



Universidad de Concepción
Dirección de Postgrado
Facultad de Ciencias Sociales - Programa de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

Interrelación entre procesos de educación y participación comunitaria en contexto Mapuche: Tres experiencias en el cono sur de la Provincia de Arauco

Tesis para optar al grado de Magíster en Investigación Social y Desarrollo

INTI EDGARDO TORRES VILLEGAS

CONCEPCIÓN - CHILE 2017

Profesora Guía: Noelia Carrasco Henríquez. Antropología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción

Profesora co-guia: Noelia Figueroa Burdiles. Departamento de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Concepción

AGRADECIMIENTOS

A la Fundación W.K Kellogg, oficina Latinoamérica y el Caribe, por la maravillosa oportunidad, a través de la beca para el Liderazgo Social, de poder cursar el Magister en Investigación Social y Desarrollo.

A LASPAU, particularmente a Paulina Savage, por todo su soporte logístico para facilitar, enormemente, mi estancia en Chile.

A mi madre Alicia Villegas, mi hermana Nigte Torres y mi compañera Carmen Villa, por alentarme y apoyarme durante esta maravillosa aventura en Concepción.

Al todo el cuerpo docente del Magister en Investigación Social y Desarrollo, no solo por compartirme su enorme experiencia y conocimiento, sino también por motivarme y sensibilizarme ante el importante papel que las ciencias sociales tienen en la resolución de diversas problemáticas y en la construcción de un mundo más equitativo.

A Noelia Carrasco, mi profesora guía durante la elaboración de la presente investigación, por sus invaluable consejos y por ayudarme a focalizar la mirada, a veces dispersa, en lo referente a los aspectos relevantes de la educación y la participación comunitaria.

A Fanny Espinosa, responsable administrativa del Magister, por toda su paciencia, cariño y apoyo durante mi trayecto en el programa.

A Alejandro, Cony, Babu, Gunter, Hugo, Javiera, Manu, Monica, Pablo y Sady, mis compañeras y compañeros de programa, por ser la principal fuente de aprendizaje durante esta experiencia, por su amistad y por convertirse en una especie de familia para mí durante estos ya más de dos años.

A Nicol Altamirano, Guillermo Ruiz, Juan Carlos Painequeo, Rafael Galdames y Juana Yaupe, entre muchísimas y muchísimos otros quienes me apoyaron desinteresadamente para la realización de esta investigación, aportándome datos, contactos, rutas y tips durante mi trabajo de campo.

A toda la familia Valenzuela en Cañete por siempre recibirme con cariño en su casa, por preocuparse por mí y por hacerme sentir como un integrante más.

Y principalmente, a las y los docentes, directivas y directivos, asesoras y asesores culturales, líderes y lideresas comunitarias, apoderadas y apoderados, alumnas y alumnos de las escuelas participantes de esta investigación en Contulmo y Tirúa, por compartirme sus experiencias, luchas y anhelos en la reivindicación de los Derechos culturales, educativos y territoriales de las comunidades Mapuche Lafkenche del sur de la Provincia de Arauco, con cuyas causas me solidarizo, porque son también las de la justicia y la libertad.

TABLA DE CONTENIDOS

TABLA DE CUADROS	vi
RESUMEN	vii
ABSTRACT	viii
CAPITULO 1-EDUCACIÓN Y PARTICIPACION: VISIONES Y EXPERIENCIAS	
DESDE LO INSTITUCIONAL Y LO	
MAPUCHE	1
I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	2
II. MARCO REFERENCIAL	8
1. La educación como motor para la transformación social.....	9
a) Educación como proceso de fortalecimiento colectivo.....	9
b) La educación bajo un enfoque de derechos humanos.....	12
c) La interculturalidad crítica como práctica educativa.....	14
2. Participación comunitaria: procesos identitarios y de apropiación territorial.....	17
a) Identidad movilizadora.....	17
b) Apropiación territorial.....	19
c) Ámbitos de participación en el contexto Mapuche.....	22
3. El pueblo Mapuche a través del tiempo: Reducción territorial y resistencia.....	26
a) Antecedentes históricos del pueblo Mapuche.....	26
b) El pueblo Mapuche y su relación con el Estado Chileno.....	27
c) La práctica forestal en territorio del pueblo Mapuche.....	28
d) Movilización del pueblo Mapuche de cara al siglo XXI.....	30
e) La relación del Pueblo Mapuche y el Estado Chileno en la actualidad.....	31
4. La institucionalidad educativa en Chile: Una estrategia singular en contextos plurales.....	33
a) Normativa educacional en Chile.....	33
b) Bases históricas del sistema educativo en Chile.....	35

c) La educación post constitución del 80 en Chile: un nuevo paradigma de administración escolar.....	39
d) Las dimensiones de la práctica escolar.....	43
5. La provincia de Arauco: Entre la diversidad, la bonanza y la marginación.....	44
a) Principales datos socioeconómicos de la Provincia de Arauco.....	44
b) Transito histórico de la Provincia de Arauco.....	45
c) Contulmo y Tirúa: dos comunas en el corazón del territorio Lafkenche.....	47
III. OBJETIVO E HIPOTESIS.....	50
CAPITULO 2- EDUCACION Y PARTICIPACION EN CONTEXTO MAPUCHE:	
UNA CONSTRUCCION METODOLOGICA	
PERTINENTE.....	52
I. METODOLOGIA.....	53
1. Enfoque.....	53
2. Variables y tipo de estudio.....	54
3. Diseño muestral.....	55
4. Técnicas de recolección de información.....	57
5. Plan de análisis de la información.....	59
II. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN.....	61
1. Proceso de gestión, entrevistas y levantamiento de la información.....	61
2. Análisis y construcción de datos.....	62
a) Escuela Chillimapu, sector de Puerto Choque, comuna de Tirúa.....	62
b) Escuela de Villa Elicura, sector de Villa Elicura, comuna de Contulmo.....	69
c) Escuela Huide, sector de Huide, comuna de Contulmo.....	75
CAPITULO 3- TRES EXPERIENCIAS DE EDUCACION Y PARTICIPACION EN EL SUR DE LA PROVINCIA DE ARAUCO: UNA APROXIMACION EMPIRICA.....	80
I. RESULTADOS.....	81
1. Análisis de las Variables.....	81
a) Educación bajo un enfoque colectivo.....	81
b) Educación bajo un enfoque de derechos humanos.....	87
c) Perspectiva Intercultural Crítica.....	93

d) Identidad Movilizada.....	102
e) Apropiación territorial.....	109
II. CONCLUSIONES.....	113
1. Recomendaciones.....	116
a) Impulsar la creación de materiales pedagógicos pertinentes al pueblo Mapuche Lafkenche.....	116
b) Abordar integralmente los diversos conflictos presentes en el sector dentro de las escuelas	117
c) Promover la incorporación de docentes Mapuche.....	118
d) Formalizar espacios de convivencia comunitaria en las escuelas.....	119
e) Promover la participación de niñas, niños y adolescentes dentro de las escuelas y comunidades.....	120
f) Vincular formalmente a las instituciones y las comunidades.....	121
REFERENCIAS.....	122
ANEXOS.....	129
a) Pauta de entrevista grupal-taller entre alumnas y alumnos.....	129
b) Pauta entrevista grupal entre integrantes de la comunidad.....	136
c) Pauta de entrevista para personal directivo y docente.....	138
d) Consentimiento informado.....	140

TABLA DE CUADROS

Cuadro 1: Tensiones institucionales y comunitarias presentes en el ámbito escolar.....115



RESUMEN

Es innegable que la práctica educativa no es ajena del contexto donde se desarrolla, ni se encuentra aislada de otras dinámicas sociales que la rodean, sino que por el contrario, la misma se nutre de su entorno, transformándose en un espacio de encuentro que reproduce por igual tensiones y consensos, acuerdos y conflictos y diversas relaciones de poder, presentes en las comunidades donde se desarrollan los procesos educativos.

Bajo estas premisas, y considerando no solo la historia conflictiva de la relación entre el Estado Chileno y el Pueblo Mapuche, sino también la compleja coyuntura que atraviesan las comunidades Mapuche del cono sur de la Provincia de Arauco, surge la importancia de identificar el rol que las escuelas municipales bajo la modalidad del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, desempeñan al interior de las comunidades.

En consideración de lo anterior, la presente investigación buscó profundizar en la comprensión de la interrelación entre educación y participación comunitaria, a partir de identificar y caracterizar cuales son los factores que la potencian y también cuales son los que la inhiben, con la finalidad de identificar como operan y de qué forma son percibidas las escuelas al interior de las comunidades Mapuche en las comunas de Contulmo y Tirúa, en el sur de la Provincia de Arauco. Para lo anterior, se recogieron diversos testimonios aportados por integrantes de las tres escuelas participantes y de personajes de referencia de las comunidades donde estas se localizan, los cuales fueron analizados cualitativamente, lo que permitió identificar diversas mecánicas de participación comunitaria incidiendo, en pequeña escala, en el diseño y ejecución de propuestas educativas con pertinencia cultural y territorial, posicionando a las escuelas como espacios de confluencia comunitaria para el dialogo y la transformación social.

Palabras clave: Educación Intercultural, Participación Comunitaria, Pueblo Mapuche, Derechos Humanos, Identidad, Territorio.

ABSTRACT

It is undeniable that educational practice is not alien to the context in which it develops, or isolated from other social dynamics that surround it, but instead, it nourishes itself from its environment, transforming itself into a meeting space that reproduces tensions and consensuses, agreements and conflicts and diverse power relations, present in the communities where the educational processes are developed.

Under these premises, and considering not only the conflictive history of the relationship between the Chilean State and the Mapuche People, but also the complex situation that the Mapuche communities of the southern cone of the Province of Arauco cross, it is important to identify the role that the municipal schools under the modality of the Program of Intercultural Bilingual Education, play within the communities.

In consideration of the above, the present research sought to deepen the understanding of the interrelation between education and community participation, starting with identifying and characterizing the factors that empower it and also which are those that inhibit it, in order to identify How they operate and how schools are perceived within the Mapuche communities in the communes of Contulmo and Tirúa, in the south of the Province of Arauco. For the above, several testimonies were collected from members of the three participating schools and from reference characters of the communities where they are located, which were analyzed qualitatively, which allowed the identification of diverse mechanics of community participation affecting, on a small scale, In the design and execution of educational proposals with cultural and territorial relevance, positioning the schools as spaces of community confluence for dialogue and social transformation.

Key words: Intercultural Education, Community Engagment, Mapuche People, Human Rights, Identity, Territory.

**CAPITULO 1-EDUCACIÓN Y PARTICIPACION: VISIONES Y EXPERIENCIAS
DESDE LO INSTITUCIONAL Y LO MAPUCHE**



I. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

A la luz de diversas experiencias y acontecimientos recientes que evidencian el paulatino fracaso del modelo neoliberal implantando en América Latina durante las últimas 3 décadas del siglo XX, resulta imprescindible seguir revisando no sólo los históricos cuestionamientos a las nociones tradicionales de desarrollo asumidas desde una perspectiva principalmente economicista e institucionalizada, sino también la generación de propuestas alternativas a estas mismas y la revitalización de dinámicas locales y tradicionales que contribuyan a la generación de condiciones de vida digna en contextos particulares. Bajo esta lógica, resulta necesario reformular sistemáticamente las premisas ortodoxas de transformación social provenientes principalmente desde las instituciones gubernamentales y económicas, para comenzar a democratizar los debates teóricos y prácticos en aquellas áreas temáticas de interés para el desarrollo pleno de la sociedad. Lo anterior, probablemente, contribuya de manera progresiva al diseño y aplicación participativa de políticas públicas, sustentadas no en abstractos conceptuales ajenos a la experiencia local, sino en las dinámicas de los sistemas socioculturales propios de una población particular.

En ese sentido, las dinámicas de participación comunitaria cobran especial relevancia, considerando tanto los probados fracasos de la implementación de políticas económicas y sociales estandarizadas a gran escala como las experiencias que, focalizando esfuerzos en un territorio determinado, han generado significativos avances de participación efectiva. En sintonía con lo anterior, los procesos educativos particularizados cultural y territorialmente, juegan un rol fundamental no solo en la definición conceptual y espacial de diversos contextos, sino también como ejercicios de reflexión y construcción de propuestas de transformación social, que involucran a diversos actores dentro de las comunidades en las que habitan. En ese sentido, podríamos identificar también a los procesos educativos, como elementos de suma importancia en las dinámicas de construcción de identidades individuales y colectivas, las cuales también se interrelacionan de forma propositiva con los territorios donde se generan. Lo anterior, no debe interpretarse como un proceso lineal que ubicaría a la educación como la única dinámica constitutiva de la identidad y por ende de la noción y rumbo de acción de un territorio en particular, sino como un cruce transversal y cíclico en el cual la construcción colectiva del conocimiento y la participación son

asumidos como elementos interrelacionados para la generación de procesos de transformación social.

Considerando las premisas anteriores, es imperante reconocer que en el contexto de América Latina los pueblos originarios han sido históricamente los más susceptibles a la violación de los derechos humanos, lo cual se ha materializado, por ejemplo, en el despojo progresivo de sus tierras, en la pérdida paulatina de su cultura, y en la sistemática negación del acceso a la educación, a la justicia y a la seguridad social, lo cual los ha colocado en una alarmante situación de marginación y vulnerabilidad. Tal como señala Franz Limpens (1998), el problema indígena en la gran mayoría de los países del continente ha sido y es una cuestión de justicia, ya que en el acceso a ella están en juego también el acceso a los derechos económicos, derechos sociales, derechos culturales y derechos políticos, todos expresiones del derecho a la existencia (Limpens: 1998: p. 55). En gran medida, la situación actual de los pueblos originarios, encuentra raíz en la negación histórica que los Estados Nacionales en la región han hecho de sus dinámicas particulares de organización, participación y transmisión de conocimiento.

En el caso particular del pueblo Mapuche, resulta imperante admitir que históricamente el Estado Chileno no ha sido capaz -o voluntarioso- de generar esfuerzos que contribuyan substancialmente a la autodeterminación Mapuche en aspectos organizativos, participativos o educativos, sino que por el contrario ha promovido a través de diversos medios, un carácter de unicidad nacional. Así lo aseguró el *Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato*¹ en 2003, cuando menciona que el análisis de los marcos jurídicos vigentes en el país, evidencian una concepción del Estado de Chile como unitario, y que por lo mismo debe entenderse el término pueblo en el sentido de distintos grupos que forman parte del Estado, pero no como naciones. Esta premisa se ha traducido en la construcción de una política pública que si bien ha avanzado en el reconocimiento y reivindicación progresiva de los pueblos originarios presentes en el territorio nacional, aún resulta insuficiente, como se mencionó anteriormente, para la generación de procesos autónomos y de autodeterminación de los mismos. Lo anterior es señalado por Castro Neira (2005) cuando sostiene que aunque

¹ Volumen III: TOMO III: Primera parte del informe final de la Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche. CAPÍTULO VII

la mayor parte de los Estados son pluriétnicos y multinacionales, la etnicización institucional ha desconocido la diversidad mediante la imposición de un sistema político común. En el caso de Chile, aún cuando desde 1993 se promulgó la Ley Indígena N. 19.253 y se creó la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI), es imperante reconocer que hasta la fecha, los habitantes originarios, sus tierras, recursos naturales y sistema cultural están desprotegidos ante una política asimilacionista y de integración forzada (Castro: 2005: p. 11).

Sin embargo, ante este panorama, muchos han sido los esfuerzos colectivos e individuales que en diversos ámbitos han contribuido desde lo local a la reivindicación cultural, educativa, productiva, territorial y política del pueblo Mapuche, recuperando no solo saberes ancestrales, sino también dinámicas tradicionales de organización y participación. En particular, atendiendo a las premisas sobre el rol de la educación, expuestas anteriormente, destacan aquellos esfuerzos que contribuyen a la construcción y recreación del conocimiento considerando las características contextuales del pueblo Mapuche. Ejemplos de lo anterior, lo constituyen las experiencias de la Fundación Magisterio de la Araucanía y de la Fundación Instituto Indígena, las cuales durante las dos últimas décadas del siglo XX, desarrollaron propuestas para la enseñanza del Mapudungun (Loncon: 2001: p. 170), y la propuesta de educación Mapuche de la Escuela Kom Pu Lof Ñi Kimeltuwe del Lof Llaguepulli. Sin dejar de mencionar a los diversos colectivos que en ciudades como Concepción, Santiago y Temuco, han emprendido academias de Mapudungun (Loncon: 2013: p. 46).

En el ámbito institucional, 70 años después del manifiesto de Manuel Panguilef sobre la necesidad de que en las comunidades Mapuche se enseñe su propia lengua en las escuelas (Loncon: 2013: p. 47), se crea en 1995 una iniciativa de acción dentro del Programa de Educación Básica Rural al que correspondería desarrollar una serie de proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena, en conjunto entre la CONADI y el MINEDUC lo que a la postre desencadenaría en la creación del programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB), que en el año 2000 se institucionaliza como programa independiente y se comienza a aplicar como una estrategia de focalización y expansión paulatina a establecimientos con características similares a las

participantes de los pilotos anteriormente mencionados. (MINEDUC: 2011: p.6). A partir de ahí, las líneas centrales de la política de PEIB quedaron definidas en torno a diversos objetivos que principalmente buscaron por un lado la formación y capacitación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, y por otro, la generación de propuestas curriculares con pertinencia cultural y territorial (ob cit, p.8). En consideración de lo anterior, es importante destacar que aunque el PEIB considera la inclusión de asesores culturales, quienes como integrantes de la comunidad donde se encuentra inserta la escuela apoyan para incorporar conocimientos de la cultura originaria a las prácticas educativas (ob cit, p.10), no describe en sus normativas un mecanismo específico de consulta que sea vinculante² a través de la cual las comunidades puedan tener una incidencia concreta en el diseño de planes y programas particularizados cultural y territorialmente. Lo anterior, invita a cuestionar no solo la legitimidad en el diseño y ejecución institucional del PIEB, sino también el impacto real que su propuesta educativa puede generar dentro de las comunidades donde se aplica. Esto resulta paradójico considerando que las propias directrices del PIEB señalan que éste debe tener un rol activo en el fomento de la participación de la familia y la comunidad en los procesos de enseñanza-aprendizaje (ob cit, p.10). Esta divergencia entre el discurso y la práctica, invita nuevamente a cuestionarse sobre el tipo de participación que desde la institucionalidad escolar se promueve, y sobre si esta ofrece una alternativa real de decisión para los pueblos indígenas en cuanto a los conocimientos que consideran relevantes transmitir y construir en conjunto con las nuevas generaciones. Este cuestionamiento incluye preguntarse por la función misma de las escuelas dentro de las comunidades indígenas, que lo mismo podrían asumirse como espacios de confluencia comunitaria, o como elementos ajenos y disruptivos de la tradición local, según la experiencia de las y los participantes del proceso educativo.

En ese sentido, y tal y como se mencionó previamente, resultan fundamentales los esfuerzos en la recuperación de experiencias exitosas, positivas y efectivas de vinculación entre comunidad y escuela. Si bien anteriormente se señalaron importantes limitaciones del PEIB para hacer efectiva la integración y participación de la comunidad en sus directrices

² Según el sitio web del MINEDUC. durante el año 2010 y 2011, el Ministerio a través del Programa Intercultural Bilingüe, realizó la consulta a los pueblos indígenas, a propósito del Decreto que regula la función docente de Educadores (as) Tradicionales que implementan la Lengua Indígena en establecimientos del país. Información disponible en: http://portales.mineduc.cl/index2.php?id_portal=28&id_seccion=5418&id_contenido=33789

formales, resulta imperante el reconocimiento a la labor y el esfuerzo a pequeña escala que cotidianamente realizan funcionarias y funcionarios, docentes, apoderadas y apoderados, autoridades tradicionales y por supuesto alumnas y alumnos, en la tarea de generar desde las escuelas participantes del programa PEIB espacios para el análisis, la reflexión y la construcción colectiva de propuestas para la transformación social dentro de sus comunidades.

Por lo tanto, la presente propuesta de investigación busca relevar aquellos elementos que potencian el impacto recíproco en la relación entre educación y procesos concretos de participación comunitaria, incidiendo en aspectos como los procesos identitarios, la apropiación territorial y la movilización colectiva, que en suma derivan en dinámicas de participación para la generación de bienestar colectivo.

El estudio de lo anterior se ha realizado a partir de la experiencia de tres colegios municipales dentro de la provincia de Arauco en la Región del Bio Bio, dos en la comuna de Contulmo y uno en la comuna de Tirúa. Es importante mencionar, que la elección de estas dos comunas no resultó en absoluto casual pues según el Instituto Nacional de Estadística (INE) en el último censo realizado en 2002 señala que ambas son dos de las tres con mayor porcentaje de población Mapuche en la Región del Bio-Bio y que incluso Tirúa es la 5ta en el país. Por otra parte, ambas comunas junto con Cañete, integran el comúnmente conocido cono sur de la provincia de Arauco, en el cual, desde 1997, se comienzan a gestar los orígenes³ de la Coordinadora de Comunidades en Conflicto de Arauco y Malleco (CAM) la cual fue proscrita hacia finales del siglo XX, y el comúnmente conocido “Conflicto Mapuche” (Pérez: 2015). En consideración de esto, ambas comunas adquieren importancia simbólica para los fines de la presente investigación, no solo por la relevancia en la agenda pública que diversos eventos enmarcados en el referido conflicto han adquirido en los últimos años, sino mas bien en cuanto a la posibilidad de indagar sobre el rol que la educación, y con mayor especificidad, los colegios municipales han desempeñado en una coyuntura tan compleja como la que actualmente atraviesan las comunas ubicadas en el cono sur de la Provincia de Arauco.

³ Junto con la comuna de Lumaco en Provincia de Malleco ubicada en la Región de La Araucanía

Por último, es importante puntualizar que la presente propuesta de investigación no pretende, por un lado, hacer una evaluación pedagógica de los contenidos interculturales considerados en el PEIB en su propuesta e instrumentalización, ni tampoco un análisis valórico sobre la diversidad de modos y formas de organización dentro de las comunidades Mapuche, sino, como se mencionó líneas arriba, indagar sobre cuáles son los elementos, internos y externos, que potencian la inserción de la comunidad dentro de las escuelas y viceversa, y como en conjunto dichos ámbitos pueden impulsar procesos de transformación social. En otras palabras, trazar una suerte de inventario de experiencias de vinculación entre la escuela y la comunidad. Para ello, se echará mano de un conjunto de supuestos teóricos que buscarán conceptualizar los referidos elementos que potencian a la educación como detonador de la participación comunitaria, a través del análisis de diversos testimonios de las y los protagonistas de distintas experiencias de procesos educativos y participativos en 3 escuelas y las comunidades que las albergan dentro de las comunas de Contulmo y Tirúa.



II. MARCO REFERENCIAL

El presente apartado tiene como objetivo generar un marco teórico y referencial que permita sustentar conceptual, coyuntural y contextualmente las principales premisas enunciadas en la presente investigación. Para hacerlo se ha definido, por un lado, generar una batería conceptual que permita delimitar un conjunto de dinámicas educativas y comunitarias, que abonan a la interrelación entre estos ámbitos, y por el otro, establecer una serie de características sociales, políticas, económicas e históricas que enmarcan, y condicionan particularmente el fenómeno social indagado. En consideración de lo anterior es que el presente marco se construye a partir de cinco secciones, las cuales se describirán brevemente a continuación.

La primera sección expondrá tres enfoques educativos; colectivo, de derechos, y de interculturalidad crítica, que se asumen de importancia para potenciar la vinculación entre educación y participación comunitaria. Es importante mencionar que los conceptos enumerados se enmarcan, en palabras de los autores citados, bajo el paradigma del buen vivir, definido más adelante, y por lo tanto en consonancia con la cosmovisión de los pueblos originarios del continente. No obstante, en consideración de las particularidades culturales del pueblo Mapuche, este apartado incorpora preceptos conceptuales y empíricos particulares de procesos de transmisión y construcción de conocimientos en contexto Mapuche, con la intención de ilustrar los conceptos que sustentan los enfoques propuestos.

Por otro lado, la segunda sección describirá los procesos de identidad movilizadora y apropiación territorial como dinámicas transversales durante la participación comunitaria, y al igual que los conceptos definidos en el primer apartado, especificará sus particularidades y diversos ámbitos dentro del contexto del pueblo Mapuche.

La tercera sección describirá brevemente el tránsito histórico del pueblo Mapuche, con la finalidad de contribuir a una comprensión integral de diversas circunstancias políticas, económicas y sociales que han operado históricamente en la configuración actual de sus desafíos en materias educativas, en particular en su relación con el Estado Chileno.

Con la misma intención que la anterior, la cuarta sección enumerará los principales hitos en la historia de la institucionalidad educativa en Chile, con el objetivo de analizar críticamente

el proceso a través del cual se han constituido sus principales características de organización, y definición pedagógica y programática.

Por último, la quinta sección relata de forma sucinta, al igual que los apartados anteriores, diversas circunstancias históricas de la Provincia de Arauco, enumerando también algunos indicadores educativos, económicos y sociales, con la intención de justificar la importancia del desarrollo de la presente investigación en dicho territorio, con especial interés en las comunas de Contulmo y Tirúa.

Sobre las tres últimas secciones, es importante mencionar que aunque los ejercicios de recapitulación histórica pudiesen asumirse de antemano como reiterativos o de poco aporte al objeto de estudio abordado, se consideran de suma importancia para una comprensión amplia del contexto y la coyuntura donde se desarrollan cotidianamente las dinámicas sociales sobre las que se busca indagar, en específico en la característica de relación de muchas de las comunidades del pueblo Mapuche habitantes de la provincia de Arauco, con diversas entidades económicas, sociales y políticas.

1. La educación como motor para la transformación social

a) Educación como proceso de fortalecimiento colectivo

Como se mencionó anteriormente, la presente discusión conceptual sobre los procesos educativos, buscará enfocarse al impacto social que la educación puede llegar a generar dentro de los contextos particulares en los cuales se desarrolla. Lo anterior, no implica necesariamente dejar de lado los aspectos pedagógicos, ni mucho menos los relacionados con la construcción de política educativa, sino más bien reflexionar sobre cómo estos dos aspectos, desarrollados de forma inclusiva y participativa, pueden potenciar a la educación como dinámica indispensable de transformación social.

Por un lado, es importante mencionar inicialmente que la educación es un proceso por medio del cual el individuo va formando y desarrollando al máximo todas sus potencialidades, conocimientos, capacidades, emociones y sentimientos (Limpens: 1998: p. 78). En ese sentido, es innegable que la experiencia educativa de un individuo impacta particularmente su trayectoria de vida, permitiéndole afrontar las diversas circunstancias que la cotidianidad implica. Sin embargo, habrá que admitir también que la realidad

presenta retos complejos que en la mayoría de los casos no son considerados en los procesos educativos escolarizados, tomando en cuenta la diversidad de contextos a los que se enfrenta un individuo, y a lo dinámico de los cambios sociales que afrontará individual y colectivamente. Lo anterior es señalado por Astorga (2012), cuando menciona, por un lado, que: los actuales sistemas educativos en América Latina fueron construidos en relación con escenarios sociales y políticos muy diferentes a los actuales. Y por otro, que ese desfase y natural complejidad para superarlo, eventualmente conduce a una crisis de sentido, la cual cuestiona severamente la pertinencia social de la educación escolarizada. O lo que es lo mismo, se educa para un mundo que no existe más, para empleos que colapsarán, para relaciones y representaciones sociales que no volverán (Astorga: 2012: p. 26).

Considerando lo anterior, resulta de suma importancia la promoción de perspectivas educativas que transiten de un enfoque individual a la consideración de uno de tipo colectivo. Bajo esta lógica, resulta de suma importancia incluir en los procesos educativos reflexiones críticas sobre cómo se ha construido históricamente la realidad social, política y económica, y a su vez permitir la construcción de propuestas colectivas teniendo como horizonte el buen vivir, promoviendo con esto el sentido de lo colectivo o comunitario, promoviendo la organización y colaboración. En consonancia con lo anterior, hablar de la educación desde el buen vivir y hacerlo considerando únicamente su rol para el desarrollo económico son perspectivas irreconciliables (Crosso: 2012: p. 16). Cabe señalar que el buen vivir, de acuerdo a lo expresado en lo anterior, es entendido como: “La vida en plenitud en interacción entre la existencia humana y natural, agregando que es el estado de plenitud de toda la comunidad vital” (Macas: 2011: 452).

En ese sentido, son fácilmente identificables las posturas que apuntalan a la educación no como un proceso para el desarrollo individual de habilidades, sino como un espacio para el fortalecimiento colectivo de las capacidades de incidencia. En particular, Mauricio Huircan describe que en los modelos de educación tradicional Mapuche: Dominar saberes y conocimientos genera ciertos beneficios para su entorno próximo, vinculado con la mantención del equilibrio y la existencia armoniosa dentro de la comunidad (Huircan: 2010: p.25). Este planteamiento, se contrapone con modelos educativos en los cuales se priorizan los objetivos de una economía neoliberal, interesada en que las instituciones

educativas se transformen en centros de adiestramiento, ofertando tan solo una porción de conocimiento y las destrezas individuales suficientes para aceptar empleos precarios y mal pagados (Llamas: 2014).

Por otro lado, es importante destacar que pensar en una educación con enfoque colectivo implica necesariamente una reflexión crítica sobre los contenidos y las dinámicas pedagógicas desarrolladas en contextos escolarizados, las cuales, en su mayoría, privilegian contenidos estandarizados a nivel nacional, desconociendo o menospreciando el cúmulo de saberes y prácticas de transmisión de conocimientos propias de los pueblos originarios. Rojas y Peña (2015) afirman en lo respectivo a los procesos de sociabilización del conocimiento de las y los estudiantes de comunidades Mapuche, que la forma en que está definida la educación y sus contenidos conlleva a un problema para las comunidades, ya que se desconoce explícitamente otras categorías de contenidos que no sean las occidentales, como la literatura oral y el conocimiento sobre la relación de parentesco en el marco de la sociedad y cultura mapuche (Rojas y Peña: 2015: p. 40). Es decir que suponen en su proceso de construcción del conocimiento, dinámicas que implican la participación activa de las comunidades. En consideración de lo anterior, se afirma que las formas institucionalizadas de transmisión del conocimiento, a través de materiales y dinámicas estandarizadas, niegan sistemáticamente la existencia de saberes y prácticas ancestrales del pueblo Mapuche, que Aravena (2003: p. 93), recuperando conceptos de Bastide, reconoce como receptáculos de la memoria común expresados en manifestaciones y experiencias colectivas de significación. La misma autora sostiene que el nivel colectivo de la etnicidad está asociado a una experiencia grupal que conlleva una movilización étnica de los individuos, expresándose en un discurso reivindicativo asociado a una adscripción étnica y a una crítica de la sociedad no Mapuche (Aravena: 2003: p. 91). En ese sentido, es importante relevar el uso de la memoria y su transmisión oral como registro que participa en la transmisión de la información y del conocimiento para el pueblo Mapuche, privilegiando el pensamiento colectivo sobre el individual, basándose en la observación y en la experiencia como mecanismos de aprendizaje y en las prácticas que están llenas de significados (Cetsur: 2005 en Almendra, Peña y Rojas: 2011: p. 40).

En síntesis, una oferta educativa orientada al fortalecimiento colectivo y no a la capacitación individual, puede potenciar no solo la integración sino también la reflexión y movilización comunitaria, permitiéndoles a las comunidades generar procesos participativos que trasciendan el ámbito educativo con miras a la transformación social. No obstante, es importante mencionar que el proceso para la generación de consensos dentro del espacio educativo, no está exento de manifestar también diversas tensiones y relaciones de poder al interior de las comunidades. En ese sentido hay que señalar que un enfoque educativo con perspectiva colectiva, implica poner en común, y en debate, diversos puntos de vista, muchas veces opuestos, que reflejan la realidad plural que caracteriza a las comunidades.

b) La educación bajo un enfoque de derechos humanos.

