



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Quintriqueo Millán, Segundo; McGinity Travers, Margaret
IMPLICANCIAS DE UN MODELO CURRICULAR MONOCULTURAL EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA
IDENTIDAD SOCIOCULTURAL DE ALUMNOS/AS MAPUCHES DE LA IX REGIÓN DE LA
ARAUCANIA, CHILE
Estudios Pedagógicos, vol. XXXV, núm. 2, 2009, pp. 173-188
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514137010>

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

redalyc.org

Sistema de Información Científica
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACION

*IMPLICANCIAS DE UN MODELO CURRICULAR MONOCULTURAL EN LA
CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD SOCIOCULTURAL DE ALUMNOS/AS MAPUCHES
DE LA IX REGIÓN DE LA ARAUCANIA, CHILE*

A mono-cultural curricular model, implication for the mapuches student's sociocultural construction of the identity at the IX's region of the Araucania, Chile

Segundo Quintriqueo Millán, Margaret McGinity Travers

Escuela de Educación Básica, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco., Casilla 15 D.
squintri@uct.cl

Resumen

El artículo tiene por objeto comunicar los resultados de la tesis doctoral 'Implicancias de un modelo curricular monocultural en la construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de la IX Región de la araucania' (Quintriqueo 2007). La investigación sostiene que los *kimches* –personas sabias– y padres de familias conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas, para la formación de persona en saberes y conocimientos mapuches. Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños/as mapuches se ha realizado en base a contenidos educativos monoculturales occidentales. Al no explicitarse ambas lógicas de conocimientos, occidental y mapuche en la educación escolar, se genera un conflicto socio cognitivo en la construcción de la identidad individual y sociocultural. La metodología empleada es la investigación educativa, basada en el análisis de contenido y la teoría fundamentada. Los resultados permiten conceptualizar las implicancias del currículum escolar en contexto mapuche, fundamentalmente en la distancia entre la racionalidad del conocimiento educativo y el discurso de los/las profesores/as sobre el uso y conocimiento del patrimonio cultural mapuche en prácticas pedagógicas. Además, permite la definición de

Abstract

This paper presents the results of the doctoral thesis 'Implications of a monocultural curricular model in the construction of the socio-cultural identity of mapuche pupils in the IXth region of Araucania.' (Quintriqueo 2007). The research argues that the *kimches* –wise people– and parents know the educational foundations, contents and aims for the training of people in mapuche knowledge. However, historically, the schooling of mapuche children has been based on western monocultural educational content. By not making explicit both logics, the western and the mapuche, in education in schools, a socio-cognitive conflict in the construction of individual and socio-cultural identity is generated. The methodology employed is that of educational research, based on content analysis and theory foundations. The results permit the conceptualization of the implications of the school curriculum in the mapuche context, basically in the distance between the rationality of educational knowledge and the discourse of teachers as regards the use and knowledge of mapuche cultural patrimony in pedagogical practice. In addition it allows the definition of an explicatory model to understand the processes of schooling and school curriculum in the mapuche context as a contribution to a model of dialogic and intercultural schooling.

un modelo explicatorio para comprender procesos de escolarización y el currículum escolar en contexto mapuche como un aporte hacia un modelo de escolarización dialógico e intercultural.

Key words: school curriculum, mapuche educational content, individual and socio-cultural identity.

Palabras clave: currículum escolar, contenidos educativos mapuches, identidad individual y sociocultural.

1. INTRODUCCIÓN

La investigación sostiene como hipótesis, que los *kimches* –personas sabias– y padres de familias conocen los fundamentos, contenidos y finalidades educativas, para la formación de persona en saberes y conocimientos mapuches¹. Sin embargo, históricamente, la escolarización de niños/as mapuches se realiza sobre la base de contenidos y finalidades educativas monoculturales occidentales. Cuando los niños/as se incorporan a la educación escolar, adquieren un conjunto de contenidos y finalidades educativas, objetivos de enseñanza y aprendizaje, que se fundamentan en lógicas de saberes y conocimientos educativos no mapuches. Al no explicitarse ambas lógicas de conocimientos, occidental y mapuche, se genera en los alumnos/as problemas en el aprendizaje de contenidos, en el cumplimiento del trabajo escolar, en la comunicación intercultural y con relación al papel de la escuela en la comunidad (Jara *et al.* 2003). El conocimiento occidental está relacionado con ciertas categorías del saber disciplinar consignado en los sectores y subsectores de aprendizaje del currículum escolar. El conocimiento mapuche está relacionado con un conjunto de saberes representados en la memoria individual y social de la familia y la comunidad.

La investigación se realiza en el contexto de comunidades mapuches. La población mapuche tiene origen ancestral en el actual territorio nacional y la población no mapuche en Chile, es aquella que tiene origen ancestral europeo, principalmente español. Entonces, la población mapuche existe dentro del territorio nacional desde tiempos precolombinos y conserva manifestaciones étnicas, culturales, sistemas de vida, normas de convivencia, costumbres, formas de trabajo, idioma, religión o cualquier otra forma de manifestación cultural autónoma (Bengoa 1996; Ministerio de Planificación de Chile, MIDEPLAN 2004). Esta población ha sido “históricamente negada y prejuiciada”, fundamentalmente en el plano de la educación, en la producción económica y la relación social entre población mapuche y no mapuche (Paillalef 2003; Cayulef *et al.* 2004). En consecuencia, las familias mapuches viven y se desenvuelven tanto en las zonas urbanas como rurales, donde se desarrollan procesos educativos para transmitir la memoria social a las nuevas generaciones. Los descendientes de mapuches en Chile representan el 4,6% (604.000 habitantes) del total nacional (13.130.435 habitantes) y el 23,5% de la IX región (204.125 habitantes), diferenciados cultural, lingüística y cosmológicamente, del resto de la sociedad (Véase, Quintriqueo 2007). En ese contexto, tanto la literatura vigente (Harris 1990; Sarangapani 2003; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas 2005) como en la legislación sobre Pueblos Indígenas (Véase Ley

¹ El presente artículo se inscribe en el proyecto FONDECYT INICICION Nº 11075083 “Distancia entre el conocimiento mapuche y occidental en la educación escolar, hacia una base de conocimientos para la educación intercultural en contexto mapuche”.

