



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile
Chile

Quilaqueo, Daniel; Quintriqueo, Segundo; San Martín, Daniel
Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar
intercultural
Estudios Pedagógicos, vol. XXXVII, núm. 2, 2011, pp. 233-248
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173520953013>

- 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

INVESTIGACIONES

Contenido de aprendizajes educativos mapuches para el marco conceptual de un currículum escolar intercultural*

Mapuche educational learning contents for a conceptual frame of a cross-cultural school curriculum

Conteúdos educativos mapuches para o marco conceitual de um currículo escolar intercultural

*Daniel Quilaqueo, Segundo Quintriqueo,
Daniel San Martín*

Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural, Núcleo Milenio CIECII, Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Manuel Montt 56 Temuco, Chile. dquilaq@uct.cl, squintr@uct.cl, dsanmartin@uct.cl

RESUMEN

En este artículo, se presentan los resultados de una investigación sobre los contenidos de aprendizajes que las familias mapuches utilizan en la formación de sus hijos. Se trata de contenidos que deben ser incorporados al currículum de las escuelas que están ubicadas en contextos mapuches, con el objeto de superar los problemas que históricamente ha generado la monoculturalidad de la escuela. La metodología utilizada para relacionar conceptualmente los saberes y conocimientos culturales con la formación de niños es la codificación axial de la Teoría Fundamentada. Los resultados muestran las relaciones existentes entre las categorías *gijatun* (ceremonia socioreligiosa), *mafün* (ceremonia de casamiento), *tuwün* (procedencia territorial materna) y sus dimensiones procedimentales, conceptuales y actitudinales.

Palabras Clave: contenido de aprendizajes, educación mapuche, interculturalidad.

ABSTRACT

This article presents some of the results of a research on learning contents that Mapuche families use in their children's formation. These contents must be incorporated into the curriculum of schools located in Mapuche contexts in order to overcome the problems that monocultural education has historically generated at the school. The methodology used to conceptually relate cultural knowledge to children's formation is the axial coding of the Grounded Theory. The results show the relationships among *gijatun* (socioreligious ceremony), *mafün* (wedding ceremony), and *tuwün* (maternal territory origin) categories and their conceptual, procedural and attitudinal dimensions.

Key Words: learning contents, mapuche education, interculturality.

RESUMO

Apresentam-se os resultados de uma investigação sobre os conteúdos educativos que as famílias mapuches utilizam na formação de seus filhos. Trata-se de conteúdos que precisam ser incorporados ao currículo de escolas situadas em território mapuche com o objetivo de superar problemas que, historicamente, têm gerado monoculturalidade nesses ambientes. A metodologia utilizada para relacionar conceitualmente os saberes e conhecimentos culturais com a formação de crianças é a codificação axial da Teoria Fundamentada. Os resultados revelam as relações existentes entre as categorias *gijatun* (cerimônia socioreligiosa), *mafün* (cerimônia de casamento), *tuwün* (procedência territorial materna) com suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais.

Palavras chave: conteúdos educativos. educação mapuche. interculturalidade.

* Este artículo es parte de los resultados del Proyecto Fondecyt Nº 1085293 "Racionalidad del método educativo mapuche desde la memoria social de *kimches*: fundamentos para una educación intercultural".

1. INTRODUCCIÓN

En investigaciones realizadas sobre los contenidos de los aprendizajes educativos mapuches y la educación intercultural, se revela que es necesario incorporar en la escolarización de los niños y niñas los saberes a partir de la cultura propia de la comunidad, con el propósito de que las prácticas pedagógicas sean pertinentes a la cultura de origen del sujeto, en este caso, la cultura de los alumnos de origen mapuche (Oullet, 1991; Abdallah-Pretceille, 1996; Quilaqueo, 2007; Quilaqueo, Fernández, Quintriqueo, 2010). Todo esto implica disponer de una base epistemológica que dé cuenta del conocimiento a partir de los propios actores que son los que poseen el saber educativo y cultural. A los sujetos que portan los conocimientos sociales y culturales de la sociedad mapuche, que son vistos como tal dentro de sus comunidades, se les denomina *kimches*. Los *kimches*, entre las comunidades, han sido reconocidos como personas que poseen conocimientos mapuches y no mapuches y, al mismo tiempo, tienen un tipo de discurso cuyo objetivo es formar a los niños mapuches (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005; Quilaqueo, 2006; Quilaqueo, 2010).

En las escuelas que están ubicadas en las comunidades de las distintas territorialidades y en los nuevos contextos de vida mapuche (Quilaqueo, 2006), no se han considerado ni los métodos ni los saberes educativos propios de las familias para formular el currículo escolar. Allí, la educación que se imparte no distingue el origen sociocultural de los sujetos que la reciben (Schnapper, 1998), sin embargo, la Ley Indígena Nº 19.253, promulgada en 1992, refiriéndose a la “Educación Indígena”, plantea en el Párrafo Segundo, Art. 32, el desarrollo de “...un sistema de educación intercultural bilingüe a fin de preparar a los educandos indígenas para que se desenvuelvan en forma adecuada, tanto en su sociedad de origen como en la sociedad global” (CONADI, 1993: 4). Es decir, se reconoce legalmente la necesidad de incluir la dimensión intercultural en la escuela de manera transversal en todos los programas de cursos y, en consecuencia, en las prácticas pedagógicas.

En este artículo, se presenta una categorización de saberes educativos mapuches mediante la Codificación Axial de la Teoría Fundamentada. Esta categorización se establece a partir de una concepción constructivista del aprendizaje y de los contenidos educativos mapuches a partir de una tipología de contenidos que se refieren a hechos, a conceptos y a principios, a procedimientos y a contenidos relacionados con valores, normas y actitudes. El punto de partida es la base sociocultural de los *kimches* y, junto con ello, se recurre a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) relacionados con la manera de construir una teoría a partir de los datos que emergen del trabajo de campo. De la información obtenida, se han revelado contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se refinan mediante la codificación axial. El propósito del estudio es construir un marco conceptual de contenidos de aprendizajes para elaborar un currículo escolar intercultural.

