



Revista de estudios y experiencias en educación

ISSN: 0717-6945

ISSN: 0718-5162

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

Rodríguez Olea, María Soledad

Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche

Revista de estudios y experiencias en educación, vol. 20, núm. 44, 2021, pp. 217-232

Universidad Católica de la Santísima Concepción. Facultad de Educación

DOI: <https://doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.013>

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=243169780014>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM  redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Revista de Estudios y Experiencias en Educación REXE

journal homepage: <http://revistas.ucsc.cl/index.php/rexe>

Aprendizaje y Enseñanza en contextos Familiares y Comunitarios de la cultura Mapuche

María Soledad Rodríguez Olea

Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, Santiago, Chile.

Recibido: 07 de octubre 2020 - Revisado: 30 de octubre 2020 - Aceptado: 24 de noviembre 2020

RESUMEN

El propósito del presente artículo es develar las principales características de las concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza, en contextos familiares y comunitario, que tienen personas mapuche que habitan en la región de la Araucanía, atendiendo a los modos en que estas concepciones han sido construida en sus propios contextos. La opción metodológica es de enfoque etnográfico, porque mira a los grupos humanos indagando sobre cómo se relacionan con sus especificidades contextuales culturales y sociales. Las principales conclusiones, revelan que los aprendizajes familiares y comunitarios se construyen a través de la observación intencionada, la práctica de lo observado y la reflexión sobre esa práctica y que el proceso educativo, en estos contextos, se centra en la construcción de la identidad cultural, evidenciada en acciones sin instrucción y en conversaciones cotidianas.

Palabras clave: Aprendizaje; educación; conocimiento; interacción y contexto cultural.

^{*}Correspondencia: m_soledad.rodriguez@umce.cl (M. Rodríguez).



<https://orcid.org/0000-0001-8240-8015> (m_soledad.rodriguez@umce.cl).

Learning and Teaching in Family and Community contexts of the Mapuche culture

ABSTRACT

This article, which is part of a broader research, aims to highlight and discuss the main characteristics of the conceptions that Mapuche people living in the Araucanía region have about teaching and learning in family and community contexts. Special attention is given to the ways in which these conceptions are culturally contextualized. The methodological approach is ethnographic because the attention is directed towards the ways in which human groups relate to their cultural and social specificities. The main conclusions point out to family and community learning being achieved through intentional observation, the practice of what is observed and reflection of that practice. The educational process, in these contexts, focuses on the creation of cultural identity, evidenced in instruction free actions and everyday conversations.

Keywords: Learning; education; knowledge; interaction and cultural context.

1. Introducción

Actualmente, en América Latina existen 826 pueblos indígenas (una población aproximada de 45 millones), que se caracterizan por una gran heterogeneidad y diversidad demográfica, social, territorial y política. Según el documento elaborado por la Comisión Económica para América Latina (CEPAL, 2014)¹, en este último decenio ha habido un incremento de la población indígena. En el año 2000, la población indígena total de América Latina era de 30 millones, esto supone un aumento del 49,3% en 10 años, lo que implicaría una tasa de crecimiento medio anual del 4,1%. En este sentido, ya es tiempo que la sociedad dominante valore, respete y comprenda los modos distintos de construcción de mundo implicados en la diversidad cultural (Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez, 2012), como un potencial que podría enriquecer, en muchos sentidos, la convivencia entre culturas. Por lo mismo, urge avanzar en acciones que visualicen y reconozcan los derechos colectivos, declarados por la Organización Internacional del Trabajo (OIT, 2009)², y los derechos a la libre determinación, declarados por la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2007) de los pueblos indígenas.

En esta línea de acción, la educación familiar, foco central de este artículo, cumple una labor preponderante en resguardar la diversidad lingüística y la riqueza cultural. En Chile, desde el año 1995, el Ministerio de Educación ha creado políticas dirigidas a implementar una educación intercultural bilingüe, a través de programas pedagógicos para los primeros ciclos de educación básica en escuelas que se encuentran en sectores de mayor población indígena.

1. A través del Centro Latinoamericano y Caribeño de Demografía (CELADE)-División de Población de la CEPAL, que responde a una solicitud del Foro Permanente para las Cuestiones Indígenas de las Naciones Unidas (UNPFII) y del Enlace Continental de Mujeres Indígenas de las Américas (ECMIA), y que contó con el apoyo de la Fundación Ford.

2. El Convenio 169 de la OIT (Organización Internacional del Trabajo) sobre Pueblos Indígenas, tratado internacional adoptado el 27 de junio de 1989 y ratificado por nuestro país en septiembre del año 2008, entrando en vigencia el 15 de septiembre del año 2009.

A pesar de los años de implementación de estas políticas, se observa todavía debilidades en la falta de pertinencia en los contenidos (Dietz, 2003) en la focalización de la educación intercultural (Da Silva, 1998) y poca participación de las familias pertenecientes a comunidades indígenas en la escuela (Pontificia Universidad Católica de Chile, 2006). Esto último, contradice los derechos universales sobre asuntos indígenas, que contempla la participación y consulta a todas las personas indígenas sobre aspectos relacionados con sus derechos, incluidos los de la educación de sus hijos (ONU, 2007). Frente a este panorama: ¿Cómo avanzar en la transformación de la escuela en un espacio abierto a la comunidad y que acoja la diversidad de las personas y sus culturas?, siendo que la escuela ha sido reconocida históricamente como un espacio antidemocrático (Druker y Díaz, 2007) y transmisor de un conocimiento homogenizador (Magenzo, 2000). ¿Cómo lograr que las familias y comunidades, que construyen conocimientos diferentes a los que la escuela imparte, participen efectiva y propositivamente en los procesos de enseñanza aprendizaje de sus hijos? Si la escuela parece estar determinada por políticas públicas con lógicas hegemónicas, y dominada por una mirada positivista sobre el conocimiento. Una propuesta es dirigir la mirada a familias y comunidades que pertenecen a culturas diferentes y que poseen un sistema de conocimiento distinto al occidental (Arce y Long, 1992), lo que podría dar algunas luces para construir procesos inclusivos desde la pertinencia y reconocimiento de la diversidad cultural. Según el último informe de la CEPAL (2014) es importante considerar la participación activa de las comunidades en la construcción de políticas de educación intercultural, aportación de conocimiento en la elaboración de planes de estudio, materiales pedagógicos y formación de profesores. Como señala, Ibáñez et al. (2012) “la diversidad de sentidos y significados sobre el mundo o “la realidad” está presente en todo grupo humano y, por tanto, es condición de la situación educativa formal” (p. 219).