No obstante lo expuesto anteriormente, además de identificar dos posturas para asumir la educación, es decir: la individual versus la colectiva, plantea la disyuntiva de cómo construir modelos educativos que potencien el sentido de colectividad dentro de los contextos en los que se desarrollan, en lo que respecta a la selección de elementos a incorporar en sus diseños curriculares y pedagógicos. Una propuesta al respecto se desprende del enfoque de derechos, descrito por Luna (2012), cuando menciona que el sentido de la educación y sus conceptos de calidad tienen que nutrirse de la doctrina de los derechos humanos y del entendimiento de que la educación es un derecho fundamental que incide en todos los derechos. Lo anterior, señala, establece una interrelación de la educación con todos los factores y dimensiones de la realidad (global, regional, nacional y comunitaria) y de la gestación de visiones, políticas y programas integrales, como por ejemplo impacto de la educación en la reducción de la pobreza, pero también impacto de la pobreza en el acceso y calidad de la educación (Luna: 2012: p. 56). Es decir, entender la educación como un espacio no solo de análisis crítico sino de construcción de la realidad. En otras palabras, la educación con el enfoque de derechos humanos, no consiste simplemente en la difusión de los marcos jurídicos que garantizan los derechos en diversos niveles, sino también el análisis de cómo un grupo en particular recibe o es vulnerado en sus derechos.

Sin embargo, los enfoques con perspectiva de derechos humanos con los que se asuman los procesos educativos, no resultarán suficientes, si sus orientaciones no se dirigen a la transformación del contexto extra aula o extra institución educativa. Es decir, los procesos educativos deben trascender el propio ámbito de la educación para situar sus objetivos en procesos de transformación social de mediano y largo plazo. Para lo anterior, es importante considerar la postura de Crespo (2012), quien sostiene que existe una interacción estrecha entre educación y desarrollo, ya que incluso ambos pueden analogarse como parte del mismo proceso, lo cual tiene que ver con el poder que se deriva del acceso y la posibilidad de utilización y disfrute del conocimiento. Este poder puede ser abstracto o concretarse en la participación en procesos de diagnóstico, identificación de problemas y alternativas de acción, gestión, control, organización de intereses particulares, construcción de propuestas educativas para la comunidad (Crespo: 2012: p. 75), e incluso, potenciando su carácter transformador, “la educación puede posicionarse como la gestora de una transformación orientadas a la construcción de realidades sociales enmarcadas en principios de soberanía, integración e inserción estratégica en otros contextos” (ob cit, p. 65). El mismo Crespo, considera que a la par de su rol como dinámica de transformación social, la educación puede interpretarse como un punto de encuentro, diálogo y puesta en común de la diversidad social de las sociedades cuando afirma que “el desafío de la educación apunta a la inclusión de toda la población y a la provisión de una educación de calidad para todos. Pero, además, la educación constituye un espacio público para el ejercicio de la ciudadanía, donde los diversos grupos sociales aprenden a reconocerse, a convivir, desde la diversidad” (ob cit, p. 71).

En el caso particular de los pueblos originarios, una educación impartida bajo el enfoque de derechos humanos supondría, por un lado, la incorporación de contenidos contextualizados dentro de la propuesta académica y una metodología pedagógica pertinente a las formas tradicionales de transmisión del conocimiento, y por otro, la participación efectiva de los pueblos originarios en el diseño, ejecución y evaluación de la oferta educativa dentro de sus comunidades. Para ilustrar lo anterior, considero relevante hacer mención de un ejercicio desarrollado por el colectivo Múuch´Kaanbal en el Estado de Yucatán al sur de México, en el cual se le consultó a la población maya de la región sobre el tipo de educación que les gustaría se ofertase dentro de sus comunidades. A grandes rasgos, las propuestas se situaron

en torno a la relación de las personas con el medio ambiente, métodos tradicionales de producción, la enseñanza de la lengua maya, la dignidad y el respeto a las personas, los ancestros y las deidades, uso de tecnología, expresión artística y lúdica, e historia del pueblo maya (Múuch'Kaanbal: 2010). En el listado anterior, es posible advertir una estrecha relación a los derechos relacionados con la cultura, el territorio, la educación, la salud, la recreación, entre algunos otros. En ese sentido, es importante reflexionar acerca de cómo los sujetos se caracterizan por ser y atravesar una constelación articulada de hechos, necesidades, ideas, visiones, esperanzas y voluntades no establecidas en un solo plano sino de forma múltiple (Zemelman, 2006), que pueden confluir dentro de procesos educativos. A pesar de la distancia geográfica y cultural con el pueblo maya, en un ejercicio análogo de la experiencia, una educación con pertinencia cultural para el pueblo Mapuche, podría implicar no solo la contextualización de contenidos y dinámicas pedagógicas, además del uso del mapudungun durante todo el proceso educativo escolarizado, sino también un análisis crítico del tránsito histórico y de la coyuntura actual del pueblo Mapuche y de su relación con otros actores y entidades presentes en su territorio. Para Rojas y Peña (2015) un modelo educativo de transmisión cultural contextualizado a la realidad Mapuche supone incorporar a la escuela saberes culturales propios del ámbito no escolar: patrones de comportamiento con los individuos adultos, con los pares, con los sujetos no mapuche, formas de interactuar, prácticas de cultivo, cuidado de animales, y concepción del espacio que habitan, que habitaron sus ancestros y que habitarán sus descendientes (ob cit, p. 1216).

c) La interculturalidad crítica como práctica educativa.

Asumida la relevancia de los procesos educativos en procesos más amplios de transformación social, convendrá destacar algunas posturas teóricas asumidas ante los desafíos que la diversidad presenta en el ámbito de la educación. Venegas (2012), distingue y define los conceptos de multiculturalidad e interculturalidad, contribuyendo a identificar sus particularidades y en qué medida son asumidos en las propuestas educativas institucionales o participativas. En primer lugar, la multiculturalidad, es definida por Venegas como:

“El “mosaico” que se construye con una serie de piezas, por lo general de pedazos de cerámicas de colores que permiten elaborar una composición artística, colorida, diversa, en la que cada pieza forma parte de un todo, está

integrada a esa figura, es parte de ella, pero sin posibilidades de cambio, con sus fronteras delimitadas, prácticamente estáticas y que no se pueden modificar ni sus formas ni colores ni estructuras. La mirada formal, “occidental”, de la diversidad cultural tiene relación con la “tolerancia”, proceso de “inclusión” relacionado con la necesaria asimilación de determinados grupos a la sociedad, sin topar los temas estructurales, ni del poder, ni de la cultura dominante, ni de la economía, ni de la educación, peor aún de la religión o los símbolos y formas de vida” (Venegas: 2012: p. 103).

Es decir que, bajo esta lógica, las políticas multiculturales en diversos ámbitos reconocen la diversidad, pero buscan homogeneizarla hacia la clase o cultura dominante. Basta una breve recapitulación histórica para identificar que, cuando menos en América Latina, históricamente la gran mayoría de los sistemas educativos públicos se orientaron, a través de sus políticas educativas y prácticas pedagógicas, a la estandarización de contenidos, como estrategia para promover la unicidad nacional.

La interculturalidad, en cambio, sostiene Venegas, es:

“Como el caleidoscopio, en el que se mezclan colores y formas, se cambian las estructuras y se abren los límites para construir nuevas figuras, nuevas formas, diversas, irrepetibles, estéticas, en una interacción real, compleja. Cada figura “afecta” a la otra y no hay entre ellas jerarquías, sino una interacción esencial para formar una nueva figura, guardando su propia forma y color” (Venegas: 2012: p 103).

En ese sentido, podría asumirse de antemano que la interculturalidad no solo posibilita el diálogo entre diversos grupos sociales, sino que también potencia una integración que no resigna características o elementos de una cultura ante la otra, ya que por el contrario, promueve una integración equitativa. No obstante, habrá que ser cuidadosos para caracterizar los procesos y políticas interculturales de forma crítica, ya que diversos autores señalan una divergencia importante entre la *interculturalidad funcional* y la *interculturalidad crítica*, ambas explicadas por Ferrão (2010), recuperando los postulados de Fidel Tubino. Por un lado, la interculturalidad funcional, promovida principalmente desde las instituciones se ha apoyado, en la mayoría de los países, en una postura de no cuestionamiento del modelo sociopolítico vigente, la cual, además, se encuentra marcada por la lógica neoliberal (Ferrão: 2010: p. 337). Bajo esta lógica, se podría afirmar que las políticas interculturales institucionales en Chile, principalmente en el ámbito educativo, considerando las características de diseño del PEIB, no apuntan a la transformación de las estructuras sociales, sino a un reconocimiento inocuo de las diversidades y por ende al

sostenimiento de diversos factores de inequidad entre grupos sociales. Ello la situaría, conceptual y políticamente, más cercana a la propuesta de multiculturalidad conceptualizada por Venegas. Por el otro lado, la *interculturalidad crítica*, cuestiona las diferencias y desigualdades construidas a lo largo de la historia entre diferentes grupos socioculturales, étnico-raciales, de género, de orientación sexual, entre otros. Asimismo, pretende ser una propuesta ética y política con el objetivo de construir sociedades democráticas que articulen la igualdad y el reconocimiento de las diferentes culturas, y de proponer alternativas al carácter monocultural occidentalizante, que domina en la mayoría de los países del continente latinoamericano (Ferrão: 2010: p. 338). De nuevo, nos encontramos con una propuesta en materia educativa -y por qué no, política- que apunta a la transformación social a partir del reconocimiento de la diversidad y de las históricas inequidades sociales que ésta ha arrastrado. Por último, a pesar de no profundizar en el debate, es importante mencionar que Ferrão plantea además dos disyuntivas que la *interculturalidad crítica* supone; la primera en cuanto al ámbito de acción principal entre la educación o la política, y la segunda, asumida como un enfoque principalmente educativo, que postula el cuestionamiento sobre si la educación intercultural crítica debe ser universal o únicamente focalizada en aquellos grupos históricamente vulnerados en América Latina, como los pueblos originarios o afrodescendientes.

Considerando las anteriores propuestas conceptuales, y tal y como se mencionó líneas arriba, es posible advertir que el sistema educativo en Chile, a pesar de ofrecer una educación intercultural, amparadas en la Ley Indígena 19.253 y expresada en el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (Huircan: 2010: p. 98), únicamente reconoce la multiculturalidad, ya que tiene un carácter centralizado, proveniente de organismos creados por el Estado, y donde se toma como base el conocimiento occidental fundamentado en criterios de objetividad enajenante (Quintriqueo y McGinity: 2008 en Huircan: 2010: p. 100). En consecuencia, el currículum escolar chileno es un reflejo del modelo cultural occidental que ha escolarizado a muchas generaciones de Mapuche a partir de la masificación de la escuela y que ha respondido al imaginario nacional, que comprende diversos sectores de la sociedad, lo cual ha generado una relación hegemónica del saber occidental en relación con el saber mapuche (ob cit, p. 100).

En síntesis, el presente apartado podría concluir que un modelo educativo que transite hacia la transformación social, requerirá caracterizarse por promover una educación que fortalezca capacidades colectivas, abonando con esto a la cohesión y movilización comunitaria. Por otro lado, deberá fundamentarse en un enfoque de derechos humanos, que no solo promueva su ejercicio, sino que también analice de forma crítica su entorno en relación al cumplimiento o vulneración de los derechos colectivos e individuales, para contribuir a la exigencia y la reivindicación de los mismos. Por último, deberá reconocer la diversidad de forma crítica, analizando las relaciones inequitativas históricas entre grupos diversos en tiempos y espacios determinados. Estas tres características, cobran especial relevancia en el contexto de los pueblos originarios, ya que históricamente han sido la población más vulnerada en el contexto Latinoamericano. En ese sentido, y en consideración de los objetivos de la presente investigación, resulta fundamental no solo una revisión crítica de los planes y programas oficiales propuestos por el PEIB, sino también focalizar esfuerzos particularmente en identificar y resignificar prácticas cotidianas dentro de las escuelas municipales, que pueden en su ejercicio corresponderse con los conceptos anteriormente expuestos. Esto podría contribuir, a través de la experiencia del día a día, a que la educación pueda constituirse como el motor que impulse transformaciones a diversas escalas y en múltiples ámbitos, para revertir la historia de marginación, segregación y violencia en contra del pueblo Mapuche, que desde diversos sectores sociales se ha ejercido.

2. Participación comunitaria: procesos identitarios y de apropiación territorial.

a) Identidad movilizada.

Si bien en el apartado anterior se expuso la potencialidad de la educación como proceso dinamizador de participación comunitaria en pro de la transformación social y las características que debe presentar para lograrlo, habrá también que detenerse a reflexionar sobre los resultados que propuestas educativas con las características arriba señaladas pueden generar. En ese sentido, es importante destacar las implicancias que el sentido de identidad comunitaria, generado a partir de procesos educativos con pertinencia cultural y territorial, tienen para impulsar dinámicas de participación colectiva.

Tal y como señala García (2014), el punto de partida de la *conciencia de sí* de cualquier ser humano es su identidad. Es decir, la identidad es nuestra afirmación *en y hacia* el mundo (García: 2012: p. 9). *En*, porque define dinámicamente las configuraciones individuales y colectivas y *hacia*, porque traza esquemas de acción en la construcción de los contextos sociales, geográficos o temporales en los que se habita. Lo anterior, da luz inicial a la configuración identitaria como dinámica también de transformación social, tal y como señala Trejo (2008), cuando afirma que:

“La identidad nunca es cuestión final o algo para siempre. Más aún, ésta es una experiencia de autoconocimiento consiente, donde existe conciencia de mismidad. Es decir, la identidad es una necesidad cognitiva, práctica y existencial. La cual permite, por una parte, definirse a sí mismo en el presente y como producto histórico y, por otra, construir un proyecto a futuro” (Trejo: 2008: p. 36).

No obstante, es importante no obviar que la conformación identitaria no es un proceso aislado, sino que se constituye a partir de la interacción dentro de diversos grupos sociales y por supuesto con el entorno en el que se habita. En ese sentido, considerando la génesis de la identidad a partir de la interacción, la misma puede entenderse también como un conjunto de caracteres que expresan las relaciones de las colectividades con sus condiciones de existencia histórica y coyuntural. Entre estos caracteres, es posible reconocer los de larga duración y los transitorios. Los primeros aseguran la continuidad de las sociedades en el tiempo y los segundos corresponden a momentos del devenir social y humano (Venegas: 2012: p. 101).

Particularmente considerando los caracteres que configuran la identidad cotidianamente, resulta de suma importancia reconocer que ésta no es algo que se transmite unidireccionalmente, sino que se construye permanentemente, incluso a contracorriente generacional. Al respecto Gordillo (2010) señala que:

“La dinámica de cambio y transformación que opera en la sociedad parece demostrar que cada nueva generación instituye otras pautas de convivencia y modifica a la sociedad a la que pertenece. De este modo podemos decir que cada sociedad puede crear nuevas estructuras de significación, en un juego instituyente propio de las nuevas generaciones que introducen cambios e innovaciones en lo instituido con aires renovados; validando su espacio a partir del apoyo, el consenso y la legitimidad de la acción social” (Gordillo: 2010).

Justo en consideración de lo anterior, vuelve a cobrar sentido lo expuesto en el apartado de educación, en cuanto al rol que ésta desempeña cuando involucra propositivamente a todos los actores involucrados en ella, con especial énfasis en las y los jóvenes, transformándose de un proceso de transferencia de conocimientos a uno de interacción para la construcción de realidad social. Esta dinámica, se encuentra aun presente en algunas comunidades Mapuche, donde la construcción de conocimientos permite formar valores como el respeto, tanto personal como el de los jóvenes hacia los ancianos y hacia la comunidad, considerándose como un elemento importante para las interacciones en que se entregan los conocimientos de la cultura (Quintriqueo y Cárdenas: 2010: p.106). Muchas de las dinámicas de socialización Mapuche como el *werküñmawün* (entrega de mensajes), el *güxam* (conversación) o el *gübam* (consejo), constituyen espacios también de formación identitaria (Quintriqueo y Cárdenas: 2010).

Por último, es importante mencionar que no necesariamente la identidad individual fortalecida y focalizada territorialmente deriva irremediamente en acción social, pero es posible que la puesta en común de intersubjetividades compartidas, es decir, de identidades colectivas, confluyan en la construcción de objetivos en común. En ese sentido García, sostiene que:

“Cuando el movimiento de la identidad asume, a través de portavoces, una planificación pública de visibilización, de acción colectiva y efecto organizado en la correlación de fuerzas del espacio social, puede materializarse como movimiento u organización social permanente. Hablamos entonces de una identidad movilizadora, cuyo efecto social es capacidad de movilización”. (García: 2014: p. 14).

En síntesis, la identidad construida a partir de la interacción social, puede posibilitar movilizaciones colectivas orientadas hacia la transformación social, lo cual dependerá en gran medida del nivel de fortalecimiento de estas identidades y su posicionamiento colectivo de cara a los diversos devenires y tránsitos históricos a los que se enfrenten.

b) Apropiación territorial

No obstante, si la identidad movilizadora supone, como se mencionó líneas arriba, la existencia de subjetividades compartidas, será importante reconocer el rol que el territorio, asumido más allá de sus características espaciales (aunque sí, también reconociendo su

importancia), se desempeña no solo como espacio de construcción identitaria, sino como elemento cohesionador de una comunidad con sí misma y con su entorno. En ese sentido, la relevancia conceptual del territorio constituido simbólicamente por quienes habitan en él, invita a la reflexión sobre cómo el sentido de pertenencia potencia el involucramiento individual y colectivo en procesos de transformación social en el ámbito territorial.

Bustos (2014), afirma que considerando la importancia que tiene para una comunidad la supervivencia física, social y cultural, el territorio puede ser entendido como un espacio apropiado que permite a los sujetos y a la comunidad validar su desarrollo cultural. En ese sentido, el territorio termina siendo un mediador entre las diferentes esferas de la sociedad (Bustos: 2014: p. 85). En consideración de esto, el territorio, más allá de su delimitación geográfica, es entendido como un espacio de interacción cotidiana, y que esta cualidad le asigna, simbólicamente, un rol activo dentro de los procesos sociales. Entendiendo entonces el carácter dinámico de la configuración territorial para sus habitantes, al territorio se asume como:

“Una configuración espacial compleja donde se articulan los distintos niveles de la realidad y donde participan diferentes actores implicados en la delimitación y apropiación del territorio con intereses e intenciones no sólo distintos sino también, contradictorias y en tensión” (Trejo: 2008: p. 33).

Lo anterior, posibilita un proceso de doble sentido dentro del cual los individuos son configurados identitariamente por el territorio en el que habitan, mientras que el mismo se configura a través de las subjetividades compartidas entre los individuos, a través de un mecanismo que Trejo define como *apropiación*, el cual, según la autora:

“Facilita el diálogo entre los individuos y su entorno en una relación dinámica de interacción, ya que se fundamenta en un doble proceso: el individuo se apropia del espacio transformándolo física o simbólicamente y, al mismo tiempo, incorpora a su self determinadas cogniciones, afectos, sentimientos o actitudes relacionadas con el espacio que resultan parte fundamental de su propia definición como individuo, de su identidad del yo” (Trejo: 2008: p. 37).

Bajo esta lógica, en concordancia con lo planteado por Trejo, el territorio no es únicamente el lugar que se habita, sino también el que se construye cotidianamente. Para apoyar lo anterior, es pertinente destacar el postulado de Porto Gonçalves, recuperado por Rodríguez (2012), según el cual:

“La Geografía deja de ser un sustantivo para mostrarse tal como es, es decir como verbo: es el acto / la acción de marcar, de grafiar la tierra; es la re-presentación de la acción de los sujetos sociales. Si hacer Geografía implica acción, concretización en el espacio, territorialización, los movimientos sociales son los sujetos sociales que construyen parte de nuestra Geografía” (Rodríguez: 2012: p. 2017).

No obstante, la construcción conceptual y geográfica del territorio, no es una dinámica históricamente unilineal, sino un continuo dialogo entre el pasado y el presente. Por lo tanto, posicionándonos en el ámbito educativo, las transformaciones territoriales implican, por un lado; reconocer el conocimiento ancestral o tradicional de la comunidad y al mismo tiempo complementarlo con el conocimiento científico en procura de soluciones reales a los problemas territoriales (Bustos: 2014: p. 87). Por otro lado, implica también la recuperación de la memoria colectiva, narrada por sus propias y propios protagonistas, ante la difusión uniforme de las narraciones históricas nacionales, contenidas en los planes y programas oficiales. En consecuencia con lo anterior, y tal como y como se debatió en el apartado anterior, surge la necesidad de pugnar por la generación de procesos educativos asentados y particularizados territorialmente, que den cuenta del dinamismo de un territorio en su relación con el mundo, pero reconociendo el cúmulo de tradiciones y saberes que ha desarrollado históricamente.

Por otro lado, es importante mencionar que los procesos de transformación social dentro de un territorio determinado, dependen de una multiplicidad de factores contextuales que trascienden el ámbito educativo. No obstante, es importante reconocer que, como también se abordó anteriormente, los procesos de apropiación, y transformación, territorial, dependen en gran medida del grado de internalización identitaria que sus habitantes poseen, y que en ese sentido, la educación es un espacio que pudiese ser idóneo para el debate no solo entre diversos grupos sociales, sino también de estos con su historia y con la realidad que atraviesan, que en muchos casos se presenta conflictiva, en un proceso de permanente formación de identidad, a partir del dialogo, la reflexión y la construcción colectiva.

No obstante, la relación entre el territorio y sus habitantes no puede entenderse solo en una dimensión abstracta, sino que implica también la adopción de posturas y acciones concretas. En ese sentido hace necesario reconocer que para los pueblos indígenas, y en particular el pueblo Mapuche, la noción de territorio es un concepto que intenta acercarse a definir la relación milenaria entre su pueblo y su hábitat natural, así como la ineludible

necesidad de respetarla a la hora de asegurar el futuro de cualquiera de los dos términos de esta dependencia (Chirif et al: 1991 en Almedra, Peña y Rojas: 2011: p. 39). Si además se considera la contingencia medioambiental que atraviesan muchas de las comunidades Mapuche en las regiones del Bio-Bio y La Araucanía, puede dimensionarse la importancia del desarrollo de acciones políticas, económicas y sociales que garanticen el equilibrio territorial y la preservación del medio ambiente.

Tomando en cuenta lo anterior, es importante destacar una divergencia identificada por la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato en cuanto a que existe una diferencia fundamental entre el concepto de tierra recogido por la legislación chilena y lo que se ha entendido como territorio en la legislación internacional. Mientras la primera, equivale al concepto de propiedad privada de los indígenas (Lillo: 1999: p. 43 en CVHNT: 2003); la segunda en cambio, se refiere a una noción más amplia, porque abarca otras dimensiones, no sólo la económica, y porque no incluye sólo el suelo sino todos los elementos con los que se convive cotidianamente. Para ampliar lo anterior, es importante recuperar varias de las conceptualizaciones territoriales y su vínculo con la confirmación identitaria, que para el pueblo Mapuche han sido históricamente muy precisas:

“Wallmapuche es toda la tierra habitada por las comunidades, es el espacio en donde nace y se funda la cultura mapuche, donde tiene vigencia el Mapudugun, habla de la tierra. Es el espacio del cual se tiene conocimiento de su orden y estructura, del Meli Witran Mapu. El Lof indica la ubicación precisa de cada persona en el Wallmapuche. En la cultura Mapuche no basta con afirmar su pertenencia al Pueblo, es fundamental el Tuwún, que se refiere al espacio en donde se funda la identidad individual de los miembros del Lof” (Aukiñ Wallmapu Ngulam, 1997:15).

c) Ámbitos de participación en el contexto Mapuche

Si bien, bajo los supuestos teóricos expuestos anteriormente, se asume una relación entre procesos educativos con las características expuestas previamente, y el desarrollo de dinámicas de participación comunitaria a partir de la identidad movilizadora y de la apropiación territorial, resultará fundamental acotar conceptualmente la noción de participación, a fin de identificar sus principales características en el contexto Mapuche y en qué medida estas difieren de las propuestas institucionalizadas por parte del Estado Chileno.

Peña, Almendra y Rojas (2010), señalan que el pueblo Mapuche, ancestralmente, ha usado un sistema de organización social y de identidad territorial muy característica y particular basado en un complejo sistema de alianzas y dependencias mutuas que tiene como base la identidad del territorio centrada en su linaje, esto es, en mapudungun el *tuwun* y el *kupalme* (Peña, Almendra y Rojas: 2010: p. 249). Lo anterior, advierte la existencia de un sistema político y organizativo que se afincaba principalmente en grupos familiares reducidos, lo cual le permite a los habitantes de una comunidad en particular, incorporar una forma única de relacionarse de los sujetos con un presente, pasado y futuro en esta relación de parentesco de cada familia y su comunidad (ob cit, p. 251). Esta característica implica una particularidad substancial en la forma de concebir los mecanismos y ámbitos de participación e incidencia, la cual podría asumirse como de *pequeña escala*, en referencia a territorios o comunidades concretas, en contraste, por ejemplo, con las características de organización política del Estado Chileno, las cuales se basan en la defensa de los intereses generales de la nación, distribuyendo el poder político de forma centralista y cuya representación puede ejercerse únicamente a través de los distintos mecanismos institucionales validados y organizados por el Estado, como las elecciones o las consultas. En ese sentido, es posible advertir cuando menos dos posibles ámbitos de participación simultáneos para las y los habitantes de comunidades Mapuche; una relacionada directamente con su comunidad o territorio, bajo directrices de organización tradicionales y otra de forma institucionalizada, a partir de las propuestas organizativas surgidas desde el Estado, como las contempladas en la Ley Indígena 19.253 de 1993. Al respecto, habrá que acotar que ésta ley no es acorde con el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo, ratificado por Chile en 2008, ya que no se establecen mecanismos claros de participación para los pueblos indígenas, y donde incluso la participación de indígenas en la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena, está mediada por los directivos y funcionarios de la institución, la gran mayoría de ellos no pertenecientes a ningún pueblo originario (Aylwin: 2009: p. 9).

En consideración de lo anterior, resulta relevante identificar aquellos elementos que potencian a la educación como impulsora de procesos de participación a nivel comunitario, relacionados principalmente con la revitalización de elementos y dinámicas culturales propias del pueblo Mapuche a nivel comunitario. Lo anterior, no obedece en absoluto a

resignar la posibilidad de participación en ámbitos de transformación social más amplios, sino en reconocer la importancia de la participación en espacios como el familiar y el comunitario. Le Bonieec (2009) distingue, con particular énfasis al contexto Mapuche, esta disyuntiva entre ámbitos de participación y advierte que varios autores han observado la aparente contradicción entre, por una parte, los discursos y prácticas de reivindicación cada vez mas anclados en lo local, lo territorial, o en “la comunidad”, y por otra parte en la globalización, en la “desterritorialización” de estos procesos que implicarían el fin del lugar (Le Bonieec: 2009: p. 64). Concluye que ambos forman parte de un mismo proceso en el que lo local y lo global se influyen y configuran mutuamente. Lo anterior, contribuye a dimensionar la trascendencia de las dinámicas de organización y participación comunitarias en el contexto de lo local ante el impacto de dinámicas políticas y económicas globales y nacionales, fenómeno definido por Swyngedouw como *glocalización*, en referencia a las asimetrías de poder y de impacto de diversas actividades desarrolladas a nivel global dentro de las comunidades (Fløysan, Barton y Román: 2009: p. 124). Estas dinámicas de reivindicación de los modos tradicionales de organización y participación dentro de las comunidades, podrían interpretarse como dinámicas de *resistencia local*, ante los embates de diversas entidades políticas y económicas operando a nivel nacional y global.

No obstante, también es importante mencionar que las diversas experiencias de participación del pueblo Mapuche y de las otras ocho “etnias”⁴ que habitan el territorio chileno, han sido contrastantes a partir de la creación en el año 93 de la CONADI, y de la implementación de su oferta programática, la cual ha evidenciado serias carencias ya sea por falta de representatividad y pertinencia en su diseño y ejecución, o en muchos casos por promover dinámicas asistencialistas o clientelares, generando con lo anterior divisiones o conflictos al interior de las comunidades (Durstun y Duhart: 2003). Lo anterior no resulta casual, si se analiza en forma crítica la lógica que subyace detrás de los esquemas institucionales de participación, los cuales, de alguna forma, instrumentalizan inocuamente la participación Mapuche, relegándola al ámbito discursivo principalmente. Esta situación es denunciada por Llanquilef (2003), cuando asegura que existe el *racismo de*

⁴ Como denomina la CONADI a los pueblos originarios presentes en el territorio nacional, los cuales, además del Mapuche, son: Aymara, Atacameño, Colla, Quechua, Rapa-Nui, Yámana, Kawashkar y Diaguita.

interiorización, principalmente presente en la institucionalidad, el cual implica que todo mapuche puede tener un espacio en la sociedad nacional, e incluso aceptar y promover que uno o varios Mapuche ocupen diversos cargos públicos, pero no para que gobiernen, sino para que puedan, desde esta posición, “controlar mejor a sus hermanos que se salen de esta institucionalidad” (Llanquilef: 2003: p. 14). Esto, resulta coincidente al planteamiento de Majid Rahnema (1996), quien afirma que los gobiernos tienen una creciente necesidad de participación para el logro de sus propios objetivos, principalmente en materia política y económica. Su interés también se sustenta en el hecho de que conocen los riesgos inherentes al posible abuso incontrolado de la participación social, y por ello buscan contener sus efectos. En ese sentido, se puede afirmar que la participación social a gran escala, se ha desarraigado de sus orígenes, transformándose en un mecanismo de legitimación institucional ante diversos conflictos que emergen en diversos ámbitos (Rahnema: 1996: p. 197). Lo anterior, aunado a continuos desencantos de la institucionalidad, ha generado dentro de las comunidades un entendible recelo a los mecanismos estatales de participación, y producto de ello han sido estigmatizadas de poco participativas (ob cit, p. 200). En el contexto Mapuche, esta realidad también se ha puesto de manifiesto en la dinámica electoral que aunque progresivamente ha integrado a candidatas y candidatos mapuche, quienes incluso han encabezado gobiernos comunales, no ha posibilitado en lo concreto la apertura de espacios para la gestación de cambios estructurales al interior de las comunidades, ya que esta vía de participación implica, en la mayoría de los casos, una inserción en la dinámica de los partidos políticos, los cuales persiguen sus propios intereses (Cayuqueo: 2006: p. 7).

En consideración de esta realidad, varios han sido los colectivos Mapuche que han generado acciones para la reivindicación de la autonomía y/o autodeterminación (Almendra, Peña y Rojas: 2011: p. 53) como dinámica de participación y transformación social dentro de sus comunidades. Muchos de estos esfuerzos han surgido a partir del fortalecimiento del capital social grupal y comunitario, que en conceptos de Durston y Duhart (2003), implica no solo el trabajo en equipo y la generación de liderazgos legítimos, sino la existencia de todo un sistema complejo inteligente al interior de las comunidades que pauta y orienta las conductas individuales y colectivas, y que se expresa, a través de la

memoria social: del origen de la comunidad, fundadores, traición, explotación, líderes, religión, alianzas matrimoniales, y comunidades históricamente aliadas (ob cit, p. 16).

Como se mencionó anteriormente, resultan de suma importancia los esfuerzos por relevar y resignificar las dinámicas y los espacios de participación cotidiana dentro de las comunidades Mapuche, e identificar qué elementos potencian su gestación y desarrollo. Si se considera el potencial de la educación como proceso de intercambio y producción de conocimiento, y de las escuelas como espacio de confluencia colectiva, no resulta aventurado suponer entonces la posible trascendencia de las dinámicas comunitarias generadas desde los espacios escolares.

3. El pueblo Mapuche a través del tiempo: Reducción territorial y resistencia.

a) Antecedentes históricos del pueblo Mapuche

El pueblo Mapuche es el de mayor proporción dentro de los pueblos originarios presentes en Chile. Durante el censo del 2002, el 87% de las personas identificadas como habitantes originarios, dijeron pertenecer al pueblo Mapuche. Hasta esa fecha, la población total de integrantes del pueblo Mapuche ascendía a 604.349 personas, distribuidas principalmente en la región Metropolitana, de La Araucanía, de Los Lagos y del Bio Bio. (INE: 2005: pp. 9-13). No obstante, el pueblo Mapuche no es heterogéneo, sino que se compone de diversos grupos, caracterizados según las particularidades del territorio que habitan dando paso a la existencia de identidades específicas como la Pikunche, la Williche, la Pewenche, la Lafkenche, la Wenteché, la Nagche, según la reseña del pueblo Mapuche elaborada por la CONADI, disponible en su página web⁵.

Aunque existe muy poca información sobre el pueblo Mapuche antes de la invasión española, se sabe que habitaba un vasto territorio en lo que actualmente son Chile y Argentina, y que su población se concentraba principalmente entre los ríos Itata y Toltén al Oeste de la cordillera de Los Andes, en lo que hoy son las Regiones del Bio Bio y La Araucanía, la cual, según algunos cálculos, se ha estimado en aproximadamente un millón de habitantes (Bengoa: 1985: pp. 14-16).

