, se reconoce la existencia de cuatro macro territorialidades mapuches: a) *wenteche* es la zona del valle central de Chile, que se extiende entre las cordilleras de Los Andes y de la Costa; b) *naqche* es la zona de la precordillera de la Costa; c) *pewenche* es la zona de la cordillera y precordillera de Los Andes; y d) *lafkenche* se refiere a zonas del borde costero (Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010; Peña-Cortés, Almendra y Rojas, 2010). Si bien todas estas territorialidades vivieron los mismos procesos de conquista e invasión española y, posteriormente, la radicación aplicada por el Estado chileno, presentan diferencias vinculadas a características y representaciones sociohistóricas sobre estos procesos (Correa y Mella, 2010).

Las diferencias en el cómo vivieron los procesos de conquista y radicación en cada territorialidad en las distintas áreas territoriales,

lo cual conllevaría la construcción de diferentes representaciones culturales sobre el medio natural, social, cultural y sobrenatural. De esta manera, cabe cuestionarse cómo estas variaciones inciden en la referencia discursiva que hacen los *kimches* sobre la implementación del *kimeltuwün* –educación tradicional mapuche– en el marco de la educación familiar.

2. MARCO DE REFERENCIA

El proceso educativo tradicional mapuche es el *kimeltuwün*, tiene como característica ser preexistente a la llegada de los conquistadores europeos y fundamentarse en una epistemología propia (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011^b). Este proceso educativo se sustenta en un conjunto de saberes, en principios y finalidades educativas mapuches, definidas en el marco de la propia cultura (Quintriqueo, 2010). Desde la perspectiva de Muñoz (2011^a), el *kimeltuwün* es un concepto aglutinado en la lógica propia del mapunzugun (lengua mapuche), que se compone de las siguientes partículas: 1) *kim* es la raíz verbal que indica saber y conocimiento; 2) *el* es indicativo de orden o acuerdo preestablecido por la fuerza espiritual *gunechen*; 3) *mel* es indicativo que refiere al tiempo o frecuencia con que se da forma a una idea o cosa, organizar o planificar, por lo que es posible de comprender el aprendizaje y la enseñanza como la estructuración racional y planificada de la acción educativa; 4) *tu* indica movilidad o desarrollo de la acción que le antecede, se vincula estrechamente con la idea de origen (*tüw*) y con los objetivos (*tüf*); y 5) *wün* hace referencia a la luz, un espacio y tiempo con límites determinados o construidos en la relación social y sustentado en la lógica de la reciprocidad entre los individuos en interacción. Entonces, desde la lógica del conocimiento mapuche, el proceso educativo se vincula con saberes y conocimientos establecidos por la fuerza espiritual, que actúan como luz y guía para dar forma, sentido y coherencia al proyecto de vida de las personas.

El *kimeltuwün* es una metodología de la educación familiar, donde el conocimiento enseñado y aprendido se vincula directamente con las representaciones culturales de la familia de pertenencia sobre la realidad contextual (Beillerot y Mosconi, 2006; Muñoz, 2011^a). En este proceso, no sólo intervienen los padres, sino que la totalidad de la familia y miembros de la comunidad como actores sociales, con el fin

de enseñar la memoria social e histórica (Beillerot y Mosconi, 2006). La enseñanza de la memoria histórica se fundamenta en el pasado como un referente para comprender la realidad actual y generar una proyección del futuro, en base a un ideal de vida e interacción del ser humano con su medio social, cultural, natural y sobrenatural.

El desarrollo de los procesos educativos en el marco cultural mapuche, se realiza por medio de la vinculación de los contenidos educativos con el contexto familiar y territorial al que pertenecen los individuos (Quilaqueo y Quintriqueo, 2010). De esta manera, los procesos educativos se desarrollan en la relación de un individuo con su territorio de pertenencia, en el conocimiento y reconocimiento de los distintos espacios que lo componen y las representaciones culturales que se han construido sobre dicho territorio (Muñoz, 2011^b).

La territorialidad se comprende como el emplazamiento geográfico que desarrolla un grupo humano determinado, vinculado al uso que se hace del territorio bajo la lógica de su propia cultura (Dos Reis *et al.*, 2006). En el caso de las sociedades indígenas de América Latina, esta territorialidad se vincula con un amplio conocimiento de las personas sobre el medio natural como ecosistema y sus formas de conservación y sustentabilidad (Dos Reis *et al.*, 2006).

En el contexto mapuche, la territorialidad se relaciona con el emplazamiento que han desarrollado históricamente las familias y comunidades en un territorio determinado y el uso que han hecho de éste. Así, las territorialidades *wenteche* y *naqche* se han caracterizado por ser las zonas más pobladas del *waj mapu* (nación mapuche) y de resistencia activa ante las avanzadas militares españolas o chilenas. Este proceso se inicia con la llegada de los conquistadores españoles y finaliza sólo a fines del S. XIX, con la victoria militar chilena, en la denominada Pacificación de La Araucanía y posterior Reducción de Indígenas (Marimán, 2006; Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010). Si bien las territorialidades *pewenche* y *lafkenche* han existido desde tiempos remotos, su población se intensificó durante los períodos de conquista y colonización española, y de la pacificación de La Araucanía por parte del Estado chileno. Estos hechos históricos conllevaron procesos migratorios que tuvieron el sentido de buscar lugares de refugio ante el avance de las invasiones militares, tanto del ejército español como chileno (Bengoa, 2008; Correa y Mella, 2010).

El proceso de Reducción de Indígenas aplicado por el Estado de Chile, implicó el asentamiento forzado de los mapuches en un territorio que no superó el 10% del territorio ancestral (Bengoa, 2008). Esto, por una parte, implicó dejarles en una condición de pobreza y, por otra, cambió la lógica cultural de la territorialidad mapuche, lo que significó incorporar ideas, en relación a considerar el territorio como propiedad privada y delimitada físicamente (Correa y Mella, 2010).

Independiente del quiebre social y cultural que generó la situación antes expresada, en la actualidad es posible observar la presencia y vitalidad cultural mapuche que, aunque haya experimentado cambios significativos en su estructura, aún mantiene su lógica ancestral (Quintriqueo y Muñoz, 2012). Esto se debe a que las familias y comunidades mapuches habrían desarrollado un proceso de control cultural, apropiándose de los elementos que les presentó el nuevo escenario de vida, pero utilizándolos en la propia lógica cultural (Quilaqueo *et al.*, 2005).

Conocer las variaciones que presenta el discurso educativo mapuche, según las diferentes áreas territoriales de procedencia, aportaría elementos para la comprensión del conocimiento mapuche actual, desde su propio marco epistemológico. Además, fundamentaría el desarrollo de procesos de contextualización del conocimiento educativo en escuelas insertas en contextos de comunidades mapuches, en un modelo educativo intercultural. La educación intercultural parte del reconocimiento de las diferencias socioculturales del alumnado que compone una escuela, que deben traducirse en igualdad de oportunidades para el desarrollo de los aprendizajes escolares (Essomba, 2007). Todo esto sería posible mediante la incorporación del conocimiento mapuche en el diseño y desarrollo del currículum, con el objeto de que los estudiantes mapuches articulen los conocimientos y experiencias educativas que han vivido en sus familias con los contenidos educativos escolares (Muñoz, 2011^a; Quintriqueo, 2010). Este diálogo pedagógico entre los contenidos educativos escolares y mapuches tiene por objeto la formación de personas que sean capaces de desenvolverse de manera asertiva y efectiva, tanto en el propio medio sociocultural como en la sociedad global (Besalú, 2002; Essomba, 2007 y 2008; Escarbajal, 2010; Leiva, 2012).

En síntesis, se sostiene que los procesos educativos mapuches están directamente vinculados con la territorialidad de pertenencia de las personas, lo que se relaciona con dos elementos fundamentales: 1) el saber y conocimiento educativo mapuche se sustenta en su interacción con el medio natural, social, cultural y sobrenatural, donde las representaciones de los distintos espacios que componen el territorio constituyen contenidos educativos; y 2) desde una perspectiva sociohistórica, cada territorialidad mapuche vivió de manera diferente los procesos de invasión militar hispana y chilena, construyendo representaciones sociales y culturales particulares. Así, reconocer las variaciones que existen entre el discurso educativo de los *kimches* permitiría comprender el estado actual del proceso educativo al interior de las familias y comunidades, en las distintas territorialidades. Asimismo, permitiría fundamentar el proceso de contextualización de la enseñanza y aprendizaje de escuelas insertas en contextos de comunidades mapuches, desde un enfoque educativo intercultural, que permita el desarrollo de los estudiantes en su propio medio sociocultural y en la sociedad global.

3. METODOLOGÍA

La metodología empleada en la investigación es mixta, por cuanto busca, por una parte, comprender un fenómeno social vinculado a los procesos de educación y, por otra, describir la distribución de las frecuencias de uso en el discurso de los *kimches* (Perelló, 2009). La investigación se realizó utilizando un muestreo intencionado, cuya población de referencia estuvo constituida por seis *kimches* (sabios) de tres áreas territoriales: *wenteche*, *naqche* y *pewenche*, donde se utilizó un criterio de paridad de género en cada una de las territorialidades (Ruiz, 1996). El criterio de selección de los testimonios fue la categoría de *kimche* que se les asigna a los participantes al interior de sus comunidades.

La recolección de la información se realizó mediante la aplicación de una entrevista semiestructurada compuesta por un guión abierto de preguntas sobre el objeto de estudio (Aguirre, 1995). Las entrevistas se desarrollaron en *mapunzugun*, ya que permite el acercamiento con los *kimches* y les entrega mayor libertad para expresar sus conocimientos.

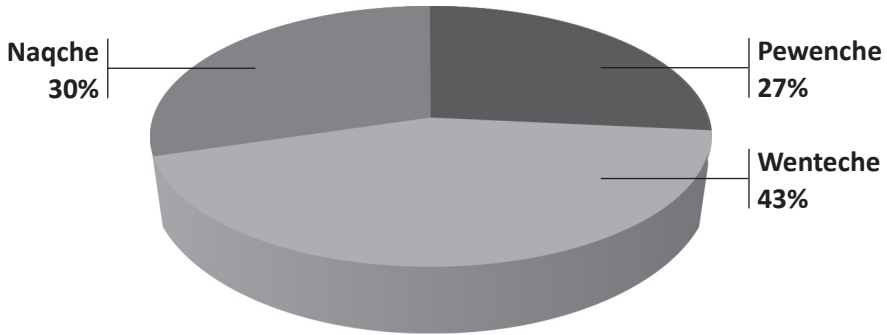
En primer lugar, se implementó un análisis de contenidos para organizar la información en categorías relevadas del discurso entregado por los *kimches* (Quivy y Campenhoundt, 2007). Para el desarrollo de la codificación de las unidades de cada entrevista, se utilizó el software Atlas-ti 5.0, que según Muñoz (2005), permite al investigador un tratamiento más expedito de la información. En segundo lugar, se desarrolló un análisis e interpretación de las frecuencias de uso de los códigos en relación a la territorialidad de pertenencia de los *kimches* (Hernández *et al.*, 2010). Lo anterior permite comprender la distribución del discurso educativo de los *kimches* y sus variaciones, según territorialidades.

4. RESULTADOS Y DISCUSIÓN

En el discurso de los *kimches* sobre el proceso educativo del *kimeltuwün*, en la actualidad, hacen referencia a la presencia de tres elementos centrales: 1) contenidos educativos; 2) metodologías de enseñanza y aprendizaje; y 3) lógica del conocimiento educativo.

En primer lugar, los contenidos educativos se refieren a los saberes y conocimientos deseables de enseñar a las nuevas generaciones, con el fin de proyectar la propia cultura desde una perspectiva dinámica de construcción y reconstrucción. Por tal motivo, es más que la transmisión de una porción de la cultura, es un proceso complejo que conjuga los conceptos, procedimientos y actitudes personales y colectivas propias del marco sociocultural (Medina y Salvador, 2008). El siguiente gráfico presenta la distribución de los contenidos educativos en el discurso de los *kimches*, según la territorialidad de pertenencia.

Gráfico N° 1: Contenidos educativos

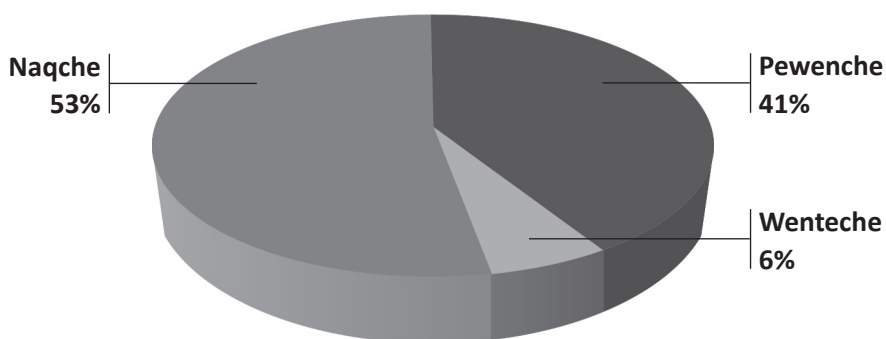


Se observa que la territorialidad *wenteche* concentra la mayor recurrencia de los contenidos educativos en el discurso de los *kimches* con un 43%, estando significativamente distante de las demás territorialidades. Este hecho indicaría que son saberes y conocimientos que están presentes en los procesos educativos familiares, cuyo uso en el desarrollo diario de las personas sería constante. La territorialidad *naqche* presenta la segunda mayor recurrencia con un 30%, lo que la sitúa muy cerca de la territorialidad *pewenche*, que presenta el 27% de las recurrencias sobre los contenidos educativos. Ambos porcentajes, si bien están distantes de lo evidenciado por los *wenteches*, también indican la presencia de los contenidos educativos tradicionales en los procesos de enseñanza y aprendizaje al interior de las familias y comunidades.

Para los *kimches*, los contenidos educativos más significativos son la ascendencia familiar (*küpan*), el origen territorial (*tuwün*) y la lengua mapuche (*mapunzugun*). Estos contenidos propician la formación de la identidad personal y colectiva, puesto que el mapuche se reconoce en una familia que lo sustenta, que se desarrolla en un territorio ancestral y se expresa en una lengua propia (Quintriqueo, 2010; Muñoz, 2011^b). Entonces, estos procesos de construcción identitaria y del conocimiento propio se desarrollan en la interacción de los individuos con su medio natural, social, cultural y sobrenatural, en una relación subjetiva e intersubjetiva, cuyo fin es construir las representaciones culturales sobre la realidad (Quintriqueo, 2010).

En segundo lugar, los *kimches* explicitan que el *kimeltuwün*, como proceso educativo, se desarrolla por medio de metodologías de enseñanza y aprendizaje propias, que están principalmente centrados en los discursos educativos (Quintriqueo, 2010; Quilaqueo *et al.*, 2011). El concepto de metodología de enseñanza es una secuencia planificada y organizada, donde las acciones definidas son justificadas y argumentadas por quien enseña (Gallego y Salvador, 2008). El siguiente gráfico representa la distribución del uso de las metodologías de enseñanza y aprendizaje en el discurso de los *kimches*, según territorialidad.

Gráfico N° 2: Metodologías de enseñanza y aprendizaje



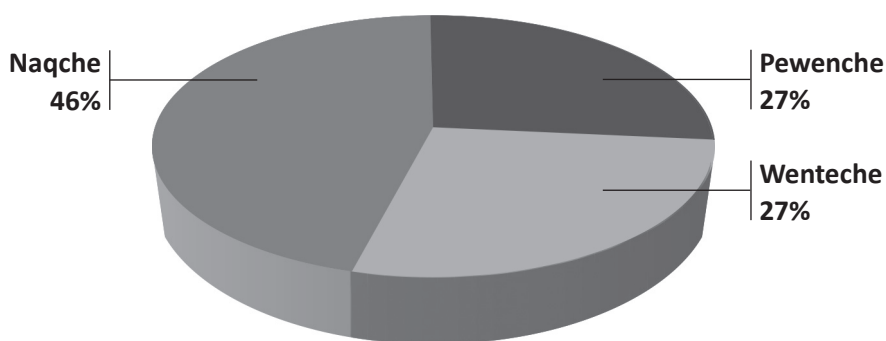
Los *kimches* de la territorialidad *naqche* son los que agrupan el mayor porcentaje de uso de las metodologías de enseñanza y aprendizaje con un 53%, lo que indica su importancia en el proceso educativo. Luego, y muy cercano a la realidad *naqche*, los *kimches pewenches* alcanzan el 41% de las referencias de este elemento, lo que indicaría su importancia, su permanencia en el proceso de educación y el hecho de ser un elemento consciente y presente en la memoria individual y colectiva. Por último, los *kimches wenteches* obtienen la más baja recurrencia con solo 6 puntos porcentuales. Por una parte, esto podría deberse a un bajo conocimiento de los métodos de enseñanza y aprendizaje propio, y por otra parte, el discurso se centra principalmente en los contenidos educativos.

Los *kimches* de todas las territorialidades, señalan como metodologías de enseñanza y aprendizaje tres prácticas discursivas: el *gübam* (consejo para la formación de personas), el *güxam* (conversación

para enseñar contenidos educativos) y el *wewpin* (discurso a modo de debate). Estas metodologías se fundamentan en los actos de escucha por parte de los niños y adolescentes, como disposición para el aprendizaje de los conceptos, procedimientos y actitudes. Estos discursos educativos, tienen por objeto formar la actitud social en las nuevas generaciones mapuches y están fundamentados en la relación de respeto hacia las demás personas y el medio natural (Quintriqueo, 2010). De esta manera, se busca que niños y jóvenes puedan desarrollarse efectivamente en el medio familiar, comunitario y extracomunitario, y reflejen los valores y actitudes propias de la familia de procedencia (Muñoz, 2011).

En tercer lugar, los *kimches* reconocen la existencia de una lógica del conocimiento educativo. La lógica del conocimiento mapuche, se refiere a la construcción de los saberes y conocimientos bajo el modelo sociocultural propio de reflexión, centrado en la interacción del individuo con su medio natural, social, cultural y espiritual (Quintriqueo, 2010). Su desarrollo se basa en la construcción de representaciones culturales sobre la realidad, de manera subjetiva e intersubjetiva. El siguiente gráfico muestra la distribución de este tercer aspecto, según el discurso de los *kimches* de cada territorialidad.

Gráfico N° 3: Lógica del conocimiento educativo



Los *kimches naqches* presentan la mayor recurrencia sobre la lógica del conocimiento educativo mapuche en su discurso con un 46%, lo que está significativamente distante de las demás territorialidades. Esto indicaría la vitalidad del saber respecto de la construcción del conocimiento sociocultural, sustentado en la propia cultura. Luego,

le siguen los *kimches pewenches* y *wenteches*, ambos con un 27% respectivamente. Si bien están porcentualmente distantes en 19 puntos de los *naqches*, su presencia es significativa e indica que aún existe una lógica de construcción del saber propio.

La lógica del conocimiento mapuche se divide en tres áreas: a) una lógica observacional, que está relacionada con la construcción del conocimiento en base a la observación de la realidad sociocultural y a la vinculación de las personas con el medio social; b) una lógica descriptiva experiencial, donde el conocimiento se construye en base a la reflexión de las personas sobre su propia experiencia de vinculación con el medio natural, social, cultural y sobre natural; y c) una lógica espiritual, donde las posibilidades de acceder al conocimiento tienen como componente la vinculación con la fuerza espiritual superior (Muñoz, 2011^a). De esta forma, el conocimiento mapuche se sustenta en una lógica subjetiva e intersubjetiva de la relación de las personas con su entorno social, cultural, natural y sobrenatural, como representaciones culturales de la propia realidad (Quintriqueo y Cárdenas, 2010). Esta lógica del conocimiento mapuche es distinta de la occidental, que se sustenta en la división de la realidad para abordar sus partes independientemente, mientras que, en la lógica mapuche, la realidad se compone de partes que serán necesariamente inseparables e interdependientes (Cyrulnik y Morín, 2005; Morín, 2010). Así, el conocimiento mapuche conjuga indivisiblemente la experiencia de vida individual y colectiva de los sujetos con los elementos de la espiritualidad propia, para generar un saber complejo y multifactorial.

