

opción

Revista de Antropología, Ciencias de la Comunicación y de la Información, Filosofía,
Lingüística y Semiótica, Problemas del Desarrollo, la Ciencia y la Tecnología

Año 35, diciembre 2019 N°

90

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

ISSN 1012-1537/ ISSNc: 2477-9385

Depósito Legal pp 198402ZU45



Universidad del Zulia
Facultad Experimental de Ciencias
Departamento de Ciencias Humanas
Maracaibo - Venezuela

Voz y huellas de las comunidades indígenas en el sur de Chile¹

Soledad Morales Saavedra

Universidad Católica de Temuco, Chile

smorales@uct.cl

Resumen

Se aborda el desconocimiento de saberes mapuches de profesores en contextos de población indígena chilena. Ello ha incidido negativamente en la contextualización de la enseñanza-aprendizaje y el rendimiento académico de estudiantes. Por ello se propone conocer el proceso de co-construcción de cuadernos de relato interculturales como sistematización de saberes mapuches. Estos se elaboraron con actores del medio educativo y social, tales como educadores tradicionales y demás actores locales, a través del método de co-construcción de conocimiento entre investigadores y actores locales junto con educadores. Los resultados revierten el desconocimiento del cual se partió, trayendo mayores beneficios socio-culturales a pobladores, educadores y estudiantes en general.

Palabras clave: Co-construcción, interculturalidad, cuadernos de relatos interculturales, pueblo Mapuche.

Voice and footprints of indigenous communities in southern Chile

Abstract

The ignorance of Mapuche knowledge of teachers in Chilean indigenous population contexts is addressed. This has had a negative impact on the contextualization of teaching-learning and the academic

¹El artículo forma parte de los resultados de los proyectos FONDEF N° ID16I10350 “Modelo de intervención educativa intercultural en contexto indígena” y FONDECYT N° 1140490 “Conocimientos geográficos y territoriales mapuches: una base para la formulación de contenidos educativos interculturales pertinentes y contextualizados”.

performance of students. Therefore, it is proposed to know the process of co-construction of intercultural storybooks as systematization of Mapuche knowledge. The results reverse the ignorance from which it started, bringing greater socio-cultural benefits to residents, educators and students in general.

Keywords: Co-construction, interculturality, intercultural storybooks, Mapuche people.

INTRODUCCIÓN

La crisis de identidad de niños/as indígenas y el desconocimiento de los saberes y conocimientos educativos mapuches por parte de los profesores, que se desempeñan en contextos de escuelas situadas en comunidades con población indígena es el problema que aborda este artículo. Consideramos que las principales causas del problema son: 1) el carácter monocultural y eurocéntrico del sistema educativo escolar chileno; 2) el carácter colonial del conocimiento educativo que persiste en negar históricamente los conocimientos indígenas en el currículum escolar; y 3) formación profesional de los profesores descontextualizada de la realidad social y cultural de los niños y niñas de contextos indígenas e interculturales.

1. MARCO TEÓRICO

El contexto de modernidad y complejidad que presenta la población indígena en el medio escolar, da cuenta de un conflicto socio-cognitivo e identitario que dificulta su capacidad de

desenvolvimiento, tanto en la comunidad como en la sociedad nacional. Es así como “la crisis de identidad resulta de conflictos biográficos vinculados con procesos sociales e históricos” (Quintriqueo, 2010: 13), donde los estudiantes que 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 occidentales. Sobre lo anterior, la investigación de Carbonell (2001), señala que muchos niños indígenas en su primer contacto con la escuela sufren un triple trauma: psicológico, lingüístico y cultural.

En el aspecto psicológico, enfrentan estereotipos de inferioridad, basados en el desprecio de los profesores hacia su lengua materna, hábitos y valores diferentes, que generan en el niño temor e inseguridad, en el aspecto lingüístico, el niño al ingresar a la edad escolar ya ha estructurado su lengua, que en general es negada junto a su cultura, deseando liberarse de la estigmatización que significa y en el aspecto cultural, constituye un contenido central de la socialización, que al ser negado en la educación escolar, afecta en una pérdida progresiva de su identidad sociocultural, el conjunto de estos aspectos son de vital importancia para el desarrollo de una educación intercultural en contexto mapuche.

En el contexto nacional, las investigaciones empíricas del Centro de Investigación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII) en la Universidad Católica de Temuco han evidenciado el problema, las causas y consecuencias de la educación escolar de carácter

monocultural eurocéntrico en escuelas situadas en comunidades mapuches en el marco de sus proyectos prioritarios FONDECYT (N° 1140490, 1140562, 1140864, 1110489, 1085293, 11075083), desde un enfoque pluridisciplinario e intercultural. En dichos proyectos se ha descubierto, desde la memoria social de kimches, que los contenidos educativos mapuches se relacionan con las siguientes categorías de conocimientos: relación hombre-naturaleza, relación de parentesco, lenguaje, artes, textil y cerámica, historia, territorio, geografía y espiritualidad mapuche. Estos tipos de conocimientos han sido sistematizados mediante la indagación en la educación familiar mapuche actual.