2. MARCO DE REFERENCIA

En este estudio, se considera la hipótesis de trabajo que sostiene que los *kimches* conocen los cambios ocurridos en los valores y las finalidades de los saberes que han fundamentado la educación mapuche y, además, han sido los encargados de enseñar los saberes tradicionales sobre la formación de personas y de los oficios (Quilaqueo, 2010).

Los conocimientos han sido revelados mediante el discurso oral de los *kimches*, en *mapunzugun*, a partir de una lógica propia de construcción de conocimiento que permite dar significados a los elementos culturales propios y a los ajenos desde la modalidad de apropiación cultural (Bonfil, 1987; Quilaqueo, 2005, 2007).

La modalidad de apropiación cultural incluye las lógicas de racionalidad tanto mapuche como occidental. Estas lógicas, aunque debieran ser complementarias, coexisten en el medio escolar y crean contradicciones en el proceso de formación de las personas, porque no se reconoce el conocimiento del entorno familiar y educativo de la comunidad. Esta situación, en términos más amplios y en ideas de Morin (1994), provoca una mutilación del conocimiento y genera que los actores de la educación *se conviertan progresivamente en ignorantes* frente al crecimiento exponencial de los saberes por separado. Otra de las dificultades derivadas de la exclusión de los saberes educativos mapuches, en la escuela, es la persistente incomprensión de los valores culturales propios, lo que conduce a la aplicación exclusiva de la lógica cultural occidental (Quilaqueo, 2006, 2010). En consecuencia, es necesario incorporar en las escuelas el conocimiento de los valores a partir de observaciones en el marco de la propia idea de la conciencia de valores que poseen los sujetos (Geertz, 1994), para que, así, se logre una comprensión y aceptación de los valores del otro. Al respecto, en un sentido más general, Morin (2002) plantea que, en contextos de hegemonía cultural, existen incomprensiones de los valores que rigen al interior de otra cultura, como el respeto hacia los ancianos, la obediencia y las creencias. Esto sugiere replantearse y mirar hacia la cultura de las comunidades mapuches con el fin de atraer los contenidos valóricos y actitudinales que, finalmente, le otorgan identidad y distinción respecto de otras culturas.

La falta de un marco epistemológico explicaría la dificultad para comprender las relaciones intersubjetivas que se dan entre los individuos de un contexto intercultural mapuche (Quilaqueo, 2010). En efecto, es conveniente revisar, desde la sociología comprensiva (Berger y Luckmann, 2001; Schutz, 2003), el concepto de intersubjetividad en las relaciones que se establecen entre el mapuche y el no mapuche en el contexto de las rutinas de la vida cotidiana escolar. En este sentido, las interpretaciones que los actores hacen el uno respecto del otro, no requieren de reglas científicas ni de procedimientos ni estatutos académicos de objetividad; sin embargo, estas interpretaciones son materia de estudio para las ciencias sociales (Schutz, 2003). Para Schutz, la vida cotidiana es una realidad interpretada por los seres humanos que, además, tiene significados subjetivos de un mundo en donde se comparten experiencias, conocimientos originados en sus pensamientos y acciones que para los individuos son reales. Por lo tanto, una dimensión esencial para la comprensión de la vida cotidiana mapuche es la dimensión intersubjetiva, que opera entre los seres humanos porque "...son mis semejantes; comparten conmigo un sector de espacio y tiempo; el mundo que nos rodea es el mismo y mis procesos conscientes son un elemento de este mundo para ellos, así como sus procesos conscientes son un elemento para mí" (Schutz, 2003: 33). En este sentido, las dos lógicas de racionalidad educativa, mapuche y no mapuche, comprenden un proceso intersubjetivo que no necesariamente debe implicar un mismo entendimiento, más bien, mediante el diálogo y la participación de ambas, se produce el cambio entre quienes participan. De esta forma, la interculturalidad a través del diálogo considera las relaciones intersubjetivas con la finalidad de comprender las experiencias subjetivas del otro y, así, disponerse a conocerlo y aceptarlo sociocultural e históricamente (Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas, 2005).

Finalmente, a través del diálogo, se concreta la intersubjetividad con el fin de que los actores emprendan proyectos de acciones comunes en la participación. En este sentido, "...cuando se habla de un proceso intersubjetivo, no se asume que todas las partes deban tener un mismo entendimiento, sino que a través del diálogo y la participación conjunta, se puede producir una transformación en quien participa" (Campos, 2005: 5). Sin embargo, para que el diálogo en el contexto escolar sea posible, es necesario un contenido o *sustancia* sobre el cual establecerlo (Grossman, Wilson & Shulman, 2005). En este caso, en un proceso intersubjetivo entre mapuches y no mapuches, el diálogo es posible si se sustenta también en los contenidos de los saberes educativos mapuches.

Con el fin de comprender los contenidos de aprendizajes del saber educativo mapuche, es necesario elaborar un marco conceptual que se articule a través de proposiciones lógicas que lleven a la formulación de una teoría. Teorizar no sólo significa construir conceptos, sino, además, plantearlos mediante un modelo lógico, sistemático y explicativo (Strauss y Corbin, 2002), por lo tanto, adquiere mucha importancia la exploración en plenitud de las ideas que sustenta la educación mapuche para que se conviertan en teoría y se sistematicen los saberes y conocimientos a partir de la educación familiar.

3. METODOLOGÍA

El diseño de este estudio es cualitativo, por lo tanto, está sometido a cambios en el transcurso del mismo (Ruiz 1996), con el fin de acercarse lo más posible a la comprensión de la educación mapuche e intentar llegar a su conocimiento desde el contexto en el que éste se desarrolla. En este proceso, es necesario comprender e incorporar el conocimiento extraído del discurso espontáneo de los *kimches* (Quilaqueo, 2005, 2006, 2010), para vincularse con sus experiencias particulares a partir de sus propios significados y visión del mundo (Sandín, 2003). El propósito es construir categorías conceptuales que se relacionen por medio de proposiciones e hipótesis que sean pertinentes para elaborar la teoría. De esta manera, para el análisis e interpretación de la información, se recurre a la tradición cualitativa denominada Teoría Fundamentada (Trinidad, Carrero y Soriano, 2006). Finalmente, el resultado es la elaboración de un marco teórico de los saberes educativos mapuches sobre la base de métodos y procedimientos como el Muestreo Teórico, la Saturación Teórica, el Método Comparativo Constante y la Codificación Teórica (Valles, 1997; Pires, 1997; Flick, 2004).

