

## **CAPÍTULO VI**

Un diagnóstico de la realidad socioeducativa mapunche, su vinculación con el sistema educacional chileno y las perspectivas de un modelo educativo pertinente



## ÍNDICE

	<b>Caracterización de los modelos educativos .....</b>	<b>1559</b>
1.	Modelo de educación Colonialista, llamado también educación para el dominio.....	1559
1.1.	Los ejecutores de esta educación fueron los conquistadores.....	1560
1.1.1.	Intencionalidad.....	1560
1.2.	Se crean las misiones, la educación a través de éstas.....	1561
1.2.1	Instituciones.....	1561
a)	Las Encomiendas.....	1561
b)	Evangelización misional, también llamado educación para el dominio.....	1561
1.1.2.	Modalidad educativa (los métodos).....	1561
1.3.	Es expansiva territorialmente.....	1562
1.4.	Se orienta hacia los mapuche de más poder (hijos de caciques).....	1562
1.5.	Introduce la idea de maestro indígena.....	1564
1.6.	Enseñanza en la lengua del conquistador.....	1564
2.	Modelo de educación para la asimilación.....	1565
2.1.	Su intención educativa.....	1565
2.2.	Expansión del sistema formal.....	1565
2.2.1.	A nivel de educación primaria.....	1565
2.2.2.	Creación de escuelas para niñas mapuche, rechazo de los mapunche.....	1566
2.2.3	Ley de instrucción primaria.....	1567
2.2.4.	Ley de educación primaria. (1920).....	1568
2.3.	Datos cuantitativos que muestran el crecimiento de la Educación formal en Chile.....	1570
2.4.	Evolución de la educación chilena entre 1950- 2003.....	1570
2.4.1.	Diversificación de instituciones y de programas educativos.....	1570
2.4.2.	Una nueva etapa de la educación de la niña mapunche.....	1571
2.5.	Modernización de los aspectos que se refieren al currículo y prácticas pedagógicas..	1572
2.5.1.	La sucesión de políticas y de reformas educativas.....	1572
2.5.2	Ley Orgánica Constitucional de 1992.....	1573
2.5.3.	Principales reformas educativas en Chile.....	1573
3.	El modo de vida del mapunche y de su transformación como efecto de la escolarización.....	1576
4.	Un modelo que desconoce la lengua mapunche.....	1578
4.1.	¿Qué consecuencias ha traído para la sociedad mapunche?.....	1578
	<b>I Parte</b>	
3.	La Educación intercultural como modelo formativo.....	1579
3.1.	La Educación intercultural en el contexto latinoamericano.....	1579

## ÍNDICE

3.2.	Educación bilingüe bicultural llamado también modelo de transición.....	1580
3.3.	Educación intercultural bilingüe como modelo educativo en América Latina.....	1580
3.3.1.	La educación intercultural bilingüe como demanda organizacional indígena.....	1580
3.3.2.	Preocupación de los Estados por la EIB .....	1581
3.4.	Origen de la educación intercultural en Chile.....	1581
3.4.1.	Función transicional de la EIB como modelo educativo.....	1582
3.4.2.	Algunas experiencias en educación intercultural bilingüe.....	1583
a.1)	Experiencia de programa de educación preescolar, Jardín Chinkowe.....	1583
a.2)	Experiencia de EIB, en educación básica del CDESOCUM, (Chinkowe).....	1584
b)	Formación educación intercultural bilingüe, en la Universidad Católica de Temuco.....	1585
c)	Experiencia: “Proyecto Piloto, ejecutado por la Universidad Católica en tres escuelas de la comuna de Lumaco” (según antecedentes proporcionados por su directora).....	1587
3.4.	Algunos resultados de aplicación que han tenido las experiencias de EIB, en la sociedad mapunche.....	1588
4.	Niveles de percepción y comprensión de educación intercultural en los miembros del lof che.....	1589
4.1.	¿Cuál es la apropiación que la gente del lof mapu está haciendo sobre la EIB?.....	1590
4.	Modelo de educación mapunche.....	1590
4.1.	El kuyfi y el fantepu en la educación mapunche.....	1590
4.2.	La existencia de un modelo educativo mapunche.....	1592
4.3.	La educación mapunche es un sistema.....	1593
4.3.1.	La educación mapunche en su rol formador de comportamiento social entre sus miembros.....	1593
4.3.2.	Yam, como concepto que orienta la relación social.....	1595
4.3.3	Función del rol formador del comportamiento social de sus miembros con los elementos que componen el espacio natural compartido, llamado mapu.....	1595
4.4.	Definición de educación desde una visión mapunche.....	1596
4.4.1.	Educación mapunche en época contemporánea desde la visión del lof che enseñanza de la escuela.....	1598
5.	Conflictos y transformaciones que los miembros de la sociedad mapunche perciben en los niños, jóvenes y sociedad mapunche de hoy.....	1599
6.	Educación mapunche desde la visión de los actores educativos formales, los profesores.....	1600
7.	Permanencia del kimün en los miembros de la sociedad mapunche.....	1601
7.1.	Experiencia de educación mapunche que llevó a cabo la Sociedad MAPUNCHE Newen de Temuco. Propuesta.....	1601
	Bibliografía.....	1603

## **Caracterización de los Modelos Educativos**

Antes de iniciar la identificación, descripción de los factores más fundamentales que caracterizaron los modelos educativos que operaron en Chile desde el inicio de la historia de contacto, y que incidieron en la transformación de la sociedad mapunche, es necesario ver cómo se entiende la educación en este marco contextual.

La Educación es vista como aquel proceso de intervención hacia la sociedad y cultura mapunche, que de manera intencionada ha tenido lugar en Chile en diversas épocas. Proceso que ha contribuido a la transformación de sus componentes estructurales.

De esta manera a lo largo del proceso histórico de la educación en Chile su vinculación con la sociedad y cultura mapuche, encontramos a lo menos tres modelos de marcado reconocimiento con características diferentes en la incidencia hacia la estructura de esta sociedad.

### **1. Modelo de educación colonialista, llamado también educación para el dominio**

Este modelo antecede a la constitución del Estado-nación chileno. Percepción de los precursores de la educación del indígena, en la época colonial hacia el indígena o hacia los mapunche.

De acuerdo con la evolución histórica del sistema educativo en Chile, la educación, como educación formal tuvo escaso desarrollo en el periodo colonial. Las primeras y pocas escuelas estuvieron a cargo de los cabildos o de la Iglesia. Esta dependencia inicial de las primeras escuelas es lo que marca la orientación que a lo largo de la historia ha de seguir la intervención a la sociedad mapunche alterándosele lentamente su propia forma educativa y los fines de ésta.

El modelo educativo colonialista, tuvo lugar desde la época en que los españoles inician la conquista de Chile en 1540, hasta fines del siglo XVIII.

En el siglo XVI, los franciscanos, no tenían buena imagen de los mapunche, querían erradicar lo que creían una plaga, que impedía a los que deseaban escuchar la palabra de Dios.

Por su parte, los Jesuitas vieron en los indígenas a “niños en transición a hombre atrapados por “Satanás”.

Un hecho de evidencia lo presenta Noggler, (1972, p. 78) quien hace una diferencia en esto, entre los indígenas de la Araucanía y los de más al norte a quienes se les menciona como “menor de edad” en quienes el misionero dictaminaba “como un padre”. “...era un juez y el que lo disponía todo en esas reducciones”.

Con esta presunción se da inicio al fomento ya de una actitud paternalista hacia los mapunche, que se fue haciendo práctica desde las diferentes órdenes religiosas que han estado presentes en el territorio mapunche, han provocado un acostumbamiento, dependencia intencionada de los mapunche en ellos.

Otro antecedente que caracteriza este modelo de educación en la época colonial del siglo XVI es el etnocentrismo europeo, discriminando al indígena, por lo tanto, se usa la fuerza para el exterminio, fuera de la cristiandad.

## 1.1. Los ejecutores de esta educación fueron los conquistadores

Entre los primeros en intervenir la organización sociocultural de la sociedad mapunche fueron los Jesuitas quienes gozaban de la fama de ser “misioneros y educadores” de los indígenas de la conquista de España en América. “En el año 1593, llegan a Chile seis padres y dos hermanos coadjutores” (Foerster, 1996)

Uno de ellos el Padre Luis de Valdivia, sólo a manera de ilustrar el pensamiento del conquistador señalamos un pasaje que de la apreciación del diagnóstico que hicieron lo jesuitas sobre el conocimiento de los “indígenas” del área central, con los que se encontraron, de quienes dijeron: “Era tan grande la ignorancia de los indios bautizados de muchos años que no sabían los misterios de la santísima trinidad y de la encarnación” (Foerster, 1996).

### 1.1.1. Intencionalidad

Toda la intención de los responsables de la educación de los mapuche en este periodo, se centraba en dos propósitos: el interés sociocultural por la transformación del individuo considerado incivilizado, “sin Dios ni ley”, en un ser cristiano, la conquista apuntaba a este fin.

El interés político de la época, era que los indígenas llegarán a ser vasallos del rey. En la carta de Alonso de Rivera a su “majestad” del 13 de abril del 1604, así se refiere:

“... y por que el principal intento de esta guerra es reducirlos al servicio de vuestra majestad..., y a la santa fe católica, cosa que de ello toman por tan de burla y hacen tan poco caso...” (p. 493, Toribio Medina, 1606)

En este sentido, puede entenderse que la educación a través de la doctrina cristiana fue desde un comienzo, desconocedora, en lo más mínimo de la presencia del otro, ese otro con formas de pensar, de ser, que implica muchos rasgos identitarios singulares, por darle un nombre, fue autoritaria porque impone el aprender como una exigencia unilateral, del “modo de ser y la cultura occidental”.

Comienza, de este modo, la entrada de un concepto de educación con un significado ajeno al sentido que para la sociedad mapunche tenía su *kimeltun* o el *kimeltuwün*, y junto con ello todos los conocimientos que sólo en este plano, son de raíces filosóficas y pedagógicas estrechamente vinculadas.

Tal vez, la atención aquí, es la entrada ya de lo que será una interminable lucha por lograr a través de procesos formativos la transformación “del modo de ser” mapunche por el modo de ser del no mapunche, “sin mediar la voluntad de los mismos”.

El tema de la forma de ser del mapunche será revisado con más profundidad más adelante cuando se caracterice su modelo formativo. El que toma forma y sentido en la base en su idea de cosmovisión, no obstante, por tratarse de parte importante del componente estructural que comienza a desmoronarse de algún modo por las características de la educación colonial por una parte y por los evidenciados comportamientos de los conquistadores por el otro, iremos señalando algunas de sus manifestaciones, agregando a esto, el temor de que puedan sustraerse, es mejor ir enunciándolas:

- Hombres y mujeres con respeto y valor al honor de la palabra
- La riqueza, la posesión de bienes materiales de los mapuche
- Vida comunitaria organizada, que se iniciaba en el ámbito de lo familiar.
- El carácter humanitario, compasivo (*küme piwke*) del mapunche

## **1.2. Se crean las misiones, por lo tanto la educación se hace a través de éstas.**

La educación de los mapuche a través de la diferentes misiones tanto por el modo de su realización y por la finalidad que perseguía, significó las primeras manifestaciones de desconexión de los miembros mapuche de su propio sistema de creencias que en su conjunto forman su sistema de religión vinculado a su modo de ver el mundo.

### **1.2.1 Instituciones**

La educación a través de las misiones se lleva a cabo a través de diversas instituciones como:

#### **a) Las encomiendas**

En el periodo colonial, la corona española concedía a ciertos hombres y a uno de sus herederos, que habían hecho méritos, los tributos de por vida junto con ello se les encomendaba indígenas a quienes se les "imponía la carga de procurar instrucción religiosa". La intención de la encomienda era "...incorporar a los indígenas en la comunidad española y enseñarles de esta manera las típicas costumbres religiosas tan importantes para gente sencilla" De acuerdo a lo dicho por Noggler (p. 141), esta práctica educativa con finalidad religiosa, tuvo consecuencias negativas que recayeron en la sociedad mapunche que dada a esta situación produjo alzamiento entre los propios mapunche desde Santiago al norte. De este modo la encomienda como una primera institución de educación para la conquista se caracterizó por:

- Ser un método misional de transformación del mapuche, que más que buscar la progresión espiritual del indígena buscaba la extensión del dominio político territorial del conquistador.
- La encomienda española, como método de instrucción alcanza hasta el territorio del río Imperial, y tuvo una duración aproximada de dos siglos, desde el punto de vista social, la sociedad mapuche como población indígena se mezcla con la española de ese tiempo.

#### **b) Evangelización misional, también llamado educación para el dominio**

El primer proceso de intervención en la educación hacia los indígenas a través de la evangelización se lleva a efecto, por los soldados y conquistadores laicos que obligaban a los indígenas a bautizarse y a aceptar la fe cristiana de acuerdo a cómo ellos la entendían (Noggler, p. 56 )

Esta situación vista como un hecho educativo, señala la particular forma como se da inicio a la relación entre los mapuche y los españoles que llegaban. En este sentido marcó para la sociedad mapunche el primer acercamiento en el plano religioso, en que se aplica el método de la obligatoriedad en "aceptar una fe", en que el modo de acceder a ella es totalmente desconocido para los miembros de ésta sociedad.

En el territorio mapuche, la evangelización misionera tuvo sus inicios hacia el año 1568. Pedro de Valdivia, funda en Imperial un convento y "conversión", de los religiosos Franciscanos y Mercedarios que significaba la primera instrucción al indígena de aquel tiempo. La evangelización misional se llevó a cabo fundamentalmente en la zona Mapuche.

### **1.1.2 Modalidad educativa (los métodos)**

Se impartía la instrucción religiosa, a través de una serie de métodos, puestos en práctica por cada orden religiosa que se instauraba. Como una especie de políticas para el mejor y provechoso desarrollo de su misión en función de la conquista del mapuche en casi tres siglos de ensayo de diferentes formas.

1. El primer método fue el de la **encomienda**, encomenderos a cargo de mapuche a quienes les instruían en la religión bajo las costumbres españolas.
2. Otro método misionero aplicado hasta el levantamiento del 1600, fue en donde los indígenas aprendían “verdades de la religión cristiana”, éstos debían aprendérselas de memoria para acceder al bautismo. Esto es lo que hoy se conoce como el **adoctrinamiento**.
3. Después del levantamiento, los jesuitas en su labor reconstructiva ponen en práctica el método de las “**misiones ambulantes**”. Esta actividad misionera se realizaba con escolta militar (Noggler, p. 142). “... Este método de realizar la instrucción religiosa, por lo menos estaba más liberada del temor de los mapuche de ese tiempo de una ocupación de su territorio”.
4. Otro método fue el “**asentamiento forzado**” de los mapuche acercándolos a los centros de misión o capillas con el fin de una intensa evangelización, en donde se les podía instruir “en la fe, las buenas costumbres y en la conducta civil”.
5. El método de los **capuchinos italianos** fue impartir la instrucción religiosa a través de la práctica de un **régimen de internado**, primero de 15 días de los mapuche catecúmenos, confirmandos o novios. Y luego de 8 días para completar el proceso formativo. En las palabras del primer prefecto bávaro dice: “fue este un excelente método de evangelizar a los nativos”.
6. Finalmente el método de los **capuchinos bávaros**, que en asambleas realizadas en 1901 y 1902, fijaron las normas o las metas para hacer la evangelización es precisamente que la tarea principal el anuncio del evangelio “predicar conforme a las órdenes de Jesucristo” No obstante esta evangelización tiene como primeros depositarios a los **jóvenes mapuche**, con ello no se hace sino aplicar otra estrategia que aportó grandemente a lograr la meta de ésta modalidad educativa aplicada; la instrucción. En las familias los misioneros llegaban con facilidad a las familias mapunche, conquistando los hijos para la educación instructiva.

En el periodo de la conquista ya se piensa en la educación de la mujer mapunche. Según Noggler, la cristianización de la mujer mapunche a través de la instrucción comienza ya en agosto del año 1571 fundándose el primer convento de monjas en Osorno para la “formación religiosa y cultural de las niñas españolas e indígenas”. Otro monasterio de similares características fue levantado en Imperial.

Sin embargo, es a partir de 1849, donde se masifica ya no la instrucción de la mujer mapunche, sino a través de la educación formal.

### 1.3. Es expansiva territorialmente

Porque los misioneros habiendo comenzado su misión con los indígenas de más al norte continúan hacia el sur y comienzan a establecerse a través del asentamiento de las misiones con ello va tomando posesión no sólo de la atención espiritual sino más bien se convierte en un aliado de las políticas de la corona en su afán de conquista, en este caso, a través de ellos, del territorio mapuche. La educación a través de las escuelas misionales se extiende, hasta la primera mitad del siglo XIX, con la llegada de los capuchinos en 1837 y capuchinos en 1849.

### 1.4 Se orienta hacia los mapuche de más poder (hijos de caciques)

Ya en 1608, los Jesuitas solicitaban a España la autorización para la creación de un “Seminario para indios” “...indiecitos hijos de caciques”, fue en el año 1684, que los jesuitas llevan a sus escuelas a los primeros hijos de caciques a Concepción fueron llevados a estudiar; desde Toltén el hijo del cacique Palanamun, y de Imperial el hijo del cacique Painemal, de quien se dice en Foerster): “que llegó a ser sacerdote, predicó, adoctrinó y convirtió a su padre y parientes” (1996, p. 294)



En 1697, el rey ordenó que se estableciera el colegio, "seminario para indios", en 1697 la junta de misiones acuerda su ejecución, el decreto de fundación ordenaba la educación de veinte jóvenes y que no fueran hermanos para mayor cobertura, se elige la ciudad de Chillán por dos criterios, central para el acceso de los mapunche, de esa época y lejos para que al recibir castigos correctivos los mapunche no huyeran a su tierra.

El 23 de Septiembre de 1700 da inicio a la educación de los mapuche en el colegio de Chillán, siguiendo a Foerster, 1996, su primer rector fue el Padre Deodati. Este rector envió a un ex cautivo conocido entre los mapunche para conquistar a los estudiantes y convencer a los padres; accedieron los caciques de Boroa e Imperial y se habría negado el cacique Vilumilla de Maquewa quien según antecedentes entregados por el autor habría rechazado la propuesta en los siguientes términos: "...que si sus hijos por saber leer y escribir habían de dejar aquella piel negra que tenían, y que les hizo falta a sus antepasados leer y escribir para ser grandes y respetados, y que sin letras sabían defenderse para guardar su libertad y costumbres y que no era su parecer que se diesen sus hijos y que se entregasen a los españoles para que un fin que ni necesitaban ni les hacía falta" ( Foerster, p. 295).

En 1703, un informe a la Corona española daba cuenta de lo difícil que había sido la captación de estudiantes para la escuela, sólo diez "caciquitos" "... y muy difícil sacarlos del poder de sus padres".

La educación de los hijos de caciques tenía un fin político para la corona así se extrae de lo dicho en un documento firmado en 1709, por un misionero, perteneciente a la junta de misioneros "... para que quedando como rehenes o prenda entre nosotros los hijos de dichos caciques se consiguiesen dos fines: uno la buena doctrina y educación de sus hijos en nuestra Santa Fe y el otro la paz y quietud en todo el reino y que franquearan la entrada a los misioneros por todo el reino".

Esta intencionalidad política social de la educación hacia el mapunche no es un misterio, así lo expresan diversas personas de épocas actuales: un logko mapunche del sector de Wiji Mapu ha dicho "... la intervención de los wigka, desde que llegaron a nuestras tierras siempre ha sido intencionada... poniendo su kimün como lo único que vale, no hay más kimün para él" (Logko Caniulaf, Mayo, 2003)

Él usa el concepto *Elman zugu* para explicar la intencionalidad del wigka y el concepto de *Kontupaeiñmew* para denotar el sentimiento del hecho de la intromisión no sólo física sino aquella intromisión de la imposición de sus saberes, para ello el logko Caniulaf usó el término *notukapay ñi kimün mew*. Se refiere a una competitividad avasalladora.

Sin duda la educación fue el puente que condujo las intencionalidades de los conquistadores. "Desde los viejo tiempos coloniales las autoridades habían considerado que la educación era un excelente medio para transformar al mapuche".( Pinto, Jorge, 2000).

Así lo corrobora Noggler (1972), quien dice: "Don Ambrosio O'Higgins resultó ser un buen amigo de este colegio... como a otros le parecía que era el medio más apropiado para la reducción y conversión", continúa "... el mismo gobernador mandó a elaborar los estatutos y una vez hechos le dio su aprobación, se prescribía el uso de uniformes y a todos, sin excepción, el cabello corto"( españolizados).