Lamentablemente estos contenidos no son abordados en las escuelas, lo que se traduce en la invisibilización de los niños indígenas y la consecuente desigualdad en la educación de los niños. Este problema está asociado a un proceso de formación inicial docente que históricamente se ha desarrollado en base a un programa de estudio disciplinario, homogeneizante y monocultural (Quintriqueo, 2010). UNESCO ha reconocido que la formación de los docentes es fundamental para una educación de la primera infancia de calidad (UNESCO, 2007), este organismo propone elevar el estatus profesional de los profesores de infancia, difundir la relevancia y complejidad de la profesión, entre distintos actores de la sociedad y potenciar investigación, sobre las distintas dimensiones que integran el sistema de educación en infancia.

Nos preguntamos entonces, es posible aportar con saberes y contenidos mapuche desde sus propios relatos mediante la co-construcción de cuadernos, que permitan reconocer los saberes y conocimientos educativos mapuches, desde su propio marco epistémico contextualizado a las respectivas territorialidades. Cuadernos que recogen todos los conocimientos y saberes aportados en cada escuela en sus respectivos territorios, y que a través de la sistematización de cada relato dan cuenta de todos los elementos factibles de ser considerados en la planificación y mediación educativa de las escuelas.

Así, la co-construcción de los cuadernos de relatos, de parte del equipo de investigadores con los actores del medio educativo y social permite generar conocimientos relevantes en el ámbito de la educación escolar en contextos indígenas para aumentar nuevos conocimientos para el desarrollo de la educación intercultural en contexto indígena.

2. METODOLOGÍA

La investigación educativa, cuyo objeto es la búsqueda sistemática de nuevos conocimientos como base para la comprensión y explicación de los procesos educativos y la mejora de la educación (Gauthier C. et al., 1997; Bisquerra, 2004; Kertsenti & Savoie-Zajc, 2004; McMillan y Schumacher, 2005; Gauthier B., 2009). Esta ha

permitido avanzar en la co-construcción de los cuadernos de relatos interculturales en contexto indígena.

El enfoque de co-construcción es una forma de investigar que busca superar la distancia entre la investigación científica y las prácticas sociales y pedagógicas, permitiendo la construcción de conocimientos en base a una reflexión colectiva y sistemática, a partir de los actores del contexto educativo y social (Dietz, 2011; Barba, 2013). La co-construcción de conocimientos en contexto indígena, implica procesos participativos que influyan sobre el marco teórico y metodológico de los proyectos de investigación en el ámbito de la educación. Puesto que es allí donde interactúan los investigadores y los actores sociales compartiendo sus propias competencias teóricas y metodológicas, para obtener otra visión de la realidad y dar un valor social a los conocimientos científicos como resultados de las investigaciones desarrolladas en contexto indígena (Guillemette y Savoie-Zajc, 2012; Gausssel, 2014).

En este proceso, no son sólo los indígenas y las comunidades quienes se benefician al construir un nuevo concepto o visión de la realidad, sino también los investigadores obtienen la posibilidad de innovar sobre el plano teórico y metodológico, la elaboración de nuevos conceptos en el análisis del objeto de estudio. Así, es posible generar resultados donde todos los participantes que están implicados sean capaces de reconocer que deben compartir un objetivo común que busca el avance de la frontera del conocimiento como un beneficio mutuo. Es una forma de otorgar poder a 'los sujetos de estudio'

implicados y comprometidos con el proceso de investigación. De esta manera, la co-construcción del conocimiento, el aprendizaje entre pares y el aprendizaje colaborativo, se constituye en un foco de atención para los investigadores de la educación, considerando que ésta se desarrolla en un contexto determinado con diferentes sujetos implicados en el proceso de co-construcción de conocimiento (Monereo y Durán, 2001).

Se consideró la muestra de una escuela por territorialidad. En efecto, en el territorio Pikunche (Norte), se trabaja con la escuela Juan Vásquez de Los Sauces, en contexto urbano. En el territorio Nagche (Vertiente Oriental de la Costa de La Araucanía), se trabaja con la escuela Huampomallin de la comuna de Galvarino, la cual se ubica en contexto rural. En el territorio Wenteché (Depresión Central de La Araucanía), se trabaja con la escuela Trañi-Trañi, de la comuna de Temuco, en contexto rural. En el territorio Lafkenche (Borde Costero de La Araucanía), se trabaja con la escuela Deume, de la comuna de Saavedra, en contexto rural. En el territorio Pewenche (Sector Cordillerano de La Araucanía), se trabaja con la escuela Licancura, de la comuna de Curarrehue, en contexto rural. Finalmente, en el territorio Wijiche (Sur), se trabaja con la escuela Escuela Bahía Mansa, en contexto semiurbano.