Indígena de Chile Nº 19.253, de 1993 e Instituto Indigenista Interamericano 1996) se releva la importancia de considerar contenidos y finalidades educativas de las comunidades indígenas en el medio escolar.

2. MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA

El marco de referencia expone la escolarización en contexto de diversidad sociocultural, la socialización, construcción de identidad y los contenidos de un currículum escolar intercultural.

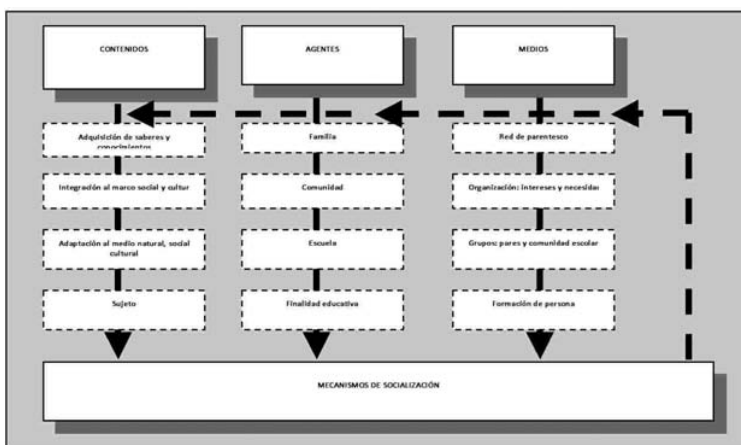
2.1. La escolarización en contexto de diversidad sociocultural. La escolarización en contexto de diversidad sociocultural se realiza en base a contenidos escolares expresados en concepciones e intereses que no responden a la sociedad que vive un estado de dominación sociopolítica, sociocultural y económica (véase, por ejemplo, Bernstein 1975; Sarrasin 1996; Forquin 1997). En ese sentido, la escolarización en un sistema de clase social abierto, se desarrolla en base a normas reguladoras que definen los modos socialmente admitidos para la cohesión social. En un sistema competitivo, es la sociedad hegemónica la que define globalmente la elite e interpreta los criterios de estatus elitistas (Turner 1960; Van Haecht 1999). Según Bernstein (1967) en el marco de una sociedad hegemónica es posible distinguir dos modelos de escolarización: a) El mecánico donde los individuos son portadores de un conjunto de creencias y sistemas comunes de saberes y conocimientos que le imponen una regulación minuciosa de sus conductas; y b) El orgánico, caracterizado por la existencia de relaciones inter-individuales que poseen interdependencias complejas entre las funciones sociales específicas. En este último modelo, los intereses y finalidades educativas están en relación consensual con los de la comunidad. En el contexto histórico y social, de escuelas situadas en comunidades mapuches, la educación escolar progresivamente demanda un diálogo entre los actores: profesores/as, alumnos/as, padres y miembros de la comunidad, para el mejoramiento de la calidad de la educación. Una relación del modelo mecánico y orgánico, permitiría una relación educativa entre aquellos saberes y conocimientos institucionalizados en el sistema educativo y los saberes propios de la comunidad mapuche, como un conjunto de contenidos, intereses y finalidades deseables de incorporar en los procesos educativos escolares.

Para comprender la escolarización como integración social es importante considerar algunos aspectos fundamentales que están en la base del currículum escolar. Primero, existe una forma de control social, establecida por contenidos y finalidades educativas que transmiten saberes comunes por la vía social, donde el estatus del educando y profesor/a está representado por individuos que pertenecen a una sociedad hegemónica (Véase, por ejemplo, Bernstein 1967; Perrenoud 2005). Segundo, en el proceso de escolarización, la división del trabajo interviene e influye en el personal del establecimiento escolar; la materia más importante a enseñar; la jerarquía de responsabilidades y la organización de los alumnos/as; los cambios de orientación que afectan al currículum inciden directamente sobre la acción pedagógica; la organización didáctica de los alumnos/as; de los contenidos; las competencias a desarrollar; y el rol de los alumnos/as y el profesor/a en el medio escolar (Perrenoud 1990). Tercero, el agrupamiento didáctico de los alumnos/as evoluciona en función de la situación de enseñanza que se constituye en unidades más o menos estables en relación a la estructura organizacional de la escuela y en relación con la adquisición de competencias, donde la escuela define las orientaciones y soluciones tendientes a buscar un espacio para la institución

escolar en el medio social (Rockwell 1995). Cuarto, los cambios en la visión sobre las competencias requeridas en la sociedad influyen directamente en la relación de autoridad entre profesor-alumno/a y transforman la naturaleza de los contenidos de enseñanza. En este proceso, el currículum constituye un principio rector sobre la materia de enseñanza generado por los gobiernos, en la selección de contenidos escolares y la relación entre las materias, a través de la socialización (Gauthier *et al.* 1997).