Con la escolarización de los primeros niños mapunche comienza para la sociedad mapunche el proceso más incisivo de la transformación cultural, y junto con ello, viene también la transformación de una parte muy importante cual es el cambio y estilo de apariencia, es decir del az, forzado de su estilo de vestir por un vestuario impropio que poco a poco se fue quedando en la sociedad mapunche. El cortar la cabellera, la que por tradición los *koha* debían lucir y cuidar.

De la formación básica de esta escuela es desde donde se generan el posterior ordenamiento de tres sacerdotes mapunche hacia el 1794. De este modo Noggler citando a Lagos, que habiendo revisado varios documentos pudo identificar hasta 1811 a más de 30 alumnos que estudiaron en el colegio de

Chillán. Los antecedentes escritos también aportan que en este colegio a pesar de llevar el título de “colegios de indígenas”, eran pocos los padres mapuche que se decidían a “confiar” sus hijos al colegio. En la época colonial, fueron pocos los indígenas que accedieron a la educación de sus hijos, ya se percibía la transformación de la sociedad mapunche a través de la educación del wigka.

### 1.5. Introduce la idea de maestro indígena

En 1845, en Los Angeles, se crea el primer instituto para formar profesores para la región por un alumno de la escuela normal de Santiago. Este instituto no prosperó en su intento por la falta de recursos. Uno de los primeros maestros indígenas, fue un ex alumno del colegio de Chillán, el sacerdote Francisco... (no se identifica claramente de quien se habla) quien se desempeña como profesor de Castellano.

Dentro de los hijos de caciques que se formaron en la escuela de Chillán, uno de ellos fue Antonio Neculman, hijo del cacique de Boroa, en 1891, él daba clases de elementos básicos, leer, escribir a hijos de caciques de los alrededores, de este modo esta es la primera escuela formada por un profesor mapuche. “Esta familia vive hasta hoy en Boroa, entre cuyos descendientes hay abogados, profesores y personas de mucho prestigio”. (Bengoa, 2002).

Pero ¿cuál es la percepción de la gente mapunche sobre la educación escolarizada que los primeros hijos de caciques tuvieron?, al respecto, las personas hablan de acuerdo a la apreciación que ellos fueron recibiendo de miembros de su entorno familiar:

“Mi mamá decía: los hijos de cacique se educaron sí, pero así también comenzó el majmawün entre los mapuche porque los que se educaron, poco a poco se fueron separando de las costumbres, empezaron a vivir en el pueblo, y se creían como familias especial, después así se siguió dando eso, no participaban ya como mapuche, se apartaban y ya se separan de la querencia de su propia familias, después empezaron a ser como patrones de fundo”. (testimonio de una ñaña del lof mapu Coipuco, 2003)  
(traducción, rh.)

En estas expresiones se denuncian los efectos causados por la educación de los hijos de caciques, efectos que tuvieron impacto en los valores afectivos, la diferenciación entre las familias y miembros de un mismo lof mapu como efecto de una supuesta acomodación económica. La educación de los mapunche en esta época, comienza con la diferenciación social entre miembros de una misma familia entre los más y los menos pudientes.

### 1.6. Enseñanza en la lengua del conquistador

Antecedentes aportado por Noggler (1972) sobre la castellanización, nos da cuenta que ya hacia la década del 1570, los sacerdotes de las iglesias que se iban fundando en el territorio mapunche, según los informes de los concilios, los obispos como una forma de hacer frente “al cumplimiento de su difícil cometido” obligaban a los clérigos a “aprender el idioma de los nativos” y para ello, “... se les pagaba más a los que lo dominaban”. De las indagaciones del mismo autor, “pecan gravemente los sacerdotes encargados del ministerio entre los aborígenes si no dominan el idioma de ellos”.

En cambio de los indígenas se dice que habrían “aprendido con gran facilidad la lengua castellana”, “... su facilidad de comprender, junto con su sencillez hacía que entendieran sin dificultad la fe cristiana y que obedecieran a las leyes de la Iglesia, dejando sus costumbres paganas. El matrimonio se implantó en forma normal...”

Estos antecedentes muestran la temprana intervención masiva de la iglesia en el desmembramiento sociocultural de los mapuche a través del idioma, por una parte, un grupo selecto de personas aprende el

mapunzugun y por otro lado, el Castellano es enseñado masivamente. "... Era maravilloso oírlos entonar en sus casas o al aire libre las oraciones y los cantos que los clérigos, les habían enseñado..."

Se menciona el propósito de esta instrucción para los mapunche; apartarlos de las prácticas culturales, como las manifestaciones de su sistema religioso, formas de la relación del vínculo matrimonial, para lo cual la instrucción era hecha a través del propio idioma.

Con esta intervención que atentó contra el idioma, en el sentido de que los sacerdotes clérigos que aprendieron el mapunzugun no lo hicieron precisamente para proyectar la cultura del indígena, sino, para denotarlo y justificarles en su lengua los aspectos que ellos vieron como páganos o de tendencias satánicas. Sin embargo, el socavamiento de la base cultural tuvo su origen en la masificación del castellano dada a través de la intensa instrucción religiosa.

## **2. Modelo de "educación para la asimilación"**

Este modelo es el que operó y opera desde los años de la independencia de Chile de la colonia española, aproximadamente desde 1810 hasta hoy. En este periodo también la educación tiene su continuidad a cargo de los misioneros hasta la primera mitad del siglo XIX, con los franciscanos, capuchinos italianos y capuchinos bávaros.

### **2.1. Su intención educativa**

La intención era la integración de los mapunche a la nación chilena. Rol que debería cumplirlo la escuela. Esta intención era manifiesta por la posición que se le da a los mapunche en la formación del Estado-nación, con el lugar que los chilenos le quisieron otorgar en su condición de "ciudadanos chilenos". La historia político social vivida por el pueblo mapunche en este periodo en que Chile se consolidaba como nación, en el plano educativo se pensaban nuevas estrategias como la masificación, la legalidad de ésta, la educación de la mujer mapunche. Una de las características del proceso educativo en este modelo lo constituyó la:

### **2. 2. Expansión del sistema formal**

#### **2.2.1. A nivel de educación primaria**

Continuidad de la educación mapunche a cargo de los misioneros. Desde 1849, año de llegada de los capuchinos al territorio mapuche "la misión trataba siempre de educar a niños indígenas en escuelas propias".

"Después de la Independencia se ha intentado transformar los hábitos de los indígenas a través de las misiones". (Ried citado por Jorge Rodríguez, pág. 138).

La enseñanza religiosa en las escuelas fiscales ( del Estado) estuvo a cargo del misionero o párroco quien era el encargado del territorio misional a manera de inspección y dirigencia. Para los misioneros siempre estuvo en su programa educacional la educación de la niña mapuche "con el fin de crear la base esencial para la familia cristiana" porque se creía que los propósitos de la evangelización no se facilitarían, en tanto no se llegara a la mujer mapunche de esa época, quien según la observación de los misioneros era difícil hacerlo por la condición de ésta en la organización social de la sociedad mapunche, por lo tanto, la evangelización llegaba más a los hombres.

Esta evidente observación que los misioneros capuchinos, sobre el lugar que ocupaba la mujer en la organización de la sociedad mapunche, tiene tal vez, una doble interpretación: por una parte, desde la

percepción del conquistador era vista en una condición de sumisión, subyugada al ámbito familiar y procreación sin protagonismo social, pero por otro lado, se vio la importancia que ésta tenía en la socialización de los hijos, por esa razón, estratégicamente es educada por los misioneros.

Con la educación misional de los capuchinos italianos se comienzan las primeras experiencias de educación en las escuelas, para las niñas mapuche con la intencionalidad de que ellas continuaran la vida cristiana de los “bautizados” a través de una educación religiosa (Noggler, pág 143).

## **2.2. 2. Creación de escuelas para niñas mapunche, rechazo de los mapunche**

En el accionar misional de los capuchinos, en territorio mapunche, la educación de las niñas mapuche se lleva a cabo con la ayuda de hermanas misioneras, llegándose “...a las escuelas técnicas con estudios muy completos que perfeccionaban la instrucción escolar junto con enseñar economía doméstica” (Noggler, pág.144).

Durante la Prefectura del padre Alberto de Cortona ( forma organizativa –administrativa de los misioneros), se fundan las dos primeras escuelas para niñas mapunche en las décadas del 1870 al 1890, dirigidas por dos maestras indígenas, habiendo estudiado en Santiago. Noggler, cita un relato que muestra la reacción de los mapuche en el sector de Imperial al conocer de parte de los misioneros la idea de la escuela para niñas mapuche. “...para ello convocó a los indígenas a un Parlamento, juntándose más de cuatrocientos. Su propuesta fue rotundamente negada con un “pepilay”, el mismo relato señala las formas que tenían los misioneros para lograr sus propósitos. Pero con buenas razones, con suplicas y no en último término con regalos, que [es el medio más eficiente y elocuaz para convencer a este pueblo] Además agrega: “...Consiguió por fin abrir esta escuela y lo hizo con toda la pompa posible”. En 1877, se crea otra escuela para niñas mapuche en Tolten.

Este relato muestra la forma cómo se introdujo la educación colonizadora a través del colonizador, la educación formal para las niñas mapuche, muestra cómo los mapunche opusieron resistencia a acceder al tipo de educación que ya conocían, que se les había comenzado a entregar a sus hijos, en este caso, era el hecho de que las mujeres aprendieran otras costumbres. Es que los miembros de la sociedad mapunche percibían ya cuál sería la consecuencia futura de este hecho.

Es evidenciable aunque no en el detalle, los argumentos usados para el convencimiento de los mapuche, “suplica” “buenas razones”. Desde lo mapunche la pregunta es aquí ¿cuáles eran las buenas razones por las que los mapunche debían acceder a la educación?; además del uso de “regalos”, estrategia que se hace una práctica constante a lo largo del proceso de misiones entre los mapunche. Estos hechos, muestran el pensamiento de los misioneros, muestra estrategias de los misioneros con los cuales procedieron para imponer las estructuras que fundan la sociedad occidental. Para presentar una idea de cómo fue la educación misional, recogimos un testimonio de una mujer mapuche que fue alumna de la misión Boroa en el año 1931, ella expresa:

“La escuela estaba a cargo de unos gringos que quizá de donde serían, la directora era una religiosa, se llamaba sor Elena. La educación era buena... pero el internado era malo, las comidas eran malas, pasábamos hambre, nos daban pan solo los días Jueves y Domingos, los demás días, daban harina tostada, la harina la tenían en un granero donde entraban los ratones... no tenían ni un cuidado. Para la casa los íbamos una vez al mes, pero el papá, o la mamá podía venir a verlos los domingos, ahí los llevaban comidas de la casa...teníamos que rezar todos los días antes de tomar desayuno, antes de empezar las clase, después de volver de los recreos, y misa todos los domingos”.

El testimonio, permite ver que en la misma época en el sector de Chapoz había otra escuela, también perteneciente a la Misión de Boroa, donde la enseñanza era más específica en la formación más técnica y formación doméstica para la niña mapuche.

“... En la escuela Makewe–Chapoz, había una profesora, Mercedes Huichañir se llamaba, era de Guirri Mapu. En esa escuela enseñaban de todo, a trabajar, a cortar leña, a picar leña, hacer huerta, almácigos, transplantar. Tenían una enseñanza casi militar nos hacían correr, trotar, había una máquina para los brazos, los músculos. Enseñaban acortar árboles, a podar, a injertar, también nos enseñaron a costurar a máquina, ahí aprendí yo también, también enseñaban a hilar... los hombres tenían su escuela en Quepe... todas éramos mapuche, habían algunas mestizas y muy pocas Chiñura...”

Con relación al uso del idioma mapuche, la ñaña, expresa:

“... Era prohibido hablar mapuche, teníamos que hablar Castellano nomás, a veces hablábamos mapuche entre los compañeros jugando afuera pero en la sala no se podía”  
( Ñaña, Escolástica, T. 2003)

De este modo, es en este periodo histórico en que la escuela tiene su mayor repercusión en el afiatamiento del establecimiento del estado nación. Esta es instaurada como la institución formalizada. Su formalización es a través de una serie de disposiciones legales:

### **2.2.3. Ley de instrucción primaria**

En 1860, se da paso a un nuevo hito en la historia de la educación. Se dicta la ley de Instrucción primaria. Las escuelas primarias del Estado se destinaban principalmente a enseñar las primeras letras a niños de las clases pobres.

De esta ley los misioneros dicen que a su alero, en la década del 1850 al 1860, ellos era donde más se educaban los niños indígenas, porque solo a partir del 60 “se había abierto a la masa del pueblo chileno la posibilidad de asistir a la escuela. En esta ley se proyectaba una escuela de niños y otra de niñas para cada 2000 habitantes y una escuela superior para cada cabecera de Departamento”. Según Sol Serrano (citada por Jorge Pinto, pág.179), la escuela pública ganó mucho terreno en el territorio de colonización, desplazando a la escuela misional.

Esta autora también señala a la escuela misional en un “ rol formador de pueblos” y a la escuela pública como “hija de los pueblos”, por lo tanto, a esto se debía su propósito de homogeneizar a la población. Al respecto, Pinto (2000, pág, 179) alude a la expresión de un intendente de la provincia de Cautín Don Marcial Pinto Agüero, quien en 1890, que como autoridad pública de la época “...manifiesta su confianza en el rol que podría jugar la escuela como agente de cambio social...”. Siguiendo a Pinto, el intendente creía que había que “nivelar a la sociedad” entre ésta, eran de mucha consideración el atender a los indígenas para quienes se proponía al gobierno la creación de internados, fundamentando su petición como una forma “de protección a favor del mapuche”. Otra cita expresa del intendente señalada por Pinto, 2000, manifiesta el interés de las autoridades del periodo republicano en la educación del mapuche y su percepción acerca de las condiciones intelectuales que éste poseía: “Es necesario utilizar hombres, decía el intendente refiriéndose al papel que podría jugar la educación, que por su constitución física y su regular inteligencia, están llamados a incorporarse en la sociedad civilizada y ser individuos útiles al país como obreros y ciudadanos”.

De las palabras de este personero público, se puede develar el pensamiento bajo el cual se intensifica la escolarización mapunche, y explica a su vez el nivel de la formación, bastaba la educación primaria, con ciertos contenidos que no buscaban un desarrollo intelectual de los niños indígenas. ¿De qué modo este pensamiento, en la actualidad ha cambiado en la Sociedad chilena?.

“La educación que se daba a la mujer, se reducía a leer, escribir y rezar, a los hombres que no aspiraban ni a la iglesia ni a la toga, a leer con sonsonete, a escribir sin gramática y a saber de saltado

las tablas de multiplicar”.( Vicente Pérez Rosales, citado por Cañulef, pág. 19) Las escuelas fueron creándose al alero de las fundaciones de Villas o Pueblos que eran financiadas por el gobierno. “En las primeras décadas del año 1870 aparecen los primeros profesores mapuche en escuelas más avanzadas de la frontera” ( Pinto, J., 2000)

#### **2.2.4.Ley de educación primaria ( 1920)**

El paso de los mapuche a la condición de ciudadanos chilenos, su significado en el ámbito educativo. En 1920, se dictó una ley de educación primaria que estableció la obligatoriedad de la misma y que facilitó la tendencia del crecimiento del sistema. En 1913, se dicta un Acuerdo de Ley desde la Junta Nacional de Gobierno con acuerdo del Senado. Este mandato se apoyaba en los deseos de “ fraternidad, igualdad y prosperidad para los indios” a quienes se les veía abandonados en los campos, con inercia, con incivildad, falta de moral y educación. Este decreto también ordenaba que los mapunches pasaran a residir en villas o pueblos para gozar de los mismos derecho sociales de ciudadanía. (Jara, 1956, pág. 25). En este sentido se hacen dos observaciones: si esta apreciación de condición de vida tan desfavorecida desde el chileno de aquel tiempo no estaría viciada por el punto de vista occidental y de la incomprensión del sentido que para los indígenas tenía el tema del asentamiento humano en la libertad del campo, por otro lado una percepción cargada de cruces culturales sobre el sentido de civilidad, de moral y educación de sensación de abandono desde la visión de los propios mapuche.

Lo otro, en el presente, es necesario entender qué es un ciudadano y cuáles deberían ser sus derechos. Según Encarta 1999, un ciudadano pertenece a una sociedad política o a un Estado determinado; por extensión, al que debe lealtad al gobierno en cuestión y puede exigirle lealtad. En un sentido más estricto el término ciudadano se aproxima mucho al significado original de la palabra. En las ciudades antiguas y clásicas, el término no designaba al que residía en una ciudad sino al miembro libre de un estado con capacidad de gobierno. Tal como lo expresó Aristóteles, los ciudadanos tenían derecho a participar en las funciones legislativas y judiciales de su comunidad política. En la Roma antigua se reconocían dos tipos de ciudadanos: el primero poseía los derechos de ciudadanía entre los que se encontraban la posibilidad de votar en las asambleas públicas; el otro añadía a estos derechos el poder ejercer un cargo público.

Según consta en los “Tratados de paz”, firmado en Tapihue en 1825, por Francisco Mariluan y el Coronel Pedro Barnachea, en lo que se refiere a materia de educación, en éste se trata el tema de la “educación pública” se percibe un ofrecimiento de escolarización de los hijos de esta nueva “hermandad”, como se le denominó a la supuesta interacción social que debería darse, en la opinión de los iniciadores de la república. Ofrecimiento que debía concretarse en las escuelas públicas del Estado. Marcando con ello una diferencia de mayor oportunidad de educación, puesto, que antes de esto sólo los hijos de caciques accedieron a la misma en los tiempos de los inicios de la república. De este modo, “el ofrecimiento a la educación” fue, en el marco de este “Tratado de paz” una de las formas de ejercicio del tratado de derecho a la educación que el estado le entregaba a los mapuche en su calidad de ciudadanos chilenos. En este tratado, además, se pueden visualizar elementos que parecieran no vincularse al tema educativo, sin embargo, son de trascendental importancia en la comprensión del cómo, desde el punto de vista de los mapuche, se comienza a gestar el proceso de transformación de las bases estructurales de su sociedad, desde los inicios de la relación sociedad mapuche–sociedad chilena, por lo que se estima necesario, al menos, un breve análisis.

El contenido de este tratado, políticamente constituye el inicio de un proceso de dominación. La intencionalidad está presente en el cambio del lenguaje desde la sociedad chilena, el uso de nuevos conceptos que resignifican la relación social que se pretende establecer con los mapuche por una parte apuntan a diferenciarla de la relación con los españoles, por otra, tendían a la intervención en la sociedad mapuche. La importancia de su análisis es la trascendencia de dichos conceptos hasta los tiempos actuales y que de alguna u otra forma se ha debido a la práctica de la educación formal.

## El uso de conceptos

En este nuevo escenario de la relación aparecen conceptos que no habían sido usados en el periodo de la relación corona española – Sociedad mapuche como es el de :

Reducciones, por el concepto de Nación y de Estado usados en el periodo anterior para referirse a cuatro grandes territorialidades y organización sociopolítica que advertían los españoles en el mundo mapuche. Con ello, se introduce (en el marco de este tratado) el modelo estructural wigka de organización política que se seguirá utilizando en la relación chileno- mapuche.

El concepto de reducción es usado para referirse a espacios territoriales de mando de un determinado cacique a, través del cual se puede entre ver una visión política diferente que se le pretende dar al espacio territorial mapuche, antes hasta mencionado como “nación mapuche” por los españoles. (Toribio Medina, tomo III, 1963).

Otra introducción de una nueva resignificación externa a la forma organizativa propia mapuche de la época tiene que ver con el rol que ejercía el propio cacique Mariluan desde el significado y sentido que los miembros de la sociedad mapunche le otorgaban, por los conceptos de gobernador por el de diputado.

No obstante, el titulo de gobernador viene del modelo de trato español para significar la autoridad de mando que vieron en un “logko” mapuche sobre un determinado espacio territorial, similar a la autoridad ejercida por un gobernador español. En cambio, aquí se usa el concepto de diputado para expresar la representatividad territorial y política de quien para los mapuches era un “logko” con el significado que para ellos tenía.

Otro apartado del tratado decía relación con el establecimiento de los límites del territorio del estado chileno, “Atacama hasta los últimos límites de la provincia de Chiloé”. Desde un punto de vista histórico, este hecho se contraponen con el reconocimiento del espacio territorial con independencia que se le daba anteriormente, ahora el mapuche sólo es concebido como un usuario de ese espacio como asentamiento poblacional pero no con derecho a la autónoma gobernabilidad que tenía en la época pasada. Materias que obviamente comienzan a ser contenidos que serán impartidas a través de la educación. El otorgamiento hacia los mapuche de la condición de ciudadanos, con facultades de “opinión y derecho”, significó recibir un trato de iguales y someterse al estado a través del cumplimiento de los requerimientos ya sea de ayuda militar, protección en el territorio mapuche, es decir, ser partícipe de un “Proyecto común de Estado”.