Metodológicamente, en cada escuela y en cada territorio, se invitó a co-construir estos cuadernos de relatos, potenciando la participación de los actores del medio social y educativo. Específicamente, se trató de implicar a los directores del departamento

de educación municipal y/o sostenedores, directivos, profesores, profesor mentor, educador tradicional, padres y sabios mapuches. Este trabajo se realizó mediante sub-equipos de investigadores, con el propósito de acceder a las escuelas de la muestra en forma eficaz y efectiva, bajo el criterio de realidad y el tiempo disponible. La estrategia que el equipo de investigadores construyó para lograr los objetivos específicos de la investigación, fué trabajar con los actores del medio social y educativo, mediante talleres, que tuvieron como propósito co-construir de los cuadernos de relatos, en base a saberes y conocimientos educativos mapuches deseables de ser articulados al conocimiento escolar, desde un enfoque educativo intercultural.

3. RESULTADOS

En los resultados se presenta el trabajo de co-construcción de los cuadernos de relatos educativos interculturales, como resultado de una sistematización de saberes mapuches propios del territorio donde se sitúan las escuelas, han sido elaborados con la participación de los actores del medio educativo y social: director, profesores, educador tradicional, profesionales, estudiantes, *kimches*, abuelos, padres y madres de familia vinculados a la escuela. La co-construcción de estos cuadernos se llevó a cabo desde una metodología orientada a la generación de un diálogo inductivo intercultural con los participantes de las jornadas de trabajo en cada escuela.

La finalidad del cuaderno de relato es contribuir a la contextualización de los contenidos escolares, desde un enfoque educativo intercultural. A continuación, se presenta un esquema que da cuenta de los saberes y conocimientos más relevantes, develados en los procesos de co-construcción.

Tabla 1. Categoría cuadernos de relatos educativos interculturales

Categoría	Recurrencia	Porcentaje
Conocimientos históricos del territorio	31	15,9
Conocimientos geográficos del territorio	18	9,2
Conocimiento prácticas socioculturales	15	7,7
Conocimientos relación con la naturaleza	15	7,7
Conocimientos alimentación	14	7,2
Conocimiento oficios y trabajos	13	6,7
Conocimiento de vegetales medicinales	12	6,2
Conocimiento de vegetales del territorio	12	6,2
Conocimientos transformación del territorio	11	5,6
Historia relación colonial	11	5,6
Conocimiento transformaciones sociales	8	4,1
Conocimiento espiritualidad mapuche	6	3,1
Conocimientos de familias del territorio	6	3,1
Conocimiento transformaciones ambientales	5	2,6
Conocimientos de la naturaleza del territorio	4	2,1
Conocimientos relación con el territorio	4	2,1
Conocimiento de nociones temporales	3	1,5
Conocimientos cuidados de salud	3	1,5
Conocimiento autoridades mapuches	2	1,0
Conocimiento valores mapuches	2	1,0
Total	195	100

Fuente: Elaboración propia con apoyo del programa Atlas.ti

De esta manera, la categoría conocimientos históricos del territorio presenta 31 recurrencias, lo que corresponde a un 15,9% del total de datos revisados. Le sigue conocimientos geográficos del territorio con un 9,2%, con un 7,7% conocimiento prácticas socioculturales y conocimientos relación con la naturaleza y con un 7,2% conocimientos alimentación. A su vez, con un 6,7% se constata la categoría conocimiento oficios y trabajos, con un 6,2% conocimiento de vegetales medicinales y conocimiento de vegetales del territorio. En tanto con un 5,6% se constata conocimientos transformación del territorio e historia relación colonial, con un 4,1% conocimiento transformaciones sociales y con un 3,1% conocimiento espiritualidad mapuche y conocimiento de familias del territorio. Finalmente, con un menor de recurrencia se constata la categoría conocimiento de transformaciones ambientales con un 2,6%, con un 2,1% conocimientos de la naturaleza del territorio y conocimientos relación con el territorio, con un 1,5% conocimiento de nociones temporales y con un 1,0% conocimiento de autoridades mapuches y conocimiento de valores mapuches.

Sobre los avances en lo co- construido, es posible señalar que:

1.- Se ha constatado que en la formación educativa de niños indígenas quedan ocultas o negadas las experiencias educativas y socioculturales acumuladas en la memoria individual y social de las familias, a través del tiempo, y expresada en los discursos orales o escritos, según las áreas territoriales mapuches. En ese sentido, en el currículum quedan ocultas o negadas las experiencias educativas y

socioculturales acumuladas en la memoria individual y social de las familias (Quintriqueo, S. Riquelme, E. Morales, S. Quilaqueo, D. Gutiérrez, M., 2017).