⁵ <http://www.conadi.gob.cl/index.php/atencion-ciudadana/fondo-de-cultura-y-educacion/25-pueblos-indigenas/287-resena-historica-pueblo-mapuche>

A diferencia de lo sucedido con la mayoría de los pueblos originarios del continente americano, las fuerzas militares españolas nunca lograron someter a los habitantes del cono sur de América, ni ocupar sus territorios. Tras largos años de guerra entre Mapuche y españoles, en 1641, se firmó el Tratado de Paz de Quilín, el cual no solo reconoció como límite sur de la unidad administrativa imperial de la Capitanía General de Chile, el río Bio Bio, (Calbucura: 2011: p. 5) sino también la independencia del pueblo Mapuche y su territorio (Bengoa: 1985: p.33). Este hito acontecido durante los procesos de colonización del imperio español en América, fue posible, según múltiples hipótesis, gracias al sistema de organización no jerarquizada que poseían, en donde cada grupo familiar actuaba, y resistía los embates del imperio Español con independencia. En total, el pueblo Mapuche se mantuvo autónomo del Imperio Español por 260 años (ob cit, p. 37), aunque resignando parte de su territorio histórico, situado al norte del río Bio-Bio. Durante este periodo, el Pueblo Mapuche se transformó progresivamente en una sociedad ganadera, agricultora y comerciante, y modificó sus estructuras organizativas al generar alianzas entre grupos familiares a través de la conformación de organizaciones territoriales, y la celebración de parlamentos, mediante los cuales se definían decisiones conjuntas frente al Imperio Español y después de 1818 ante el Estado Chileno (ob cit, pp. 43-70).

b) El pueblo Mapuche y su relación con el Estado Chileno

En 1862 comienza la ofensiva contra el Pueblo Mapuche por parte del ejército chileno, a la par de su similar argentino al Este de la Cordillera de los Andes, denominada la "Pacificación de la Araucanía". Hacia 1883 el pueblo Mapuche deponen las armas, después de más de 20 años de resistencia ante la arremetida del Estado Chileno, durante la cual se estima que la población mapuche redujo en casi la mitad el total de su población (Calbucura: 2011: p. 9).

Entre 1884 y 1919 unos 80.000 Mapuche son concentrados por el Estado Chileno en unas 3.000 reducciones indígenas. En ese mismo periodo se otorgan más de nueve millones de hectáreas a colonos extranjeros y chilenos, en lo que históricamente fue el territorio del pueblo Mapuche. Dentro de las reducciones se concentran conglomerados de varias familias organizados bajo una estructura jerarquizada, donde el cacique detentaba el Título de Merced, otorgado por el Estado Chileno, con la responsabilidad de repartir la tierra entre las familias a su cargo. Durante este proceso, el pueblo Mapuche es nuevamente reducido

territorialmente, y confinado a un área de un poco más de quinientas mil hectáreas (Calbucura: 2011: p. 11).

A partir de 1927, cuando se decreta la Ley N° 4169, y hasta 1989, después del plebiscito que puso fin a la dictadura militar en Chile, la política indígena implementada por el Estado en lo respectivo al pueblo Mapuche, consistió principalmente en la sistemática división de sus comunidades y el otorgamiento de títulos individuales de propiedad de las tierras (ICVHNT: 2003: p.39). De hecho, se estima que en el periodo comprendido entre 1917 y 1973 alrededor de 168 reservas desaparecieron producto de la usurpación de tierras practicada por los colonos asentados en las vecindades de las comunidades Mapuche. Únicamente durante el breve periodo de la aplicación de la reforma agraria (1967-1973), la política estatal, a través de la expropiación y reasignación de tierras, benefició a un sector del pueblo Mapuche. Dicha experiencia no logró subsanar el histórico despojo de tierras que el Estado Chileno y los colonos concretaron principalmente durante el curso del siglo XX, periodo histórico en el cual el pueblo Mapuche continuó sufriendo un significativo deterioro de sus condiciones de vida en general, así como la violación estructural de sus derechos como grupo étnico minoritario. En términos comparativos no existen precedentes en el continente americano que se asemejen a las restricciones jurídicas que el Estado Chileno ha impuesto al pueblo Mapuche (Calbucura: 2011: pp. 18-25).

c) La practica forestal en territorio del pueblo Mapuche

Otro de los desafortunados hitos de la historia del pueblo Mapuche y su desventajosa e inequitativa relación con las elites económicas y el Estado Chileno, lo constituye el surgimiento de la actividad forestal en el sur del país, principalmente en lo que históricamente ha sido el territorio ancestral del pueblo Mapuche. Ya desde principios del siglo XX, el Estado Chileno impulsó un proceso de reforestación para una nueva actividad económica que se desarrolló vertiginosamente durante la década del 60. Los esfuerzos se concentraron entonces en forestar con pino considerables áreas de los bosques del sur chileno para alimentar la naciente industria de celulosa. Entre 1965 y 1973 se plantaron 430.000 hectáreas de pino, que son justamente árboles que se cosecharon a inicios de los años 90. En 1974, un año después del golpe de estado, se promulgó el Decreto Ley 701, el cual modificó la Ley de Bosques 4.363 del año 1931, lo que significó el inicio de una nueva

intervención estatal pero que ahora privilegiaba particularmente a un sector de la población; el empresariado. Esta dinámica caracterizaría en los años venideros al modelo neoliberal impuesto por la dictadura militar. Entre 1974 y 1980 el Estado traspasó a privados las empresas públicas de dicha actividad productiva: plantaciones y plantas de celulosa. Actualmente son únicamente dos grupos empresariales los que controlan más del 60% de la actividad forestal en el país. Lo anterior adquiere una importante dimensión si se considera que el rubro forestal es el segundo en importancia económica para el país después de la minería (Araya: 2003: p. 2).

La actividad forestal ha implicado para el pueblo Mapuche, principalmente para las y los habitantes rurales de las regiones del Bio-Bio, La Araucanía y Los Ríos, graves afectaciones de tipo medioambiental, económico, sanitario y social al interior de sus comunidades, tales como sequías, pérdida de bosque nativo (de suma importancia para la medicina tradicional), reducción de las fuentes de empleo, enfermedades de diversa índoles producidas por el contacto con agroquímicos, migración y una progresiva desintegración del tejido social, entre algunas otras (ob cit, pp. 4-10). Además, ante este desolador panorama, el pueblo Mapuche se encuentra en un estado de indefensión, ya que el Estado Chileno, en aras de impulsar la actividad forestal y sus réditos económicos, no sólo no ha sido un garante de derecho en la intermediación en los conflictos entre las empresas forestales y diversas comunidades mapuche, sino que ha perseguido y criminalizado los movimientos en defensa de los territorios (ob cit, p.4).

Por otro lado, en un esfuerzo de legitimación ante las y los habitantes de sectores con amplia presencia forestal, muchas han sido las empresas del rubro que a través de la inversión social han promovido una dinámica asistencial dentro de las comunidades. Este fenómeno adquiere especial relevancia dentro del sector educativo, considerando los aportes que realizan a través de becas, donación de equipos escolares y desarrollo de infraestructura. En ese sentido, las escuelas están participando de las dinámicas de integración y legitimación de las empresas forestales, que utilizan la escuela para adoctrinar sobre una concepción, principalmente económica y ecológica, sobre los recursos del bosque y el medio ambiente, y familiarizar a los niños a la presencia a las plantaciones forestales,

en detrimento del conocimiento tradicional mapuche y su concepción de la relación con el medio ambiente (ob cit, p.10).

d) Movilización del pueblo Mapuche de cara al siglo XXI

Después de más de dos décadas de práctica forestal intensiva dentro del territorio del pueblo Mapuche, en 1997 comienza una nueva etapa de movilización y resistencia dentro las comunidades, a partir de la quema de dos camiones cargados de madera, propiedad de la empresa forestal Arauco, perpetrado por habitantes mapuche en una comunidad de Lumaco, en la región de La Araucanía (ob cit p. 6). Este hecho estuvo precedido por la conformación unos años antes de organizaciones reivindicatorias de la autonomía y el territorio del pueblo Mapuche como el Consejo de Todas las Tierras, la Coordinadora Mapuche Metropolitana y la Coordinadora Territorial Lafkenche, y antecedió la aparición pública de la Coordinadora de Comunidades en Conflicto de Arauco y Malleco (CAM), la cual ha promovido acciones de fuerza como forma de lucha para conquistar las reivindicaciones de sus tierras ancestrales, tal y como afirman Pairicán y Álvarez (2011: p. 72). Los mismos autores, trazan una interesante analogía que contribuye a entender la radicalización de diversos movimientos de reivindicación del pueblo Mapuche, y la adhesión y participación activa de jóvenes en distintas acciones para el cumplimiento de dicho objetivo:

“Un gran porcentaje de los futuros militantes de la CAM maduraron durante la misma generación que los pinos radiata y eucaliptus (20 a 25 años de maduración) sembrados por las empresas forestales durante la década de los ochenta. Es decir, los futuros integrantes de la CAM fueron jóvenes de comunidades que se fueron criando junto con esta actividad económica, sufriendo sus devastadoras consecuencias sobre las comunidades en que vivían. Por lo tanto, sus inquietudes políticas nacieron en la búsqueda de soluciones concretas a los problemas que afectaban al mundo mapuche (despojo de tierra, sequías, contaminación de las aguas, etc.) en los noventa. Además, fue una generación de Mapuche en rebeldía con sus propios antepasados políticos cercanos, ante la cooptación de dirigentes que generó el nacimiento de CONADI, dejando de lado las reivindicaciones de su pueblo para dedicarse a lo que ellos consideraban como la mera administración de este organismo gubernamental.” Pairicán y Álvarez (2011: p. 70).

Esta nueva etapa en la historia de las movilizaciones del pueblo Mapuche, generó múltiples y contrastados efectos en diversos sectores de la sociedad chilena. Por un lado, es imperante reconocer que eventos como el de Lumaco en 1997 y otros similares

acontecidos en años posteriores, no solo contribuyeron a generar un nuevo sentido político común dentro de diversas comunidades y organizaciones Mapuche (ob cit p. 75), sino también a visibilizar dentro de la agenda nacional el historial de despojo territorial y marginación de la que ha sido víctima por parte del Estado Chileno y de diversos actores económicos. Lo anterior, contribuyó, por un lado, a acelerar durante la primera década del siglo XXI algunos cambios por parte del Estado Chileno en lo respectivo a su política frente a los pueblos originarios, con particular énfasis en el pueblo mapuche a partir del desarrollo de los Diálogos Ciudadanos generados durante el gobierno de Frei Ruiz-Tagle como respuesta a la ya mencionada radicalización del movimiento a partir del año 1997. Producto de esta renovada voluntad frente a los pueblos originarios presentes en el territorio nacional, en el año 2000 el Estado Chileno, auspiciado por el Banco Interamericano de Desarrollo, pone en marcha el Programa Multifase de Desarrollo Integral de Comunidades Indígenas: *Orígenes*, cuyo objetivo, textualmente, fue el de respetar, proteger y promover el desarrollo de los indígenas, sus culturas, familias y comunidades, adoptando las medidas adecuadas para tales fines (fuente). La implementación se concreta a través de un Plan de Desarrollo Integral que contempla la ejecución de proyectos en las áreas de: Fortalecimiento Organizacional; Desarrollo Productivo; Educación, Arte y Cultura; y Salud Intercultural (MINEDUC: 2011: p. 8-10). En materia educativa, el programa *Orígenes* implementó un proyecto de educación intercultural piloto en 9 comunas del país hasta el año 2000, cuando se institucionalizó como programa independiente dentro de la estructura del MINEDUC (ob cit, p. 6).

e) La relación del Pueblo Mapuche y el Estado Chileno en la actualidad

No obstante, simultáneamente, el Estado Chileno desplegó numerosos contingentes represivos en las zonas en conflictos, donde incluso miembros de Carabineros de Chile, fungen como elementos de seguridad dentro de los terrenos forestales (Pairicán y Álvarez: 2011: p. 75). Esta nueva estrategia por parte del Estado Chileno hacia el pueblo Mapuche, desencadenó durante la primera década del siglo XXI, un considerable aumento de la persecución, judicialización y condena de numerosas y numerosos promotores de la causa mapuche, y acontecimientos de violencia extrema como los asesinatos de Alex Lemun en

2002 y Matías Catrileo en 2008, ambos por parte de efectivos de Carabineros de Chile (ob cit pp. 79-82).

Esta línea política ambivalente por parte del Estado Chileno, que Pairicán y Álvarez (2011: p. 76) definen como de *zanahoria y garrote*, ha sido constante durante los últimos 15 años, y ha puesto en relevancia un histórico debate que ha acompañado a los estados nación latinoamericanos desde su constitución en el siglo XVIII, en relación al dogma político ante la “cuestión indígena”. Ante ello, Calbucura (2011: p.26) distingue dos aristas; la político-militar y la político-social, las cuales responden a la divergencia práctica entre el derecho individual y el colectivo, por parte de las instituciones. Lo anterior se pone de relevancia, no sólo en el ya mencionado rol que el Estado Chileno adopta ante los conflictos entre las comunidades mapuche y el sector empresarial a favor de este último, sino además en la, también ya señalada, inocuidad de los programas institucionales orientados al desarrollo del pueblo Mapuche, los cuales no han contribuido a transformar las históricas estructuras de inequidad y marginación, que se transversalizan principalmente en el no reconocimiento constitucional del pueblo mapuche como tal (ob cit, pp. 79-82), sino como una etnia habitante del territorio nacional. Lo anterior, ha permitido que el Estado Chileno no esté obligado a cumplir muchas de las directrices pautadas en el Convenio 169 de la OIT, el cual incluso tardó más de 19 años en ratificar, ya que el reconocimiento jurídico que hace de los 9 pueblos originarios que habitan el territorio nacional, no contempla posibilidad de potestad pública de los mismos, sino una sujeción irrestricta a los marcos jurídicos aplicables dentro del territorio nacional (Mereminskaya: 2011: p. 229).

El tránsito histórico del Pueblo Mapuche y su desventajosa interacción con diversos actores políticos, económicos e institucionales, brevemente descrita líneas arriba, ha decantado en una dinámica social y política, que aun en el presente continua perpetuando no solo las condiciones de marginación y vulneración de sus comunidades, sino también, en muchos casos, a la fragmentación del tejido social al interior de las mismas, y a la generación de estigmas sociales promovidos por diversos sectores políticos, mediáticos y empresariales.

En consideración de lo anterior, resulta relevante destacar la revitalización de diversas estrategias de resistencia histórica y la generación de nuevas pautas de acción en la tarea de

reivindicar los derechos del pueblo Mapuche y sus territorios ancestrales. En ese sentido, es quizá el ámbito educativo, tal y como se mencionó en apartados anteriores, un espacio de confluencia comunitaria para la reflexión crítica y construcción colectiva, donde, a través de la revitalización y dinamización de diversos elementos culturales y participativos propios del Pueblo Mapuche, puedan trazarse mecanismos de organización y acción al interior de las comunidades.

4. La institucionalidad educativa en Chile: Un estrategia singular en contextos plurales.

a) Normativa educacional en Chile

Dentro del trayecto de violación histórica y estructural a los Derechos del pueblo Mapuche y los otros ocho pueblos presentes en el territorio nacional, por parte del Estado Chileno, resulta importante la consideración a la histórica marginación del Derecho a la Educación, en el entendido de que el ejercicio del mismo constituye la apertura de espacios desde donde se promueve y recrea el ejercicio y respeto de todos los demás derechos elementales. Si bajo este precepto consideramos que en particular los procesos educativos dentro de los pueblos indígenas cobran especial relevancia como la dinámica bajo la cual se recrea y transmite la cultura, entenderemos que el bloqueo sistemático al goce pleno del Derecho a la Educación, constituye también una práctica de erradicación cultural sistemática en detrimento de la diversidad y la pluralidad dentro del país.

Lo anterior se afirma, ya que a pesar de contar con una amplia trayectoria institucional en materia educativa, el Estado Chileno, al igual que muchos de sus pares en América Latina, ha promovido históricamente una política educativa que, por un lado, ha tendido hacia la homogeneización de las sociedades en nombre de la afirmación de las identidades nacionales, y por otro, a su modernización, lo que ha implicado la intención de occidentalizar a todos los países del mundo (Jablonska: 2010: p. 37).

Actualmente el derecho a la educación en Chile está garantizado constitucionalmente en el 10º apartado del artículo 19, el cual establece las responsabilidades de las y los apoderados, de las comunidades y el rol del Estado Chileno como garante y promotor de los esfuerzos educativos en el país, además de establecer los niveles educativos obligatorios:, básico y

medio. Por otro lado, el 11° apartado del mismo artículo establece la libertad de enseñanza y el derecho de las y los apoderados para elegir el establecimiento educativo para sus hijas e hijos. No obstante, el mismo apartado establece que es el mismo Estado Chileno la entidad superior de reconocimiento de los establecimientos en el país y de establecer la normatividad jurídica que regule los procesos educativos en el país. Esta normativa está contenida en la Ley General de Educación (LGE) promulgada por la Presidenta de la República Michelle Bachelet el 17 de Agosto de 2009, según la página web del MINEDUC⁶. Dicha ley, establece en su artículo 2°, que:

“La educación es el proceso de aprendizaje permanente que abarca las distintas etapas de la vida de las personas y que tiene como finalidad alcanzar su desarrollo espiritual, ético, moral, afectivo, intelectual, artístico y físico, mediante la transmisión y el cultivo de valores, conocimientos y destrezas. Se enmarca en el respeto y valoración de los derechos humanos y de las libertades fundamentales, de la diversidad multicultural y de la paz, y de nuestra identidad nacional, capacitando a las personas para conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país”

Lo anterior, puede interpretarse como la pauta valorica e ideológica que norma los esfuerzos educativos del país, la cual se instrumenta en la LGE, a través de sus 72 artículos, en los que se establecen las características y objetivos educativos generales del país y los particulares de cada nivel, establece derechos y responsabilidades de actores institucionales, públicos y particulares dentro del proceso educativo, determina los contenidos curriculares mínimos y puntualiza las potestades para establecer planes y programas dentro de las escuelas. Al respecto, es importante mencionar que si bien la LGE reconoce y caracteriza a la comunidad educativa, en su artículo 9°, en su artículo 15 promueve la participación dentro de todos los establecimientos educativos, y señala que cada establecimiento educativo tiene la libertad, según juzgue conveniente, de definir sus propios planes y programas. Luego, en su artículo 31 define que corresponderá exclusivamente al presidente de la república, mediante decreto supremo dictado a través del Ministerio de Educación, previa aprobación del Consejo Nacional de Educación, establecer las bases curriculares para la educación parvularia, básica y media, de acuerdo con los objetivos de cada nivel. En otras palabras, el Estado define el

⁶ <https://www.ayudamineduc.cl/ficha/lge-ley-general-de-educacion-4>

que y los establecimientos educativos el *cómo* sobre el abordaje de los contenidos del proceso educativo. (Cox: 2011: p.3).

Esta característica de *doble estructura* (ob cit, p. 4), no ha estado exenta de críticas en diversos sentidos; la poca apertura para la participación de las comunidades en el diseño curricular, una marcada tendencia a la evaluación estandarizada a nivel nacional para medir el logro curricular, la carga excesiva de contenidos generales, y en consecuencia de lo anterior, el poco margen a la correcta implementación de los planes y programas surgidos particularmente en las escuelas. Lo anterior, ha desencadenado que, por ejemplo, hasta el año 2011 menos de un quinto de las escuelas del país hubiesen podido generar y ejecutar planes y programas propios (ob cit, pp.2-7), lo cual constituye una clara muestra de las limitantes que la institucionalidad educativa en Chile supone para transmitir la pluralidad de las diversas realidades del país al proceso educativo, privilegiando, indirectamente, un modelo de contenidos estandarizados en todo el territorio nacional.

No obstante, esta característica esencial del sistema educativo chileno, no podría entenderse de forma aislada sin un repaso crítico a través de la historia de la institucionalidad estatal en Chile, con particular énfasis en sus diversos instrumentos (institucionales y jurídicos) educativos. Aunque de antemano pareciera un ejercicio ocioso y redundante, una revisión al intrincado trayecto histórico de la educación en Chile, contribuye no sólo a comprender con amplitud las particularidades que en la actualidad lo caracterizan, sino también a la reivindicación de aquellos sectores sociales que han sido rezagados e invisibilizados, a través de un sistema educativo centralista y su correspondiente propuesta curricular parcializada.

b) Bases históricas del sistema educativo en Chile

La historia de la articulación institucional y jurídica en materia educativa del Estado Chileno podría remontarse a 1813 cuando, durante la celebración de la primera Junta de Gobierno, se dispuso sobre la obligatoriedad del establecimiento de escuelas gratuitas costeadas, según el mandato, por los “propios del lugar” (Inzunza: 2009: p.17), es decir, por particulares. Los principios reglamentarios de dicho mandato no solo serían retomados después de la declaración oficial de independencia en 1818, sino que, además, durante el

gobierno de O'Higgins se definió la creación de un protector de la Enseñanza Primaria a través del decreto del *Reglamento formado por el Supremo Gobierno de acuerdo con el Exmo. Senado para el régimen de las escuelas públicas de todo el Estado, a fin de proveer la Educación de los jóvenes* (ob cit, p.18-19). No es difícil suponer que los esfuerzos en materia educativa en esos años se sustentaron bajo el precepto de que la misma era un requisito esencial para el ejercicio de la soberanía nacional. No obstante, es importante señalar que dicha premisa fue promovida principalmente por las élites independentistas desde comienzos del siglo XIX (Donoso y Donoso: 2010: p.297), lo cual supuso una limitante a la pluralidad de ideas y a la participación popular en la construcción de los primigenios proyectos educativos de la nación. En ese sentido, no resulta sorprendente el hecho de que durante la década del 20 y del 30 del siglo XIX se concentraron únicamente en ampliar la oferta de educación secundaria para las elites y clases dirigentes (Inzunza: 2009: p.20). Otro de los hitos importantes acontecidos en materia educativa en el siglo XIX, lo constituyó la promulgación de la Constitución de 1833, la cual establecía la obligación estatal de dar atención preferente a la educación. Unos años más tarde, en 1837, se crea el Ministerio de Justicia, Culto e Instrucción Pública, con el objetivo de supervisar los esfuerzos educativos en el país (ob cit, p.21).

A pesar de los relativamente buenos resultados de los esfuerzos educativos del Estado Chileno (ob cit, p. 27-29) durante sus primeros años de experiencia institucional, en 1860, la misma se modifica substancialmente a partir del decreto de la *Ley General de Instrucción Primaria*; la cual estableció además de la gratuidad de la enseñanza primaria y la directriz que ordenaba la existencia de una escuela para niños y otra para niñas por cada mil habitantes, una distinción entre las escuelas *Elementales*; que impartían conocimientos de lectoescritura en el idioma nacional, operaciones elementales, unidades de peso y medida y moral cristiana, y las *Superiores*; dentro de las cuales no solo se profundiza en los conocimientos básicos, sino se incorporan estudios políticos e históricos. Fue a partir de los años subsecuentes cuando la institucionalidad educativa y sus respectivas prácticas pedagógicas comenzaron a asentarse definitivamente definiendo niveles, horarios, sistemas de evaluación, textos comunes y la estructura institucional de inspección de escuelas dentro del territorio nacional. Este proceso se vio reforzado por la creación de Escuelas Normales

de formación de preceptores, quienes serían los encargados de impartir las prácticas pedagógicas definidas (ob cit, p. 29).

Esta primera etapa del establecimiento de las bases del sistema educativo en Chile, no estuvo exenta de diversos debates sobre el papel de la educación dentro del curso del primer siglo de vida independiente del país. Estos se centraron principalmente en la transformación de la práctica educativa, transitando de múltiples procesos aislados a la unificación de los mismos para contribuir a la promoción e implementación de un proyecto único de sociedad (Donoso y Donoso: 2010: p. 297), que, por supuesto, no contemplaba la enorme diversidad cultural, política y geográfica del país. Por otro lado, las elites políticas y económicas también valoraron a la educación en su tarea de “civilizar” a los sectores populares. Lo anterior, obedecía al creciente estigma social que las personas carentes de educación arrastraban consigo, considerándoseles incluso potenciales criminales (ob cit, p.298). Claramente se comenzaba a amplificar una separación desde estos primeros esbozos del sistema educativo entre la capital y las provincias, como también entre lo urbano y lo rural, y las clases acomodadas y las obreras. Esta división, fundamentalmente basada en las clases sociales, constituyó desde el principio una de las características fundacionales del sistema educativo chileno (ob cit, p.300).

No es difícil suponer que, tomando en cuenta que todas estas transformaciones estructurales en materia educativa se desarrollaron en simultáneo a la mal llamada “Pacificación de la Araucanía”, el Pueblo Mapuche no solamente fue estigmatizado según las descripciones anteriores, si no que su cosmovisión y la idiosincrasia de las comunidades que lo integran fueron invisibilizadas discursivamente en el ámbito educativo en pos de un único proyecto nacional.

A pesar que en las últimas cuatro décadas del siglo XIX acontecieron importantes logros para el sistema educativo en Chile, principalmente en beneficio de las y los habitantes del ámbito urbano, el mismo no sufrió importantes modificaciones jurídicas y estructurales, hasta la conformación definitiva del Ministerio de Educación primaria en 1899 (Inzunza: 2009: p. 35). Fue este mismo el que en 1920 decretó la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, la cual no sólo reafirmaba la gratuidad de la obligación primaria, sino que la dotaba del carácter de obligatoria al menos por 4 años para todas y todos los menores de 13

años, so pena incluso de prisión para los responsables de las y los menores que incumplieran dicha normativa, salvo algunas circunstancias específicas de impedimento (ob cit, p. 36). Aunque en una lectura superficial lo establecido por la *Ley de Instrucción Primaria Obligatoria*, podría interpretarse como un importante avance para garantizar la equidad social de los esfuerzos educativos, es importante reconocer que dicha normativa jurídica, por un lado; surgió producto de los ya mencionados estigmas a las clases populares, e inspirada en el supuesto de que uno de las principales dificultades para aumentar la matrícula de la educación primaria era la desidia, egoísmo o ignorancia de los padres en relación al envío de sus hijos a la escuela (ob cit, p. 42). Por otro lado, también tuvo la finalidad de integrar, forzosamente, a las niñas y niños a un sistema educativo que más ahí de contribuir a su desarrollo individual y colectivo como objetivo final, se transformó en un espacio de culto a la patria, donde el discurso nacional permeó todas las actividades escolares hasta transformarse en el principal referente identitario para el cual trabajaría la escuela (Donoso y Donoso: 2010: p.307).

Aunque convulsionado social y políticamente, el periodo comprendido entre 1920 y 1965 no trajo consigo cambios significativos en materia educativa, más ahí de paulatinas, aunque profundas reestructuraciones institucionales, muchas de ellas impulsadas por un colectivo de docentes aglutinados en torno a importantes preocupaciones gremiales y educativas (Inzunza: 2009: p. 45-53). No obstante, es importante señalar que durante esas décadas se generaron importantes propuestas en materia de educación Mapuche, impulsadas por el grupo de Alberto Panguilef, y discutidas en diversos encuentros como la Concentración de Profesores de Escuelas de Carácter Indígena de Temuco en 1935, el Congreso de Profesores Radicales, celebrado en Santiago en los primeros años de la década del 30, y Primer Congreso Pedagógico de Maestros Araucanos, en 1946. Muchas de las reflexiones, debates y propuestas educativas surgidas a la luz de los encuentros mencionados, terminaron por integrarse finalmente a la propuesta de educación intercultural bilingüe actualmente ofertada (Canales: 1998: p.12-14).

En 1965 se promulga la Reforma Educacional, la cual impulsa una mayor cobertura del sistema, la diversificación del sistema escolar, la mejora de la calidad, la racionalización de la administración, y la realización del Censo Escolar Nacional a nivel de primaria, como

herramienta para focalizar los esfuerzos para la construcción escolar, formación de profesores y el equipamiento escolar (ob cit, p. 59). Lo anterior, implicó un reconocimiento tácito de que la multiplicidad de contextos en los que se impartía la educación, suponían en consecuencia esfuerzos orientados particularmente, por parte de la institucionalidad educativa en Chile.

En 1973 el golpe, y la posterior dictadura militar, interrumpen el proceso que el gobierno de la Unidad Popular desarrollaba para la gestación de un sistema de *Escuela Nacional Unificada*. Una propuesta inédita en la historia de Chile, ya que contemplaba la descentralización administrativa del sistema educativo nacional, además de una reformulación del mismo a partir de las experiencias no solo de los docentes y directivos escolares, sino de las comunidades donde se ubicaban las escuelas (Inzunza: 2009: pp. 61-62).

c) La educación post constitución del 80 en Chile: un nuevo paradigma de administración escolar

En 1981, el régimen militar implementó profundas reformas al sistema educativo del país, con el argumento de optimizar el mismo y de dar respuesta a los grandes problemas de cobertura y calidad de la educación chilena (Mella: 2011: p. 22). La principal adecuación estructural consistió en la transferencia de los establecimientos educacionales fiscales desde el Ministerio de Educación a las municipalidades del país, quienes serían las responsables administrativas de los mismos, mientras que la definición de contenidos, programas y estándares educativos seguía a cargo del Ministerio a nivel central (ob cit, p. 23). Otras importantes modificaciones fueron la gestación de un sistema de subvención para la participación económica de privados en la educación, la introducción paulatina de instrumentos estandarizados de evaluación de logro académico y cambios en la regulación de la formación docente (ob cit, p. 29). A la par, una serie de medidas orientadas a la represión de los movimientos gremiales y al control ideológico, dificultó la continuidad de los históricos debates sobre la generación de proyectos públicos de educación en el país. Esto, junto con una desarticulación de las instituciones educativas del estado, dio pie respecto a la pérdida de control estatal sobre el quehacer de los establecimientos escolares (Inzunza: 2009: pp. 70-71). Por otro lado, en 1990, el día previo al traspaso del mando al

primer gobierno democrático después de casi 17 años, el Gobierno militar promulgó la *Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE)*, la cual estableció una distinción entre marco curricular y planes y programas de estudio, y la posibilidad de que las instituciones escolares decidieran si tener planes y programas propios, o aplicar los definidos por el Ministerio de Educación (Cox: 2011: p.2), y por otro lado, la LOCE, delimita y define los objetivos mínimos de los niveles educativos parvulario, básico y medio (Inzunza: 2009: p.78). A pesar de que las dos principales transformaciones educativas impulsadas por el gobierno militar, la municipalización de la educación y el decreto de la LOCE, pudiesen interpretarse como un avance hacia la generación de propuestas educativas particulares y contextualizadas geográfica y culturalmente, es importante destacar que ambas no solo funcionaron primordialmente en el ámbito administrativo, sino que se normaron en una estructura institucional que, considerando su naturaleza autoritaria, nunca logró legitimarse ante las diversas comunidades educativas pertenecientes a las escuelas. Por esto, el balance general, cuando menos en el caso particular de la municipalización, en el país fue negativo, lo cual no impidió que los gobiernos de la transición democrática decidieran mantener el esquema municipal de la educación (OCDE: 2004: p.71). Para el año 2014, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), daba cuenta del estado de la educación sostenida por los municipios en Chile:

“La educación municipal cuenta con el 58% de los establecimientos educacionales del país, lo que corresponde al 53% de la matrícula nacional. Esta diferencia se debe a que en una gran cantidad de comunas pequeñas, con alta presencia de escuelas rurales, sólo existen escuelas municipales. El 68% de los alumnos de la educación municipal provienen de familias del 40% más pobre de la población. En efecto, del total de niños y jóvenes pertenecientes al quintil más pobre, el 72% asiste a establecimientos de educación municipal. Normativamente y en la práctica, es la educación municipal la encargada de garantizar el cumplimiento de la educación obligatoria y gratuita que la constitución establece” (OCDE: 2004: p. 70)

Lo anterior, por un lado, haría suponer que la gran mayoría de niñas y niños pertenecientes al pueblo Mapuche y habitantes de zonas rurales acuden a establecimientos educativos municipales, considerando sus características de ubicación y acceso. Por otro lado, una sistemática inequidad en cuanto a las heterogeneidades y disimilitudes de las capacidades administrativas y financieras entre las 345 municipalidades del país (OCDE: 2004: p.74), lo cual por supuesto condiciona sus esfuerzos e iniciativas en materia educativa. Lo que es

decir; un municipio pobre, tendrá una oferta educativa con las mismas características, en perjuicio, por supuesto, de las y los estudiantes.