5. CONCLUSIONES

Se observa una distribución dispar de los elementos que componen el proceso del *kimeltuwün*, en el discurso educativo de los *kimches*. De esta forma, los *wenteches* centran sus testimonios en los contenidos educativos, profundizando en lo referido a la procedencia familiar, el origen territorial y el uso de la lengua propia. Esto indica que independiente de los procesos de dominación histórica, se reconoce la posibilidad de desarrollo autónomo en la triada 'familia, territorio y lengua' como forma de organización y expresión de ideas en su propio marco epistemológico. Por su parte, los *naqches*, profundizan en las metodologías de enseñanza y en la lógica del conocimiento, lo que

indicaría que el conocimiento debe ser enseñado y aprendido en la lógica de la propia cultura. Los *kimches pewenches* focalizan su discurso en las metodologías de enseñanza, las que se refieren principalmente a prácticas discursivas formales e informales, mediante las cuales se enseña y aprende el conocimiento mapuche. Los resultados del estudio, permiten explicitar la disparidad discursiva respecto de los procesos de enseñanza aprendizaje en las territorialidades estudiadas. Asimismo, permite inferir la existencia de diferencias conceptuales en la comprensión de los contenidos educativos, lo que incidiría directamente en su posibilidad de incorporarlos a la educación escolar intercultural.

De manera transversal, la relación entre contenidos educativos, metodologías de enseñanza-aprendizaje y la lógica del conocimiento educativo mapuche posicionan la educación familiar como un espacio de autonomía ideológica, expresado en la organización territorial y el uso de la lengua propia. Este hecho, plantea un desafío a la educación escolar en contexto mapuche, donde la contextualización educativa y la incorporación de contenidos educativos mapuches al aula, debieran necesariamente considerar la particularidad del conocimiento mapuche asociado a la territorialidad en que se implemente. De esta manera, la educación intercultural en contexto mapuche debe fundamentarse necesariamente en procesos de investigación y relación entre la familia, la escuela y la comunidad mapuche, con el propósito de otorgarle pertinencia a los aprendizajes de los estudiantes.

BIBLIOGRAFÍA

- AGUIRRE, Á. (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en investigación sociocultural*. Barcelona: Boixareu Universitaria.
- BEILLEROT, J. Y MOSCONI, N. (2006). *Traité des sciences et des pratiques de l'éducation*. Paris: Dunod.
- BESALÚ, X. (2002). *Diversidad Cultural y Educación*. Madrid: Editorial Síntesis.
- BENGOA, J., (2008). *Historia del pueblo mapuche siglos XIX y XX*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- CYRULNIK, B. Y MORÍN, E. (2005). *Diálogo sobre la naturaleza humana*. Barcelona: Editorial Paidós.
- CORREA, M. Y MELLA, E. (2010). *Las razones del illkun/enojo. Memoria, despojo y criminalización en el territorio mapuche de Malleco*. Santiago de Chile: LOM Editorial.
- DOS REIS, A., DIAS, E. Y LE BOURLEGAT, C. (2006). Cultura y territorialidad en la tradición del Pantanal de Corumbá y Ladario em Mato Grosso do Sul (Brasil). En *Polis*, Nº 14. Publicado el 08 agosto 2012, consultado el 16 diciembre 2014. URL : <http://polis.revues.org/5178>
- ESCARBAJAL, A. (2010). *Interculturalidad, mediación y trabajo colaborativo*. Madrid: Narcea Ediciones.
- ESSOMBA, M. (2007). *Liderar escuelas interculturales e inclusivas. Equipos directivos y profesorado ante la diversidad cultural y la inmigración*. Barcelona: Editorial Graó.
- ESSOMBA, M. (2008). 10 ideas clave. *La gestión de la diversidad cultural en la escuela*. Barcelona: Editorial Graó.
- GALLEGO, J. Y SALVADOR, F. (2008). Los contenidos en el proceso didáctico (pp. 129-154). En A. MEDINA y F. SALVADOR, *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- HERNÁNDEZ, C., FERNÁNDEZ, C. Y BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México D.F.: McGraw-Hill.
- LEIVA, J. (2012). *Educación intercultural y convivencia en la escuela inclusiva*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- MARIMÁN, P. (2006). Los mapuches antes de la conquista militar Chileno-Argentina. En Marimán P., Caniuqueo S., Millalén J. y Levil R., *¡...Escucha, winka...!: Cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.

- MEDINA, A. Y SALVADOR, F. (2008). *Didáctica General*. Madrid: Pearson Prentice Hall.
- MORÍN, E. (2010). *Mi camino. La vida y obra del padre del pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa Editorial.
- MUÑOZ, G. (2011^a). *Saberes y conocimientos sobre el Küpan y Tuwün como contenido educativo en la educación familiar mapuche*. Tesis presentada para optar al grado de Magister en Educación en la Universidad Católica de Temuco. Chile.
- MUÑOZ, G. (2011^b). Conocimientos sobre la ascendencia familiar y origen territorial como contenido educativo en la socialización mapuche. En Huerta N., Gusenbauer A. y Cárcamo L. *“Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario”*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.
- MUÑOZ, J. (2005). *Análisis cualitativo de datos textuales con ATLAS.ti 5*. Barcelona: Universitat Autònoma de Barcelona.
- PEÑA-CORTÉS, F., ALMENDRA, O. Y ROJAS-MATURANA, M. (2010). Enfoque geográfico territorial de la educación intercultural (p. 241-256). En QUILAQUEO, FERNÁNDEZ Y QUINTRIQUEO (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- PERELLÓ, S. (2009). *Metodología de la investigación social*. Editorial Dykinson. Madrid.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y CARDENAS, P. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile. Frasis Editores.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S. Y SAN MARTÍN, D. (2011). Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural. *Estudios Pedagógicos*, Vol. XXXVII, N° 2, pp. 233-248.
- QUILAQUEO, D. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). Saberes educativos mapuches: un análisis desde la perspectiva de los *kimches*. *Polis*, Vol. 9, N° 26, pp. 337-360.
- QUILAQUEO, D. (2012). Saberes educativos mapuches: Racionalidad apoyada en la memoria social de los *kimches*. *Atenea* 505, pp. 79-102.
- QUINTRIQUEO, S. Y MUÑOZ, G. (2012). Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. En *Actas del 1º Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación*. Ediciones Universidad de Chile.

- QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2010). Educación intercultural en contexto mapuche: hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia (pp. 257-278). En Quilaqueo, Fernández y Quintriqueo (2010), *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUINTRIQUEO, S. (2010). *Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche*. Santiago de Chile. LOM Ediciones.
- QUIVY, R. y VAN CAMPENHOUDT, L. (2007). *Manual de recerca en ciències socials*. Primera edición, tercera reimpresión. Barcelona: Herder.
- RUIZ, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao: Universidad de Deusto.
- SÁEZ, D. (2011). Formación personal a través del *kimeltuwün* como proceso de aprendizaje-enseñanza cultural mapuche. En Huerta N., Gusenbauer A. y Cárcamo L. *“Interculturalidad desde el Sur: Demandas y Proyecciones en el Bicentenario”*. Valdivia: Ediciones Universidad Austral de Chile.

CAPÍTULO 10

CARACTERIZACIÓN DE LAS UNIDADES TERRITORIALES ANDINA Y COSTERA DE LA REGIÓN DE LA ARAUCANÍA, CHILE

Fernando Peña-Cortés
Daniel Rozas-Vásquez
Marco Estrada-Zamora
Elías Andrade Mansilla
Segundo Quintriqueo Millán
Daniel Quilaqueo Rapimán
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

El presente capítulo, sostiene que la región de La Araucanía es un sistema territorial compuesto por paisajes configurados y caracterizados por las condiciones físico-naturales del espacio geográfico y procesos de diversa índole. Estos paisajes se convierten en verdaderas unidades de análisis, cuya connotación territorial favorecen la planificación de actividades y relevan la heterogeneidad cultural que existe en la región. El capítulo tiene como objetivo describir las características físico-naturales de dos unidades territoriales: la Unidad Territorial Andina (UTA) y la Unidad Territorial Costera (UTC), como contenidos educativos. La finalidad es esclarecer las estructuras y composiciones internas del paisaje de cada unidad, en función de las comunidades indígenas que en ellas habitan.

Palabras clave: unidades territoriales, sistema territorial, características físico-naturales, contenidos educativos.

1. INTRODUCCIÓN

Al observar determinados paisajes, se pueden adoptar diferentes interpretaciones de su sistema territorial, aún cuando estos sistemas cuenten con intervenciones humanas similares. Esta situación está fuertemente influenciada por las condiciones geográficas y, particularmente, por los procesos sociales que caracterizan determinados espacios. Estas condiciones y procesos pueden ser delimitados y caracterizados en términos de sus constituyentes físicos, sociales y económicos. Por tanto, el espacio geográfico aparece como un escenario de relaciones entre los elementos que lo conforman, conducido por procesos económicos y sociales, y restringidos por los propios recursos que posee. Esto conlleva a que, en la práctica, sea posible identificar diferentes niveles de desarrollo alcanzados por parte de una unidad administrativa, como podría ser una región o comuna, tal como se puede observar a lo largo de Chile.

La Subsecretaría de Desarrollo Regional y Administrativo (SUBDERE, 2011) plantea que podrían existir diferentes tipos de espacios al interior de cada territorio regional chileno, tales como espacios dinámicos, espacios decadentes, espacios abandonados, u otros. Estas diferencias pueden estar dadas por la eventual concentración de oportunidades, el desarrollo irregular de la infraestructura, las opciones de accesibilidad a servicios por condiciones de aislamiento y bolsones de comunidades mapuches como refugios post coloniales producto de la conquista, entre otros. Esto, en la práctica significaría un desarrollo regional heterogéneo, que condiciona, en cierta medida, el riesgo-vulnerabilidad de la población en lo económico, social y ambiental (ej: riesgos naturales). En cuanto a la accesibilidad espacial, juegan un rol preponderante la rugosidad de la superficie (características del relieve) como la fricción de la distancia, que puede ser natural (ej. vegetación) o artificial (rutas en mal estado). En los bolsones de comunidades mapuches, existe una relación de respeto, armonía y espiritualidad con el medio natural, que son componentes que condicionan el uso de los recursos naturales, lo cual puede generar desacuerdos con la lógica occidental (por ejemplo, la conservación del medio ambiente).

Por tales motivos, desde el punto de vista de la planificación del territorio, se puede señalar que los diversos espacios geográficos se convierten en una unidad de análisis, denominadas unidades homogéneas o también conocidas como unidades territoriales, dado

que presentan condiciones uniformes o similares en toda su extensión, es decir, características únicas en el ámbito económico, físico-natural, cultural, histórico o una combinación de ellas (García-Ruíz *et al.*, 1990; Peña-Cortés *et al.*, 2009). Esta ‘separación’ del territorio permite, por ejemplo, el reconocimiento de las potencialidades de algunos espacios, la identificación de sectores con degradaciones ambientales o el estado de salud de un ecosistema, el debilitamiento de ciertas actividades económicas o pérdida de patrimonio histórico-cultural, entre otros aspectos característicos de un determinado espacio.

En este contexto, la región de La Araucanía aparece como un territorio singular por sus diferencias espaciales, marcadas por un paisaje muy irregular, un patrimonio étnico cultural significativo y una historia de cambios desde tiempos precolombinos. Bajo la óptica económica, destaca el sector silvoagropecuario, que comenzó a vivir un ciclo expansivo a finales del siglo XIX y que, luego, experimentó una apertura económica radical en la década del 70, lo que ha traído como consecuencia, espacios deprimidos socialmente, una fuerte centralización regional y magros índices de desarrollo económico y social.

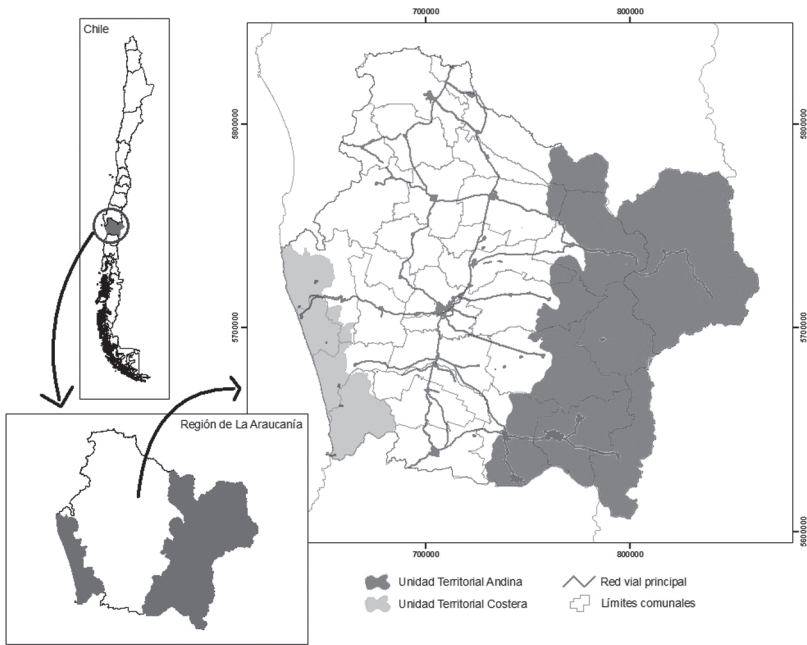
En este trabajo, se describen las características físico-naturales de dos espacios geográficos de la región de La Araucanía denominados como Unidad Territorial Andina (UTA) y Unidad Territorial Costera (UTC), como contenidos educativos para contextualizar la educación formal y no formal. Son espacios que representan estructuras y composiciones diferentes del paisaje de la región y que poseen un vínculo cultural por el desarrollo y el asentamiento de comunidades mapuches Pehuenches y Lafquenches, respectivamente.

2. METODOLOGÍA

Las unidades fueron delimitadas a partir de similitudes en los factores geomorfológicos y sus coberturas de suelo, este último, considerado el principal indicador de las intervenciones del hombre sobre un paisaje. Ambas unidades se proyectan longitudinalmente en los extremos oriente y poniente de la región de La Araucanía y abarcan un 44.7% de la superficie regional. La Unidad Territorial Andina (UTA) se inserta en las zonas de precordillera y cordillera de Los Andes y comprende los territorios de 12 comunas: Collipulli, Ercilla, Victoria,

Curacautín, Lautaro, Vilcún, Cunco, Villarrica y Pucón, que corresponden a comunas precordilleranas; y Lonquimay, Melipeuco y Curarrehue, que corresponden a comunas cordilleranas. Por otra parte, la Unidad Territorial Costera (UTC) se encuentra en el sector oeste, limita con el Océano Pacífico y comprende los territorios de 7 comunas: Carahue, Saavedra, Teodoro Schmidt, Pitrufulquén, Gorbea, Nueva Imperial y Toltén (figura 1).

Figura 1: Mapa de ubicación Unidad Territorial Andina (UTA) y Unidad Territorial Costera (UTC)



La caracterización de ambas unidades, se fundó en un análisis cualitativo de información técnico-científica extraída de instituciones públicas y artículos de investigación. Los antecedentes fueron agrupados según factores condicionantes, es decir, determinantes de la configuración física del espacio tales como: aspectos geológicos y geomorfológicos, factores modeladores del paisaje que corresponden a características climáticas e hidrológicas y factores de impacto de las actividades antrópicas como la vegetación y coberturas de suelo.

Para una caracterización local de los elementos del paisaje, se seleccionaron establecimientos educacionales en ambas unidades, en un radio de 3 km, distancia que se considera adecuada como entorno visual inmediato, donde se consideran las características topográficas de cada unidad, susceptible de constituirse en contenidos educativos.

3. RESULTADOS Y DISCUSIONES

En esta sección se desarrollarán los temas referidos a las eucarísticas geológicas y , clima e hidrología, vegetación de cobertura y población mapuche.

3.1. Características geológicas y geomorfológicas

En general, las unidades poseen diferencias significativas en los rangos altitudinales y en el tipo de relieve que los caracteriza, que se ha formado por procesos geológicos tectónicos de millones de años. Esta actividad ha forjado una topografía muy irregular en gran parte de la zona Sur de Chile, que, a su vez, ha determinado el comportamiento de las lluvias y el escurrimiento de las aguas sobre el territorio.

El plegamiento orogénico que ha formado la cordillera de Los Andes, dio origen a la Unidad Territorial Andina, con un relieve complejo conformado por un conjunto de serranías que se elevan por sobre los 2.000 m de altitud, en promedio, y una morfología muy irregular, en la que no están ausentes algunas sierras, llanuras y cordones transversales. Por el lado occidental de la unidad, aparece un encadenamiento volcánico de intensa actividad, donde destacan particularmente los volcanes Llaima y Villarrica. Este gran bloque, 'solevado' en el Terciario, está conformado por rocas clástico-volcánicas del Cretáceo Superior y por granito, que con el tiempo se han cubierto casi en su totalidad por productos derivados de las propias erupciones volcánicas. En su tramo Norte, la unidad se divide en 2 grandes encadenamientos longitudinales que encierran la depresión tectónica de Lonquimay. En el encadenamiento que corre por el lado occidental, aparece la cordillera de Pemehue, con macizos volcánicos de gran altura, como el Tolhuaca (2.806 m), el Lonquimay (2.865 m) y el Llaima (3.125 m). A diferencia de este, el siguiente encadenamiento, cuyas principales cumbres son los cerros *Pulul* (2.256 m), *Codihue* o *Choñoquin* (2.339 m), *Pino Solo*

(2.715 m) y Bayo (2.398 m), por donde sigue el límite internacional Chile-Argentina, exhibe menores alturas. Más al Sur, estos cordones se unen y se agrupan en un cordón transversal que comprende los volcanes Villarrica (2.770 m), Quetrupillán (2.360 m) y Lanín (3.747 m), este último ubicado en el límite chileno-argentino (Börgel, 1983; INE, 2007; INE, 2010), lo que brinda un mayor realce en altitud al macizo andino .

Por otro lado, la Unidad Territorial Costera posee singulares relieves montañosos, colinas y superficies tabulares en todo el borde costero por influencia de masas de aire oceánicas normalmente cargadas de humedad (Börgel, 1983). El relieve de esta unidad presenta tres tipos predominantes: a) la *Cordillera de la Costa*, b) la *planicie litoral de sedimentación marina y/o fluviomarina* y c) los *llanos de sedimento fluvial* (Peña-Cortés y Limpert, 2012). La *Cordillera de la Costa* adquiere nombre propio al Sur del río Biobío, se denomina Cordillera de Nahuelbuta y se extiende 190 km en el eje N – S, entre Schwager y el cerro Mirador. Su ancho máximo lo alcanza entre las localidades de Cañete y Angol con 50 km de extensión. Su punto culminante es el Alto de la Cueva, que alcanza los 1.300 m. Otras alturas importantes son el cerro los Pinos de 935 m y algunos puntos sin topónimos conocidos, de 1.228 m y 762 m (Börgel, 1983). A partir de Purén, la cordillera de la Costa comienza a descender hasta desaparecer cerca de las inmediaciones del río Imperial. Desde este lugar, no es posible observar un relieve que pueda ser considerado cordillera, sino hasta después de Toltén, donde reaparece en la denominada cordillera de Mahuidanche (INE, 2007). Por su parte, la *planicie litoral de sedimentación marina y/o fluviomarina* se extiende desde el río Moncul hasta el río Queule y abarca prácticamente todo el borde costero de La Araucanía. En esta unidad geomorfológica, se encuentra el lago Budi, que es la laguna litoral más importante; tiene 41,9 km² de superficie y está formada por una depresión litoral vinculada a la tectónica cuaternaria marina, que actúa como nivel de base para las aguas superficiales y subterráneas provenientes del frente occidental de la cordillera costera. A partir de la Cordillera de Mahuidanche hacia el Sur, la orografía impide el desarrollo de planicies marinas y solo algunos estrechos niveles fluviomarinos se organizan en la desembocadura de ríos importantes (Börgel, 1983). Por último, los *llanos de sedimento fluvial* están representados principalmente por extensas zonas de humedales, que alcanzan su mayor superficie en el sector meridional del área de estudio (riberas del río Toltén y

río Queule). Su morfogénesis se relaciona directamente con la forma como se deposita el material, que se disgrega de las laderas producto de los procesos de erosión. Con respecto al modelado litoral, el estado predominante de las dunas corresponde a dunas activas, seguidas por las dunas estabilizadas con vegetación exótica (*Pinus radiata*) (Börgel, 1983; INE, 2007; INE, 2010).