El objetivo del presente artículo es informar los resultados del análisis de los modos de enseñar y aprender de las personas mapuche, participantes de este estudio, que ocurren en sus contextos familiares y comunitarios, para contribuir a la inclusión de la diversidad en la escuela, a través de la distinción y comprensión de los sistemas de conocimiento (Arce y Long, 1992) que tienen las personas que pertenecen a una cultura diferente, en relación al aprendizaje y enseñanza.

La diversidad será entendida aquí como “como la consecuencia de modos distintos de construir significados que dan lugar a una visión de mundo diversa en algunos o en muchos sentidos, no mejor o peor sino sólo diferente, que se constituye en el lenguaje según el modo de convivencia propio de cada cultura o subcultura” (Ibáñez, 2004, p. 61). Se dará cuenta, en un proceso metodológico cualitativo con enfoque etnográfico, de las concepciones que tienen personas que pertenecen a comunidades rurales mapuche sobre enseñanza y aprendizaje familiar y comunitario, las que se sustentarán con perspectivas teóricas que conciben al individuo como constructor de su realidad (Foerster 2006; Maturana y Varela, 2009).

2. Discusión teórica

La perspectiva epistemológica que asume este artículo, es el constructivismo radical, el cual expone sobre los mecanismos que están a la base de las distinciones que hace el observador y los explica en el entendido que no existe un mundo prefijado y preexistente a la experiencia de quien observa y distingue. Se debe aclarar que los argumentos desarrollados en esta discusión teórica y que toma como fundamento la perspectiva epistemológica señalada, se plantean desde el ámbito educacional, específicamente para buscar mecanismos que permitan la comprensión de la diversidad y su incorporación a los procesos pedagógicos en los distintos niveles educativos.

2.1 Se observa desde la experiencia

El constructivismo radical señala que conocer el mundo es inseparable de la experiencia, la cual está determinada por la estructura y organización biológica de quien observa (Foerster, 1995; Maturana, 1995; Maturana, 1996). Este aspecto es esencial para comprender que toda explicación surge con la participación activa del que observa ese mundo particular; dicho de otro modo, lo observado depende de la experiencia y estructura de quien observa y no de la cosa o situación que se está observando, como si esta fuese independiente de quien observa.

Por su parte la perspectiva biológica, intenta explicar por qué no se ve lo que se cree ver. Su argumento es que la vista tiene un punto ciego, es decir, existe una parte del ojo con mayor agudeza visual debido a una densa cantidad de conos y bastoncillos ubicada en la fovea, específicamente en el nervio óptico. Esta zona no tiene bastones ni bastoncillos, o sea, no tiene receptores visuales, por lo tanto, lo que se proyecta en esa zona no se logra ver (Foerster, 1995; Maturana, 1995); sin embargo, en la experiencia, según señalan estos autores, los individuos no notan que tienen un punto ciego, más bien creen que el campo visual es continuo. Esta explicación significa que conocer el mundo es inseparable de la estructura biológica.

El propulsor del constructivismo radical Foerster (2006) propuso una teoría del observador, partiendo de dos supuestos "(i) las observaciones no son absolutas sino relativas al punto de vista de un observador y (ii) Las observaciones afectan a lo observado de modo tal que impiden toda esperanza del observador en cuanto a poder predecir" (p. 63). El punto de partida de este autor es ¿cómo se conoce?, más que el ¿qué se conoce?, para ello elabora proposiciones que pueden aclarar sus supuestos; estas se inician con la declaración de que el ambiente es la residencia de objetos estacionarios o cambiantes, estos cambios son variancias o invariancias dependiendo de la descripción y representación del observador, o sea, son propiedades de la descripción y/o representación del observador y no del objeto. Por lo tanto, toda descripción y representación puede variar tantas veces como varíe el observador y su estado de observación. A lo anterior se agrega la relación de equivalencia que son abstracciones, dicho de otro modo, es el resultado de un objeto que se transforma en invariable por el nombre otorgado (árbol, siempre es árbol) y las variadas transformaciones que se atribuyen al objeto, las que se ramifican, en lo que llama el autor, relaciones de equivalencia, que concluyen en consecutivos eventos y objetos que se complementan, por lo tanto "un organismo viviente es un relacionador de tercer orden que computa las relaciones que mantienen la integridad del organismo" (Foerster, 2006, p. 73).

2.2 El conocer depende de quién conoce

En coherencia con lo planteado anteriormente, la realidad depende de quien la vive, esto implica o significa que la relación sujeto conocedor y objeto conocido, en el entendido de que el mundo se presenta tal cual es, se desdibuja, porque lo que está "afuera" es un objeto que está determinado por la percepción y la experiencia propia del individuo.

Para este artículo, una de las claves esenciales es soltar la certidumbre para validar otros mundos desde la comprensión que no existe una realidad independiente del observador "esto vale sobre todo para la perspectiva desde la que el pensador debe contemplar el mundo de la experiencia, y para el bien de la mente que suele llamarse conocimiento" (Glaserfeld, 2000). Por lo tanto, desde esta perspectiva la objetividad estaría en tela de juicio, en el actual siglo, el conocimiento ya no puede separarse del hombre que hace la experiencia "la objetividad es la ilusión de que las observaciones pueden hacerse sin observar" (p. 19), esto significa que no se pueden conocer las cosas como si estuviesen allí presentes por sí mismas, el sujeto conoce a través de su acción de conocer y los modos de conocer influyen lo que se quiere conocer.

Maturana (1996) propone una línea explicativa que llama objetividad entre paréntesis donde señala: se debe aceptar que el ser humano es un ser viviente, que las habilidades cognitivas del observador son fenómenos biológicos, que cuando estas sufren alteraciones, es porque lo biológico está alterado, y que el observador para explicar sus habilidades cognitivas debe mostrar como surgen desde su estructura. Se agrega a lo anterior: reconocer y aceptar nuestros rasgos constitutivos como seres vivientes y eso es, como señala, reconocer la incapacidad que se tiene para diferenciar la percepción de la ilusión. En este sentido, cuando se evidencia el error, se refleja la incapacidad para diferenciar, en la experiencia, entre percepción e ilusión “un observador carece de bases operacionales para formular cualquier aseveración o afirmación acerca de objetos, entidades o relaciones como si existiesen independientemente de lo que él o ella hacen” (p. 18).

En síntesis, el conocer es traer un mundo a la mano, o sea, el conocer es una acción efectiva, en la cual cada sujeto que explica un objeto está intermediado por su historia particular con ese objeto y la explicación que haga de ese objeto estará determinada por su propia relación operacional con ese objeto. Por ello se ve el objeto, pero no se distingue de la misma manera, producto de que los sujetos humanos viven historias de vida diferentes (Ibáñez, 2010).