Es determinante que los educadores y directivos de escuelas localizadas en comunidades indígenas, rurales y urbanas, conozcan las prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre los miembros de la comunidad y las personas ajenas a ella (Schmelkes, 2012). Son los educadores/profesores quienes pueden desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. En ese sentido, el acceso a una educación intercultural puede constituir una valiosa oportunidad para el desarrollo personal, la integración social y la defensa de la identidad cultural y lingüística (OEI, 2010).

2.- Develado la resistencia de las escuelas, se cree que la educación intercultural es destinada sólo para estudiantes indígenas, lo que limita a que los niños no indígenas conozcan la riqueza de saberes y conocimientos educativos indígenas, desde una educación intercultural. El enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2008, 2012). Pensar la interculturalidad de manera crítica, para indígenas y no

indígenas, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (Freire, 2002; Ferrão, 2010; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias ,2016)

3.- Constatado que el principal desafío es superar el desconocimiento de los profesores con respecto al contexto sociocultural de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar para todos los estudiantes: mapuches y no mapuches. Además, mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción del currículum intercultural y mejorar el compromiso de los profesores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de validar esta acción pedagógica en la escuela. Al mismo tiempo, es necesario validar en el contexto escolar a los miembros y actores clave de la comunidad, ya que sus aportes educativos, permitirían ampliar los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, con la propuesta de considerar los cuadernos de relatos interculturales, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a un objeto de colaboración.

4.- Escasa interacción familia-escuela -comunidad, es sabido que una posibilidad cierta para dar respuesta a los desafíos y demandas de la nueva sociedad es la participación, hay mayor riqueza en la contribución cuando son muchos los que contribuyen a la solución de un problema educativo, en este caso las situaciones de cooperación en

que se asegura mediante procedimientos explícitos la participación de la familia, tienen un gran efecto en producir aprendizajes nuevos (Avalos, 2005, Schmelkes, 2006), ambas autoras reiteran la importancia de la participación comunitaria en la actividad educativa. Valverde (2010) señala que existe consenso en su consideración como un factor de calidad educativa. La educación familiar hoy día, tiene relevancia en el marco de la participación y toma de decisión en la familia y la comunidad, para avanzar hacia una educación intercultural articulada a los valores educativos mapuches y las finalidades de la educación escolar (Quintriqueo, Quilaqueo, Peña-Cortés y Muñoz, 2014). Uno de los grandes consensos en torno al tema de trabajo de vinculación familiar comunitaria, es justamente su consideración como un factor de calidad educativa. Tanto autores especializados (Villalón, De Castro y Streeter, 1998), como organismos internacionales (UNESCO, 2007; UNICEF, 2014) advierten y comprueban la participación familiar como imprescindible para la calidad educativa (Valverde, 2010, p. 36). Una posibilidad cierta para dar respuesta a los desafíos y demandas de la “nueva sociedad” es la participación, hay mayor riqueza en la contribución cuando son muchos los que contribuyen a la solución de un problema educativo, en este caso las situaciones de cooperación en que se asegura mediante procedimientos explícitos la participación de la familia tienen un gran efecto en producir aprendizaje nuevo (Avalos, 2005). En esta línea, la formación inicial de profesores muestra la tendencia de proyectar el trabajo educativo en un educador capaz de generar espacios de encuentro y diálogo con las familias (Pardo, 2016). Es decir, las expectativas que se estarían depositando en el trabajo de los profesores con la familia

desde este paradigma, se orientarían más al trabajo con redes profesionales, organizacionales y comunitarias, que en la capacitación de pautas parentales de crianza” (Valverde, 2010, p. 36). Lo expresado anteriormente, sobre la participación y colaboración unido a las evidencias y orientaciones expresadas por todos los organismos nacionales e internacionales al respecto, en el sentido de destacar la importancia y necesidad de colaboración de padres, profesores y demás sectores e instancias implicadas en la educación, hace del tema participativo, una prioridad del sistema educativo.

5.- Develado estrategias de enseñanza de las familias, que se refieren a los métodos educativos propios que utilizan las familias mapuches para la formación de los niños y jóvenes desde su propio marco de referencia. Entre ellas :1) gübam (consejo); 2) enseñar con cariño; 3) güxam (conversación); 4) relatos mapuches, esta subcategoría está compuesta por el piam (relato), el epew (relato fundacional), el konew (adivinanza), el pewma (sueño); 5) pulalkantun (juego con lana); 6) ülkantun (canto); 7) ayekawün (musica); 8) visitarse; y 9) pelontozugu (adivanzas). En este marco, la educación familiar se define como la acción educativa donde los niños y adolescentes se disponen para el aprendizaje de contenidos educativos que se fundamentan en las experiencias de relación social del grupo. Esta noción de educación familiar comprende el conjunto de intervenciones sociales organizadas para preparar, sostener, ayudar y suceder a los padres en la educación de las nuevas generaciones (Quilaqueo, Quintriqueo, San Martín, 2011).