3.2. Clima e hidrología

El clima es un factor preponderante en la sinuosidad orográfica del paisaje y, a su vez, las características geomorfológicas juegan un rol importante en las pautas de distribución de las precipitaciones. Particularmente, la región se inserta en una zona de transición entre los climas de tipo mediterráneo y templado-lluvioso con influencia oceánica, lo que explica la riqueza de ambientes naturales presentes en el territorio regional, donde además se observan diferencias longitudinales y transversales en los patrones de lluvias.

Particularmente, en el caso de la UTA, predomina una **condición de clima templado frío lluvioso**, acotado a las laderas andinas que oscilan entre los 900 y los 2.000 msnm (metros sobre el nivel del mar), con un rango de precipitaciones anuales de 2.000 y 3.000 mm y temperaturas medias que superan los 10°C sólo durante cuatro o cinco meses del año. En alturas que superan los 1.800 msnm, donde las temperaturas se vuelven muy bajas durante todo el año, inferiores a los 0 °C, de manera que las precipitaciones son de tipo nivoso.

Este régimen de precipitación determina el sistema hidrológico de la unidad, donde el estero Tres Arroyos y el río Lonquimay aparecen como los principales cursos de agua; este último es alimentado por las lagunas de Icalma y de Galletué (Iroumé, 1997; INE, 2007). Asimismo, desde esta unidad se elevan las cumbres que delimitan las cabeceras de las cuencas de los ríos Imperial y Toltén, de carácter preandino y andino, respectivamente, donde ambos cursos son de alta relevancia en el desarrollo económico y social de la región. El tramo alto de la cuenca del Toltén, que corresponde al sector Sur de la UTA, destaca por la aparición de una red de lagos, la mayoría de origen glaciar, y alimentados por numerosos tributarios provenientes de la cordillera andina (Börgel, 1983).

En la Unidad Territorial Costera, las condiciones no son muy diferentes. El clima también presenta características predominantes de clima templado lluvioso, localizado de preferencia en la Cordillera de la Costa, donde hay una mayor continentalidad debido a su relativo alejamiento del mar (Inzunza, 2009). Sin embargo, en las zonas de planicie litoral, se manifiesta un clima cálido lluvioso con influencia mediterránea, lo que provoca un gradiente más amplio de temperaturas, con mínimas de 1 °C en los meses fríos y máximas de 23 °C en los meses más calurosos. Las precipitaciones varían entre 1.000 y 2.500 mm anuales, lo que produce períodos secos de dos o más meses.

Las propiedades geomorfológicas de la UTC le imprimen, en general, bajas pendientes longitudinales, lo que, desde el punto de vista hidrológico, transforma los sistemas de drenaje en cuencas de características lacustres y palustres, con sus desembocaduras obstruidas en la temporada estival. En particular, el nivel del lago Budi, de alimentación exclusivamente local, depende mucho de la pluviosidad de la unidad (INE, 2007).

Al Sur del río Imperial y producto del biombo climático de la cordillera de Mahuidanche, se presentan mayores precipitaciones y distribución regular, lo que favorece la mayor consideración y estabilidad de los caudales costeros, como es el caso de los ríos Queule y Lingue.

3.3. Vegetación y coberturas de suelo

La accidentada geografía de la región, donde las cordilleras ejercen un efecto de biombo en las laderas occidentales, determinantes de los cambios abruptos en la distribución de las precipitaciones, ha configurado un paisaje de alta diversidad natural y cultural, que se caracteriza, desde tiempos precolombinos, por la presencia de habitantes mapuches.

Esta situación se observa principalmente en la Unidad Territorial Andina, cuya variedad de ecosistemas naturales es relevante, singular y ha suscitado, en algunos casos, el interés mundial, junto al desarrollo de actividades económicas focalizadas en el sector primario. Cabe destacar que los ambientes de montaña, como un todo, incluyendo las intervenciones del hombre, han sido reconocidos como sistemas de importancia para la protección del patrimonio cultural y social de un territorio. Desde el conocimiento cultural mapuche, este

aspecto constituye un elemento central en la construcción social del conocimiento educativo y los procesos de identificación con el territorio y la geografía, como contenidos para contextualizar la enseñanza escolar.

En el año 2007, la Corporación Nacional Forestal (CONAF) y la Comisión Nacional del Medio Ambiente (CONAMA), actualmente Ministerio de Medio Ambiente, reconocieron un significativo número de coberturas de suelo al interior de la UTA (Tabla 1), donde las áreas naturales muestran una gran ventaja de superficie sobre los espacios intervenidos, especialmente, por la fuerte extensión de bosque nativo adulto. En cada uno de estos ambientes naturales, es posible distinguir un alto número de comunidades de vegetación (INE, 2007), que varían en función de las condiciones altitudinales y latitudinales que ofrecen refugio y alimentación a un grupo diferenciado de especies de fauna silvestre.

Tabla 1: Coberturas de suelo presentes en la Unidad Territorial Andina.

Cobertura de Suelo	Superficie (ha)	%	Cobertura de Suelo	Superficie (ha)	%
Afloramientos rocosos	33.353,8	2,78	Matorral	162.612,9	13,56
Bosque nativo achaparrado	85.853,4	7,16	Nieves y glaciares	29.957,7	2,49
Bosque nativo adulto	253.248,1	21,12	Ñadis herbáceos y arbustivos	24,4	0,002
Bosque nativo adulto-renoval	63.210,9	5,27	Plantación	38.383,4	3,20
Bosque nativo-exóticas asilvestradas	68,9	0,01	Plantación joven-recién cosechada	14.344,5	1,19
Bosque nativo-plantación	2.473,3	0,21	Playas y dunas	253,3	0,02
Ciudades-pueblos-zonas industriales	1.923,6	0,16	Praderas	101.122,3	8,43
Corridas de lava y escoriales	39.055,8	3,26	Renoval	247.879,7	20,67
Cuerpos de agua	39.991,1	3,34	Terrenos de uso agrícola	23.175,6	1,93
Derrumbes sin vegetación	133,2	0,01	Terrenos húmedos	6.838,1	0,57
Estepa andina central	54.248,1	4,53	Terrenos sin vegetación	828,9	0,07
			Total	1.198.981,0	100

En las zonas de quebradas, delimitadas por pendientes precordilleranas hasta el río Quillén, se ha observado un matorral preandino de hojas lauriformes, donde el boldo, el peumo, el lingue y el litre aparecen como especies representativas mezcladas con el maqui, el canelo y el arrayán, en los sitios más húmedos. Desde los 37° 30' de latitud Sur, en la precordillera y en el macizo andino, es posible encontrar una de las superficies de mayor envergadura de bosque templado lluvioso del mundo, que incluye el denominado **bosque valdiviano andino**, considerada como una de las ecorregiones más amenazadas del mundo (Dinerstein, 1996). Este bosque mixto está compuesto por árboles siempre verdes de hojas caducas, que se presentan mezclados o en grupos uniformes. Las especies arbóreas más importantes son el roble, el raulí, el laurel, el lingue, el avellano, el coihue, el ulmo, la tepa, el mañío de la costa (hojas punzantes) y el mañío hembra (hojas arregladas, lanceoladas). En el análisis del discurso de los *kimches* (sabios mapuches), esta diversidad de vegetales se constata como fuente primaria para la producción de saberes y conocimientos culturales mapuches sobre la medicina tradicional. Estos saberes y conocimientos son centrales en la definición de contenidos educativos para contextualizar la enseñanza escolar en ciencias.

Hacia las cumbres andinas, la formación anterior se degenera paulatinamente hasta convertirse en una asociación monótona denominada formación de bosque hidrófito de ñirre y lenga. A medida que se asciende, dichas especies se presentan achaparradas y toman el aspecto de un matorral denso.

Finalmente, en un área de distribución pequeña y discontinua de Chile, casi exclusivamente en la cordillera de Nahuelbuta y en la cordillera de Los Andes, sobre los 800 a 900 m de altitud, es posible observar el bosque de Pehuén, conocido también como *Araucaria araucana*. Esta formación tiene considerables exigencias hídricas; sin embargo, prefiere suelos bien drenados y poco profundos. Presenta el aspecto de un bosque abierto constituido por una asociación de pehuén con lenga, ñirre, ciruelillo y otros, que generalmente alcanzan sólo el aspecto de arbustos y figuran como un relicto vegetacional.

Gracias a esta diversidad de ambientes, se han conformado hábitats propicios para un sinnúmero de ejemplares de fauna silvestre, donde destacan (CODEFF, 1999; Muñoz-Pedreros y Yañez-Valenzuela, 2000): el murciélago orejudo menor (*Histiotus montanus*), especie muy beneficiosa para el hombre por su actividad depredadora y polinizadora.

También se constata el ratón colilargo (*Oligoryzomys longicaudatus*), especie de alto peligro por la transmisión del Hanta virus; el zorro culpeo (*Pseudalopex culpeus*), zorro chileno de mayor tamaño catalogado preocupación menor, según su estado de conservación. Otro ejemplar identificado es el quique (*Galictis cuja*), mamífero de hábitos nocturnos considerado vulnerable en casi todo el país; el gato colocolo (*Lynchailurus colocolo*), especie que habita en espacios abiertos, bosques y regiones montañosas, catalogado 'en peligro' para todo el territorio nacional. También, destacamos el puma (*Puma concolor*), felino vulnerable, que lamentablemente es considerado una plaga por los ganaderos, debido a los ataques a animales domésticos. Finalmente, el cóndor andino (*Vultur gryphus*), considerado vulnerable a la extinción, dada su baja tasa de reproducción (Muñoz-Pedreros *et al.*, 2004).

Estas singulares condiciones físico-naturales, donde la diversidad biológica, los niveles de endemismo y los estados de conservación de la flora o fauna silvestre destacan por sobre todo en el territorio regional, han sido reconocidos por el Estado al declarar un alto número de sitios protegidos, algunos de grandes extensiones, a los cuales, en el último tiempo, se les han sumado iniciativas privadas. Actualmente, existe un total de 19 áreas de conservación, 9 pertenecientes al Sistema Nacional de Áreas Silvestres Protegidas del Estado (SNASPE) y 10 iniciativas de protección de espacios aptos por parte de propietarios privados (Áreas Silvestres Protegidas Privadas (ASPP). Dentro del SNASPE, destacan por su superficie el Parque Nacional Conguillio con 54.290,97 (ha) y la Reserva Nacional Villarrica con 49.463,15 (ha), los que, en suma, constituyen una superficie muy superior a las ASPP, donde Pichares Alto es el más relevante con tan solo 1.565,57 ha (CODEFF, 1999).

En el caso de la Unidad Territorial Costera, las condiciones climáticas y topográficas han propiciado una marcada intervención del paisaje, revelado por las coberturas de suelo presentes en la unidad, donde las áreas agrícolas o con plantaciones muestran un significativo dominio y conforman 70.344,4 ha (33,13% de la superficie de la unidad) y 39.549,34 ha (18,62%), respectivamente (Tabla 2). Por el contrario, las áreas naturales de bosque nativo o renovals abarcan fragmentos de menor tamaño, restringidos a sectores de mayor altitud, lo que les imprime una alta fragilidad. En estas áreas, es posible encontrar diferentes asociaciones vegetacionales (Hauenstein *et al.*, 2002; Urrutia, 2005; Peña-Cortés y Limpert, 2012).

Tabla 2. Coberturas de suelo presentes en la Unidad Territorial Costera, región de La Araucanía, Chile.

Cobertura de Suelo	Superficie (ha)	%	Cobertura de Suelo	Superficie (ha)	%
Bosque nativo-exóticas asilvestradas	34,1	0,02	Plantación de arbustos	166,4	0,08
Bosque nativo-plantación	3.209,3	1,51	Plantación joven-recién cosechada	7.568,0	3,56
Bosque nativo achaparrado	13,1	0,01	Playas y dunas	1.454,8	0,69
Bosque nativo adulto	6.337,4	2,99	Praderas	27.873,4	13,13
Bosque nativo adulto-renoval	3.608,3	1,70	Renoval	20.839,6	9,82
Ciudades-pueblos-zonas industriales	445,3	0,21	Terrenos de uso agrícola	70.344,5	33,13
Cuerpos de agua	9.785,0	4,61	Terrenos húmedos	13.256,7	6,24
Matorral	7.821,5	3,68	Terrenos sin vegetación	14,8	0,01
Plantación	39.549,3	18,63			
			Total	212.321,5	100

De Norte a Sur, en las laderas occidentales bajas de la cordillera de Nahuelbuta, se encuentra la formación del **bosque laurifolio templado costero**, que responde a la alta precipitación orográfica de esta zona y está asociado a un régimen térmico de escasa continentalidad. En sectores más altos de la cordillera, donde se observa una similitud ambiental a las cumbres andinas, pero donde las condiciones ecológicas son menos limitantes, aparece la comunidad de bosque (alto) montaña de Nahuelbuta (tipo forestal araucaria) dominado por las especies de lenga (*Nothofagus pumilio*) y araucaria (*Araucaria araucana*).

Luego, más al Sur aparecen otras comunidades de importancia, como el bosque caducifolio con predominio de especies representativas de ambientes templados, como el coigüe (*Nothofagus dombeyi*), el roble (*Nothofagus obliqua*) y el raulí (*Nothofagus alpina*). En algunos sectores, hay presencia de especies de ambientes mediterráneos, como el peumo (*Cryptocarya alba*) y el litre (*Litraea caustica*), aunque este último siempre está en lugares de relieve accidentado y, por tanto, en forma de renovals de densidad variable. En sectores de suelos planos y lomajes, las comunidades con presencia de roble y coigüe

casi han desaparecido por el avance de suelos para cultivo, pradera o plantaciones forestales.

Otro factor asociado a la fragilidad de estos espacios radica en la gran diversidad de fauna silvestre endémica que habita los fragmentos naturales del borde costero y que es propiciada por la condición de interfaz entre agua dulce y salada (Peña-Cortés y Limpert, 2012). Destacan, en este espacio natural, el huillín (*Lontra provocax*), un tipo de nutria endémica del Sur de Chile y Argentina, que es extremadamente dependiente de los ecosistemas acuáticos, ribereños o costeros, actualmente, en peligro de extinción (Chehébar, 1985; Medina-Vogel *et al.*, 2003; Cassini y Sepúlveda, 2006; Sepúlveda *et al.*, 2007; UICN, 2011); el chungungo (*Lontra felina*), nutria neotropical, cuyo hábitat es exclusivamente marino; el chingue común (*Conepatus chinga*), cuya distribución de hábitat es muy amplia, por lo que puede presentarse en casi toda la unidad; el güiña (*Oncifelis guigna*), el felino más pequeño del mundo y el que tiene el hábitat más restringido, se encuentra en el Centro-Sur de Chile y Argentina (Dunstone *et al.*, 2002) y es considerado en ‘peligro de extinción’ (Correa y Roa, 2005); el pudú (*Pudu pudu*), el ciervo más pequeño del mundo, que habita preferentemente en los bosques de la Cordillera de la Costa (hasta los 1.800 m de altura), donde encuentra mejor refugio ante los depredadores (Muñoz-Pedreros y Yañez-Valenzuela, 2000); el coipo (*Myocastor coypus*), roedor de mayor tamaño que habita en Chile y se asocia a la rivera de cursos de agua; el quique (*Galictis cuja*), que está clasificado como de ‘menor preocupación’ y habita en sectores de matorrales, sabana, bosque y cordillera, incluso, zonas desérticas (Muñoz-Pedreros y Yañez-Valenzuela, 2000). Finalmente, el monito del monte (*Dromiciops gliroides*), única especie viviente de su familia y género, por lo que se le considera un fósil viviente y que ha sido catalogado por la UICN (2011) como ‘casi amenazada’, cuyo hábitat se caracteriza por áreas de bosque nativo y terrenos bien drenados (Muñoz-Pedreros y Yañez-Valenzuela, 2000).

A pesar de estas singularidades bióticas, la UTC no posee áreas protegidas por el Estado o por iniciativas privadas, sólo se han definido 4 sitios prioritarios para la conservación de la Biodiversidad (CONAMA, 2002), pero que, en la práctica, no constituyen un sistema efectivo de protección para el patrimonio natural de esta unidad. De estos, la mayor cantidad se localiza en el extremo Norte de la UTC con 2 sitios en la

comuna de Carahue y otros que se ubican en las comunas de Saavedra y Toltén. Esta representación se contrapone al considerar los valores de superficie, ya que los sitios de la comuna de Carahue constituyen la menor extensión y son ampliamente superados por los humedales de Toltén y lago Budi.

Desde la perspectiva intercultural, la diversidad biológica, la diversidad de ambientes, la fauna y la flora identificada en ambas territorialidades, constituyen importantes recursos alimentarios, medicinales y espirituales de las familias y comunidades. Al mismo tiempo, por el hecho de que dicha biodiversidad esté al servicio de la construcción social del conocimiento mapuche, lo convierte en un contexto muy rico para contextualizar procesos educativos formales e informales. En lo formal, constituyen elementos del contexto natural, social, cultural y espiritual para generar la relación de saberes culturales de estudiantes que viven en esta identidad territorial con contenidos que recogen el patrimonio cultural occidental en el currículum escolar. En lo informal, es una fuente de saberes y conocimientos que, desde la noción de respeto a la naturaleza y desde el conocimiento educativo mapuche, constituye una base para descubrir pistas de acción para impulsar iniciativas de planificación y manejo del medioambiente, en ambas identidades territoriales.

3.4. Población mapuche y paisajes locales

La región ha sido considerada como el referente histórico y territorial del pueblo mapuche, con un fuerte carácter multicultural, lo que otorga otro tipo de riqueza patrimonial a la región. Al considerar el territorio nacional desde la región del Biobío, La Araucanía cuenta con el mayor número de comunidades indígenas inscritas, concentradas mayoritariamente en entornos rurales. Al respecto, en la Unidad Territorial Andina se registran 201 comunidades ligadas a la cultura pehuenche, de las cuales 120 sólo se ubican en Villarrica, seguido por las comunas de Melipeuco, Curarrehue, Pucón y Lonquimay. En función de la superficie, Villarrica alcanza un 23,4% de su territorio ocupado por comunidades, seguida por Lonquimay, con 18,1% y, en último lugar, Curacautín, con sólo un 0,17%.

El paisaje local juega un rol fundamental en la construcción del conocimiento mapuche, donde los elementos que lo conforman

pueden poseer un enunciado o sentido diferente al definido por la 'ciencia occidental'. Para una descripción local del paisaje de la Unidad Territorial Andina, se seleccionaron dos establecimientos en contextos mapuches pertenecientes a la comuna de Lonquimay, que permiten poner de relieve la particularidad de los recursos naturales de la unidad.

La Escuela Particular Galletué, cercana a la laguna homónima, se inserta en un relieve de terrazas y llanuras, cerrada por cordones y plataformas en roca y complejos volcánicos asociados en su vertiente Sur-Oeste. El paisaje del entorno está dominado por estepa andina y por matorrales y praderas, donde la laguna es el principal sistema natural. La conectividad y accesibilidad se da por vía terrestre mediante camino de ripio, que se ve interrumpida en la temporada invernal, por las nevadas recurrentes de estas tierras cordilleranas.

La Escuela Básica Marimenuco se encuentra asentada en un valle cordillerano e inserta en un relieve similar al de la escuela anteriormente mencionada, con cordones y plataformas sobre depósitos volcánicos erodados al Sureste. En relación con las características paisajísticas del entorno, existe un predominio de matorrales, seguido de bosque nativo, plantaciones y praderas. Como principal sistema natural, destaca la Reserva Nacional Biobío. La conectividad y accesibilidad se da por vía terrestre mediante camino de ripio, que se ve interrumpida en la temporada invernal, por las nevadas recurrentes de estas tierras cordilleranas.

La Unidad Territorial Costera es el espacio de mayor concentración de población en la región ligada al pueblo mapuche, particularmente, de la comunidad lafquenche. En total, en la unidad, se han registrado 251 comunidades, de las cuales la comuna de Saavedra presenta la mayor cantidad de ellas (112) y están asociadas principalmente a las cercanías del lago Budi, donde además se encuentra la de mayor superficie, después vendría Teodoro Schmidt como la segunda comuna que alberga la mayor cantidad de comunidades. Sin lugar a dudas, la zona del borde costero muestra los mayores grados de intervención, producto de la expansión agrícola y forestal, que ha homogenizado el paisaje local y, por tanto, restado elementos de la cultura mapuche.