2.3 La Interacción: un multiverso relacional

El modelo lineal que ha prevalecido en el ámbito de la educación, nos indica que en el proceso de enseñanza-aprendizaje hay dos unidades: quien enseña y quien aprende. Sin embargo, gracias a los aportes de quienes indagaron sobre los circuitos cibernéticos de interacción se pudo avanzar en la comprensión de las lógicas relacionales, focalizando estas en la combinación de unidades más que en la acción de una u otra. Bateson (1993) considera que hay muchas maneras de interconectar los componentes de los contextos de aprendizaje y que hay varios rasgos característicos que entran en juego en las interacciones. En el ámbito de las relaciones humanas emergen miles de conexiones, están los unos con sus experiencias, los otros con sus experiencias y los contextos con sus particularidades, además de los modos de hacer propios y los modos de hacer cultural. A esto, se puede continuar agregando diversidad de aspectos que entran en juego en dichas relaciones; desde esta perspectiva no hay relaciones lineales, hay relaciones multiversales.

Maturana y Varela (2009) refiriéndose a las conductas culturales señala que “entendemos por conducta cultural la estabilidad transgeneracional de configuraciones conductuales adquiridas ontogénicamente en la dinámica comunicativa de un medio social” (p. 133), en otras palabras, la conducta cultural se configura en la dinámica comunicativa del grupo de personas que participan. En esta línea explicativa sobre las interacciones, podemos distinguir que lo que ocurre siempre es aprendizaje “distinguimos aprendizaje cuando la conducta de un organismo varía durante su ontogenia de manera congruente con las variaciones del medio y lo hace siguiendo un curso contingente a sus interacciones en él” (Maturana, 1982, p. 262). Lo anterior implica que lo que ocurre cada vez que se interactúa con alguien, es que se aprende.

2.4 El fenómeno de aprender y enseñar en contextos culturales diversos

El aprender se da en las transformaciones que ocurren en la convivencia e interacción recurrente con otro; lo que se aprende está determinado por la estructura de quien aprende y el aprendizaje puede surgir en contextos donde la enseñanza es intencionada o no (Ibáñez, 2010; Toren, 1999).

En la perspectiva social del aprendizaje Wenger (2001) señala que el aprendizaje ocurre siempre, es parte de nuestro existir, no se puede reducir a un proceso mecánico, se participa activamente en una interacción dinámica donde se pueden resignificar y negociar los signi-

ficados. En esta lógica, las comunidades de prácticas son fundamentales, aprender es una interacción entre lo local y lo global, que se da en la práctica. En consecuencia, “la creación de comunidades de aprendizaje depende de una combinación dinámica de compromiso, imaginación y alineación para hacer que esta interacción entre lo local y lo global sea un motor de nuevos aprendizajes” (Wenger, 2001, p. 272). En esta combinación surge el concepto de aprendizaje situado “... cualquier poder de abstracción es completamente situado, en la vida de las personas y en la cultura que lo hace posible” (Lave y Wenger, 1991, p. 36); desde este enfoque, el aprendizaje no está solamente situado en la práctica, sino que es parte integral de la práctica social que se constituye en el mundo en que se vive. Sin embargo, en el ámbito de la educación formal, la cual se sitúa en los contextos escolares, el aprendizaje es concebido como un proceso individual y descontextualizado (Wenger, 2001) con fuerte énfasis en lo cognitivo y que se desarrolla bajo un prisma educativo racional instrumental “la creencia en la superioridad de la concepción del mundo científico moderno, ha sido especialmente intensa y generalizada. La importancia que se concede a la certeza, a la objetividad, a la previsibilidad y a la racionalidad instrumental ha dominado los sistemas de enseñanza introducidos por los europeos” (Teasdale, 1995, p. 658). En este marco, los sistemas escolares de Latinoamérica se han regido por el pensamiento eurocentrista, invisibilizando la existencia de comunidades indígenas establecidas y originarias del territorio y con ello, la diversidad cultural implicada. Los niños y jóvenes pertenecientes a culturas distintas a la occidental, ingresan al sistema escolar dominado por una lógica que homogeniza el conocer y los modos que estos tienen, negando no solo las formas de aprender y conocer adquiridos en sus propios contextos culturales (Quintriqueo y Torres, 2013), sino que además, considerándolos como individuos de lento aprender, con pensamiento básico y concreto, lo que es corroborado por la percepción que tienen docentes que trabajan en escuelas rurales con alta población indígena (Sagastizabal, Perlo, Pivetta y San Martín, 2009) y los bajos resultados en los instrumentos de medición de aprendizajes escolares de niños y jóvenes que pertenecen a los pueblos indígenas (Treviño, 2006). Sin embargo, en la actualidad se reconoce que estas deficiencias se deben fundamentalmente a la falta de pertinencia de políticas y programas educativos que contemplen la existencia presente de los diversos pueblos indígenas que habitan en los territorios de Latinoamérica (Figueroa, Bolomey y Caniguan, 2018; Rojas-Maturana y Peña-Cortés, 2015).

Las políticas públicas en educación intercultural bilingüe, señalan como objetivo general: “mejorar la calidad y pertinencia de los aprendizajes a partir de la contextualización curricular y fortalecimiento de la identidad étnica de niños, niñas, jóvenes y adultos” (Ministerio de Educación, MINEDUC, 2011), cuando el sistema educacional pretende implementar políticas públicas focalizadas en personas pertenecientes a otra cultura a través de un currículo que tiene fuerte raíz cultural occidental (Sánchez y Herrera, 2003; UNESCO 2005), aunque se promueva la pertinencia de los aprendizajes, no se podrá distinguir una experiencia significativamente diferente, menos si se pretende transformar a los indígenas “en ciudadanos chilenos, sin reconocerles la diferencia y especificidad cultural que ellos poseen por pertenecer a pueblos diferentes” (Sánchez y Herrera, 2003, p. 6).