2.2. *Socialización y construcción de identidad.* La socialización es un proceso que permite la transmisión de la memoria social mapuche por los miembros de la familia en el contexto de la comunidad. Según Vásquez y Martínez (1996), la socialización consiste en un proceso de integración de los sujetos, en el marco de una cultura que cambia y que se transforma permanentemente, en vías de adquisición de saberes y del saber hacer que son necesarios en el contexto de la interacción social. De esta forma, la socialización permite la integración del sujeto a una colectividad que es influenciada y transformada por fuerzas externas e internas (Gohard-Radenkovic 1999). En el mismo sentido, Rocher define la socialización como “*el proceso por el cual la persona humana aprende e interioriza los elementos socioculturales en el transcurso de su vida, los integra a la estructura de su personalidad, bajo la influencia de las experiencias de relación con agentes sociales significativos, para adaptarse a su entorno social en cuyo seno debe vivir*” (Rocher 1992:133).

Esquema 1. Dimensiones de la socialización en contexto mapuche.



En el contexto de la familia y la comunidad mapuche actual, los contenidos conceptuales de socialización están vinculados con el parentesco y la historia representada en la memoria social de la comunidad (Véase, Quintriqueo 2002). Los agentes de socialización son de importancia reconocida y se relacionan con las instituciones que tienen por objeto la instrucción, ya sea en forma explícita o implícita, es el caso de la familia y la escuela (Véase, Quintriqueo y Quilaqueo 2006). Los espacios y medios de socialización se relacionan con prácticas culturales como el *Gijatun* -ceremonia religiosa- asociada a saberes y conocimientos, donde el *mapunzugun* constituye un aspecto importante en la representación de la memoria

social como contenido educativo mapuche. Los mecanismos de socialización están referidos al aprendizaje y procesos de interiorización de los individuos sobre los contenidos sociales y culturales, para la formación de un estado de personalidad para desenvolverse en la vida social y cultural (Véase, Quintriqueo y Maheux 2004). La socialización conduce a la construcción de la identidad individual y sociocultural del sujeto, de la persona.

La construcción de la identidad, se remite a objetos diferentes y acepciones diversas. Por una parte, se relaciona con las creencias, realidades esenciales, sustancias a la vez inmutables y originales. Por otra parte, se relaciona con una concepción dinámica de la sociedad y la cultura, donde no hay esencias eternas, todo está sometido a cambios y transformaciones. En cuyo proceso la identidad no permanece necesariamente idéntica, sino como resultado de una identificación contingente (Larraín 1996; Dubar 2002). La identidad individual comprende el yo en relación con los miembros de una sociedad –nosotros–. En este proceso el individuo no tiene más identidad que la dictada por la voluntad colectiva, del grupo que le asigna un lugar en la sociedad. La identidad sigue sujeta a ‘la identidad para otros’, pero progresivamente se convierte en societaria, donde la socialización ya no tiene por objeto la reproducción de los antiguos papeles comunitarios que reposan en el respeto a las tradiciones, sino “al aprendizaje de nuevos papeles societarios, de estatus que permitieron un reconocimiento social” (Dubar 2002: 35). Esta forma de identidad está asociada al rol y estatus del sujeto. Entonces, la identidad social es una noción ambigua, producto de pertenencias múltiples del sujeto, donde ninguna es principal.

En el contexto de modernidad y complejidad que presenta la población mapuche, principalmente en el medio escolar y social, los coloca en una situación de crisis de identidad, en la relación con los miembros de la comunidad y la sociedad global. La crisis de identidad resulta de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales e históricos. Además ¿cómo enfrentar las dificultades materiales, un sentimiento de injusticia, de cuestionamiento más o menos radical de un modelo identitario y de un sistema de creencias sobre uno, los otros y el mundo socialmente construido? Estos sistemas de creencias, en situación de crisis identitaria se relacionan con definiciones de imágenes de uno mismo, convertidas en insostenibles, negativas por los otros, ilegítimas ante los propios ojos y ‘negativas para todo el mundo’. La crisis de identidad se relaciona con un proceso de mutación de las sociedades modernas, lo cual ha dado por consecuencia el ‘culto al resultado’. En efecto, la crisis está acompañada con frecuencia por el quiebre de creencias vitales, de valores muy internalizados. Estos cambios afectan los aspectos más profundos y más íntimos de la relación del hombre (individuo, persona) con el mundo y con los otros, pero también consigo mismo. En el último aspecto, cualquier agresión objetiva o aparente es grave. Así, cuando el agredido es humillado y prejuiciado se siente huérfano de sus identificaciones pasadas, herido en sus creencias incorporadas y avergonzado de los sentimientos de los otros respecto a sí mismo.

La salida de la crisis a veces es larga. También es la transformación de la persona, la renuncia a unas formas identitarias que resultan de la socialización familiar y experiencias de socialización escolar, a través de procesos de reconstrucción. La reconstrucción consiste en un proceso donde los niños/as y adolescentes de ascendencia mapuche adquieren nuevos elementos y aspectos culturales distintos a los antiguos, con lo cual el sujeto cambia subjetivamente de estatus y elabora nuevas redes de relaciones y delinea su continuidad cultural y social, estableciendo una relación con el pasado, presente y futuro. Este proceso conduce a un re-aprendizaje de contenidos educativos que considera la diversidad sociocultural, desde un enfoque educativo intercultural.