Entre 1996 y 2002, el sistema escolar chileno impulsó una serie de importantes reformas curriculares con el objetivo de ajustar los contenidos y objetivos de los programas de estudio. Dichas transformaciones fueron orientándose progresivamente al modelo de Educación por competencias, promovido a nivel mundial por la OCDE, con el argumento de generar un modelo educativo flexible ante las necesidades de una sociedad con una orientación más intensiva hacia la información y el conocimiento (OCDE: 2004: p. 71). Entre algunas de las muchas críticas al modelo de Educación por competencias, destacan aquellas que señalan que la misma tiene una lógica económica en cuanto a que se enfoca principalmente a la formación de capital humano orientada únicamente hacia la generación de capacidades para insertarse al mercado laboral. Finalmente, como se mencionó anteriormente, en 2009 se promulgó la Ley General de Educación, la cual es la normativa vigente en materia educativa en el país.

Paralelamente, considerando distintos aspectos coyunturales como la ya mencionada revitalización de las demandas históricas del pueblo Mapuche durante la última década del siglo XX y la aparición de marcos jurídicos a nivel internacional que garantizan el derechos de los pueblos a su propia educación, el sistema educativo chileno, promovió la creación de un componente del Programa de Educación Básica Rural al que correspondería implementar el convenio de cooperación suscrito en 1996 entre CONADI y MINEDUC, y en el marco del cual se acordó desarrollar proyectos pilotos en educación intercultural bilingüe en escuelas y liceos con población indígena. Dicho proceso deriva luego en la creación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, institucionalizado como tal en el año 2000, con dos objetivos primordiales: el primero, promover la formación de profesores y especialistas en interculturalidad y bilingüismo, y el segundo, generar propuestas curriculares con pertinencia cultural y territorial (MINEDUC: 2011: p. 6). Importantes antecedentes a la institucionalización de la educación intercultural-bilingüe, lo constituyen las demandas y propuestas en materia educativa surgidas desde espacios de dialogo Mapuche como el Tercer Congreso de Caciques de la Butahuillimapu en 1985 y la elaboración del *Documento Memorial Año 2000* (Álvarez-Santullano y Forno: 2008: p 14).

A pesar del enorme avance en materia de educación intercultural que constituyó la creación del PEIB, el propio MINEDUC ha reconocido considerables dificultades no solo en la aplicación del programa, sino también en la sistematización de su impacto, entre las que destacan la carencia de un sistema particular de evaluación de resultados del programa, la falta de particularidad lingüística territorial en el caso específico de los materiales en mapudungun, y la falta del número suficiente de profesores específicamente formados para el PEIB (MINEDUC: 2011: p.33).

Por último, es importante mencionar que durante la primera y segunda década del siglo XXI, se ha percibido un esfuerzo por parte de la institucionalidad educativa en Chile, para fusionar escuelas rurales en el país, bajo el argumento de optimizar la operatividad educativa en sectores aislados del mismo (Núñez, Araya y Soto: 2015: p.155). Esta estrategia se ha podido observar principalmente en aquellas zonas afectadas por el terremoto y tsunami del 2010, con el pretexto de garantizar las condiciones de infraestructura adecuada para las y los estudiantes. No obstante, es importante destacar que muchas de las escuelas cerradas fueron las que habían obtenido peores resultados en evaluaciones educativas previas a la contingencia (ob cit, p.155). Lo anterior, ha ido en detrimento del tejido social dentro las comunidades quienes identifican a la escuela más allá de su rol educativo, también como un espacio de cohesión familiar y comunitaria (ob cit, p.155). Por este motivo, el cierre o la fusión de escuelas supone una afectación particular, considerando el principal foco geográfico de esta estrategia, al pueblo Mapuche y el capital social dentro de sus comunidades.

Aunque el anterior recorrido historiográfico del sistema educativo en Chile pudiese parecer a priori como un prontuario meramente enunciativo de las transformaciones del mismo a nivel estructural y de contenido, resultan particularmente importantes algunas reflexiones surgidas a partir del análisis de su trayecto histórico, que pueden contribuir a la comprensión de sus particularidades actuales y a la definición de algunas de sus características históricas principales:

- 1) Su carácter unitario; que si bien reconoce la diversidad, ha contemplado y promovido objetivos nacionales por sobre los intereses o anhelos territoriales.

- 2) Un mecanismo de toma de decisiones que privilegia los esfuerzos de optimización operativa de la institucionalidad por sobre los intereses propiamente educativos.
- 3) Limitada participación de actores no pertenecientes a la institucionalidad educativa en el diseño, ejecución y evaluación de la política educativa a nivel nacional.

d) Las dimensiones de la práctica escolar

No obstante, resulta fundamental la consideración de que, si bien existen pautas estructurales que particularizan al sistema educativo en Chile, las características arriba descritas no implican necesariamente que todos los trayectos educativos, individuales y colectivos, se desarrollen homogéneamente. En ese sentido, resulta imperante reconocer la pluralidad de los actores que conforman la institucionalidad educativa chilena, como son las y los docentes y directivos, las y los apoderados, las y los alumnos y en general las comunidades donde se localizan las escuelas, y sus experiencias particulares. En ese sentido, y en concordancia con los objetivos de la presente investigación, los esfuerzos por recoger y resignificar los relatos paralelos a la historia institucional de la educación escolarizada en Chile, podría también apuntar a la construcción de propuestas educativas a partir de la experiencia de sus protagonistas, tal y como sostiene Leonora Reyes (2004), cuando afirma que:

“La historiografía tradicional de la educación, al concentrar sus estudios en las transformaciones del aparato administrativo y jurídico, sin sobrepasar las fronteras del espacio educativo formal (la escuela y la universidad), identificó las alternativas pedagógicas construidas desde la sociedad civil como experiencias marginales, accidentales y ocasionales. De este modo, las historias de esas experiencias pedagógicas, reclusas en recuerdos individuales, algunos folletos o documentos perdidos o incinerados, o silenciada bajo la predominancia de los proyectos educativos institucionales, han sido escasamente socializadas, con pocas posibilidades de ser resignificadas, estudiadas y evaluadas críticamente por las nuevas generaciones. La reflexión educativa que surge de la tradición intelectual criticada por Núñez y Puiggrós, es la de un sistema educacional que se construye en forma unilateral, desde y para la institución educativa. Con ello se desestimó la posibilidad de que estos “actos educativos”, normativos, pudieran leerse también como respuestas o reacciones a movimientos, actitudes y prácticas pedagógicas que provienen desde distintos sectores de la sociedad.” (Reyes: 2004: pp. 1-2)

Para lo anterior, y de nuevo en concordancia con los objetivos de la presente investigación, resulta indispensable la identificación de dos ámbitos, o niveles, del quehacer educativo; el *micropolitico* y el *macropolítico* (Mella: 2011: p.29), el primero contenido dentro de las escuelas, las aulas, las y los actores del proceso educativo y la comunidad que los rodea, y el segundo relacionado con las variables estructurales y normativas del proceso educativo a nivel nacional (ob cit: p.29). Aunque de antemano se advierte una estructura vertical entre estos dos ámbitos, no debiesen subestimarse los alcances concretos del ámbito micropolitico en los diversos trayectos educativos, ni su trascendencia, como se mencionó anteriormente, en la construcción de propuestas educativas para la transformación social. Después de todo, los procesos educativos, a pesar de desarrollarse insertos en una estructura superior institucional y jurídica, son construidos cotidianamente por sus protagonistas y a través de esfuerzos individuales y colectivos, que en este nivel, se asume, guardan vínculos estrechos con las comunidades y los territorios que les rodean.

5. La provincia de Arauco: Entre la diversidad, la bonanza y la marginación.

a) Principales datos socioeconómicos de la Provincia de Arauco

El actual territorio correspondiente a la Provincia de Arauco se localiza en el sector sur poniente de la VIII Región del Bío-Bío. Su superficie es de aproximadamente 5.464 km². Administrativamente está integrada por las comunas de Arauco, Cañete, Contulmo, Curanilahue, Lebu, Los Álamos y Tirúa, que en total suman 157.255 habitantes, equivalentes al 8.4% de la población regional, según la pagina web del Gobierno Provincial de Arauco⁷. Dentro de la provincia, la población mapuche está en torno al 13% y la rural es cercana al 25% (MSGG: 2012 p. 5). Por otro lado, la tasa de desocupación para el año 2012 fue de 12,8%, más de 4 puntos porcentuales por arriba de la media nacional, y un nivel de pobreza del 21% (ob cit, pp. 4-5). En materia educativa, la provincia cuenta con 183 establecimientos educacionales de los cuales, el 80% pertenece al sistema municipal. A estos últimos acude el 70% de las y los alumnos de la provincia. La misma muestra un porcentaje escolar cercana al 7% de la matrícula, la cual en su totalidad para el año 2011 fue de 40 mil niñas, niños y jóvenes (ob cit, p.7). Las cifras anteriores, explicarían la ubicación de Arauco como la segunda provincia con menor Índice de Desarrollo Humano

⁷ <http://www.gobernacionarauco.gov.cl/geografia/>

en la VIII región, por detrás de la provincia de Ñuble (Méndez: 2012: p. 26). Por otro lado, la dinámica económica de Arauco se sustenta mayormente en la explotación de los diversos recursos naturales con que cuenta la provincia, y los principales sectores productivos de la zona son el pesquero artesanal, silvícola y forestal maderero, el agropecuario tradicional, el turismo, y el comercio.

b) Transito histórico de la Provincia de Arauco

No obstante, al igual que en el apartado anterior, la coyuntura actual de la Provincia de Arauco no podría entenderse sin una lectura crítica de la historia del territorio, de sus habitantes y de los hechos políticos, sociales y económicos que han acontecido, no solo al interior de sus límites geográficos, sino también a nivel nacional y global, impactándola de diversas formas. Para hacerlo, Rosenblitt y Nazer (2005) proponen una división conceptual de la historia de la provincia de Arauco en 5 ciclos temporales; 1) El periodo de La Frontera, comprendido del año 1552 al 1875. 2) El periodo de El auge carbonífero, entre los años 1875 y 1920. 3) El periodo de la crisis del carbón, de 1920 a 1940. 4) El periodo de la inversión estatal, que abarca de 1940 a 1970. Y 5) el periodo de la expansión forestal, de 1980 a la fecha (ob cit, p. 2).

Como se mencionó anteriormente, la actual provincia de Arauco se encuentra en lo que es el territorio histórico del pueblo Mapuche, específicamente en el área conocida como *Lafkenmapu* o tierra del mar, que comprende las planicies costeras ubicadas entre la Cordillera de la Costa y el Océano Pacífico (Rosenblitt y Nazer: 2005: p. 3). Una de las primeras medidas de las fuerzas españolas durante la llamada *Guerra de Arauco*, fue la de fundar asentamientos humanos en posiciones estratégicas del territorio ocupado. No obstante, el conocimiento geográfico que poseían los distintos grupos mapuche en resistencia, les permitió desarrollar una suerte de guerra de guerrillas, a través de las cuales pudieron vulnerar continuamente los establecimientos españoles para finalmente lograr, como se mencionó anteriormente, fijar la frontera entre el virreinato español y el territorio Mapuche en el río Bio-Bio (ob cit p. 3).

Entre 1825 y 1867, después de decretada la independencia de Chile y cuando se inició la primera campaña a gran escala de la llamada pacificación de la Araucanía, el sector

atravesó un período de gran dinamismo comercial lo cual atrajo a muchos migrantes espontáneos que se adentraron y se establecieron en territorio Mapuche. En este sentido, la provincia de Arauco fue donde esta “colonización hormiga” tuvo un carácter más intenso, dada la proximidad de los yacimientos carboníferos que comenzaron a explotarse en la primera mitad de la década de 1850. Esto motivó la intensificación de los esfuerzos bélicos del Estado Chileno para ocupar el territorio, hasta integrar formalmente a la provincia de Arauco en 1852, que en esa época estaba compuesta por las poblaciones Collipulli, Los Sauces, Purén, Contulmo, Cayucupil, y Cañete (Rosenblitt y Nazer: 2005: p. 5). Durante ese periodo la creciente población de Arauco se concentró principalmente en el centro de la provincia, atraída principalmente por la ya desarrollada industria carbonífera impulsada por capital privado. Hacia finales del siglo XIX y durante las primeras dos décadas del XX la provincia de Arauco aportaba el 40% de la producción nacional de carbón (ob cit, pp. 7-10).

Es a partir de 1920, aproximadamente, cuando la actividad económica dentro de la provincia comienza a diversificarse y muchos de los beneficiarios de los repartos y expropiaciones de las tierras históricas del pueblo Mapuche en el territorio comienzan a usufructuarlas en gran escala, principalmente a través de la producción de papa, cebada y trigo. Esto, junto con una industria carbonífera todavía en auge, promovió la construcción de caminos y el mejoramiento de la infraestructura de comunicaciones y energética. No obstante, hacia mediados del siglo XX, la decadencia de la industria carbonífera y sus naturales consecuencias sociales, motivaron un notorio flujo migratorio desde Arauco hacia distintos centro urbanos como Santiago, Temuco y Concepción (Rosenblitt y Nazer: 2005: pp.11-12).

A partir de la década del 40, el Estado comienza una considerable inversión en infraestructura dentro de la provincia, principalmente en los grandes asentamientos urbanos, a pesar de que hasta la década del 70 más de la mitad de la población de Arauco vivía en el entorno rural (Rosenblitt y Nazer: 2005: pp.19). Más adelante, a principios de la década del 70, el gobierno de la Unidad Popular estatiza los activos carboníferos de la provincia, unificando con lo anterior varias empresas privadas que operaban en la zona. El gobierno militar posterior al golpe, continuó bajo este esquema hasta mediados de la década

del 80 con resultados desfavorables, lo que finalmente condujo a una nueva privatización del sector a finales de la década (ob cit, pp.20-24).

A pesar de que la practica forestal en la provincia de Arauco se remonta a principios del siglo XX, es importante mencionar que para esa época ésta era complementaria a la industria del carbón, y que no fue hasta la década del 60 cuando el estado comenzó a promover su desarrollo con el argumento de estimular a los pequeños y medianos productores (Rosenblitt y Nazer: 2005: p.25). En efecto, no fue hasta la década del 70 a partir del ya mencionado Decreto de Ley N°701, que grandes corporaciones, ya sea a través de compras irregulares o de la administración de terrenos administrados por el Estado (ob cit, p.26), encabezaron el desarrollo exponencial de la actividad forestal a gran escala, trayendo consigo, como también se mencionó anteriormente, graves deterioros sociales y medioambientales a la provincia, materializados en la sistemática desaparición de comunidades rurales y la pérdida acelerada de la biodiversidad (ob cit, p.27). Dichos impactos son tangibles hasta la actualidad.

El trance histórico y económico descrito líneas arriba, tal y como se mencionó antes, ha generado una situación de marginación y pobreza en diversos sectores de la Provincia de Arauco a la que, principalmente a través de las diversas instituciones del estado, se le ha hecho frente a partir de la generación de una serie de políticas asistencialistas que han sido incapaces de resolver las enormes inequidades sociales y económicas en la provincia. En otras palabras; la estrategia del estado de alguna forma subsidia la pobreza pero no es capaz de resolverla (Rosenblitt y Nazer: 2005: p.28). Ante tal situación, y considerando el decrecimiento paulatino de las actividades agropecuarias (MSGG: 2012 p. 5), muchas y muchos habitantes de sectores rurales, que consecuentemente son los más empobrecidos, han migrado desde hace un par de décadas a centros urbanos como Cañete, Concepción, Temuco o incluso Santiago.

c) Contulmo y Tirúa: dos comunas en el corazón del territorio Lafkenche

Por último, es importante señalar que, si bien las características históricas, sociales y económicas de la Provincia de Arauco influyen y son percibidas en todo el territorio, estas se manifiestan de formas diversas según la particularidad de cada comuna o sector que lo

integra. En ese sentido, cobran especial relevancia las comunas de Contulmo y Tirúa, ambas ubicadas en el cono sur de la provincia de Arauco, en consideración de sus particulares características geográficas, históricas y sociales. Estas dos comunas se encuentran ubicadas en la proximidad de grandes cuerpos de agua, los lagos Lanalhue y Lleu Lleu y el océano Pacífico, lo cual las caracteriza por la presencia de una identidad territorial Mapuche Lafkenche que se expresa en diferentes comunidades ubicadas geográficamente en las cercanías de porciones de agua, a partir de las cuales se construye una especial visión de mundo. Además, un importante porcentaje de la población Lafkenche es hablante del mapuzugun y del castellano (Peña y Rojas: 2014: p. 1210).

Por otro lado, hasta el Censo Nacional de Población y Vivienda 2002, ambas comunas compartían niveles similares en su tasa de población rural; 58% en Contulmo y 74% en Tirúa, las dos más altas de la provincia de Arauco. Tasa de analfabetismo; 12.1% Contulmo y 13% Tirúa, las dos más altas de la Provincia de Arauco. Tasa de desocupación; 17.3% Contulmo y 16.7 Tirúa, las dos más altas de la Provincia de Arauco. Asimismo, ambas tienen una baja densidad poblacional; 9.1 hab/km² en Contulmo y 15.5 hab/km² en Tirúa, de nuevo, las más bajas de toda la provincia de Arauco. Por otro lado, el 18% de los habitantes de Contulmo se reconocieron como pertenecientes al pueblo Mapuche en el censo del 2002, y 47% de los habitantes de Tirúa hicieron lo propio (INE: 2003).

Aunque las cifras anteriormente enumeradas contribuyen a esbozar objetivamente algunos elementos particulares de las comunas de Contulmo y Tirúa, resulta fundamental develar algunas estructuras y dinámicas sociales enraizadas en la subjetividad de las y los habitantes de estas dos comunas localizadas en el extremo sur de la región del Bio-Bio. No se puede obviar, por ejemplo, la enorme diversidad de grupos sociales presentes en dichos territorios; integrantes del pueblo mapuche Lafkenche, campesinos y hombres de mar *chilenos*⁸, y en el caso particular de Contulmo, descendientes de colonos alemanes (Llanquilef: 2003: p.8). Ni tampoco, como se ha mencionado anteriormente, la presencia extensiva de plantaciones forestales en ambas comunas y las correspondientes afectaciones sociales y medioambientales. Por otro lado, vale la pena mencionar que en Tirúa, durante el año 1996, fue electo el primer alcalde mapuche en la historia del país; Adolfo Millabur, lo

⁸ Numerosos autores hacen una distinción entre las y los integrantes del pueblo mapuche que se asumen propiamente como tal, y las y los que hacen propio con el Estado Chileno.

cual más ahí de implicar un mero simbolismo político, develó la existencia de una importante estructura de organización y participación política Lafkenche operando hasta nuestros días en dicho territorio (Llanquilef: 2003: p.7).

Es en consideración de todos estos elementos que nuevamente se hace importante la tarea de develar las dinámicas cotidianas de participación en todo ámbito y en cualquier espacio. Como se ha mencionado continuamente en el desarrollo del presente texto, es quizá el espacio educativo un punto donde, en simultáneo a su operación institucional, confluyen e interactúan diversos actores sociales presentes en el territorio, quienes son atravesados, positiva y negativamente, por todos los conflictos de mediana y gran escala presentes en el territorio. Mas ahí de poder hablar de un nivel paralelo y autónomo en donde se experimenta la realidad, las escuelas municipales, considerando sus características físicas y de operación, son quizá uno de los pocos espacios legitimados por un gran número de habitantes de los territorios antes señalados. Es por eso que el objetivo de la presente investigación consiste en identificar aquellos elementos que potencia la relación de las escuelas municipales con las y los habitantes de las comunidades que las albergan en el territorio Mapuche Lafkenche, y de qué forma este vínculo puede impulsar transformaciones sociales a partir de la participación comunitaria.

III. OBJETIVO E HIPOTESIS

Objeto de estudio

- La relación entre dinámicas educativas del modelo intercultural bilingüe en escuelas municipales y participación comunitaria en comunidades Mapuche dentro de las comunas de Contulmo y Tirúa

Objetivo General

- Identificar y describir qué elementos pedagógicos y organizativos dentro de las escuelas municipales que funcionan bajo la modalidad intercultural bilingüe en las comunas de Contulmo y Tirúa impulsan la participación dentro de las comunidades Mapuche donde se localizan

Objetivos Específicos

- 1) Describir las dinámicas pedagógicas y organizativas dentro de 3 escuelas municipales localizadas al interior de comunidades Mapuche en las comunas de Contulmo y Tirúa.
- 2) Describir las dinámicas de vinculación entre las escuelas municipales y las comunidades Mapuche donde se localizan dentro de las comunas de Contulmo y Tirúa.
- 3) Identificar la percepción que las y los habitantes de las comunidades Mapuche en las comunas de Contulmo y Tirúa tienen sobre las escuelas municipales localizadas dentro de las mismas.
- 4) Identificar el rol y las características de la participación en los procesos educativos en comunidades Mapuche

Hipótesis de Trabajo

- La existencia de dinámicas educativas en comunidades Mapuche que promueven enfoques colectivos, de derechos humanos y con perspectiva de interculturalidad crítica, contribuyen al impulso de procesos de participación comunitaria a través de la resignificación del ámbito escolar como espacio para el fortalecimiento

identitario y territorial, posicionando a la escuela como un espacio de confluencia comunitaria donde se manifiestan diversos acuerdos y tensiones entre sus habitantes.

Fundamentación de las hipótesis

- Las dinámicas educativas con las características arriba enumeradas, se vinculan a las comunidades donde se desarrollan ya que son afines a las dinámicas organizativas y de transmisión de conocimientos propias del pueblo Mapuche.





**CAPITULO 2-EDUCACION Y PARTICIPACION EN CONTEXTO MAPUCHE:
UNA CONSTRUCCION METODOLOGICA PERTINENTE**

I. METODOLOGÍA

Bajo los supuestos teóricos anteriormente descritos, surge el reto de cómo recoger, sistematizar y analizar la información proveniente de una diversidad de actores, quienes a partir de su subjetividad interpretan y construyen las múltiples realidades del fenómeno sobre el que se busca indagar. En consideración de lo anterior, se procedió a la elección de un instrumental metodológico, sustentado en las propias características históricas, sociales, institucionales y geopolíticas del hecho social a relevar y las de sus protagonistas. El presente apartado busca dar cuenta del porqué de las diversas elecciones metodológicas, para contribuir a justificarlas.

1. Enfoque

De acuerdo a la delimitación del objeto de estudio y como consideración inicial para la construcción de la propuesta metodológica, es importante acotar las perspectivas de interés de los conceptos arriba mencionados, considerando su amplitud conceptual y las múltiples vertientes para su estudio. En ese sentido, la presente propuesta busca focalizarse en aquellos aspectos extra subjetivos e inter subjetivos, según las distinciones aportadas por Barriga y Henríquez en su propuesta del *Plano Alfa de la Investigación*. Utilizando este esquema conceptual, el objeto de estudio a construirse se ubicaría tentativamente en el cuadrante III, lo cual implica un acercamiento al mismo considerando aspectos emergentes que se vinculan a procesos externos al sujeto y a cómo estos dan cuenta de subjetividades compartidas (Barriga y Henríquez: 2005).

Es decir, la presente propuesta busca identificar y analizar las dimensiones e implicancias colectivas de propuestas educativas con las características anteriormente descritas, y como éstas, como se describió anteriormente, pueden potenciar procesos de participación comunitaria mediante el fortalecimiento identitario y territorial, considerando la puesta en común de subjetividades individuales.

Considerando lo anterior, se propone analizar el fenómeno concreto, por medio de la comprensión e interpretación de los significados construidos en la interacción social en un proceso educativo y su repercusión en lo colectivo. Es decir, desde el punto de vista de los

actores que intervienen, en distintos ámbitos y en diversas dinámicas dentro de la comunidad donde se desarrolla la investigación.

De acuerdo a lo descrito, se consideró la adopción de un enfoque cualitativo para el desarrollo de la investigación, ya que como su denominación lo indica sirve para conocer las cualidades del fenómeno, que se caracteriza por la empiria y por la sistematización del conocimiento, hasta la comprensión de la lógica interna de grupos determinados (De Souza: 2009: p. 47).

2. Variables y tipo de estudio

No obstante, ante las premisas anteriores respecto a la decisión del enfoque cualitativo para la construcción del marco metodológico, resulta conveniente la reflexión acerca de cómo operacionalizar las variables relacionadas con educación y participación, para la selección de las técnicas adecuadas que permitan recuperar la información requerida para la investigación de forma pertinente a los objetivos de la misma.

Para lo anterior, es importante recuperar algunas características enumeradas en la introducción del presente documento, en lo que respecta a los elementos que permiten a los procesos educativos potenciar la participación de las comunidades donde están insertas. Dichos elementos son: un enfoque de educación colectivo, perspectiva de derechos humanos e interculturalidad crítica. A reserva de detallar más adelante sobre las técnicas definidas para identificar la presencia e interacción de estos elementos, resulta importante la mención de los mismos como variables independientes.

Por otro lado, en lo referente a la participación comunitaria, se identificaron y describieron anteriormente, las dinámicas de apropiación simbólica territorial y de procesos de construcción identitaria como elementos o variables dependientes para la presente propuesta de investigación.

Por último, cabe señalar que aunque los fenómenos arriba descritos pueden ser extrapolables a otros contextos espacio-temporales, es importante mencionar que la presente propuesta de investigación, busca describirlos a partir de la significación de los actores partícipes en ellos por lo que el contexto juega un rol relevante en el proceso. En

ese sentido, de acuerdo a Vieytes (2004), la presente propuesta se caracterizaría por ser un estudio de caso, ya que busca identificar una relación contextual y coyuntural. En ese sentido, es importante señalar que por caso se hace referencia a la experiencia particular de las 3 escuelas participantes de la investigación en consideración de sus características estructurales y contextuales compartidas.

3. Diseño muestral

Antes de elaborar una descripción de las unidades de análisis y de información para la presente propuesta, considero prudente distinguir brevemente estos conceptos a partir de la caracterización que de los mismos hacen Barriga y Henríquez (2007), lo cual facilitará la argumentación de las definiciones metodológicas propuestas para esta investigación en particular.

En primer lugar, los autores optan por hacer una distinción bastante ilustrativa en torno al concepto de *Unidades*. Cuando Barriga y Henríquez definen Unidad de Análisis, la identifican como “Un caso o un conjunto de casos como científicamente interesantes. Es decir, una forma de entender unidad es como la categoría analítica que es de nuestro interés en el proyecto de investigación que estamos desarrollando” (Barriga y Henríquez: 2007: p. 2). En ese sentido, la Unidad de Análisis la constituyen las 3 escuelas participantes en la investigación, ya que en el fenómeno que interesa investigar, los elementos que potencian la relación escuela-comunidad, se encuentran condicionados a partir de la práctica educativa y de las tramas comunitarias internas, aunque es importante destacar que lo anterior no necesariamente implica que sucedan dentro del espacio físico de la escuela.

Por otro lado, Barriga y Henríquez definen a la Unidad de Información como “un representante concreto (sea como elemento muestral o sea como caso único) de la Unidad de Análisis” (Barriga y Henríquez: 2007: p. 3), es decir como una fuente de donde se recoge la información requerida para caracterizar empíricamente a nuestra Unidad de Análisis. Considerando lo anterior, la Unidad de Información identificada para la presente propuesta preliminar lo constituyeron las y los integrantes de las comunidades educativas de las escuelas donde se desarrolló la investigación. En ese sentido, y considerando la pluralidad de actrices y actores que operan cotidianamente dentro de las escuelas, se consideró la selección representativa de:

a) Personal directivo: quienes aportaron información referente a los mecanismos pedagógicos, participativos y de vinculación comunitaria de la escuela. En total se entrevistó a tres directoras

b) Personal docente: quienes aportaron información referente a los contenidos programáticos y a la metodología pedagógica, dentro de las aulas y a la experiencia colectiva en la aplicación de los contenidos curriculares mínimos establecidos por el MINEDUC. Considerando la naturaleza de la presente investigación, se consideró también la inclusión de profesores trabajando bajo la figura de asesores culturales del PEIB, para la recuperación de información. En total se entrevistaron a tres docentes.

c) Grupos de apoderados y apoderadas: quienes aportaron información referente a su percepción del rol de la escuela dentro de la comunidad, de los planes y programas abordados en la misma, e incluso de su propio trayecto educativo dentro del territorio. En total se entrevistó a 17 apoderadas

d) Grupos de alumnas y alumnos: quienes aportaron información referente a su experiencia educativa y a su percepción de las características de su escuela y su comunidad. En total se entrevistó a 24 estudiantes

e) Dirigentes sociales o autoridades tradicionales: quienes aportaron información referente al tipo y nivel de las dinámicas de participación que se desarrollan en la comunidad y acerca de su percepción del rol de la escuela en la misma. En total se entrevistaron dos dirigentes sociales.

f) Personal de la coordinación del Programa de Educación Intercultural Bilingüe de la Provincia de Arauco, quienes aportaron información referente a la génesis y al trayecto histórico del programa y su experiencia de aplicación en la zona. En total se entrevistó a una integrante de la Coordinación del PEIB.

Cabe señalar que en consideración de la heterogeneidad de las escuelas y las comunidades, se procedió a elaborar una muestra intencionada no probabilística, tomando como base las características particulares de cada una de las escuelas participantes. Lo anterior, se debió al enorme contraste entre los números de matrícula escolar y docente de cada una de las

escuelas, entre otras características organizativas, que impidieron la homogenización del proceso de selección de muestra para las 3 escuelas participantes. Considerando lo anterior, se procede más adelante a elaborar una descripción particular de cada una de las muestras en las escuelas participantes.

Por otro lado, es importante mencionar que las tres escuelas participantes se seleccionaron buscando la integración de contextos representativos en cada una de las dos comunas donde se realizó el ejercicio de investigación. Es decir, se procedió a seleccionar a escuelas con características contrastantes, en su organización, matrícula y ubicación geográfica, con la finalidad de analogar los resultados a un contexto mayor territorialmente hablando. No obstante, y considerando la naturaleza de la presente investigación, es imperante admitir que la participación final de las escuelas se concretó a partir de la disposición de sus directivos por participar, después de conocer los objetivos de la misma.

En consideración de lo anterior, es importante mencionar que la apertura de las escuelas, e incluso de la coordinación provincial del PEIB, fue posible gracias a un compromiso de reciprocidad en el cual se comprometió a socializar los resultados de la presente investigación con las comunidades escolares participantes. Para hacerlo, se agendaron una serie de talleres-asambleas, dentro de los cuales se compartirá la información generada y se proponen actividades de reflexión y construcción de propuestas al respecto.

Por último, es pertinente mencionar que originalmente se consideró la participación de una 4ta escuela localizada en un sector rural de la comuna de Tirúa. Sin embargo, debido a complicaciones en la agenda de la escuela y a un episodio de violencia en el que dos efectivos de Carabineros de Chile fueron emboscados por desconocidos en el sector a finales de Marzo de 2017, lo que desencadenó una serie de allanamientos en varios domicilios en comunidades aledañas, generando un natural estado de alerta entre las y los habitantes de la zona, haciendo imposible concretar la inclusión de la citada escuela.

4. Técnicas de recolección de información.

Considerando la naturaleza de la investigación y sus objetivos, la principal técnica utilizada para la recopilación de la información es la entrevista semiestructurada⁹, ya que permitió

⁹ La pauta para la entrevista orientada a directivos, directivas y docentes se adjunta como anexo.

recoger la narración directa de los involucrados, considerando sus particularidades subjetivas. Además, esta técnica permite profundizar en la información específica sobre la que se busca indagar a partir de respuestas previas, o del contraste de información entre dos o más informantes. Aun considerando las desventajas de esta técnica, enumeradas por Vieytes (2004: p. 368), en cuanto a las dificultades externas al investigador, como pueden serlo renuencia del entrevistado para participar del ejercicio o para abordar determinadas temáticas, considero que incluso estos elementos podrán aportar información “no dicha”, durante el procesos de sistematización de la misma.

En consonancia con lo anterior, y facilitando la participación del mayor número de personas consideradas en la selección muestral, las entrevistas se desarrollaron, en la medida de lo posible, en contextos familiares de los entrevistados como fueron las escuelas, puntos de encuentro comunitarios, e incluso en sus hogares. No obstante, considerando las características de los entrevistados y su posible, y natural, conducta ante el tipo de entrevista, se consideró la realización de entrevistas personales en el caso de directivos, docentes y autoridades locales, y de entrevistas grupales en el caso de las apoderadas y apoderados. En el caso de las y los estudiantes, asumiendo que la interacción lúdica con sus pares, contribuiría al establecimiento de confianza entre ellas y ellos, se considero el desarrollo de talleres participativos¹⁰, que posibilitara a través de diversas dinámicas lúdicas y creativas, detonar la reflexión colectiva sobre las temáticas de interés para la investigación. Dichas actividades incluían la generación participativa de mapas comunitarios, juegos de preguntas, y exposiciones sobre dibujos elaborados durante la actividad. Cabe señalar que por diversas circunstancias, no fue posible desarrollar el taller propuesto para los estudiantes en una de las escuelas participantes.