La población considerada en la muestra está constituida por *kimches*, que son hombres y mujeres que viven en el medio rural. Para este estudio, se consideran 10 hombres y 12 mujeres que provienen de las comunidades *Malalhue* (Comuna de Chol-Chol), *Aniñir* (comuna de Traiguén), *Cahuemu* (Comuna de Saavedra), *Paliwe Pillán* (Comuna de Melipeuco), *Llifquintue* (Comuna de Galvarino) y *Huichahue* (Comuna de Padre Las Casas). Se han elegido distintas comunidades de la región de La Araucanía debido a que existen algunas diferencias en los significados y prácticas relacionados con aspectos sociales, naturales, religiosos y formativos. Para la recolección de datos, se realizaron 22 entrevistas semiestructuradas. La muestra fue seleccionada de manera intencionada, esto supone un conocimiento respecto de los sujetos a estudiar (Ander-Egg, 1995), en este caso los *kimches*. Los conocimientos educativos que poseen dichos sujetos son categorías de saberes que normalmente se usan en la formación de niños, niñas y jóvenes. Así, la muestra seleccionada posibilita

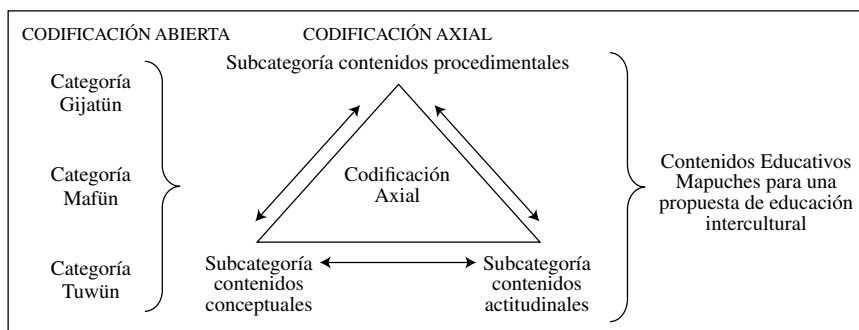
la triangulación de los datos revelados por los *kimches* para sistematizar las dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales que están implícitas en los saberes utilizados en la formación de los niños, niñas y jóvenes mapuches.

Para superar la simple descripción de los contenidos educativos, se utiliza la codificación axial, cuyo fin es establecer relaciones entre las categorías y subcategorías considerando sus propiedades a partir de la información recogida. En este caso, la información se refiere a hechos, procedimientos y actitudes que se presentan en la acción educativa denominada *kimeltuwün* (Quilaqueo, 2006). Asimismo, se analiza la forma en que se establecen las relaciones entre los conceptos, procedimientos y actitudes que constituyen los contenidos educativos. Así, las categorías representan conceptos que explican lo que sucede, es decir, un problema, un asunto, un acontecimiento o un suceso que es significativo para los entrevistados (Strauss y Corbin, 2002). En el análisis, se consideran como ejes articuladores la Codificación Axial, el Método de Comparaciones Constantes (MCC) y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales. El MCC se utiliza para interpretar los textos de las entrevistas, comparando una y otra vez, de manera sistemática, las categorías y subcategorías, es decir, “el investigador refina esos conceptos, identifica sus propiedades, explora sus interrelaciones y los integra en una teoría coherente” (Taylor y Bogdan 1996: 155). Otro elemento articulador, pero asociado con el proceso anterior, es la Saturación Teórica que se complementa con el MCC para identificar y analizar nuevas propiedades de los datos hasta “...cuando no emerge ya nada nuevo” (Flick, 2004: 79). En la codificación de las entrevistas, se utilizó el Software Atlas-ti 5, para construir redes conceptuales que relacionan los códigos y permiten obtener la frecuencia de uso de cada categoría (Ver Redes de codificación axial en Anexo 1 y Tabla de frecuencias de codificación abierta en p. 238).

En síntesis, se utiliza un marco teórico-metodológico con el fin de sistematizar de mejor manera, los saberes mapuches para articular los aspectos teóricos que han surgido del discurso de los *kimches*. El propósito es constituir un cuerpo de categorías y subcategorías de contenidos educativos que puedan ser incorporadas al currículo de las escuelas que se encuentran insertas en comunidades mapuches. Para ejemplificar el análisis de la codificación axial se presenta el siguiente esquema:

Cuadro 1

Diseño Teórico-Metodológico mediante Codificación Axial



Fuente: elaboración propia.

En el Cuadro 1 se esquematiza el diseño teórico metodológico de codificación axial, a partir de la codificación abierta (Quilaqueo y San Martín, 2008) de la ceremonia religiosa *gijatiün*, la ceremonia de matrimonio *mafiün* y la procedencia materna-territorial *tuwüin*. Se incluye la categoría *tuwüin*, puesto que, de acuerdo con su frecuencia es significativa, ya que socialmente es uno de los conceptos más presentes para referirse a los tipos de familias (Quintriqueo y Quilaqueo, 2006). Estas categorías constituyen contenidos de aprendizajes que unen las subcategorías de contenidos procedimentales, conceptuales y actitudinales. La finalidad es contribuir con la elaboración de una categoría central que integre los principales saberes educativos mapuches.

4. RESULTADOS

Los resultados presentan las categorías de contenidos de aprendizajes *mafiün*, *gijatiün* y *tuwüin* como dimensiones conceptuales, actitudinales y procedimentales. Para ello, se presenta una tabla con la frecuencia de los contenidos de aprendizaje educativos, obtenidos mediante la codificación abierta (Quilaqueo y San Martín, 2008), como comprensión general del tratamiento de los datos (Tabla 1); a continuación, mediante la codificación axial (Ver las redes de codificación axial en Anexo 1), se describen y analizan las categorías que alcanzan la frecuencia mayor. Esto corresponde a un nivel de mayor abstracción, cuyo objetivo es elaborar un marco teórico de la educación mapuche.