2.3. *Contenidos de un currículum intercultural.* Una educación que responda a grupos socio-culturalmente diferenciados, demanda que ciertas categorías de contenidos locales sean incorporadas en forma explícita en el currículum escolar (Gimeno 1995, Essomba 1999). El currículum escolar es entendido como un conjunto de contenidos relacionados que tienen por objeto orientar las experiencias de formación escolar, en el plano prescrito y real, para generar aprendizajes sustentados en un marco social y cultural (Perrenoud 1994; Escudero 1999). En la perspectiva de Beyer (2001), el currículum constituye el eje de toda actividad educativa, por cuanto en su dimensión explícita como implícita, representa la esencia de la finalidad educativa y contenidos sustentados en marcos de referencias epistemológicos, éticos y culturales. Con relación al aspecto epistemológico el currículum se cuestiona sobre qué conocimientos y formas de experiencias son más valiosas, es decir, “la índole del conocimiento, del saber y su justificación” (Beyer 2001: 15). En este proceso, las capacidades, las experiencias vitales, las tendencias psicosociológicas de los individuos para interpretar y dar sentido a las formas de conocimiento, es fundamental en el marco del currículum escolar. En el aspecto ético, cualquier marco curricular afecta las relaciones humanas y sociales en el proceso educativo, a través de la definición de los contenidos, las intencionalidades educativas y las experiencias de formación que se fomentan a nivel de aula. Así, varía la naturaleza y valor del conocimiento tanto como varía la dimensión individual y las diferencias sociales de los actores del proceso educativo. En el aspecto cultural, tomar en cuenta las variaciones de distintos grupos sociales y étnico-culturales en el marco del currículum, significa “formas distintas de lenguaje, valores, prioridades y posiciones estructurales en el seno más amplio de la sociedad” (Beyer 2001: 17). Estas diferencias socioculturales pueden afectar significativamente los modos de comprender e interpretar el conocimiento y los valores que transmite el currículum escolar.

Los contenidos de un currículum intercultural radican en la forma de concebir la formación, en relación con orientaciones precisas para comprender las lógicas de pensamientos, saberes y conocimientos educativos. La transmisión de estos contenidos permite a las nuevas generaciones, desenvolverse en el marco de la sociedad que ha establecido un conjunto de disposiciones que la persona debe desarrollar en su identidad individual y social, en relación con los conocimientos del patrimonio cultural mapuche y no mapuche (Ouellet 1988; Bonfil 1993; Loslier 1997; Quilaqueo y Merino 2003; Quintriqueo y Maheux 2004). En efecto, el currículum intercultural tiene como finalidad la organización y sistematización de contenidos educativos propios de los educandos, transmitidos a partir de la socialización en el medio familiar y comunitario. En ese marco, la educación intercultural implica no sólo el reconocimiento de la existencia de las culturas indígenas, sino que busca provocar un diálogo entre éstas, para mejorar la calidad de la enseñanza y el aprendizaje en relación con el saber indígena-occidental y a la inversa (Fornet-Betancourt 2001; Abdallah-Pretceille 2001). Es un diálogo que no cierra los ojos frente a las relaciones de poder existentes, sino por el contrario, busca visibilizarlas, explicitarlas y hacerlas parte del diálogo. Entonces, la educación intercultural no es ni debe ser educación para los grupos diferenciados culturalmente, sino debe estar orientada a la comunidad educativa en su conjunto, para la formación escolar de sujetos de ascendencia mapuche y no mapuche (Chiodi y Bahamondes 2002; Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas 2005; UNESCO 2005).

3. METODOLOGÍA

La investigación es de carácter descriptiva (Rodríguez, Gil y García 1999) y se inscribe en el marco de la Metodología de la Investigación Educativa (Gauthier *et al.*, 1998; Bisquerra 2004). Los enfoques metodológicos retenidos son: 1) La investigación socio educacional (Bonal 1998; Gauthier 1998; Fernández 2003); y 2) El análisis socio histórico (Durán y Cárdenas 1983; Egaña 2000).

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

En el medio escolar, la técnica de muestreo empleada es intencional, por conglomerado no probabilístico (Bisquerra 2004). En el conglomerado alumnos/as se considera una muestra total de 268 sujetos. De éstos 109 corresponden a la escuela Ñielol, 50 a la escuela Tres Cerros, 32 a la escuela *Truf-Truf*, 14 a la escuela Huentelar, 24 a la escuela San Lorenzo y 39 a la escuela El Crucero. Considera alumnos/as de 5° a 8° año de Educación Básica, debido a que tienen niveles básicos de lectura, para responder en forma adecuada el cuestionario que se considera en la investigación. En las escuelas que conforman la muestra, el 92,5% de la población escolar corresponde a alumnos/as de ascendencia mapuche. En el conglomerado padres se considera una muestra de 167 sujetos. En el conglomerado profesores/as se considera una muestra total de 21 sujetos. Además, se considera una muestra de 16 *kimches* de las territoriales mapuches *Pewenche* y *Nagche* de la IX Región, quienes continúan socializando a sus hijos/as desde el conocimiento educativo mapuche. En esta muestra se toman proporciones similares de hombres y mujeres. En este caso se utiliza una técnica de muestreo intencionado, haciendo uso de un Diseño de Casos Múltiples seleccionados como Casos Típicos, con base en los criterios de edad, pertenencia étnica, género y áreas geográficas. Las razones teóricas y metodológicas para realizar un proceso de confrontación entre los datos recogidos en el medio escolar y las informaciones proporcionadas por los *kimches* son: 1) Justificar que el saber y conocimiento educativo mapuche, están validados por la memoria individual y social que portan los *kimches*; y 2) Que los *kimches* permiten dar una lectura más justa sobre la presencia y ausencia de contenidos educativos mapuches en el medio escolar.