Por otro lado, es importante mencionar que para contener la información se procedió a la grabación en audio de las entrevistas, previo consentimiento de las y los actores. En consideración de las implicaciones éticas de la investigación, es importante señalar que para las entrevistas a menores de edad se procedió a la aplicación de formularios de consentimiento informado. En el caso de las y los docentes, y las y los apoderados, muchas

¹⁰ Cuyas cartas descriptivas se adjuntan en el apartado de anexos.

de las entrevistas se desarrollaron de forma circunstancial, por lo que no en todos los casos se pudieron aplicar dichos documentos.

Por otro lado, de nuevo en consideración de los objetivos de la investigación y de las características de los contextos donde se desarrolló, se utilizó la técnica de la observación participante, la que, según la definición de Vieytes (2004) implica: “integrarse de la acción de los observados” (Vieytes: 2004: p.351). Lo anterior se posibilitó en algunas escuelas, a partir de la invitación de sus integrantes por participar en diversas actividades cotidianas de los establecimientos educativos. No obstante, es importante mencionar que, como se señaló anteriormente, la heterogeneidad de las escuelas y su modo de participar de la investigación, impidió desarrollar una observación sistemática en todas ellas.

5. Plan de análisis de la información

Por último, considerando la naturaleza de los objetivos de la presente propuesta de investigación, se utilizó el análisis de discurso como estrategia para el análisis de la información generada a partir del desarrollo de las entrevistas. Como se ha señalado anteriormente, el objetivo de dicha estrategia es relevar las subjetividades individuales y colectivas de forma contextual, la cual no siempre se expresa textualmente sino a través de un análisis que implique aspectos semióticos, antropológicos y psicológicos (Vieytes: 2004: p. 371), los cuales dotaron al proceso de análisis de la información, de una perspectiva integral para la identificación de algunos de los elementos señalados anteriormente como esenciales en la investigación, a través de la definición de las variables.

No obstante, el proceso de análisis de discurso por sí mismo no implica la totalidad del proceso de la operacionalización de las variables si no cuenta con una estrategia que permita depurar o discriminar la información recopilada. Para lo anterior, se procedió a la elaboración de una matriz de variables, que permitió clasificar la información generada a través de ejercicio de análisis de discurso, lo cual facilitó su clasificación y contraste, de acuerdo a los objetivos anteriormente establecidos. Para ejemplificar lo anterior; supongamos que analizando una entrevista se identificó información referida a las dinámicas pedagógicas y cómo estas promueven la integración del alumnado dentro de la escuela. En ese caso, se consideró, según el criterio de investigación, que esto correspondería a la característica de educación colectiva, descrita en los antecedentes

teóricos, y contribuiría a identificar las características pedagógicas y de contenido abordadas en la escuela, considerado en el objetivo específico número 1, y bajo la misma lógica, en la subsecuente información generada y analizada.



II. RECOLECCIÓN DE LA INFORMACIÓN

1. Proceso de gestión, entrevistas y levantamiento de la información

Tal y como se indicó, cada una de las tres escuelas participantes mantiene características específicas, las cuales implicaron procesos de gestión y recolección de la información particulares. No obstante, se considera fundamental ante las implicancias éticas de su desarrollo, enumerar algunas características generales en la vinculación con los planteles y algunas circunstancias coyunturales dentro del proceso de selección de informantes.

En primer lugar, cabe señalar que la vinculación con las escuelas se hizo a través de una gestión institucional, con la coordinación del PEIB de la Provincia de Arauco, para el caso de la escuela ubicada en la comuna de Tirúa, y con la Municipalidad de Contulmo en el caso de las escuelas de dicha comuna. Si bien es cierto que la decisión final sobre la participación de las escuelas recayó en las directoras de los planteles, las cuales accedieron con entusiasmo e interés, no debe obviarse que la vía institucional de “entrada” a las escuelas probablemente constituyó un primer filtro condicional a la información que, cuando menos del personal que labora en la escuela, ofrecía. Aunque lo anterior en ningún momento, en ninguno de los tres casos, se mencionó explícitamente, y siempre se clarificó mi rol como investigador universitario y los fines centralmente académicos de mis preguntas, se considera importante su mención y consideración en el análisis de los resultados surgidos durante el presente trabajo de investigación.

Por otro lado, es necesario mencionar que el proceso de recolección de la información se desarrolló entre diciembre de 2016 y marzo de 2017, es decir; entre dos cursos escolares distintos. Lo anterior, naturalmente implicó diversas dificultades metodológicas para la selección de la muestra de alumnos, y para el desarrollo en los tiempos y formas acordados dentro de las escuelas participantes, principalmente en lo referente a las entrevistas grupales, las cuales se redujeron parcialmente en cuanto a su tiempo de elaboración y número de preguntas.

Además, y quizá en un hecho que a priori pareciera menor, se considera importante mencionar mi calidad de extranjero, lo cual de alguna forma implicó un recibimiento particular en los diversos espacios donde se desarrollaron las actividades de investigación,

ya que muchas y muchos de los entrevistados se mostraban sorprendidos por mi interés particular en la región, gracias a lo cual se mostraban mas detallistas en sus respuestas y relatos. En esa misma tónica, es importante mencionar que algunas de las escuelas se encuentran en una *zona de conflicto*, como mencionaron algunas y algunos de los entrevistados, lo cual se abordará con mayor detalle en el siguiente capítulo. En consideración de lo anterior, mi calidad de extranjero quizá infundió a las y los participantes una cualidad más *neutra*, y por ende mayor confianza para responder a las entrevistas.

Por último, es importante mencionar que todas las entrevistas se desarrollaron presencialmente e *in situ*, es decir en los espacios que les son familiares a las y los participantes, lo cual facilitó el desarrollo de las mismas. En total se elaboraron 9 entrevistas individuales y 6 grupales, las cuales de común acuerdo con las y los participantes se mantendrán anónimas.

2. Análisis y construcción de datos

El presente apartado expondrá de manera sucinta los principales hallazgos en cada una de las 3 escuelas participantes a partir del análisis de la información generada, así como el proceso particular de su levantamiento, con la finalidad de integrarlas a partir de las variables independientes y dependientes enumeradas en el capítulo anterior, para su integración final en el apartado de discusión de resultados. Lo anterior, obedece a que, como se mencionó anteriormente, cada una de las escuelas se localiza en un contexto específico y atraviesa una coyuntura particular, por lo que el proceso de análisis de la información y construcción de los datos, consideró estas divergencias en su proceso y en el tratamiento final de las variables.

a) Escuela ChilliMapu, sector de Puerto Choque, comuna de Tirúa.

La escuela ChilliMapu se localiza en el sector de Puerto Choque en la comuna de Tirúa, a un par de kilómetros a la orilla del lago Lleu Lleu. Según la ficha oficial del establecimiento disponible en la página del Ministerio de Educación, para el ciclo escolar 2016 contó con 51 alumnas y alumnos inscritos y 7 profesores y profesoras los cuales

integraron la planta docente, incluyendo a la directora del establecimiento. Cabe señalar que el sostenedor de este establecimiento es el municipio de Tirúa.

El contacto con la escuela se generó a través de la coordinación provincial del PEIB de la Provincia de Arauco, quien refirió la experiencia positiva de la escuela en su esfuerzo por vincularse a la dinámica comunitaria en el sector.

Para la recolección de la información se visitó la escuela en 2 oportunidades, donde además de desarrollar un taller-entrevista con un grupo de alumnas y alumnos, se entrevistó a la profesora de lenguaje y vecina del sector de Puerto Choque, y a la directora del establecimiento. Por otro lado, pude participar de la actividad de elaboración de un mural colectivo, en la cual participaron 5 alumnos, coordinados por dos profesoras.

Además, se acompañó a la comunidad del colegio a un viaje de fin de curso escolar a la playa de Quidico, en el cual participaron la totalidad de la matrícula estudiantil, toda la plantilla docente, y un grupo de apoderadas, principalmente madres de familia, con quienes se tuvo oportunidad de charlar ampliamente sobre temáticas de relevancia para la investigación, además de poder observar durante toda la jornada las actividades desarrolladas entre toda la comunidad escolar.

Por otro lado, se visitó al Longko del sector de Tranaquepe (aledaño a Puerto Choque) y asesor cultural del establecimiento, el cual visita semanalmente el colegio ChiliMapu, y quien compartió su experiencia como educador tradicional y sobre la historia e idiosincrasia del cono sur de la provincia de Arauco, durante una entrevista celebrada en su casa.

Cabe señalar que la escuela se encuentra en una “zona de conflicto”¹¹, como calificaron un grupo de madres de familia y las docentes entrevistadas, al sector de Puerto Choque. Bajo esta consideración, es importante mencionar que las visitas al colegio tuvieron que ser postergadas de su calendarización original, ya que durante la mañana del 15 de Noviembre de 2016 se suscitó un enfrentamiento con personal de Fuerzas Especiales de Carabineros en el frontis de la Municipalidad de Cañete, en el cual participaron vecinas y vecinos del sector de Puerto Choque. Por esta razón se acordó con la directora del plantel, no solo

¹¹ En referencia a los conflictos territoriales entre integrantes de las comunidades del sector y las empresas forestales, y a la desproporcionada presencia policial en la zona.

postergar las visitas, como se mencionó líneas arriba, sino también no hacer preguntas o mención directa a los acontecimientos anteriormente descritos durante las actividades de investigación en el colegio, en consideración de una política del plantel que en palabras de su directora: “*busca dejar los problemas afuera*” del establecimiento educativo. No obstante, es importante mencionar que, a pesar de no referirlos directamente, en la mayoría de los testimonios aparecen como una constante aspectos como la presencia de empresas forestales en el sector, la excesiva presencia de Carabineros en las comunas de Cañete, Contulmo y Tirúa, y sobre los procesos de *recuperación* de predios en el sector. Estas dos últimas temáticas, surgieron con especial relevancia en la charla que se tuvo con las apoderadas participantes en la actividad de Quidico anteriormente mencionada.

Como se mencionó previamente, la principal técnica para la recolección de la información en el Colegio Chillimapu, fue la entrevista semi estructurada, para el caso de la directora del plantel, de la profesora participante, del educador tradicional y de las apoderadas, y un taller-entrevista colectivo con alumnas y alumnos. No obstante también existió oportunidad de desarrollar un ejercicio de observación participante, durante el acompañamiento de las actividades arriba señaladas. Al respecto es pertinente destacar algunas consideraciones que condicionaron el desarrollo originalmente previstas en tiempo y forma de las actividades de investigación, además del anteriormente referido suceso ocurrido en Cañete a mediados de Noviembre.

Por un lado, es importante mencionar que las visitas a la escuela se desarrollaron durante la última semana del curso escolar 2016, lo cual acotó significativamente el tiempo para las actividades en consideración de la agenda cotidiana de compromisos del colegio, por lo que se tuvo que reducir de 3 a una las sesiones de entrevista taller con las y los alumnos, y, por otro lado, se definió que únicamente participaran el 7mo y 8vo grado, debido a que habían concluido todos sus compromisos académicos del ciclo escolar 2016. En total el grupo se integró por 14 participantes, 5 niñas y 9 niños entre 12 y 15 años. Dicha actividad tuvo una duración aproximada de 2 horas con 30 minutos. No obstante, resulta relevante señalar que durante las actividades de investigación también se tuvo oportunidad de convivir y charlar informalmente con alumnas y alumnos de otros cursos escolares.

Además, para la sesión de entrevista con las apoderadas y apoderados, se consideró originalmente el desarrollo de un taller con dinámicas de las mismas características que el considerado para las y los alumnos. No obstante, debido a las condiciones de tiempo antes enumeradas, se definió elaborar una entrevista semiestructurada con el grupo de apoderadas participantes en el viaje escolar de fin de año durante la actividad. A petición de las participantes, dicha entrevista no se registró en audio en consideración de las temáticas abordadas, y del involucramiento activo de las entrevistadas en *la causa mapuche*, según sus propias palabras. Dos de ellas manifestaron tener familiares privados de libertad, y una tercera, haber participado recientemente en una confrontación física con personal de Carabineros.

Por otro lado, es importante hacer mención que la pauta original de entrevista fue modificada a partir de diversas particularidades propias del colegio, las cuales fueron manifestándose durante las sesiones. No obstante, se mantuvo la línea temática propuesta originalmente por la investigación, la cual busca relevar los elementos que potencian la vinculación entre la experiencia educativa y la participación comunitaria en el contexto mapuche.

A partir de esto, la información recabada a través de las entrevistas evidenció inicialmente una divergencia importante entre las posturas de la directora del plantel y la profesora entrevistada, con las expuestas por las apoderadas entrevistadas. Mientras las primeras aseguran que dentro del plantel no se abordan las problemáticas y conflictos del sector, las segundas manifiestan que dichas temáticas son continuamente expuestas durante las reuniones entre el personal de la escuela y las y los apoderados. Por otro lado, aunque las y los alumnos no hicieron referencia directa a los conflictos del sector, identificaron unánimemente a la presencia de empresas forestales como un actor negativo, principalmente en cuanto a sus efectos sobre el medio ambiente.

Por otro lado, las apoderadas manifestaron que no existe una participación tangible de la comunidad en la toma de decisiones dentro de la escuela, más allá de actividades como la organización de viajes o eventos particulares, como la celebración del *We Tripantu*, organizado anualmente dentro de la escuela. Además, las madres de familia hicieron una mención crítica sobre la poca particularización de los planes y programas oficiales, con

especial énfasis en su falta de pertinencia cultural y territorial, e incluso una de ellas advirtió someramente una distinción importante entre la “educación intercultural” y la “educación mapuche”, la cual, en sus propias palabras consiste en: *enseñar en la forma antigua, las cosas de antes y preocuparse por la historia*. Lo anterior, resulta interesante en consideración de que una de las entrevistadas valoró positivamente la introducción de elementos propios de la idiosincrasia Lafkenche, principalmente de la enseñanza del chedungun, dentro de las propuestas del colegio, ya que, según su percepción, ha promovido un fortalecimiento identitario de las niñas y los niños. Para ejemplificarlo, hizo mención de su propia experiencia como estudiante, durante la cual era motivo de vergüenza asumirse como mapuche, en contraste con las de sus hijos, quienes se muestran orgullosos de la pertenencia a su pueblo. Esto, mencionó, ha contribuido a fortalecer no sólo los vínculos familiares, sino su curiosidad por la historia del territorio y la actualidad del sector. Es decir que, en una apreciación inicial, las madres consultadas se manifestaron críticas de la propuesta educativa a nivel institucional, aunque reconocen los esfuerzos particulares del colegio en la introducción progresiva de elementos propios del pueblo mapuche, y del reforzamiento identitario.

Aunque no se manifestó directamente por las apoderadas entrevistadas, es importante mencionar que durante la actividad el grupo de las ocho madres participantes aprovecharon la oportunidad de encontrarse para charlar sobre sus actualidades personales y familiares, y sobre los eventos acontecidos en las últimas semanas en el sector. Esto último resulta relevante ya que Puerto Choque es una comunidad extendida en la cual los hogares se encuentran apartados geográficamente entre ellos, y por consiguiente no existe un contacto cotidiano entre las y los integrantes de la comunidad fuera de espacios específicos como la escuela. En ese sentido, se advirtió inicialmente al colegio como un punto de encuentro y de socialización no solo para las y los alumnos, quienes manifestaron valorarlo principalmente como un espacio para encontrarse con sus amistades, sino también para las y los apoderados, quienes aprovechan las actividades de la escuela para compartir interpersonalmente e informarse sobre las novedades dentro de la zona.

En cuanto a los aprendizajes construidos dentro de la escuela se destaca por un lado, y como se mencionó anteriormente, la progresiva introducción de elementos propios del

territorio donde esta se localiza, como la lengua, la historia de la comunidad y el uso de plantas medicinales. Lo anterior no solamente fue mencionado por la directora del plantel, la profesora entrevistada y el educador tradicional y Longko del sector, sino también por las y los alumnos, quienes afirmaron durante el taller entrevista, que estos conocimientos los adquirieron no solo en sus casas sino que también se abordaron en la escuela. Incluso es relevante el uso del espacio físico aledaño a la escuela para el desarrollo de actividades escolares, así como la organización de viajes de estudio a diversos puntos del sector, con la finalidad de particularizar diversos elementos de los contenidos curriculares. No obstante, tanto la profesora participante como el asesor cultural del plantel, se mostraron críticos con los materiales interculturales con los que se trabaja, los cuales son proporcionados por el Ministerio de Educación, ya que no contemplan la diversidad propia del pueblo Mapuche. En particular, mencionó que dichos materiales no contienen los elementos culturales y fonéticos del pueblo Lafkenche, y considera que en su opinión eso evidencia una enorme falta de voluntad de las autoridades educativas por recuperar e incluir dichos conocimientos, ya que aun existen personas, en su mayoría ancianos, que los portan. Al respecto, la profesora acotó que considera que tanto su nivel como el de las y los alumnos en el dominio y uso de la lengua mapuche, el mapudungun, es básico, pero que sin embargo la asistencia del asesor cultural ha promovido significativamente el interés por conocerla y que incluso muchas alumnas y alumnos le comparten lo aprendido a sus familiares, ya que en el sector la generación que ahora son padres y madres de familia no habla en absoluto el chedungun.

Por otro lado, las y los participantes de las entrevistas relevaron una serie de valores como la solidaridad, la amabilidad y la cooperación, los cuales los identifican, según ellos, como habitantes del sector, que han sido formados y reforzados en sus casas y reforzados en la escuela principalmente. Lo anterior fue sintetizado por la profesora entrevistada, quien destacó insistentemente que la principal fortaleza del colegio es el compromiso colectivo, manifiesto en el trabajo en equipo entre el personal de la escuela, las y los alumnos y las y los apoderados. La profesora aseguró que todas las actividades cuentan con la participación activa de la comunidad escolar, y que, para ella, resulta particularmente relevante la aprobación o satisfacción de las y los apoderados en las decisiones tomadas al interior del colegio.

En ese sentido, es importante mencionar que, a través de las diversas actividades de investigación, principalmente las entrevistas con el personal del colegio y el asesor cultural, se pudo apreciar inicialmente el importante rol de las y los apoderados en la configuración particular del colegio de la propuesta de educación intercultural, a través de reuniones de retroalimentación de las actividades académicas y extracurriculares de la escuela. Incluso, la profesora entrevistada y la directora del plantel, manifestaron que ninguna decisión en la escuela se toma sin el consentimiento previo de los padres. En ese sentido, el personal del colegio manifestó que todos los contenidos interculturales son evaluados en conjunto con las y los apoderados, y retroalimentados después de su implementación por ellas y ellos mismos durante las reuniones con el equipo docente y administrativo. Por otro lado, el asesor cultural manifestó que específicamente la comunidad lo eligió en ese rol, en consideración no solo de su conocimiento y experiencia como educador tradicional, sino de también de su rol como Longko. Incluso, manifestó que la comunidad pidió la salida de los dos asesores culturales previos del colegio para incluir a alguien que los hiciera sentir representados. Un pronto análisis de lo anterior, identifica que el vínculo entre los procesos educativos y los participativos es recíproco en cuanto a que una comunidad organizada puede participar de las decisiones, en este caso muy puntuales pero altamente relevantes, sobre el tipo de educación que considera pertinente para sus hijas e hijos, en consideración de los beneficios en cuanto al fortalecimiento identitario que esta pudiese implicar.

En síntesis, una apreciación inicial permite, como se mencionó anteriormente, identificar algunos elementos que han impulsado la organización y participación de las y los apoderados en la toma de decisiones puntuales dentro del colegio y otros que han permitido la resignificación del mismo como espacio de confluencia e intercambio comunitario. Entre los principales, cabe destacar: la recuperación de elementos propios de la cotidianidad Lafkenche, la apertura de espacios de retroalimentación para las y los apoderados, el consenso de las y los mismos en la elección del asesor cultural, y el hecho de que una de las profesoras se asuma como perteneciente al pueblo mapuche y sea vecina del sector. Sin embargo, también se detectaron inicialmente elementos que obstaculizan el vínculo entre la escuela y la comunidad. Algunos destacables son, como también se mencionó anteriormente, la reticencia del personal del colegio para abordar temas relacionados con la actualidad del sector y los conflictos dentro del mismo, con las alumnas y alumnos, lo cual

dificulta un análisis crítico no solo de esta realidad coyuntural sino de la historia reciente del pueblo Mapuche Lafkenche. Por otro lado, se evidenció una percepción discordante entre el personal de la escuela y las madres de familia consultadas, sobre el tipo e impacto de la participación dentro de la escuela, ya que mientras para el primer grupo la participación activa y las decisiones consensuadas son una de las principales fortalezas del colegio, las segundas manifestaron cierta reticencia a la incidencia real de su participación en la configuración del modelo educativo. Por último, y en ese mismo sentido, se menciona entre todas y todos los entrevistados una seria carencia en cuanto a la pertinencia territorial de los planes, programas y materiales oficiales de estudio, lo cual obstaculiza los esfuerzos particulares del colegio en cuanto a la recuperación de saberes y dinámicas propias del contexto Lafkenche.

b) Escuela de Villa Elicura, sector de Villa Elicura, comuna de Contulmo

La escuela de Villa Elicura se localiza en el sector del mismo nombre, ubicado al Este de la comuna de Contulmo, a pocos kilómetros del lago Lanalhue. Durante el curso escolar 2016, la matrícula escolar fue de 10 alumnos y la planta docente-administrativa lo integra únicamente la directora del plantel, quien es al mismo tiempo la profesora del único grupo existente en la escuela, el cual funciona bajo la modalidad multigrado, integrando estudiantes de 1ero a 6to básico. Cabe mencionar también que el plantel cuenta con una asistente educativa, quien auxilia a la profesora titular en diversas tareas. Por otro lado, a la escuela asiste regularmente un asesor cultural quien imparte la asignatura de mapudungun y coordina diversas actividades culturales dentro de la escuela.

Como se mencionó anteriormente, el contacto con la escuela se hizo a través de la municipalidad de Contulmo, y la selección de la misma obedeció a dos criterios; el primero, porque la matrícula de la escuela está integrada por alumnas y alumnos del pueblo Mapuche, tomando el apellido como criterio de pertenencia, y el segundo, por una decisión operativa, considerando el fácil acceso al sector de Villa Elicura.

Para el levantamiento de la información, se desarrollaron entrevistas semiestructuradas individuales con la directora y profesora de la escuela, el asesor cultural y una dirigente local. Por otro lado se desarrollaron entrevistas grupales con el grupo de apoderadas, y una

con un total de 6 estudiantes, 5 niñas y un niño, de los 10 que integran el curso, debido a la ausencia del resto del grupo. Al respecto, es importante mencionar que aunque originalmente se contempló el desarrollo de un taller lúdico-constructivo, para el desarrollo de la entrevista, las características etarias (entre 6 y 11 años), y el reducido número de integrantes del grupo, impidieron su desarrollo, procediéndose al desarrollo de una charla informal, durante la cual se les consultó sobre aspectos relevantes a los objetivos de la investigación.

Como es de suponerse, una matrícula escolar y docente tan reducida tiene diversas implicaciones en la dinámica cotidiana de la escuela, tanto en sus aspectos pedagógicos, como en lo que se refiere a la interrelación con la comunidad. Al respecto, la profesora señala que, por un lado, la participación de las apoderadas y apoderados es del 100% en las actividades convocadas por la escuela, cualquiera que fuese su naturaleza, y por otro, la profesora también relató que las y los apoderados fueron quienes gestionaron su permanencia definitiva en el plantel, ya que originalmente participaba de la escuela a través de sustituciones docentes por periodos cortos de tiempo. A pesar de que lo narrado anteriormente ocurrió hace poco más de 10 años, en palabras de la profesora, es destacable el vínculo estrecho generado con el grupo de apoderadas y apoderados, posibilitado con base en una relación más personal, considerando lo reducido de la comunidad escolar. En el mismo sentido, la profesora manifestó haber experimentado un cambio en lo personal respecto a diversos elementos culturales propios de la cultura Mapuche Lafkenche, ya que ella misma manifestó participar activamente en diversas ceremonias organizadas dentro y fuera de la escuela, a pesar de su timidez. Con base en lo anterior, la profesora mencionó que hacerlo le ha valido el reconocimiento de las y los apoderados y la comunidad en general.

En ese mismo apartado, la profesora afirmó que la escuela recupera y promueve cotidianamente diversas manifestaciones culturales, como ceremonias o el consumo de alimentos tradicionales del pueblo Mapuche, e incluso fue enfática en la disposición y el entusiasmo de las y los alumnos por participar, y por usar la vestimenta tradicional. No obstante cabe destacar que la profesora mencionó que estas actividades se realizan principalmente durante la visita de las autoridades o de un grupo particular, que financia

diversos rubros del plantel, establecido en la ciudad de Concepción. Lo anterior supone una suerte de interculturalidad superficial o reducida a espacios específicos. A pesar de ello, tanto el asesor cultural, como los alumnos y las alumnas reconocen un cambio tangible en la valoración sobre la pertenencia al pueblo Mapuche, la cual ha ido progresivamente tornándose positiva en contraste con generaciones anteriores. Durante la actividad desarrollada con las y los estudiantes, alguno de ellos manifestó reiteradamente ser familiar de la machi del sector.

No obstante, no deja ser relevante mencionar una divergencia consistente entre lo manifestado por la profesora, en contraste con lo señalado por el asesor cultural y la dirigente comunitaria, quien es vecina del sector, en lo relativo a los conflictos de las comunidades con diferentes entes públicos y particulares. Por un lado, la profesora señaló que no existen conflictos presentes en el sector, mientras el asesor intercultural manifestó que sí, aunque algunos de ellos de forma latente, y mencionó que, por ejemplo, el cerro sagrado *Tren Tren*¹², se encuentra ocupado por una empresa particular, lo cual supone un riesgo grave para todo el pueblo Mapuche, ya que en caso de un cataclismo tendrían que dirigirse a él y ocuparlo de forma violenta. Además, el asesor cultural mencionó que es frecuentemente consultado por las alumnas y alumnos de mayor edad sobre las noticias referentes al pueblo Mapuche, a las cuales tienen acceso a través de diversos medios informativos. En ese sentido, mencionó que este hecho genera debate entre las y los alumnos, ya que mientras algunas y algunos, se muestran reacios a manifestar su pertenencia al pueblo mapuche por miedo a persecución a ser catalogados de *terroristas*, en palabras del propio entrevistado, otras y otros *se muestran mas consientes y explican el por qué de las cosas a sus compañeros*, manifestó textualmente el asesor cultural. En lo anterior coincide la profesora, ya que menciona que recurrentemente las y los apoderados, buscan desmarcarse de otras comunidades Mapuche en conflicto, por miedo a ser tachados de *revolucionarios*, en sus propias palabras. Por último la dirigente comunitaria del sector, confirmó la existencia de diversos conflictos originados en múltiples procesos de recuperación de tierras, y la posterior persecución policial e institucional a las y los involucrados. Este contraste discursivo entre los dos ámbitos, el comunitario y el escolar,

¹² En la cosmovisión mapuche la denominación de un cerro Tren Tren hace referencia a un relato fundacional de carácter mítico. Ver <http://chileprecolombino.cl/arte/piezas-selectas/caicai-y-trentren/>

no es menor, si consideramos la legitimación histórica de los contenidos académicos oficiales en detrimento del discurso comunitario cotidiano, y su posible repercusión en el imaginario de las y los integrantes de la comunidad escolar.

En cuanto a los planes y programas desarrollados en la escuela, tanto la profesora, el asesor cultural y la dirigente comunitaria, coinciden en que los contenidos oficiales en materia intercultural resultan insuficientes ya que tienen poca contextualización para el territorio Lafkenche. Por otro lado, se manifiesta una considerable preocupación por la no existencia de escuelas de enseñanza media con enfoque intercultural, ya que consideran que este hecho implica un retroceso de los esfuerzos en materia de pertinencia cultural educativa, realizados en la escuela, lo cual afecta directamente el interés de las y los alumnos por involucrarse activamente en las dinámicas culturales del pueblo Mapuche, coincidieron la profesora y el asesor cultural. Este último, señaló además que muchos de los conocimientos y las prácticas cotidianas de las comunidades son incompatibles con los tiempos y los espacios escolares, mencionando que por ejemplo el *Nguillatun*, es una ceremonia de varios días de duración y que por ende resulta complicado celebrarlo en la escuela, con todos sus elementos y su completa significación. Lo anterior es coincidente con lo manifestado por la dirigente comunitaria, quien señaló que las instituciones educativas pretenden evaluar los contenidos y el abordaje intercultural, que en el caso del conocimiento Mapuche tiene más que ver con la comunidad y con las emociones, lo cual no es susceptible de ser estandarizado y mucho menos evaluado, mencionó.

Además, el asesor cultural manifestó que cotidianamente tiene que hacer el esfuerzo de adaptar y contextualizar el currículum oficial en materia intercultural para la escuela, y que incluso, en conjunto con otros asesores de sectores aledaños, se ha propuesto la construcción de un currículum adecuado territorialmente a partir de sus experiencias, sin que la autoridades pertinentes ofrezcan respuestas concretas.

Por otro lado, respecto al desempeño y actitud de las y los alumnos, tanto la profesora como el asesor cultural, y en este caso las mismas niñas y niños, señalaron que existe una participación entusiasta y activa por parte de los mismos, generada a partir del desarrollo de metodologías lúdicas y creativas, como jugar *palin*, o aprender a utilizar el *kultrun* o el *ñolkin*, y principalmente a utilizar espacios alternos al aula para la práctica pedagógica. Al

respecto, aunque se manifestó una especie de trabajo complementario entre la profesora titular y el asesor cultural, la primera apoyando los aspectos pedagógicos; el *cómo*, y el segundo los contenidos; o el *que*, se sugirió la necesidad de que los asesores culturales sean dotados de herramientas pedagógicas para el desarrollo de su labor. Por otro lado, se destacó el apoyo transversal del asesor cultural para el abordaje de otros contenidos curriculares como matemáticas y ciencias naturales, lo cual permite que los y las alumnas perciban unicidad, entre los contenidos oficiales y el conocimiento Mapuche, en el proceso de aprendizaje.

Al respecto, cuando se le consultó a la dirigente comunitaria sobre los contenidos que consideraría relevante transmitirle a las siguientes generaciones, mencionó que, por un lado, es importante transmitir conocimientos relacionados al medio ambiente y a las dinámicas de alimentación tradicionales del pueblo Mapuche, las cuales, dijo, se están extinguiendo. Lo anterior permitiría, según ella, no solo la difusión de saberes tradicionales, sino también una reflexión conjunta sobre los hechos particulares que han modificado el entorno natural, haciendo mención específica a la presencia de las empresas forestales. Por otro lado, señaló que considera fundamental el inculcar valores como la honestidad, el respeto mutuo y principalmente el orgullo por pertenecer al pueblo Mapuche, lo cual motivaría el interés por participar en actividades en beneficio de la comunidad. Es importante mencionar que, según lo manifestado por la profesora titular, aunque promueven el conocimiento del entorno y su historia dentro de la escuela, la discusión y el análisis de la coyuntura medioambiental quedan por fuera de la cotidianidad escolar. Es decir, no se abordan estas temáticas de forma crítica.

En lo referente a los impactos que el desarrollo de estrategias pedagógicas interculturales ha tenido en la comunidad, tanto el asesor cultural, como la dirigente comunitaria, ambos habitantes del sector, mencionaron que si han percibido, una revitalizada valoración positiva sobre la pertenencia al pueblo mapuche entre sus integrantes, y la apertura de algunos espacios de participación que antes les estaban implícitamente negados, como la escuela o las áreas públicas, para el desarrollo de sus actividades ceremoniales, aunque admiten que los mismos son insuficientes y que perciben un estricta vigilancia policial. En particular, el asesor cultural mencionó que en lo personal el hecho de haber sido elegido por

la comunidad para desempeñar esa función, y a partir de ahí ser reconocido en un espacio institucional, como lo es la escuela, le ha sido motivo de orgullo y motivación para permanecer en su tarea. Además, dijo que a través de las tareas escolares de investigación que le encarga a sus alumnas y alumnos, se promueve la integración y el dialogo dentro de las familias, quienes son la principal fuente de información para que las niñas y los niños puedan acceder a los saberes tradicionales.