Existen estudios que muestran que las culturas indígenas tienen una visión más colectiva de la organización social, que tienen distintas concepciones del conocimiento y son poseedores de un pensamiento holístico, todo esto relacionado con el contexto local, el cual gatilla el aprendizaje (Tharpe, 1994). Por otra parte, la psicología transcultural utiliza como concepto el relativismo cultural de la inteligencia, el significado de este es que las sociedades desarrollan distintos tipos de inteligencia y usan diversas formas para aprender y resolver problemas (Price-Williams 1975, citado por Treviño, 2006). Sin embargo, los estudiantes cuyas tendencias cognitivas no se ajustan a las expectativas de la escuela son más propensos al fracaso escolar. Cuando la enseñanza hace hincapié en desarrollar habilidades verbales analíticas,

se pierde la posibilidad de desarrollar habilidades visuales holísticas que son adquiridas por los niños indígenas en sus contextos socioculturales. Particularmente, el conocimiento de la cultura mapuche se construye en una interacción del sujeto con el medio natural, social, cultural y espiritual “en las dimensiones subjetiva e intersubjetiva para comprender la realidad” (Quintriqueo y Torres, 2013, p. 200). En la cultura mapuche, el aprendizaje corresponde a los procesos relacionados con los saberes y conocimientos de la memoria individual y social de la familia mapuche, el aprendizaje es comunitario más que individual, se aprende con otros. La actividad que permite el aprendizaje valórico, está asociada al consejo a niños y jóvenes.

Conocer estas complejas formas de construir significados, puede contribuir a reformular las relaciones interculturales, sobre todo en el ámbito de la educación.

3. Metodología

El estudio presentado en este artículo tiene un enfoque etnográfico, porque mira a los grupos humanos cómo se relacionan con sus especificidades, en sus contextos culturales y sociales (Comaroff y Comaroff, 1992). En coherencia con el enfoque etnográfico, el estudio se realiza en contextos naturales (comunidades mapuche rurales) con familias extendidas, integradas por al menos tres generaciones. La principal unidad de análisis son los relatos, que se complementan con la observación de prácticas contextualizadas.

3.1 Grupo de Estudio y Contexto: El grupo de estudio está conformado por tres familias extendidas, pertenecientes a tres comunidades rurales mapuche que están en cercanía territorial y que habitan en la región de la Araucanía.

Tabla 1

Características de las familias participantes.

Familia	Comunidad	Participantes	Involucramiento actual en el sist. educativo	Subsistencia familiar
Familia 1	Pantano	Madre, padre, hijo e hija, tío abuelo.	Los 2 hijos están en enseñanza media.	Agricultura doméstica, crianza de algunos animales y atención de salud del hijo mayor, quien es Machi.
Familia 2	Didaico	Bisabuela y bisabuelo paterno, nieto, cónyuge y dos bisnietas.	Las bisnietas están en los últimos años de educación básica.	La subsistencia familiar de los padres e hijas se asegura mediante la producción de hortalizas, además el padre trabaja como educador tradicional en la escuela básica ubicada en la comunidad y la madre, quien realiza trabajos esporádicos de temporera.
Familia 3	Temulemu	Bisabuelo materno, abuelo (Lonco de su comunidad), abuelas (ambas son parejas del lonco), hijo y su cónyuge, y la nieta mayor.	La nieta asiste al último nivel básico en la escuela de la comunidad.	Todos se dedican a la agricultura doméstica, realizan algunas ventas de animales y establecen redes comerciales al interior de su comunidad, el padre trabaja como educador tradicional en la escuela que está en la comunidad y la madre trabaja en la ciudad de Traigen.

Fuente: Elaboración propia.

3.2 Técnicas para la recolección de Información

Para este estudio se utiliza la entrevista en profundidad, la que permite obtener información acabada sobre las concepciones abordadas en el estudio. En coherencia con el enfoque etnográfico, se consideran algunos aspectos de la observación participante. Observar las dinámicas cotidianas de las distintas familias, permite comprender las características generales de los modos de relación asociados a la educación y socialización familiar (Taylor y Bogdan, 1994). También se incorporan las conversaciones informales que emergen en forma espontánea en el marco del fluir relacional propio de una conversación no dirigida.

Se entrevista a un total de diecisiete personas: 1 bisabuelo, 1 tío abuelo, 5 abuelos, 3 padres, 3 madres, 2 jóvenes (mayores de 16 años) y 2 adolescentes (menores de 14 años). Se resguarda la privacidad de las personas quienes expresan voluntariamente su intención de participar a través del consentimiento informado.

4. Análisis de los resultados

La información se organiza en categorías preestablecidas, porque pretende comprender los significados que construyen personas que pertenecen a la cultura mapuche, particularmente sobre el aprendizaje y educación adquirida en sus contextos familiares y comunitarios, de esta manera, como se señala en páginas precedentes, intenta contribuir a relevar la pertinencia cultural en el contexto educativo formal.

Las categorías son:

a) Descripción del aprendizaje familiar y comunitario: se refiere a las concepciones sobre cómo ocurre el aprendizaje, qué lo facilita y qué lo dificulta en las distintas etapas de la vida. Se considera lo relativo a contextos situacionales, incluyendo la temporalidad y los contextos de interacción.

b) Descripción de la enseñanza familiar y comunitaria: se refiere a las concepciones que tienen los participantes de esta investigación sobre la educación no formal.

A continuación, se describen algunos hallazgos que emergen de cada una de las categorías señaladas y corresponden a las conversaciones sostenidas con los integrantes de las distintas generaciones que pertenecen a las tres familias que participaron de este estudio.

4.1 Descripción del aprendizaje familiar y comunitario

Para introducir este punto, es necesario señalar que todos los integrantes de las distintas generaciones que componen las familias que participaron de este estudio, valoran el aprendizaje familiar y comunitario.

En los análisis, se distingue que el proceso de aprendizaje está compuesto por tres grandes etapas o momentos, no lineales, sino que se entrecruzan durante todo el proceso, el que no culmina, sino que vuelve a construirse. El primero momento se denomina **autonomía**; punto germinal y transversal del proceso de aprendizaje, el segundo momento es la **atención al otro**; que emerge de manera muy situada, y el tercer momento **la reflexibilidad**; aspecto culmine que sella el aprendizaje, pero también marca el inicio de un nuevo proceso, este es el momento en el que se reserva en la memoria neuronal, personal, histórica y cultural, la experiencia a la que se recurre en cualquier momento de la trayectoria de vida.

4.1.1 Autonomía

Un hallazgo importante encontrado en estudios previos sobre el surgimiento del lenguaje³ en niños de distintas culturas, y en el que la autora de este estudio participó, es la autonomía que adquieren durante el desarrollo psíquico, emocional y corporal, los niños que pertenecen a la cultura mapuche, la que se constituye en la coordinación con otros y con el medio en donde crecen, esta autonomía se mantiene, amplía o modifica durante la trayectoria de vida.

Lo anterior, se ratifica en los relatos de los participantes de las distintas generaciones. Los integrantes de la familia y la comunidad propician que los niños indaguen libremente el contexto que habita, esto posibilita el desarrollo de la capacidad resolutive y el actuar en coherencia con el medio:

Si el niño dice: Oh, éste...éste me gustó y el niño lo agarra y con el tiempo el niño va ir diciendo: Ah, agarré esto, claro, pero me falta esto otro - y va el niño y va buscando y va buscando...Entonces uno se mete en el tema, va buscando, va para allá, busca, pregunta (Abuelo).