Tabla 1

Frecuencias de códigos de contenidos educativos mapuches

Procedimental %		Conceptual %		Actitudinal %	
<i>Mafiün</i>	37,2	<i>Gijatiün</i>	31,9	<i>Mafiün</i>	38,4
<i>Gijatiün</i>	34,3	<i>Mafiün</i>	14,8	<i>Gijatiün</i>	23,1
<i>Kultrün</i>	6,1	<i>Wewpin</i>	11,1	<i>Tuwüin</i>	7,7
<i>Wewpin</i>	6,1	<i>Tuwüin</i>	7,4	<i>Lakutun</i>	7,7
<i>Yajipun</i>	3,7	<i>Jejipun</i>	7,4	<i>Respeto</i>	7,7
<i>Milkao</i>	2,1	<i>Lakutun</i>	7,4	<i>Kimiün</i>	7,7
<i>Muday</i>	2,1	<i>We Xipantu</i>	3,7	<i>Voluntad</i>	7,7
<i>Purrun</i>	2,1	<i>Mizawiün</i>	3,7		
<i>Tuwüin</i>	2,1	<i>Mapunzungun</i>	1,8		
<i>Köllu Mamiüll</i>	2,1	<i>Chilkatun</i>	1,8		
<i>Mapunzungun</i>	2,1	<i>Choyke Purun</i>	1,8		
		<i>Kimiün</i>	1,8		
		<i>Lepun</i>	1,8		
		<i>Pentukun</i>	1,8		
		<i>Purrün</i>	1,8		
	100		100		100

En la Tabla 1 se presentan los códigos de contenidos educativos mapuches que forman parte de los contenidos de aprendizajes educativos descubiertos en el discurso de los *kimches*. Para efectos de elaborar la codificación axial de los contenidos educativos mapuches en sus dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales se destacan los códigos *mafün*, *gijatün* y *tuwün*, puesto que estas categorías presentan las tres dimensiones enunciadas. En la primera columna están los contenidos procedimentales *mafün* y *gijatün* que se presentan con mayor frecuencia. El contenido procedimental del *mafün*, cuyo principal contenido es la manera de llevar a cabo el compromiso matrimonial, es el más frecuente, un 37,2%, mientras que el contenido de la ceremonia socioreligiosa *gijatün* alcanza una frecuencia de un 34,3% y el contenido del *tuwün*, que representa el origen materno-territorial, un 2,1%. En la segunda columna, como contenido conceptual, el *gijatün* alcanza la frecuencia mayor, un 31,9%; el *mafün*, como contenidos de aprendizajes del casamiento, un 14,8% y el *tuwün*, un 7,4%. Finalmente, en la tercera columna, como contenido actitudinal, el *mafün* alcanza un 38,4%; el *gijatün*, un 23,1% y el *tuwün*, un 7,7%. La codificación axial de estos contenidos permite develar las relaciones entre actitudes, procedimientos y conceptos con el objeto de descubrir los principales contenidos de la educación mapuche.

4.1. CATEGORÍA CONTENIDOS DE APRENDIZAJE MAFÜN

Los contenidos educativos del *mafün* se manifiestan cuando los *kimches* argumentan que, a partir de los consejos, se advierte a los jóvenes sobre la actitud de respeto de los novios: "...en el *mafün*, las personas mayores le dan consejos a los novios, cómo deben comportarse con su nueva familia, les dicen que deben respetarse entre ellos como matrimonio y, también, al formar a su futuros hijos..." (Entrevista 5). En las explicaciones que dan los *kimches*, en general, se señala a los novios que el respeto a las personas es el valor más importante, de tal manera que, al formar a sus hijos, esa formación se proyecta a la familia, no sólo a ellos como esposo y esposa, sino que también a sus descendientes. El *kimche*, que es conocedor de la comunidad y de su cultura, también está presente en un procedimiento característico del *mafün* para pedir a la novia. Este acto, cuyo objetivo es conseguir la aceptación de parte de la familia de la novia, requiere de una capacidad oratoria en que se demuestra su conocimiento y su sabiduría, procedimiento que se describe señalando: "...encargan a un *kimche* que va a pedir la novia a sus padres. Por parte de mis padres lo hicieron así, le pidieron a una persona de confianza que hablara, porque el abuelo no tenía la oratoria para hacer la conversación, era muy callado..." (Entrevista 3).

Se observa que el *kimche* debe conocer los aspectos sociales y culturales de la familia de la novia y su comunidad, que es lo esencial para intervenir en la preparación del *mafün*. Esto se señala como capacidad de oratoria, que es un elemento necesario para apoyar en la formalidad del *mafün*. Esta formalidad se refiere a los significados de hechos, ideas y valores relacionados con las normas ancestrales para realizar esta ceremonia. En este estudio, se reveló el valor socioeconómico simbólico que representa la novia para sus padres, porque "...el padre del novio propone, por ejemplo, el pago de un animal, entonces, si el padre de la novia dice que no es suficiente, se evaluará y el padre del novio tiene que apoyar con más animales, de lo contrario, fracasa la petición de la novia" (Entrevista 10). El concepto del valor socioeconómico simbolizado en el

“pago de un animal” se expresa como una premisa pertinente, ya que simboliza valorar socialmente a la novia y a su familia. Esta unión se extiende al futuro de la vida familiar bajo el *respeto a la palabra* comprometida por el *kimche* y las familias, pero, a la vez, está sustentada en el reconocimiento de la memoria social (Halbwachs, 1970; Sabourin, 1997; Montesperelli, 2004; Quilaqueo, 2005) de sus familias y sus comunidades como condición sociocultural.