El deber cumplir como ciudadanos chilenos obliga a dar comienzo a la transformación de la modalidad propia organizativa mapuche que se mantenía hasta entonces por el ejercicio de un poder centralizado, practicando la fuerza, la deslealtad y traición a su propia gente. En este tratado, a través de la (supuesta) autoridad representativa de Mariluan hay un sometimiento del pueblo mapunche en su conjunto a las leyes del Estado chileno, asignándole a los propios mapuche la responsabilidad de convencer a los demás logko y caciques como medida preventiva antes de proceder por la fuerza del ejército chileno.

Otra forma de inicio de dominio, en el trato, en la interacción social en la república es la forma de control a través del nombramiento del comisario, el lenguaraz general, los capitanes de amigo, entes por los cuales el estado mantenía bajo control todos los actos y ejercicios de los mapuche. Políticamente, aquí nuevamente se pasa por alto la igualdad en la relación de igual porque no se respeta

En 1920, se dictó una Ley de Educación primaria que estableció la obligatoriedad de la misma y que facilitó la tendencia del crecimiento del Sistema. En 1925, se separó la iglesia del Estado, mantuvo el

principio de libertad de enseñanza y declaró que la educación era de “atención preferente del Estado”, hecho que marca la masificación de institucionalización de las escuelas.

### **2.3 Datos cuantitativos que muestran el crecimiento de la educación formal en Chile**

Solo como información referencial tenemos que:

En 1950 del total de la población escolar en Chile ascendente a 3.449.862 niños y jóvenes, correspondía a una matrícula de 905.504 en los niveles: prebásicos, básico, medio y superior.

En 1981, la población escolar era de 5.991.420 de niños y jóvenes, los matriculados correspondían a 2.988.502.

En 1981, la población escolar era de 6.503.080 de niños y jóvenes, los matriculados fueron: 3.330.740 en la educación formal chilena.

Del mismo modo la dependencia jurídico - administrativa de la educación, ha estado distribuida en dos planos: En 1950 la matrícula en la enseñanza particular era de 351.394 estudiantes con un 27.8 %.

La enseñanza publica en ese mismo año, atendía a un total de 654.110 estudiantes equivalente a un 72.2%.

Mientras que en el año 1990, la enseñanza particular atiende a un total de 1.141.156 estudiantes, en el conjunto del sistema, con un 43,2 %. Las escuelas publicas, en tanto, su matrícula asciende a 1.889.584 estudiantes que corresponde a un 56.8% de los estudiantes de la educación formal chilena.

En la educación formal chilena han sido los establecimientos de enseñanza media y superior los que han dependido administrativamente de los privados-particulares. En este sentido, la pedagogía era activa y centrada en el alumno, por una corriente de pensamiento de base científica que toma fuerza, dando lugar a que se dé un fuerte movimiento de experimentación educacional, se aprobaron diversas propuestas curriculares.

### **2.4. Evolución de la Educación chilena entre (1950- 2003)**

A parte de la expansión de la educación, en este último cincuentenario del siglo, son tres los procesos que caracterizan la evolución de la educación chilena, los que serán presentados sucintamente y con relación a la educación de la sociedad mapunche.

Desde 1950 a 1967, se producen cambios. Con la Reforma General de Educación del año 1965, se modifica la estructuración 6 grados de educación primaria por 8 años de educación general básica. En enseñanza media de 5 a 7 cursos se pasa a los 4 o 5 años, según sea científica humanista o técnico profesional, modalidad que perdura hasta hoy.

#### **2.4.1. Diversificación de instituciones y de programas educativos**

Caracterización de los cambios de los Programas educativos. En este proceso del Modelo Educativo Asimilacionista se realizan una serie de cambios-ajustes a la educación tanto en el nivel básico y medio. En el nivel primario y después llamado básico, la mayoría de los cambios de detalles ocurridos han tendido más a la uniformidad que a la diversidad. Esta uniformidad se da por el predominio de un modelo de educación urbana trasplantado al medio rural.



En el caso de la educación secundaria, caracterizada por el “enciclopedismo” de la educación que tenía su base en las fuertes corrientes científicas, hecho que da paso a la “Reforma del ‘65” para hacerla más funcional al desarrollo económico de la época, de este modo, nos encontramos nuevamente con un papel instrumental de la Educación al servicio de los propósitos políticos sociales de la nación chilena, y en donde no hay cabida a la diversidad sociocultural. Es a partir de ahí, que se da comienzo a la expansión de la educación media. Hacia los años 1950, ya había una diversidad de establecimientos secundarios liceos con carácter experimental o renovados. Establecimientos vocacionales o técnicos profesionales que cubrían diversas gamas: escuelas vocacionales de dos años de duración tras el egreso de las escuelas primarias que enseñaban oficios artesanales; escuelas industriales, escuelas agrícolas; escuelas técnicas femeninas e institutos comerciales. Las escuelas normales también estaban en el nivel de las escuelas medias con seis años de formación, cuatro de formación general y dos de formación profesional, especialmente de los profesores.

En la década de los 60 terminan por suprimirse varios establecimientos del tipo vocacionales y con el gobierno militar (1973), las escuelas normales y la formación docente la continúan las universidades.

#### **2.4.2. Una nueva etapa de la educación de la niña mapunche**

Por razón de la modificación del propósito educativo de la época, se crean las escuelas técnicas – vocacionales ( 1935, 1950). En la educación de las niñas mapunche de esta época destaca la preocupación de una mujer mapuche Zoila Quintremil que en 1935, en un congreso de profesores realizado los días 24 y 25 de Junio hacía una caracterización Histórica de su pueblo denotando la falta de juicio y temor religiosos que en la época de la conquista tuvieron los españoles “... quienes no pensaron, no sintieron morir, sino hallar y apoderarse”. Además agrega: “... el araucano a pesar de estar rodeados de pueblos civilizados, no ha evolucionado porque ha adquirido las malas costumbres, los malos hábitos de los pueblos”.

En este pasaje Zoila Quintremil mujer mapunche de esa época denota un marcado pensamiento de una mujer mapunche formada bajo una racionalidad de pensamiento occidental y una fuerte orientación cristiana recibida de su formación básica con las hermanas catequistas de Boroa que residían en Almagro en donde ella cursó los estudios primarios.

De la educación mapuche en esos años ella decía “esa educación esa disciplina que reinaba en el tiempo de mis abuelos ya no existe; toda organización, todo gobierno se ha perdido ya no manda el padre, la madre sino que cada uno se gobierna por sí mismo”. Estas palabras dichas por una mujer, en aquella época denotan la existencia de una forma educativa mapunche que al margen y más allá de los términos evaluativos usados por ella, evidencian algunas características de éste referido a la formación familiar, en el que había otra formación de los hijos, la obediencia de los hijos a la autoridad de los padres, es decir, la presencia de normas de comportamiento en la relación padres- hijos que ya manifestaba transformación.

Zoila Quintremil pensaba que los factores que detenían la “Civilización” del mapuche eran la miseria y la ignorancia. En los dichos de esta mujer mapuche, profesora, está presente la orientación de la formación del profesorado, que refleja el pensamiento político de la sociedad chilena hacia la cultura del indígena, desconociéndolo una vez más y el rol instrumental que debía cumplir el profesor mapunche de ese tiempo en la tarea de la nacionalización “civilizar al mapuche” hecho que ahora ya estaba siendo ejecutada por los propios mapuche escolarizados. Moviada por ese pensamiento propone la “creación de escuelas especiales para indígenas, dotadas con los medios necesarios para su desarrollo”. En 1935 dirige la escuela vocacional de Imperial, con 700 alumnas. Con ello estas niñas aprenden a bordado, costura, tejido a telar.

¿Cómo se transforma la sociedad mapunche a través de esta modalidad educativa? De esta forma la educación chilena pos estado nación ya estando bastante consolidados los objetivos que buscaban la

nacionalización. La preocupación de la educación se orienta a la formación de “recursos humanos” para la industrialización y el asentamiento urbano que experimenta el país.

La masificación de la educación formal alcanza al nivel prebásico (*pu pichike che*). En sus inicios son las instituciones privadas quienes dan comienzo a esta modalidad educativa en Chile. Es en 1970, que se crea la Junta Nacional de Jardines Infantiles, con esta institución se crea una gran red de jardines infantiles que se establecen en poblaciones de bajos ingresos.

## **2.5. Modernización de los aspectos que se refieren al currículo y prácticas pedagógicas**

En la historia del sistema educativo chileno, con la creación del Ministerio de Educación a fines de los años del 1920 en donde se centraliza el sistema educativo, el énfasis se pone en la regulación de los aspectos administrativos y pedagógicos del sistema, a pesar de ello, las prácticas pedagógicas tradicionales continúan.

Desde el 1950 en adelante, la educación chilena se caracteriza porque se llevan a cabo desde el Estado,

- “Hegemonía de ideas”
- Propuestas pedagógicas de carácter progresista y modernizante
- Esfuerzos por renovar el currículo y las prácticas pedagógicas.

En 1949, se pone en práctica un nuevo currículum, los contenidos apuntan a los procesos de democratización política y social y a esfuerzo de industrialización por el mercado interno. Se trató de hacer aportes a las prácticas educativas mediante el desarrollo del subsistema de escuelas experimentales que pretendían hacer investigación y desarrollo para difundir sus resultados a la escuela primaria. En la escuela secundaria, los liceos experimentales, ensayaron un currículo más “flexible”. Esa experiencia no abandona el carácter enciclopédico del Programa, sigue siendo preparatorio para la Universidad y potencia el aprendizaje memorístico como resultado de prácticas de enseñanzas instruccionales. Desde un punto de vista pedagógico, la reforma del 65, se modificaron los Planes y Programas de Enseñanza Básica y General y los Programas de las especialidades de la Educación Media Técnico-Profesional.

En 1973, se levanta una propuesta para una reforma llamada ENU, que en lo pedagógico reforzaba y profundizaba los lineamientos de la reforma anterior (65). En el régimen militar, en el aspecto pedagógico se rechaza la Propuesta de la ENU y se revisa la propuesta del '65, liberándola de “ideas con sentido político partidista. En este sentido el quehacer pedagógico debía inspirarse en los principios del humanismo cristiano-nacionalista. Con relación a las prácticas pedagógicas se “... relegitiman aspectos de la educación tradicional, la disciplina, la autoridad del docente y del texto”.

En 1976, aparecen los conceptos de “operacionalización de los objetivos educacionales”; “Tecnología educativa”; “Currículum cognitivo (preescolar)” educación personalizada (básica y preescolar).

### **2.5.1. La sucesión de políticas y de reformas educativas**

Base Legales que apoyan las reformas. La intención de educar al chileno se formaliza en bases legales:

## **Legislación, 1819**

En las primeras décadas del siglo pasado, en la legislación de 1819, ligado al proceso de nacionalización en que se define al mapuche como jurídicamente chileno.

## **Legislación de 1978**

Más actualmente la legislación de 1978 le garantiza educarse como tal. Educar más maestros según las normativas de la república y según las normativas privadas–religiosas. Esta educación se caracteriza por el fuerte dominio de la lengua porque se educa mediante la Lengua castellana, hay prohibición de la lengua propia.

### **2.5.2. Ley orgánica constitucional de 1992**

Se caracteriza por introducir cambios en los procedimientos técnicos centrados en el principio de la descentralización curricular, es decir, la flexibilidad de los planes y programas con relación a ser formulados con una autonomía relativa por parte de los establecimientos educacionales. Surgen, a su vez, una serie de conceptos complementarios a la Reforma de 1980, como:

- Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos; Constituyen una instancia que forma parte de un proceso de planificación curricular que culmina con la formulación de los planes y programas de estudio por parte de los establecimientos educacionales. Estos tienen carácter obligatorio en cada curso, puesto, que es base que permite planificar y programar el quehacer educativo, su importancia radica en la garantía educativa de todos los alumnos.
- Los Objetivos Fundamentales (O.F.) se subdividen en dos: Transversales y Verticales. Están presentes en todos los niveles y en todas las asignaturas, a su vez, asociados con valores y la formación moral del estudiante, con las competencias sociales, personales de carácter permanente y con temáticas emergentes que son culturalmente pertinentes, socialmente relevantes y personalmente significativas. En definitiva, son los lineamientos de la educación nacional y del proyecto educativo del respectivo establecimiento.

### **Objetivos verticales**

Están relacionados con dos aspectos: *criterio lógico*, la estructura del saber y el *criterio psicológico* que tiene que ver con los tipos de conductas personales que a la enseñanza le corresponde promover.

### **Sectores y áreas de estudio**

Son estructuras de la matriz curricular (patrón técnico básico de los O.F.C.M. obligatorio).

### **Áreas de estudio**

Es la organización más específica de los objetivos fundamentales y contenidos mínimos en el momento que son decididos por los establecimientos y son parte de su propio plan de estudio.

### **2.5.3. Principales reformas educativas en Chile**

#### **Reforma educativa de 1965**

En esta época la sociedad chilena iniciaba un nuevo proceso de apertura social, las políticas de Reforma Agraria apoyadas por la Iglesia católica, en el gobierno de Eduardo Frei Montalva vislumbraban un tipo de sociedad industrializada que requería de la formación técnica de las personas, capacitadas para trabajos

prácticos. Se requería también formación de personas con orientación cristiana, con una visión social que apoyara y valorizara la proyección de los movimientos sociales, promoción del bien común. La educación responde a los requerimientos asignando importancia en:

- Los Planes y Programas
- En los métodos y técnicas de enseñanza
- En los materiales didácticos escritos y concretos
- En el perfeccionamiento del profesorado en servicio.

La alfabetización es usada como medio para la comprensión de procesos mecánicos. En esta Reforma la educación se instrumentaliza en función de los fines desarrollando las habilidades, los hábitos, destrezas y valores que en forma implícita darán cumplimiento al requerimiento sociopolítico cuya meta educativa es la formación de un hombre integral caracterizado en la formación de su personalidad, abierto a cambios sociales y preparado para el trabajo.

### **Reforma educativa de 1980**

#### **Reforma de 1980. Modelo económico que favorece la privatización**

En esa época el país atravesaba un periodo de crisis social y política, se instaura el régimen del gobierno militar que lleva a la sociedad a adaptarse a un nuevo Sistema sociopolítico que tiende a la transformación de lo social a lo individual, de lo público a lo privado, de este modo, se convierte en la necesidad de sociedad de la época, para producir cambios y asentar bases en el Sistema. Se requiere asimismo la integridad nacional. La educación entonces se instrumentaliza, priorizando el desarrollo de las áreas cognitivas para elevar la autoestima y autovaloración individual del alumno. El perfil del alumno al término de la Educación General Básica, es tener conciencia de deberes, derechos y responsabilidad. De este modo, la educación es usada para dar respuesta y consolidar el sistema programado y no tanto para satisfacer las demandas sociales de la sociedad. Los cambios se centran en los planes y programas mediante fijación de los objetivos de la Educación General Básica, mediante Decreto 4002 que dan cuenta de lo que se espera del niño al término de la enseñanza básica.

Los contenidos, las metodologías y el tiempo son conscientemente seleccionados mayormente de la cultura universal, como base, la sociedad cristiana occidental. Los contenidos son generalistas y asignaturistas, elementos que contribuyen, en uno de los casos, a moldear en torno a una cultura y modelo externo y en el otro a asignar en forma restrictiva el tiempo y contenido para lograr la homogeneidad del conocimiento que repercute en la actitud pasiva en los alumnos. Como metodología de aprendizaje se afianza la memoria como el medio que posibilite recordar la historia para facilitar la construcción de un sistema individualista. El plan de estudio fue reformado asignando más horas a las asignaturas científicas, humanistas para crear aptitudes en el alumno. La meta educativa es formar a las personas en una actitud pasiva frente a la vida política para garantizar el restablecimiento del orden social.

### **Propuesta y reforma educativa de 1996**

El Informe Brunner, sistematizando las respuestas de la consulta nacional hecha en 1994 con objeto de recibir propuestas y sugerencias que vayan en apoyo a la solución de la ineficacia del sistema y, respondan a la modernización de la educación plantea desafíos como la función de la educación:

- Reformulación de los objetivos generales de la educación básica acompañado de sugerencias metodológicas,
- Introduce nuevos criterios en función de la modernización de la educación

En cuanto a la reformulación de objetivos se centra en:

- Educar a cada niño en el límite superior de sus capacidades, proporcionándole un ambiente y los medios adecuados para el pleno desarrollo de su personalidad (adquisición de valores, conocimientos, habilidades y hábitos de trabajo requeridos)
- Transformar al niño en personas competentes para valerse por sí mismo
- Poner al niño en condiciones de aprender a aprender

Con relación al objetivo de la educación; se refiere al objetivo de la preparación del niño a enfrentar situaciones de la vida real.

### **Desafíos de la educación**

Plantea tres desafíos que son fundamentales para el país en torno del logro de la modernización de la educación

- Superar la extrema pobreza, asegurar iguales oportunidades
- Desarrollo competitivo entre educación y crecimiento económico
- Modernización de la sociedad

### **Metodología**

Debe estar centrado en el aprendizaje activo del niño, quien debe elegir y aplicar sus propias modalidades y estrategias educacionales. Importancia del profesor en función de la modernización

- El profesor debe tener motivación, participación activa y un compromiso en la educación
- El profesor requiere de perfeccionamiento periódico para enfrentar con eficacia los cambios
- Debe ser retribuido con reconocimiento y estímulo por parte de la sociedad

Las propuestas de reformas educacionales de 1995, responden al momento sociopolítico que es el acelerado proceso tecnológico, de la informática, el desafío de modernidad para satisfacer competitividad universalizada. Se caracterizaron por tener objetivos educacionales orientados hacia una sociedad tecnológica- científica, donde la educación sirve como instrumento para producir cambios socioeconómicos en la sociedad, es por ello que se estimula la productividad. Se basa de igual modo en ciertos principios que le permitirá un mejor desarrollo de la educación; estos tienen relación con la pertinencia educativa con respecto a los planes y programas, autonomía de los establecimientos educacionales en aspectos administrativos, se insta a una participación de la comunidad mediante la colaboración directa en función de un sistema de cofinanciamiento, implícitamente lleva a un condicionamiento a exigir una mejor calidad de educación

De este modo, la educación no siempre responde a las necesidades de la sociedad sino, a un determinado sistema específicamente en 1980. La educación ha ayudado a consolidar este sistema provocando una pasividad social que ha traído consecuencias que han adormecido el espíritu crítico de la sociedad, dada esta situación muchos sectores por no decir la generalidad de la población se ven ensimismadas y dispuestas a acceder pasivamente en lo concerniente a la sociedad moderna.

En lo concerniente a la sociedad mapunche, este modo de hacer educación institucionalizado ha venido a acrecentar cuantitativamente esa actitud pasiva en gran número de los miembros de esta sociedad que ven la educación más que un derecho de ciudadano (si recordamos lo establecido en la Ley 1919), sino como una obligación, porque las exigencias de los modelos sociopolíticos del país no liberan al mapunche de la voluntad de embarcarse a las exigencias de entrar en el terreno de la competitividad productiva, racionalidad tan propia del tronco cultural occidental que desde la perspectiva

cultural mapunche no parece la única y fundamental alternativa que propicie la continuidad de la humanidad, más aún cuando es la propia sociedad Mapunche que aunque con mucho esfuerzo aún alcanza a dimensionar cuantitativamente la desestabilidad natural y social que en el otro extremo y casi desapercibido, paralelamente ocurre.

En las diferentes reformas educativas, hay ausencia de los pueblos indígenas y muy poco énfasis en la pertinencia cultural. La posibilidad que la institucionalidad de hacer un mínimo uso de este derecho para los pueblos indígenas comienza a vislumbrarse en la Ley Orgánica Constitucional que mediante la introducción de técnicas de procedimiento de descentralización curricular facilita de algún modo a los establecimientos, la incorporación de algunos contenido mapunche al curriculum a través de la autonomía de en la elaboración de los propios planes y programas de estudio.

Situación, por cierto, que desde un punto de vista cultural mapunche no resuelve el problema de la educación para la sociedad y cultura mapunche, porque se entrecruzan una serie de factores que por un lado facilitan el estar presente como cultura en la educación chilena, pero esta participación se anula porque los propósitos de esta participación nuevamente responden a intereses institucionales y no propenden al desarrollo de la cultura mapunche a través de la educación formal.