6.- Develado el conocimiento educativo mapuche, referido a los contenidos educativos propios que están presentes en la educación mapuche y que son transmitidos a los niños y niñas durante su proceso de formación. Entre ellos: 1) chaliwün (saludo); 2) conocimientos espaciales mapuches; 3) gen (fuerzas espirituales) la cual incluye gen mawiza (dueño de la montaña), gen ko (dueño del agua), gen kujiñ (dueño de los animales); 4) normas de comportamiento; 5) relación con la naturaleza; y 6) yamuwün (respeto).

7.- Relevado la existencia de saberes y conocimientos educativos mapuches presentes en la memoria social de sabios, relacionados con las siguientes categorías de contenidos: 1) relación hombre-naturaleza; 2) relación de parentesco; 3) lenguaje, arte textil y cerámica; 4) historia, territorio, geografía y espiritualidad; 5) educación familiar; 6) nociones de tiempo y espacio; y 7) relatos fundacionales.

8.- Necesidad de que el futuro profesorado tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien, como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna. Este viaje por la diversidad cultural podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria con respecto a la necesidad de confrontar marcos de referencias sociales y culturales, para lograr el aprendizaje y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi, 2000). Esto implica la actuación de un profesor investigador que estudia y escribe para profundizar sobre

temas centrales como: la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones contemporáneas, la familia y la educación de sus niños, la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y las políticas del Estado en relación a la educación, los problemas políticos, económicos y sociales del contexto donde se desarrolla profesionalmente (Tubino, 2011, 2014).

9.- Un elemento que constituye tensión, es la ausencia de la temática de interculturalidad en instituciones formadoras de profesores, los profesores deben ser algo más que técnicos. Así, se requiere de profesionales comprometidos y capaces de superar las dificultades de la escolarización descontextualizada, a partir de una nueva relación con el saber, mediante una formación docente que considere la incorporación de contenidos culturales mapuches al currículum escolar. Las acciones para la formación continua de los profesores son necesarias para construir nuevas maneras de conceptualizar la docencia, mejorar el clima escolar, así como elaborar y desarrollar proyectos educativos orientados a lograr la calidad. Es sabido que en la formación del personal profesional y técnico en educación, la interculturalidad debería tener como finalidad construir el diálogo entre sujetos que pertenecen a sociedades y culturas diferentes, para contrarrestar la linealidad de la monoculturalidad y superar el carácter colonial de la acción educativa en base a prácticas pedagógicas fundadas en la conciencia crítica, así como la lucha contra el racismo y la discriminación (Freire, 2002,2005). En consecuencia con lo anterior, la acción docente y las instituciones formadoras deben

modificar algunos patrones y renovar acciones que le ayuden a transitar en las transformaciones que el contexto le exige, específicamente en este caso acciones que respondan al desafío que plantea Marcelo (2009) afirmando que la sociedad necesita buenos profesores cuya práctica profesional cumpla los estándares profesionales de calidad que asegure el compromiso de respetar el derecho que los niños tienen de aprender. Como se puede apreciar, el contexto y las demandas en los cuales los docentes hoy se desempeñan es variado y cada vez más se abren espacios diversos, nuevas tareas y roles, si bien es cierto, es importante señalar y especificar claramente cuál es el panorama, más importante es aún, identificar aquellas iniciativas que permitirán revertir estos aspectos. En este sentido Pardo (2016) señala que la diversidad está representando un desafío y una oportunidad para los procesos de formación docente. Integrarla a la enseñanza, hace posible una escuela para todos, lo cual representa hoy en día uno de los compromisos que los sistemas educativos tienen. La enorme diversidad que hoy en día caracteriza a los espacios educativos hace necesario destacar la necesidad de trabajar de forma más intensa por marcos de convivencia y tolerancia.

10.- Valor del territorio, el entorno o territorio más cercano, constituye el ámbito de continuidad natural del medio familiar del niño y de sus relaciones afectivas primarias a través de las cuales se moldean la personalidad, las maneras de comunicarse y la forma de ver el mundo. Los profesores deben enseñar a valorar y respetar las diferentes características sociales, ecológicas y culturales de los territorios de origen y contexto de vida de los estudiantes. Esto implica

respetar y reconocer en el medio escolar las diferencias territoriales. Los profesores deben tomar conciencia de que en el conocimiento mapuche el territorio comprende representaciones físicas, sociales, culturales y espirituales, sustentadas en una episteme y cosmovisión propia distinta a la de raíz europea. Los profesores y estudiantes deben comprender que el ekuwün (respeto a la naturaleza), es importante para construir las relaciones con la naturaleza y el mundo.