Los contenidos del *mafiñ* se sintetizan en tres dimensiones: 1) el contenido conceptual, cuyo significado es el casamiento y el valor socioeconómico simbólico que representa la novia para su familia; 2) el contenido procedimental, que implica para el novio y su familia pedir la mano a la familia de la novia; 3) el contenido actitudinal, que se expresa como compromiso de respeto de los novios frente a sus familiares. En consecuencia, estas tres dimensiones se relacionan entre sí para configurar el contenido de aprendizaje que implica el *mafiñ*. El primer elemento que se advierte es la presencia del *kimche*, que es el recordatorio de cómo se procede desde la tradición cultural, cuyo contenido actitudinal es la cortesía para pedir a la novia. El segundo elemento, que relaciona los contenidos de aprendizajes, es el respeto que se observa como consideración mutua y principal actitud entre los novios y sus respectivas familias frente a su comunidad. Asimismo, en el concepto de consideración mutua está presente el concepto de valor de la novia, ya que se entiende como un compromiso social ante la familia de la novia y, a la vez, como una demostración concreta de respeto. Finalmente, como contenido educativo transversal del *mafiñ*, surge el conocimiento acerca de los parientes, la consideración de la familia y el respeto a los miembros de la comunidad, como elementos de identificación sociocultural de los niños y adolescentes.

4.2. CATEGORÍA CONTENIDOS DE APRENDIZAJE *GIJATÚN*

En relación con los contenidos de aprendizajes concernientes a la organización de la ceremonia *gijatün*, el contenido actitudinal también opera en conjunto con el contenido procedimental, retroalimentándose recíprocamente. De esta forma, queda explícita la función interdependiente de ambos contenidos, ya que esto se observa cuando se señala que “...los niños van aprendiendo cuando van a los *gijatunes*, participan con sus familiares, quienes le dirán como deben comportarse, que deben respetar lo que se está haciendo...” (Entrevista 4). Aquí, para el aprendizaje del desarrollo del *gijatün*, cada niño, si se compara con el aprendizaje de un alumno en la escuela, necesita “formarse una idea o representación de la norma o actitud objeto de aprendizaje” (Mauri, 1997, 96). Asimismo, de manera implícita, la condición fundamental para el aprendizaje de las actitudes y normas es la observación en los procedimientos que realizan los adultos, ya que al observar el comportamiento de sus familiares los niños, niñas y jóvenes pueden formular preguntas con el fin de conseguir familiarizarse con ellas y comprender el significado para construir su propio conocimiento y comprensión de la ceremonia, es decir, el contenido conceptual.

Relacionado con lo anterior, y específicamente con el contenido de aprendizaje procedimental, uno de los componentes rituales que se observa en el *gijatün* es el sacrificio de un animal, como aspecto simbólico-ritual de la ceremonia. Este procedimiento también está vinculado con actitudes que deben asumir los participantes del rito, esto es, el respeto en la oración y la participación en el desarrollo del *gijatun* cuando se afirma que “...

la gente debe sacrificar su animal para el *gijatun* y hacer *muday* (bebida que se elabora en base a trigo), porque, además de tomarlo, con esto se hace la oración frente al *rewe* -cuyo significado es espacio ceremonial” (Entrevista 6). En este caso, se explicitan dos elementos: el sacrificio ritual y la elaboración del *muday*; esto está concebido como un procedimiento socialmente consensuado y posible de determinar en acciones del sujeto (Bixio, 1997). Para los *kimches*, explicar a los niños implica buscar en la memoria social de la familia y de su comunidad hechos relevantes que puedan asociar con las conversaciones familiares cotidianas.

El contenido conceptual del *gijatun* está relacionado con la invocación a Dios y con la noción de *jejipun*; su comprensión y significado queda en evidencia cuando un *kimche* señala que “...el momento de la oración es el *jejipun*, cuando se ora se ruega a Dios. Cuando se está haciendo *gijatun* es cuando se pide para obtener mejores cosechas, para que la gente de la comunidad tenga un buen año, no se enferme...” (Entrevista 9). La comprensión de la invocación a Dios explica la función que tiene el *gijatun*, ya que se señala que los ruegos se dirigen a un ser superior. La condición fundamental del contenido conceptual de aprendizaje es que se descubra la función del concepto en un contexto determinado, es decir, si se compara con el comportamiento de los alumnos en la escuela, el procedimiento se debe presentar de manera funcional en situaciones y contextos de solución de problemas cercanos a la vida cotidiana (Mauri, 1997). De acuerdo con la idea de los *kimches*, el *jejipun*, como parte del *gijatun*, posee una funcionalidad clara y un contexto específico en donde se practica. En síntesis, el contenido educativo transversal del *gijatun*, que se quiere enseñar a los niños, niñas y jóvenes es la cosmovisión mapuche, cuya finalidad es el aprendizaje de normas culturales que regulan la forma de conducirse de los sujetos en una relación intersubjetiva con el medio en las dimensiones natural, social, cultural y espiritual.

4.3. CATEGORÍA CONTENIDOS DE APRENDIZAJE *TUWŪN*

La categoría de contenidos de aprendizaje del *tuwün* se refiere al conocimiento de las redes de parentesco, que se vinculan con contenidos del origen territorial y parental, que se ha construido históricamente y que se ha enseñado a través de la memoria social a niños, niñas y jóvenes. En los testimonios de los *kimches* el *tuwün* se refiere al origen parental de la persona, ya que “cuando una mujer contrae matrimonio se traslada a la comunidad donde vive su esposo” (Entrevista 5). Esto implica, en general, el respeto por el espacio social y natural de donde proviene un mapuche, por ejemplo, por las características socio históricas respecto de los asentamientos territoriales y de las relaciones interétnicas con las instituciones del Estado, los detalles de ubicación geográfica de la comunidad (Cordillera, Océano Pacífico, entre otros), los conocimientos culturales y la educación de cada sujeto, ya que “en la comunidad hay una relación constante entre los grupos familiares, donde se respeta la procedencia parental de cada uno, especialmente, la de los nuevos matrimonios...” (Entrevista 2).