En las cercanías del lago Budi, en la comuna de Saavedra, se encuentra la Escuela Particular Los Cisnes, la Escuela Particular Sol

Naciente y la Escuela Ruca Raqui. La primera está inserta en un relieve de llanuras fluvio-marinas y cordones montañosos en su vertiente Noreste, mientras que las dos siguientes están sobre un relieve de llanuras fluvio-marinas. En relación con las características paisajísticas del entorno, existe una fuerte presión antrópica, con predominio de coberturas agrícolas en los tres casos y, en algunos sectores, una expansión de la actividad forestal o presencia de fragmentos de matorral. Para acceder a este sector, es posible hacerlo a través de camino de ripio, algunos accesos de tierra y, por vía acuática, en bote o lancha.

Cercano al borde del Océano Pacífico, en la misma comuna e inserta en un relieve de llanuras fluvio-marinas, se ubica la Escuela Particular Deume, con un paisaje dominado por coberturas agrícolas, playas y dunas, matorrales y praderas. En este espacio, la actividad forestal es minoritaria. Como principal sistema natural, sigue destacándose el lago Budi. La conectividad y accesibilidad se da por vía terrestre mediante camino de ripio y algunos accesos de tierra.

En la comuna de Toltén, en un espacio predominado por un relieve de terrazas y llanuras, y llanuras fluvio-marinas en su vertiente Norte, se ubica la Escuela Particular Frutillar y la Escuela San Pedro de la Barra, cercanas además a la laguna Tromén. En la localidad de Queule, comuna de Toltén, se ubica la Escuela Particular Padre Isidro, sobre un relieve de terrazas y llanuras, y cordones y plataformas en su vertiente Oeste y Este. En relación con las características paisajísticas del entorno, existe, en los tres casos, un predominio de coberturas agrícolas y presencia de renovales y de dunas. Como principal sistema natural, destaca el sitio prioritario Queule, dada la gran presencia de humedales en esta comuna. La conectividad y accesibilidad es terrestre mediante camino de ripio y algunos accesos de tierra.

Sin lugar a dudas, la región posee dos ambientes característicos en sus constituyentes físico-naturales, que están fuertemente sometidos a la dinámica de fenómenos naturales que alteran constantemente la estructura y configuración del paisaje, como ocurre con eventos de terremoto o, particularmente, tsunamis en el caso costero o volcanes en la cordillera.

Las singularidades de ambas unidades, dan cuenta no tan sólo de las riquezas o cambios de los elementos naturales producto de asentamientos humanos, sino también de un espacio regional altamente heterogéneo con potenciales y limitaciones diferentes, marcados también por una riqueza de sentidos y percepciones asociados a la multiculturalidad del territorio.

4. CONCLUSIÓN

En conclusión, el territorio desde la visión mapuche, está asociado a un conjunto de saberes y conocimientos; es un espacio sobre el cual los sujetos aprenden y enseñan a las nuevas generaciones, con el fin de propiciar el desarrollo social, espiritual, cognitivo y cultural. En consecuencia, en el territorio, se encuentran los elementos materiales e inmatrimales que le dan un sentido al desarrollo individual y social de las personas mapuches, donde lo espiritual constituye el centro de la subjetividad para comprender el objeto de conocimiento en la relación del hombre con el medio natural. De esta manera, los significados que asumen los distintos elementos responden a una construcción y reconstrucción del conocimiento, desde una lógica subjetiva e intersubjetiva que lleva a conformar el marco sociocultural que opera como referencia en la relación de uso de los recursos naturales y su conservación. En definitiva el estudio de la geografía y el territorio local incorporando los saberes y conocimientos mapuches, plantea un desafío epistemológico de incorporar el sentido que tiene para los actores sociales y contextualizar la enseñanza escolar en Ciencias Naturales y la Historia, Geografía y Ciencias Sociales. En este sentido, queda latente la necesidad de avanzar hacia la autogestión territorial que permita a las familias y comunidades mapuches hacer uso pleno del territorio, en forma armónica y articulada a la visión de desarrollo de la sociedad occidental.

AGRADECIMIENTOS

Los autores agradecen el apoyo y financiamiento de los proyectos FONDECYT 1110798, 1110489 y 1140490 y de la Iniciativa Científica Núcleo Milenio, NS100045.

BIBLIOGRAFÍA:

- BÖRGEL, R. (1983). Geografía IX región de La Araucanía. En *Geografía de Chile*. Santiago de Chile: Instituto de Geografía Militar.
- CASSINI, M. Y SEPÚLVEDA, M. (2006). El Huillín Lontra provocax: Investigaciones Sobre una Nutria Patagónica en Peligro de Extinción. *Serie Fauna Neotropical 1*. Buenos Aires: Publicación de la Organización PROFAUNA.
- CHEHÉBAR, C. (1985). A Survey of the Southern River Otter *Lutra provocax* Thomas in Nahuel Huapi National Park, Argentina. *Biological Conservation*, N° 32, pp. 299-307.
- COMITÉ NACIONAL PRO DEFENSA DE LA FAUNA Y FLORA [CODEFF] (1999). Las Áreas Silvestres Protegidas Privadas en Chile. Una herramienta para la Conservación. 96 p.
- COMISIÓN NACIONAL DEL MEDIO AMBIENTE [CONAMA] (2002). *Estrategia Regional de Conservación y Uso Sustentable de la Biodiversidad*. Región de La Araucanía, Chile.
- CORREA, P. Y ROA, A. (2005). Relaciones Tróficas entre *Oncifelis guigna*, *Lycalopex culpaeus*, *Lycalopex griseus* y *Tyto alba* en un Ambiente Fragmentado de la Zona Central de Chile. *Mastozoología Neotropical 12*: 1.
- DINERSTEIN, E. (1996). *The Global 200: Key Ecoregions for Saving Life on Earth*. Washington D.C.: World Wildlife Fund.
- DIRECCIÓN GENERAL DE AGUAS, MINISTERIO DE OBRAS PÚBLICAS [DGA-MOP] (2004). *Diagnóstico y Clasificación de los Cursos y Cuerpos de Agua según Objetivos de Calidad*. Cuenca del Río Toltén.
- DUNSTONE, N., DURBIN, L., WYLLIE, L., FREER, R., ACOSTA, G., MAZZOLLI, M. Y ROSE, S. (2002). Spatial organization, ranging behaviour and habitat utilization of the *Leopardus guigna* in southern Chile. *Journal of Zoology* (London), N° 257, pp. 1-11.
- GARCÍA-RUIZ, J., ARNAEZ-VADILLO, J., DEL BARRIO, G., GALLART, F., GÓMEZ, A., LASANTA, T, MARTÍNEZ, R., MARTÍNEZ, J., MONTSERRAT, G., MONTSERRAT, J., ORTIGOSA, L. Y RUIZ, P. (1990). *Geoecología de las Áreas de Montaña*. Logroño: Geoforma Ediciones.
- HAUENSTEIN, E., GONZÁLEZ, M. PEÑA-CORTÉS, F. Y MUÑOZ, A. (2002). Clasificación y Caracterización de la Flora y Vegetación de los Humedales de la Costa de Toltén (IX Región, Chile). *Revista Gayana Botánica*, Vol. 59, N° 2, pp. 87-100.

- IRIARTE, A. (2008). *Mamíferos de Chile*. Barcelona: Lynx Edicions.
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA [INE] (2007). *Región de La Araucanía*. División Político Administrativa y Censal. Chile.
- INE (2010). *Síntesis Geográfica Regional*. Compendio Estadístico. Chile.
- INSUNZA, J. (2009). *Climas de Chile*. Universidad de Concepción. Departamento de Física de la Atmósfera y del Océano. URL: www.udec.cl/~jinzunza/meteo/cap15.pdf.
- IROUMÉ, A. (1997). Estudio de los procesos hidrológicos en una cuenca experimental forestal andina de la IX Región, Chile. *Revista Bosque*, Vol. 18, N° 1, pp. 73-81.
- MEDINA-VOGEL, G., KAUFMAN, V., MONSALVE, R. Y GOMEZ, V. (2003). The Influence of Riparian Vegetation, Woody Debris, Stream Morphology and Human Activity on the Use of Rivers by Southern River Otters *Lontra Provocax* in Chile. *Oryx*, N° 37, pp. 422–430.
- MUÑOZ-PEDREROS, A. Y YAÑEZ-VALENZUELA, J. (2000). *Mamíferos de Chile*. Valdivia, Chile: Ediciones CEA.
- MUÑOZ-PEDREROS, A., RAU, J. Y YAÑEZ-VALENZUELA, J. (2004). *Aves rapaces de Chile*. Valdivia, Chile: Ediciones CEA.
- PEÑA-CORTÉS, F., CISTERNAS, M., BERTRÁN, C., HAUENSTEIN, E., TAPIA, J., REBOLLEDO, G. Y ESCALONA, M. (2009). Unidades Geoecológicas en cuencas del Borde Costero de La Región de La Araucanía, Sur de Chile. *Anales Sociedad chilena de ciencias geográficas*, Santiago de Chile, pp. 106-112.
- PEÑA-CORTÉS, F. Y LIMPET, C. (2012). *Diagnóstico de los recursos naturales del borde costero de la región de La Araucanía*. Informe Técnico RIMISP, Temuco, Chile.
- SEPULVEDA, M., BARTHELD, J., MONSALVE, R., GÓMEZ, V. Y MEDINA-VOGEL, G. (2007). Habitat Use and Spatial Behaviour of the Endangered Southern River Otter (*Lontra provocax*). In Riparian Habitats of Chile: Conservation Implications. *Biological Conservation* 140, pp. 329-338.
- SUBSECRETARÍA DE DESARROLLO REGIONAL Y ADMINISTRATIVO (SUBDERE). (2011). *Plan Regional de Ordenamiento Territorial: Contenido y Procedimientos*. Primera Edición. Gobierno de Chile, 62 p.
- UICN (2011). *IUCN Red List of Threatened Species*. Version 2011.2. <www.iucnredlist.org>. Downloaded on 13 February 2012.

URRUTIA, O. (2005). *Estado de conservación de los bosques pantanosos y su relación con los ecosistemas asociados en el borde costero, entre Imperial y Queule, IX Región*. Tesis presentada a la Facultad de Recursos Naturales de la Universidad Católica de Temuco para optar al grado de Licenciada en Recursos Naturales. Universidad Católica de Temuco, Chile.

CAPÍTULO 11

DISCURSO SOBRE POBREZA EN LA CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA DE UNA COMUNIDAD EDUCATIVA INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE

Sandra del Pilar Garrido Osses
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

Este capítulo aborda las representaciones sociales de la identidad de una comunidad educativa intercultural, en contexto mapuche, las que se expresan en el discurso de los participantes. En el estudio se sostiene que los discursos constituyen un conocimiento práctico, socialmente construido, adquirido a través de experiencias comunes, como la educación y la comunicación social, que surgen en la dinámica de la escuela. Las representaciones de este colectivo son una construcción que dan sentido y significado a la diversidad de situaciones, problemas o eventos que forman parte de la interacción cotidiana y constituyen una visión consensuada de la realidad. El objetivo central de este estudio, es describir las representaciones sociales de los actores de una comunidad educativa intercultural sobre la pobreza como contenido central en la construcción identitaria de estudiantes en contexto mapuche. El marco metodológico es un enfoque cualitativo, cuyo diseño es un estudio de caso único y la unidad de análisis es el discurso de los actores sociales. Los resultados dan cuenta de que, para esta comunidad, el discurso sobre la pobreza está asociado directamente a la noción de vulnerabilidad, en el sentido que se considera a los sujetos como individuos de un alto riesgo social, por lo que se contemplan acciones que mitigan las condiciones desfavorables de estas personas.

Palabras clave: identidad, pobreza, comunidad educativa intercultural, representación social.

1. INTRODUCCIÓN

La construcción de identidad se produce en contextos históricos determinados, donde es central la diferenciación simbólica de uno respecto de otros. La construcción de significado se produce a través de la relación entre el lenguaje, el sentido y el vínculo social. Restrepo (2007) señala que las identidades son constituidas discursivamente, como cualquier otro ámbito de la experiencia, de las prácticas, las relaciones y los procesos de subjetivación, por lo mismo, la identidad se construye en el discurso.

En el ámbito intercultural, las identidades se recrean y se negocian entre las culturas que componen la comunidad. En este contexto, emergen de los discursos las representaciones sociales que permiten conceptualizar lo real a partir del conocimiento (Jodelet, 1984). Al respecto, Mead (1982) asigna un papel fundamental al lenguaje en la emergencia y constitución de la realidad social, por lo tanto, el discurso construye a la comunidad y cimienta una realidad compartida. Charaudeau (2003) señala, al respecto, que el discurso puede estar demarcado por codificaciones que se observan en los rituales de las comunidades.

En el contexto de este estudio, entenderemos discurso como un “conjunto sistemático de relaciones [significativas] construidas socialmente” (Laclau y Mouffe, 1987:115). El sentido de discurso excede los hechos lingüísticos o puramente mentales, es decir, no se trata de lo que se dice, se escribe o se piensa, sino de una totalidad significativa que incluye lo lingüístico y lo extralingüístico, esto es, lo que se dice y lo que se hace (Etchegaray, 2011). De este modo, el discurso se torna central para abordar y estudiar la construcción identitaria colectiva, dado que posibilita pensarla como configuradora del sentido de diversas prácticas y experiencias sedimentadas, discursos que interpelan a distintos sujetos sociales que adhieren a tales posiciones subjetivas (Busso *et al.*, 2013).

Ahora bien, la dificultad para aceptar la identidad sociocultural mapuche es una problemática que se ha vinculado sólo a aspectos de tipo cognitivo en relación con los saberes escolares y se han dejado de lado cuestiones interculturales relacionadas con aspectos del comportamiento social (Quilaqueo *et al.*, 2010). Esto ocurre especialmente cuando la escuela reproduce un discurso homogéneo,

que cumple, según Poblete (2003), con una labor de segregación de grupos y reproducción de la discriminación étnica. Por consiguiente, es evidente que se produce una tensión entre la realidad mono e intercultural del ámbito educativo y cómo esta influye en la construcción de la identidad de los estudiantes, en el proceso de escolarización, considerando, además, que esta construcción se lleva a cabo en un sistema normado por la institucionalidad. Es importante precisar que, aunque existen investigaciones que atienden variadas perspectivas y disciplinas en relación con la construcción de identidad en contextos multi e interculturales, estos no son suficientes, dado que presentan aspectos importantes, pero fragmentados, de la construcción de la identidad en el ámbito escolar y no existe registro de estudios discursivos de construcción de identidad, en comunidades educativas interculturales de Enseñanza Media, en Chile.

En consecuencia y en el contexto de una comunidad educativa intercultural, cabe preguntarse ¿Cuáles son las identidades que conviven? ¿Qué manera conviven?, ¿Cuáles son las representaciones sociales que los individuos tienen respecto de su propia identidad? Es así como, la descripción de las representaciones sociales de los actores de una comunidad en relación con la identidad, en contexto educativo intercultural mapuche, es lo que se ha considerado como el objetivo del estudio que aquí se presenta.

Este capítulo presenta un sustento teórico sobre el estudio discursivo de las representaciones sociales, la construcción y la socialización de representaciones a través del discurso. A continuación, se presenta el marco teórico, metodológico, análisis y discusión de resultados, para finalizar con algunas reflexiones respecto de los hallazgos.

2. MARCO DE REFERENCIA

El marco de referencia establece el estado del arte con respecto al estudio del discurso de las representaciones sociales, su proceso de construcción y socialización.

2.1. Estudio discursivo de las representaciones sociales

En los últimos años, el estudio de las representaciones sociales ha tenido un papel fundamental en las ciencias sociales, la psicología cognitiva, la educación y la comunicación social. Al respecto, Gutiérrez

(2006) indica que este enfoque permite acceder a una serie de fenómenos múltiples que se observan y estudian en variados niveles de complejidad, individuales y colectivos, psicológicos y sociales. Además, es una nueva aproximación para el análisis de los procesos comunicativos. Moscovici (1984) señala que, en el ámbito de la teoría de las representaciones sociales, se ha insistido en la relación entre la cognición y la comunicación, entre las operaciones mentales y las operaciones lingüísticas, entre informaciones y significados. De este modo, las representaciones sociales que circulan en los discursos son vehiculizadas por las palabras, los mensajes y las imágenes de los medios de comunicación y son cristalizadas en las conductas de los individuos y de las comunidades.

En concordancia con lo anterior, Van Dijk (1990) plantea que la representación social puede entenderse como una construcción cognitiva y socialmente compartida sobre fenómenos sociales. Más específicamente, la representación social es una estructura cognitiva almacenada en la memoria social, configurada como una red jerárquica y organizada por un conjunto limitado de categorías relevantes que organizan contenidos proposicionales del conocimiento socialmente compartido. Las representaciones sociales forman parte de nuestra mente, son socialmente compartidas y, de algún modo, necesarias para la comprensión de las experiencias personales, la realización de acciones individuales, y, en consecuencia, para la producción del discurso.

Uno de los componentes esenciales de la representación social es la significación, que está determinada doblemente por efectos del contexto: el discursivo y social (Abric, 2001). El contexto discursivo es la naturaleza de las condiciones de producción del discurso, a partir del cual, será formulada o descubierta una representación, dado que, en la mayoría de los casos, son producciones discursivas que permiten entrar a las representaciones, donde es necesario analizar sus condiciones de producción y considerar que la representación recabada se produce en situación, para un auditorio, a quien se pretende argumentar y convencer (Grize *et al.*, 1987). Además, la significación de la representación social dependerá, en parte, de las relaciones concretas que se verifican en el tiempo de una interacción. El contexto social hace referencia, por un parte, al contexto ideológico y, por otra, al lugar que el individuo o el grupo respectivo ocupa en el sistema social. Como señala Doise

(1992), la significación de una representación social está entrelazada o anclada siempre en significaciones más generales que intervienen en las relaciones simbólicas propias al campo social dado. Reafirmando las ideas precedentes, Ratier (2002) señala que el lenguaje, además de participar en la construcción de las representaciones sociales, es una poderosa herramienta cognitiva que ha permitido la formación y complejización de las representaciones, y ha posibilitado la transmisión e intercambio de esas representaciones entre los sujetos de una comunidad.

En síntesis, las representaciones sociales son construcciones simbólicas que se crean y recrean en el marco de la interacción social. En palabras de Moscovici (1984), son formas de pensar y de crear la realidad social, son elementos de carácter simbólico que determinan, no son sólo formas de adquirir y reproducir el conocimiento, sino que tienen la capacidad de dotar de sentido a la realidad social. Su finalidad es la de transformar lo desconocido en algo familiar y compartido.

2.2. Discurso: construcción y socialización de representaciones

Las representaciones sociales tienen una naturaleza discursiva, por lo mismo, son un tipo de discurso. Su uso cotidiano posibilita la adquisición, reproducción, transformación o simplemente su desaparición. Berger y Luckmann (1988), distinguen en el lenguaje, el mecanismo mediante el cual se transmite, crea la realidad y esta adquiere sentido. Para los autores, es imprescindible interactuar y comunicarse continuamente con el otro. El discurso es un elemento esencial de transmisión sociocultural conformado por:

“... un complejo de tres elementos interrelacionados e interdependientes entre sí. El texto y sus elementos constitutivos, la práctica discursiva que los hablantes realizan a través de ellos, y la práctica social donde tanto práctica discursiva y texto son modelados ideológicamente” (Fairclough, 1995: 51).

En tanto, Van Dijk (2003) plantea que el discurso es fundamental en la conformación y reproducción de los prejuicios en una sociedad, lo que genera una estrecha relación entre ideología, prejuicio y discurso. Por otro lado, las estructuras lingüísticas, las estrategias discursivas y otras propiedades textuales juegan un rol decisivo en la reproducción de

problemas sociales como la desigualdad, el prejuicio y la discriminación. En este estudio, entendemos el discurso como un conjunto de elementos en el cual las relaciones juegan un rol constitutivo. “Lo que significa que esos elementos no son preexistentes al complejo relacional, sino que se constituyen a través de él” (Laclau, 2005:92). La realidad, como discurso, es una construcción que ha resultado de una práctica social, es el discurso como práctica significativa que convierte al sujeto en agente social. Por su parte, Hall (2006) indica que las identidades se construyen dentro del discurso, por lo mismo, se producen a partir de estrategias enunciativas específicas, en ámbitos históricos específicos, en el contexto de prácticas y formaciones discursivas concretas. En la misma línea, Howarth y Stavrakakis (2000) describen el discurso como una construcción social y política que establece un sistema de relaciones entre diferentes objetos y prácticas y provee posiciones con las cuales los agentes sociales se identifican. Al utilizar el lenguaje para objetivar y anclar los sucesos y las cosas que se quiere comunicar, los sujetos sociales generan discursos que derivan en textos concretos.