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

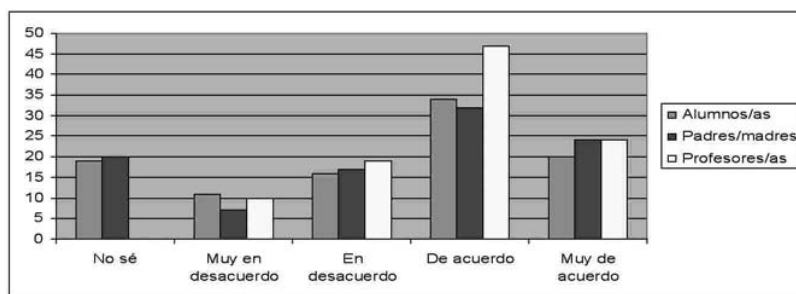
En el caso de los *kimches*, cada entrevista tiene una duración entre 30 y 60 minutos, guiadas por un cuestionario base que permite, por una parte, que el (o los) entrevistados puedan explicarse libremente sobre el tema y por otra, que el entrevistador monitoree la administración del instrumento. El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

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

4. PRESENTACIÓN DE LOS RESULTADOS

El currículum en la escuela se relaciona con contenidos que son transmitidos en la educación escolar de niños/as de ascendencia mapuche y no mapuche, para el logro de competencias conceptuales, procedimentales y actitudinales. Los contenidos educativos se relacionan con ilustraciones de materiales didácticos, que hacen referencia a conocimientos previstos en el currículum escolar y aquellos propios al patrimonio cultural mapuche. Al preguntar si “Los dibujos de textos escolares permiten apreciar la vida no-mapuche”, en general alumnos, padres y profesores indican niveles de acuerdo y muy de acuerdo: 53%, 55% y 71% respectivamente. Esto significa que los alumnos/as logran un acercamiento al estilo de vida occidental, un proceso de aculturación y una pérdida progresiva de su propia cultura en el medio escolar y en consecuencia, en la familia y la comunidad.

Gráfico 1. Contenidos educativos que ilustran los materiales didácticos.

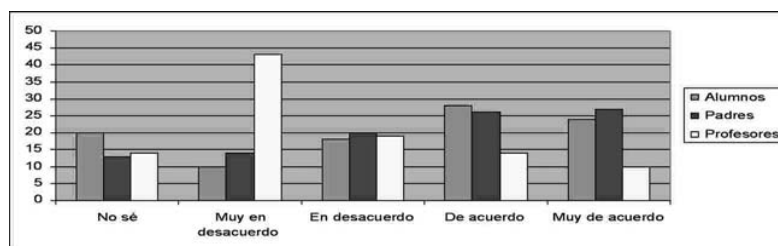


Sin embargo, se observa un porcentaje importante de alumnos, padres y profesores (26,9%, 24,5% y 28% respectivamente), quienes expresan niveles de desacuerdo, lo cual hace pensar que existe una escasa presencia de contenidos referidos a las costumbres mapuches en la educación escolar.

Para analizar las posibilidades y límites de la educación intercultural se considera la identidad personal, asociada a la lengua y cultura mapuche, contenidos y propósitos educativos. La identidad personal, hace referencia a elementos de la cultura y la comunidad mapuche, expresado en el nombre de la familia, el conocimiento sobre el

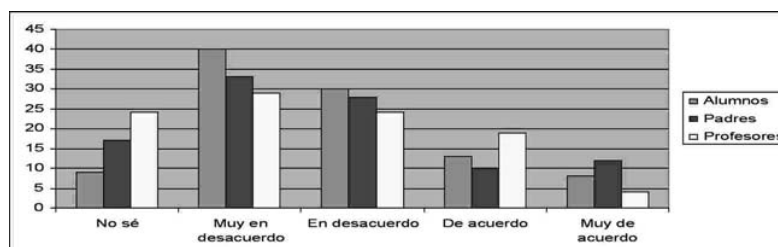
mapunzugun y los parientes de la comunidad. El saber y conocimiento que se enseña en la escuela están consignados en el marco curricular y aquellos que los profesores/as portan como producto de la socialización en el marco de la cultura escolar. En este sentido, al interrogar a alumnos, padres y profesores si “El saber que se enseña en la escuela, tiene más valor que el saber mapuche”, se observa una dispersión de las respuestas, pero una tendencia al acuerdo: 51% de alumnos, 53% de padres y 23,8% de profesores. Esto significa que existe una mayor valoración al conocimiento escolar, por sobre el saber mapuche en la escuela, aunque es una situación desconocida por los profesores/as.

Gráfico 2. Identidad individual y social.



Al preguntar si “Los/las profesores/as usan la lengua mapuche para enseñar las materias escolares”, se observa una tendencia general al desacuerdo: 69,8% en alumnos, 61% en padres y 76% en profesores. Esto significa que existe una ausencia de la lengua mapuche en el medio escolar como mecanismo principal de transmisión de la memoria social mapuche con relación a saberes y conocimientos para la formación de persona.