Luego que el niño selecciona aquello que quiere aprender, utiliza como mecanismo inicial el observar a otro realizar el conjunto de acciones que están involucradas en este ámbito de aprendizaje determinado (tejer telar, arrear, manejar maquinaria, cocinar, etc.) ...si yo la miraba a ella, mi mamá sabía dibujar diseños del trariwe, sabía hacer trarilonko, mantas con dibujo todo eso (...) (Abuela). Mi mamá, la miraba no más qué es lo que hacía, la miraba, tenía que hacer la comida, todo, y antes tiene que calcular uno y miraba no más, como el mote, yo lo miraba no más (Madre).

Este observar no se reconoce como un acto de captar y reproducir, como si nuestro organismo fuese una máquina de capturar a través de nuestros sentidos los estímulos del medio, más bien se distingue el observar como una actividad que gatilla los procesos cognitivos que están implicados en una tarea determinada, o sea, es el inicio de un proceso que evidencia una construcción activa de la persona que aprende. El observar intencionado del niño, contribuye a la construcción de significados que van constituyendo su mundo: "lo fui aprendiendo por lo que he visto, por lo que he vivido, por lo que me han dicho, lo que me han enseñado, lo que me han comentado y lo que he vivido (Padre).

Luego del observar intencionado, surge un nuevo mecanismo: el hacer, que consiste en poner en acción aquello que se está aprendiendo, en este proceso entra en juego el error, como una estrategia que permite interiorizar aquello que se aprende:

Si de chiquitita, cuando salía mi mama a cuidar los animales, andar por ahí, y dejaba su telar yo entraba solita escondida yo solita así aprendí, solo aprendí, como el telar lo dejaban paraíso así y miraba como la mamá pasaba el hilo (Bisabuela).

Sino que yo creo que nosotros siempre vimos eso, siempre lo vimos y lo aprendimos y después nada más que practicábamos no más (Abuela).

Es interesante distinguir que tanto la familia como la comunidad y el individuo, valoran la autonomía y la incorporan en sus expectativas como un aspecto inevitable e ineludible en sus trayectorias de vidas:

3. Proyecto FONDECYT 1020496 (2002-2006), la investigadora responsable es Nolfia Ibáñez, el coinvestigador Humberto Maturana. Ayudantes de investigación: Tatiana Díaz, Ana María Figueroa, Soledad Rodríguez y Sofía Druker. FONDECYT 1060230 (2006-2010), la investigadora responsable es Nolfia Ibáñez, la co-investigadora es Tatiana Díaz y las ayudantes de investigación son la profesora Soledad Rodríguez O. y la antropóloga Sofía Druker I.

...Y yo quiero eso para mis hijos, para los dos pues, que sea hombre o mujer para mí que ellos vayan a buscar las herramientas necesarias para poder desenvolverse ellos y hacer lo que ellos...creen sus propias fuentes de trabajo como digo (Abuela).

4.1.2 Atención al otro

Otro hallazgo identificado como mecanismo que participa en el proceso de aprendizaje, además del observar intencionado y la acción, es la atención al otro. En los relatos de las diferentes personas involucradas en este estudio, se destaca, en el proceso de aprendizaje, la acción que realiza un otro en un contexto determinado; el observador inicia su observación a partir de un interés, pero su mirada se centra en el acto relacional entre la persona involucrada, el objeto que manipula y el escenario en el que esta acción se ejecuta:

Mi mamá me enseñó, ella sabía hacer manta, ahí aprendí, cuando yo veía mi mamá que estaba haciendo ahí yo entraba no más y lo hacía, así aprendí (Abuela)⁴.

No, miraba cuando hacía algo o cuando me servían algo yo decía cómo se hará y miraba qué es lo que lleva y después así (Madre).

Otro aspecto que participa en este acto relacional y que está finamente involucrado con el proceso de enseñar es que el otro no “dice” el cómo se deben hacer las cosas, solo las “hace”. No, mi mamá no me enseñaba nada, yo sólo miraba, observaba, pero nunca me dijo ven acá hija, así se hacen las cosas (madre) no, no mi papá)... andaba no más, con nosotros callaíto no más andaba (Abuelo).

Todo lo anterior se puede deber al sentido comunitario que tiene esta cultura, la presencia del otro es importante en el vivir de estas comunidades; como ejemplo de ello, en todas las entrevistas realizadas a las personas en forma individual, estaban presentes los otros integrantes de la familia quienes se hacían parte de las conversaciones:

Así es pues hijo, cuando la gente se ve conversa (Abuelo).

Si escuchando a la gente como habla, así no más aprendí, no por papel, por libro nada yo la casa de libro no lo conozco no lo entiendo nada, como no entré a la escuela (Abuelo).

Otro aspecto a considerar, es la participación del otro en el proceso de aprender, el otro “invita” al niño a manipular el objeto o realizar alguna acción asociada a la labor determinada, luego de ello, permite que realice la tarea completa, aquí el error es aceptado, ya que es parte del aprendizaje. Es necesario hacer mención que, en los diversos relatos sobre este aspecto, todos coinciden en señalar que la invitación que se hace al niño a introducirse a realizar alguna labor, se hace cuando su estructura lo permite, o sea una edad determinada:

Sí, de chiquitita siempre observaba a mi mamá, ya después a los 10 años lo hacía, pero es que a veces se me quemaba (risas) a veces hacíamos comida y nos poníamos a jugar con mi hermanita y después cuando estaba cuidando la olla lo acordábamos (Hija).

O sea, me dijo, me dejó todo dicho y yo lo empecé a hacer (Hija).

Finalmente, todos señalan que el aprendizaje surge en el hacer con escasa presencia del decir de un otro, o sea, el acto de enseñar se invisibiliza frente al acto de aprender. Cuando se trata de aprender alguna actividad cotidiana como cuidado de animales, labores en el hogar, hilar, tejer telar, etc., carecen de discurso instruccional, no hay presencia de un otro que diga

4. Trabajo de campo realizado por la autora del artículo, en el marco de proyecto de tesis doctoral.

cómo se debe realizar alguna acción, más bien, el discurso se reemplaza por una “invitación” a hacer, el adulto invita al niño a participar de las actividades familiares o comunitarias, quien en un inicio participa desde la periferia, que luego de reiteradas y diversas formas de hacer se van transformando en acciones nucleares que contribuyen en la producción familiar.