La idea precedente se refuerza con el planteamiento de Charaudeau (2003), quien sostiene, desde la perspectiva de la escuela francesa del Análisis del Discurso, que las representaciones sociales son como imaginarios discursivos; se configuran en discursos sociales que dan testimonio de un conocimiento, de saber sobre el mundo o bien de un saber de creencias que abarca el sistema de valores que los individuos proveen para juzgar la realidad. Dichos discursos se constituyen en mediación social, que permite a los miembros de un grupo construir una conciencia de sí, como también una identidad colectiva. Los planteamientos teóricos de la escuela francesa reconocen que todos los productos simbólicos o discursos son producidos, transmitidos y recibidos en contextos específicos y no son plenamente interpretables sin la incorporación integral del análisis de tales contextos. Los discursos, casi siempre, se producen y se reciben en el seno de una o más instituciones sociales que determinan tanto el contenido como la forma del mensaje, además, la recepción del mismo. Así, relacionando el discurso con el contexto de emisión y de recepción, el investigador puede llegar a una interpretación más profunda de algunos fenómenos políticos y sociales. El Análisis del Discurso permite descubrir los valores y las representaciones de la realidad en el discurso social.

En resumen, el discurso se ha convertido en el nicho del análisis social. Su protagonismo creciente, en el ámbito de las metodologías,

se hace cada vez más visible en la investigación en ciencias sociales. El énfasis de este apartado es el rol del discurso en la construcción y socialización de las representaciones. En este contexto, si se asume a las personas como constructoras de discursos, también son constructoras de realidades, porque el discurso es una práctica que construye sistemáticamente el objeto del habla (Moscovici, 1984). De esta manera, se sostiene que las representaciones sociales, discurso y creación de significados confluyen en la construcción de la sociedad.

3. METODOLOGÍA

Este estudio se enmarca dentro de un enfoque cualitativo, proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida, en el cual se toman decisiones sobre lo investigable, cuando se está en el campo de estudio (Pérez, 1998). Esta investigación se realiza a través de un prolongado e intenso contacto con la comunidad educativa intercultural en contexto mapuche, lo que posibilita alcanzar una visión sistemática, amplia e integrada del objeto de estudio. Asimismo, facilita la captura de datos sobre representaciones sociales de los actores sociales de la comunidad, que permiten interpretar sus lógicas, prioridades, normas explícitas e implícitas (Miles y Huberman, 1994).

El diseño corresponde a un estudio de caso, que es definido por Yin (1989) como una indagación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real de existencia, cuando los límites entre el fenómeno y el contexto no son claramente evidentes y en los cuales existen múltiples fuentes de evidencia que pueden usarse. Este estudio se define como de caso único, que permite una concentración focalizada, sin pretender generalizar, sino comprender y mejorar los contextos y la situación investigada. Además, es un método de investigación que ha sido empleado y desarrollado en numerosos diseños, planificaciones e investigaciones en educación intercultural (Cajide, 1992; Soriano, 1997; López, 2001; Merino, 2004; Ruiz, 2005; Rascón, 2006), dada su importancia en el desarrollo de las ciencias sociales y humanas (Pérez, 1998; Stake, 1999; Sandín, 2003). En este estudio, el diseño de caso único permite la comprensión del proceso de construcción identitaria de la comunidad educativa intercultural, conformado por estudiantes de ascendencia mapuche y no mapuche, a través de la descripción intensiva del objeto de estudio, la utilización del método inductivo y variadas fuentes de datos en un contexto único.

La muestra es intencional, es decir, no obedece a reglas fijas para especificar con antelación el número de participantes. Además, satisface la lógica de la investigación cualitativa de establecer un proceso dinámico y flexible entre la recolección de datos y la teoría. En concordancia, Vieytes (2004) indica que la elección de la muestra es parte de la recursividad permanente del investigador cualitativo. Este muestreo intencional permitió alcanzar mayor representatividad en las conclusiones, dado que se escogieron los sujetos y actividades directamente vinculados con los objetivos del estudio. Además, se accede a la heterogeneidad de la población, seleccionando sistemáticamente actores sociales y momentos que han representado variaciones del contexto educativo.

La unidad de análisis es el discurso de los actores sociales de la unidad educativa Liceo Intercultural Guacolda de Chol-Chol, para lo cual se conformó un corpus que permitió rescatar los discursos que circulan en este establecimiento educacional y que diera cuenta de la construcción discursiva de identidad de esta comunidad educativa. El corpus se constituyó a partir de la recopilación de documentos, para el corpus escrito, y técnicas de recolección, para el corpus verbal, entre las cuales se cuentan la observación no participante, entrevistas semi estructuradas y grupos focales.

4. ANÁLISIS Y DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Este apartado, muestra el discurso sobre la pobreza como representación social de la comunidad educativa. La pobreza, es descrita como un rasgo predominante de los jóvenes que estudian en el Liceo y se representa como una condición de vulnerabilidad, carencia de oportunidades y condiciones socioeconómicas desventajadas, heredadas, lo que implica limitaciones para sobrevivir en el 'mundo urbano'. Se constituye en un rasgo identitario en la medida que la representación de estudiantes carenciados se convierte en una forma de vinculación entre los actores de la comunidad. Este vínculo se traduce en un propósito articulador de relaciones dentro de la comunidad, que justifica la misión y visión del Liceo. El discurso sobre la pobreza posibilita y justifica la asignación de roles para enfrentar las desigualdades económicas, sociales y culturales de los jóvenes. Superar la pobreza se torna en un desafío comunitario que motiva a cada actor

a cumplir ciertas acciones que justifican una organización determinada, cuyo propósito es entregar herramientas que permitan a los estudiantes mantenerse dignamente en una sociedad con desequilibrios difíciles de corregir, especialmente, si son agravados por situaciones coyunturales. Por lo tanto, este discurso se convierte en un rasgo identitario que justifica, articula y demanda asistencias del Estado y de la Iglesia, con el fin de afrontar y revertir las circunstancias y realidades que enfrentan los jóvenes de este Liceo.

La vulnerabilidad, se refiere a la situación o condición potencial que involucra algún tipo de riesgo o prejuicio de las condiciones socioculturales y/o económicas de un grupo de personas o comunidades. También es entendido como el resultado de una construcción social en la distribución de oportunidades y mediada por factores históricos y contextuales (Baquero *et al.*, 2009). La comunidad educativa asocia directamente la pobreza a la noción de vulnerabilidad, en el sentido que considera a los estudiantes sujetos socialmente riesgosos y contempla acciones que mitiguen las condiciones de estas personas.

El Liceo representa la pobreza como carencia de oportunidades y condiciones socioeconómicas desventajadas respecto a otros: "... porque es un tipo de joven muy vulnerable, nuestros chiquillos, yo tengo un liceo con un noventa y cinco punto ocho de vulnerabilidad, ya que en resumidas cuentas ha bajado un poco, porque teníamos noventa y siete punto uno por ciento. Entonces es un chico que necesita mucho acompañamiento" (ED: 38). Estas carencias se asocian a la procedencia geográfica de los estudiantes y sus familias, lo que se traduce en problemas de acceso a centros urbanos y, por ende, a una educación de calidad: "este papá que es muy vulnerable, que le cuesta mucho llegar al liceo o por situación monetaria o por situación territorial, por locomoción, etcétera" (ED: 80), "...y salen a las cuatro de la mañana de su campo, entonces olvídense. Pero cuando llegan acá tienen su cafecito, tienen su pancito, qué se yo, calentito, donde llegan se les espera..." (ED: 80). Estos aspectos son recurrentes respecto de las condiciones de escasez económica y con evidentes problemas de accesibilidad a las urbes más cercanas: "... a veces hay una situación bastante precaria, que ni siquiera les alcanzan los recursos ni los medios, para venir al colegio, para venir a matricular a sus hijos. Luego está la confianza y la confidencialidad de que al niño le vaya bien, hacen grandes esfuerzos por venir a buscar las notas al término de un semestre" (EIG: 75).

Lo anterior se relaciona con la ruralidad y la condición de campesino pobre, ya que, para estas familias, es muy difícil acceder a una educación urbana y de buen nivel, lo que obliga a que los hijos, muchas veces, abandonen los estudios tempranamente, con los consiguientes efectos negativos y se mantengan así las desigualdades educacionales y sociales:

“... donde el apoderado no es ni la mamá ni el papá, o porque el papá es ausente o porque la mamá está trabajando, queda la abuelita y ahí digamos los factores de crianza cambian. [Es decir], de cómo es educado el chico. La mayoría de los chicos que presentan dificultades, tiene problemas familiares[...]. La mayor dificultad es que el nivel educacional de los padres es muy inferior al nivel educacional que tienen los chicos, [lo cual se traduce en un problema] bastante grande” (FP:74).

En efecto, pareciera que en la comunidad educativa, mayoritariamente los adultos, atribuyen la pobreza de los jóvenes a una herencia que el entorno familiar ha determinado. En otras palabras, la condición campesina, ruralidad, nivel educacional de los padres, carencias económicas, afectivas y sociales son factores determinantes de la ‘pobreza’ de sus estudiantes. Estas creencias son concordantes con los estudios de Gundermann *et al.*, (2005) sobre la correspondencia entre etnicidad y clase. Por lo tanto, existiría alta probabilidad de que las personas pertenecientes a grupos étnicos específicos, también pertenezcan a clases o segmentos específicos.

Otra mirada teórica, indica que la realidad del Liceo se ajusta a los estudios que indican que la población indígena en Chile tiene larga data de marginación, que continúa reflejándose en los altos índices de pobreza (Agostini *et al.*, 2010). En promedio, los hogares indígenas, en el país, obtienen menos de la mitad del ingreso que los hogares no indígenas y el sesenta y cinco por ciento de las familias indígenas pertenecen a los dos quintiles más bajos de la distribución del ingreso (Valenzuela, 2003; Williamson y Cantero, 2010). Los datos del Banco Mundial (2002) explican estas diferencias de ingreso, en parte, por los perfiles ocupacionales de la fuerza de trabajo indígena, que se vinculan con trabajos de mano de obra no calificada y con labores agrícolas. Esta situación se repite en la Región de La Araucanía, donde las principales actividades económicas se concentran en la agricultura, la

ganadería y el área forestal. Se trata de actividades que, en gran parte, se encuentran en manos de campesinos y comunidades indígenas que viven en la ruralidad y que, según la apreciación de Bengoa (1985), es una 'campesinización' forzada, producto de la reducción de los espacios productivos y reproductivos que alteraron costumbres, hábitos y sistemas alimentarios, transformándose de una sociedad ganadera a una de pequeños campesinos pobres.

Otra atribución que emerge de la comunidad educativa, que está asociada a la pobreza y es entendida, esta vez, como limitación de herramientas para sobrevivir en el 'mundo urbano' es el fracaso escolar: "...si nosotros no lo motivamos como institución a que los chicos descubran su potencial y que van a salir adelante, son muy susceptibles al fracaso, mucho mayor que los chicos del mundo urbano" (EO: 84). En este contexto, los adultos establecen distinciones entre estudiantes urbanos y rurales, cuyo criterio de procedencia no excluye la vulnerabilidad. Así, los jóvenes del 'mundo urbano' también fracasan y este problema se vincula con la drogadicción y el alcoholismo. Sin embargo, se insiste que los estudiantes rurales necesitarían mucho más apoyo y motivación para acceder a actividades distintas de las que se realizan en el campo: "muchas veces se quedan y se limitan solamente a realizar actividades que están relacionadas con el campo" (EO: 80). Ante este panorama, el Liceo gestiona acciones para que los jóvenes puedan salir del círculo de la pobreza: "... potenciar a los chiquillos y sacarlos adelante, y la única forma es que nosotros nos comprometamos en ese aspecto" (EO: 86). En este sentido, apelando a la pobreza, se justifica el compromiso institucional para mitigar las condiciones de ingreso de los estudiantes al Liceo.

Respecto del proceso educativo de los jóvenes, este se presenta tensionado. Por una parte, los profesores y directivos asocian, de forma directa, el rendimiento de los estudiantes con el apoyo familiar, situación que explican principalmente por el bajo nivel escolar de los padres y por las carencias socio afectivas de los estudiantes, que persisten durante el período escolar. Por otra parte, la mayoría de los apoderados otorgan toda la responsabilidad del proceso educativo al establecimiento y se desligan del compromiso con sus hijos. Por cierto, el éxito o fracaso de los estudiantes en el Liceo son procesos complejos, en los cuales confluyen y se articulan diversos factores de índole individual, familiar, social, material y cultural, que se refuerzan y afectan simultáneamente

(Rumberger y Lim, 2008). Las condiciones estructurales y materiales de vida, las características socioeconómicas de los grupos sociales, las pautas culturales y los universos simbólicos de las familias y las comunidades educativas determinan el desarrollo de actitudes, expectativas, acciones y comportamientos, que no siempre favorecen el éxito escolar de los jóvenes (Martínez-Otero, 2009). Sin embargo, el Liceo se esfuerza por demostrar que se pueden revertir las condiciones de desventaja de sus estudiantes, con compromiso comunitario, y así derrumbar la percepción que tiene la sociedad chilena respecto de que el mapuche no aprende.

En efecto, las percepciones sobre la pobreza son coincidentes con los estudios de Quilaqueo *et al.*, (2007), que indican la existencia de valoraciones negativas respecto al mundo mapuche, ante la creencia no mapuche de que el mapuche es pobre como una característica exclusiva de su etnia. Si agregamos que en los establecimientos educacionales, que presentan condiciones de pobreza y vulnerabilidad, se concentran las expresiones de inequidad y bajos resultados en nuestro país (UNICEF, 2004; Raczynski y Muñoz, 2005; Robalino, 2005), resulta entonces complejo superar la situación de inequidad en contextos que además cuentan con una alta concentración de población indígena, donde se concentran experiencias de trato discriminatorio desde la sociedad mayor (Díaz-Arce y Druker 2007). Sin embargo, el establecimiento ha demostrado que estas premisas pueden ser distintas, dependiendo del trabajo pedagógico que se lleve a cabo con los estudiantes.

Ahora bien, desde el punto de vista económico y administrativo, el Liceo depende de dos instituciones externas, el Estado y la Iglesia Católica. Dados los índices de vulnerabilidad de los estudiantes, como representación de la pobreza, ambas entidades son los sostenedores económicos del proyecto educativo, que favorece el desarrollo de los estudiantes mapuches y no mapuches y posibilita la obtención de un diploma en un período de tiempo limitado: “Que nuestro proyecto educativo, le permite desarrollarse como persona y aspirar digamos a una profesión a corto plazo” (EIG: 63). Además, con el financiamiento, suplen o mejoran, en alguna medida, las condiciones de ingreso y permanencia de los estudiantes en el Liceo, situación que se manifiesta en la siguiente cita:

“...se ponen en el caso de cada familia y acá el ochenta por ciento es indígena. Entonces cada familia indígena es diferente, cada cual es aparte. Entonces con poquito recurso se puede. Recién tocábamos el tema de la vestimenta, porque hay familias que de verdad no pueden. No es que no quieran, de verdad no pueden. Entonces esperan la ayuda del gobierno por estas razones, no es porque no tengan, sino porque no pueden. Entonces el sistema educativo entiende esa parte y de igual forma, no le quita el estudio a los niños. A nuestros hijos le buscan apoyo económico, le buscan todos los recursos del gobierno, tratan de hacer esa parte y eso también se destaca que en otros liceos no es así”(FA29).

El Estado, por una parte, aporta la subvención escolar que requiere la asistencia periódica de los estudiantes: “entonces uno dice no papito, no mamita, el Estado está invirtiendo en su hijo. Entonces usted tiene que responder al Estado, obviamente con la asistencia de sus chiquillos [al Liceo]” (ED: 90). Por otra, los proyectos adjudicados permiten conformar equipos multidisciplinarios internos y externos que colaboran en el proceso de enseñanza aprendizaje e incluyen aspectos psicosociales, pedagógicos y culturales: “entonces estamos de todos lados apoyando al chiquillo, porque nuestro único norte es que el chiquillo despegue” (ED: 40). Se destaca nuevamente el rol organizacional y articulador del Liceo, en función del mejoramiento de las condiciones de vulnerabilidad de los jóvenes.

La Iglesia Católica, está representada en el establecimiento educacional por la Fundación Beato Ceferino que, desde el punto de vista administrativo, figura como entidad sostenedora: “... yo al decir Iglesia Católica me refiero a la Fundación” (ED: 120). La Fundación se percibe como un organismo que invierte recursos económicos en el Liceo, suple las necesidades presentadas por la dirección, contando la alimentación de todos los estudiantes, incluidos los que poseen becas del Estado: “...entonces nosotros también tomamos la modalidad de entregar alimentación a los estudiantes y por ahí va lo de la iglesia, me entiende usted, de servirle al otro”(ED:100). La Fundación, entrega a los estudiantes que viven en lugares apartados subsidios en dinero para locomoción: “yo lancé la idea y solicité que a mis chiquillos que vienen de lejos, que gastan cinco mil pesos semanales para venir al Liceo, que son de familias vulnerables, [el Liceo le subsidia el traslado]...”(ED: 122).

Además, el sostenedor entrega a los mejores estudiantes vestuario del Liceo y hace aportes de materiales, dinero para las especialidades, arreglos, pintura de las salas de clases, calefacción, baños, internado: “... yo te puedo hablar de las especialidades en alguna medida. A nosotros nos dan mensualmente una cantidad de dinero” (EVE: 104). En el caso de la especialidad de salud intercultural, el dinero se invierte en insumos; estos dineros son distintos de los que el establecimiento recibe del Estado por concepto de subvención:

“Para ir gastando en materiales, lo que tu vez aquí: los sueros, el algodón, las jeringas, los instrumentos de presión, [cuestan] millones que aporta la institución, porque el Liceo depende del Estado” (EVE: 106). La comunidad educativa comparte, desde su representación de pobreza, las acciones de la Fundación, que se guía por los lineamientos del Magisterio Educacional de la Iglesia Católica, expresados en Medellín, Puebla, Santo Domingo y Aparecida, se establece la opción por los pobres en el ámbito educacional. La Fundación, privilegia la inserción de los servicios educativos de la iglesia en la geografía de la pobreza, marginalidad y exclusión, tanto del ámbito rural, como de las periferias urbanas. La escuela católica favorece la admisión de todo tipo de estudiantes, sin considerar marginaciones socioeconómicas ni culturales y propiciando el desarrollo de un proceso educativo de integración, que anticipe la construcción de una sociedad comunitaria, justa y solidaria. La comunidad educativa, en general, reconoce que los aportes del Estado y de la Iglesia Católica son importantes para cubrir necesidades básicas de los estudiantes, como es el alojamiento y la alimentación, pero también para aspirar a una formación integral de los jóvenes que ingresan al Liceo, que les brinde la posibilidad de superar los niveles educacionales de sus padres y promover la movilidad social.

5. CONCLUSIONES

El contexto donde se construyen las representaciones sociales se caracteriza por la necesidad, la condición de campesinado, el desempleo y la precariedad laboral, todo esto ligado a situaciones de carencia. El Liceo se convierte en un medio para la superación personal y la adquisición de herramientas de trabajo para el futuro. En general, los jóvenes reconocen las diferencias entre la realidad que aspiran lograr y su entorno inmediato, lo que suele promover el desaliento.

Por lo mismo, la pobreza representa para esta comunidad educativa las condiciones socioeconómicas desfavorables del estudiantado y sus familias. Este, se convierte en un rasgo identitario porque posibilita la vinculación entre los actores. Se justifica y articula como un compromiso institucional del Liceo con los desposeídos, que asumen la pobreza como una condición natural de vida. El principal desafío es generar las condiciones óptimas, mediante la asistencia del Estado y la Iglesia Católica, con el fin de revertir los prejuicios y la desesperanza que caracteriza el proceso escolar de estratos bajos. En consecuencia, la pobreza constituye un vínculo que justifica, demanda, asigna roles y moviliza asistencias en torno a los objetivos del proyecto educativo.