### **3. El modo de vida del mapunche y de su transformación como efecto de la escolarización**

El propósito de la educación hacia la sociedad mapunche de la época fue incorporar a los mapuche a la sociedad chilena, desnaturalizándolo. Se partió del principio de que los mapunche no tenían cultura, por lo tanto, de los elementos que la posibiliten. Sin embargo, diversos registros escritos incluso por los propios conquistadores que actuaron a su vez como veedores de la época dan cuenta de los hábitos, de las costumbres, de las formas de trabajo, de la sociedad mapunche.

Respecto de la situación socioeconómica de la sociedad mapunche de la época, encontramos que en esta citada carta se hace referencia a lo siguiente:

“...Yo ando haciendo la guerra a éstos en las comidas de que tienen grandísima cantidad y espero en Dios quitárselas...” (Toribio Medina, 1606 pág. 494). Esta cita nos presenta una realidad muy diferente sobre la economía social de los mapunche a la llegada de los españoles.

Al respecto, hoy cualquier mapunche o cualquier chileno escolarizado no puede negar como la educación chilena ha tratado siempre este hecho a través de la historia. A través de la educación del contacto la sociedad mapuche va experimentando una serie de transformaciones en sus aspectos más fundamentales de su vida social comunitaria. Este estado inicial, de la base sociocultural mapuche lo presenta Noggler 1972, desde el punto de vista de los misioneros. Y que dan cuenta de cómo eran las diferentes áreas que componían la cultura del mapunche:

La base alimentaria mayormente compuesta en vegetales. Esta situación comienza a transformarse con la educación escolar de la niña mapuche, con la enseñanza de los cursos de economía doméstica que fueron transformando el uso de alimentos, ingredientes, incorporación de nuevos alimentos más refinados y en muchos casos el desmedro de los profesores no mapuches por el tipo y la forma de alimentación de los mapuche. La incorporación de la alimentación a los escolares, como medida de beneficio del estado a través de la JUNAEB, donde los niños mapuche cambiaron el gusto por las comidas de sus hogares y se habituaron a tipos y formas de preparación que distaron de la culinaria mapunche.

El siguiente hecho fue narrado por “un padre o apoderado” mapunche y muestra como en espacios escolares y a través de los profesores en esta temática también se produjo intervención

“En una reunión de apoderados, hace unos años, el profesor que no era mapuche, dijo a los que estábamos en la reunión, que los niños no se comían la comida que se les daba en la escuela, porque no sabían que tenían un valor nutritivo muy grande y que estaban acostumbrados a comer puro locro y yuyo en sus casas, yo le dije que él como profesor no debería decir eso, o es que acaso nunca supo del valor nutritivo de los vegetales, y que los niños en sus casas comen de todo”

( Padre mapuche de la escuela Municipal G- 449, Comuna de Carahue, 2003)

Desde un punto de vista de la profesionalización del chileno en este caso del ámbito del profesorado, se denota como con las actitudes y formas de referirse a los niños frente a un tema cotidiano pero de trascendental importancia como es la alimentación, la educación, a través del profesor contribuye a su desnaturalización, formando a los niños mapunche en el desarraigo del consumo y formas de preparación de sus alimentos más recurrentes en su sociedad. Esta actitud del profesor no mapunche, en este caso, ha sido reproducida también por profesores no mapunche con una equívoca idea de alimentación.

De la agricultura mapuche, el sistema educativo chileno a través de la profesionalización de gran cantidad de técnicos agrícolas fue cambiando muchas prácticas de trabajo formas de labrar la tierra, introducción de modernos implementos de trabajo, tecnología y uso de herbicidas, plaguicidas químicos que no consideran el daño de las diversas especies del sustrato. Desconocimiento y menos aún el desarrollo de éstas prácticas de trabajo y cultivos de variedades de especies vegetales. Introducción de un pensamiento productivo por un pensamiento de mantención de la variedad de especies como era la lógica mapunche.

“... Mi gente tenía siempre la idea de sembrar de todo un poco, no importaba cosechar tanto sino que hubiera de todo, entonces así había de toda clase de comida... y ahora ya no queda casi nada para sembrar, las semillas ya no se producen en los campos, todo hay que comprarlo, tampoco se piensa hoy día en el ejemplo que se les da a los niños, los técnicos llegan y hacen las cosas como ellos saben y se hacen y los niños que ven dirán así se hacen las cosas entonces, nadie dice lo que es bueno y lo que no está bien en le trabajo de la tierra” ( Jorge Weke, dirigente mapuche zona, Panguipilli, 2003)

En este sentido se vincula la educación con los Programas de Asistencia Técnica referidos a la agricultura, de algún modo se menciona la educación no formal pero que está presente en las actividades cotidianas de la vida familiar, en que los niños, especialmente, hombres, hoy lo ven como algo de total naturaleza. Por otro lado, Noggler (1972) hace referencia a la participación expresa de la mujer, en la siembra de las semillas el hombre en trabajos más pesados y de hacer del trabajo una actividad colectiva, ha sido presentado a través de la enseñanza educativa como antiguas prácticas de cultivo tradicionales, se desconoce el sentido cultural relativo a la fertilidad que esta forma de trabajo tiene para la sociedad mapunche.

Del conocimiento sobre las especies tanto de pájaros, frutas naturales propias de los campos mapuche, tipos, nombres es cada vez más reducido el conocimiento que los niños tiene sobre este tipo de información, de la que tampoco pueden hacerla práctica. Con respecto a la cultura habitacional mapunche, ya desde los tiempos de la conquista los misioneros con el fin de lograr sus propósitos a través de la instrucción, obligaban a los mapuches a concentrarse viviendo más cerca de las estaciones misionales, en otros casos, se les obligaba a asentarse en pueblos, obligándolos, con ello, a dejar los conocimientos propios de la construcción y observancia del medio para este efecto, por los patrones normativos de asentamiento propios del asentamiento humano en un pueblo o ciudad. De este modo, la educación formal ha cambiado en los mapuches que en gran número estudian carreras técnicas en escuelas industriales que a su plan de estudios no incorporan algún conocimiento básico sobre el modelo de vivienda o patrones de asentamiento/ubicación de la vivienda mapuche. Cuidados de tipo cultural

mapunche relacionados con lo anterior. Con ello, hoy la mayor parte de las nuevas generaciones desconoce aspectos básicos que desde la cultura mapunche se observan en esta materia.

#### **4. Un modelo que desconoce la lengua mapunche**

La lengua para enseñar y enseñada fue y es el castellano. Donde el énfasis está en la escritura, la gramática, la redacción y no en la expresión oral ¿Cuál ha sido el papel de la escuela? Aludiendo a una investigación de la profesora Sonia Montecino, en 1974 y en el marco del discurso inaugural de un Simposio sobre... en la Universidad Católica de Chile, sede Temuco, su rector V. Raviola señalaba:

“...La escuela representa el organismo representativo de la sociedad global chilena con que primero se enfrenta el niño al salir de su núcleo familiar en su reducción... En consecuencia la escuela vendría a ser actualmente, la representación sociocultural de la sociedad chilena que se impone a la sociedad mapunche la que deberá someterse a las fuerzas socioculturales de una sociedad que históricamente ha ejercido una situación de dominio a su raza”.

De esta expresión, se desprende la observación de los propios no mapunche, en el reconocimiento de que la escuela es una organización institucional externa a la sociedad mapunche que actúa en un rol impositivo usando estrategias a través de la cual se proyecta la cultura chilena hacia y para la sociedad mapunche

Con respecto a la lengua mapunche en la ocasión se decía que el pueblo mapunche era una “minoría lingüística” y se advertía la situación de presión en que vivía el mapunche dado al contexto sociocultural de la relación interétnica que enfrentaba, especialmente en el “plano de la administración pública como la educación, la justicia, la comunicación masiva y la comunicación interindividual que se realiza en una lengua que no es la suya”. En esta ocasión, y en este mismo sentido Raviola citando a Adalberto Salas decía que el mapunche se encontraba enfrentado a la obligada disyuntiva de “aprender la lengua Castellana o “morir civilmente”, que significa no funcionar en la sociedad chilena”.

Este diagnóstico levantado por Salas respecto de la realidad que ha tenido que enfrentar la lengua mapunzugun, no es sino la expresión de la percepción que la sociedad chilena tiene sobre ésta y que sostiene las políticas educativas excluyentes con relación del uso de la lengua.

Esta afirmación no deja de manifestar un posicionamiento wigka encontrado para que los mapunche poco a poco fueran dejando de hablar su lengua, se destacan aquí las instituciones públicas que demandan la comunicación en castellano esto tiene que ver con medidas estratégicas establecidas mediante Leyes que tiene que ver con el sometimiento y la integración social a la nacionalidad chilena.

##### **4.1. ¿Qué consecuencias ha traído para la sociedad mapunche?**

Salas plantea el tema de una política lingüístico educacional, en donde sugiere que debería regir el principio universal de “que nadie puede ser educado en una lengua que no conoce o que conoce imperfectamente”, por lo que dice: o se imparte la educación en la lengua de la minoría y se enseña la lengua oficial como segunda lengua o se imparte la educación exclusivamente en la lengua oficial, tras un intenso entrenamiento en esta que capacite a los educando para usarla como segunda lengua”. En este punto no nos podemos desentender que el problema de la lengua para la sociedad mapunche no puede verse sino en estrecha vinculación con la cultura que se enseña a su a través. De este modo, si los contenidos a enseñar solo se remiten a aquellos que corresponden al tronco chileno occidental, entonces la Lengua de uso es o debería ser el castellano. Entonces la denuncia por la exclusión de la Lengua mapunche en la educación pasa por revisar primero qué o cuál función cumplirá, qué pasa con los contenidos de enseñanza, porque desde la opinión mapunche sobre el tema, lo que no se desea es que



el uso de la lengua mapunche en la educación formal no puede ser sólo instrumental. Adalberto Salas citado en 1974: 25: expresa de algún modo el pensamiento sobre los estereotipos que desde la sociedad occidental provoca en niños mapunche, la prohibición del uso la lengua mapunche en el ámbito escolar "...la escuela no sólo es ineficaz, sino traumatizante; el maestro, bien intencionado prohíbe el uso del mapunzugun en la escuela incluso en los momentos de esparcimiento. En la imposibilidad de hablar la única lengua que conoce bien, consciente de su falta de pericia en el español y de que sus errores serán castigados, el niño opta por el silencio con lo que empieza a ser considerado hosco y huraño. Como no entiende lo que se le dice empieza a ser considerado estúpido u obstinado..."

Por la permanencia en la escuela con los hispanohablantes se percibe desnivel en el rendimiento y conducta social, y agudiza el convencimiento de que el mapunche es intelectual y afectivamente inferior. Señala, además, que por los menosprecios que el niño escolar mapunche percibe, tanto en el plano social como pedagógico siente este espacio social institucional como desagradable provocando en él, desinterés por el estudio. La pregunta es si en tiempos más recientes esta situación ha variado para los escolares indígenas que siguen ingresando a las escuelas, y de ser así en qué aspectos habrá cambiado.

El 15 de diciembre de 1974, Salas decía que hasta "hoy la autoridad educacional ha considerado el problema de la educación al mapunche como si fuese exclusivamente un problema de pobreza". Salas no desconoce un problema real de pobreza y que todo o que se haga por solucionarlo es bueno, pero la raíz del problema –dice- está en otra parte, en la inadecuación de la escuela chilena a la lengua y la cultura del niño indígena".

La idea de la postura institucional expuesta por Salas ante el problema de la educación mapunche de décadas de un pasado no tan lejano, nos muestra como desde estas instancias el problema de la educación para el mapunche nunca sido pensado como una vía de desarrollo de factores fundamentales que constiuyen su cultura, la preocupación sigue siendo la denuncia cuantitativa y cualitativa negativa para los propósitos del Estado chileno. Salas se preguntaba en 1974, cómo debería ser una educación especial para el niño indígena.

"Yo solo podría enunciar ahora los objetivos generales tal como yo los concibo; la educación especial debería estar dirigida para hacer eficaz y cómodo el proceso de aculturación, la escuela debería preparar a los mapunche para desempeñarse óptimamente en nuestro ambiente sin marcas que lo estigmaticen como seres extraños, indeseables o inferiores".

Esta es sin duda una posición externa a la mapunche que quizá vista sólo desde un punto de vista de una racionalidad netamente integradora, es la máxima expresión de ésta intencionalidad. Sin embargo para los propósitos de este estudio, bien podría considerarse en parte como una opción válida, si tomamos en cuenta la percepción que la gente mapunche actual tiene sobre la educación para sus hijos.

## **I Parte**

### **3. La educación intercultural como modelo formativo**

#### **3.1. La Educación Intercultural en el contexto latinoamericano**

La primera forma de interculturalidad la encontramos entre grupos étnicos diferentes, de los países europeos, como consecuencia de la migración de muchas personas de diferentes países y cultura. Estos son los procesos socioculturales macros desde donde surge la educación intercultural. En el caso de Latinoamérica, la realidad de todos los países, en el marco de la relación de los estados con las culturas originarias correspondientes, responden a parámetros similares con relación a aspectos como la lengua, lo institucional, Chiodi (1997), citado por Cañulef, señala "... la imposición de la lengua y la cultura oficial a todo el territorio era vista como la condición indispensable para superar el "obstáculo" de la diversidad

étnica y lingüística considerada como el gran enemigo de la identidad nacional y de la consolidación de las fronteras estatales” (1998:241). Lo anterior, nos da cuenta que en la práctica de Educación Intercultural en la realidad latinoamericana, de la cual Chile no se excluye, la educación nuevamente es instrumentalizada bajo el seudónimo intercultural como una forma más sutil que los Estados-nación, encontraron con el doble propósito de fortalecimiento de identidades y una forma más renovada de integración nacionales de los indígenas. Los responsables de llevar la educación a las comunidades indígenas concluyeron que algo no funcionaba, pues a pesar de los sus esfuerzos civilizatorios las comunidades seguían allí. Para ello, los indios parecían tercamente atados a sus costumbres; la experiencia de la escuela se convertía en un esfuerzo a veces muy doloroso, pero casi siempre inútil para los fines de modernizar al indígena.

### **3.2. Educación bilingüe bicultural, llamado también modelo de transición**

Educación alternativa al modelo unidireccional de Educación Sistémica. Se inicia como resultante de ese proceso evaluativo desde las esferas institucionales educativas. Surge como propuesta en algunos países de Centroamérica en la década del '60, motivados por la preocupación de los altos índices de analfabetismo que afectaban a la población, especialmente adulta.

El fundamento técnico de esta propuesta, en tanto, se centraba a responder a las necesidades de la incompreensión verbal de los estudiantes indígenas y la escuela, ésta representada por el profesor y los textos, por lo tanto, el objetivo era tomar la lengua nativa o indígena, para enseñar los contenidos oficiales. “La educación bilingüe era concebida como meramente instrumental, se trataba de utilizar la lengua indígena en la escuela por algunos años, hasta cuando fuera necesario, para graduar y facilitar el paso a una enseñanza en la lengua oficial” (Caniulef, 1998:241). De este modo, esta propuesta estaba orientada a la asimilación. Integración indígena a los estados nacionales a través de la lengua.

### **3.3. Educación intercultural bilingüe como modelo educativo en América Latina**

Como continuidad de este proceso en la educación para los indígenas, se van definiendo los fundamentos para una nueva propuesta: El modelo de Educación Intercultural Bilingüe, en estas definiciones participaron miembros de proyecto educativos, especialistas convocados por organismos internacionales, entre los cuales destaca UNESCO, OREALC, para definir los fundamentos conceptuales e ideológicos de la nueva alternativa.

De algún modo, conserva la connotación técnica en el sentido que sigue apuntando en vencer los obstáculos de la barrera de la lengua como impedimentos para lograr objetivos de aprendizajes. En este sentido, plantea el tratamiento de ésta como lenguas oficiales de comunicación y el castellano, como segunda lengua y lengua de relación intercultural y de cohesión nacional.

#### **3.3. 1. La Educación intercultural bilingüe como demanda organizacional indígena**

La Educación Intercultural Bilingüe, como modelo de educación pertinente en educación básica en países americanos fue surgiendo como consecuencias de las demandas de las organizaciones indígenas en oposición al modelo “asimilacionista” y “castellanizante” de los modelos educativos que operan desde la instauración de los estados nacionales. Desde un punto de vista antropológico, Teresa Durán (1995) refiere el comienzo de la Interculturalidad por la problematización de las relaciones interétnicas en las sociedades nacionales de América Latina en la década de los '30. Esta problematización está vista a través de dos conceptos, como “fricciones” que comienzan desde la época colonial y el concepto de etnodesarrollo.

La orientación de los conceptos que conllevarían a los supuestos de la cuestión histórica de la relación Hispano- América, además, de la idea de que éstas relaciones entre sociedades y culturas sean

más “justas e igualitarias”. Este sería un factor que define o está presente en la promulgación de la Ley Indígena 19.253.

### 3.3.2. Preocupación de los Estados por la EIB

En la preocupación de los estados el objetivo era tomar la lengua nativa o indígena, para enseñar los contenidos oficiales a través de ésta. “La Educación Bilingüe era concebida como meramente instrumental, se trataba de utilizar la Lengua indígena en la escuela por algunos años, hasta cuando fuera necesario, para graduar y facilitar el paso a una enseñanza en la lengua oficial” (Caniulef, 1998:241).

Por otro lado, su soporte también está ante los resultados de los procesos evaluativos desde la institucionalidad realizados a los pueblos indígenas, donde se establece que pese a la masificación de la educación en los niveles básicos y medios, sumado a esto las constantes adecuaciones propulsadas a través de las Reformas Educativas, se constata el no satisfacer las necesidades educativas de los pueblos indígenas. La insuficiente retención de los alumnos a permanecer y/o a concluir estudios básicos y medios. Insuficiencia de calidad y pertinencia de la educación ofertada respecto de las necesidades de desarrollo de los individuos y comunidades indígenas de las zonas rurales de América Latina. Según Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación<sup>1</sup> para el caso de la realidad chilena, el problema de la deserción escolar de los pueblos indígenas, confluyen en un alto porcentaje de analfabetismo. En este sentido, otro factor determinante serían las dificultades con que se enfrentan los hablantes de las comunidades indígenas para integrarse y mantenerse en los sistemas educativos formales. Y de la importancia de estas lenguas en la transmisión de los conocimientos propios de sus sistemas sociales y culturales.

### 3.4. Origen de la educación intercultural en Chile

Uno de los marcos legales lo constituye la Ley Indígena 19.253.

“Párrafo 1°. Del reconocimiento, respeto y protección de las culturas indígenas.  
Artículo 28, letras b-d.

b) El establecimiento en el Sistema Educativo Nacional de una Unidad Programa que posibilite a los educandos a acceder a un conocimiento adecuado de las culturas e idiomas indígenas y que los capacite para valorarlas positivamente.

d) La promoción y establecimiento de cátedras de historia, cultura e idiomas indígenas en la enseñanza superior. Para el cumplimiento de lo señalado en el inciso anterior CONADI, en coordinación con el Ministerio de Educación promoverá Planes y Programas de fomento de las culturas indígenas.(González, 2003: 32).

La Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE), a través de su reforma educativa, expresada en el decreto N° 240, por primera vez, en sus contenidos y objetivos, hace reconocimiento a las Lenguas y Culturas indígenas de Chile, como lenguas que se deben mantener y no sólo transmitir.

La formación profesional mapunche, desde la mirada del componente social mapunche, ante este tema presentamos dos opiniones que manifiestan su percepción:

“ Yo creo que desde que se posibilitan, de algún modo, que los mapuche hayamos entrado a la Universidad con un gran esfuerzo económico y de superar problemas de tipo sociocultural, en las ciudades en que nos tocó estudiar, la educación recibida ha estado ausente algunos cursos en donde, me habría gustado, tener información, conocimientos

---

Santiago, <sup>1</sup> Los desafíos de la educación para el siglo XXI . Informe de la Comisión Nacional para la modernización, 1995 pp.30-31.

que desde mi cultura habían sobre la profesión que recibí “Ingeniería agrícola”, todo lo que ahora se, ha sido por mi constante vinculación con el campo, la ruralidad donde me desempeño. Por eso, creo, que en las universidades chilenas deberían impartirse cursos que presenten como la otra visión, la visión mapuche del conocimiento, visión que también llegaría a los estudiantes no mapuche para que en su desempeño profesional consideren este modo de pensamiento diferente” (Ñaña, Rosa Toro, profesional mapunche, Sociedad Logko Kilapag, 2003) .