El trabajo territorial amplía la perspectiva de los espacios educativos, al visualizar y señalar el territorio como un lugar de aprendizajes y de ese modo preparar a niños y niñas como personas más competentes para el ejercicio de su ciudadanía. El espacio público es el lugar de la convivencia, de la tolerancia, pero también del conflicto y de la diferencia. Tanto o más que la familia o la escuela, es el lugar de aprendizaje de la vida social, del descubrimiento de otros, del sentido de la vida. Cada territorio está constituido por múltiples dimensiones que se relacionan entre sí y se influyen mutuamente. Los aspectos sociales, económicos, históricos, políticos, culturales y ambientales van configurando el escenario particular de cada territorio. Por tanto, para comprender en profundidad la realidad social de un territorio, resulta imprescindible aproximarse a ella con una perspectiva multidimensional.¹

¹Junta Nacional de Jardines Infantiles (2008). Enfoque Territorial: aportes metodológicos. Módulo de Autocapacitación para las comunidades de aprendizaje. Módulo 15. Santiago de Chile.

4. **DISCUSIÓN**

Al sistematizar los cuadernos de relatos interculturales, aspiramos a que estos puedan aportar con saberes y contenidos mapuche desde sus propios relatos mediante la co-construcción de cuadernos, que permitan reconocer los saberes y conocimientos educativos mapuches, desde su propio marco epistémico contextualizado a las respectivas territorialidades.

Así, la co-construcción de los cuadernos de relatos, de parte del equipo de investigadores con los actores del medio educativo y social permitirá generar conocimientos relevantes en el ámbito de la educación escolar en contextos indígenas para aumentar nuevos conocimientos para el desarrollo de la educación intercultural en contexto indígena.

Hemos constatado que, en la formación educativa de niños indígenas, quedan ocultas o negadas las experiencias educativas y socioculturales acumuladas en la memoria individual y social de las familias, a través del tiempo, y expresada en los discursos orales o escritos, según las áreas territoriales mapuches. (Quintriqueo, S. Riquelme, E. Morales, S. Quilaqueo, D. Gutiérrez, M. ,2017)). Es determinante que los educadores y directivos de escuelas localizadas en comunidades indígenas, rurales y urbanas, conozcan las prácticas que rigen la vida comunitaria: sus creencias, tradiciones y festividades; sus formas de trabajo, de organización social y familiar; sus usos lingüísticos, y las formas de interacción entre los miembros de la

comunidad y las personas ajenas a ella (Schmelkes, 2012). Son los educadores/ profesores quienes pueden desarrollar una educación que valore y respete las diferencias, viéndolas como una oportunidad para enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje y no como un obstáculo que hay que evitar. En ese sentido, el acceso a una educación intercultural puede constituir una valiosa oportunidad para el desarrollo personal, la integración social y la defensa de la identidad cultural y lingüística (OEI, 2010).

Hemos develado la resistencia de las escuelas, se cree que la educación intercultural es destinada sólo para estudiantes indígenas, lo que limita a que los niños no indígenas conozcan la riqueza de saberes y conocimientos educativos indígenas, desde una educación intercultural. El enfoque educativo intercultural permite el estudio y la comprensión de personas pertenecientes a sociedades y culturas diferentes, lo que implica construir un saber multipolarizado con el fin de superar la discriminación y el racismo (Essomba, 2008, 2012). Pensar la interculturalidad de manera crítica, para indígenas y no indígenas, es concebirla como un proyecto ético, político y epistémico para la transformación de los fundamentos que sostienen la asimetría y desigualdad en que se encuentra nuestra sociedad (Freire, 2002, 2005, Ferrão, 2010; Quintriqueo, Morales, Quilaqueo y Arias ,2016)

Además, se ha comprobado que el principal desafío es superar el desconocimiento de los profesores con respecto al contexto sociocultural de sus estudiantes y asumir los beneficios del enfoque educativo intercultural, para contextualizar la enseñanza escolar para

todos los estudiantes: mapuches y no mapuches. Además, mejorar los espacios de participación de la comunidad, basado en una metodología de co-construcción del currículum intercultural, aportando con los cuadernos de relatos como un recurso pedagógico innovador y contextualizado y con ello mejorar el compromiso de los profesores con respecto al desarrollo de la intervención educativa intercultural, con el fin de validar esta acción pedagógica en la escuela. Al mismo tiempo, es necesario validar en el contexto escolar a los miembros y actores clave de la comunidad, ya que sus aportes educativos, permitirían ampliar los conocimientos y el aprendizaje de los estudiantes. En consecuencia, con la co construcción de cuadernos de relatos interculturales, es factible pensar en la posibilidad de revertir la monoculturalidad de las prácticas educativas escolares, en base a un objeto de colaboración.