En resumen, es importante señalar que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales están estrechamente relacionados y no se pueden establecer fronteras en el momento de impartirlos. Si bien su diferenciación es de utilidad didáctica para un buen número de contenidos científicos, es mejor presentarlos interrelacionados, ya que se deben aprender al mismo tiempo. Así, en la categorización presentada, se han expuesto

las relaciones entre los tipos de contenidos de aprendizaje procedimentales, actitudinales y conceptuales para los contenidos educativos *gijatiin*, *tuwün* y *mafiin*. En suma, es posible observar que los conocimientos educativos mapuches son necesarios como parte de los contenidos de aprendizajes para aquellos alumnos que pertenecen a escuelas que están ubicadas en contextos mapuches, para que, a partir de esto, puedan ser legitimados socialmente a partir de dos perspectivas: de las ciencias representadas por el currículo nacional y, en particular, de las necesidades sociales de contextualización de la escuela. En consecuencia, los contenidos de los conocimientos educativos mapuches están constituidos por procedimientos, conceptos y actitudes que permiten diseñar pedagógicamente una educación intercultural pertinente para el contexto de las comunidades mapuches.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIÓN

El análisis de las categorías de saberes educativos mapuches, considera la propuesta de Zabala (1997) que se refiere a categorías procedimentales, conceptuales y actitudinales. Así, partiendo de la base sociocultural que manejan los *kimches* y recurriendo a los planteamientos de Strauss y Corbin (2002) relacionados con la manera de construir una teoría a partir de datos que emergen del trabajo de campo, se ha logrado descubrir los contenidos educativos señalados. Este estudio permite construir un marco con el fin de articular un *corpus* de contenidos educativos que contenga los conocimientos y saberes mapuches y sus implicancias como contenidos de aprendizaje escolar. Esto constituye un primer paso en la sistematización de saberes y conocimientos mapuches para la educación escolar, cuyo objetivo es organizar los contenidos de una educación con un enfoque pedagógico intercultural. De esta forma, el eje central de un currículo intercultural estaría compuesto por la articulación entre los conocimientos socioculturales mapuches y los conocimientos escolares generales. Sin embargo, es necesario tener en cuenta, primero, que se deben relacionar los conocimientos del contexto familiar mapuche con los del currículo escolar; segundo, que es necesario reconocer el saber previo; y tercero, que es necesario reconocer la cultura del alumno teniendo en cuenta que dicho reconocimiento, valoración y articulación de estos tres puntos, no implica la no transmisión de los contenidos universales (Sagastizabal, 2006). Para emprender la tarea de reconocimiento y valoración de los contenidos educativos mapuches, es vital descubrir las dimensiones procedimentales, conceptuales y actitudinales de los saberes y conocimientos que los miembros de las comunidades poseen, para así posibilitar una articulación entre las dos lógicas de conocimientos. Al respecto, se revela que los contenidos educativos mapuches son todos aquellos que se pueden aprehender para lograr objetivos que incorporan capacidades cognitivas, motrices y afectivas en la relación interpersonal y en la relación con el medio. Los contenidos conceptuales corresponden a términos abstractos que se refieren a hechos, objetos y símbolos con características particulares, ya que la persona adquiere un contenido cuando puede requerirlo para su interpretación, comprensión o explicación de un hecho (Véase Mauri, 1997). Por su parte, los contenidos procedimentales se refieren a un grupo de acciones ordenadas y destinadas a la consecución de un objetivo. El aprendizaje de estos contenidos ocurre, entonces, cuando se realizan dichas acciones, se reflexiona sobre la propia actividad y se aplica a distintos contextos.

Por otro lado, los contenidos actitudinales se refieren a valores, actitudes y normas (Zabala, 1997), es decir, corresponden a principios o ideas éticas que permiten emitir juicios, ya que se expresan en tendencias relativamente estables de la persona para actuar de cierta manera y bajo algunas condicionantes determinadas por el contexto y algunos valores establecidos culturalmente por las familias y comunidades mapuches (Quilaqueo, 2006). A partir de esto, el profesor puede transformar la comprensión de las habilidades para realizar su trabajo, como las actitudes o los valores deseados en representaciones y acciones pedagógicas. La consecución de categorías que relacionan los aspectos procedimentales, actitudinales y conceptuales en los contenidos educativos mapuches constituyen el conocimiento sustantivo para la enseñanza, que es lo que corresponde al conocimiento de las estructuras propias de una disciplina (Shulman, 2005). En el caso del saber educativo mapuche, dentro del marco de una educación intercultural, las estructuras sustantivas corresponden también a estas dimensiones que otorgan las directrices al docente de cómo y qué elegir para enseñar.

Con el fin de efectuar una adecuación didáctica de las categorías enunciadas y sus contenidos de aprendizajes y, en definitiva, la incorporación de los saberes educativos mapuches al currículum, es necesario, de acuerdo con Zabala (1997), considerar que los contenidos escolares requieren de elementos socioculturales propios del entorno del alumno, ya que "...los contenidos escolares se seleccionan atendiendo no únicamente a su carácter científico, propio de las diferentes disciplinas, sino también a su dimensión cultural-social" (Mauri, 1997: 76). En consecuencia, el saber mapuche se construye desde una visión de mundo en la que el entorno natural, social y cultural está presente en el individuo (Bengoa, 1987; De Augusta, 1991; Quilaqueo, Fernández, Quintriqueo, 2010).

Los contenidos procedimentales, desde una perspectiva teórica, son los más importantes para un enfoque pedagógico en toda disciplina, ya que a partir de la práctica es posible que el alumno construya conceptos, significados y, como consecuencia, se apropie de las normas, actitudes y valores necesarios para enfrentar el procedimiento que se desea realizar (Zabala, 1997). Sin embargo, desde la perspectiva de la racionalidad educativa mapuche, resultados de investigaciones de Quilaqueo (2005, 2010) han permitido comprender que, en la educación mapuche, el contenido más importante ha sido el actitudinal. Esto se debe a la actitud conveniente de un contexto determinado (de ceremonias y prácticas sociales), ya que permite al individuo ser partícipe de procedimientos y prácticas de una comunidad y admite, también, que éste logre comprender significados y conceptos asociados a su entorno sociocultural. En este sentido, lo actitudinal en la educación mapuche se presenta como la disposición para aprender, habilidad que los *kimches* destacan como algo que se ha formado mediante el concepto de respeto, que estaría profundamente enraizado en el ser mapuche, debido a sus valores y creencias. De acuerdo con esto, en la racionalidad educativa mapuche, los contenidos actitudinales serían la base del aprendizaje de los niños y determinarían los contenidos conceptuales y procedimentales.