4.1.3 La reflexibilidad

Se observa, en el relato de los distintos integrantes de las diferentes generaciones, que los modos de aprender en el contexto familiar y comunitario, facilitan el desarrollo de capacidades cognitivas, especialmente destacan, la memoria, que se va potenciando en la interacción con su contexto sociocultural y por lo tanto se va transformando en una capacidad cognitiva más sofisticada. Dicho de otra manera, la memoria es un mecanismo que contribuye a la resolución de problemas y construcción de conocimiento y que finalmente, desde la perspectiva de esta cultura, se convierte en sabiduría:

Así no más, pura memoria, la plata, nunca compré trigo, bueno compraba me decía eso vale y así (Abuelo).

Siempre me decía esto, todo este asunto, esto, todo esto, entonces va quedando, igual como uno dice: tengo una agenda y lo va escribiendo y la cabeza mapuche no cree...no quería en esa época tener agenda ni nada, sino que quedaba todo ahí (señala su cabeza) (Padre).

Pero niño se va quedando todo grabado aquí y acá yo sentí esa libertad de abrir esas ventanas cognitivas, yo creo, y ahí iba sacando todo el kimün (conocimiento en mapudungun) (Padre).

La reflexión sobre la acción, permite identificar y analizar los significados que se construyen en las experiencias previas, los que son articulados con los significados de las experiencias nuevas:

Claro, lo asimilaba con eso porque para el mundo occidental que yo conocí en Santiago lo tenebroso era el cocodrilo, el vampiro, la serpiente y cosas así. Y después me empecé a dar cuenta que había unos héroes fantásticos que se peleaban con unos héroes del lado negativo y también eran tenebrosos, entonces yo juntaba todo eso y hacía una mezcla (Padre).

En el relato siguiente, la reflexión se va desplegando de diferentes maneras a medida que se va adquiriendo más experiencia, se podría decir que el proceso reflexivo se desarrolla a partir de observar y actuar en coherencia con el contexto, y se reflexiona sobre la relación entre el contexto y la experiencia:

Ahora uno lo analiza como adulto y se da cuenta que tenían una intención, que eran intencionadas, que uno los tomaba no más y se los aprendía y después lo transmitía. Yo después cuando me fui a Santiago a los 7 años yo las contaba en castellano allá y era famoso porque sabía muchos cuentos tenebrosos (Padre).

4.2 Descripción de la enseñanza familiar y comunitario

En las conversaciones con las distintas generaciones se observa que, a través de la enseñanza familiar y comunitaria, se transmite el conocimiento práctico y teórico. En este sentido se identifican dos hallazgos; uno denominado **intencionalidad**, que involucra estrategias de enseñanza que gatillan mecanismos, de quien aprende, para adquirir conocimiento práctico, y otro denominado **conversación en la convivencia** que incorpora estrategias que facilitan el conocimiento teórico.

4.2.1 Intencionalidad

Según los relatos, la enseñanza del conocimiento práctico familiar y comunitario se inicia invitando a la generación menor (hijo o nieto) a que acompañe al adulto significativo (padre y/o madre, abuelo y/o abuela, tío y/o tía), quien cumple la función de enseñar, para que observe cómo se realiza una actividad (andar en tractor, arar, cultivar, hilar, tejer telar, cocinar, etc.):

Dos palitos así con cuero...Y se lo amarraba a uno así y lo dejaban así paraíto en el patio...Para'o, paraíto pa' que mire a su mamá, lo que hacía su mamá cocinando... Entonces quedaba así (¿hace el gesto?) todo el rato así, mirando pa'llá pa'...Hasta un año, hasta un año le hacían. (Mirando de bebé lo dice en mapudungun) Cocinaba y la guagua mirando, sí po (Abuela).

No, no mi papá... andaba no más, con nosotros callaíto no más andaba, hay que cuidarlo bien a los chanchos no más decía cuidar los chanchos, cuidar los borregos, oveja tenía a media, cuídalo bien no más, eso me enseñaba, cuídalo bien (Abuelo).

Luego, surge el momento en que los adultos permiten que las generaciones menores manipulen el instrumento o realice alguna acción asociada a una labor determinada, permitiendo finalmente que realicen la actividad completa, a medida que van ejercitando más las acciones asociadas a dicha actividad:

Eh...la primera vez que me acuerdo tenía como siete años cuando empecé...la primera vez que me echaron arriba...Pero yo...o sea no hacía todas las operaciones como el tractor del campo donde trabajaba mi papá sacaban piedras...Entonces era...llegábamos a una velocidad "leeento", o sea si yo...me echaban ahí para que dirigieran el tractor no más...Y así fui aprendiendo de él, me fue enseñando, preparando para el tema de...y siempre apegado, o sea siempre apegado más a él (Padre).

Las características que más se destacan en las instancias o situaciones formativas no formales son: ausencia o acotadas instrucciones, no se le dice al otro lo que debe hacer y cómo hacer, se le invita a observar, luego se le invita a practicar en un proceso paulatino de acciones las que se van complejizando hasta que puede realizar la actividad de manera independiente, momento en que se consolida el conocimiento práctico.

4.2.2 Las conversaciones en la convivencia

Todas las generaciones otorgan un sitio fundamental a las conversaciones, en ellas se transmiten saberes y se hacen reflexiones sobre cualquier temática relevante para la familia y comunidad que conforman su cultura.

En los relatos de las generaciones mayores se distingue que el conocimiento teórico se adquiere a través de tres ejes de enseñanza: los cuentos, consejos sobre el cómo relacionarse con otros y consejos sobre identificar y comprender los valores esenciales de su cultura.

La temática de los cuentos siempre está referida a historias locales o hechos históricos del pueblo mapuche, que se representan de manera similar a una fábula, estos se relatan alrededor de un fogón:

Que de repente son cuentos como se llama esto eh, a veces son cuentos reales, a veces eran cuentos, así como verdaderos y algunos de los cuentos así, alguno igual, como cuando dice la sociedad chilena dice voy a hacer un... cómo se llama, no sé cómo lo puedo decir... invento, un invento de cuento para que lo pueda... algunas veces eran y cuando eran verdad les salía llanto a los niños, quedaban traspuesto (Padre).

Distintas historias, por ejemplo, siempre aparece como el zorro...el zorro, el conejo, todo lo que tiene que ver con el tema de la naturaleza, igual hay algunas historias que son...que fueron...a ellos se los contaron como hechos reales que sucedieron aquí en la comunidad (Padre).