Las palabras de esta profesional visualizan la deficiencia de la formación superior, la monoculturalidad presente en sus Planes formativos que tiene consecuencias determinantes toda vez que en manos de estos profesionales va pasando la construcción del país afectando las relaciones socioculturales que la dinamizan. Esta carencia en la educación para la formación profesional es una necesidad sentida no solo por mapunche, sino también por muchos no mapunche que hoy tiene una visión y postura divergente sobre la cultura de esta sociedad por sobre el conglomerado chileno mayoritario. Esta inclusión vendría, a su vez a superar en alguna medida el desconocimiento intracultural de muchos estudiantes mapunche que hoy se forman en diversas áreas del conocimiento desde y únicamente desde la lógica occidental, hecho que los lleva a ganarse la evaluación descalificada de su propio componente cultural “kimpüzay”, que desde la lengua podemos interpretar como un: “no valen sus estudios si ha perdido sus propios conocimientos”. Esa pérdida de conocimiento hoy se expresa en una práctica de vida fuera de las normas culturales mapunche. Respecto del modelo de educación que se ve en práctica, se recogió la siguiente opinión:

“Pienso que si la Educación Intercultural es un modelo en construcción, que si es bien tratada desde la cultura, del pueblo mapuche, desde los pueblos originarios puede ser una alternativa para salir de la crisis que hoy en día se encuentra la sociedad en este caso la sociedad mapuche, la crisis digamos en cuanto a la identidad, la cultura del idioma. Puede ser una alternativa, digamos, siempre y cuando quienes la implementen: experiencias, programas o proyectos, en relación a este tema lo orienten; esto significa que desde la cultura debiera definirse que es lo que se pretende alcanzar a través de esta educación “femgechi” (E. Huenchulaf, lof mapu Ragintulewfu, 2003).

La falta de conocimientos mapunche, la pérdida del idioma, la débil posición cultural, serían los signos evidentes de la desestructuración cultural mapunche que hoy constituyen las razones del componente mapunche para considerar la EIB una alternativa educacional.

Por otra parte, se muestra conciencia de que este modelo es externo a la sociedad mapunche, sin embargo, no es de plano rechazado por esta condición, sino más bien, se propone la orientación en su aplicación, esto quiere decir, que desde el punto de vista mapunche este modelo, debería aportar, entre los objetivos de su perfil de egreso en cada nivel, de algún modo, a intereses de la sociedad mapunche. La pregunta es cuáles son esos intereses que la sociedad mapunche quiere que se reproduzcan a través de un modelo educativo?

#### **3.4.1. Función transicional de la EIB como modelo educativo**

“... Creo que el modelo debe dar respuesta a dos situaciones: pérdida de identidad cultural del mapunche, es decir, conocer los significados de la cultura, los Programas deberían atender a eso, pero también están las escuelas presentes en las comunidades, en los espacios donde la cultura mapunche debiera desarrollarse, hay un “notukawün”, en la educación”.( E.H, Ragintulewfü, junio 2003).

De esta expresión se advierte la necesidad de revertir el problema de la pérdida de identidad cultural, esto hay que entenderlo en progresión en la medida en que, de cada tema, hecho, contenido se conozca su significado cultural y desde allí se vea la proyección de la cultura mapunche. Pero, por otro lado,

también es visto el problema de la imposición del conocimiento que la escuela prioriza, en desmedro del conocimiento mapunche en las comunidades en que se inserta, impidiendo con ello que se desarrolle a cultura, esto es, es cada ámbito estructural.

El punto de vista de un estudiante de Pedagogía en Educación Básica Intercultural.

“Creo que es un modelo que no funcionará acá, porque es un modelo europeo. Acá no solo se plantea el rescatar la parte cultural, sino también el aspecto político, reivindicación de nuestro territorio, la autonomía, entonces, eso no está dentro de este modelo occidental”.

“Esas aspiraciones hay que recogerlas de otra parte, no en traer modelos de otro territorio, ese modelo debe contener todas las aspiraciones que se tiene hoy día en la gente mapunche, claro aspiraciones de aquellas personas que se mantienen puras en sus ideas, no en aquellas que plantean que la educación al niño debe enseñársele de Jesús y esas cosas” ( Osvaldo Quilaman, 2003).

De esta opinión, se extrae la idea que en este sector de la sociedad mapunche sobre este modelo de educación no es de su complacencia porque las aspiraciones de los mapunche jóvenes de la época contemporánea no se ven reflejados ni se condicen con los objetivos que busca mejorar la EIB en la sociedad mapunche desde el sistema educativo. Para este sector, un modelo educativo mapunche debería incorporar el elemento del desarrollo y la proyección política de la sociedad mapunche de forma paralela al desarrollo del conocimiento mapunche para el fortalecimiento sociocultural.

### **3.4.2. Algunas experiencias en Educación Intercultural Bilingüe (desde la opinión de sus actores – ejecutores)**

#### **a.1) Experiencia de programa de educación preescolar. Jardín Chinkowe.**

Entre las experiencias de Educación Intercultural en 1993, se inicia el Programa de Educación Prebásica del Jardín Chinkowe de Temuco. Nace como iniciativa de un grupo de jóvenes (mapunche) que primeramente se dedicaron revindicar la cultura mapunche a través del teatro, luego por la necesidad de formación cultural mapunche de sus hijos como de los hijos de mapunche residentes en la ciudad de Temuco y residentes de lof mapu, se inician en la experiencia piloto de la formación de niños preescolares. En síntesis, este programa se desarrolla tomando como marco la Educación Intercultural Bilingüe, en el que se pretende que la Educación Indígena se proyecte, a través de la Educación de un sector de los miembros de la sociedad, los niños de edad preescolar; así lo indica uno de los objetivos del programa: “Desarrollar un modelo educativo abierto e integrador en el nivel preescolar, en función de la realidad sociocultural, sociolingüística y socioeconómico de todos los estamentos involucrados en él, en un marco de interculturalidad y bilingüismo”

En este objetivo, se percibe en cierto termino la intencionalidad mapunche que se refiere a la necesidad de socialización en la cultura, del niño mapunche en edad preescolar que se encuentra en la ciudad. Se le quiere socializar en un modelo de educación que responda a la formación integral de los niños, desde la visión cultural mapunche. De este modo lo que busca esta experiencia es corregir en parte los problemas de “discriminación y prejuicios negativos de los pueblos indígenas y minorías étnicas, reflejada en las escuelas, programas y textos escolares”.

Esta idea también es señalada por el ex director Programa de Formación Inicial Docente de la Universidad Católica de Temuco, que en su contenido explicita la intencionalidad de origen: “En la formación de los profesores de Pedagogía Intercultural, no sé si realmente había un modelo de base, porque lo que había era una especie de intencionalidad de trabajar en la formación docente, viendo algunos problemas que tenían la gente, la juventud mapunche sobre todo, en el sentido de poder cambiar

y revertir un poco todos los problemas, el fracaso escolar que tenían los niños en la escuela, es decir, esa fue como la motivación original, y por otro lado está la idea de reconstrucción y fortalecimiento de la identidad mapunche, esas fueron como las bases originales que se partió trabajando” ( mayo, 2003) .

Estas dos experiencias tienen en común, en que ambas parten sin un modelo base de experiencia similar en su nivel, por lo tanto, ambas también orientan la finalidad de la educación de acuerdo a su interés, las que se tornan en las motivaciones mapunche que definen la decisión de desarrollarlas; en la primera el deseo es revertir una situación de menos-validación de la cultura mapunche desde y por la sociedad chilena; en la segunda se suma a ello la intención de la enculturación de sus miembros a través de la educación al que los futuros profesores ayuden a consolidar.

En el caso del Jardín Chinkowe, se está dando una situación especial con respecto a su relación con el estado, en palabras de sus fundadores, perciben que desde que se comparte su funcionamiento con el Estado a través de la JUNJI, por razones económicas debió hacerse cargo de la remuneración del personal que labora en él, se han generado hechos que notan un estado de “apropiamiento” de las acciones, actividades que han caracterizado al Jardín Chinkowe en donde prima la orientación cultural mapunche en el desarrollo curricular. Este hecho se refleja, por lo menos, cuando desde la JUNJI, se han hecho publicaciones sobre el Jardín, en donde no se reconoce la doble dependencia ni la participación de la institución Chinkowe en tanto aportadores de la característica cultural que le da la particularidad respecto de los otros jardines que se inscriben en la categoría de “étnicos”.

## **a.2) Experiencia de EIB, en educación básica del SDESOCUM ( Chinkowe)**

La Corporación de Desarrollo Sociocultural Mapunche, con dos profesionales de formación docente intercultural, más personas mapunche con manejo de conocimientos culturales mapunche formando equipo, proyectan su trabajo de apoyo y orientación en la temática hacia el nivel básico de educación, desarrollando experiencias de trabajo y práctica de educación intercultural en tres comunas Carahue, Imperial y Freire; se parte trabajando con la idea de un enfoque integral con la participación no sólo de los alumnos y profesores sino también de la comunidad dirigencial, tanto funcional como tradicional de las comunidades de inserción de las escuelas para que se transformaran en apoyo y aliado de los profesores mapunche y no mapunche que avanzaban en el tema desde la escuela como de referentes y apoyo cultural en el conocimiento para los alumnos. La metodología del trabajo incluía entre otros, la recopilación del mapunche kimün, (conocimiento) local sobre temas y contenidos de las áreas del saber de los sectores de ciencia, lenguaje, artes. Se incluyen contenido y competencias que se requieren potenciar y que están normadas desde el sistema de educación. Sobre esta base se elaboran textos didácticos en los niveles básicos, previa validación de contenidos del propio lof che. Esta recopilación toma en cuenta todas las consideraciones culturales, significados, creencias, percepciones que la gente de cada sector mantiene en su relación con los elementos de la naturaleza. En el diseño y definiciones estructurales y de contenidos del texto se hizo con la participación de los profesores que a su vez se transforman en los talleres de formación.

En las dos primeras experiencias esta idea de trabajo integral no fue posible, desde el juicio del equipo, por la poca comprensión e interés de los dirigentes en la temática del ámbito educativo. Esto se puede entender por lo nuevo de la intención puesta en esta modalidad de trabajo que apuntaba al desarrollo de una conciencia social educativa del lof che, que está con un peso cultural bastante enraizado ya, que, la educación de los hijos es tarea de la escuela, por lo mismo no hay reflexión sobre el tipo de educación que estos reciben en ésta.

Otra situación que tiene relevancia de ser conocida y que sucede en esta experiencia es por una parte la resistencia en los profesores por tratar el sentido de la educación mapunche que necesariamente adopta la EIB, en contextos de estas características, es trabajoso lograr actitud positiva hacia la

---

\* Programa de desarrollo y sistematización de la educación intercultural bilingüe, entre niños mapunche del nivel de educación prebásica del jardín Chinkowe de Temuco.

diversidad de conocimiento en los profesores no mapunche, pero que lentamente fueron asimilando a través de talleres formativos que el equipo realiza con la orientación de conocedores de la cultura. En este sentido, también se percibe la falta de costumbre en los profesores del sistema que hayan profesionales docentes mapunche que lleven una propuesta de educación diferente al aula, en este caso, se manifiesta la reacción pronta de los profesores de demandar con prontitud más talleres de formación sobre todo de lengua mapunche.

En la comuna de Imperial, sector Ragintulewfu, se avanza en una experiencia de trabajo de educación ambiental aplicada con el lof che, la escuela, las familias, en donde se trata el tema desde una visión mapunche que permiten levantar conocimientos sobre el tema y comprender mejor la relación de la educación con el sistema religioso en que se estrecha, y que no puede estar ausente en la formación de personas, pero esto desde la visión y significados que la cultura mapunche le atribuye.

Actualmente, se trabaja en la misma línea en la comuna de Freire al alero de un programa de desarrollo que ejecuta otra institución. Lo destacable de esta experiencia es que se ha avanzado en el enfoque integral que incluye participación de los dirigentes tanto funcionales y tradicionales de un amplio sector; que, primero están plenamente informados del proceso que paralelamente se desarrolla en las escuelas con diseño, elaboración, capacitación de profesores, aplicación de textos didácticos con base en dos troncos culturales: mapunche y wigka; segundo, ellos, han participado de talleres de formación y reflexión en temas relativos a educación, cultura, sociedad, e interculturalidad, Ello ha significado un intenso trabajo de acercamiento, a través de la lengua, actitudes y comportamientos mapunche en la interacción social, que han dado resultados positivos como información, conciencia, actitud positiva en colaborar en la educación y formación de los hijos, miembros del lof y en la formación de modelo de sociedad.

Las principales y preliminares reacciones que se han tenido vienen desde las autoridades tradicionales, logko, personas con mapunche kimün quienes evalúan este trabajo en palabras como “es lo que hacía falta para avanzar”. No obstante, desde el sentir de los responsables de la experiencia, las dificultades están, a pesar de las excelentes evaluaciones, el reconocimiento de este trabajo en esferas institucionales que lo mantiene en el anonimato, desconocido y sin posibilidades de replica que permitirían su mejoramiento.

## **b) Formación educación intercultural bilingüe en la Universidad Católica de Temuco**

### **Formación docente**

En tiempos actuales una de las experiencias en la formación de profesionales mapunche con un perfil de egreso que aparte de las competencias propias de su profesión muestren en algún grado identidad cultural mapunche.

Después de la democratización del país del régimen militar, en el país suceden una serie de situaciones que favorecen el movimiento indígena, dando paso a la Ley Indígena 19. 253, que recoge, entre otras demandas, la instalación de un sistema de Educación Intercultural Bilingüe. De ahí se deriva la necesidad de formación de profesores que en esta área, hecho que asume la Universidad Católica de Temuco en 1992.

La importancia de revisar la formación de profesores radica en que en la región y en el país es la experiencia de formación profesional mapunche más masiva donde se supone una formación con un fuerte grado de identidad cultural mapunche.

## Objetivos y competencias en la formación de estos profesores

En el entonces, "...el plan curricular que se formuló tenía como propósito general, "formar profesores de ascendencia mapuche capaces de actuar en contextos pluriétnicos y pluricultural, con la finalidad de revertir la acción educativa en función de la valorización del pueblo mapuche y su cultura"... "también se busca formar un profesional que se transforme "en colaborador de la familia en el proceso de endoculturación del niño, superando las prácticas enajenantes que se observan en los ambientes escolares" (Catriquir D, 1999: 91)<sup>1</sup>.

Tenemos que en principio este Programa estuvo apuntado para la formación mapunche específicamente. El entonces Director del Programa de Formación Docente, señala que el objetivo general del programa es contribuir a que las personas desarrollen sus capacidades, encuentre su verdadera identidad y se apropien de los instrumentos que le posibiliten una participación social capacitada y efectiva en el mundo contemporáneo. Asimismo, manifiesta que en las ideas iniciales de esta Carrera, estuvo la reivindicativa, en tanto buscaba el fortalecimiento de la identidad mapunche en donde el "Currículo primero plantean esta relación interétnica curricular". Para superar ese problema se proyectan los pueblos indígenas, entonces siempre la cultura mapuche estuvo y sigue estando en la proyección, como se proyecta como pueblo y el currículum naturalmente tenía esa orientación, por un lado se está trabajando la educación intercultural, no tanto pensando en que es lo que deben mejorar en su aprendizaje, sino como se proyecta la educación mapuche y eso significa que el niño por un lado debe aprender lo del mundo occidental y que debe aprenderlo del mejor modo posible y de ahí mejorar los aprendizajes, por tanto compartir el mundo contemporáneo, los niños, la juventud necesita una buena educación, un buen conocimiento del mundo wigka también". Se busca entonces en la formación docente ver cómo los futuros profesores contribuyen al proceso educativo, por un lado revirtiendo esa situación de cultura, fortaleciendo la lengua indígena, fortaleciendo el mapuche kimün.

El ex director dice que el modelo que se ha trabajado en la formación docente inicial de la carrera "ha sido un modelo prácticamente paralelo donde está el conocimiento occidental por un lado y donde está el conocimiento mapunche por otro lado, pero nunca hemos tenido cursos de encuentro, en curso de relaciones interétnicas, curso de educación bilingüe, nunca han estado, siempre han estado separado y sigue así hasta el día de hoy. Entonces hoy se hace necesario crear estos cursos donde realmente permita trabajar la problemática que yo siempre he dicho hablando de la educación intercultural que tenemos que sacar primero los elementos que están en el centro, por ejemplo no trabajar el concepto de relación indígena sino de relación interétnica, como se ha dado concretamente la relación entre la sociedad mapuche y la sociedad chilena una educación bilingüe, viendo la realidad en como las lenguas operan y como hay encuentro y desencuentro en el campo del significado".

## Resultados en la formación de profesores interculturales en la Universidad Católica.

Con relación al resultado en el proceso de formación y desempeño, el actual Director de la carrera de EIB<sup>2</sup> ha señalado "... hay alrededor de 39 profesores titulados, y más o menos el 60% se desempeña en escuelas básicas de la IX región, y el otro grupo esta distribuido; en la CONADI y Dirección Provincial, Proyecto Orígenes, UFRO, luego hay un grupo interesante también que a continuado estudios de posgrado fundamentalmente, alrededor de ocho, trabajando en la parte de Educación Intercultural, en la Universidad".

La interrogante es cómo ha sido la praxis, ¿cuál ha sido la reacción de la gente mapunche en las comunidades ante la aplicación de este modelo educativo por los profesores mapunche?

<sup>1</sup> En principio Coordinador de Programa y posteriormente Director de la Carrera de Pedagogía en Educación Básica Intercultural, entre los años 1992- 2001.

<sup>2</sup> Segundo Quintriqueo, actual Director de Carrera de Pedagogía de Educación Básica.



“... el 60% de los profesores están trabajando en las escuelas situadas en comunidades mapunche...” ahora, ¿cómo están trabajando, qué enfoque están aplicando, y de qué manera lo están haciendo no lo sabemos porque recién se está iniciando un seguimiento en este tema?.

“Los egresados el 96 y 97 por ejemplo, trataban de alguna manera de aplicar el enfoque educativo que se la había entregado teóricamente en la universidad. y éste les trajo algunos conflictos, por ejemplo en la relación con la comunidad, en la relación con los parientes y en la relación con los profesores. Porque era llegar como de choque e imponer un enfoque que no estaba funcionando en la escuela. Además, iba asociado a otro tema nuevo que era el de la Reforma, que era nuevo en ese entonces”.

De lo anterior, se puede dimensionar algunos problemas que la puesta en práctica de la Educación Intercultural ha enfrentado en el contexto mapunche que se han suscitado por los profesores y la comunidad, reacciones negativas que muestran las dificultades con que se dio inicio a este proceso, hecho que podría tener varias lecturas; desde una posición mapunche la reacción se debe fundamentalmente a que es presentado por los profesores encargados de cursos de los centros de práctica como algo “traído” por los jóvenes de práctica y que requería además una metodología de trabajo en que se precisaba la colaboración de la comunidad en temas culturales mapunche que no eran del manejo del profesor, por lo que ello, obligaba la participación de la comunidad mapunche la que al no estar al tanto del modelo de su intención educativa y de los cambios introducidos por la reforma educativa que además incorporó fuertemente el enfoque constructivista, vieron en la aplicación del modelo como un desentendimiento de la escuela en su rol formador de los niños, escuchándose muchas veces frases como “nosotros mandamos a los niños para que les enseñen y no para que los manden con trabajos donde nosotros tengamos que enseñarles”.

La particularidad de los profesores con formación Intercultural “a través de los talleres pedagógicos, los estudiantes van teniendo la experiencia de aprender en la práctica y eso les facilita, por un lado la relación con el establecimiento educacional, la relación con la comunidad y con la profesión docente y eso es acompañado con una línea que se adquieren en las distintas áreas de formación, para sistematizar el conocimiento educativo mapunche, y tratar de incorporarlos en la practica que no es un trabajo fácil porque está toda la resistencia de la cultura escolar y de la organización escolar.” (Quintriqueo, 2003).

No obstante, no ha sido fácil la puesta en práctica del desempeño de los profesores, especialmente en la relación que se debe dar con los miembros de la comunidad, cuando uno de los objetivos es crear un vínculo de actores educativos entre la escuela, familias y miembros de la comunidad.

### **c) Experiencia: “Proyecto Piloto, ejecutado por la Universidad Católica en tres escuelas de la comuna de Lumaco”**

Según antecedentes proporcionados por su directora, este es un proyecto que tuvo el apoyo institucional del Estado y la CONADI.