Este artículo da cuenta además de la escasa interacción familia escuela comunidad, es sabido que una posibilidad cierta para dar respuesta a los desafíos y demandas de la nueva sociedad es la participación. La educación familiar hoy día tiene relevancia en el marco de la participación y toma de decisión en la familia y la comunidad, para avanzar hacia una educación intercultural articulada a los valores educativos mapuches y las finalidades de la educación escolar (Quintriqueo y otros,2017). Uno de los grandes consensos en torno al tema de trabajo de vinculación familiar comunitaria, es justamente su consideración como un factor de calidad educativa. Se ha develado la necesidad de que el futuro profesorado tenga la capacidad de explorar, conocer y reconocer culturas extranjeras a la

propia en el aula, no como una condición de la formación intercultural, sino más bien, como una condición de modificación y transformación de la sociedad postmoderna (Ouellet, 1991). Este viaje por la diversidad cultural podría contribuir de manera significativa al desarrollo de una visión planetaria con respecto a la necesidad de confrontar marcos de referencias sociales y culturales, para lograr el aprendizaje y contextualizar los procesos educativos (Lanfranchi, 2000). Esto implica la actuación de un profesor investigador que estudia y escribe para profundizar sobre temas centrales como: la tradición cultural de sus estudiantes y sus transformaciones contemporáneas, la familia y la educación de sus niños, la naturaleza del sistema educativo, las tensiones epistemológicas entre la tradición y la modernidad, la relación entre grupos socioculturales, religiosos y las políticas del Estado en relación a la educación, los problemas políticos, económicos y sociales del contexto donde se desarrolla profesionalmente (Tubino, 2011, 2014).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ávalos, B. (2005). Las instituciones formadoras de docentes y las claves para formar buenos docentes. En D. Rendón, L. Rojas, (Aut.), *El desafío de formar los mejores maestros*, (pp. 1-8). Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Barba, J. (2013). Investigación cualitativa en educación en los comienzos del siglo XXI. En Díaz, M. y Giráldez, A. *Investigación cualitativa en educación musical*. (p. 23:38) Editorial Graó. Barcelona, España.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la investigación educativa*. Madrid: La Muralla.
- Carbonell, B. (2001) “La cultura mapuche y su estrategia para resistir estructuras de asimilación. Experiencias antropológicas en Patagonia fundamentan alternativas de cambio para superar conflictos étnicos” [En

- línea] Argentina. *Gazeta de Antropología*, Universidad de Fasta, Argentina. (2001) N° 17.
- Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de Antropología Iberoamericana*, Vol. 6, n° 1 pp. 3-26.
- Essomba, M. (2008). 10 ideas clave. La gestión de la diversidad cultural en la escuela. Barcelona: Editorial GRAÓ.
- Essomba, M. (2012), *Inmigración e interculturalidad en la ciudad. Principios, ámbitos y condiciones para una acción comunitaria intercultural en perspectiva europea*, Barcelona: GRAÓ.
- Ferrão, M. (2010), “Educación intercultural en América Latina: Distintas concepciones y tensiones actuales”, en *Revista Estudios Pedagógicos*, núm. 36, Chile. UACH.
- Freire, Paulo (2002), *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI.
- Freire, Paulo (2005). *La educación como práctica de libertad*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.
- Gausse, M. (2014). Production et valorisation des savoirs scientifiques sur l'éducation. 1/28 Dossier de veille de l' IFÉ • n° 97 • Décembre.
- Gauthier, B. (2009). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des données*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.
- Gauthier, C.; Martineau, S.; Desbiens, J.-F. (1997). *Pour un Théorie de la Pédagogie. Recherches Contemporaines sur le savoir des enseignants*. Québec: Le Presses de l'Université Laval.
- Guillemette, S. Y Savoie-zajc, L. (2012). *La recherche-action et ses rapports de coconstruction de savoirs et de formation dans une perspective de professionnalisation*
- Karsenti, T. ET Savoie-zajc, L. (2004). *La recherche en éducation: étapes et approches*.
- Lanfranchi, A. (2000). *Pour une formation des enseignantes et enseignants aux approches interculturelles*. Suiza: Conférence suisse des directeurs cantonaux de l'institution publique (CDIP).
- Marcelo (2009) *Formalidad e informalidad en el proceso de aprender a enseñar*. *Revista de Educación*, 350. Septiembre-diciembre 2009, pp. 31-55, Madrid, España.
- McMillan, J.; Schumacher, S. (2005) *Investigación educativa*. Madrid: Pearson Educación.