Aunque la dirigente comunitaria entrevistada no participa directamente de las actividades de la escuela de Villa Elicura, fue la única que mencionó que los asesores culturales poseen condiciones laborales muy precarias en comparación a la de los profesores titulares, en cuanto a la remuneración económica que perciben y la incertidumbre respecto a su continuidad en el largo plazo, ya que trabajan sin contratos fijos.

En síntesis, a pesar de que la valoración conjunta de las y los entrevistados sobre la experiencia de vinculación comunitaria de la escuela de Villa Elicura fue positiva, tal como se detalló anteriormente, existen importantes divergencias en cuanto a la concepción de las dinámicas interculturales y su impacto dentro de la comunidad, entre la profesora titular, avecindada en la ciudad de Contulmo, y el asesor cultural y la dirigente comunitaria, habitantes del sector y pertenecientes al pueblo Mapuche. Lo anterior, no sólo se percibe en aspectos pedagógicos o de participación dentro del colegio, sino también en la percepción sobre las actualidades de las comunidades establecidas en el sector. No obstante, las y los entrevistados coinciden en que uno de los principales motivos para no abordar estas temáticas dentro del espacio escolar, lo constituye un miedo latente al estigma que se ha generado, a través de la cobertura mediática sobre los hechos de otras comunidades en conflicto con organismos públicos y privados. Por otro lado, lo manifestado por las y los entrevistados sugiere un cambio en la auto percepción que las generaciones más jóvenes tienen sobre su pertenencia al pueblo Mapuche, revitalizando con esto diversas prácticas cotidianas propias del mismo, aunque se reconoce cierta artificialidad, por ejemplo, en las celebraciones en espacios institucionales, ya que no se corresponden enteramente en forma y significación con el desarrollo tradicional de estas actividades. Por otro lado, en cuanto a la percepción de los esfuerzos institucionales en materia intercultural, fue coincidente el señalamiento sobre la poca pertinencia territorial de los mismos, y con especial énfasis en

la poca voluntad para la continuidad de la modalidad en niveles superiores de estudio. Por último, cabe destacar que la característica numérica tanto de la matrícula escolar como de la docente, ha potenciado, según lo relatado por la profesora, la generación de un fortalecido vínculo de participación no solo del grupo de apoderados y apoderadas, sino también de la comunidad y sus autoridades tradicionales, y la posibilidad de que las actividades desarrolladas dentro de la escuela, puedan generarse de forma cercana y personalizada a las alumnas y alumnos. En ese sentido, también se destaca la colaboración estrecha entre la profesora titular y el asesor cultural, lo cual, en palabras de ambos, ha fortalecido a la comunidad escolar y ha potenciado las actividades que esta desarrolla.

c) Escuela Huide, sector de Huide, comuna de Contulmo

La escuela Huide se encuentra en el sector rural del mismo nombre, localizado al sur de la comuna de Contulmo, entre los lagos Lanalhue y Lleu Lleu, y a ella asisten un total de 19 estudiantes atendidos por dos profesoras, una de ellas desempeña también el rol de directora del establecimiento. La gestión para la participación de la escuela se realizó a través de la Municipalidad de Contulmo, aunque cabe resaltar que el personal de la escuela se mostró sumamente interesado y entusiasta por participar del presente ejercicio de investigación.

Para el levantamiento de la información se procedió al desarrollo de una entrevista semi-estructurada a la directora de la escuela y una entrevista grupal con la participación de apoderadas y apoderados. Además de tener la oportunidad de entrevistar brevemente a las alumnas y los alumnos, quienes, considerando su edad, entre 6 y 10 años, se mostraron reticentes a participar de la actividad. Cabe señalar que por diversas dificultades operativas no pudo concretarse una entrevista con ninguna autoridad tradicional o dirigente comunitario del sector, por lo que se buscó ampliar la entrevista con las y los apoderados en relación a las dinámicas participativas en sus comunidades. Por otro lado, es importante mencionar que por dificultades administrativas la escuela no contaba con asesor cultural, durante el proceso de recopilación de la información, realizado durante diciembre de 2016 y las primeras semanas de marzo de 2017.

Una de las principales características de la escuela de Huide es sin lugar a duda su remota ubicación y la natural dificultad para acceder ella desde diversos sectores de la Comuna de Contulmo, lo cual ha generado consigo una serie de dificultades prácticas en el quehacer cotidiano del establecimiento, principalmente relacionadas a la asistencia de estudiantes, apoderadas y apoderados, y como se mencionó anteriormente, en la disposición de las y los habitantes del sector para colaborar en las tareas de asesoría cultural. En ese sentido, es importante mencionar que las apoderadas y apoderados, así como la directora del plantel manifestaron que uno de sus principales logros fue la gestión de un furgón escolar ante la municipalidad de Contulmo y el SEREMI de Transporte, el cual se consiguió después de muchos meses de movilización de las y los habitantes del sector, y cuya implementación ha potenciado la generación de actividades organizadas en la escuela, ya que la asistencia de las y los participantes está garantizada a pesar de la distancia desde sus casas hasta la escuela y a las condiciones climáticas. Y por supuesto, como transporte de emergencia ante cualquier eventualidad dentro de la escuela. Cabe señalar que desde el sector de Huide a Contulmo únicamente existe un bus de servicio de transporte el cual opera solamente dos veces por semana, los días lunes y jueves. Una de las entrevistadas, aseguró que las características de ubicación de la escuela dificultan el interés de docentes, asesoras y asesores culturales para laborar en la escuela, ya que en muchos casos hacerlo supondría un viaje diario hasta el sector.

No obstante, tanto la docente como las apoderadas entrevistadas, destacaron la cohesión de la comunidad escolar y la participación constante, no solo de la comunidad escolar, sino de las y los vecinos del sector, a las actividades organizadas por la escuela, principalmente las ceremoniales y culturales. Basta subrayar que la escuela se ha convertido desde hace aproximadamente 5 años en el sitio de celebración del *Nguillatun* y el *Wetripantu* para todas y todos los habitantes del sector. Lo anterior en consideración de su estructura física y de que, al localizarse frente a un centro comunitario, se ha convertido en una suerte de espacio de reunión para las y los vecinos de Huide.

Otro de los elementos coyunturales y contextuales de relevancia para el sector de Huide, lo constituye el hecho de que, según las apoderadas entrevistadas, actualmente se desarrolla un proceso de venta de tierras a las y los vecinos por parte de la CONADI, lo cual, por un

lado, implica un proceso de recuperación territorial, y por el otro, la existencia de dinámicas comunitarias de organización y toma de decisión cotidianas por parte de un sector de integrantes de la comunidad. Cabe señalar que tanto la docente, como las apoderadas entrevistadas señalaron que actualmente el *Longko* del sector es una persona de edad avanzada, lo cual dificulta la realización de sus actividades y que algunas de las mismas, como por ejemplo convocar a reuniones o representar a la comunidad ante las autoridades, las desempeña el presidente de la junta de vecinos. Por otra parte, todas las entrevistadas lamentaron que actualmente la comunidad no contara con *Machi*, quien falleció hace un par de meses, sin que nadie hasta la fecha cumpla con ese rol.

Otro de los aspectos que particularmente relevaron las apoderadas entrevistadas, y aunque a priori pudiese parecer una obviedad, fue el hecho de que la escuela contara con energía eléctrica, con la que no se contaba hasta hace unos 10 años, ya que, en contraste con su propia experiencia educativa en la misma escuela, esto ha permitido no solo la generación de condiciones de salubridad para las y los estudiantes, sino también la posibilidad de incorporar el uso de nuevas tecnologías para el aprendizaje, las cuales valoraron reiteradamente como algo positivo. Una de las apoderadas, señaló que incluso es su hija de apenas 5 años quien le enseña cómo usar el teléfono celular para distintos fines, y que en ese sentido ella se sentía particularmente feliz, ya que aseguró que el dominio de las tecnologías les permitiría a sus hijas acceder a mejores oportunidades de educación y de empleo. Lo anterior, además de ilustrar una dinámica de transmisión de conocimiento donde las y los hijos replican en sus casas lo aprendido en la escuela. Ejemplifica también la importancia de infraestructuras dignas en lo referente a instalación y servicios dentro de las escuelas, para potenciar los esfuerzos educativos.

Además, las apoderadas también manifestaron la existencia de otros contrastes entre su experiencia educativa y la de sus hijas e hijos; entre los que destacan la inclusión transversal de elementos culturales Mapuche a las dinámicas pedagógicas y la consecuente revalorización de las mismas entre sus hijas e hijos. Las apoderadas entrevistadas señalaron que ellas mismas no solo no pudieron acceder a muchos de los saberes locales que ahora se abordan en la escuela, sino que incluso sus familias habían decidido no transmitirles diversos elementos culturales, incluido el conocimiento y uso del *Mapuzungun*. Lo anterior también

fue reiteradamente expresado por la directora del plantel, quien describió cierta reticencia inicial de parte de las apoderadas y apoderados para participar de las actividades cotidianas de la escuela, desmotivados por una serie de prácticas discriminatorias que sistemáticamente se desarrollaron diversos espacios institucionales, como la escuela o los centros de salud. No obstante, la misma entrevistada señaló que las apoderadas y apoderados progresivamente fueron convenciéndose de algunos cambios substanciales en la relación entre la escuela y la comunidad, relacionados principalmente a la integración de elementos culturales y territoriales a la cotidianidad escolar, y a la posibilidad de participar en la toma de decisiones sobre la forma en la que estos son incorporados.

Al respecto, cabe destacar primero, que la misma directora del establecimiento, al igual que en las otras dos escuelas participantes, manifestó la necesidad de que el MINEDUC, genere materiales pedagógicos particularizados al pueblo Mapuche Lafkenche. Segundo, que a diferencia de las otras dos escuelas participantes, se releva la importancia de abordar temas históricos y coyunturales de relevancia al pueblo Mapuche asentado en el sector. En ese sentido, manifestó que, en acuerdo con las y los apoderados, dentro de la escuela procuran discutir sobre diversos conflictos presentes en el sector y sobre el manejo que los medios de comunicación hacen de los mismos. No obstante, resulta curioso el hecho de que, a la pregunta directa de cuáles eran los conflictos principales de la zona, las apoderadas entrevistadas mencionaron no estar al tanto, quizá por una natural reticencia a abordar esos temas con personas externas a las comunidades, considerando diversas circunstancias coyunturales del cono sur de la Provincia de Arauco descritos en apartados anteriores.

Por otro lado, cabe señalar que otra de las dificultades en los esfuerzos de revitalización cultural impulsados tanto en la escuela como en la comunidad de Huide, se relaciona con el hecho de que la gran mayoría de las y los jóvenes que desean seguir estudiando tienen que abandonar sus hogares y emigrar a comunidades más grandes para poder hacerlo. La mayoría de las apoderadas entrevistadas, señalaron que la separación física de las familias es actualmente una de las causas por las que las y los jóvenes no se interesan por participar de su cultura, a pesar de que cotidianamente (aproximadamente una vez por semana) vuelven a sus comunidad a visitar y convivir con sus familias. Además, considerando las distancias entre los hogares, las apoderadas manifestaron que fuera de la escuela, las niñas,

niños y adolescentes conviven muy poco con personas de su edad, y que sus principales dinámicas de entretenimiento son la televisión y los teléfonos celulares, lo cual puso de relevancia la importancia de espacios de convivencia como la escuela y el centro comunitario que, como se mencionó, se localiza justamente enfrente.

Por último, sin que implique una característica menor, el total de las entrevistadas coincidió en que a pesar de que la escuela y la comunidad han gestionado importantes logros ante diversas instituciones, como el mencionado furgón, las autoridades de todos niveles y ámbitos, visitan muy poco el sector, quizá en consideración de la dificultad para acceder a él, lo cual de alguna forma mantiene la brecha histórica existente entre las instituciones del estado y las comunidades Mapuche.



**CAPITULO 3- TRES EXPERIENCIAS DE EDUCACION Y PARTICIPACION EN
EL SUR DE LA PROVINCIA DE ARAUCO: UN APROXIMACION EMPIRICA**



I. Resultados

1. Análisis de las Variables

El presente apartado busca describir las principales similitudes y divergencias dentro de las tres escuelas participantes en la investigación, con la finalidad de establecer, en concordancia con los objetivos de investigación, aquellos elementos que en contextos diversos potencian o inhiben la vinculación entre las escuelas municipales operando bajo modalidad intercultural bilingüe y la participación dentro de las comunidades que las albergan. Para hacerlo, se procederá a incorporar la información recuperada y expuesta en el apartado anterior, dentro de cinco categorías que se relacionan directamente con las variables independientes y dependientes enumeradas y descritas en el apartado metodológico.

a) Educación bajo un enfoque colectivo

Esta categoría resultó la más referida, incluso indirectamente, por las y los entrevistados, y atravesó transversalmente no sólo las escuelas donde se desarrolló la investigación, sino a las y los integrantes de las mismas, quienes a partir de interpretaciones particulares mencionaron continuamente la enorme importancia de la acción colectiva para potenciar diversos esfuerzos surgidos desde el ámbito escolar y el comunitario. En ese sentido, es importante mencionar que las y los entrevistados no solo aludieron al desarrollo cotidiano de prácticas pedagógicas que tienen como objetivo la generación y fortalecimiento de capacidades colectivas enfocadas principalmente a las y los alumnos, sino también a la existencia de mecanismos de colaboración entre la escuela y la comunidad, lo cual se manifestó como una de las principales fortalezas dentro de los establecimientos educativos.

No obstante, al respecto convendrá profundizar sobre algunos hallazgos generales en torno al enfoque colectivo de la educación y su influencia en procesos de vinculación entre escuela y comunidad.

En primer lugar, cabe destacar que en todos los casos se hizo mención de la importancia de la participación sostenida de apoderados, apoderadas y otros actores de relevancia dentro de la comunidad, en las dinámicas escolares ya que su presencia legitima los esfuerzos de la

escuela en espacios meramente académicos y extracurriculares. Lo anterior, se mencionó con frecuencia, no implica únicamente la presencia de los actores arriba mencionados en el espacio escolar, sino una redistribución de las responsabilidades en diversas actividades organizadas dentro de la escuela. Al respecto, una de las entrevistadas comentó que:

“Acá nosotros tenemos algo muy importante que es el trabajo en equipo. ¿Por qué te menciono esto del trabajo en equipo? Porque nosotros cuando tenemos dificultades o tenemos algo que trabajar o presentar, lo hacemos todos”.

En ese sentido, es importante mencionar que en la gran mayoría de los casos, las y los entrevistados manifestaron que las relaciones entre el personal administrativo y docente, con el resto de la comunidad educativa se ha horizontalizado progresivamente, y que en ese sentido la participación de las y los integrantes de la comunidad se implica en la decisión, ejecución y retroalimentación de las actividades escolares. Lo anterior se concreta en el hecho de que es la comunidad, muchas veces a través de grupos de apoderadas y apoderados, quienes han propuesto incluir al mapudungun como ramo oficial en las escuelas donde se desarrolló la investigación, y también en que es la propia comunidad, en este caso a través de las autoridades tradicionales, la que propone a la persona que desempeñara el cargo de asesor cultural. Por otro lado, en todas las escuelas se mencionó que las propuestas pedagógicas se someten antes a la aprobación de las y los apoderados, quienes también retroalimentan las mismas a través de lo que les mencionan sus hijas e hijos. Es importante subrayar que esta dinámica no se mencionó en cuanto a los contenidos curriculares oficiales abordados dentro de las escuelas, los cuales fueron ampliamente criticados por la totalidad de entrevistadas y entrevistados, aspecto que se expondrá con mayor detalle en el apartado referente a la perspectiva de interculturalidad crítica.

Lo anterior, permite que las acciones generadas desde el ámbito escolar, no atraviesen únicamente aspectos académicos sino que, al incluir la participación de diversos actores, se generen dinámicas de alcance comunitario.

Por otro lado, en consideración de las características geográficas y espaciales de los sectores donde se localizan las escuelas participantes, es importante mencionar que las escuelas se han consolidado como un espacio de encuentro entre sus habitantes, en donde

pueden no solo participar de actividades escolares, sino abordar aspectos de relevancia para la comunidad, o simplemente ponerse al día en sus actualidades individuales. Otra de las entrevistadas mencionó que:

“...Y los abuelos están contentos. Ellos se encuentran también. El colegio es un encuentro de acá porque a pesar de que viven cerca se visitan muy poco, por las distancias, entonces llegan acá y se saludan, se tocan, se emocionan, conversan, salen todos los parientes y todo eso”.

No obstante, lo anterior no solamente implica un atractivo para las y los apoderados y personajes de relevancia dentro de la comunidad, sino que también las y los estudiantes manifestaron que el espacio escolar se convierte en un punto de encuentro de sus amistades, donde incluso pueden desarrollar actividades, e incluso actitudes, que no manifiestan en otros ámbitos, según sus propias palabras, cuando afirman que:

“En la escuela somos divertidos porque estamos con nuestros amigos, somos divertidos y locos (sic) porque estamos acompañados y los amigos dan alegría. Cuando estamos con nuestras familias nos portamos más serios porque estamos solos”.

Sin embargo, es importante mencionar que lo anterior no pretende reducir o simplificar el enfoque colectivo al mero hecho de generar espacios de convivencia entre las y los integrantes de las diversas comunidades escolares, sino relevar que los aspectos subjetivos y emotivos potencian a la escuela como espacio no solo de formación individual, sino donde también se reflexiona sobre la importancia de generar valores y actitudes colectivas. En ese sentido las y los alumnos también mencionaron que:

“Las niñas del sector son muy divertidas y alegres, trabajadoras, entusiasmadas (sic), son muy cariñosas y siempre dándonos un poco de su apoyo, son excelentes personas (...) Somos amables cariñosos y solidarios porque eso nos enseñan en la escuela y nuestros papás”.

No obstante, el hecho de que los espacios escolares repliquen dinámicas comunitarias, no necesariamente implica una situación idílica en la relación entre las y los participantes, ya que muchas veces las relaciones de poder, o incluso los conflictos existentes dentro de las comunidades atraviesan y permean el espacio escolar. Aunque lo anterior no fue mencionado explícitamente en ninguna de las escuelas participantes, varias de las docentes y directoras entrevistadas señalaron, particularmente en las escuelas localizadas en Tirúa,

que muchas de las y los apoderados movilizados en conflictos territoriales, son quienes más se destacan en la toma de decisiones dentro de los espacios orientados a la participación de las y los apoderados, cohibiendo, de alguna forma, una participación más horizontal dentro de la comunidad escolar.

Por otro lado, en algunas escuelas se mencionó la existencia de espacios formativos para las y los apoderados a través de diversos talleres orientados a satisfacer variadas necesidades e inquietudes que surgen en los espacios de convivencia dentro de la escuela. Lo anterior, también opera en sentido inverso ya que muchas escuelas manifestaron invitar cotidianamente a algún o alguna integrante de la comunidad para desarrollar alguna actividad formativa, independientemente de los contenidos propuestos por el asesor cultural. Esto, no solo reivindica los saberes contenidos individual y colectivamente por las y los miembros de la comunidad, sino que también reorienta los procesos pedagógicos dentro de la escuela, transitando de una dinámica de transmisión a una de intercambio o construcción de conocimientos. Esto posibilita de alguna forma amalgamar los ámbitos familiar y comunitario, con el escolar, contribuyendo a armonizar los saberes abordados dentro de los mismos. Una de las docentes entrevistadas reflexionó al respecto mencionando que:

“Si, (los apoderados antes) pensaban: “lo que se ve en la escuela no tiene nada que ver acá, o sea tú llegas, haces tú tarea y te vas al colegio y vuelves del colegio, luego yo cuando pueda iré a reunión o iré por el informe de notas” y eso era todo. No, ahora no, es difícil porque nunca hay tiempo, siempre hay otras cosas, pero yo les insisto (a las apoderadas), date un tiempo para tu hijo, para saber qué están haciendo, para que ellos conozcan qué es lo que ellas están haciendo todo el día, para que ellas conozcan a la persona con la que (sus hijos e hijas) están todo el día, para que ellos me conozcan y conversen y yo también las conozca a ellas”.

Sin embargo, sería ingenuo asumir que estas experiencias positivas de vinculación se gestan espontáneamente. Por lo anterior, es importante resaltar que en la totalidad de las escuelas participantes se destacó la voluntad de estrechar lazos más allá de lo estrictamente académico, apelando más a la empatía interpersonal. Es, por ejemplo, importante resaltar que muchas de las profesoras consultadas asocian directamente a la comunidad escolar con la familia y reiteradamente mencionan que sienten a las alumnas y alumnos como hijas o hijos, incluso dos de ellas mencionaron que el hecho de ser mujeres las dota de mayor

sensibilidad e intuición para la contención colectiva y las posiciona como actrices de aglutinamiento colectivo.

Por otro lado, es importante mencionar como un importante elemento extrahumano que potencia la participación colectiva dentro de las escuelas, a la incorporación paulatina del programa de furgón escolar, el cual se utiliza no solo para transportar a las y los alumnos en su trayecto diario a la escuela, sino también es utilizado por las y los apoderados y personajes de referencia dentro de la comunidad, para participar en diversas actividades convocadas por el establecimiento. La gran mayoría de la profesoras y personal directivo de las escuelas coincidió en señalar que la participación e interés de las y los apoderados en lo referente a las actividades que organizan se ha incrementado exponencialmente a partir de la posibilidad de que los mismos participen presencialmente de las actividades de la escuela gracias al furgón escolar, que en todos los casos es proporcionado por las correspondientes municipalidades.

Una de las principales divergencias entre las escuelas participantes respecto a la posibilidad de generar esfuerzos académicos y extracurriculares de forma colectiva, se presentó a partir de las características de matrícula de alumnos y alumnas. Las comunidades escolares de las escuelas con menor número de estudiantes expresaron mayor fortaleza en cuanto a los lazos de colaboración dentro de las mismas, en contraste con aquellas que tienen una matrícula mayor que expresaron diversas dificultades para congregarse, por ejemplo, a la totalidad de las y los apoderados en las actividades de la escuela.

Además, es importante mencionar que, tal y como se señaló en la sección dedicada al argumento conceptual del enfoque colectivo en la educación, algunas de las entrevistadas refirieron que tanto las actividades académicas como las extracurriculares desarrolladas en sus escuelas, resignifican la práctica educativa en cuanto a que el impacto de la misma ya no incide únicamente en los trayectos individuales de las y los alumnos, sino también en la comunidad donde estos se desenvuelven. En ese sentido, la consigna de las entrevistadas implica que las y los alumnos se transformen en una suerte de agente de cambio dentro de sus comunidades a partir de los aprendizajes generados dentro de la escuela, más allá de la

posibilidad personal de movilidad social y económica, que la educación formal idealmente implica. Una de las entrevistadas, lo manifestó de la siguiente forma:

“Ellos (las y los alumnos) tienen que seguir estudiando para ser un aporte a su comunidad, a su familia, convivir mejor. Ya no están los tiempos de antes, por que ya acabaron con sus tierras, que ahora fíjate tú que pura forestal aquí. El mapuche joven ya se está alejando (...) El mapuche (a veces) tienen que irse a estudiar, (y procuramos) que no se produzca después esa desconexión, que le interese qué es lo que está pasando dentro de su comunidad, dentro del entorno. Entonces tienen que ser partícipe en el desarrollo de sus hijos y su comunidad”.

Por último, resulta importante destacar que aunque puntualmente nadie testimonió directamente algún caso concreto de participación condicionada a través de mecanismos asistencialistas o clientelares, muchas de las apoderadas y dirigentes comunitarias entrevistadas mencionaron que algunos grupos dentro las comunidades participan de las actividades convocadas por las escuelas, o desde otros espacios institucionalizados, únicamente a cambio de beneficios de diversa índole, y que dicha dinámica fragmenta el tejido social dentro de las comunidades y fomenta el egoísmo entre las niñas y los niños, tal y como afirmó una de las apoderadas consultadas. En ese sentido, a pesar de que, según las directoras y docentes entrevistadas, las escuelas promueven los esfuerzos colectivos, los incentivos individuales de participación, de existir, implicarían un mecanismo condicionado de participación, en detrimento del carácter espontáneo y representativo que idealmente implicarían las acciones comunitarias. A pesar de que, como se mencionó anteriormente, no se puntualizó algún ejemplo concreto de utilitarismo en la relación de las y los habitantes de las comunidades con las escuelas, si se enlistaron una serie de beneficios que las niñas y los niños obtienen por asistir a la escuela, como transporte para visitas periódicas al médico general y al dentista, útiles escolares y en algunos casos equipos de cómputo, entre algunas otras. No obstante, es importante mencionar que lo anterior, más que interpretarse como un estímulo o una dádiva, como hicieron algunas docentes entrevistadas, implica el cumplimiento de derechos en materia de salud, educación y cultura, a los que según las leyes chilenas y los convenios internacionales que el país ha suscrito, tienen derecho todas las niñas y niños del país. Como se mencionó líneas arriba, llama la atención que en el caso de niñas y niños Mapuche, el cumplimiento de estos derechos se asuman, principalmente entre las directoras y docentes, como una

concesión especial para ellas y ellos únicamente en consideración de la movilización de varios sectores del pueblo Mapuche. No obstante, el tema de los derechos humanos y su abordaje y práctica en los espacios escolares será abordado con mayor amplitud en el siguiente apartado.

b) Educación bajo un enfoque de derechos humanos

Es importante señalar que esta categoría fue la que mas divergencia presentó entre los testimonios aportados por las y los entrevistados, lo cual evidenció posicionamientos particulares ante la situación actual de las comunidades Mapuche dentro de la provincia de Arauco.

Como se mencionó en el apartado teórico correspondiente, el enfoque educativo en derechos humanos implica incorporar a la práctica pedagógica reflexiones críticas sobre el trayecto histórico y la coyuntura actual del pueblo Mapuche en su relación con otros sectores sociales, políticos y económicos. Lo anterior se indagó a partir de la consulta específica a las y los entrevistados, sobre si los diversos conflictos manifiestos en las comunidades, principalmente con los cuerpos policiales y las empresas forestales, eran un tópico que se abordaba regularmente dentro del ámbito escolar. A pesar de que los testimonios fueron diversos, fue posible advertir ciertas generalidades en el tipo de respuesta según los roles desempeñados dentro de las escuelas y en la comunidad. Por un lado, tres de las cuatro directoras consultadas afirmaron que dentro de las escuelas no se abordaban las temáticas arriba descritas, con la intención de no generar dinámicas que pudiesen fragmentar a la comunidad escolar¹³. No obstante, es importante mencionar que en todos los casos las directoras de los establecimientos participantes no están radicadas en los sectores donde se localizan las escuelas, por lo que, en contraste con los testimonios de las y los habitantes de las comunidades, manifestaron conocer de forma muy general la realidad de las mismas y por ende no estar al tanto de las circunstancias específicas que implican los conflictos dentro de las comunidades y cómo repercuten éstas particularmente entre sus habitantes. Por el contrario, los asesores culturales, y/o profesoras avecindadas en los sectores donde se localizan las escuelas, señalaron que aunque conscientemente se

¹³ Al respecto, es importante mencionar que, por ejemplo, en la Escuela de Puerto Choque muchos apoderados y apoderadas están involucrados activamente en el movimiento de recuperación de territorios, mientras que otras y otros trabajan para empresas forestales presentes en el sector.

procura no abordar temáticas coyunturales en lo respectivo a la comunidad, estas aparecen continuamente en las escuelas por curiosidad de las alumnas y alumnos, quienes, ya sea por la información que circula entre sus amigos o familiares o a través de la que aparece en los medios de comunicación, se muestran intrigados sobre de los acontecimientos y también sobre las implicaciones individuales y comunitarias de los conflictos. En ese sentido, uno de los asesores culturales entrevistados señaló que por ejemplo:

“...(Los alumnos y alumnas) de tercero y cuarto que son niñitos ya un poco más grandes, ellos preguntan “¿por qué en las noticias salió que pasó tal acontecimiento?” y algunos dicen: “yo no quiero aprender más, porque los mapuches son malos” y ahí entran como en debate entre ellos mismos porque hay otros niños que sabe más y ellos mismos les corrigen digamos, por qué de la información, pero ellos están conscientes, todos los niños saben qué es lo que está pasando porque no tan sólo me preguntan a mí, ellos preguntan en sus casas, ellos preguntan a sus papás, a sus mamás y entonces conocen la realidad, y por supuesto que ellos no, tampoco se interesan los padres en conocer más porque es un tema de personas adultas, pero sí ellos quieren saber qué pasa, por qué hay tanto policía y ya ahí yo tengo que explicarles cuál es la situación, cuál es la verdad, porque tampoco les puedo mentir, porque después ellos igual van a saber, hoy día tenemos mucha tecnología, donde se va cualquier persona, niño y puede conocer muchas cosas de lo que está sucediendo”.

Lo anterior, según el entrevistado, evidencia la importancia de abordar de forma crítica, no solo los acontecimientos recientes dentro de las comunidades, sino también cual ha sido el tránsito histórico del pueblo Mapuche, a fin de cuestionar y deconstruir una serie de estereotipos adjudicados al mismo desde diversos sectores, los cuales, según manifestaron algunos entrevistados, tienen notorias implicancias, particularmente en las niñas y niños, durante su proceso de construcción identitaria para asumirse o no como integrante del pueblo Mapuche. En la misma tónica, algunas de las apoderadas entrevistadas manifestaron que las y los niños muestran natural curiosidad por los eventos desarrollados a partir de los conflictos territoriales y medioambientales, por la notoria presencia policiaca en diversos sectores del sur de la provincia de Arauco y por la participación de integrantes de sus familias en las movilizaciones. En particular, una de las apoderadas, también participante activa del movimiento de recuperación territorial, mencionó que procura hablar con sus hijos sobre los orígenes y circunstancias del conflicto territorial, y que en reuniones de apoderados se ha planteado la necesidad de hacerlo sistemáticamente dentro

de la escuela sin que exista consenso entre las y los integrantes de la comunidad escolar para hacerlo.

“...Mis hijos me preguntan (sobre el conflicto) cuando me ven moreteada y ellos dicen que también quieren ir a pelear conmigo, y les digo que los enemigos son las forestales y los latifundistas....Si, nosotras hablamos del conflicto en las reuniones de la escuela para que se enteren nuestros hijos”.

Considerando lo anterior, y tal como se señaló al principio del presente apartado, resulta evidente una divergencia discursiva entre los actores institucionales y los comunitarios al interior de las escuelas, en cuanto al tratamiento y relevancia que le tendría que ser asignada a los asuntos relacionados con los conflictos presentes dentro de las comunidades. Es importante particularizar que se asume que esta divergencia queda estrictamente en el plano de lo discursivo, porque según se pudo indagar a través de las entrevistas y de las dinámicas de participación, los temas antes señalados son parte de la cotidianidad de las escuelas participantes en la praxis.

No obstante, al respecto, muchas de las y los entrevistados señalaron que esta apertura temática y la posibilidad de abordar diversos tópicos propuestos por las comunidades es relativamente reciente, ya que históricamente las y los profesores, y en general la institucionalidad educativa, se había mostrado renuentes a incorporarlos en la práctica educativa. Lo anterior no solamente fue señalado por las apoderadas entrevistadas, quienes recapitularon su trayecto educativo, sino también por las directoras y profesoras, ninguna de ellas con más de 10 años laborando en sus respectivas escuelas, quienes manifestaron cierto recelo inicial por parte de las y los integrantes de la comunidad, al ser convocados al espacio escolar para reflexionar sobre temáticas extraescolares, y para promover la vinculación entre escuela y comunidad. Una de las directoras entrevistadas, ejemplificó lo anterior recordando que:

“Me emocionó mucho un comentario de una apoderada sobre lo que ella había sentido cuando había llegado su hijo porque ella pensaba que iba a ser el mismo colegio de antes, porque ella había tenido a su (otro) hijo aquí, entonces me miraba y me miraba, entonces yo a veces pienso que las mujeres tenemos 10 sentidos o no sé cuantos, y me decía que le había llamado la atención cómo yo le hablaba a su hijo, y yo le decía que por ser mujer y me decía es que usted le habla de ellos, me decía, ellos son parte de, ellos no están al margen de...Me decía que nosotros (el pueblo Mapuche) tanto tiempo

que fuimos mirados de menos. Tienen mucho resentimiento todavía, porque también (la discriminación) se practicaba en los colegios”.