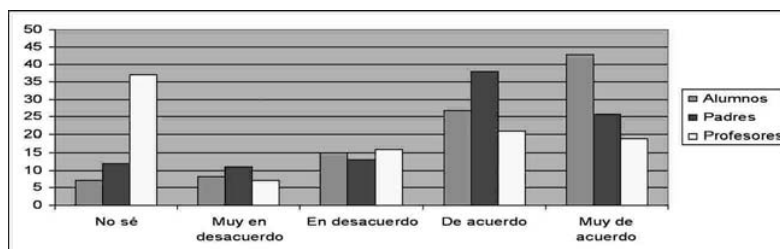
Gráfico 3. Lengua y cultura mapuche.



La tendencia de los datos evidencia un desconocimiento de los profesores/as respecto de la cultura y la lengua mapuche, como un saber pedagógico para desarrollar prácticas de enseñanza escolar. Sin embargo, en la apreciación de los alumnos/as, el 72,8% considera muy importante considerar y enseñar el *mapunzugun* en la escuela, para aprender y comprender materias referidas a saberes que son propios a su cultura, como contenido y finalidad educativa para desarrollar procesos de escolarización en escuelas situadas en comunidades.

Al preguntar si, “Los padres y familiares enseñan conocimientos mapuches, tales como la relación de parentesco y la relación con la naturaleza en *mapunzugun*” el 70% de los estudiantes indican niveles de acuerdo o muy de acuerdo. Esto significa que en la actual familia y comunidad mapuche aún existe una base de saberes y conocimientos educativos que se transmiten en *mapunzugun*.

Gráfico 4. Enseñanza de conocimientos mapuches en la familia.



Los saberes y conocimientos propios constituyen el fundamento del proceso educativo mapuche.

Cuadro N° 1. Contenidos educativos relevados en el discurso de *kimches*.

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

El tema más evidenciado es la adquisición y transmisión de saberes y conocimientos sobre el medio natural, social y cultural con un 25,9% de recurrencia, vinculada al subtema conocimiento sobre la historia familiar. Este tema indica que los *kimches* consideran necesario el conocimiento de las nuevas generaciones sobre el patrimonio cultural mapuche, construido por su grupo parental de pertenencia y la relación con el medio sociocultural.

El segundo tema referido al desarrollo de las prácticas culturales y el conocimiento sobre el *mapunzugun*, como objeto de colaboración familia, escuela y comunidad, tiene un 23,6% de recurrencia, vinculados al subtema conocimiento sobre las prácticas culturales.

En este tema los *kimches* expresan que existe un conocimiento ancestral sobre las prácticas culturales, lo que constituye un conocimiento educativo deseable de considerar en la educación escolar. En esta lógica se comprende que en la actualidad el *mapunzugun* es relevante como un conocimiento para comprender las prácticas culturales, tanto en el medio comunitario como en el medio escolar, a pesar de los cambios progresivos en la familia y la comunidad mapuche.

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

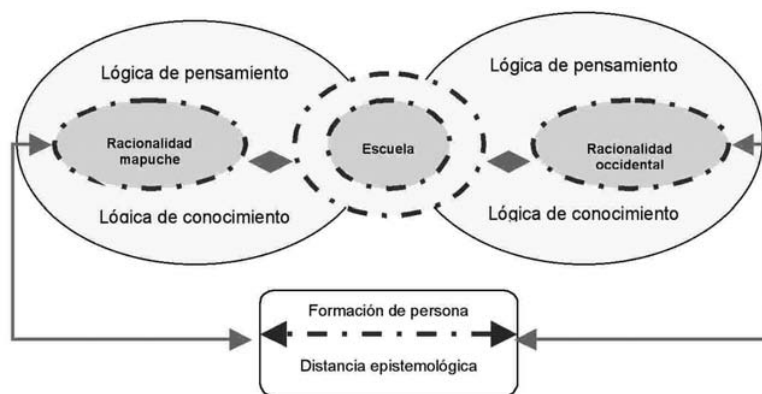
5. DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS

Desde la tradición histórica republicana, el currículum escolar chileno es monocultural, centralizado y homogenizante. En este sentido, la naturaleza de la escuela es la transmisión de un patrimonio cultural único a las generaciones que viven en un país, con la intención de atenuar las diferencias y desigualdades sociales, culturales, educacionales y económicas. Sin embargo, en América Latina y especialmente en Chile, las igualdades y las diferencias son productos de prácticas de enseñanza escolar, desde que la escuela existe en el territorio nacional. En esta lógica de formación escolar, tanto alumnos/as, como padres y los propios profesores/as, asumen la escuela como un espacio y una institución legitimada social y legalmente para transmitir el saber y conocimiento que adquiere un valor en la sociedad. Al interrogar sobre los contenidos que ilustran los textos escolares se constata en los alumnos/as una representación social que legitima la desvaloración del conocimiento propio en su proceso de formación escolar y su posterior desenvolvimiento en la sociedad nacional. Así, la representación de los profesores/as sobre 'lo mapuche' y especialmente sobre el saber y conocimiento, genera una hegemonía del poder del profesor/a sobre los alumnos/as, donde no se acepta otra lógica de conocimiento que no sea la occidental. Esto significa que los profesores/as no aceptan las diferencias étnicas en el aula y en el medio escolar en general, como una práctica consciente o inconsciente, lo cual obstaculiza el intelecto, actitud y espíritu del profesorado para comprender sus propias prácticas educativas en contexto mapuche.