Desde el punto de vista metodológico, la problemática expuesta se asocia con la ausencia de contenidos educativos sistematizados y sustentados en una base epistemológica de construcción de conocimientos mapuches (Quilaqueo, 2010). En este sentido, la categorización de los conocimientos culturales ancestrales que están en la memoria social mapuche, que utilizan los *kimches* como base para entender los saberes educativos, constituye la principal dificultad. Al mismo tiempo, surge la pregunta de cuál de los dos marcos de referencia cultural es necesario reforzar para la comprensión de los alumnos.

Sin embargo, se observa también que la comprensión se ve cada vez más dañada por los procesos de parcelación de los saberes y la imposibilidad de relación entre éstos, lo que constituye el principal problema de la enseñanza que necesita de una mejor contextualización e integración (Morin, 2004). Desde el punto de vista pedagógico, esto se observa como una categoría base del conocimiento formativo de los contextos educativos, ya que éstos abordan el conocimiento acerca del carácter de las comunidades y la cultura de los niños (Shulman, 2005). En síntesis, la necesidad de considerar la dimensión cultural del derecho a la educación de las personas de una comunidad permite generar reflexiones en torno a la educación (García, 2009), lo que supone, necesariamente, la incorporación de saberes y conocimientos culturales y educativos mapuches para un diálogo entre saberes mapuches y no mapuches de alumnos y docentes, cuya finalidad es, también, fortalecer sus identidades.

En conclusión, esta investigación aborda desde un modelo descriptivo propio y tradicional del enfoque investigativo cualitativo hasta un modelo conceptual teórico pertinente a los objetivos del estudio. Todo ello implica una mayor capacidad de abstracción e integración de los resultados y hallazgos a otros contextos educativos similares. En este sentido, la conceptualización resultante de la Teoría Fundamentada va más allá de un método descriptivo y sus limitaciones asociadas a la fiabilidad y generalización de los contenidos. Desde el punto de vista epistemológico, las categorías de contenidos educativos expuestas en este estudio ayudan a comprender las relaciones intersubjetivas que se originan entre los actores del contexto intercultural en el que se insertan las escuelas, ya que la intersubjetividad en las relaciones que se establecen entre el mapuche y el no mapuche es determinante para el contexto de la rutina escolar. Dichos contenidos, de acuerdo con este estudio, pueden ser incorporados al currículum escolar de establecimientos que se encuentran en contextos mapuches, con el fin de superar los problemas que históricamente han generado la monoculturalidad que impera en la escuela para alumnos de origen tanto mapuche como no mapuche.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abdallah-Pretceille, M. (1996). *Vers une pédagogie interculturelle*, Paris: Anthropos.
- Ander-Egg, E. (1997). *Introducción a las técnicas de investigación social*, Buenos Aires: Humanitas.
- Bengoa, J. (1987). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago: Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
- Berger, P. & Luckmann, T. (2001). *La Construcción Social de la Realidad*, Madrid: Amorrortu Editores.
- Bixio, C. (1997). *Contenidos Procedimentales. Los procedimientos: su enseñanza, aprendizaje y evaluación*, Rosario-Argentina: Homo Sapiens Ediciones.
- Bonfil, G. (1987). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos, en *Revista Papeles de la Casa Chata*, vol. 2, n. 3, 36-52.
- Campo, M. (2005). La dimensión intersubjetiva en la educación de orientadores de la violencia familiar. Universidad de Zulia.
- Coll, C., Pozo, J., Sarabia, B. & Valls, E. (1994). *Los Contenidos de la Reforma. Enseñanza y aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes*. (2ª Ed.). Santillana.
- CONADI (Corporación Nacional de Desarrollo Indígena) (1993). *Ley Indígena*. (Ley Nº 19.253 D. of. 5º 10º 1993). Temuco: CONADI.

- De Augusta, F. (1991). *Lecturas Araucanas*, Temuco, Chile: Editorial Kushe.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa* (1ª ed.), Madrid: Morata.
- García, J. (2009). La dimensión cultural del derecho a la educación y su expresión a través del ideario de los centros docentes. *Revista Española de Pedagogía*, vol. 67, n. 244, 529-544.
- Geertz, C. (1994). *Conocimiento Local*. (1ª Ed.) Paidós Básica, Barcelona: España.
- Glaser, B. & Strauss, A. (1967). *The discovery of Grouded Theory: Strategies for Qualitative Research*, Chicago: Aldine Press.
- Grossman, P., Wilson, S. & Shulman, L. (2005). Profesores de sustancia: El conocimiento de la materia para la enseñanza. *Revista de currículum y formación del profesorado*, vol. 9, n. 2, 2-25.
- Halbwachs, M. (1970). *Morphologie social*, Paris: Armand Colin.
- INE (Instituto Nacional de Estadísticas) (2003). Censo 2002, síntesis de resultados, Santiago de Chile.
- Mauri, T. (1997). *¿Qué hace que el alumno y la alumna aprendan los contenidos escolares?* En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubias, J., Solé, I. (1997). *El constructivismo en el aula* (6ª ed.). Barcelona: Graó.
- Montesperelli, P. (2004). *Sociología de la memoria*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (1994). *El método. El conocimiento del conocimiento*. (2ª Ed.), Madrid: Editorial Cátedra.
- Morin, E. (2002). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Morin, E. (2004). *La mente bien ordenada. Repensar la reforma. Reformar el pensamiento*, Barcelona: Seix Barral.
- Ouellet, F. (1991). *L'éducation interculturelle. Essai sur le contenu de la formation des maîtres*, Paris: Editions L'Harmattan.
- Pires, A. (1997). Échantillonnage et recherche qualitative: essais théorique et méthodologiques. En, Poupard, J. *La recherche qualitative. Enjeux épistémologiques et méthodologiques* (256-297). Montréal: Gaëtan morin éditeur.
- Quilaqueo, D. (2005). Educación Intercultural desde la Teoría del Control Cultural en Contexto de Diversidad Sociocultural Mapuche. *Cuadernos Interculturales*, vol. 3, n. 4, 37-50.
- Quilaqueo, D. (2005). Residentes en la ciudad de Temuco: estigma del prejuicio étnico en el discurso de mapuche. En Pilleux, M. *Contextos del discurso*, Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Austral de Chile, pp. 64-78.
- Quilaqueo, D. (2006). Valores educativos mapuches para la formación de persona desde el discurso de kimches. *Estudios Pedagógicos* vol. 32, n. 2, 73-86.
- Quilaqueo, D. (2007). Saberes y conocimientos indígenas en la formación de profesores de educación intercultural. *Educar, Curitiba*, vol. 29, n. 29, 223-239.
- Quilaqueo, D. (2010). Racionalidad de los saberes educativos mapuches apoyada en la memoria social de los kimches. En *Interculturalidad en contexto mapuche*. Editorial EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina, pp. 61-88.
- Quilaqueo, D. y Merino, M. (2003). Estereotipos y prejuicio étnico hacia los mapuches en textos complementarios a la asignatura de Historia. *Revista Campo Abierto*, vol. 1, n. 23, 119-135.
- Quilaqueo, D., Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. (2005). *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco, Santiago: Frasis editores.
- Quilaqueo, D., Merino, M. y Quintriqueo, S. (2005). *Saberes mapuches y conocimientos educativos vernáculos transmitidos por kimches. Sistematización para una educación intercultural*. Proyecto Conicyt/Fondecyt Regular, 2005-2007.
- Quilaqueo, D. y San Martín, D. (2008). Categorización de saberes educativos mapuche mediante la Teoría Fundamentada. *Estudios Pedagógicos* vol. 34, n. 2, 151-168.
- Quilaqueo, D., Fernández, C.A. y Quintriqueo, S. (2010). *Interculturalidad en contexto mapuche*. Editorial EDUCO, Universidad Nacional del Comahue, Neuquén, Argentina.