Sobre esta renuencia inicial para vincular en lo temático y práctico a la escuela y la comunidad, uno de los asesores culturales entrevistados, reflexionó sobre su propia experiencia escolar:

“Acá hay una historia más o menos bien estricta y lamentable, porque acá a todo mapuche se le prohibió hacer ceremonia, se le prohibió hablar su segunda lengua y precisamente los colegios o uno de los que prohibió que digamos hablar el chedungún porque tenían que hablar español, estamos hablando de 20 años atrás, 20, 30 o 40, en esa etapa digamos, ya nadie se consideraba Mapuche porque si decías que eras Mapuche terminabas preso”.

Los testimonios anteriores contribuyen a identificar las naturales dificultades, tanto institucionales como comunitarias, para la generación de espacios de reflexión sobre los procesos sociales contemporáneos de las comunidades Mapuche en la provincia de Arauco, que poseen origen histórico en la mutua desconfianza entre los ámbitos institucional y comunitario. No obstante, tal y como se mencionó líneas arriba, son las y los actores comunitarios (incluidas las y los asesores culturales) quienes principalmente consideran de suma importancia que las niñas y los niños de las comunidades analicen de forma crítica las características sociales, políticas y económicas del contexto donde viven, ya que asumen que esta dinámica contribuye al fortalecimiento identitario y a la cohesión comunitaria.

Sin embargo, mas ahí de la posibilidad de analizar críticamente la cotidianidad de las comunidades en el sur de la provincia de Arauco dentro de las escuelas situadas en el sector, resulta innegable el considerable despliegue policial, principalmente del Grupo de Operaciones Policiales Especiales (GOPE) de Carabineros, y son constantes las denuncias por cateos y allanamientos ilegales dentro de las comunidades, y en general por constantes violaciones a los derechos humanos de las y los habitantes de las comunidades Mapuche del sector. Lo anterior, particularmente en las escuelas localizadas en la comuna de Tirúa, ha limitado el desarrollo de actividades educativas y de vinculación comunitaria en espacios extraescolares, ya que según lo relatado por uno de los entrevistados, resulta imposible realizar una actividad masiva en el sector sin que se presente personal de

Carabineros para intimidar a las y los asistentes, imposibilitando el desarrollo de actividades ceremoniales. El asesor cultural indagado señaló que:

“Muchas veces por supuesto, (el enfrentamiento) es provocado, porque si nosotros hacemos una actividad cultural llega la policía y nos lanzan bombas, nos lanzan perdigones, y por supuesto que el grupo va a reaccionar no bien a lo mejor, ahí es donde publican, dicen el pueblo mapuche es violento, entonces es todo un tema complejo y también involucra (sic), es parte de la educación porque hay muchos apoderados, hay muchas personas que dicen: “Yo no quiero que mi niño aprenda el mapuche, también yo no quiero que aprenda de la cultura, porque después lo van a perseguir”, porque quien sabe de la cultura, la policía lo investiga y le hace todo un seguimiento”.

Además, otras entrevistadas señalaron que la presencia policial muchas veces incluso se percibe en las inmediaciones de las escuelas, generando incertidumbre entre todas y todos los integrantes de la comunidad escolar, poniendo además en riesgo su integridad física. Lo anterior fue señalado por una de las entrevistadas quien detalló que durante una reunión entre las y los directores de las escuelas de la provincia:

“Comenzaron los directores a contar y a contar, de que ellos no sabían qué hacer cuando llegaban los carabineros y entraban a sus escuelas, no sabían qué hacer cuando habían de repente habían allanamientos, se les iban los niños, todas esas cosas que tienen que ver, que son cosas específicas, no que no estamos en medio oriente, estamos en Chile. Como le pasó a una escuela en la que estuve en algún momento; dijeron chuta tienen cortado el camino, y dije bueno sigan con las clases, pero dijeron chuta no es por eso. Claro, al rato empezó, era el viento que traía la bomba lacrimógena, todos los niños pa’ dentro, encerrados, que nadie respirara, tuvieron que llamar inmediatamente para que vinieran a buscar a los niños, para que se los llevaran, pero ni siquiera se los podían llevar inmediatamente, tenían que esperar a que parara la revuelta para poder liberar a los niños, y al final todo esto genera estado de ansiedad”.

Lo anterior, evidencia que, por un lado, no existen protocolos dentro de las escuelas para hacer contención frente a este tipo de situaciones, ni tampoco, según algunos de los entrevistados, ningún tipo de articulación interinstitucional entre el personal de las escuelas y de Carabineros, para la prevención de este tipo de situaciones que violentan flagrantemente los derechos no solo de niñas y niños, sino de todas y todos los integrantes de las comunidades escolares. Lo anterior, evidencia que los esfuerzos de una institución del estado, como lo es en este caso la escuela, en la tarea de promover el ejercicio de los

derechos humanos, resultarán insuficientes si otra institución, en este caso policial, los violenta constantemente.

Sin embargo, situaciones como la detallada anteriormente han generado un cambio substancial que muchas de las docentes manifestaron experimentar en su percepción del denominado mediáticamente “conflicto mapuche”, en cuanto a diversos estigmas o estereotipos que, sobre las comunidades, admitieron poseer previamente a su participación en las escuelas. A pesar de que manifestaron no involucrarse activamente, varias de las docentes consultadas se manifestaron críticas no solo con la excesiva presencia policial en la zona, sino también con la extensa presencia de cultivos forestales en consideración de sus impactos sociales y medioambientales. En ese sentido, y a pesar de que, como se mencionó anteriormente, las escuelas procuran no desarrollar debates sobre la temática forestal durante las clases, muchas de las y los alumnos entrevistados, principalmente las y los de 7mo y 8vo, consideraron que la presencia de las plantaciones forestales ha significado el principal cambio negativo en el entorno principalmente por su impacto medioambiental, particularmente en cuanto a la escases de agua.

En ese mismo tópico, una de las entrevistadas manifestó que constantemente las empresas forestales (no mencionó a ninguna particularmente) se acercan a las escuelas para ofrecer diversos apoyos, como material escolar o equipo de cómputo. Al respecto, y de común acuerdo con otras y otros directores de las escuelas localizadas en el sector, se decidió no recibir ninguna donación de las empresas forestales sin previa autorización de las apoderadas, apoderados y actores de relevancia dentro de las comunidades. Lo anterior, ha implicado que cada escuela en particular sostenga relaciones particulares con las empresas forestales, sin que existan protocolos institucionales para regularlas. Resulta pertinente aclarar que ninguna de las escuelas participantes de la investigación, mencionó recibir apoyos de las empresas forestales presentes en el sector.

Por otro lado, aunque propiamente no se le consultó a las y a los entrevistados sobre el enfoque pedagógico que se le da al abordaje curricular del proceso conocido como “La pacificación de la Araucanía”, este aspecto fue mencionado por la totalidad de los asesores culturales consultados y por una docente entrevistada, quienes subrayaron la importancia de clarificarle a las y los alumnas que más que una *guerra* el mencionado proceso histórico

consistió en un *genocidio*, en palabras de una de las entrevistadas. Su abordaje, según las y los entrevistados, adquiere relevancia dentro de un proceso amplio de resignificación identitaria individual y colectivo. Uno de los testimonios sostiene que:

“Por lo general cuando pasamos historia, la historia cuenta una versión, y resulta que ellos fueron un pueblo diferente, y todavía lo son entonces tienen que entender las cualidades del lugar donde vienen. Quizá hay una parte que no se puede conversar, pero yo les converso y trato de hablar también con los papás, si ellos les conversan qué pasó realmente, cómo fue esa guerra, cómo fue ese genocidio, quizá mi postura es a lo mejor demasiado extremista, pero tengo que hacerlo así para crear conciencia en ellos”.

Para concluir, es importante mencionar que, tal y como se mencionó anteriormente, las comunidades no son homogéneas en cuanto sus posturas valoricas e ideológicas, y en ese sentido, no existe consenso absoluto sobre el tratamiento discursivo que sobre los conflictos debiese hacerse en las escuelas. Considerando lo anterior se puede afirmar que, en la práctica, cada comunidad escolar negocia el tipo de abordaje pedagógico de la coyuntura comunitaria, transfiriendo a la escuela, una de las muchas tensiones existentes entre los habitantes en cuanto a la reivindicación de la historia y el presente del pueblo Mapuche. Mientras que un sector de la comunidad asume que esta atraviesa únicamente por la revitalización de aspectos culturales como las ceremonias y la lengua, para otro, es también necesaria una reivindicación territorial y política del Pueblo Mapuche habitante del sector sur de la Provincia de Arauco. Si bien ambas posturas no son del todo contrarias, se han traducido en posturas claras sobre los abordajes discursivos que del contexto se hacen dentro de la escuela, la cual, en voz de sus colaboradoras, se ha mantenido neutra ante los debates existentes en las comunidades.

c) Perspectiva Intercultural Crítica

El presente apartado, considerando sus particularidades conceptuales, fue quizá el que presenta mayor multiplicidad de testimonios, muchos de ellos divergentes, pero que sin lugar a duda ponen de manifiesto los enormes desafíos para el desarrollo de prácticas educativas con pertinencia cultural y de forma crítica. Tal y como se mencionó en el primer capítulo, la interculturalidad crítica no solo supone un reconocimiento a la coexistencia de

dos culturas en un mismo espacio físico y temporal, sino el análisis de cómo las relaciones entre estas han sido históricamente asimétricas.

Con base en lo anterior, es preciso mencionar inicialmente que todas las escuelas participantes cuentan con un asesor o asesora cultural, quienes se encargan de abordar aspectos culturales propios del territorio y la enseñanza de algunos elementos básicos del Mapudungun. Cabe señalar que en todos los casos, las y los candidatos a dichos puestos son propuestos por la comunidad, a través de un consejo, y es la coordinación provincial del PEIB en Arauco la entidad encargada de establecer las relaciones contractuales de trabajo con las personas que finalmente desempeñan dicha labor. Lo anterior no resulta menor, si se considera que en todas las escuelas participantes, las y los asesores culturales son personas que habitan el sector y que por ende son portadores de conocimiento local en diversas temáticas, pero que aun así son parte de la estructura educativa, y que este hecho los limita a las formas y tiempos oficiales regidos por la institucionalidad. Los asesores culturales entrevistados, coincidieron en que los textos escolares en materia intercultural (en este caso Mapuche) propuestos por el MINEDUC guardan poca relación con la idiosincrasia propia del territorio Lafkenche. Al respecto, uno de los entrevistados señaló que:

“Nosotros no somos un solo pueblo Mapuche, como le decía que estamos divididos en cuatro territorios, y en este momento el ministerio de educación tiene un grupo de peñis, de mapuches, pero que son de un solo territorio, de un territorio determinado, entonces ellos crean los materiales, crean todos los programas de acuerdo con la visión de su espacio, de su territorio, a su fonética, que nuestra fonética es variada, desde ahí que después el ministerio distribuye este material o toda esta información a todos los territorios por igual, entonces nosotros acá nos llamamos lafkenches que son personas que viven cerca del mar, tenemos nuestra propia fonética, nuestra propia historia, nuestro propio entorno, que es diferente al entorno de más del sur o a la cordillera. Entonces los programas vienen digamos como muy estructurados donde hay muchas cosas que tampoco no lo incluye, entonces nosotros prácticamente el programa de estudios lo usamos como una guía para ciertas cosas y el resto lo tenemos como que nosotros hacer nuestro propio programa relacionado con nuestro entorno”.

Tal y como se puede apreciar en el testimonio anterior, las y los asesores culturales (y los docentes en general), además de sus actividades cotidianas frente a las y los alumnos, en la gran mayoría de los casos se dan a la tarea de particularizar territorialmente los contenidos

oficiales, con la intención de que les resulten significativos para las y los estudiantes. Esta situación, manifestó el mismo entrevistado, persiste a pesar de que en conjunto, las y los asesores culturales se han acercado al MINEDUC para solicitar participación formal en el diseño de materiales, la que se les ha negado sistemáticamente, lo cual pone de relieve el poco interés de parte del Ministerio por generar materiales interculturales particularizados territorialmente. El entrevistado aseguró que:

Hemos tenido congresos de educadores tradicionales donde se plantea el mismo tema, donde todos los educadores de Chile prácticamente presentan una propuesta al ministerio de educación y el ministerio dice, no nos da respuesta y sigue trabajando con sus planes editoriales que tiene digamos, estructurados, entonces eso es una desventaja para nosotros.

De cierta forma, las y los asesores culturales, junto con las y los docentes regulares pertenecientes al pueblo Mapuche, desempeñan roles de intermediación entre la escuela y la comunidad en cuanto a la definición de los contenidos abordados en los espacios interculturales y son las y los encargados de coordinar las actividades culturales y ceremoniales convocadas desde las escuelas, pero en las cuales también participan habitantes de las comunidades e incluso autoridades tradicionales. Lo anterior, aunque pudiese interpretarse primordialmente como positivo, en algunos casos constituyen desventajas a la labor cotidiana de las y los asesores. Estas, se presentan, según un testimonio, porque dentro de las comunidades también existen conflictos internos entre diversos grupos con los cuales, en ocasiones, se identifica a las y los asesores, lo que inhibe la participación plena de las comunidades dentro de las actividades de la escuela. Otro caso que dificulta la labor y continuidad de las y los asesores, es porque algunas comunidades han definido que el cargo sea rotativo en periodos de un año, con la finalidad de garantizar la participación de varias y varios integrantes de la comunidad dentro de la escuela. Aunque lo anterior podría interpretarse positivamente en términos de equidad de labores dentro de la comunidad, supone, en el plano institucional, diversas dificultades en la continuidad del proceso pedagógico de las y los asesores. Ante este tipo de situaciones, una de las entrevistadas afirmó que se ha limitado la participación de la comunidad en la elección de las y los asesores culturales, con la intención de seleccionar a personas neutrales para desempeñar la tarea.

“(Citando a un asesor cultural) -Me capacitaron, y me dijeron, y me entregaron material, sé cómo hacer las cosas pero sucede que no puedo trabajar porque ahora le tocó a este otro-. Entonces qué nos queda a nosotros, nos queda volver a capacitar, volver a entregar material, volver hacer todo. Entonces ¿qué pasó con todo lo que invertí?, ¿lo que invertí en ti? claro, me imagino había una falta de continuidad en el trabajo en las escuelas. Entonces el profesor te quedaba mirando así y chuta, por eso lo empezamos a restringir. Entonces cuál es la propuesta, la propuesta es que sea por el valor de trabajo, y si el trabajo no corresponde, ahí cambiamos, de lo contrario no... Pero si lo dejamos así abierta a la comunidad siempre no va a faltar el que me cayó mal porque tú eres cómo eres (...), y como eres (...), los (...) no me caen bien... aparte de que el (...) no tiene a su hijo en la escuela, entonces no puede ser educador. Surgen muchos elementos que no deseas, pero tampoco las comunidades no están perdidas, porque las comunidades lo que ven ese nexo, el educador es el nexo entre la escuela y la comunidad tienes que tener un reconocimiento”.

En ese sentido, se puede apreciar la importancia del proceso de selección de asesor o asesora cultural, ya que este legitima no solo a la persona que desempeña el cargo sino a la escuela y su propuesta de actividades frente a la comunidad, incorporándola en espacios que, tal y como se mencionó en el apartado anterior, le habían estado históricamente vetados. Lo anterior, se evidencia en los testimonios de las y los asesores culturales, quienes manifestaron sentirse reconocidos y satisfechos profesional y personalmente desempeñando sus tareas, en consideración de ocupar cargos de coordinación y asesoría en espacios institucionales y comunitarios simultáneamente. Para ejemplificar lo anterior, basta señalar que las y los asesores son los encargados de dirigir las ceremonias de *Nguillatun* y *Wetripantu*, dentro de las escuelas en las que participa toda la comunidad escolar.

Mas ahí, del rol desempeñado por las y los asesores culturales, las docentes consultadas se manifestaron recientemente sensibilizadas ante diversos elementos y dinámicas culturales propias del pueblo Mapuche y en disposición de ser partícipes también del proceso de revitalización cultural que encabezan las y los asesores. Varias de las profesoras y directoras entrevistadas, admiten haber conocido poco al pueblo Mapuche, hasta antes de su experiencia laboral en las escuelas ubicadas dentro de comunidades. En ese sentido, otras entrevistadas reconocen también atravesar por un proceso de aprendizaje, posibilitado por los fuertes vínculos interpersonales generados con las y los alumnos y en general con la comunidad, y por la convivencia generada en espacios extraescolares. Tal y como afirma una de las entrevistadas, cuando señala que:

“(Se siente) Feliz de que llevemos chesungun porque ahora yo he aprendido tanto con ellos y los apoderados están comprometidos, entonces de repente estamos comiendo y ellos hablan en chesungun, yo les respondo en chesungun. Entonces, que se hable chesungun en toda la escuela”.

Lo anterior, además de ejemplificar el sentir de las docentes entrevistadas respecto a su experiencia acompañando, y participando, en procesos de revitalización cultural, da pie para hacer mención de otro elemento que fue continuamente aludido como elemento que potencia la convivencia entre las y los integrantes de la comunidad escolar, y que es justamente la organización de espacios donde se preparan o intercambian alimentos. Lo anterior no debe interpretarse meramente como un “gancho” o una dinámica asistencialista para atraer a las y los apoderados, o a otras y otros integrantes de la comunidad, a las actividades de la escuela, ya que según las y los entrevistados, es una práctica de cortesía establecida en el sector, la cual funciona como dinámica para “romper el hielo”, y como mecanismo de cohesión en diversos ámbitos. Una de las entrevistadas hizo mención de lo anterior comentando que:

“El otro día hicimos una exposición de murales, cuando ellos llegaron pues nosotros ya tenemos cafecitos o unas cositas, o les decimos que ellas traigan las sopaipillas y nosotros tenemos la mermelada, y les mostramos lo que hicimos y les encanta, y mostramos videos y conversamos y ellos se empiezan a enamorar de sus hijos y de lo que se hace en la escuela...Ellos siempre traen, y yo les digo “¿qué vamos a traer?”, porque siempre compartimos, no se poh, traemos un queque, ya dale hagan un queque, hagan un kuchen, pero ¿de qué? ¿Que saben hacer? ¡De mote!, ya hagamos un queque de mote les digo, o de quinua, ¿pero que es la quinua?, me preguntan y ahí averiguamos entre todos, ¡hagámoslo poh! Y de ahí hicimos también un intercambio de semillas, un trafkintu”.

Como se aprecia en el testimonio anterior, los espacios de convivencia informal, no solamente funcionan como dinámicas de cohesión, sino que también se transforman en espacios desestructurados de aprendizaje mutuo. El ejemplo arriba mencionado, permite apreciar que el desarrollo de dinámicas cotidianas, como la comida, potencia reflexiones varias y genera actividades comunitarias. Esta misma lógica, se manifestó entre diversas entrevistadas, con variados ejemplos de actividades (musicales, deportivas, etc.). Esto, releva la importancia del desarrollo de actividades extraescolares que involucren activamente a la comunidad, ya que durante estas se gestan dinámicas de construcción de conocimientos proyectados horizontalmente y de forma colaborativa entre las y los

participantes. Tal pareciera que los espacios informales contribuyen a difuminar las jerarquías históricamente naturalizadas dentro de la institucionalidad educativa, en donde las y los docentes parecían poseer las únicas voces autorizadas para dirigir los procesos educativos y en general cualquier dinámica circunscripta al entorno escolar.

Por otro lado, las docentes entrevistadas manifestaron que el apoyo de los asesores culturales no se limita únicamente a aspectos culturales, sino que progresivamente, han transversalizado su participación cotidiana en otros ámbitos curriculares, como matemáticas, geografía y ciencias naturales. En esta misma lógica, las y los entrevistados señalan que en las escuelas es común invitar a diferentes integrantes de la comunidad para compartir algún conocimiento o experiencia específica relacionada con los contenidos abordados dentro del currículum.

No obstante, aunque a través de los testimonios se pudo apreciar una valoración positiva de la inclusión de elementos propios del pueblo Mapuche al currículum escolar y sobre la generación de espacios informales de vinculación con la comunidad, se pudo apreciar una divergencia entre los testimonios de las directoras, en contraste con la de los asesores culturales y habitantes de las comunidades. Por un lado, aunque las directoras manifestaron disposición y entusiasmo por desarrollar actividades culturales y ceremoniales propias del pueblo Mapuche dentro de la escuela, en sus testimonios se pudo apreciar que mantienen una percepción limitada de las mismas en cuanto a la periodicidad, locación, duración y significación, mientras que por otro lado, tanto las y los asesores culturales, como las y los integrantes de la comunidad, señalaron que la escuela, y otros espacios institucionales, resultan insuficientes para el desarrollo de diversas actividades culturales y ceremoniales. Lo anterior, si bien invita a reflexionar sobre la pertinencia del espacio escolar para el desarrollo de las dinámicas antes mencionadas, considerando principalmente, sus limitantes espaciales, también trae consigo la idea de un cierto tipo de “folclorización” de las prácticas ceremoniales del pueblo Mapuche, en el imaginario de las y los participantes no pertenecientes al mismo, y que por ende son reducidas en diversos sentidos, cuando se desarrollan en espacios aun institucionalizados como la escuela. Por el contrario, una de las dirigentes comunitarias entrevistadas, al respecto sostuvo que:

“Nosotros no tenemos ni un día completo y eso es lo que queremos, que a nosotros se nos reconozca como tal, que no nos rebajen a un día las fiestas mapuches, no. Que seamos reconocidos y que tengamos nuestro *trawun* aquí en la plaza, ¿me entiendes?, yo soy de esas personas que, como mi padre era un cacique y decía “es que los *trawunes* no se hacen en un día, no se hacen en dos días”, Eran reuniones muy largas, amplísimas, podrían estar meses, podrían estar mucho tiempo alegando, ¿me entiendes?”.

Lo anterior, hace pensar en la necesidad, manifiesta por una de las apoderadas entrevistadas, de promover la integración de docentes pertenecientes a comunidades Mapuches del sector a las escuelas localizadas en la zona, mas ahí de los roles de asesoría cultural, con la finalidad de generar una dinámica de transmisión de conocimientos locales, sin necesidad de atravesar el filtro institucional que las escuelas y sus docentes suponen para dicho proceso. Por otro lado, la misma entrevistada manifestó también la necesidad de continuar integrando a las abuelas y los abuelos a las dinámicas escolares, con el objetivo de acortar la brecha generacional que actualmente existe en las comunidades, ya que son pocos los espacios cotidianos en donde los adultos mayores conviven con las niñas, niños y adolescentes de las comunidades. Al respecto, la gran mayoría de las y los entrevistados, se mostró alarmado frente al hecho de que cada día son menos los hablantes de mapudungun y que la mayoría de ellos son personas mayores que en su momento prefirieron no transmitirle la lengua a sus hijas e hijos, por temor a que estas y estos fueran víctima de discriminación. Aunque dentro de los lineamientos pedagógicos del PEIB se considera la enseñanza del Mapudungun en las escuelas, hubo consenso entre las y los entrevistados, en que las y los asesores culturales no tienen ni el conocimiento pleno de la lengua, ni las herramientas pedagógicas para promover el bilingüismo en los niños/as.

Por su parte, las niñas y los niños entrevistados manifestaron sentirse parte del pueblo Mapuche, y la gran mayoría conoce, por ejemplo, conceptos básicos en Mapudungun, los relatos culturales del sector y el uso de algunas hierbas medicinales de la zona. Aun así, no deja de ser notorio que muchas y muchos de ellos, por ejemplo, se identifiquen con equipos de fútbol chilenos o con la misma selección nacional, de la que hablan en primera persona; “los chilenos les ganamos a los mexicanos 7 a 0”, a diferencia de la gran mayoría de apoderadas y apoderados entrevistados que hablan de las chilenas y los chilenos en tercera persona. No obstante, lo anterior, lejos de significar necesariamente una contradicción

identitaria en las niñas, niños y adolescentes consultados, implica una definición identitaria híbrida que análoga cabalmente la realidad intercultural de las comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco, en la que conviven cotidianamente elementos culturales locales, nacionales y globales. A pesar de esto, convendrá reflexionar también sobre el peso que cada uno de los canales de transmisión cultural poseen en la cotidianidad de las y los estudiantes de las escuelas participantes en la investigación. Al respecto, muchas y muchos de ellos, manifestaron informarse y entretenerse principalmente a través de la televisión y del internet, y evidenciaron a través del lenguaje utilizado o en su forma de vestir, una notoria similitud con sus pares habitantes en ciudades más grandes como Cañete o Concepción, sin que esto implique, según ellas y ellos, dejar de lado las enseñanzas valoricas que les transmiten sus familiares, profesoras y profesores. Al respecto, la totalidad de las docentes y los asesores culturales entrevistados señaló que una de las principales dificultades para que las y los adolescentes se interesen en la cultura propia del pueblo Mapuche, consiste en la falta de continuidad de los programas de educación intercultural en la educación media y la ruptura del vínculo familiar que las y los jóvenes experimentan cuando emigran fuera de sus comunidades para continuar con sus estudios. Al respecto, las y los entrevistados manifiestan que no perciben intención de parte de las instituciones educativas por generar estrategias que vinculen a la educación media con la idiosincrasia cultural de las comunidades de donde provienen sus estudiantes. No obstante, han sido las mismas comunidades las cuales, a través de alberges o la constitución de grupos culturales en ciudades como Cañete y Concepción, han generado espacios de transmisión y recreación cultural para las y los adolescentes que por motivo de estudio han emigrado de sus comunidades.

Por último, a pesar de la multiplicidad de saberes y discursos que coexisten en las comunidades y las escuelas, las apoderadas y asesores culturales entrevistados, coincidieron unánimemente cuando señalaron que el aprendizaje principal que les gustaría se transmitiese a las y los alumnos, es en lo relacionado al cuidado del medio ambiente y “el valor de la tierra”, citando a una de las apoderadas, ya que este aspecto resulta fundamental para garantizar el acceso a aspectos indispensables para la supervivencia como la salud o la alimentación, pero también como elemento esencial para mantener la identidad del pueblo Mapuche. Una dirigente comunitaria, comentó al respecto que:

“Mire yo tengo un niño de siete años, y yo salgo mucho con él, voy a Concepción mucho, entonces es mi compañero, mi copiloto. Entonces cuando veníamos, no hace mucho veníamos de Concepción, y me dijo: mamá, ¿de qué se alimentaban antes los mapuches, nosotros, nuestros abuelos, nuestros ancestros? Y yo le empecé a decir de los digueños, los changes los piñones, los pescados y un montón de cosas, que ahora no existen. Y las castañas, ahora ha llegado gente de afuera, teníamos castaños, había unos castaños, que yo de chica fui a buscar castañas en todos los febreros, en marzo, abril, eran los meses en los que recolectábamos las castañas, ahora estos tipos llegaron y cortaron los castaños, no valorizan nada esta gente, no valorizan nada de lo que hay en la naturaleza, porque yo te digo tengo 48 años, imagínate 48 años y esos castaños ya estaban, ya estaban grandes, eran macisos y ahora los cortaron, los talaron, y ¿a quién le reclamamos, a dónde voy a reclamar? Vienen estos (dueños de fundos) y hacen lo que ellos quieren, y ¿ellos por qué? Porque el estado se los permite, y nosotros cuando queremos levantarnos nos tachan de terroristas o nos acusan de cualquier cosa, no tienen respeto con nuestros hijos, no tienen respeto con las madres embarazadas. No hay respeto al tremendo patrimonio que tenemos”.

El anterior testimonio, no solo da cuenta procesos de depredación medioambiental ocurridos en la zona, sino que también muestra cómo estos procesos tienen implicancias sobre la definición identitaria Mapuche, la cual se asume en comunión con el medio ambiente, en contraste con la “gente de afuera” la cual no es consciente del valor de la tierra y el equilibrio medioambiental. Testimonios como el anterior fueron recurrentes, apelando a la necesidad de que desde la escuela se promueva el uso de plantas medicinales, dinámicas de alimentación a base de productos locales y el uso de dinámicas tradicionales de producción. Por su parte, las docentes y asesores culturales entrevistados señalaron que en la medida de lo posible, promueven clases al aire libre y excursiones para conocer la flora local y de qué forma puede ser aprovechada, pero que sin embargo muchas de las plantas y árboles que antes eran comunes en el sector, son cada vez más difíciles de encontrar y que por ende las niñas, niños y adolescentes no están familiarizados con ellas. Además, en ese aspecto, se reiteró que muchos de los espacios que antes se utilizaban para recolectar plantas medicinales y alimentos, ahora son propiedad privada y el acceso a los mismos se encuentra limitado. De nuevo, lo anterior refleja que los esfuerzos en materia de revitalización cultural que desde las escuelas se promuevan serán insuficientes si en otros espacios no se garantiza el derecho del pueblo Mapuche a ejercer sus derechos culturales y territoriales sin restricción, ya que promoverlos únicamente desde espacios institucionales, implica un

proceso de artificialidad de los mismos, restándoles su potencialidad como elementos de cohesión social para el pueblo Mapuche.

d) Identidad Movilizada

El presente apartado expondrá los principales hallazgos vinculados a la interrelación entre la participación comunitaria impulsada a través de procesos de reivindicación identitaria, con la generación de propuestas educativas con pertinencia cultural y territorial. De antemano, es importante destacar que, según el testimonio de un gran número de entrevistadas y entrevistados, ha sido primordialmente la participación de las comunidades en distintas escalas la que ha empujado a la institucionalidad educativa no solo a generar propuestas curriculares interculturales, sino también para definir el tipo de actividades a desarrollar dentro de las escuelas, e incluso para seleccionar a la planta docentes y seleccionar al asesor cultural en las mismas.

Para ejemplificar lo anterior, conviene destacar el relato de una de las entrevistadas quien narró cómo se ha desarrollado el proceso de consolidación de una propuesta educativa intercultural en la Provincia de Arauco, primero a través del programa *Orígenes* y después a través del impulso del PEIB en 65 escuelas en sectores rurales de la provincia. La entrevistada señaló que gran parte de las y los impulsores de la educación interculturales fueron estudiantes Mapuche, principalmente provenientes de la comuna de Tirúa, quienes coincidieron como estudiantes universitarios y de educación media en la ciudad de Concepción a principios de los 90 impulsando grupos de estudio y discusión¹⁴. Desde ahí se fue reflexionando sobre la importancia de generar una propuesta educativa con pertinencia cultural al pueblo Mapuche, la cual se concretó unos años en algunas escuelas a través del programa *Orígenes*, donde muchos de los mencionados estudiantes colaboraron. No obstante, fue hasta 1996 con la elección de Adolfo Millabur como alcalde la Comuna de Tirúa que comenzó a sistematizarse la experiencia y a replicarse en otras escuelas de la comuna, con recursos municipales. Más adelante, muchas de las profesoras y profesores con experiencia en escuelas municipales en la Provincia de Arauco y de Bio-Bio, se presentaron ante la comisión legislativa que durante el año 2008 diseñó la Ley General de Educación

¹⁴ Según la entrevistada dentro de esos grupos de estudio y discusión participaron muchos de los gestores de la Coordinadora de Comunidades en Conflicto en Arauco y Malleco (CAM).

aprobada al año siguiente, para definir las directrices en materia intercultural. No obstante, la entrevistada señaló que no fue hasta que muchos dirigentes comunitarios, coordinados por el alcalde Millabur, viajaron hasta la ciudad de Santiago para “presionar” la aprobación de las recomendaciones en materia intercultural, las propuestas de los profesores y técnicos pedagógicos Mapuche no fueron consideradas. La entrevistada recuerda que:

“(La comisión legislativa encargada de elaborar la LGE)...Les daba audiencia pero me pareció muy interesante cómo lo planteaba (A. Millabur), estaban los técnicos, si tú pones a todos los técnicos mapuches, querámoslo o no, no les hacían caso, estamos hablando de senadores, de diputados que son políticamente correctos. Entonces, lo que hizo fue colocar a los dirigentes, pero los dirigentes más bravos, más problemáticos, a los más connotados, los que se revelan. Entonces la propuesta, no la presentaron los técnicos, la presentaron los dirigentes de las comunidades, entonces lo que deberíamos hacer, dicen, en temas de la interculturalidad, de la lengua, de cosmovisión, de historia, es esto, porque eran como los grandes contenidos que ellos estaban proponiendo, por eso está así la ley ahora. Entonces ellos presentaron y presentaron, no sé presentaron como treinta y tantas indicaciones y quedaron ocho, pero no solamente eso porque hubo profesores que presentaron, pero a esos no lo pescaron tanto porque a los profes no los pescan, en educación nadie pesca a los profes para que estamos con cosas. Pero como eran dirigentes, se organizaron estratégicamente, los dirigentes, esos que piden el voto, esos que dirigentes de cuarenta comunidades, obvio que tenís votos, poh ¡claro! Y fíjate que sí, que hay muchas indicaciones que están así, pero sí, si tú la revisas con lupa (la LGE) las recomendaciones están ahí”.