Entonces, el currículo, se quiera o no, presupone un determinado concepto de niñez, una determinada racionalidad del conocimiento y lógicas del pensamiento para el aprendizaje. En este sentido, en el contexto indígena, la niñez tiene como fase distintiva un recorrido de formación a través de la socialización en la familia y la comunidad, lo que puede ser desconocido en las escuelas y en la sociedad dominante. Esto significa que la institucionalidad de la escuela puede ignorar la racionalidad mapuche para definir contenidos y finalidades educativas escolares, sea en forma consciente o inconscientemente. Entonces, la naturaleza descontextualizada de procesos de aprendizajes, los contenidos y finalidades educativas en contexto de escuelas situadas en comunidades mapuches, podría ocultar el valor pedagógico del saber propio de los alumnos/as que presentan diferencias socioculturales. No obstante que las orientaciones curriculares del Ministerio de Educación, son cada vez más evidentes en la necesidad de considerar los conocimientos previos y particularmente, el conocimiento propio a la cultura de niños/as que pertenecen a Pueblos Indígenas.

Así, la coexistencia de las racionalidades del conocimiento mapuche y occidental en el medio escolar, genera un problema de relaciones interétnicas en el plano de las prácticas pedagógicas, en la definición de contenidos del currículum escolar, en el significado de la educación y en los procesos de relaciones sociales. En este sentido, las escuelas constituyen un espacio donde los alumnos/as de ascendencia mapuche ponen en juego los saberes propios y aquellos adquiridos en su formación escolar. Esto supondría también, que los profesores/as generan en forma permanente una relación entre el saber disciplinar y el conocimiento propio de la profesión docente, como un saber pedagógico para la formación intercultural.

Esquema 2. Modelo dialógico e intercultural.



En el esquema se observa la distancia epistemológica entre la racionalidad mapuche y occidental, tanto en la construcción del conocimiento como el pensamiento para comprender el mundo. Estas racionalidades del conocimiento y del pensamiento, están en la base del proceso de formación de persona, sea en el ámbito familiar o escolar. Hoy día, la escuela está en el centro de la distancia epistemológica de las racionalidades: mapuche y occidental. La formación de persona es el nexo en una relación educativa hipotética de ambas racionalidades que históricamente han estado en oposición, en cuyo proceso el profesor/a es el mediador para generar la relación de saberes según el marco cultural mapuche y occidental. Este es un modelo dialógico que tiene por objeto mejorar prácticas de la educación y en consecuencia, la calidad de los aprendizajes y la equidad de la educación. En esta misma lógica, en la presente investigación se evidencia que las orientaciones del Ministerio de Educación, centran su preocupación en superar la desigualdad e inequidad que generan procesos educativos que no consideran el contexto local y las diferencias socioculturales, individuales y étnicas.

6. CONCLUSIONES

En el contexto de la familia, los niños/as aprenden un conjunto de saberes y conocimientos con respecto al medio natural, social y cultural, que les permiten desenvolverse correctamente en la comunidad. Entonces, existe un patrimonio relacionado con el conocimiento sobre el parentesco retenido en la memoria social y que se transmite en el contexto familiar. Históricamente, la familia mapuche ha adaptado y readaptado saberes y conocimientos, lo

cual le ha permitido enfrentar los cambios y transformaciones de la comunidad. Sin embargo, sistematizar el conocimiento mapuche para situarlo como contenidos y finalidades educativas en la escuela, requerirá mucho más que una intención política, técnica y práctica en el plano del currículum escolar. Significaría un profesorado con conocimientos sobre los contenidos, formas, prácticas, racionalidades y objetivos con relación a saberes para la formación de persona, que se ajusten al marco social y cultural propiamente mapuche. De esta manera, es posible indicar a la luz de los resultados, que en el profesorado de la muestra, existe una necesidad de avanzar hacia una pedagogía intercultural, basada en el diálogo de saberes.

Cuadro 2. Hacia una pedagogía fundada en el diálogo de saberes.

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

La relación de los elementos identificados en el cuadro nº 2, permitirían el desarrollo de prácticas pedagógicas basadas en el diálogo de saberes, según la apreciación de alumnos/as como de padres, basada en una alta valoración del *mapunzugun* como un elemento de identificación individual y sociocultural deseable de incorporar al medio escolar.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Abdallah-pretceille, M. (2001). *La educación intercultural*. Barcelona: Idea Books, A.A.
- Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
- Bernstein, B. (1967). Écoles ouvertes, société ouverte? En Forquin, J. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université, pp. 155-164.
- Bernstein, B. (1975). À propos du curriculum. En Forquin, J. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles : De Boeck Université, pp. 165-171.
- Beyer, L. (2001). *El currículo en conflicto*. Madrid: Ediciones AKAL S.A.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla, S.A.
- Bonal, X. (1998). *Sociología de la educación: Una aproximación crítica a las corrientes contemporáneas*. Barcelona: Paidós.
- Bonfil, G. (1993). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos. *Revista Papeles de la Casa Chata. Año 2, Nº 3*, México, 34-65.
- Cayulef, O., V. Huaiquilaf, F. Huenupi, A. Painemilla, F. Paillaco y M. Saavedra. (2004). *Estereotipos y prejuicios hacia niños y niñas mapuches que obstaculizan la construcción de identidad en cuatro escuelas de educación básica situadas en contexto mapuche*. Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.
- Chiodi, F. y M. Bahamondes. (2002). *Una escuela: diferentes culturas*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Dubar, C. (2002). *Crisis de las identidades. La interpretación de una mutación*. Barcelona: Ediciones Bellaterra S.L.
- Durán, T. y P. Cárdenas. (1983). *Naturaleza social de la Educación Básica chilena. Configuración e inserción del sistema*. Informe de investigación presentado a la Pontificia Universidad Católica de Chile. Departamento de Educación, Santiago de Chile.
- Egaña, M. (2000). *La educación primaria popular en el siglo XIX en Chile: Una práctica de política estatal*. Santiago de Chile: LOM Ediciones.
- Escudero, J. (1999). *Diseño, desarrollo e innovación del currículo*. Madrid: Editorial Síntesis, S.A.
- Essomba, M. (1999). *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica cultural*. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Fernández, F. (2003). *Sociología de la Educación*. Madrid: Editorial Pearson Educación S.A.
- Fornet-Betancourt, R. (2001). Filosofía e interculturalidad en América Latina, Intento de introducción no filosófica. En Heise M. (ed.) *INTERCULTURALIDAD; Creación de un concepto y desarrollo de una actitud*. Lima: Inversiones Hathuey S.A.C., pp. 63-73.
- Forquin, J. C. (1997). *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université.
- Gauthier, B. (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C., Desbiens, J., Malo, A., Martineau, S. & Simard, D. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir de enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- Gimeno, J. (1995). *El currículo: una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Ediciones Morata.
- Gohard-Radenkovic, A. (1999). *Communiquer en langue étrangère*. New York: Peter Lang S.A.
- Harris, S. (1990). *Two-Way Aboriginal Schooling Education and Cultural Survival*. Canberra, Australia: Aboriginal Studies Press.
- Instituto Indigenista Interamericano (1996). Proyecto de Declaración Universal de los Derechos de los Pueblos Indígenas. Organización de Naciones Unidas ONU, Abril de 1994. En *Revista América Indígena*, Volumen LVIII, Nº 3-4. Julio-Diciembre de 1996.