BIBLIOGRAFÍA

- ABRIC, J. (2001). Metodología de recolección de las representaciones sociales. En *Prácticas sociales y representaciones*. México D.F.: Ediciones Coyoacán.
- AGOSTINI, C., BROWN, P. Y ROMAN, A. (2010). Estimando Indigencia y Pobreza Indígena Regional con Datos Censales y Encuestas de Hogares. *Cuadernos de Economía*, Vol. 47, n. 145, pp. 125-150.
- BANCO MUNDIAL. (2002). Informe Anual: <http://www.bancomundial.org/infoannual/2002/index.htm>
- BAQUERO, R., TERIGI, F., TOSCANO, A., BRISCIOL, B. Y SBURLATTI, S. (2009). Variaciones del régimen académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, Vol. 7, n. 4, pp. 292-319.
- BENGOA, J. (1985). *Historia del Pueblo mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur.
- BERGER, P. Y LUCKMAN, T. (1988). *La construcción de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BUSSO, M., GINDIN, P. Y SCHAUFLE, M. (2013). La identidad en el discurso. Reflexiones teóricas sobre investigaciones empíricas. *La Trama de la Comunicación*, Vol. 17, pp. 345-358.
- CAJIDE, X. (1992). La investigación cualitativa: tradiciones y perspectivas contemporáneas. *Revista de pedagogía*, Vol. 44, n. 4(4), pp. 357-373.
- CHARAUDEAU, P. (2003). *El discurso de la información. La construcción del espejo social*. Barcelona: Gedisa.
- DÍAZ-ARCE, T. Y DRUKER, S. (2007). La Democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Estudios Pedagógicos*, Vol.33, n.1, pp. 63-77.
- DOISE, W. (1992). L'ancrage dans les études sur les représentations sociales. *Bulletin de Psychologie*, Vol. 45, n. 405, pp. 189-195.
- ETCHEGARAY, R. (2011). *La ontología política de E. Laclau y Ch. Mouffe*. En línea, Disponible: <http://es.scribd.com/doc/201251869/9-Ricardo-EtcheGARAY-La-Ontologia-Politica-de-e-Laclau-y-Ch-Mouffe>.
- FAIRCLOUGH, N. (1995). *Critical Discourse Analysis: the Critical Study of Language*. London: Longman.
- GRIZE, J.B., VERGES, P. Y SILEM, A. (1987). *Salaires face aux nouvelles technologies. Vers une approche sociologique des représentations sociales*. Centre National de la Recherche Scientifique, Francia.

- GUNDERMANN, H., FOERSTER, R. Y VERGARA, I. (2005). Contar a los indígenas en Chile. Autodescripción étnica en la experiencia censal de 1992 y 2002. *Estudios Atacameños*, n. 30, pp. 91-115.
- GUTIERREZ, S. (2006). Las representaciones sociales desde una perspectiva discursiva. *UAM-Xochimilco*, Versión (17), pp. 231-256.
- HALL, S. (2006). Foucault: Power, Knowledge and Discourse. En WETHERELL, TAYLOR Y YATES (2006), *Discourse Theory and Practice. A reader.* (72-82). London: Sage publications.
- HOWARTH, D. Y STAVRAKAKIS, Y. (2000). Introducing discourse theory. In HOWARTH, D. NORVAL, A. Y STAVRAKAKIS, Y. (2000), *Discourse Theory and Political Analysis*. Manchester: Manchester University Press.
- JODELET, D. (1984). La representación social: fenómenos, concepto y teoría. En S. MOSCOVICI, S. (1984), *Psicología Social II*. Barcelona: Paidós.
- LACLAU, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- LACLAU, E. Y MOUFFE, CH. (1987). *Hegemonía y estrategia socialista*. Madrid: Siglo XXI.
- LÓPEZ, M. (2001). *La enseñanza en las aulas multiculturales. Una aproximación a la perspectiva de los docentes*. Granada: Grupo Editorial Universitario.
- MARTÍNEZ-OTERO, V. (2009). *Diversos condicionantes del fracaso escolar en la educación secundaria*. En línea, Disponible en: <http://www.rieoei.org/rie51a03.htm>.
- MEAD, G. (1982). *Espíritu, persona y sociedad*. Barcelona: Paidós.
- MOSCOVICI, S. (1984). *Psicología social*. Barcelona: Paidós.
- MERINO, D. (2004). El respeto a la identidad como fundamento de la educación intercultural. *Revista Interuniversitaria de Teoría de la Educación*, Vol. 16, pp. 49-64.
- MILES, M. B. Y HUBERMAN, A.M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- PÉREZ, G. (1994). Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes. *Técnicas y Análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- PÉREZ, G. (1998). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes (I)*. Madrid: Editorial La Muralla.
- POBLETE, M. (2003). Discriminación étnica en relatos de la experiencia escolar mapuche en Panguipulli (Chile). *Estudios Pedagógicos*, 29, pp. 55-64.
- QUILAQUEO, D., FERNÁNDEZ, C. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). Interculturalidad en contexto mapuche. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUILAQUEO, D. MERINO, M. E. Y SAINZ, J. (2007). Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida. *Atenea*, N° 496, pp. 81-10.

- RACZYNSKI, D. Y MUÑOZ, G. (2005). *Efectividad y Cambio Escolar, en condiciones de pobreza en Chile. Gobierno de Chile*. Santiago de Chile.
- RASCON, M. (2006). *La construcción de la identidad cultural desde una perspectiva de género: el caso de las mujeres marroquíes*. Tesis doctoral. Dpto. Teoría e Historia de la Educación de la Universidad de Málaga.
- RATIER, A. (2002). *Representaciones sociales*. Buenos Aires: Eudeba.
- RESTREPO, E. (2007). Identidades: planteamientos teóricos y sugerencias metodológicas para su estudio. *Revista Jangwapan*, n.5, pp. 24-35.
- ROBALINO, M. (2005) ¿Actor o protagonista?: dilemas y responsabilidades sociales de la profesión docente. *Revista PRELAC* N° 1 Julio 2005. Proyecto Regional de Educación para América Latina y el Caribe. UNESCO—OREALC.
- RUIZ, C. (2005). *Identidades transculturales: los procesos de construcción de identidad de los hijos inmigrantes marroquíes en España*. Málaga: Spicum.
- RUMBERGER, R. Y LIM, A. (2008). Why students drop out of school: a review of 25 years of research. *California Dropout Research Project Report* N° 15. Santa Bárbara: University of California.
- SANDÍN, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid. McGraw-Hill Interamericana.
- SORIANO, E. (1997). Análisis de la educación multicultural en los centros educativos de la comarca del poniente almeriense. *Revista de Investigación Educativa*, Vol.15, n.1, pp. 43-67.
- STAKE, R. (1999). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Morata
- UNICEF, GOBIERNO DE CHILE. (2004) *¿Quién dijo que no se puede? Escuelas Efectivas en sectores de Pobreza*. Santiago de Chile.
- VALENZUELA, R. (2003). *Inequidad, ciudadanía y pueblos indígenas en Chile*. En línea, Disponible en: CEPAL <http://www.cepal.org/publicaciones/xml/6/13896/lcl2006pe.pdf>.
- VAN DIJK, T. (1990). *La noticia como discurso. Comprensión, estructura y producción de la información*. Barcelona: Paidós.
- VAN DIJK, T. (2003). *El discurso como estructura y proceso*. Barcelona-España: Editorial Gedisa.
- VIEYTES, R. (2004). *Metodología de la Investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Buenos Aires: Editorial de las Ciencias.
- WILLIAMSON, G. Y CANTERO, V. (2010). Origen étnico y cambios intergeneracionales en los niveles educacionales y sociales en la Araucanía. *Cuadernos de Pesquisa*, Vol. 40, n. 139, pp. 277-303.
- YIN, R. (1989). *Case Study Research, Design and Methods*. Newbury Park: SAGE Publication.

CAPÍTULO 12

IDENTIDAD PROFESIONAL DOCENTE: PROFESORES DE PEDAGOGÍA EN EDUCACIÓN BÁSICA INTERCULTURAL EN CONTEXTO MAPUCHE

Daniel Quilaqueo Rapimán,
Segundo Quintriqueo Millán,
Enrique Riquelme Mella
Universidad Católica de Temuco, Chile

RESUMEN

En este capítulo, exploramos la construcción de la identidad de docentes formados en Pedagogía en Educación Básica Intercultural para trabajar en contexto mapuche. La construcción y reconstrucción de su identidad presenta desafíos que están asociados a los contextos de desempeño, así como a las características sociales-históricas y territoriales que dan al docente formas particulares de conceptualizarse, de conceptualizar la educación y su labor como profesional. Se implementó un diseño descriptivo y comparativo, utilizando la metodología de investigación educativa. Participaron 34 docentes que respondieron una encuesta de Identidad Profesional. El análisis empleado consideró elementos cuantitativos y cualitativos. Los resultados identifican ejes sobre los cuales se organizan los procesos de identidad docente, entre los que destacan el contexto, la lengua y la identidad étnica. Otro aspecto que implica la construcción de la identidad docente intercultural es el desafío permanente de superar el racismo latente, explícito y encubierto, junto con el desprecio epistemológico hacia el conocimiento mapuche en los procesos de escolarización en contexto mapuche.

Palabras clave: identidad docente, pedagogía intercultural y cultura mapuche.

1. INTRODUCCIÓN

La identidad profesional es un componente central para el proceso educativo que realizan los docentes formados en Pedagogía en Educación Básica Intercultural (PEBI), cuyo objetivo es trabajar en contexto mapuche, ya que orienta sus principios valóricos, sus prácticas y guía también sus acciones, tanto dentro como fuera del aula. Por lo tanto, es una dimensión que articula el plano individual y sociocultural en el contexto educativo (Walkington, 2005; Sutherland *et al.*, 2009; Vågan, 2011). La identidad profesional es la forma en cómo los profesionales se definen y asumen las tareas que les son propias y cómo entienden sus relaciones con otras personas que cumplen las mismas tareas (Ávalos y Sotomayor, 2012). Desde la sociología, la identidad profesional se define como la construcción de significados relativos a tareas asignadas y asumidas “sobre la base de algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los que se les da prioridad por sobre otras fuentes de significación” (Castells, 1997: 6). En tanto, desde la perspectiva de la sociedad, la identidad de los docentes se asocia a la misión de educar y su definición se relaciona con los contextos educativos. Además, la identidad desde la psicología, en su manifestación ‘práctica’ en lo social y lo laboral, está profundamente ligada a una sensación estable de sí mismo que tiende a confirmarse y mantenerse aún en las fluctuaciones (Guidano, 1991).

Dubar (1991) aborda la noción de identidad desde una perspectiva sociológica, señalando que es “el resultado a la vez estable y provisional, individual y colectivo, subjetivo y objetivo, biográfico y estructural, de los diversos procesos de socialización que, conjuntamente, construyen los individuos y definen las instituciones” (Dubar, 1991:111). Esta perspectiva, permite explorar y definir categorías de análisis para las investigaciones empíricas, ya que reconoce elementos esenciales de la identidad, pero enfatiza una idea sujeta a la contingencia y variable histórica. De esta forma, lo profesional tiene un carácter provisorio y se atiene a determinismos históricos de cada época y momentos de la vida personal. Asimismo, tanto las identificaciones que formulan los otros (‘identidad por otro’) como las que asume el propio sujeto (‘identidad para sí’) participan de este juego entre dos atribuciones de identidad: una personal y una social (Dubar *et al.*, 2011).

De este modo, la identidad profesional constituye una forma identitaria, producto tanto de la experiencia personal como del rol que

al sujeto se le reconoce en una sociedad. Es decir, la identidad no puede ser entendida como una serie de características estables en el tiempo, al contrario, es un proceso en continua reconstrucción (Beijaard *et al.*, 2004). Esta reconstrucción mantiene elementos identitarios fundamentales, mientras desarrolla y potencia otros. De esta forma, en un marco de construcciones sociales, la identidad implica también integrar significados sociales mientras se reconstruye, esto significa evaluar creencias, valores, ideales, emociones, entre otros, y traducirlas en prácticas educativas (Van Den Berg, 2002).

La exploración del desarrollo de la identidad docente ha sido un foco de investigación estable en el campo de la educación y las ciencias sociales, tanto en el contexto nacional como internacional (Cattonar, 2001; Van Den Berg, 2002; Beijaard *et al.*, 2004; Darling-Hammond y Bransford, 2005; Ávalos y Sotomayor, 2012). Sin embargo, en el ámbito de desempeño del docente de PEBI, las investigaciones son aún escasas, más aún, cuando se pretende investigar el desarrollo de la identidad de quienes trabajan en contexto mapuche.

La formación de pregrado, como contexto histórico-social y territorial del desempeño profesional en contexto mapuche, presenta características específicas que pueden estar asociadas al desarrollo de una identidad docente. Sin embargo, en un currículum escolar establecido, monocultural y homogeneizante, la identidad docente en particular, se forja considerando sólo algunos de los elementos contextuales y no puede estar alejada de la sensación e identidad personal. Además del currículum, es posible observar un contexto laboral también adverso, que se evidencia en la discriminación positiva o negativa hacia el estudiante y el docente de origen mapuche. En este capítulo, exploraremos el proceso de construcción de identidad de los docentes de PEBI que realizan su actividad profesional en contexto mapuche, describiendo las principales características con las que los mismos protagonistas definen su identidad profesional docente.

2. CONSTRUCCIÓN IDENTITARIA Y CONSTRUCCIÓN CONTEXTUAL

La literatura, asociada a la construcción de identidad docente en Chile, destaca elementos identitarios como la evaluación constante de su efectividad y vocación, entre otros. Por ejemplo, en un estudio de Ávalos y Sotomayor (2012), se identifican cuatro argumentos

asociados con el ejercicio docente: 1) *la vocación para la enseñanza*: donde se incluyen todas aquellas expresiones que indican que se eligió la profesión por razones como la autorrealización, la valoración de la educación, en general, y del trabajo con gente joven, en particular, el deseo de comunicar conocimientos, el interés por la disciplina o la materia escolar elegida y el sentirse capaz para la enseñanza; 2) *la contribución social*, que está asociada a la elección profesional como medio para ayudar al progreso individual de los estudiantes o para contribuir desde otro rol que pudieran desempeñar más tarde en la sociedad; 3) *las condiciones de trabajo*, recogen los planteamientos de docentes en ejercicio que muestran su rechazo a las condiciones del ejercicio profesional, pero señalan que, aunque no fueron motivo para elegir la profesión, la condición laboral “no operó en contra del compromiso con la docencia” (Ávalos y Sotomayor, 2012:68), y 4) *la influencia de modelos* (familiares docentes) en su elección de la profesión docente.

La percepción de eficacia es un componente identitario que también destaca Ávalos y Sotomayor (2012); es sentirse preparado para realizar bien las tareas que definen su rol, lo que se traduce en un componente clave para la construcción de esa identidad profesional. Según las autoras, también existen elementos externos que marcan la identidad de los docentes, que no se perciben académicamente, sino más bien, nacen de la opinión pública. En consecuencia, la configuración de la identidad profesional no sólo se expresa en términos cognitivos, sino que las referencias a ella van acompañadas de elementos emotivos, articulados mediante juicios evaluativos de su percepción de eficacia. Por lo mismo, una evaluación positiva de su desempeño implica una valoración positiva de sí mismo y una confirmación de su identidad. Por el contrario, una evaluación negativa podría implicar una reevaluación cognitiva y emotiva de su hacer y, por lo mismo, de su identidad. En esta lógica, somos identitariamente como nos sentimos (Guidano, 1991).

El proceso regular de interacción entre los factores del contexto histórico, social, cultural y laboral, implica por parte del docente, un resultado esperable que se traduce en la búsqueda de estabilidad. En este proceso, se ponen en juego las presiones, fortalezas y debilidades de cada factor, que se expresan en el contexto escolar. De esta forma, señalan en primer lugar, que una persona juega un rol activo en la formación de su identidad profesional, Sutherland *et al.*, (2009). Este

proceso de formación de la identidad, es impulsado por la meta que persigue cada individuo. En segundo lugar, plantea que la interacción entre la persona y el contexto es importante en la formación de la identidad personal. Así, la identidad de una persona surge de su conocimiento personal del refinamiento y ajuste de este conocimiento, a través de sus experiencias compartidas dentro de una comunidad en particular.

La pregunta que emerge entonces es: ¿Tienen todos los docentes un escenario contextual comparable? O, dicho de otra forma, en la construcción y reconstrucción de su identidad profesional: ¿Los docentes chilenos se ven enfrentados a los mismos desafíos y dilemas?

Van Den Berg (2002) plantea que la construcción identitaria de los docentes puede verse enfrentada a presiones externas, (políticas o de autoridades educacionales) con el fin de que modifiquen sus prácticas. En este sentido, reconoce los siguientes focos: a) cuestionamiento a la calidad de su propio trabajo; b) dudas acerca de la legitimidad de las definiciones externas que afectan la valoración de su trabajo; c) percepción negativa personal, expresada en dudas, resistencia, desilusión y culpa; d) incertidumbre y desconcierto ante demandas externas difusas o poco claras; y e) estrés y burnout desencadenado por situaciones de conflicto entre roles y expectativas, limitaciones de la autonomía en el trabajo y presión por falta de tiempo para cumplir con lo exigido.

En consecuencia, sostenemos que, en el caso de los docentes de PEBI, los desafíos señalados por Van Den Berg (2002) no incluyen dos elementos centrales de la identidad profesional docente: las dificultades de enseñar desde dos bases epistemológicas distintas del conocimiento y la dificultad de sostener una lógica de conocimiento que sistemáticamente se niega en el currículum escolar. El contexto de formación y desempeño no sólo opera, entonces, como un criterio de eficacia de la labor del docente, sino que, para los docentes de PEBI, también se articula en la confirmación o perturbación de una identidad más estable.

En esta lógica, es posible reconocer características identitarias en los docentes como se ha visto en Ávalos y Sotomayor (2012), pero además, es necesario considerar las características del contexto

histórico en el que ésta identidad profesional se reconstruye. Por lo mismo, no hablamos sólo de identidad docente, sino de identidad sustancial y profesional.

2.1. Identidad profesional

El término ‘identidad profesional’ se concibe bajo procesos dinámicos e interactivos de carácter tanto subjetivo como social (Gohier y Alin, 2000; Cattonar, 2001; Beijaard *et al.*, 2004), donde la identidad profesional es un proceso de identificación vinculado a modelos de referencia determinados. Así, según Dubar (1992; 2002), esta refleja en los profesionales diferentes actitudes, competencias y valores, entre otros, que dan cuenta de un discurso propio identitario basado en las propias experiencias (Galaz, 2011). Asimismo, se plantea que un docente puede autodefinirse de variadas formas, esto según los ámbitos de socialización por los que ha pasado (Cattonar, 2001; Maroy, 2001).

También existen elementos definitorios que configuran una identidad profesional, que está al margen del contexto o tiempo en donde se encuentra el docente; es lo que Woods y Jeffrey (2002) denomina identidad sustancial. En tanto, los elementos que configuran una identidad profesional propensa a ser modificada, según el contexto, se enmarca en una identidad situacional (Galaz, 2011). De esta manera, el concepto de identidad profesional debe ser asumido “como un proceso de construcción de significados basado en algún atributo cultural o conjunto de atributos culturales a los cuales se les da prioridad por sobre otras significaciones sociales” (Castells, 1997:6). Esto llevará al docente a interpretar o reinterpretar sus experiencias para convertirlas en intervenciones significativas y definitorias de su quehacer profesional (Galaz, 2011).

En el marco de la formación del profesor, en los currículos de pregrado, se refuerza el perfil de mediador e investigador. Según Galaz (2011), la condición de docente-investigador implica las siguientes características: 1) la necesidad de trascendencia de su identidad profesional disciplinaria (que le otorga la carrera que cursó), que suele provocarle una parálisis paradigmática; 2) la exigencia de construir una doble identidad profesional: como docente e investigador; 3) su escasa y, en ocasiones, nula preparación como docente-investigador; 4) el

disenso que se deriva de la inexperiencia del novel maestro y la práctica experimentada de los maestros de mayor antigüedad; 5) la carencia de programas institucionales encaminados a la formación docente y de investigación; y 6) la carencia de un perfil profesional claramente definido para el docente-investigador.