Los consejos se transmiten mientras se enseña alguna labor (hilar, telar, trabajos en el campo, cuidado animal) o bien, se focalizan en la enseñanza del valor más fundamental para la cultura mapuche: el respeto, el cual está asociado a tres dimensiones del conocimiento mapuche y que a su vez se evidencia en su cosmovisión; el respeto al otro persona (en el decir y actuar), a la naturaleza (pedir permiso a la naturaleza para extraer algo de ella o para agradecer por la vida otorgada) y a los espíritus que habitan en ella (respeto a su existencia y cuidar de ellos):

Entonces, ahí estaban los conocimientos de todo lo que traían los chake-ché (persona mayor en mapudungun) nosotros le decimos así...la sociedad chilena, le dicen los Huinca, entonces en un fogón así estaba el chake-ché, que el Nlantún (abrir conversación en mapudungun) es la cuestión que usted le conversa a su familia, como es su situación, que cuál es su conocimiento, cuál es su decisión, cuál es su respeto que tiene que tener de los viejos, de los jóvenes, cómo tiene que tratar a una niña, así....Cómo tiene que tratar a un abuelo, cómo tiene que tratar a la abuela, todas esas cosas, entonces no puede sobrepasarse de un abuelo, sino que si lo encuentra por ahí de caído, o se cayó, trata de levantar, o sea esa es una parte de la educación del pueblo mapuche (Padre).

También, la enseñanza se presenta en las conversaciones que invitan a reflexionar sobre las problemáticas actuales y que impactan en la vida comunitaria y en la propia cultura:

Bueno, eso hicimos lo conversamos, siempre lo estamos conversando, cuál es la cuestión, discutimos igual nosotros, no solo discutimos de lo que... como es el mapuche, sino que discutimos también la Reforma, la condición con el Estado o no sé quién, pero y eso, entonces también tratamos de aprender, es nuestro derecho de pueblo (Abuela).

Es interesante destacar que las conversaciones tienen distintos énfasis y que son relevados por los integrantes de las distintas generaciones al interior de las familias en la enseñanza mapuche.

Finalmente, se puede distinguir que el aprendizaje y la educación familiar y comunitaria están fuertemente vinculados y articulados. El conocimiento práctico se aprende a través de la observación intencionada, la acción y la reflexión sobre el hacer. El conocimiento práctico se enseña a través de la invitación a observar aquello que se hace, sin incluir instrucción en este proceso. El conocimiento teórico se enseña a través del conversar.

5. Conclusiones

Las distintas generaciones al interior de las familias con las que se establecieron conversaciones e interacciones, explicitan y coinciden en señalar que el proceso de aprendizaje y enseñanza familiar y comunitario es activo, permanente, e involucra diferentes aspectos que se retroalimentan.

Se podría destacar tres distinciones que surgen de los resultados sobre el aprendizaje familiar y comunitario. La primera, es la disposición a observar aquello que interesa aprender, o sea, hay una disposición a aprender aquello que corresponde aprender en ese contexto, que depende a su vez del tipo de interacción generado entre las personas que participan en ese

contexto determinado y no por la instrucción de quien dirige la acción; lo anterior concuerda con lo señalado por [Maturana \(1982\)](#) sobre aprendizaje.

La segunda, es la observación; la cual inicia el proceso de aprendizaje y se caracteriza por ser activa y participativa, donde no hay presencia de acción directa de quien observa. La observación está focalizada en los modos en que el otro realiza las acciones que están implicadas en la ejecución de una tarea determinada, esta distinción se correlaciona con lo señalado por [Tharpe \(1989\)](#), que los niños indígenas van desarrollando habilidades visuales holísticas, por ello el observar no es solamente mirar lo que se manipula, se mira todo lo que está implicado en ese hacer, la disposición emocional, los modos como se manipula, el objeto manipulado, el contexto donde se realiza, etc., son conexiones infinitas, como lo manifiesta [Bateson \(1993\)](#). En este proceso, lo observado es distinguido a través de significados que se van construyendo en esa experiencia ([Ibáñez, 2010](#)), y también coincide con lo señalado por [Quintriqueo y Torres \(2013\)](#), que la observación de prácticas cotidianas es un aspecto primordial para aprender.

La tercera, es la acción que realiza quien aprende, esto no tiene que ver solamente con un empirismo, como señala [Lave y Wenger \(1991\)](#), en el sentido de manipular algo que está fuera de quien participa en esa acción, o sea no hay actividad que no esté situada y compromete a la persona en su totalidad. El individuo, en lugar de ser solo un receptor del mundo tal cual se presenta, construye un mundo en la acción que realiza en interacción con otros ([Maturana, 1996a](#)). Por último, lo que culmina el proceso de aprendizaje, es la reflexión sobre la experiencia, que surge después de la acción y es lo que finalmente se transforma en conocimiento, esto es congruente con lo señalado por [Maturana \(1996b\)](#) que el conocer es una acción efectiva, en esta experiencia de aprender, los procesos cognitivos van evolucionando de manera cada vez más compleja, lo que coincide con lo señalado por [Wenger \(1991\)](#) que la abstracción, es completamente situada en la vida de las personas y la cultura que lo posibilita.

En síntesis; la observación intencionada, la práctica y la reflexión de quien aprende en coherencia con los contextos, todo lo cual se identifica en las conversaciones sostenidas con las familias de la cultura mapuche, se debiera considerar como estrategias pertinentes, sobre el cómo se aprende en los contextos educativos interculturales y multiculturales.

En relación a la enseñanza familiar y comunitaria, se distingue que, a través del proceso de enseñar intencionado se puede alcanzar el conocimiento teórico y práctico.

La enseñanza intencionada, que permite la construcción del conocimiento teórico, se da a través de tres elementos; los cuento y fabulas, donde se relata la historia mapuche general y local, el consejo; donde se transmiten valores, se forja la identidad, y las conversaciones; interacciones que se producen al interior de las familias y en la comunidad. Las conversaciones, como señalan, fortalecen los nexos familiares y su cultura.

La enseñanza intencionada, que permite la construcción del conocimiento práctico, se da a través de la no instrucción, no se le dice al niño lo que debe hacer, solamente se convive, contrario a nuestra cultura, la cual se enfatiza lo verbal/instruccional.

Se espera que los resultados y conclusiones presentados en este artículo, ayuden a despertar interés en la comprensión sobre los sistemas de conocimiento de la cultura mapuche. Como también se espera contribuir a la comprensión de las concepciones sobre enseñanza y aprendizaje existentes en la cultura mapuche, que pueden fortalecer y enriquecer los procesos formativos de todos los niños/as y jóvenes involucrados en los contextos educativos. Como señala el informe de la [CEPAL \(2014\)](#), descolonizar los contenidos educacionales, incorporar dimensiones como género, espiritualidad e interculturalidad, y generar participación activa de las comunidades en la construcción de políticas de educación intercultural y en el desarrollo de planes de estudio, materiales pedagógicos y formación de maestros.