- Jara, J., Montecino, J., Rubilar, Y. & Vidal, A. (2003). *Construcción de la identidad sociocultural de alumnos/as mapuches de dos escuelas rurales de la comuna de Temuco*. Tesis de grado para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.
- Krippendorff, K. (1990). *Metodología de análisis de contenido. Teoría y práctica*. Barcelona: Paidós.
- Larrain, J. (1996). *Modernidad, razón e identidad en América Latina*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Ley Indígena. (1993). *Ley Nº 19.253 D. of. 5º 10º 1993*. Temuco: CONADI.
- Loslier, S. (1997). *Des relations interculturelles*. Québec: Editions Liber.
- MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN DE CHILE (MIDEPLAN). (2004). *Verdad Histórica en la relación mapuche y no mapuche*. Santiago de Chile.
- Ouellet, F. (ed.) (1988). *Pluralisme et école*. Québec: Institut Québécois de la Recherche sur la Culture.
- Paillalef, E. (2003). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indios*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Perrenoud, P. (1990). *La construcción del éxito y del fracaso escolar*. Madrid: Ediciones Morata.
- Perrenoud, P. (1994). Curriculum: le formel, le réel, le caché. En *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF édition, pp. 61-76.
- Perrenoud, P. (2005). *L'école face à la diversité des cultures. La pédagogie différenciée entre exigence d'égalité et droit à la différence*. Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Éducation Université de Genève.
- Quilaqueo, D. y M. Merino. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto 2003*, 119-135. Universidad de Extremadura, España.
- Quilaqueo, D., S. Quintriqueo y P. Cárdenas. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Santiago de Chile: Frasis editores.
- Quintriqueo, S. (2002). *Representación de la relación de parentesco que la familia mapuche posee y su transmisión a niños/as mapuches de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente*. Tesis de Maestría en Educación realizado a l'Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue, Québec-Canada.
- Quintriqueo S. y G. Maheux. (2004). *Exploración del conocimiento sobre la relación de parentesco como contenido educativo para un currículum escolar intercultural en comunidades mapuche*. Revista de Psicología, Universidad de Chile, Vol. XIII, Nº 1, 73-91.
- Quintriqueo S. y D. Quilaqueo. (2006). *Conocimiento de relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile*. Revista Cuadernos Interculturales, Año ° 4, nº 7, Segundo semestre 2006, pp. 81-95.
- 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 para optar al grado de Doctor en Educación. Universidad de Extremadura. España, 368-395.
- Quivy R. y L. Campenhoudt. (1998). *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Edición Limusa.
- Rocher, G. (1992). *Introduction à la sociologie générale: regard sur la réalité sociale*. Montréal: Éditions Hurtubise.
- Rockwell, E. (1995). *La escuela cotidiana*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Rodriguez G., J. Gily E. García. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Sarangapani, P. (2003). Indigenising curriculaum: quetions posed by Baiga vidya. *CARFAX PUBLISHING*, Nº 4, 2003, pp. 199-209.
- Sarrasin, R. (1996). *Bilinguisme et biculturalisme chez les Atikamekw*. En *Revue canadienne de l'éducation*, Vol. 19, nº 2, 165-181.
- Turner, R. (1960). Compétition ou parrainager: les mecanismes de la mobilité sociale et le système scolaire. En J. Forquin,. (ed.) (1997) *Les sociologues de l'éducation américains et britanniques. Présentation et choix de textes*. Bruxelles: De Boeck Université. Colocar Nº de página.

UNESCO (2005). *La discriminación y el pluralismo cultural en la Escuela. Casos de Brasil, Chile, Colombia, México y Perú. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura*. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO.

Van Haecht, A. (1999). *La escuela va a examen. Propuestas a la sociología de la educación*. Madrid: Editorial Biblos. Educación y Sociedad.

Vásquez, A. e I. Martínez. (1996). *La socialisation à l'école: approche ethnographique*. Paris: Presses Universitaires de France.