2.2. Identidad profesional docente en contextos interculturales

Como hemos venido señalando, la construcción y reconstrucción de una identidad docente no sólo implica la labor propiamente tal, sino que se articula con una identidad profesional y sustancial en el marco de un contexto histórico, social y territorial que constriñe, pero no determina quiénes son o cuál es su identidad. Así, en contextos de alta complejidad cultural, los procesos de construcción de identidad personal y profesional requieren del desarrollo de competencias especiales. Nunes (1999) señala que nos encontramos en presencia no sólo de diversidades individuales, sino de diversidades sistemáticas, emergentes de las sociedades pluralistas en las que nos toca vivir. Para este autor, la asignatura pendiente es la de aprender a apreciar al otro como un interlocutor en el proceso de comunicación y un colaborador en los procesos de negociación y convivencia. Según Montero (2000), todos debemos estar continuamente formándonos como docentes, capaces de enfrentarnos con la diversidad cultural, con las múltiples caras del concepto de diversidad, que es el eje transversal por excelencia.

La diversidad social y cultural debe ser un tema primordial que impregne los programas de formación docente (inicial y continúa), de manera tal que contemos con docentes preparados para hacer frente a las diferencias de los estudiantes. Además, deben tener capacidades y condiciones para enfrentar positivamente las diferencias que separan a los seres humanos por motivos tales como la lengua, la procedencia social, el lugar de origen y la pertenencia a pueblos indígenas. Es decir, deben ser docentes capaces de combinar el respeto por las diferentes identidades de sus estudiantes con el compromiso ético del derecho de todos a aprender y la disposición para colaborar en la construcción de valores compartidos (Montero, 2000).

El énfasis de la formación profesional es desarrollar, entre los docentes, una sensibilidad cultural y prepararlos para enfrentarse a la enseñanza con una actitud transcultural. La meta es favorecer la

presencia de las cuestiones relacionadas con la diversidad cultural en el currículum de la formación y preparar al docente, de manera tal, que sea capaz de incorporar en su enseñanza los recursos culturales de sus estudiantes. Desde este enfoque, la visión de la sociedad es la de un mosaico cultural en la que los diferentes grupos sociales mantienen aspectos significativos de su identidad cultural, al tiempo que construyen una cultura compartida e identidad común (Montero, 2000). De esta forma, la identidad profesional de los docentes de PEBI puede ser entendida como un conjunto heterogéneo de representaciones profesionales, que se presenta en función del contexto histórico, social y cultural en interacción con otros profesionales de la educación que no tienen la especialización intercultural. Estas características identifican y distinguen a un docente de PEBI de otros grupos profesionales, en las interacciones tanto técnicas como académicas de su ejercicio profesional.

3. METODOLOGÍA

Se implementó un diseño descriptivo y comparativo, donde la metodología utilizada fue la investigación educativa, cuyo propósito es construir conocimientos como una base para comprender y mejorar la formación inicial de docentes que se desempeñarán en contextos interculturales (Bisquerra, 2004; Quilaqueo *et al.*, 2010). Nuestro trabajo está fundamentado en el enfoque multimétodo (Rodríguez *et al.*, 1996; Bisquerra, 2004), que basado en una triangulación metodológica se propone el desafío de relacionar los aspectos objetivos, subjetivos e intersubjetivos en la construcción de nuevos conocimientos asociados a la identidad profesional docente en contextos interculturales, como una aproximación más integral, para lograr la comprensión de la realidad educativa, desde un pluralismo epistemológico (Rodríguez *et al.*, 1996; Gauthier *et al.*, 1997; Ruiz, 2008; Quilaqueo *et al.*, 2014). En este proceso se utilizan dos o más procedimientos para la indagación sobre un mismo fenómeno u objeto de estudio, en los diferentes momentos del proceso de investigación (Tashakkori y Teddlie, 2003; Ruiz, 2008). Su utilización se justifica en el interés de la presente investigación: comprender la construcción de la identidad profesional docente de profesores de PEIB que se desempeñan en contextos indígenas e interculturales.

3.1. Participantes

Participaron 34 docentes, todos profesionales egresados de la carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural en contexto mapuche. Las edades de los participantes fluctúa entre los 24 y los 48 años de edad ($X=33$; $DS=7,1$). De estos, 11 (32,4%) fueron hombres y 23 (67,6%), mujeres. Las fechas de egreso de la carrera oscilaron entre los años 1995 y 2012. Del total de participantes, 20 (58,8%) son de origen mapuche, 13 (38,2%) no mapuches y un participante omitió esta respuesta. Todos accedieron voluntariamente a participar en el estudio.

3.2. Instrumento

Se utilizó una encuesta de identidad docente desarrollada específicamente para explorar esta dimensión en egresados de la carrera de PEBI en contexto mapuche, en el marco de los lineamientos teóricos de Dubar (1991; Dubar *et al.*, 2011). Dada la dificultad para acceder a sus lugares de trabajo, la encuesta fue enviada vía e-mail, previa prueba del instrumento y pilotaje de la misma en personas que cumplieron los mismos criterios de ingreso que los participantes. La estructura de la encuesta incluyó alternativas de respuesta en escala *Likert* con cuatro puntos: (4) 'muy de acuerdo', (3) 'de acuerdo', (2) 'en desacuerdo' y (1) 'muy en desacuerdo'. Las tablas incluyen este rango de respuestas; sin embargo, para facilitar el análisis estadístico, se han agrupado en: 'de acuerdo' (muy de acuerdo y de acuerdo) y 'en desacuerdo' (muy en desacuerdo y en desacuerdo).

La encuesta incluyó cinco dimensiones: a) identidad docente intercultural, que contiene afirmaciones tales como: "considero que mi identidad como docente de PEBI está estrechamente ligada con mi identidad cultural"; b) identidad en la formación institucional, que incluye afirmaciones como: "los egresados de la carrera y la institución académica donde estudié tenemos un perfil identificable"; c) identidad en el desempeño profesional, que incluye preguntas como: "¿Cuáles crees que son las características identitarias en los docentes de PEBI que son reconocibles por los directivos de los establecimientos en los que has trabajado?"; d) lengua e identidad, que incluye afirmaciones como: "considero que el *mapunzugun* [lengua mapuche] es un elemento central de la identidad del docente intercultural en contexto mapuche";

y e) mantención y cambio de identidad docente, que incluye preguntas como: “en retrospectiva, ¿Cuáles considera que han sido los momentos históricos (vivencias, situaciones) de su formación académica que han fortalecido su identidad como docente de pedagogía básica intercultural?”

3.4. Técnicas y procedimientos de análisis

Desde la perspectiva cuantitativa, el análisis de datos consideró la distribución de frecuencias con el propósito de obtener el nivel de recurrencia en la valoración de los profesionales acerca de las afirmaciones presentes en la encuesta (McMillan y Schumacher, 2005). Así, los datos fueron ingresados a una matriz en el software de análisis SPSS 17.0. Desde el enfoque cualitativo, se utilizó el análisis de contenidos para identificar núcleos de saberes centrales de orden abstracto, dotados de sentido y significado, desde la perspectiva de los productores del discurso, a partir de contenidos latentes y concretos expresados en el texto (Pérez, 2002). Este procedimiento se implementó combinando el método clásico de análisis de contenido (Krippendorff, 1990), con los procedimientos de cuantificación de códigos desarrollados en el programa informático de análisis de contenidos Atlas.ti versión 5.0.

4. RESULTADOS

Los resultados se presentan en función de las dimensiones en las que se ha organizado la encuesta, que integra, en este análisis, elementos cuantitativos y cualitativos.

4.1. Identidad docente intercultural

En esta primera dimensión, se buscó explorar la apreciación que los docentes tienen de su identidad étnica y su quehacer profesional, así como de su rol en la educación básica intercultural. La distribución de porcentajes de respuesta se puede observar en la tabla 1.

Tabla 1: Identidad docente intercultural

	1	2	3	4
Mi identidad como docente está ligada con mi identidad cultural.	3,0	21,2	30,3	45,5
Mi contexto cultural requiere de docentes que puedan hacer cambios en la educación.		6,1	12,1	81,8
Como docente, genero iniciativas para dar participación a la familia y comunidad en la educación escolar.		2,9	29,4	67,6
Como docente, incorporo conocimientos y saberes mapuches para contextualizar la enseñanza.		3,0	36,4	60,6
Me considero un agente activo en el cambio social y mejoramiento de los aprendizajes de mis estudiantes.			32,4	67,6
Me considero un agente activo en la formación ciudadana intercultural de todos mis estudiantes.		2,9	41,2	55,9

Al consultar si existe una relación entre la identidad como docente de PEBI y la identidad cultural propia, el 75.8% responde afirmativamente. De este total, el 24% no es de origen mapuche y la diferencia (76%) sí lo es, por lo que esta cifra supondría efectivamente la existencia de una estrecha relación entre la identidad cultural de los estudiantes de origen mapuche y su identidad como docentes. En particular, hay que considerar que del 24,2% que contesta ‘en desacuerdo’ esta afirmación, el 71,4% no es de origen mapuche.

Se observa que uno de los elementos de la identidad que genera un completo acuerdo es el describirse como agentes activos para el cambio social y mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. De la misma forma, un 97% se considera como un agente activo en la formación ciudadana intercultural de todos sus estudiantes. Esto es coherente con la idea compartida por el 93,9% de que el contexto cultural requiere de docentes de pedagogía básica intercultural que puedan hacer cambios en la educación. Este porcentaje se complementa con afirmaciones de los docentes tales como: “El rol es generar cambios educativos y sociales, a partir del reconocimiento a la diversidad social y cultural”.

Asimismo, se observa que un alto porcentaje está de acuerdo (97,1%) al señalar que, como docente de PEBI, genera iniciativas para dar más participación a la familia y comunidad en la educación escolar. De manera coherente con lo anterior, el 97,0% señala que, efectivamente, como docente de PEBI, incorpora conocimientos y saberes mapuches para contextualizar la enseñanza. Esto se complementa con respuestas tales como: “Es un profesional intercultural y no monocultural; es lo que permite entender y comprender la relación entre escuela y comunidad, ya que la participación es un elemento distintivo de nuestro quehacer profesional”.

En coherencia con lo anterior, lo que los participantes reconocen es que los factores familiares han fortalecido su identidad como docentes de PEBI y destacan lo siguiente: 1) la identidad sociocultural y los valores educativos; 2) la práctica de tradiciones y costumbres de la familia; 3) el *kimün* [conocimiento] mapuche entregado por la familia; 4) el vínculo familiar con el *lof* (comunidad); y 5) que ambos padres se comunicaban en *mapunzugun*, haber aprendido el *mapunzugun* en forma natural como lengua materna, permanecer vinculado al lugar de base familiar, participando en eventos sociales, culturales, religiosos y políticos de la comunidad.

En resumen, es posible observar, en esta primera dimensión, una tendencia del docente de PEBI a asociar su identidad étnica con su rol como docente, especialmente, entre los docentes de origen mapuche. En paralelo, tanto en docentes de ascendencia mapuche como no mapuche, se destaca una visión marcadamente social, donde reconocen una necesidad de cambio social y asumen un rol activo como agentes de cambio, así como del mejoramiento de los aprendizajes de sus estudiantes. En consecuencia, es posible establecer un vínculo entre este rol identitario y la incorporación de la familia y sus conocimientos culturales en la formación de los estudiantes. De esta manera, la identidad profesional de los docentes de PEBI parece recoger el legado del cambio social vinculado a su propia formación familiar y al reconocimiento cultural como el elemento central.

4.2. Identidad docente en la formación institucional

En esta dimensión, se buscó explorar la apreciación que los participantes tienen de su identidad en su formación profesional como

docentes de PEBI. La distribución de los porcentajes de respuesta se puede observar en la tabla 2.

Tabla 2: Identidad docente intercultural en la formación profesional

	1	2	3	4
Tenemos un perfil identificable.		17,9	46,4	35,7
Los docentes de PEBI nos diferenciamos del resto de los docentes.	3,7	11,1	44,4	40,7
Nos resulta favorable la comparación, en términos profesionales, con los egresados de otras instituciones académicas.	11,1	14,8	44,4	29,6
Considero que la Universidad me preparó críticamente para comprender mi rol profesional.		21,4	53,6	25,0
La Universidad fue propositiva en la generación de estrategias para el desempeño profesional.	3,6	32,1	46,4	17,9
La formación recibida respondió a las necesidades y demandas educativas de mis estudiantes.	4,2	12,5	62,5	20,8

En esta dimensión, es posible observar que reconocen en ellos características particulares (82%), que los hacen diferentes del resto de los docentes (85,2%). Se observa que la respuesta que mejor integra los argumentos señalados por los entrevistados en relación con estas diferencias es la siguiente:

Estamos más conscientes de la diversidad sociocultural que compone la realidad de nuestro escenario de trabajo, porque consideramos la necesidad de incorporar el conocimiento mapuche desde una perspectiva de contextualización de los conocimientos [escolares]. Somos más conscientes a la hora de planificar las clases, ya que no sólo hacemos una organización cronológica de los contenidos del currículum, sino que hay una reflexión en el proceso, para favorecer la contextualización. Además, somos capaces de sistematizar conocimientos de la comunidad, lo que implica una gestión curricular que considera una articulación más activa entre la familia-escuela-comunidad.

Por otra parte, el porcentaje de acuerdo de los entrevistados sobre los elementos distintivos disminuye (74,1%), por lo que debemos

explorar su percepción en relación con su formación de pregrado. En esta dimensión, los docentes se muestran críticos, particularmente, donde debieron señalar si la Universidad fue propositiva en la generación de estrategias para el desempeño profesional (64,3% de acuerdo). Este porcentaje se ve reflejado en la respuesta sobre la formación de pregrado como debilidad y fortaleza: “Debilidad: pésima formación disciplinaria; fortaleza: dominio de contenidos culturales mapuches”.

Sin embargo, el porcentaje que está de acuerdo aumenta al consultárseles si la Universidad les preparó críticamente para comprender su rol profesional (78,6%). Aquí, se observa un mayor acuerdo en señalar que, en pregrado, se ha enseñado más una forma de pensar que una estrategia para enseñar. Este porcentaje se refleja en la siguiente respuesta: “Nos diferenciamos en la visión y misión que contenemos los docentes de PEBI; nuestra fortaleza es que hacemos que la comunidad participe en forma activa en el quehacer académico”.

Es interesante observar que el porcentaje que está de acuerdo aumenta al 83% cuando se señala que la formación recibida respondió a las necesidades y demandas educativas de sus estudiantes. De acuerdo con esto, es posible señalar que, si bien los egresados son críticos respecto de las estrategias de enseñanza, parece haber un mayor acuerdo en la forma de pensar la educación y de aproximarse conceptualmente al contexto educativo, lo que se puede ver reflejado en la siguiente respuesta: “No sé si todo, pero en lo personal sí me siento diferente en tener una actitud crítica frente a los hechos; un rol protagónico frente a la temática mapuche; una actitud de reflexión antes de actuar o llevar a la práctica ciertos elementos y por sobre todo el respeto frente a las cosas en contexto mapuche...”

En resumen, es posible observar que la identidad docente vinculada a la formación de pregrado es coherente con un rol crítico, particularmente, en lo referente a elementos prácticos de desempeño profesional. Esta visión crítica, es consistente con un mayor porcentaje de profesionales que señalan que la formación recibida ha contribuido para dar respuesta a las demandas educativas de los estudiantes.

4.3. Identidad docente en la dimensión profesional

En la tercera dimensión, se buscó explorar la apreciación que tienen los docentes frente a la definición de una identidad en el ámbito profesional. Para el objetivo del análisis, se han incluido las preguntas asociadas a la lengua y la identidad (ver tabla 3).

Tabla 3: Identidad docente intercultural en el desempeño profesional

	1	2	3	4
Los directivos reconocen características identitarias en los docentes.	4,5	13,6	40,9	40,9
Mis estudiantes reconocen características especiales en mí, en relación al resto de los docentes.	4,8		61,9	33,3
Las familias de mis estudiantes reconocen características identitarias en mí.	4,5	9,1	45,5	40,9
Como docente, me siento legitimado en mi desempeño profesional.		18,2	50,0	31,8
En mi desempeño profesional, genero un diálogo entre saberes escolares y mapuches.			47,8	52,2
Mi desempeño profesional ha aportado a la formación de una identidad cultural en mis estudiantes.	4,3		39,1	56,5
Las instituciones en las que he trabajado aceptan el conocimiento cultural mapuche como contenido educativo escolar.	4,5	31,8	54,5	9,1
Las instituciones en las que he trabajado incorporan la lengua mapuche y prácticas culturales mapuches.	13,6	22,7	45,5	18,2
He hecho esfuerzos por incorporar la educación intercultural, aún en contextos educativos que los niegan.			66,7	
El <i>mapunzugun</i> es un elemento central de la identidad del docente intercultural en contexto mapuche.		8,7	17,4	73,9
Hago esfuerzos por incorporar los contenidos culturales mapuches a mis prácticas pedagógicas.			43,5	56,5

En esta dimensión, es posible observar tres ejes fundamentales: 1) el *contexto*; 2) su *rol identitario* en relación con los estudiantes; y 3) *saberes culturales y familia*.

En primer lugar, con respecto al *contexto*, es posible apreciar un bajo porcentaje de acuerdo (63,6%) en relación a que las instituciones en las que trabajan aceptan el conocimiento cultural mapuche como contenido educativo. En este sentido, los docentes señalan que las instituciones en las que han trabajado incorporan la lengua mapuche y prácticas culturales en los protocolos de actividades formales de la escuela, aunque se trabaje desde una lógica monocultural occidental. Lo anterior puede verse reflejado en la siguiente respuesta: “No sé, para ellos la interculturalidad no es tema. Depende del docente intercultural. Los directivos los utilizan como show folclórico”.

En el contexto descrito, los docentes señalan que han debido hacer esfuerzos por incorporar la educación intercultural. Probablemente, esto ha llevado a que un 81.8% de los encuestados señale que los directivos de los establecimientos en los que han trabajado reconozcan en ellos características identitarias particulares y que el mismo porcentaje llegue a sentirse legitimado en su desempeño profesional como docente de PEBI. Entre las características que señalan como identitarias, se reitera la siguiente idea expresada por un encuestado, donde señala que el docente intercultural “plantea ideas innovadoras acordes con las necesidades de la familia y la comunidad; plantea una metodología de trabajo diferente donde incluye tres ejes formadores: familia, escuela y comunidad haciéndolos partícipes en el quehacer pedagógico”. Naturalmente, este contexto educativo adverso nos puede dar una idea de los ejes en los que se han centrado los docentes en su labor académica: los estudiantes, la familia y la comunidad.

En segundo lugar, el *eje de los estudiantes*, el 95% de los docentes señala que su desempeño profesional ha sido un aporte para la formación de la identidad cultural de sus estudiantes: “Mi desempeño profesional hace que los jóvenes mejoren su conocimiento con respecto a contenidos educativos mapuches y revaloricen su propia identidad”, lo que es coherente con un acuerdo completo (100%), que señala que hacen esfuerzos por incorporar los contenidos culturales mapuches a sus prácticas pedagógicas. La respuesta sobre el rol del docente PEBI confirma lo anterior, señalando que estos esfuerzos

ayudan al “fortalecimiento de la identidad cultural de los estudiantes y el establecimiento educacional”. También se señala que “agregan contenido a una identificación social, sentido de mayor pertenencia a una sociedad diferente y una valoración personal”.

En este eje, el 95% señala que sus estudiantes reconocen en ellos características especiales como docentes de PEBI (un porcentaje mayor al compararlo con la identificación que hacen los directores), cuyas características hemos organizado en tres bloques. El primero constituye *la identificación y validación del conocimiento cultural*, donde se señala que tienen “la capacidad de escuchar sus ideas, de trabajar en la comunidad, de estar dispuestos a enseñar saberes mapuches, generar una relación basada en el diálogo y no imponer conocimientos”. El segundo es el dominio de la lengua, donde se indica “docente mapuche me dicen mis estudiantes, juega con nosotros, nos habla *mapunzugun*” y “que soy hablante de *mapunzugun*, que oriento, guío y desarrollo actividades con características interculturales”. El tercero es la *integración de la familia y la comunidad*, donde se señala que los niños desarrollan “una mayor vinculación con sus familias, la valoración del conocimiento propio mapuche, de las comunidades a las que estos pertenecen y del trabajo, para la superación de los prejuicios y estereotipos sobre ‘lo mapuche’”.