- Quintriqueo, S. (2002). *Representación de la relación de parentesco que la familia mapunche posee y su transmisión a niños mapunche de edad escolar primaria en relación con los contenidos de Formación Inicial Docente*. Informe de Tesis de Maestría en Educación. Université du Québec en Abitibi-Temiscamingue, au Québec-Canada.
- Quintriqueo, S. (2005). Implicancias de la escolarización en la construcción de la identidad cultural de alumnos mapuche en el medio escolar de la IX Región. En Quilaqueo, D.; Quintriqueo, S. y Cárdenas, P. *Educación, currículum e interculturalidad. Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche* (191-248). Facultad de Educación, Universidad Católica de Temuco. Santiago: Frasis.
- Quintriqueo, S. y Quilaqueo, D. (2006). Conocimiento de la relación de parentesco como contenido educativo para escuelas situadas en comunidades mapuches de Chile. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, n. 7, 81-95.
- Ruiz, J. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa*, Bilbao: Ediciones Universidad de Deusto.
- Sagastizabal, M. (2006). *Aprender y enseñar en contextos complejos*. (1ª Ed.), Buenos Aires: Ediciones Noveduc.
- Sandín, M. (2003). *Investigación Cualitativa en Educación*, Barcelona: Mc-Graw Hill.
- Sabourin, P. (1997). Perspective sur la mémoire sociale de Maurice Halbwachs. *Sociologie et sociétés*, vol. 29, n. 2, 139-161.
- Schnapper, D. (1998). *La relation à l'autre. Au cœur de la pensée sociologique*. Paris: Gallimard.
- Shulman, L. (2005). Conocimiento y Enseñanza: Fundamentos de la nueva reforma. Profesorado. *Revista de Currículum y Formación de Profesorado*, vol. 9, n. 2, 1-31.
- Schutz, A. (2003). *El problema de la realidad social*, Escritos I, Argentina: Amorrortu.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*, Medellín: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. & Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*, Barcelona: Paidós Básica.
- Trinidad, A., Carrero, V. y Soriano, M. (2006). *La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*, Madrid: Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Valles, M. (1997). *Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Reflexión metodológica y práctica profesional*, Madrid: Síntesis Sociológica.
- Zabala, A. (1997). Los enfoques didácticos. En Coll, C., Martín, E., Mauri, T., Miras, M., Onrubias, J., y Solé, I. *El constructivismo en el aula* (125-161). Barcelona: Graó.

ANEXO 1

Figura 1

Red síntesis de categorías y códigos obtenidos en la codificación abierta

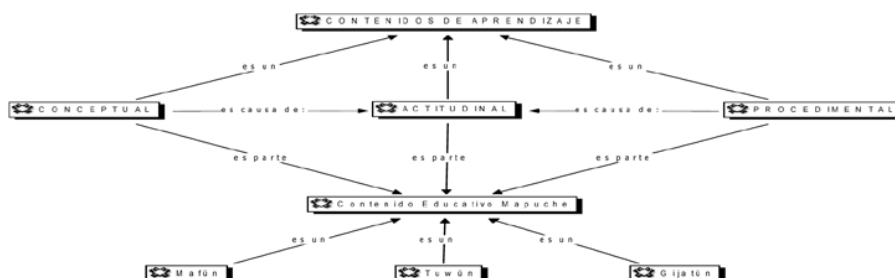


Figura 2

Red Codificación Axial Categoría *Contenidos de Aprendizaje Mafün*



Figura 3

Red Codificación Axial Categoría *Contenidos de Aprendizaje Gijatün*

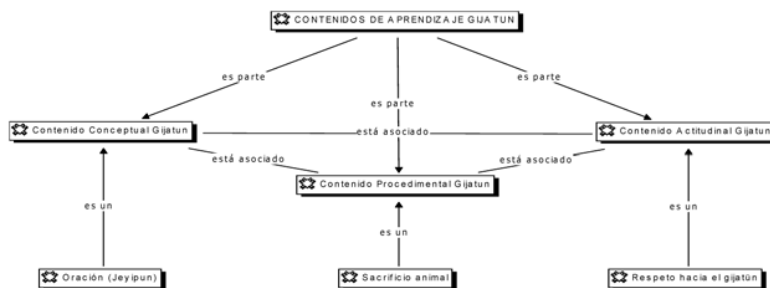


Figura 4

Red conceptual codificación Axial Categoría *Contenidos de Aprendizaje Tuwün*