- MINEDUC (2018). Bases Curriculares de la Educación Parvularia. Unidad de Currículum y Evaluación. Gobierno de Chile.
- Monereo, C. y Durán, D. (2001) Entramados. Métodos de enseñanza cooperativa y colaborativa. Barcelona: Edebé (en prensa).
- Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación-OEI (2010), Metas Educativas 2021: la educación que queremos para la generación de los Bicentenarios. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Documento Final. España.
- Ouellet, F. 1991. L'éducation Interculturelle. Essai sur le Contenu de la Formation des Maîtres. Editions L'Harmattan, Paris.
- Pardo, M. (2016) Estado del arte y criterios orientadores para la elaboración de políticas de formación y desarrollo profesional de docentes de primera infancia en América Latina y el Caribe Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago. Publicado en 2016 por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura 7, place de Fontenoy, 75352 París 07 SP, Francia y la Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe (OREALC/UNESCO Santiago).
- Quilaqueo, D, San Martín, D. 2011 Categorización de saberes educativos mapuche mediante la teoría fundamentada. Revista Estudios Pedagógicos, Valdivia, v. 34, p. 151-168.
- Quintriqueo, S. (2010). Implicancias de un modelo curricular monocultural en contexto mapuche. Temuco, Chile: Editorial LOM.
- Quintriqueo, S. Riquelme, E. Morales, S. Quilaqueo, D. Gutiérrez, M. (2017) Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas. Revista brasileira de educação v. 22 n. 71 e227154
- Quintriqueo, S., Quilaqueo, D., Lepe-Carrión, P., Riquelme, E., Gutiérrez, M. & Peña-Cortés, F. (2014). Formación del profesorado en educación intercultural América Latina. El caso de Chile. Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 17, (2), 201-217.
- Quintriqueo, Segundo., Morales, Soledad., Quilaqueo, Daniel y Arias, Katerin (2016), Interculturalidad en la formación inicial

docente: invitación a construir un diálogo intercultural, Chile: Universidad Católica de Temuco.

- Schmelkes, S. (2006). El conocimiento campesino. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 28,(11), 333-337.
- Schmelkes, Sylvia (2012), “Educación para un México intercultural” en *Revista Sinéctica*. Núm. 40, México: Universidad Jesuita de Guadalajara.
- Tubino, Fidel (2011), “El nivel epistémico de los conflictos interculturales”, en *Revista Construyendo Nuestra Interculturalidad*, núm. 7, Perú.
- Tubino, Fidel (2014), “El trasfondo epistémico de los conflictos interculturales” *Revista contextos latinoamericano*, núm.1, Brasil: Ocean Sur.
- UNESCO. (2007). *Bases sólidas Atención y educación de la primera infancia. Informe de seguimiento de la EPT en el mundo*. Paris: UNESCO.
- UNICEF. (2014). *Estado Mundial de la Infancia 2014: todos los niños y niñas cuentan*. New York, NY. Universit  SHERBROOKE.
- Valverde F. (2010). *Hacia una práctica de calidad en el trabajo con la Familia; Articulando expectativas de Instituciones Formadoras Política Educativa y las Familias de la Educación Inicial*. Fondo de Investigación y Desarrollo en Educación FONIDE- DIPLAP. Santiago, Chile.
- Villalón, M., De Castro, J., & Streeter, B. (1998). El desarrollo de los valores de la verdad y el amor en el ámbito familiar. *Boletín de Investigación Educativa*, 13, 24-35.

BIODATA

Soledad Morales Saavedra, Magíster en Psicología, Profesora Asociada de la Universidad Católica de Temuco. Directora Departamento Infancia y Educación e Investigadora adjunta del Centro de Investigación en Educación en Contexto Indígena e Intercultural (CIECII). Línea de investigación: Educación, infancia e Interculturalidad. Publicaciones recientes: (2018) en coautoría con Soledad Morales, Segundo Quintriqueo, Pilar Uribe, Katerin Arias, “Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en Educación Inicial en La Araucanía, Chile, Revista Convergencia. (2017) en coautoría con Quintriqueo, S. Riquelme, E. Morales, S. Quilaqueo, D. Gutiérrez, M. “Conocimiento educativo en el contexto escolar y en la educación familiar mapuche: principales tensiones epistemológicas” Revista brasileira de educação v. 22 n. 71 e227154 2017. (2016) en coautoría con S. Quintriqueo, S. Morales, D. Quilaqueo y K. Arias, “Interculturalidad para la Formación Inicial Docente: Desafíos para construir un diálogo intercultural”, Editorial Universidad Católica de Temuco. Primera Edición, ISBN: 978-956-9489-20-4..C.E: smorales@uct.cl



**UNIVERSIDAD
DEL ZULIA**

opción

Revista de Ciencias Humanas y Sociales

Año 35, N° 90 (2019)

Esta revista fue editada en formato digital por el personal de la Oficina de Publicaciones Científicas de la Facultad Experimental de Ciencias, Universidad del Zulia.
Maracaibo - Venezuela

www.luz.edu.ve

www.serbi.luz.edu.ve

produccioncientifica.luz.edu.ve