Una de sus características, es que asume la contextualización de la educación, dependiendo de las áreas específicas en que el proyecto se aplicó, es decir “elementos generales de la educación intercultural, conteniendo otra variable más universalizante como el tema medioambiental”, esto último se debe al reconocimiento que desde la sociedad y cultura mapunche en la incidencia que esta variable tiene en la gestación y producción de la educación para insertarse en los contexto en donde además, se reconocen espacios con particularidades que tienen que ver con la educación. El proyecto, entonces asumió un primer elemento diferenciador, que tiene que ver con el cómo se origina el conocimiento y cómo se relaciona esto con la educación. Asume el conflicto interétnico intercultural, otorgando mayor expresión al mundo mapunche. Asume la problemática de la relación escuela-comunidad. En este sentido este proyecto realiza un trabajo diagnóstico en que se conoce la forma en que el sistema actúa en el campo de la relación con la comunidad, el resultado arroja por una parte, el desconocimiento y la

nula importancia que la escuela otorga a la sabiduría mapunche, por otra una diferenciación de perfiles en la actitud sociocultural de los profesores respecto de su aceptación a la diversidad cultural; unos más abiertos y otros más centrados en la institucionalidad. De este modo, este proyecto trató de configurar un diagnóstico que permitiera manejar apropiadamente el tema de la EIB desde el sistema para propiciar los cambios con la participación del lof che. Al respecto, la evaluación de los ejecutores del proyecto, de la participación y compromiso del sistema educativo, es que éste “no ofreció facilidades para desarrollar el tema, las dificultades comienzan cuando desde el proyecto se desconoce a la escuela como el ente de autoridad, el proyecto no finaliza en su segunda etapa en que se pretendía la aplicabilidad trabajando fundamentalmente con los perfiles de los profesores, potenciando un mejor trabajo de vínculo con la comunidad valor al conocimiento local y en los más cerrados, que en verdad asumían que el problema educacional ocurría en otros sectores y no allí. Eran profesores que veían a la población mapunche y a los niños, como a niños, era muy fuerte solo la categoría de “escolares”, nunca pudieron conceptual y culturalmente hablando darse la posibilidad de pensar, esta es una familia mapunche que manda a sus hijos (as) a la escuela. Entonces naturalmente necesitaban de un tratamiento especial”

Otro resultado viene desde lo acontecido con los miembros de la comunidad mapunche, quienes con su intervención, influyeron en el plan educativo, por la valides que les daban “las comunidades no son homogéneas, estaban ya con un posicionamiento previo, influían en la dinámica del proyecto,... como apoderados no les permitieron a los profesores incorporar temáticas que tuvieran que ver con los aspectos denominados, por ellos, “mágicos”, ejemplo el concepto de “menoko”. En la sociedad mapunche también existe una divergencia con respecto a el posicionamiento, hay sectores que no quieren que la lengua se enseñe dando elementos culturales como la apertura a las posibilidades de tergiversación y malos entendidos. La escritura de la lengua la ven como un riesgo, siendo esta una parte considerada como dura y concluyente .

De este modo, este plan sólo queda reducido a la inclusión de la Lengua, haciendo “listas de palabras en mapunzugun “... a lo sumo llegan a ciertas celebraciones en donde no se pudo cambiar esta folklorización; poner un rewe en la escuela, vestir a los niños más chicos. Entre los logros que este inconcluso proyecto tuvo como resultado, fue la incorporación de la categoría de asesor cultural, en el entendido de que la escuela “no puede ella misma asumir la presentación y manejo de la realidad cultural del lof, sino que tiene que tener un representante propio del lof para que haga esa tarea en la escuela” Esta fue una de las propuestas que el ministerio aceptó e implementó. Desde la ejecución de este proyecto la denuncia hacia el ministerio es que es un sistema que recibe insumos y que no los considera, la dificultad manifiesta desde la institucionalidad en la aceptación de la incorporación de nuevos conceptos en la educación, hecho que es calificado como una “resistencia cultural porque es aceptar que existe otra cultura que ellos no pueden dejar de desconocer” se suma a ello la resistencia social, que se vincula al temor de que la enseñanza de la primera lengua estuviera en la responsabilidad, de profesores mapunche.

#### **3.4. Algunos resultados de aplicación que han tenido las experiencias de EIB en la sociedad mapunche**

A través de los años de experiencias revisadas éstas, su puesta en práctica en el contexto mapunche se ha visto que han generado algunos “impactos”. Según notas testimoniales de un estudio de seguimiento ( en proceso) de los profesores egresados de Formación Docente Inicial de la U.C.T:

- a) Lo primero que han logrado, es generar el quiebre en la comunidad y ese quiebre tiene distinta dimensión, por un lado la gente mapunche se sienta contenta porque se está tomando en cuenta la cultura nuestra, pero también hay otro sector que está desconforme por que no es de su satisfacción, entonces han reaccionado positivamente unos y otros negativamente.
- b) En la interacción con la comunidad han tenido más y mejor relación con los logkos, con las personas que están vinculadas con saberes culturales mapunche, pero no han podido trabajar con los evangélicos, puesto que con ellos se entra a una situación de conflicto que imposibilita el diálogo.

En el caso de las escuelas ocurriría algo similar, “cuando se introdujo los primeros alumnos en practica, se dividió la escuela, se formaron bloques, unos que estaban a favor de la educación bilingüe, otros que estaban en contra, y por lo general siempre estuvo a favor el director de la escuela por eso recibían a los estudiantes en practica, entonces ahí los profesores decían cincuenta y cincuenta, y la otra parte la mayoría se inclinó en un solo bloque y el director se quedó con los practicantes. Entonces ese fue el primer efecto del programa de formación inicial, de regenerar este remezón en las comunidades y en la escuela” ( D. C, encargado-seguimiento, 2003).

Este hecho es valorado como positivo de parte de la gente mapunche porque significaría: “ ...son como despertares que la gente mapunche y no mapunche va teniendo cuando se enfrenta a la situación, entonces los profesores como que han despertado de eso, independientemente si lo acepten o no lo acepten pero tienen un motivo por el cual pueden reflexionar...”.

#### **4. Niveles de percepción y comprensión de educación intercultural en los miembros del lof che**

La comprensión que muchas personas del lof che, tienen de Educación Intercultural es la incorporación del mapunzugun en la escuela de su comunidad, base de la que se parte para valorar este hecho, fundamentando el aprendizaje que los niños de la familia y de la comunidad podrán adquirir como conocimiento mapunche. Muchas personas aluden su estado de conocimiento mapunche como muy precario, dado, a varios factores, como por ejemplo la no crianza con los padres, mayor tiempo en el cuidado de los animales, lo que traía consecuencias como no favorecer la conversación, interacción con la familia; desde ese punto de vista se valora esta posibilidad que los niños en la escuela puedan acceder al mapunzugun, y desde allí conocer más aspectos de la cultura.

“Aprenderán nuestros niños, como ellos no sabían tampoco como era esto, pero ellos aprendieron, ... sí, y está muy bien eso que están aprendiendo los niños y que bueno que sepan más que yo mis hijas...que aprendan mapuzugun”. ( Ñaña, Marta Weche, lof mapu Dewepije, junio, 2003)

El We xipantu o Wiñoy xipantu, es reconocido como una de las principales actividades conmemorativas, que por el hecho de su reivindicación está proporcionando la reflexión sobre la gran cantidad, calidad y valdes del mapunche kimün, de parte de los miembros de la sociedad mapunche. La gente usa el termino “tradición” para expresar la idea de este regreso del mapunche kimün.

En la gente mapunche adulta, con responsabilidad en la formación de sus menores, existe la necesidad en que éstos vuelvan a reencantarse con los conocimientos de los suyos, los comprendan a tal punto de que puedan incluso apoyar el reaprendizaje de los mismos en los miembros mayores (ellos), que se encuentra muy decadente o muy limitado de espacios sociales de promulgación o recreación siquiera de ser resocializado a través de la conversación, en el peor de los casos: “si los niños lo escuchan, lo aprenden en la escuela y me dicen esto es así tía, yo me voy a alegrar mucho, porque yo no tengo con quien conversar lo poco y nada que me decía mis viejitos y ya casi lo he olvidado, por eso yo estoy muy contenta porque significa que poco a poco lo estarían volviendo a retomar, a saber”.

Se concluye, en que el lof che encuentran favorable este proceso de reaculturación de los niños mapunche, que perciben como fruto de la aplicación de la EIB como enfoque educativo. En este testimonio también recogemos la realidad que presenta mucha gente mapunche con relación al nivel de comprensión del concepto interculturalidad

“... intercultural, cambio de palabra eso parece ñaña que le dicen intercultural, pero yo veo que ustedes, saben así lo están estudiando y eso me alegra me gusta, entonces creo que los mapuche también podremos salir adelante y no que el estudio solo sea para los wigka, ahora hasta a ellos, les gusta mapuche kimün”. (Ñaña M. Weche, 2003)

La gente mapunche que hoy es miembro de la comunidad mapunche y que además está ligada a la escuela, relaciona el concepto de interculturalidad con la reactivación del mapunche kimün, la validación de éste por la juventud mapunche, la aparición de profesores mapunche con conocimiento cultural y manejo del mapunzugun, hecho que sin duda está marcando una nueva percepción de la formación del profesor mapunche en este contexto. Esta comprensión del concepto también está haciendo que la gente mapunche esté validando lentamente su conocimiento por ende, su ser mapunche.

Desde una nota testimonial tomada en el sector de Dewepije (2003), se ve como la reactivación de la cultura por medio de la aplicación de algunas experiencias educativas tiene que contribuir a la reivindicación de los aspectos de la cultura que dado la gran cantidad de tiempo de cesación de prácticas, han provocado olvido, un estado de confusión, cruce cultural de los mapunche que no contribuye a la recuperación de su identidad: “ante por lo menos he escuchado, los viejos se visitaban, celebraban el San Juan, no se decía We xipantu como se dice ahora...” El cruce cultural, problema que hoy enfrenta de diversas formas el mapunche actual, razón por la cual amerita atención. La educación juega aquí un rol fundamental. Aquí la confusión se da en el sentido de que sólo por desconocimiento se legitima más el San Juan como lo tradicional mapunche que el We xipantu. “...lo hallo bueno porque se está conociendo las cosas de antes pues, por lo menos porque, no se había sabido. Yo por lo menos cuando estudie en la escuela así, en esos tiempos, no hacía eso”. ( J .C, sector Dewepije, 2003).

#### **4.1. ¿Cuál es la apropiación que la gente del lof mapu está haciendo sobre la EIB?**

Configuración de un nuevo modelo. Una primera afirmación en este tema es la diversificación de niveles de conceptualización de interculturalidad que tiene la gente mapunche: hay un nivel plenamente conciente de interculturalidad, en este nivel estarían aquellas personas que no sólo ven en ella, su finalidad de interacción y de generación de códigos de comunicación con los miembros de la otra cultura con la cual se convive; sino trasciende a este nivel y ve en ésta, la idea de la reivindicación política de su pueblo. En este sentido, la gente mapunche que está en esta posición cree que es importante ir tratando ese modelo al interior de las comunidades, se cree que está en la conciencia política, por tanto, el paso de la EÍB, por el contexto social mapunche es positivo en razón de que la gente está tomando esa conciencia. Entonces, en este caso, ya habría un elemento que desde los involucrados mapunche en este tema, nace un factor de Propuesta para la emergencia de un modelo que se caracterice por ser interno ya que al ser externo necesita mucho tiempo para que se afiance, se asiente.

## **4. Modelo de educación mapunche**

### **4.1. El kuyfi y el fantepu en la educación mapunche**

Para los miembros actuales de la sociedad mapunche, especialmente los más ancianos y adultos, la educación está seccionada en dos momentos históricos el kuyfi como el tiempo lejano del cual se tiene referencia por efecto de la comunicación del conocimiento que se ha mantenido en la memoria colectiva, es posible que hasta hoy, se puede acceder a él. Esa referencia al pasado dice que hubo forma de educar a los niños y jóvenes mapunche, no obstante, se rememora como un tiempo pasado que fue mejor en el aspecto educación, con relación a como se percibe hoy a la juventud actual, especialmente desde la visión de los más ancianos mapunche.

“...Así se dejó porque todo lo que existe tiene una razón de existir y existe para algo, existe para servir y para que la gente se fije”. (Logko, J.R..Malalwe, Pto, Domínguez, Enero, 2003)

En esta expresión podemos levantar dos ideas: una que hay un momento de inicio en que hay principios del orden de todo lo que hay tanto en lo concreto como en el plano de las ideas. Lo otro que, ello, no necesariamente demanda un pacifismo humano y de las vidas que habitan ese espacio en

prevención de un desorden, sino, que se trataría de conocer y respetar normas de convivencia entre seres para procurar conductas adecuadas que mantengan ese estado inicial. Otro momento es el fantepu; es el tiempo actual del cual se es parte y se conoce, en donde la percepción de educación no cambia, no obstante hay otra descripción de la modalidad y los resultados de llevarla a cabo. Así, el kuyfi nos señala que hubo un momento de inicio de un estado de orden de las cosas, diferente a lo que es en la época actual o el fantepu. Esta idea de estado de orden de inicio presente en el kuyfi tiene su base en la dimensión filosófica del mapunche, entendiéndolo por ello la forma de concebir su mundo. En este sentido cobra importancia el concepto *az mogen*, conocido también como el *küme az mogen* como un primer principio en el que se fundamenta el saber del mapunche.

De este modo, un primer acercamiento a la finalidad de la educación mapuche la vemos orientada a la formación de las personas en dos grandes áreas que componen el mundo del “che” mapunche: la interacción social entre sí y la interacción humana con su mundo natural, incluyendo los espacios.

Hay conceptos que a su vez son grandes contenidos que regulan este comportamiento del che tanto en su interacción social como en su interacción con el medio: YAM, EKUN, XÚKAN.

Con mucha frecuencia se escuchan expresiones de la gente mapunche que así lo confirman: “ Antes había mucho respeto entre la gente y respeto a la naturaleza ( M.P , abril, 2003)

Cuatro elementos de los cuales hemos hecho mención aparecen en esta expresión: el kuyfi, el respeto, a la gente, a la naturaleza. Educar para el comportamiento adecuado con los espacios, que directamente lleva a un modo correcto de vida, que finalmente es lo que le proporciona la tranquilidad espiritual a la persona que se transmite al equilibrio familiar traspasándose a su componente social más colectivo. Existen otros conceptos que están denotando la presencia de formas aceptadas de vivencia de relación humana, tanto con los otros elementos naturales como consigo mismo. Esta aceptabilidad primero emana del comportamiento con los entes naturales, luego, pasan a ser normas socialmente compartidas.

Ahora acceder a ese kimün, (conocimiento) es un derecho del che y demás “mogen” (de las demás vidas) a llevar una vida plena, es la aspiración última de acceder a proveerse tanto de los disfrutes que llenen el espíritu como de la provisión material necesaria en una permanente interacción y relación armónica entre las especies que conviven en el mapu. En la vida mapunche este conocimiento era enseñado a los niños; las formas eran diversas como lo muestra el siguiente caso:

“Cada vez que cruzaban un wixunko ,también se gijatukaba, se le decía avanzas como una persona viva , ahora yo voy a otra parte, me darás suerte, que me vaya bien y cuando vuelva a cruzar tus aguas espero hacerlo bien sin ningún problema. Ese consejo se le daba a los niños antes para que aprendieran a respetar la naturaleza, por que nada esta solo, ni por su propia voluntad, eso nos decían antes a nosotros.( Logko Rain, Malalwe).

En este caso, se evidencia la diferencia como era tratado un mismo conocimiento para dos niveles de edad de las personas; por una parte para la gente adulta, este es una norma de vida que debe poner en práctica como un ritual, si lo cumple tendrá resultado positivo tanto para los propósitos de su viaje, en cambio en los niños, lo que se espera es que dándoselos a conocer a manera de anécdota, es que ellos desde pequeños cultiven una actitud de respeto hacia la naturaleza.

Con el objeto de graficar la idea de cómo en la vida mapunche, se va haciendo una práctica de vida la relación hombre – naturaleza, en donde adquiere sentido el *az mogen*, aludimos, a un conocimiento manifestado por el Logko de Rügaliil, sector Labranza.

“Para construir una casa en un lugar nuevo, también se debía de pedir permiso, aquí llegaré, se decía, y no quiero ser intruso, por eso, te pido permiso no te quiero atropellar

si este es tu espacio, si este no es adecuado para hacer mi casa, dame razón, dámelo a saber, se decía en el Gijatun que se realizaba para eso, en el mismo lugar donde se pensaba construir la casa”.

Estas notas testimoniales que la gente mapunche va entregando siempre se expresan en voz pasada, lo que nos posibilita un análisis desde la Lengua Mapunche, el factor tiempo está marcado con las palabras “se hacía”, se enseñaba, “kuyfi” (antes), denotándose en ello, que son prácticas de vida que ya no se vivencian, como efecto de la falta de su enseñanza.

#### 4.2.La existencia de un modelo educativo mapunche

“Antes (kuyfi) había kimeltun, los niños eran ordenados en forma circular y en cunclilla, a orillas del fuego o lugar donde está el fuego, ... eran los adultos los que hacían gübam<sup>1</sup>, y los niños y los jóvenes escuchaban el gübam, el que no prestaba atención era amonestado con tirones de oreja y/o zamorrón de cabeza como una manera de que se diera cuenta, reflexionara de su mal comportamiento... así eran orientados, aconsejado mucho antes los niños”(J.S.H, comunidad, Ragintulewfu, marzo 2003). (traducción, rh).

En esta intervención, el logko, entrega una serie de factores constitutivos de este modelo que responden a la comprensión cultural de hacer el “kimeltun”, éste como un concepto indicador de un sentido de educación; la forma de ubicación circular es un elemento de orden metodológico propio de este modelo, cuya significado en lo netamente cultural está referido a su forma de ver la realidad. Refiere a los adultos como los encargados de hacer el gübam, encontramos en esto a los enseñantes, y el gübam como recurso educativo. Esta idea encuentra su explicación en las palabras del logko Juan Caniulaf de Maiquijawe “... En la educación del mapunche, los niños, los jóvenes reciben conocimientos de todos los que tiene que entregárselo, “xapümkey kimün”. Está la idea de que en la educación mapunche no es solo uno el educador sino que son varios los responsables de su formación, o tal vez, el niño- joven requiere de los conocimientos de varios enseñantes. En este caso, al parecer, el conocimiento estaría diversificado desde los roles y deberes que cada actor, fundamentalmente desde el círculo familiar estaría indicado, normado a cumplir con el que se está formando.

Se advierte, además, la actitud que el aprendiz debería adoptar en este proceso como también aspectos propios de evaluación, que en el entendido de los conceptos de hoy se acerca a la evaluación de proceso, es sólo que aquí prima el componente de la amonestación física, usado como medio para procurar un estado de atención, de reflexión en quienes aprenden.

“Gübamgekey ta pu weke che kuyfi, feyta ñi küme chegeael, külfüngeael, küzawfegeael, ayügünchegeael, ka ñi yewentukunuael ñi mapuchegen ka ñi mapuchezuguleael”( papay C. A, sector Xuf xuf, 2003)

“.... Antes, a los jóvenes se les orientaba, se les educaba para que sea una persona de bien y de bienes, que sea alentado, ágil, trabajador, alegre , jovial y que no se menospreciara de ser mapunche y de hablar mapuche...” ( traducción rh).

En este testimonio, se reitera el gübam como medio a través del cual se orientaba, enseñaba a la juventud a prepararse para la vida en diversos aspectos que lo llevarían a llegar a ser persona íntegra. Se esperaba entonces que las personas no fueran indolentes económicamente que se proveyeran de bienes en su vida para vivirla con motivación con alegría, por tanto, llegar a ser una persona de un buen corazón. De este modo, el llegar a ser Küme che requería de la complementación de otros rasgos; ser trabajador, tener habilidad, vivir y proceder con alegría.

<sup>1</sup> **Gübam** ; modalidad de enseñanza a niños y jóvenes mapunche. Un acercamiento a su significado podría interpretarse como consejo, orientación , enseñanza ,según sea la situación en que se realice.

**2 Lof che**; actualmente es el conjunto de troncos parentales que comparten un territorio y una identidad social común, antiguamente era una identidad consanguínea asentada en un territorio.

“Ante había enseñanza en dos lengua en la escuela, profesor mapuche por eso enseñaba en dos lengua, leer, escribir. Ahora solamente aprenden el wigka kimün (conocimientos del wigka) , el wigka zugun (castellano), pero se sienten muy wigka y son sin respeto, no estoy muy de acuerdo que (se) haya perdido el mapunche kimeltun, si fuera en dos idiomas dos formas de enseñar mejor sería., así habría respeto, obediencia de acuerdo al rakizwam mapunche, también aprender bien el wigka zugun, pero los jóvenes prefieren aprender el wigka kimün.”(Chachay, Segundo, R. Lof mapu Chomio, 2003).