Finalmente en el eje de *saberes culturales y familia*, el porcentaje de acuerdo es completo (100%) al señalar que en su desempeño profesional generan un diálogo entre saberes escolares y mapuches. Un porcentaje menor de acuerdo (86%) se observa al plantear que las familias de sus estudiantes reconocen en ellos características identitarias como docentes de PEBI, por ejemplo, cuando se señala que hay “cercanía con las familias y la comunidad, ellos participan en mis clases, se les considera, se toma en cuenta el saber local y se sienten comprometidos en la educación de sus hijos”. Asimismo, se señala que es importante “la mayor participación y relación con la familia, la vinculación con las familias, más allá de las actividades escolares, como por ejemplo, en los velorios, y el interés por el conocimiento local.”

En todos los puntos anteriores, un elemento estable es la interacción en *mapunzugun*, tanto con los estudiantes como con la familia y comunidad. Al respecto, un docente señala: “El diálogo con la familia en *mapunzugun* ha sido clave para generar confianza”. Esto

es coherente con el alto porcentaje de encuestados que se muestra de acuerdo (91.3%) en señalar que el *mapunzugun* es un elemento central de la identidad del docente de PEBI en contexto mapuche, lo que, ante la pregunta sobre sus características identitarias, señalan que tienen “conocimiento de la cultura mapuche y el *mapunzugun* como lengua”, que valoran la “identidad mapuche definida, el uso del *mapuzugun*, la vinculación adecuada con padres y madres, el trabajo en equipo, el desarrollo de material pedagógico”. Finalmente, señalan que las características identitarias son aquellas que tiene relación con el conocimiento cultural y lingüístico.

En resumen, en esta tercera dimensión, es posible observar que los docentes tienen una mirada crítica de su desempeño en el contexto institucional, donde prima la visión de una realidad educativa (especialmente desde la institución) que excluye los contenidos familiares y culturales que ellos deben transmitir (que se reconoce como parte de su identidad profesional). En este escenario, los docentes se han centrado en la comunidad y el estudiante, señalando que han sido un aporte para el desarrollo de la identidad cultural de los niños, donde han establecido vínculos entre la familia y la escuela. Finalmente, el manejo de la lengua es un elemento central en la definición de su identidad profesional, tienen la posibilidad de interactuar en la misma lengua, tanto con estudiantes como con la familia y la comunidad, por lo tanto, la reconocen como un factor común que los vincula con el proceso de enseñanza.

4.4. Desarrollo y cambio de la identidad profesional

En esta cuarta dimensión, se describen los resultados asociados a los procesos de desarrollo y cambio de la identidad profesional de los docentes, se integran los elementos centrales de las dimensiones anteriores así como la descripción cualitativa de las experiencias registradas.

En los resultados de las dimensiones anteriores, hemos observado la emergencia de una identidad del docente de PEBI que está fuertemente ligada a las experiencias personales, en la familia y la comunidad, y que se mantiene relativamente estable en un contexto educacional (en lo institucional). Este contexto se visualiza como adverso y ante el cual tienen un rol identitario que puede ser definido,

en sus propias palabras, como “el rol de generar cambios educativos y sociales, a partir del reconocimiento a la diversidad social y cultural”. La visión crítica de los procesos educativos y el énfasis en la incorporación de la lengua mapuche en la interacción de la familia y la comunidad son elementos que constituyen pilares desde donde se construye una identidad como docente intercultural.

La construcción de estos elementos identitarios, puede ser vista como un proceso progresivo entre los que se destacan momentos históricos o experiencias clave que los docentes han señalado, desde su formación de pregrado hasta su desempeño profesional. Entre las experiencias de formación en pregrado, destacan aquellas asociadas a los aspectos prácticos que les vincularon con la familia y el conocimiento cultural mapuche. Por ejemplo, cuando se señala lo siguiente: “La familia siempre es un elemento fundamental. En la formación recibida de la Universidad, los espacios en estos últimos años han permitido generar un clima favorable y más propicio en fortalecer mi proceso identitario”. También se señala que son importantes “las vivencias y experiencias así como el trabajo con docentes y comunidades mapuches aun sin ser mapuche”, “la participación en ceremonias y aprendizaje del patrimonio cultural mapuche”. En esta misma línea también otro testimonio indica: “En la Universidad, todos los ramos relacionados con mi cultura, asistir a coloquios, seminarios, congresos relacionados con el tema, leer libros relacionados con el tema. Y creo que lo más importante fueron las prácticas pedagógicas y progresivas, donde practicamos en escuelas situadas en contexto intercultural (realización de proyecto de escuela y aula relacionados con temas mapuches)”.

Entre las experiencias de su desempeño profesional, destacan las siguientes: En primer lugar, se destaca la interacción con la familia y la comunidad, particularmente, cuando se pone de relieve el conocimiento cultural mapuche, donde resaltan aspectos como: “reconocimiento por parte [de la] comunidad mapuche, reuniones con la comunidad educativa y mapuche, celebraciones donde he ejercido un rol protagónico” y “llevar alrededor de 11 años trabajando con los Educadores Tradicionales Mapuche, propuestos por sus comunidades, incorporándose en la asignatura de lengua indígena”. En segundo lugar, se destaca la incorporación del conocimiento cultural mapuche a un sistema educativo monocultural. Por ejemplo, se señala que es importante “cuando veo que se reconoce la cultura mapuche en la

escuela, pero no como folclor”, “generar conciencia sobre la importancia y relevancia de los docentes interculturales en el medio escolar”. En tercer lugar, se destaca la poca identificación de los estudiantes con el conocimiento mapuche en la escuela. Aquí, se observan pocas experiencias relacionadas directamente con el estudiante, lo que podría asociarse con una forma de ver la educación como un proceso integral y no como uno centrado en el individuo, pero también, podría explicarse como la necesidad de poner énfasis en el conocimiento desde la familia y la comunidad en la formación del estudiante. Entre las respuestas que representan este eje resaltan aspectos como: “hablar la lengua *mapunzugun* a los niños” y “poder enseñar otra cultura a los niños, algo que ellos no conocen y que no saben que existe”.

En resumen, se observa una línea de desarrollo de identidad profesional que es coherente desde la formación de pregrado hasta el desempeño profesional. Los eventos contextuales que, en retrospectiva, han marcado hitos en la confirmación de su identidad como docente de PEBI están organizados en relación con el contacto, la construcción de conocimiento desde la comunidad, la familia y el estudiante, con el objeto de incorporar el conocimiento cultural mapuche a la comunidad educativa.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

Esta investigación buscó explorar los elementos asociados a la construcción de identidad en docentes de PEBI en contexto mapuche. De acuerdo con lo señalado por Ávalos y Sotomayor (2012), se destaca una identidad con una visión marcadamente social, así como el reconocimiento de la necesidad de cambio social, mientras asumen un rol activo como agentes de este cambio. Sin embargo, se observa, en el docente de PEBI de origen mapuche, tiene una tendencia de asociar su identidad mapuche con la identidad profesional docente. Además, en el desempeño e identidad profesional incorpora explícitamente el rol de la familia y sus conocimientos culturales en la formación de sus estudiantes. Esto permite hipotetizar que el reconocimiento cultural, como elemento central, se asocia a lo descrito por los docentes de PEBI como gestores de cambio social, en coherencia con su propia formación familiar y académica; lo que puede estar describiendo la estabilidad de una identidad profesional sustancial.

Por otra parte, siguiendo lo postulado por Dubar (1991; 2002; Dubar *et al.*, 2011), no podemos entender el desarrollo de la identidad profesional si desconocemos el contexto social en que esta identidad se construye y reconstruye. La formación de la identidad profesional de los docentes de PEBI en contexto mapuche explícitamente reconoce un escenario educativo complejo, en distintos ámbitos de su quehacer, y donde se evidencian al menos tres grandes desafíos.

El currículum escolar es el primer desafío; frente a él los docentes han asumido una perspectiva comprensiva y dialógica, como una apuesta a la necesidad de interrogarlo y comprenderlo desde su contexto (Quintriqueo *et al.*, 2014). En este marco de acción, los docentes enfrentan una tensión constante entre el conocimiento construido y establecido *v/s* los procesos de cambios que han escogido y necesitan enseñar (Quintriqueo y Muñoz, 2012), ya que el mismo currículum escolar es el marco en el que se consolida una identidad docente profesional, cuyo desafío es integrar el conocimiento cultural mapuche mediante la participación de la familia y la comunidad. Sin embargo, los conocimientos educativos y métodos educativos mapuches, aún no están institucionalizados en la escuela y el currículum escolar, con lo cual son objeto de desprecio epistemológico al ser ignorados como saberes educativos para la formación de estudiantes mapuches y no mapuches, en la educación escolar ofrecida en contexto mapuche.

El segundo desafío consiste en la necesidad de diálogo y reflexión como elementos fundamentales en la identidad del docente de PEBI. En este proceso, la necesidad de investigación y comprensión es reconocida como un elemento clave para la construcción de la identidad, lo que puede ser observado ya desde la formación de pregrado. La identidad, como un proceso de regulaciones continuas en una diversidad de contextos, tiene en el caso de los docentes de PEBI, un proceso de reafirmación que es coherente con una visión crítica y reflexiva en la búsqueda de la superación del desprecio epistémico del conocimiento educativo mapuche en la educación escolar (Quintriqueo *et al.*, 2014).

Por último, siguiendo a Van Den Berg, y Van, R (2002), la construcción de identidad de los docentes de PEBI está marcada por todos los focos de conflicto señalados en su modelo, es decir, cada uno de ellos debe ser resuelto según lo que necesitan. No obstante, es necesario agregar otro foco de conflicto: la urgencia de integrar el

mapunzugun en el aula con la participación de la familia y la comunidad. Aquí, se observa que el manejo de la lengua es un elemento central en la definición de la identidad profesional, lo que se contrapone a su desprecio implícito en el marco del currículum escolar, que en la práctica minimiza o suprime su uso formal y educativo.

Sin embargo, el proceso de construcción de identidad intercultural de los docentes se ve enfrentado a problemas como superar el racismo latente hacia los indígenas; es un componente que ha estado en la base del proceso de escolarización que han vivido los docentes de PEBI de origen mapuche en todos los niveles educativos (como estudiantes y docentes), dado el carácter *eurocéntrico* monocultural del currículum escolar (Quintriqueo *et al.*, 2014). Este es un imaginario social de la sociedad chilena que limita la incorporación de conocimientos mapuches al currículum escolar, lo que atenta contra la idea de relación con el saber educativo mapuche, como base de la identidad docente intercultural. En otras palabras, es un conflicto psicosocial de la identidad profesional. De esto, se desprende la resistencia de los docentes y directivos, no formados en pedagogía intercultural, para aplicar una educación contextualizada que incluya los saberes indígenas. Ello implica, por una parte, una dificultad para el desarrollo de la identidad del docente intercultural y, por otra, la imposibilidad de incorporar saberes propios de la familia y la comunidad mapuche al proceso de escolarización, lo que constituye una negación tanto de su identidad mapuche como de su identidad docente. Por último, ligado a lo mismo, se observa un desprecio epistemológico de 'lo mapuche' en el contexto escolar, constituyéndose en un obstáculo para el desarrollo de la educación intercultural. Para superar esta dificultad, los docentes de PEBI deben invertir mayor energía y trabajo en su desarrollo profesional y en la conformación de una identidad profesional.

En consecuencia, la idea estable de identidad docente que emerge en el estudio, tiene que ver con un docente que requiere enseñar para cambiar la sociedad, lo cual es coherente con los perfiles docentes ampliamente descritos. Sin embargo, para el docente de PEBI en contexto mapuche, la idea de cambiar la sociedad parece estar enraizada en la necesidad de re-establecer un orden epistemológico en un escenario educativo adverso, en el rescate de conocimientos mapuches que no forman parte del contexto escolar, que están muy alejados de los planteamientos del MINEDUC y que son implícita o

explícitamente desvalorizados en el quehacer escolar cotidiano (por ejemplo, como 'shows' folclóricos o de entretenimiento).

El docente de PEBI en contexto mapuche debe, de acuerdo con su rol de agente de cambio, desarrollar herramientas que pasan a ser parte de su identidad personal y profesional. Destacan entre estas herramientas identitarias el rol crítico frente al contexto educativo, que se proyecta a la formación de pregrado, pero no se queda estancada en ella, sino que da paso a características identitarias como la reflexión y la indagación sistemática.

Para concluir, siguiendo a Vågan (2011) podemos deducir que una visión individualista de la construcción de la identidad deja de lado los procesos fundamentales de construcción de significados que no sólo emergen de la reflexión y el aprendizaje de los individuos en contextos sociales, sino que también de personas formadas en estos contextos. Las trayectorias de aprendizaje son entonces procesos fundamentalmente sociales y la construcción de identidad no puede prescindir de ellos en su construcción y mantenimiento. Así, los procesos sociales e históricos que enmarcan la construcción de identidad de los docentes de PEBI se sostienen en una dinámica que exige la convicción no sólo de la enseñanza de los contenidos establecidos (como fin último de la docencia), sino también sobre la necesidad de mantener y recuperar un conocimiento cultural vernáculo, que ha sido negado en la educación escolar. Este conocimiento, puede ser considerado un núcleo identitario sobre el que se articulan las demás características de la identidad profesional del docente de PEBI en contexto mapuche.

AGRADECIMIENTOS

Agradecemos al Fondo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico FONDECYT por el financiamiento de los proyectos de investigación N° 1140562 “Construcción social del conocimiento educativo mapuche: doble racionalidad y desafíos para una escolarización intercultural”; N° 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados” y N° 1140864 “Desarrollo de Competencia Comunicativa Intercultural (CCI) en estudiantes universitarios de las regiones del Maule, Bio-Bio y La Araucanía”. También agradecemos al Núcleo Milenio CIECII y a cada docente de educación básica intercultural participante por su disposición a compartir sus conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

- ÁVALOS, B. Y SOTOMAYOR, C. (2012). Cómo ven su identidad los docentes chilenos. *Perspectiva Educacional*, 51(1), pp. 77-95.
- BEIJAARD, D., MEIJER, P. Y VERLOOP, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, 20(2), pp. 107-128.
- BISQUERRA, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: Editorial La Muralla.
- CASTELLS, M. (1997). *The Power of Identity*. Oxford: Blackwell Publishers.
- CATTONAR, B. (2001). Les identités professionnelles enseignantes. Ébauche d'un cadre d'analyse. *Cahiers de Recherche du GIRSEF*, 10, Louvain-la-Neuve.
- DARLING-HAMMOND, L. Y BRANSFORD, J. (2005). *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco: Jossey-Bass.
- DUBAR, C. (1991). *La socialisation: construction des identités sociales et professionnelles*. Paris: Collin.
- DUBAR, C. (1992). Formes identitaires et socialisation professionnelle. *Revue française de sociologie*, 33(4), pp. 505-529.
- DUBAR, C. (2002). Crisis de las identidades. *La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.

- DUBAR, C., TRIPIER, P. Y BOUSSARD, V. (2011). *Sociologie des professions*. Paris: Armand Colin.
- GALAZ, A. (2011). El profesor y su identidad profesional ¿Facilitadores u obstáculos del cambio educativo? *Estudios Pedagógicos*, 37, pp. 89-107.
- GAUTHIER, C., DESBIENS, J., MALO, A., MARTINEAU, S. Y SIMARD, D. (1997). *Pour un théorie de la pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir d'enseignants*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- GOHIER, C. y ALIN, C. (2000). *Enseignant-Formateur. La construction de l'Identité professionnelle. Recherche et Formation*. Paris: Le Harmattan.
- GUIDANO, V. F. (1991). *The self in process*. New York: Guilford University Press.
- KRIPPENDORFF, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- MAROY, C. (2001). Le modèle du praticien réflexif à l'épreuve de l'enquête. *Les Cahiers de Recherche du Girsef*, 12, pp. 2-26.
- MCMILLAN, J. Y SCHUMACHER, S. (2005). *Investigación educativa*. Madrid: Editorial Pearson Educación.
- MONTERO, M. L. (2000). *La formación del profesorado ante los retos de la multiculturalidad*. Documento de trabajo.
- NUNES, A. (1999). *Educação intercultural. Utopia ou realidade?. Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições.
- PÉREZ, G. (2002). *Investigación cualitativa. II Técnica de análisis de datos*. Madrid: Editorial La Muralla.
- QUILAQUEO, D., FERNÁNDEZ, C. Y QUINTRIQUEO, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Neuquén: Editorial EDUCO.
- QUILAQUEO, D., QUINTRIQUEO, S., TORRES, H. Y MUÑOZ, G. (2014). Saberes educativos mapuches: aportes epistémicos para un enfoque de educación intercultural. *Chungara*, Vol. 46, Nº 2, pp. 271-283.
- QUINTRIQUEO, S. Y MUÑOZ, G. (2012). Conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Actas del 1er Congreso Nacional de Ciencias Sociales y Educación*. Publicación Auto editada en Santiago, Diciembre, 2012.

- QUINTRIQUEO, S. RIQUELME, E. y TORRES, H. (2014). Construcción de una base epistemológica del conocimiento mapuche y su relación con el conocimiento escolar. *Manuscrito presentado para su publicación*.
- QUINTRIQUEO, S., QUILAQUEO, D., LEPE-CARRIÓN, P., RIQUELME, E., GUTIERREZ, M. Y PEÑA-CORTÉS, F. (2014). Formación del Profesorado en educación intercultural en América Latina. El caso de Chile. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 17 (2), pp. 201-217.
- RODRÍGUEZ, G., GIL, J. Y GARCÍA, E. (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- RUIZ, C. (2008). El Enfoque Multimétodo en la Investigación Social y Educativa: Una Mirada desde el Paradigma de la Complejidad. *Revista de Filosofía y Sociopolítica de la Educación*, 8, pp. 13-28.
- SUTHERLAND, L., HOWARD, S. Y MARKAUSKAITE, L. (2009). Professional identity creation: Examining the development of beginning preservice teachers' understanding of their work as teachers. *Teaching and Teacher Education*, 26, pp. 455-465.
- TASHAKKORI, A Y TEDDLIE, C. (2003). The past and future of mixed methods research: From data triangulation to mixed model designs. In Tashakkori, A., y C. Teddlie (Eds.), *Handbook of Mixed Methods in Social and Behavioral Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- VÅGAN, A. (2011). Towards a Sociocultural Perspective on Identity Formation in Education. *Mind, Culture, and Activity*, 18, pp. 43-57.
- VAN DEN BERG, M. Y VAN, R. (2011). Parent Involvement as Professionalization. Professionals' Struggle for Power in Dutch Urban Deprived Areas. *Journal of Education Policy*, 26(3), pp. 415-430.
- VAN DEN BERG, R. (2002). Teacher's meaning regarding educational practice. *Review of Educational Research*, 72, pp. 577-625.
- WALKINGTON, J. (2005). Becoming a teacher: encouraging development of teacher identity through reflective practice. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 33(1), pp. 53-64.
- WOODS, P. Y JEFFREY, B. (2002). The reconstruction of primary teachers' identities. *British Journal of Sociology of Education*, 23(1), pp. 89-106.



El rol de la escuela respecto del desarrollo del currículum escolar, en La Araucanía, bloquea con silencios y exclusiones los saberes y conocimientos propios de las familias y comunidades mapuches. En este proceso, el currículum escolar favorece la reproducción de los conocimientos escolares, separados de sus contextos de producción. Así, el currículum continúa siendo monocultural con procesos educativos descontextualizados; persistiendo la omisión y desconocimiento de los saberes educativos mapuches. Otro aspecto, es que junto a la escuela las universidades son instituciones profundamente monoculturales que responden a un proyecto social de homogeneización. Al mismo tiempo, se observa que en la educación mapuche existe una progresiva discontinuidad en la 'ruta formativa propia', respecto de normas y conocimientos educativos de los niños y jóvenes como efecto de las relaciones interétnicas basadas en la dominación heredada de la colonización por parte del Estado chileno.

ISBN: 978-956-9489-19-8



9 789569 489198