Referencias

- Arce, A., y N. Long. (1992). The dynamics of knowledge. Interfaces between bureaucrats and peasants. Long & Long (Ed.), *Battlefields of knowledge. The interlocking of theory and practice in social research and development*, (pp. 211-246). Inglaterra, Londres: Routledge.
- Bateson, G. (1993). *Espíritu y Naturaleza*. Buenos aires, Argentina: Amorrortu.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2014). *Panorama Social de América Latina*. Recuperado de http://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/37626/6/S1420729_es.pdf.
- Comaroff, J. L., y Comaroff, J. (1992). *Ethnography and the Historical Imagination*. New York: Routledge.
- Da Silva, T. (1998). Cultura y currículum como prácticas de significación. *Revista de Estudios del Currículum*, 10(1), 59-76.
- Dietz, G. (2003). *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*. Granada: Universidad de Granada.
- Druker, S., y Díaz, T. (2007). La democratización del espacio escolar: una construcción en y para la diversidad. *Revista Estudios Pedagógicos*, 33(1), 63-77. Doi:10.4067/S0718-07052007000100004.
- Figuerola, L., Bolomey, C., y Caniguan, N. (2018). Educación mapuche en el Chile neoliberal: análisis de tres escuelas de la región de La Araucanía. *Revista electrónica de Educación Sinéctica*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/sine/n50/2007-7033-sine-50-00007.pdf>.
- Foerster, H. V. (1995). Visión y conocimiento: disfunciones de segundo orden. Schnitman, D. F. (Ed), *Nuevos paradigmas, cultura y subjetividad* (pp. 91–114). Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Foerster, H. V. (2006). *Las semillas de la cibernética*. Barcelona, España: Gedisa.
- Glasersfeld, E. V. (2000). Despedida de la objetividad. P. Watzlawick y P. Krieg (Ed), *El ojo del observador; contribuciones al constructivismo* (pp. 19-31) España: Gedisa.
- Ibáñez, N. (2004). La interacción prelingüística: primeras coordinaciones de acciones consensuales. *Revista Estudios Pedagógicos*, (30), 61-74. doi:10.4067/S0718-07052004000100004.
- Ibáñez, N. (2010). El contexto interaccional y la diversidad en la escuela. *Revista Estudios Pedagógicos*, (36), 275-286. doi:10.4067/S0718-07052010000100015.
- Ibáñez, N., Díaz, T., Druker, S., y Rodríguez, S. (2012). La comprensión en interculturalidad y educación. *Convergencia, Revista de Ciencias Sociales*, 19(59), 215 – 240.
- Lave, J., y Wenger, E. (1991). *Situated learning, Legitimate peripheral participation*. Nueva York: Cambridge University Pres.
- Magenzo, A. (2000). La diversidad y la no discriminación: un desafío para una educación moderna. *Revista Pensamiento Educativo*, (26), 173-20.
- Maturana, H. (1982). Reflexiones: Aprendizaje o deriva Ontogenica. *Arch. Bio. Med. Exp*, (15), 261 – 271.
- Maturana, H. (1995). *La realidad: ¿objetiva o construida?; I. Fundamentos Biológicos de la realidad*. España: Anthropos.
- Maturana, H. (1996). *El sentido de lo humano*. Santiago, Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (1996). *La realidad: ¿objetiva o construida?; II. Fundamentos Biológicos del conocimiento*. España: Anthropos.

- Maturana, H., y Varela, F. (2009). *El árbol del conocimiento*. Santiago, Chile: Editorial Universitaria.
- Ministerio de Educación de Chile. (2011). *Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe: Programa de Educación Intercultural Bilingüe*. Recuperado de: http://peib.mineduc.cl/wp-content/uploads/2018/05/Libro_publicacion_ed_20-09-2011.pdf.
- Organización de las Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfi/documents/DRIPS_es.pdf.
- Organización Internacional del trabajo. (2009). *Los derechos de los Pueblos Indígenas y Tribales en la práctica*. Recuperado de https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/---dgreports/---dcomm/---publ/documents/publication/wcms_126163.pdf.
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2006). *Familia y proceso de aprendizaje. Estudio Prácticas sociales a nivel familiar que tienen relación con los aprendizajes de niños y niñas del nivel preescolar y del primer ciclo escolar básico*. Recuperado de <http://www.crececon-tigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/13-Familia-y-proceso-de-aprendizaje-1.pdf>.
- Quintriqueo, S., y Torres, H. (2013). Construcción del conocimiento mapuche y su relación con el contexto escolar. *Revista estudios pedagógicos*, 39(1), 199-216. doi: org/10.4067/S071807052013000100012.
- Rojas-Maturana, M., y Peña-Cortés, F. (2015). Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile). *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13(2), 1207-1220. Doi:10.11600/1692715x.13245171214.
- Sagastizabal, M. de los Á., Perlo, C., Pivetta, B., y San Martín, P. (Ed.). (2009). *Aprender y enseñar en contextos difíciles; Multiculturalidad, diversidad y fragmentación*. Buenos Aires, Argentina: noveduc libros.
- Sanchez, M., A., y Herrera, A. (2003). *Análisis de Planes y Programas de Estudio en tres Sub-sectores de Aprendizaje de Nb1 y Nb2, y de textos escolares usados para la enseñanza de alumnos mapuche en las comunas de Cañete, Contulmo y Tirúa, Chile*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/183401768/Sanchez-Herrera-AnalisisCurriculumEIB>.
- Taylor S.J., y Bogdan R. (2000) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Editorial Paidós.
- Teasdale, G. (1995). Educación y Cultura. *Revista Perspectivas*, 25(4), 659-664.
- Tharpe, R. (1994). Intergroup differences among Native Americans in socialization and child cognition: An ethnogenetic analysis. En P. M. Greenfield & R. R. Cocking (Ed.), *Greenfield y Cocking Cross-cultural roots of minority child development* (pp. 87-105). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.
- Toren, C. (1999). *Mind materiality and history explorations in fijian ethnography*. Londres, Inglaterra: Routledge.
- Treviño, E. (2006). Evaluación del aprendizaje de los estudiantes indígenas en América Latina. Desafíos de medición e interpretación en contextos de diversidad cultural y desigualdad social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(28), 225-268.
- UNESCO. (2005). *Educación para todos, el imperativo de la calidad*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001501/150169s.pdf>.
- Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica; aprendizaje, significado e identidad*. Argentina: Paidós.