Junto con denunciar la situación educativa actual del niño mapunche que se distingue por entregar contenidos de aprendizaje centrado en el conocimiento wigka, reconocer el uso pasado del mapunzugun, por profesores mapunche (no especificando cuál era la intencionalidad de su uso); un castellano deficiente, y la transformación de la identidad mapunche del niño por la wigka. Aparentemente, por una parte, se entrega una caracterización de la educación sistematizada que se centra en la entrega de contenidos, y por otra se destaca el kimeltun, como la modalidad educativa mapunche, que siguiendo al testimonio radica en enseñanza en dos factores constituyentes fundamentales: mapunche rakizwam a través de la lengua mapunzugun. De este modo, la educación mapunche, no es una idea antojadiza ni algo idealizado, es una realidad que permanece en el conocimiento y sentir de la actual sociedad mapunche, con más radicalidad en los más ancianos. La meta principal es la formación de personas con cualidades valóricas y muestra de práctica de ser, como kimche, küme che, nor che y newen che (según lo comparten algunos kim che mapunche) en que se fundamentaría el modelo de persona. El ideal es que el formado llegue a hacer prácticas de estas cualidades, porque desde una visión mapunche de kimün, quien lo tiene es aquel que es portador de un saber agregado a ello, manifestar una actitud consecuente frente a ese saber y luego ejecutar un comportamiento adecuado frente a ese saber, de ahí es que se sustenta la idea de que la formación de persona desde la concepción mapunche de educación tiene sus parámetros de medición del kimün en los miembros de su sociedad.

#### **4.3. La educación mapunche es un sistema**

La educación a su vez, dentro de lo expresado por los propios miembros mapunche, es un sistema, porque no es un “zugu” (hecho) que puede desarrollarse y tener sentido por sí sólo en el “mapunche mogen”.

La educación mapunche primeramente está vinculada con la forma como el hombre mapunche concibe su mundo en esta concepción se hallan presentes su percepción de mapu, la manera de percibir la religiosidad, la manera de percibir su economía, su concepción del che (persona), su concepción de mogen (vida). En estos soportes se funda el sentido de la educación, centrada en lo que podríamos entender como dos grandes áreas a la que se orienta.

##### **4.3.1. La Educación Mapunche en su rol formador de comportamiento social entre sus miembros**

Desde esta preocupación de la educación mapunche, hallamos su vinculación con el sistema político de su sociedad de pertenencia porque a su a través, orienta a sus miembros en el conocimiento de sus formas de ordenamiento- organización, tanto de su mapu y el de su componente social, para lo cual están los términos de referencia que nos muestran tal propósito educativo; el az mapu y el az mogen.

El az mapu, como el ordenamiento territorial, hecho que desde el mapunche rakizwam, no se debe sólo a convenciones humanas sino responde desde los inicios del mapunche mogen al principio de “elmapun”, como aquel espacio o espacios territoriales establecidos (dejados así) con todos las otras vidas definidas que lo conforman, dándole así un aspecto físico singular respecto de otros “mapu”. Bajo este principio de ordenamiento encontramos una serie de conceptos que dan a conocer el ordenamiento territorial mapunche como meli wixan mapu, meli fūta mapu, rewe, ayja rewe, lof mapu, y últimamente y

en razón a otros factores externos que no responden a esta idea natural de ordenamiento han aparecido los conceptos de: reducción, comunidad, sector, hijuela que obviamente están muy lejos de cumplir con el significado y el sentido de pertenencia que las personas tienen con este “elmapun”. De lo anterior, se desprende que las personas mapunche tenían y tienen dos tipos de directa vinculación con ese espacio territorial de pertenencia con un aspecto singular desde el punto de vista físico, el “az mapu”; primero es vivir allí con la misión de cuidar de ese espacio, respetando todas las otras formas de vidas. y lo segundo es que las personas entre sí deben de conciliar una forma de vida singular en ese espacio haciendo que su convivencia cree, y respete normas de comportamiento social, en función de su espacio natural y entre su componente social que los haga poseedores de una identidad propia. Esta singularidad es la que va dando las diferencias entre las identidades territoriales, que en el pasado se conocían como los “kiñelmapu che”; kiñe rewe che; kiñeayjarewe che. Esta identidad comenzaba en el primer espacio de pertenencia o el mapun “lof mapu”, en donde su componente humano lo formaban el lof che; en un principio constituido solamente por una identidad consanguínea, un kuga, lo que en la actualidad podemos hallar su similitud en el concepto de familia, guardando las diferencias.

La formación de esta identidad territorial y de pertenencia social es parte del rol formador de la Educación Mapunche; porque es base en la adquisición de muchos otros saberes que son inherentes. El conocimiento sobre la familia es un contenido que es parte fundamental y estructurante en la red de conocimientos necesarios que van consolidando esta identidad social y territorial<sup>2</sup>. Si damos una mirada a la manera como es enseñado este contenido en algunas experiencias pedagógicas (observadas), con enfoque intercultural se ha visto que con recurrencia se destaca como uno de los contenidos valóricos de la formación mapunche; pero no se dice por qué es un valor y por sobre todo no se habla en el qué debería enseñarse sobre ella. De la información entregada por los miembros mapunche se ha podido identificar solo algunos elementos que deberían formar parte en el aprendizaje-enseñanza de este valor.

La educación mapunche en el tema de la familia, es enseñar a las generaciones jóvenes la relación parental que se tiene con cada miembro que constituye su familia, comenzando desde los más cercanos, significándolos con el concepto de reñma, o relma, seguido por todos los demás miembros cuya vinculación esta determinada por los lazos sanguíneos. Existe, para tal efecto, una serie de términos que no sólo permiten la diferenciación de esta relación, también en cada termino se va señalando el grado de parentesco que el niño, el joven tiene con esa persona, además es en si el trato social que debe haber entre dichas personas, marca el grado de derechos y deberes que recíprocamente se deben considerando como variables, el proceso de crecimiento del niño y la línea consanguínea paterna o materna de la cual proviene el parentesco. Identificar básicamente su carácter, su temperamento y tener un cierto control sobre éste conociendo las características de formas de ser como la herencia paterna o materna es saber sobre su “Az küpan”.

Conocer básicamente sobre su azküpan o küpan es identificar unas condiciones especiales interpretadas como “fuerzas”, “energías”, o newen” de las que se fue provistos como herencia cultural de familia, saber que su manifestación puede darse en cualquier tiempo y en cualquier miembro de ésta es saber sobre su küpalme. Educar al niño o al joven mapunche en este conocimiento es prevenir en él la distorsión que causaría primero en su vida y luego en su colectivo social el no saber lo que tiene que saber y por sobre todo cómo debe ser su comportamiento. Hay también otro hecho social en donde encuentra fundamento la idea del “az mogen” y “az mapu”. Se trata de lo que encierran como significados los conceptos de Anünche, anümche, y akunche como la modalidad de asentamiento territorial mapunche. Dejamos de manifiesto que la interpretación de estos significados sólo se hace en el marco de este contexto de uso. Anünche; son aquellos “lofche” que formaron desde siempre el componente social de determinados “mapu”, asumiendo en esta condición su compromiso con éste en su cuidado, protección y proyección desde la visión de su concepción cultural. Luego, en el proceso de movilidad social por efectos históricos, surge el anümche como aquellos grupos venidos de otros espacios que son acogidos a veces por vínculos familiares, por ser conocidos o por su condición de ser “kükanche” con lo cual se comprometen de igual forma a seguir la modalidad de vida y el cuidado de su nuevo

---

<sup>2</sup> Rakizwam; hacer reflexión, como parte de un proceso que permita continuidad y adecuación en el tiempo actual



asentamiento. Luego los akunche son aquellos que de igual manera pasan a formar parte de ese territorio pero por la vía de ocupación de espacios sin dueños, no hay nexo familiar o compromiso social con los ya establecidos.

#### **4.3.2. Yam, como concepto que orienta la relación social**

Los miembros de la sociedad mapunche se refieren de la siguiente manera:

“Antes la gente se visitaba, se hacia pentukuwün, wüxanmawkefuy, (se visitaban), y ahí la persona sacaba todo lo que sabía en mapunzugun, lo hacían con fuerza, se hablaba de la familia de las cosas familiares, no era cosa de individuos era cosa de familia, no como en la actualidad la gente se saluda y se dice “hola como está”, la gente ya no se interesa por interiorizarse de las cosas familiares... antes e vivía en familia valían los niños y los viejos, no como ahora, en ocasiones las personas no respetan a los niños”. (S.M y S.R, lof mapu Chomió. 1996)

De esta expresión, lo primero es que hay denuncia de que la práctica social del yam ya no se da. El testimonio muestra el Yam como acción de vivencias socioafectivas que debe darse entre los miembros de la sociedad mapunche, comenzando por las familias, “entre familias”, visitarse no sólo para verse sino para saber de ellos, de los problemas de las alegrías, es mostrar con hechos de que es considerado que es importante, de este modo nace la reciprocidad el término “pentukun” que encierra todo lo que se ha dicho es en sí un acto recíproco: ver, informarse de lo que le pasa al otro, sentir lo que le pasa, a la vez el receptor por un acto innato procede del mismo modo, sólo entonces viene, si se requiere la ayuda que puede ser afectiva, de orientación o de tipo material.

Se menciona el pentukun como una modalidad de manifestación del yam en la interacción social mapunche, de ello, entonces se desprende que el pentukun es un hecho una situación que requiere de conocimiento; qué se dice, qué se hace, cuándo, cómo, más aún si la denuncia hoy, es que ya no hay práctica y por consiguiente no hay yam o respeto a las personas. Lo expresado anteriormente también nos dice que la educación desde el mapunche rakizwam debe enseñar a que el niño se forme en el interés de su colectivo éste va a ser siempre su reyñma, su lof che porque el lofche está mayormente formado por familias, familiares.

#### **4.3.3. Función del rol formador del comportamiento social de sus miembros con los elementos que componen el espacio natural compartido, llamado mapu**

La educación mapunche preparaba a la persona mapunche para su vinculación para la interacción con el entorno. Se requería forma a persona que se muevan en las normas mapunche, que se relacionen de una manera especial con los elementos de la naturaleza.

En esta función, encontramos la relación más cercana de la educación con la cosmovisión, llegar a experimentar un determinado comportamiento humano con la naturaleza, parte de una modalidad de formación integral que tiene su explicación en los significados y el sentido de la realidad de mundo con que las sociedades forman a sus nuevas generaciones preservando con ello, la particularidad de su cultura. En este sentido la sociedad y cultura mapunche tiene una forma de percibir esta realidad de mundo y hacia ella orienta su educación. El az mogen, también entendido como el kúme felen es un concepto que indica este comportamiento adecuado con los espacios. Una de las formas manifiesta de exteriorizar este comportamiento adecuado que las personas mapunche tienen hacia los espacios naturales es la creencia en la permanencia de los Geh, en éstos.

“Pero los mapuche dicen que los Geh castigan a los mapuche, de repente, kiñeke mu pekan kontugekey ta mapu fey mu mulekey castigo (A veces se procede a la intervención de ese espacio sin ninguna precaución ni necesaria necesidad).

Eso no es un castigo, dicen los antiguos que eso era una advertencia por que todo lo que existe tiene una razón de existir y existe para algo, existe para servir y para que la gente se fije, entonces se tiene que pedir permiso, para cualquier cosa que deseara sacar, por ejemplo cortar un palo, o sacar remedio y el sacar permiso era como un aviso al güne chen güne mapun al newen mapu, mülekey decían los ancianos, si cortaban un aliwen, primero guijatukaban por que decían que kizu günewen mu ta mülelay y por respeto al que dejo ese árbol, para, no ser imprudente, y por que era por necesidad no sólo por cortarlo, se pedía permiso". (Logko, Juan Rain Malalwe, diciembre 2002)

Esta idea de respeto a la naturaleza, es la que debe formar parte de la formación del niño como una forma de cuidar el medioambiente, este es el sentido que tiene para la sociedad y cultura mapunche, no obstante, no es lo que la escuela enseña en este tema en la actualidad. En esta relación con la naturaleza también se advierten formas de construir conocimiento desde lo mapunche. Cuando las personas crean, manipulan, almacenan y reflexionan experiencias cognitivas y afectivas, sobre algún elemento natural, así el conocimiento trasciende a través del tiempo, conserven la originalidad y significancia.

Luego hay un segundo nivel de adquisición de conocimiento que es a través de los sueños sobre ese elemento. Otra forma de adquirir conocimiento es la experiencia real que puede vivenciar las personas sobre ese elemento. La gente mapunche ha ido desligando esa relación estrecha con la naturaleza, desconoce significados de ella.

#### **4.4. Definición de educación desde una visión mapunche**

En estas áreas del saber parecen confluir el proceso aprendizaje-enseñanza en esta idea de cultivo de la persona como podríamos resumidamente definir la educación mapunche.

En este cultivo de la persona mapunche se espera lograr que ésta llegue a hacer "rakizwam", es decir, fortalecer, potenciar en él o ella la capacidad de reflexión, para que vaya construyendo aprendizajes por sí solo, tenga la capacidad de ir adecuándose a las diversas situaciones y contextos en que se desenvuelve. El nivel formativo para apoyar este proceso en los niños y jóvenes está determinado obviamente por su edad, los medios de formación los agentes formadores el tiempo y los espacios en el que se gradúan y distribuyen en forma integral los contenidos de las diversas áreas del saber mapunche.

Sin embargo, no podemos desentendernos de los factores tiempo y espacio que la sociedad mapunche ha debido transitar a través de la historia y con ella su educación como sistema. Tal vez, es en este sentido que muchos cronistas no mapunche al observar el paso de la sociedad mapunche, en un periodo específico de su historia han percibido metas y modos de la educación mapunche distintas a las que los propios mapunche significamos.

Esto nos muestra que la educación mapunche como sistema educativo adquiere también el carácter de dinamismo porque ha debido adecuar su meta educativa según las necesidades de su sociedad en los marcados momentos históricos en que ha vivido. Es en este proceso, donde las metas educativas se han diversificado, ese proceso no ha estado exento de la posibilidad de ir tomando nuevos elementos materiales e ideológicos de la situación actual y real de ese momento. No obstante, subyacente a ellas ha permanecido la finalidad de la formación de persona que es transversal a los procesos históricos. Así es corroborado por la percepción del siguiente miembro del lof mapu:

"Los mapuche hemos podido pasar tantos problemas, y así como hemos perdido mucho, en muchos sentidos, también hemos podido permanecer, ñamwlayiñ. Hoy día estamos hablando castellano, comiendo las comidas wigka, usando su ropa, nosé si estará bien pero cuando uno sale a encuentros donde nos juntamos los mapuche podemos ver que

aun estamos, ahí hablamos, eso me dice que el kimün tal vez no se ve, pero está ahí quedará mucho kimün pero yo siento que es porque hay algo que nos sigue sosteniendo”. ( J.M.T.A, Lof mapu Coipuco).

Ahora bien, para nadie es un misterio que desde el inicio de la historia del pueblo mapunche en interacción primero con españoles, luego en la iniciación y consolidación de la sociedad chilena con el establecimiento de la república paulatinamente la educación del pueblo mapunche fue siendo reemplazada por la Educación con base occidental a la que se somete a sus miembros. Esta educación, difiere a la originaria desde su base estructural misma que es la visión de mundo, marcando la diferencia de la meta educativa el para qué formar a la persona. En el contexto nacional sabido es que esta finalidad educativa en su base práctica varía y se diversifica de acuerdo a los requerimientos e la sociedad global, con ello, se ha venido transformando la integralidad de una sociedad a través de una educación homogeizante que obedeciendo a su necesidad de constitución de estado- nación y luego pretender la participación de los mapunche al desarrollo del país en su calidad de ciudadanos, traba el desarrollo de la Sociedad con la cual convive porque la consecuencia más nefasta de esta hegemonía educativa en la que hemos sido formados los mapunche escolarizados es que nos encontramos, (en su gran mayoría), en una total transformación cultural que se puede describir por la presencia de generaciones de mapunche que no distinguen ya entre lo que es cultural mapunche o lo que es pertenencia de la cultura wigka u occidental y en ese estado de cruce cultural en los más diferentes planos desarrollan su vida.

Por otra parte, se puede apreciar como el kimeltun, entendido aquí como educación mapunche fue tomando características singulares con relación a la intención o contenidos educativos que se precisaba entregar, según el momento histórico que la sociedad mapunche trascurría. Así, el kuyfi nos entrega el modo del kimeltun en tiempos y espacios más propicios y de desarrollo cultural. Pero también refleja otros momentos sociopolíticos que debió atravesar la sociedad mapunche, el periodo de la relación, de la interacción con “otros”. En el testimonio expresado se hace referencia que la intención educativa del gūbam va cambiando de acuerdo a los cambios sociales, en este caso, apunta a la necesidad de otro momento histórico que era la formación de una identidad étnica colectiva “... no avergonzarse de ser mapunche y de hablar la lengua...”

Con relación a otro momento de la educación en la historia mapunche encontramos lo siguiente:

“Ese cerro no se llama kũchaltuwe, ese cerro se llama gũchaltuwe, porque reunía a la gente que venía arrancando de la guerra, se juntaban los mapuche para hacer el gũchal, se animaban para aprender más se daban valor frente a los wigka... esa era una forma de educación mapuche”. ( H.M.Repocura, Mayo 1996)

Estos hechos nos sitúa en otra fase histórica, realidad concreta que enfrentó la sociedad mapunche, una nueva situación donde precisa generar conocimiento sobre ésta; ya el contenido del gūbam no es únicamente unilateral sino muestra de la reflexión necesaria producida en la interacción social. Dicho de otro modo, la interacción con el otro produjo en los miembros de la sociedad mapunche reflexión, es decir, rakizwam<sup>3</sup>, que los lleva a la producción de nuevos conocimientos para enfrentar esta nueva situación.

Tal vez se deba a esta razón que J.Bengoa, (1986) de la educación mapunche del siglo XIX, haya descrito que se centraba en el desarrollo de lo cognitivo, ejercitar la memoria, el culto a los detalles y descripciones precisas de objetos y situaciones. También resalta la importancia de la Lengua mapunche como el instrumento facilitador de aquella precisión en el detalle y menciona que los niños eran educados en la descripción de todos los elementos de la vida cotidiana de su entorno, la referencia a la educación mapunche del autor pareciera dar a entender que era “educar para la guerra”.

---

<sup>3</sup> Rakizwam ; Es un modo de reflexionar en la cultura mapunche, permite construir conocimiento ; se adopta postura frente a ese conocimiento

La educación de esa época requería responder a la necesidad más prioritaria que atravesaba la sociedad mapunche de ese entonces, formar a los konas (guerreros), a los mensajeros (a los werken) que precisaba la realidad sociopolítica del momento. En el modelo educativo mapunche, la modalidad de evaluación no es un proceso terminal ni cuantitativo, sino, la prueba de logro de saber es la muestra de actitud en el comportamiento, en la interacción social; el logko S. H, del lof mapu Ragintulewfu, al respecto, señala: "...A esa persona que tiene una buena conversación el que habla bien a las otras personas ( de buena manera), el que dice, expresa cosas coherentes con sentido, a ese se le llama kimche..." ( traducción rh) .

De lo expresado por el logko mapunche, se advierten las cualidades que se esperan en un kim che, siendo esta otra meta educativa en la formación de modelo de persona. Estos modelos de personas esperados eran comunicados, transmitidos a niños y jóvenes a través del gúbam, por tanto, son parte de los contenidos valóricos que se enseñaban, tendientes al logro de conductas adecuadas para la interacción social.

Quisiéramos detenernos en la comprensión del significado de este concepto kim che, ya que es una palabra que frecuentemente es ligeramente traducida como quien posee un cúmulo de conocimientos de la vida mapunche. En la ocasión no excluimos esa condición, porque son los propios miembros de la sociedad mapunche quienes lo señalan, sino, con base a lo dicho, aportar con esos otros rasgos complementarios que dan la significación al concepto: " Ayigekefuy ñi fenxen kimûn nieael logko mew" ( papay C. A, lof mapu Kuzako) ... se desea que tengan hartos conocimientos en su cabeza... (traducido).

Kimche es quien tiene gran cúmulo de conocimientos, pero la mayor expresión de la cualidad es saber usar ese conocimiento, además, en lo que se refiere a lo que se habla, el kimche es quien expresa lo que antes ya ha reflexionado o ha pasado por un proceso de rakizwam de ahí la coherencia de sus palabras.

#### **4.4.1. Educación mapunche en época contemporánea desde la visión del lof che<sup>2</sup>**

##### **Enseñanza de la escuela**

La siguiente expresión, hace referencia a la ineficacia de la escuela en la formación del niño mapunche como también de la importancia de la realización de eventos culturales como espacio de formación.

"... Cuando el lamgen machi hace su xaritu rewe, una vez al año, nosotros asistimos, llevamos a los niños, y si no fuera por eso, que nosotros como padres acercamos un poquito a los hijos a estas ceremonias mapunche, nuestros hijos no sabrían nada acerca de nuestra espiritualidad propia, no sabrían que tenemos una cultura propia, un feyentun (un modo de creer) diferente, simplemente por que ellos están creciendo en la escuela, están más tiempo y allá, como bien decía denantes un lamgen, solo tienen lo que en la escuela les enseñan, y lo que la escuela les enseña es solamente lo que se cree desde la otra cultura, la cultura del wigkal (ñaña R, H, lof mapu Coipuco, Carahue, enero, 2003).

Entonces, en al menos, la opinión de esta ñaña, existe una denuncia, en el sentido de hacer notar que la situación de falta del conocimiento mapunche en los niños, de la actual sociedad mapunche no es un tema que esté siendo resuelto hoy por la escuela. También se denota un grado de reflexión sobre este problema en la educación que está hoy recibiendo el niño mapunche en el ámbito de la escuela, y dada esa reflexión se percibe hechos concretos que la gente mapunche hace para formar a sus hijos en, por lo menos, algún conocimiento para decirse miembros de esta sociedad. Se señala un factor, al parecer fundamental que es muy importante para que se de esta modalidad educativa, generar espacios

a nivel de comunidad, como los encuentros socioculturales que dan la posibilidad de que allí el niño mapunche aprehenda muchos aspectos que le servirán para su formación.

Al respecto el logko Quidel del sector Xuf Xuf, así lo expresa:

“El conocimiento mapuche se aprende en la practica, se aprende en la inmersión cuando uno participa en el proceso, participa en el gijatun, participan en el kamarikuñ, se participa y se va aprendiendo, y después depende del grado de interés, del az que tenga la persona se irá impregnando he ira adquiriendo conocimientos, diversos tipos de conocimiento. Antes cuando se trataban estos temas se trataban con un wewpin, con un koyaqtun que es un tipo de discurso, de oratoria, propio del mapuche”. (Logko J.Q, Enero, 2003)

La pregunta que surge es qué pasa entonces en las comunidades y / o, sectores en que los niños no tienen la posibilidad de ser partícipes de estas prácticas culturales para hacer la inmersión. Retomando lo dicho anteriormente y con relación a la responsabilidad de la familia en la formación de los niños, puede verse que si bien es cierto que en la enseñanza que otorga la escuela a los escolares mapunche, no ayuda al fortalecimiento de la cultura y a la formación de la persona del niño mapunche, no es menos cierto que no se trata tampoco de traspasar toda la responsabilidad de la formación del niño mapunche a los profesores hoy en un espacio que tampoco reúne todas las condiciones para ello.

“... si dejamos solo a los profesores este trabajo (de enseñar), nunca van a escuchar el conocimiento, la trasmisión del conocimiento tiene que ser un trabajo nuestro y tenemos que decir a los niños que saluden en mapuche a sus profesores y tenemos que hacer que los niños nos comuniquen lo que le enseñan en la escuela, fey mew, yülkülerpuafuy taiñ mapunche zugun...y si dejamos que solo los profesores enseñen el kimün, el mapunzugun, los niños nos podrían decir: en la escuela nos están enseñando puras tonterías, ...entonces lo que sabe la familia ya no se respeta, ni se valida el conocimiento, de esa forma las persona ya no se valoran por lo que son – yamuwlay pu che -. entonces el niño aún cuando haya avanzado en el conocimiento wigka tiene que practica r el suyo y hablar su lengua”.(P.M, Chomio, abril, 2003).

## **5. Conflictos y transformaciones que los miembros de la sociedad mapunche perciben en los niños, jóvenes y sociedad mapunche de hoy**

“... ahora no se ve ese conocimiento, ahora los jóvenes no respetan a las mujeres, les silban, se ríen de las personas. antes no se veía eso...”( Ñaña C. A. 2003, Lof mapu, Kuzako).

“Los jóvenes de ahora, no solo los jóvenes también los no tan jóvenes mapuche, no saben como ser mapuche, por una sola razón, no hay kimün, no hay conocimiento, no saben hablar sobre temas mapuche, si nos piden que profundicemos en algún tema ,no se sabe explicar: Nosotros sabemos que antes no era así, los viejos podían dar una clase de cualquier tema, lo dominaban, sabían de que se trataba. Yo creo que ahora eso está muy lejos”. (J. M.T., Coipuco lof, junio 2003)

En ambos casos, se denuncia la situación de pérdida del conocimiento mapunche. En el primer caso, se ve en la falta de actitud correcta en el comportamiento, hacia las personas, la falta de respeto que manifiesta la gente joven. En el segundo caso, el problema se agudiza, la situación es que en la actualidad, los mapunche están careciendo de los conocimientos y esto se debe a la mono cultural – chileno occidental de los contenidos que aprende en la escuela, el niño mapunche se está socializando en los valores y contenidos wigka, situación que para el caso de los mapunche, constituye desarraigo, incomprensión de los códigos culturales propios, entre los que saben y los que no saben, se produce

incomunicación, desconsideraciones sociales, descalificaciones. Pero lo más grave es que esto coarta la posibilidad de desarrollo con identidad de la sociedad mapunche.

Así lo refiere, don José, de Coipuco.

“...eso yo lo veo, aquí en la comunidad, cuando han llegado INDAP, los Programas de la municipalidad, muchos otros, que asisten a los campesinos para cultivar la tierra, vienen y aplican lo que ellos creen que es, explican y explican y aplican sus conocimientos a su manera, y la gente sigue sus instrucciones sin siquiera pensar por un momento que tal vez no podría ser así, de que lo que están diciendo no se condice con lo que nosotros pensamos y no apoyan... al poco tiempo nos encontramos con que no resulta sus técnicas, porque el tipo de suelo, la calidad del suelo que tenemos no es para esas técnicas. Y si hubiéramos desarrollado nuestra propia forma de conocer nuestros suelos, supiéramos más sobre eso tal vez, creyéramos en los cambios lunares y todo eso que hemos escuchado un poco, hoy día no necesitaríamos de los wigka, que lo único que hacen es ganar dinero a costo nuestro”. (Junio, 2003)

Esta falta de conocimiento intracultural entre los mapunche, genera incomunicación con las entidades representativas institucionales del estado que llegan a establecer vínculos ya sea de trabajo, de asistencia técnica en las comunidades que no desconociendo la buena intención que se pone en ello, según y al juzgar de la opinión de los propios mapunche, no se hace mucho, sino ahondar el problema de la falta del conocimiento, no se generan espacios en donde, tal vez, los dos tipos de conocimientos pudieran dialogar, y de este modo, permitir el desarrollo del conocimiento mapunche. El punto de implicancia de este problema con la educación es que, en las escuelas no están los espacios ni quienes fortalezcan el conocimiento mapunche que los jóvenes necesitan en diversas áreas, para poder responder a los intereses de formación de su sociedad de pertenencia.

La pregunta es ¿dónde estarían esos espacios, o cómo deberían ser?

Por otro lado, se denota la necesidad que como sociedad mapunche se está generando hoy, en el sentido de reconstrucción del mapunche kimün, por tanto se está refiriendo, al rol de la educación mapunche en este momento socio histórico cultural. Concordantemente con lo anterior se vislumbra que en la actualidad se está generando una necesidad intra-sociedad por fortalecer el conocimiento mapunche.

## **6. Educación mapunche desde la visión de los actores educativos formales, los profesores**

Cuál es el grado de conocimiento que los profesores mapunche en ejercicio tiene hoy de la Educación Mapunche. “Nosotros aquí en la escuela les entregamos los contenidos a los niños y ustedes (refiriéndose a los padres) en la casa les enseñan la responsabilidad, por eso es importante lo que enseña la familia) (Director escuela municipalizada, Comuna Galvarino, Mayo 2003). En las palabras de este Director y profesor de escuela, se refleja la racionalidad de pensamiento monocultural que está presente en la orientación de esta manifiesta práctica pedagógica, que develan un nulo acercamiento con la idea de educación mapunche. El aporte de la familia en la educación, no se percibe más allá de los límites formador de hábitos en los niños, no se concibe la idea de la presencia de contenidos culturales que están en este tipo de educación, ni de su validación, ni que éstos son necesarios que el niño los logre para desarrollar las competencias que desde el punto de vista de los miembros de su sociedad sean calificados de “educados”, pero por sobre todo ese conocimiento pueda hoy hacerlos interactuar relacionarse con su gente, bajo las normas culturales sin que por ello, adolezca de los conocimientos que hoy les entrega el sistema de educación chileno.

A continuación, de las palabras del logko del lof mapu Rügälil ( Enero, 2003) es posible encontrar varios elementos o componentes que estarían presentes en una situación de Enseñanza que

habitualmente la gente manifiesta a modo de información a modo de conversación. Como aclaración previa, es necesario decir que las personas mapunche al comunicar conocimiento hoy no necesariamente mentalizan conscientemente que señalarán estos elementos o componentes, posibles de ser enseñados, menos aún los anuncian como tales, solamente expresan. “toda clase de cosas sale en el guijanzugun”; se refiere al conocimiento que existe con relación al zugu (tema), cada tema o zugu del acontecer de la vida mapunche, está cargado de significados, de normas, que la gente debe conocer para saber hacer uso de él, en el sentido de desarrollar ese hecho social en tanto evento, pero también aquellos que tienen que ver con los comportamientos sociales. Este hecho, nos aproxima entonces a la idea de contenido de enseñanza – hay un que aprender sobre este tema, el gijanzugun “... se le dice todo si es flojo o si no lo es, si es mentiroso o no lo es, todo se le dice delante de todos” Aún cuando la enseñanza tiene depositario directo, no obstante se entiende para todos, jóvenes, niños “... ésta es tu gente se le dice ( a la mujer) cuando lleguen a tu casa a visitarte tienes que sentarlo en el mejor ponxo que tengas por que andará por tu causa, mi atención no llegara allá, en tu casa no estaré yo para atender, está tu suegra será como tu madre, este tu suegro será como tu padre ese consejo tendrás allá tomaras sus costumbres nunca dirás, me iré, yo no te regale ni te vendí por tu propia voluntad fuiste anda y cuando quieras te vienes no se le dice”

Clara evidencia de la formación del sentido de la responsabilidad, la seriedad del compromiso adquirido en el matrimonio, su actitud en tanto esposa, y nuera, respeto para con sus suegros, pero por sobre todo, marca el último acompañamiento que se formaliza con el gūbamtun de la hija, (el hijo) con ocasión del paso a una nueva etapa de su vida. “...ese buen consejo daban antes los viejos hermanos, yo quise traer eso aquí sobre eso hablaré dije”. En esta última expresión, el logko señala dos elementos que marcan una situación de enseñanza, la intención, la preparación, la disposición a enseñar este contenido determinado para una ocasión también determinada. De este modo van emergiendo las formas, manifestaciones educativas que nos hablan de métodos de metodologías, de contenidos, agentes, de medios de recursos educativos, de formas evaluativas y lo que es más importante de la meta educativa que sustenta, justifica y le da sentido a la educación mapunche.

Lo anterior nos muestra entonces, que la sociedad y cultura mapunche desde siempre ha tenido su modelo educativo.

## **7. Permanencia del kimün en los miembros de la sociedad mapunche**

Este estado de la generación adulta-joven de nuestra sociedad es percibido con mucho desaliento por los ancianos, no solo por la pérdida del kimün sino porque esta pérdida ha traído y está trayendo muchas consecuencias que afectan el “mogen” como sistema de vida porque se ha perdido mucho ese saber comportarse en la interacción social y en la interacción con lo natural a través de lo cultural.

El mapunche kimün permanece en el conocimiento oral colectivo de las personas mayores y muchos de ellos colaboran en la búsqueda de algún modelo educativo que pueda ajustarse a la realidad de contacto interétnico en que nos encontramos.

### **7.1. Experiencia de educación mapunche que llevó a cabo la Sociedad MAPUNCHE NEWEN DE TEMUCO. Propuesta**

En palabras de la Profesora Mónica Huentemil, es una experiencia que comienza como una forma de ayudar a la sociedad mapunche, después del momento social político que se vivía en las décadas del 70 y del 80, por efecto del régimen militar, especialmente en que se pretende ayudar a los jóvenes a continuar estudios, por lo que en las comunidades se van aprovechando las organizaciones, se forman grupos de jóvenes tratando de infundir en ellos el conocimiento mapunche, la preocupación era el por qué

---

\* Ceremonia de desposamiento mapunche, en que las familias de ambas partes sellan el compromiso que contraen los novios en un acto social que involucra una serie de actividades y normas incluye celebración.

los dirigentes mapunche de las comunidades con los cuales se trabajaba como institución en ese tiempo, en sus hijos no continuaban las prácticas mapunche, el uso de la lengua. Si nos dábamos cuenta que existían formas propias de transmisión del conocimiento. Durante mucho tiempo se estuvo trabajando como al alero de esta educación popular que se daba en el contexto. Posterior a una reflexión interna de los miembros de la institución vimos que en nuestros hijos estaba pasando algo similar, en los hijos de mapunche que vivían en la ciudad, por lo que se inicia un ciclo de talleres en Temuco en donde se trataban temas de contenido cultural mapunche, se enseñaba a hacer purun y la lengua mapunche. Luego se y en razón del auge de la .IB y de la fuerte denuncia de la falencia de la escritura de la lengua y de la falta de un grafemario mapunche, la institución legitima el grafemario de don Anselmo Raguileo ( lingüista mapuche) y una forma de hacerlo fue a través de los cursos de mapunzugun que se comienzan a realizar, el trabajo en algunas escuelas que junto con la difusión la idea era construir una metodología de enseñanza del mapunzugun, además, de fortalecer la introducción al currículo del conocimiento mapunche o en el contexto de la realidad inmediata, local del alumnos que era lo que estaba en el discurso y la práctica de los cambios educativos de la época. Por ello, comienzan los primeros monitores en las escuelas, pese a la toda la discusión que se genera de que estos monitores no trataban los temas mapuche en la profundidad que se merecían.

La forma como nuestro programa entró allí fue a través de programas extraescolares en que se fueron entregando temas de Medicina mapunche, Historia mapunche, lengua mapunche, grafemario mapunche, esto motivó tanto a los niños y profesores., se trabajó en tres escuelas; una del Magisterio de la Araucanía con 100% alumnos hablantes una municipalizada donde el 40% aproximadamente eran hablantes y en una particular subvencionada donde lo era el 70%. Es en este trabajo donde profundizamos mucho más cómo estaba constituida esta forma de transmisión mapunche y esto era que si íbamos a enseñar al alumno tendríamos que enseñar conocimiento mapunche y íbamos a enseñar conocimiento mapunche teníamos que hacerlo en la lengua mapunche, nos dimos cuenta que al tratar el tema mapunche íbamos incorporando método mapunche, el “epew”, el nūxamkan, algunos piam, esto nos permitió, profundizar más en la complejización de metodología mapuche que finalmente nos lleva a asumir trabajos más concretos. Con niños, en manualidades con metodologías mapuche en lo posible; realización de cursos para profesores rurales con temas ambientales. En el año 2000 nos avocamos a levantar una propuesta con base en la experiencia desarrollada y al aporte de experiencias de otras instancias que estaban trabajando el tema, en este caso invitamos a “Chinkowe” que trabaja el tema de la EIB, para ver que estaban ellos considerando como elementos que podrían entregarse en una futura “propuesta de educación Mapuche. Hoy día la propuesta está y nosotros sentimos que debería socializarse.

Esta propuesta no trata de superar los planteamientos de la EIB, que consideramos un modelo ya instalado o instalándose, sino el esfuerzo hacia adentro, por relevar lo propio, darle valides a todos esos elementos que están ahí y que hicieron posible la transmisión del conocimiento, por provocar el fortalecimiento de un pueblo. En esta propuesta de educación mapunche se perciben motivación, entusiasmo de parte de los profesores por incorporar y aplicar conocimientos mapuche, pero hay dificultades que coartan, como las formas de operacionalizarlo, sobre qué es lo que se debería enseñar en la escuela y qué en la comunidad, porque la escuela, hoy es el espacio que congrega a los alumnos y permite ordenarlos en niveles y edades.



## Bibliografía

Albert Noggler. Cuatrocientos años de misión de los Araucanos. Editorial: San Francisco Santiago- Chile.

Bengoa José. Historia Del Pueblo Mapuche. 1985. Editorial: Ediciones Sur, Colección Estudios Históricos. Santiago – Chile.

Bengoa José. 1999. Historia de un Conflicto. El estado y los mapuches en siglo xx. Editorial Planeta Chilena S.A. Santiago – Chile. Segunda edición.

Carilao, D; y otros. 1998. La socialización del niño mapuche, en el ámbito de la familia, el lof- che y la escuela. Tesis de grado. Universidad Católica de Temuco. Temuco – Chile.

Duran y Ramos, basados En López, Luis E; Moya Ruth. 1986. Pueblos Indios, Estados Y Educación. Chile.

Montecinos Ximena; Saavedra Alejandro. 1998. Actas del Seminario Educación Intercultural Bilingüe en la región metropolitana. CONADI Oficina de asuntos indígenas Santiago – Unidad de cultura y educación. Centro de Estudios de la Realidad Contemporánea. Universidad Académica del Humanismo Cristiano. Santiago – Chile.

Rolf Foerster – Sonia Montecino. 1988. Organizaciones, Lideres, Y Contiendas Mapuche (1900 – 1970). Santiago- Chile.

Pontificia Universidad Católica de Chile Sede Regional Temuco. 1976. notas sobre al educación del mapuche en cautín. Ediciones universitarias de la frontera. Temuco – Chile.

Quintriqueo Segundo; y otros. 1996. Proceso de construcción del conocimiento mapuche en relación a los Wingkul y su socialización en la comunidad – escuela. Tesis de Grado. UCT. Temuco – Chile.

Torreblanca José y otros. 1998. Revista Iberoamericana de educación. Educación, Lenguas y Culturas. Editorial Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (OEI). Madrid – España.

Toribio M. José. 1956. Colección de documentos inéditos para la historia de Chile. Tomo I. Santiago – Chile.

Fuentes orales.

Catriquir Desiderio. Ex Director de la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural. UCT. Temuco – Chile. Mayo, 2003.

Carmen C, Kusako. Padre Las Casas. Abril, 2003.

Huenchulaf Ernesto, Ragiñtuleufu. Nueva Imperial. Abril, 2003.

Leviman, Flora. Coipuco, Carahue, 2003.

Millapan Pedro, Chomio. Padre Las Casas. Abril, 2003.

Perez Luis. Director de la escuela Huampo Mallin, de la comuna de Galvarino. Junio, 2003

Quiriban Luis. Dewepije. Padre Las Casas.

Quintriqueo Segundo. Director de la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural. UCT. Temuco – Chile. Mayo, 2003.

Quilaman Osvaldo. Estudiante de la Carrera de Pedagogía Básica Intercultural. UCT. Temuco – Chile. Mayo, 2003.

R Segundo. Comió. Padre Las Casas. Mayo, 2003.

Tragolaf, María Escolástica, Hueichahue, Nueva Imperial. 2003.

Treumun, Miguel Coipuco. Presidente de la Asociación Mapuche “Wente Kiñel mapu tuwün”. Carahue.

Toro Rosa. Sociedad Logko Kilapag Temuco.

Weche Marta, Dewepije Padre las Casas.

Weke Jorge. Pangipulli. X región. Mayo, 2003.

Logko

Caniulef Juan. Mehuin. Mayo, 2003.

Huenchulaf Segundo, Ragiñtuleufu. Nueva Imperial. Mayo, 2003.

Nahuelan Ramón, Rengalil. Labranza. Junio, 2003.

Quidel José. Ütegentu, Padre Las Casas. Abril, 2003.

Rain Juan Malalhue. Puerto Dominguez. Junio, 2003.

Instituciones.

Corporación Mapuche “Newen”. Temuco. 2003.

Corporación CDSOCUM. (jardín Chinkowe). Temuco. 2003

Doctora Teresa Duran. Experiencia de la formación docente inicial de la carrera de pedagogía básica intercultural UCT. 2003.