La experiencia anterior, además de ilustrar el largo proceso para la inclusión de una agenda intercultural en materia educativa en la LGE, testimonia cómo la participación de las comunidades, en este caso a través de sus dirigentes, es capaz de generar cambios a nivel extra comunitario dentro de las instituciones. Otras y otros entrevistados, coincidieron en señalar que este hecho, y muchos de los cambios percibidos dentro de las instituciones del Estado Chileno en relación a sus políticas focalizadas para el pueblo Mapuche, obedecieron a la presión generada por las movilizaciones de reivindicación territorial acontecidas a finales de la década del 90 en las Regiones del Bio-Bio y La Araucanía. A partir de ahí, manifiestan algunas de las y los entrevistados, las comunidades Mapuche organizadas han ganado peso específico en su interrelación con las instituciones, el cual aunque

principalmente se manifiesta a través de las y los dirigentes, ha permeado ámbitos cotidianos anteriormente vetados a la participación Mapuche, como la escuela. Sin embargo, a pesar de lo expuesto en las líneas anteriores, la gran mayoría de las y los entrevistados mencionaron que si bien se percibe una apertura institucional, particularmente en materia educativa, esta ha resultado insuficiente para garantizar plenamente una educación con pertinencia cultural y territorial. Ejemplo de lo anterior, es la poca voluntad del MINEDUC, manifiesta por algunas y algunos entrevistados, por generar materiales pedagógicos particulares a la idiosincrasia Lafkenche.

Por otro lado, en todas las escuelas participantes fue unánime el testimonio en cuanto que fueron las comunidades, en este caso a través de las apoderadas y apoderados, quienes solicitaron la implementación del PEIB en las escuelas del sector y quienes en muchos casos pidieron la remoción o permanencia de determinados docentes según su desempeño o actitud frente a la comunidad. El incluso, a pesar de que no se refirió ningún caso en particular, algunas de las entrevistadas manifestaron que algunos grupos dentro de las comunidades han amenazado con incendiar escuelas, si estas no incluyen en sus dinámicas cotidianas elementos culturales propios del pueblo Mapuche. Una de las profesoras consultadas, refirió la experiencia particular de su escuela, mencionando que:

“¿Por qué este colegio trabaja con la cultura mapuche desde hace cuatro años? Porque los mismos mapuches pidieron que por ser escuela con casi 90% de los niños mapuches, se pudiera dar dentro de la asignatura, el plan de estudios, *chedungun*¹⁵ y *mapudungun*, que es lo mismo en la cultura mapuche. Pero además, los apoderados se la juegan por uno, “hola tía, tienes que estar ahí y si la tenemos que ir a buscar a otra escuela, la vamos a ir a buscar”, me dicen y eso a mí me ha servido y me ha subido el autoestima, yo estoy súper bien”.

En ese sentido, se puede distinguir también un nivel de participación intracomunitario que opera en espacios específicos y con demandas bien definidas, en este caso en materia educativa y pedagógica. En ese sentido, se puede asumir que paralelamente a los mecanismos institucionales para la evaluación del desempeño docente, las comunidades se pronuncian sobre el desempeño de las y los profesores que laboran en el sector,

¹⁵ Muchas y muchos de los entrevistados hicieron referencia al *chedungun*, la cual según Salas (2006) es una variedad lingüística del Mapudungun, hablada principalmente en Alto Bio Bio y la cordillera de Nahuelbuta.

impulsando su continuidad o su salida, según sea el caso. Además de lo anterior, muchas de las directoras y docentes entrevistadas señalaron que antes de desarrollar cualquier actividad en la escuela, se requiere la aprobación de las y los apoderados, quienes además, a través de lo que les cuentan sus hijas e hijos, y de lo que experimentan directamente en sus visitas a la escuela, evalúan la pertinencia y los objetivos de las actividades, en las reuniones mensuales de apoderadas y apoderados. Esto, evidencia la existencia de un equilibrio entre la institución y la comunidad en la toma de decisiones al interior de la escuela.

No obstante, ante la pregunta directa sobre la participación de las y los estudiantes en la toma de decisiones dentro de las escuelas, muchas de las profesoras entrevistadas señalaron que son muy pocos los ámbitos y temas en donde las y los alumnos tienen posibilidad de tomar decisiones en aspectos de relevancia, más allá de sugerir actividades extra curriculares o excursiones. Las y los estudiantes consultados, coincidieron con lo que en ese sentido manifestaron sus profesoras, y agregaron que tampoco en sus casas o espacios comunitarios, más allá de su grupo de amistades, existen espacios donde puedan participar de la toma de decisiones. Aunque en muchos contextos la participación infantil y juvenil ha sido históricamente vedada, es destacable que en un contexto en que diversos grupos han ejercido su derecho a la participación a través de diferentes dinámicas, las niñas, niños y adolescentes han sido relegados de las dinámicas de tomas de decisiones, especialmente en espacios y asuntos relacionados con la educación que reciben.

Otro aspecto a destacar en lo referente a la participación de las comunidades, consiste en el hecho de que, particularmente en la comuna de Tirúa, durante los últimos 10 o 15 años se han acercado en el sector un grupo de personas simpatizantes de “la causa Mapuche”, quienes se han destacado por sus liderazgos en movilizaciones de diversas índoles. Lo anterior, a pesar de que no fue manifiesto por ninguna de las personas entrevistadas durante la investigación, se pudo apreciar durante una serie de actividades de las que fui invitado a participar. Estos liderazgos emergentes, se observó, cuentan con la simpatía y el respaldo de las comunidades y de las autoridades tradicionales, ya que han hecho suyas las demandas históricas del pueblo Mapuche de forma, aparentemente, desinteresada, aglutinando a su alrededor a varias y varios integrantes de las comunidades en diversas

actividades educativas, culturales, de salud, e incluso de confrontación con los cuerpos policiales y las empresas forestales. Sin embargo, ante lo anterior, surge la interrogante, y la obligada reflexión, sobre si estos liderazgos asumidos por personas que no son originarias del sector, podrían asumirse como estrictamente Mapuche o no. En el entendido de que la identidad es autoadscrita individualmente, y destacando el hecho de que las y los nuevos vecinos de las comunidades se han integrado a las mismas de forma activa, muchas y muchos de ellos como apoderadas y apoderados dentro de las escuelas, se asume que la presencia y las actividades de las y los nuevos habitantes del sector se ha legitimado en la comunidad.

Otro importante aspecto a destacar, y que resulta fundamental en consideración de los objetivos de la presente investigación, es el referente a las motivaciones individuales o colectivas para la generación de diversas acciones de reivindicación cultural y territorial, desarrollados principalmente desde las escuelas. En ese sentido, se pueden apreciar dos identidades, con generalidades bien definidas, operando y motivando conjuntamente los esfuerzos que desde las escuelas se promueven en materia de educación intercultural.

Por un lado, aparece la identidad Mapuche, manifiesta en las y los apoderados y asesores culturales, quienes, según sus testimonios, apelan a la importancia de conservar y transmitir los saberes y las dinámicas culturales del pueblo Mapuche, no solo en consideración a que resultan esenciales para su supervivencia como grupo humano, sino también para la reivindicación de sus historias personales y familiares. En ese sentido, algunas apoderadas entrevistadas, testimoniaron haber experimentado discriminación en instituciones como la escuela y situaciones concretas de despojo territorio, lo cual, señalaron, las ha motivado a involucrarse en diversas actividades, que por un lado contribuyan a generar una educación pertinente al pueblo Mapuche Lafkenche y por otro a recuperar predios que sus familias han ido perdiendo en los últimos años. Una de las entrevistadas, se refirió a lo anterior, mencionando que:

“A mi abuelo lo despojaron de sus tierra en la dictadura y siempre se acordaba de eso y le daba mucha tristeza, hasta que se murió hace como 6 años. Si yo me muero peleando me voy a morir contenta de pelear por lo que era de mi abuelo, y que es mío y de mis hijos. Eso es lo que le quiero dejar a mis hijos para que se sientan orgullosos”.

Otra de las entrevistadas, consultada sobre los saberes que considera esenciales transmitirle a sus hijos, respondió que:

“El orgullo, el quererse, el respetarse como mapuche, respetarse, querer esa palabra, la palabra mapuche es quererla, quererla, amarla y sentirse orgulloso de ser mapuche, eso y ser honrado, ser honrado, que eso me lo enseñó mi padre, ser honrado, ser justo, ser respetuoso, porque esas cosas se enseñan en la vida, es decir, respetarse hasta lo más mínimo, respetarlo todo, porque el respeto, cuando tú hablas con respeto también te respetan a ti”.

Ambos testimonios permiten apreciar que para las entrevistadas, la identidad Mapuche no es un concepto abstracto, o que se contiene únicamente en elementos culturales como la lengua, la vestimenta y las ceremonias, sino que también se manifiesta de forma concreta a través de la relación con el territorio y con la familia. Ambos elementos aparecieron transversalmente en la gran mayoría de las entrevistas en las cuales se destacó la importancia de que los esfuerzos de reivindicación identitaria, en este caso refiriéndose a los desarrollados en espacios escolares, incluyan la participación activa y constante de las familias y promuevan diversas dinámicas de reconocimiento y apropiación territorial. En ese sentido, según lo observado se puede afirmar que la oferta programática del PIEB no considera concretamente el desarrollo de actividades que impliquen la vinculación de la familia y el territorio, con la escuela, pero que sin embargo existen dinámicas generadas por las y los integrantes de la comunidad escolar que procuran incluir estos dos elementos en la práctica escolar cotidiana, atravesando diversas limitantes que impiden incluirlos integralmente. Por un lado, la ubicación de las escuelas y el horario de clases, dificultan la participación cotidiana de las y los apoderados, quienes únicamente visitan las escuelas durante las reuniones mensuales, las excursiones, los convivios, o cuando son invitadas o invitados para dirigir alguna actividad concreta. Por otro lado, aunque en todas las escuelas participantes se mencionó que muchas de las dinámicas pedagógicas incluyen el uso de los espacios naturales aledaños a las escuelas, los conflictos territoriales presentes en la zona, impiden el acceso a diversos sectores que son de importancia para las y los habitantes de las comunidades Mapuche del área.

Lo anterior, se pudo apreciar de manera concreta, a través del testimonio de una docente y un asesor cultural, ambos integrantes de comunidades Mapuche del sector, quienes relataron que a pesar de haber cursado la educación universitaria fuera de sus

comunidades, decidieron volver a las mismas, motivados no solo por tener la posibilidad de contribuir con sus conocimientos al desarrollo de actividades de reivindicación cultural, sino también por el hecho concreto de poder estar cerca de sus familias. La docente consultada relató:

“Siempre les digo (a las alumnas y alumnos) que la cultura es maravillosa, es como lo más lindo, cuando yo les cuento toda mi experiencia (de educación universitaria) para ellos sí es significativo el hecho de ver a alguien que se crió en una comunidad con los abuelos y con todo, ellos como que toman referencias, como un ejemplo, hay otros más que también se criaron en comunidad, que después estudiaron y que volvieron a su comunidad a enseñarles (a las niñas y niños) lo que aprendieron y para ellos es muy significativo”.

Otro elemento identitario, que juega un rol importante dentro de los procesos de reivindicación cultural dentro de las escuelas, consiste en el que las profesoras y directoras asumen para el desarrollo de su labor como docentes. Las entrevistadas, manifestaron sentirse motivadas en lo personal al apelar al “deber ser” de una profesora, quien idealmente se preocupa, y ocupa integralmente por sus alumnos y alumnas no solamente en lo referente a aspectos pedagógicos. A pesar de que probablemente sea desproporcionado hablar de una identidad docente, resulta innegable el hecho de que las profesoras consultadas manifestaron sentirse involucradas en el proceso educativo tanto profesional como personalmente. Esto último, posibilita que sus esfuerzos en materia educativa, con particular foco en aspectos interculturales, no se limiten exclusivamente a lo indicado en los planes y programas propuestos por el MINEDUC, sino que, en conjunto con la comunidad, se ocupen en proponer actividades que potencien la vinculación entre la comunidad y escuela, motivadas principalmente por la vocación docente, entendida como una responsabilidad individual con beneficio colectivo. En ese sentido, una de las profesoras entrevistadas mencionó que:

“Uno a veces nace con ese cariño de enseñar, de que tu vida sea eso, de que tu vida sea la entrega, yo tengo a mi hijo, pero yo se que se licencia en estos días, pero ni siquiera le he preguntado qué día porque uno se mete en un compromiso tan grande, un compromiso como que del corazón, Yo he trabajado en otros colegios y que siento que llegué a un buen lugar porque el aporte que uno puede hacer se está notando, está siendo significativo, por ejemplo con esta apoderada que te mencione. Se siente bien que te digan: -mi hijo quiere venir a clases-, -le gusta lo que aquí se hace-”.

En ese sentido, mas ahí del desempeño en aspectos pedagógicos, muchas de las docentes entrevistadas señalaron que el elemento que se valora más en las comunidades donde se localizan las escuelas, es justamente la disposición interpersonal de quienes laboran en los centros escolares, no solo para las actividades al interior de la escuela, sino también en la generación de vínculos interpersonales con las y los integrantes de la comunidad. Esto, se manifiesta en el hecho de que las profesoras entrevistadas, relataron que participan de las importantes actividades comunitarias fuera de la escuela como festividades e incluso velorios.

De la información anterior, puede concluirse que muchos de los avances en materia de educación intercultural en el sur de la Provincia de Arauco se han generado por un lado, a partir de la participación activa de las comunidades en distintos niveles y espacios de incidencia, y por otro, potenciados por la disposición personal de las y los integrantes de los centros escolares, quienes paulatinamente se han sensibilizado antes las particularidades históricas y coyunturales de las comunidades Mapuche del sector. En ese sentido, mas ahí de existir una ruta unidireccional en la que propuestas educativas con pertinencia cultural y territorial potencien procesos de participación comunitaria, puede advertirse una interrelación entre ambos procesos en donde las escuelas, se han convertido en nuevos nichos de interacción comunitaria, donde no solo se ponen de manifiesto ideas u objetivos en común, sino también donde se trasladan diversos conflictos y tensiones presentes en otros ámbitos dentro de las comunidades. Dentro de estas tensiones, vale la pena señalar que, a partir de los diversos testimonios recogidos para la presente investigación, destaca el existente entre el espacio de lo comunitario y lo institucional, manifiesto en claras divergencias, teóricas y prácticas, en las concepciones sobre educación, territorio, cultura y Derechos, entre algunas otras, las cuales, hasta ahora, constituyen las principales dificultades, en la concreción de diversos esfuerzos de reivindicación cultural e identitaria dentro de las comunidades Mapuche del cono sur de la Provincia de Arauco.

e) Apropiación Territorial

Hablar de territorio, como se mencionó anteriormente, es hablar de un elemento fundamental para la construcción de las diversas identidades Mapuches, y al hacerlo en el

contexto de la zona sur de la Provincia de Arauco, es imposible abstraerse de los numerosos conflictos por la posesión de tierras que actualmente se desarrollan en el sector. En ese sentido, muchas de las y los entrevistados, resaltaron la triste paradoja que lo anterior representa, en cuanto a las limitaciones físicas para reivindicar la identidad Mapuche sin tener libre acceso y tránsito dentro del territorio. Considerando lo anterior, los asesores culturales entrevistados señalaron que uno de sus objetivos es promover entre las y los estudiantes el conocimiento sobre las características, la historia y la importancia simbólica del territorio para las comunidades del sector. Esto, principalmente a través del desarrollo de actividades extra aula y excursiones de estudio las cuales son comunes en las escuelas participantes de la investigación, ya que son una importante herramienta pedagógica que contribuye a hacer experienciales los contenidos curriculares, y a despertar el interés de las y los alumnos por su entorno inmediato. Cuando se manifestaron al respecto, las docentes y asesores culturales entrevistados, subrayaron que la estructura física de las escuelas, particularmente de los salones de clase, dificulta mantener la atención de las y los alumnos, particularmente cuando se abordan temas relacionados con el entorno natural. Una de las docentes entrevistadas, señaló que:

“Hace una semana, o casi dos, nos fuimos con el profesor (asesor cultural) para que los niños ya no estén tanto escribiendo en la pizarra, porque el español es fácil para uno porque lo habla, pero para los chiquititos que están en primero y que tienen que hacer chedungun y que es un idioma que cuesta pronunciar y que cuesta escribirlo, y que los niños recién en primero están empezando, entonces que les escriba en la pizarra se les hace difícil, pero yo los motivo y le digo: que no estén todo el día ahí escribiendo porque eso los cansa y si usted los saca van a querer. Hemos salido, hace dos semanas nos fuimos a un lugar sagrado que tienen los mapuches acá, el cerro Mahuida”.

En ese mismo sentido, una de las escuelas participantes se encuentra en proceso de construcción de una *Ruka* al interior de sus instalaciones, con el objetivo de trasladar las clases al interior de la misma para que las y los estudiantes se familiaricen con ese tipo de construcción y para aprovechar sus características en el orden de los procesos formativos tradicionales (al interior de la *Ruka*, el grupo se sienta en círculo y no de frente al profesor). Además, más allá de las adecuaciones a las instalaciones de las escuelas con la finalidad de hacerlas más significativas culturalmente hablando (utilizando señalética en

Mapudungun, pintando murales con elementos y simbología Mapuche o, como se mencionó antes, construir *Rukas* al interior de las mismas), es importante destacar que las escuelas se han convertido en espacios de referencia dentro del territorio al menos para las niñas, niños y adolescentes del sector, ya que, el espacio se resignifica constantemente, transformándose de un espacio institucional de enseñanza, en uno de confluencia comunitaria, socialización, entretenimiento y de práctica cultural y deportiva. Basta con ejemplificar que en un ejercicio realizado con un grupo de alumnas y alumnos, al pedirles que elaboraran un mapa de su comunidad, la escuela se colocó al centro y se definió como el cambio positivo más importante dentro de la comunidad para ellas y para ellos. Lo anterior, cobra sentido considerando que en las áreas rurales de Contulmo y Tirúa, son escasas, por no decir inexistentes los espacios de socialización y recreo para niñas, niños y adolescentes, aunado a la ya mencionada dispersión geográfica de las casas en el sector.

Además, la importancia del territorio, se expresó también en algunos testimonios que lo relacionaron con las historias comunitarias y familiares de las y los habitantes del sector. Uno de los asesores culturales consultados, recalcó la importancia de que las y los más jóvenes conozcan el trayecto histórico de las familias del sector, con la finalidad de relevar la estrecha interrelación, incluso de parentesco, que existe entre las comunidades del sector, como elemento que contribuya a fortalecer el tejido social entre las comunidades, el cual se ha fragmentado por diversos conflictos, algunos de ellos políticos y territoriales. Uno de los ejemplos más ilustrativos de lo anterior, se puede encontrar en la dinámica que una de las escuelas participantes desarrolla, aprovechando la cercanía de un cementerio al recinto escolar. La directora de la escuela aludida narró que:

“Además que nosotros tenemos una cosa muy rica acá, tenemos un cementerio aquí al lado, tenemos un cementerio Mapuche y vamos a trabajar ahí, y los niños preguntan ah mira ¿ese gallo quien era?, (y las apoderadas responden) ese era el que vivía aquí, ah, ese era pariente de este, y ahí uno se empieza a dar cuenta de donde tiene relación cada familia. Cómo tú le transmites a tus hijos quiénes eran, porque unos no tienen idea y otros sí lo saben. Si uno trabaja con este tipo de cosas, las cosas se facilitan mucho”.

Aunque sería aventurado hablar de un proceso íntegro de apropiación territorial por parte de las y los integrantes de las comunidades escolares participantes de la presente

investigación, es importante destacar que, como se ha mencionado en apartados anteriores, los propios espacios educativos se han transformado en uno de los múltiples espacios de articulación comunitaria en donde se reflexiona, se discute y se propone sobre el territorio, ante la imposibilidad física de acceder completamente a él. Esto, por supuesto, considerando que el territorio más allá de sus características geográficas, implica también el espacio de vinculación entre individuos con rasgos característicos en común. Lo anterior, sin embargo, no implica que el espacio y la práctica educativa tenga que supeditarse necesariamente a las instalaciones de la escuela, ya que, como también se ha señalado anteriormente, esta presenta importantes limitantes físicas y de disposición horaria para su uso. Por otro lado, como se ha mencionado en apartados anteriores, las escuelas son el espacio de confluencia, y también de enfrentamiento, entre los ámbitos comunitario e institucional, y en ese sentido resulta importante destacar los consensos que se van construyendo entre estos dos ámbitos, considerando la incompatibilidad histórica que el Estado Chileno, a través de sus instituciones, ha tenido con las demandas del pueblo Mapuche. Sin embargo, para concluir, es importante mencionar que esta apropiación discursiva del territorio, manifiesta en espacios como el escolar, no debiese idealizarse como fin en sí mismo, ya que muchas y muchos de los entrevistados, coincidieron en destacar la importancia de la recuperación física del territorio en consideración no solo del aprovechamiento de sus recursos, sino también del valor simbólico que el mismo tiene para las comunidades Mapuche del sector.

II. Conclusiones

A partir del análisis de la información recabada a través de los testimonios de las y los entrevistados en las tres escuelas participantes de la presente investigación, se concluye que propuestas educativas en comunidades Mapuche que en la práctica promueven enfoques colectivos, de derechos humanos y con perspectiva de interculturalidad crítica son las únicas dinámicas sociales que potencian el impulso de procesos de participación comunitaria a través de la resignificación del ámbito escolar como espacio para el fortalecimiento identitario y territorial. Por lo que la hipótesis de trabajo de la presente investigación rechaza parcialmente. No obstante, la conclusión anterior, invita a asumir que la interrelación entre educación y participación comunitaria no opera de manera lineal, en cuanto a que el nivel o tipo de participación dentro de las comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco depende únicamente del tipo de oferta educativa disponible en la misma, sino más bien a una multiplicidad de factores endógenos y exógenos a las comunidades. Por otro lado, la información recabada permitió identificar que, por un lado, ha sido la participación comunitaria, en distintos ámbitos y a diversos niveles, la que ha permitido generar significativos avances en materia educativa con pertinencia cultural y territorial, incluso a pesar de las dificultades estructurales que las instituciones educativas en Chile implican para dicho proceso. Por otro lado, los espacios escolares que operan con las características anteriormente señaladas, se ha convertido en espacios que reproducen en su interior dinámicas de cohesión y conflicto existentes en las comunidades. Al respecto, es importante mencionar que los enfoques educativos colectivos, en derechos humanos y bajo una perspectiva de interculturalidad crítica se gestan y operan a nivel colectivo dentro de las escuelas a iniciativa de sus correspondientes comunidades escolares, y no por una directriz general del sistema educativo chileno. En ese sentido, se concluye que el tipo de educación ofertada en las escuelas municipales operando bajo el PEIB, es construido sistemáticamente a través de la negociación, muchas veces subyacente, entre la comunidad y la institucionalidad educativa al interior de las escuelas. Es decir que, las escuelas son un punto de encuentro entre la comunidad y las instituciones del Estado, en donde se manifiestan las historias relaciones de poder entre estos dos sectores, pero donde también se materializan diversas prácticas de resistencia del pueblo Mapuche. Considerando lo

anterior, se puede concluir, en sintonía con los objetivos específicos de la presente investigación, que:

1. A pesar de que el PEIB tiene directrices estandarizadas en cuanto a los planes y programas que debiesen abordarse al interior de las escuelas, son las comunidades escolares al interior de las mismas, quienes a través de diversos mecanismos de participación se dan a la tarea de particularizarlos respondiendo a las características históricas, culturales y territoriales del contexto donde están inserta la escuela.

2. Por otro lado, a partir de la implementación del PEIB, de la inclusión de la figura de asesor o asesora cultural, y también del empoderamiento de diversas actrices y actores al interior de las comunidades, las escuelas han horizontalizado sus mecanismos de participación, posicionándose como espacios de confluencia colectiva en donde se manifiestan diversas tensiones y consensos presentes en las comunidades donde se localizan.

3. En consideración de la anterior, es importante mencionar que en general la comunidad percibe a la escuela como un espacio no solo para la transmisión y construcción del conocimiento, sino también como punto de encuentro para la discusión y para la organización de diversas actividades. Es importante mencionar, que al respecto, las y los entrevistados destacaron la progresiva transformación de la escuela, que hasta hace unos años era un espacio institucional excluyente y discriminador, la cual se ha convertido en un espacio apropiado y legitimado por las y los integrantes de la comunidad.

4. Por último, es fundamental reconocer que las transformaciones al interior de las escuelas mencionadas anteriormente, se han posibilitado gracias a la participación en diversas escalas y ámbitos de las comunidades organizadas, quienes a través de diversos mecanismos de acompañamiento y evaluación, como los grupos de apoderadas y apoderados, incidente cotidianamente en la definición del tipo de educación que se oferta al interior de sus comunidades. Es decir que, los avances en materia de educación con pertinencia cultural y territorial en las escuelas localizadas en comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco, se han concretado gracias a la organización y movilización de las mismas comunidades.

Sin embargo, es importante mencionar que las conclusiones anteriores no buscan demeritar el potencial que los procesos educativos pueden implicar dentro de las dinámicas de participación comunitaria, especialmente situándonos en las poblaciones Mapuche del sur de la Provincia de Arauco, sino más bien subrayar la importancia de asumir que si bien la educación no es un proceso abstraído de su contexto, si requiere vincularse concretamente a otras dinámicas sociales sucediéndose en las comunidades donde se desarrolla, para poder generar impactos tangibles en las mismas. En el caso concreto de las escuelas participantes de la investigación, se puede concluir que los esfuerzos en materia de reivindicación cultural del pueblo Mapuche desarrollados desde las escuelas, serán insuficientes, si no se generan cambios substanciales en otros ámbitos, políticos, sociales, económicos, culturales y territoriales, que impacten efectivamente en las condiciones de vida de las y los habitantes de las comunidades Mapuche en el cono sur de la Provincia de Arauco.

Lo anterior, se afirma con sustento en los resultados expuestos en el apartado anterior, los cuales evidencian una serie de tensiones y espacios en disputa operando simultáneamente durante la práctica educativa y participativa al interior de las escuelas que funcionan bajo la modalidad del PEIB. En el cuadro 1 se sintetizan las principales disyuntivas conceptuales y prácticas entre la institución y las comunidades Mapuche identificadas en la presente investigación:

Cuadro 1: Tensiones institucionales y comunitarias presentes en el ámbito escolar

	Institución	Comunidad Mapuche
Actores	<ul style="list-style-type: none"> • Profesores y profesoras que residen fuera de las comunidades • Autoridades educativas y municipales 	<ul style="list-style-type: none"> • Alumnos y alumnas • Apoderados y apoderadas • Asesores culturales • Profesores vecinos de las comunidades • Autoridades locales
Educación	<ul style="list-style-type: none"> • Visión centralista y estandarizada de contenidos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión local de los conocimientos y su importancia para el desarrollo comunitario
Escuela	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio exclusivo para la transmisión horizontal del conocimiento 	<ul style="list-style-type: none"> • Espacio de encuentro comunitario y para el desarrollo de actividades que potencian el intercambio de saberes.
Identidad	<ul style="list-style-type: none"> • Visión folclórica de las 	<ul style="list-style-type: none"> • La cultura como

	actividades culturales; la lengua, la vestimenta, las ceremonias, etc.	elemento de reivindicación político a nivel individual y colectivo
Conflicto	<ul style="list-style-type: none"> • Neutralidad ante los actores y grupos en conflicto Negación del conflicto 	<ul style="list-style-type: none"> • Abordaje histórico y coyuntural del conflicto
Territorio	<ul style="list-style-type: none"> • Visión utilitaria del territorio y sus recursos 	<ul style="list-style-type: none"> • Visión integral del territorio dentro de la cosmovisión Mapuche

Fuente: Elaboración propia

No obstante, como se ha reiterado anteriormente, las posturas institucional y comunitaria, no son en absoluto ortodoxas en la práctica, ya que se interrelacionan y se dinamizan cotidianamente dentro del espacio escolar. En ese sentido, y con la interacción de facilitar y promover su interacción, se consideran provecho el desarrollo de una serie de acciones, las cuales descritas en el apartado siguiente, y que la presente investigación considera señalar como recomendaciones.

1. Recomendaciones

A partir de los principales hallazgos generados en la presente investigación, y en estricto apego a lo manifestado y sugerido en los testimonios de las y los participantes de la misma, se procederá a enumerar una serie de recomendaciones sobre acciones concretas que contribuirían a potenciar la vinculación entre comunidad y escuela, con el objetivo de consolidar a esta última como un espacio apropiado de reivindicación cultural, política y territorial. Es importante mencionar que, de acuerdo al compromiso elaborado con las escuelas e instancias que colaboraron en la presente investigación, estas propuestas fueron entregadas para su análisis y consideración a las comunidades escolares participantes.

a) Impulsar la creación de materiales pedagógicos pertinentes al pueblo Mapuche Lafkenche

Como se manifestó anteriormente, los diversos testimonios recogidos durante las entrevistas fueron unánimes en señalar la necesidad de generar materiales pedagógicos particularizados cultural y territorialmente al pueblo Mapuche Lafkenche, ya que actualmente las y los asesores culturales son quienes se encargan de adaptar los materiales interculturales propuestos por el MINEDUC, lo cual no solo implica un esfuerzo adicional

a su labor, sino que también impide sistematizar y contener en soportes tangibles los diversos saberes locales que mayormente son transmitidos oralmente en ámbitos comunitarios y familiares. El proceso de generar materiales educativos exclusivos para las comunidades Mapuche Lafkenche, implicaría el impulso de dinámicas de diálogo, diseño, elaboración y evaluación de materiales educativos para las comunidades, en espacios de participación institucional a los que actualmente no pueden acceder. Esto requeriría la apertura de la institucionalidad educativa del Estado Chileno, y en cierta medida la adopción de un esquema horizontal de construcción colectiva del conocimiento, en sustitución del actual que implica únicamente la transmisión unidireccional y la difusión centralista del mismo.

Además, materiales pedagógicos con pertinencia cultural y territorial, propiciarían procesos educativos más significativos, no solo para las y los estudiantes, sino para todas y todos los integrantes de la comunidad escolar, potenciando su interés, y vinculándose, en lo conceptual, lo práctico y también en lo emotivo, a elementos cotidianos para las y los habitantes del territorio Mapuche Lafkenche.

b) Abordar integralmente los diversos conflictos presentes en el sector dentro de las escuelas

Otro aspecto de relevancia en el proceso de vinculación entre escuela y comunidad, lo constituye la necesidad de generar desde los espacios educativos propuestas para abordaje integral de la coyuntura actual de las comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco, con especial énfasis en los diversos conflictos sociales, territoriales y medioambientales presentes en la zona. En ese sentido, es importante trascender de la conceptualización de que las escuelas deben operar como espacio neutro, a uno que entienda que en su interior confluyen diversas subjetividades, muchas de ellas en conflicto, las cuales la van moldeando en un proceso dinámico y cotidiano. Lo anterior, implicaría la generación de espacios formales de reflexión y debate dentro de las escuelas, dentro de los cuales no necesariamente se lleguen a acuerdos concretos, pero sí donde se puedan desentrañar las causas históricas de aquellos hechos y elementos que vienen detonando los conflictos y también los que han impedido su resolución.

Además, la importancia de la generación de dichos espacios radica en el hecho en que estos funcionarían como contrapeso ante la diversidad de información, que en su mayoría se transmite a través de los medios masivos de comunicación, mucha de la cual ha generado diversos estigmas, principalmente entre niñas, niños y adolescentes, sobre las y los integrantes del pueblo Mapuche y las demandas territoriales y autonómicas de un sector del mismo. En concordancia con lo anterior, el generar espacios para analizar comunitariamente diversos hechos ocurridos en el sector, y contrastarla con las diversas narrativas mediáticas de los mismos, sería también, ejercer el derecho a la información, el cual ha sido otro de los tantos que le han sido vulnerados al pueblo Mapuche. Considerando lo anterior, es importante reconocer que en las comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco, particularmente la niñez y la adolescencia, atraviesan circunstancias complejas que obligan a pensar en la necesidad de desarrollar mecanismos puntuales de recuperación del tejido social a través de pedagogías que promuevan la resolución no violenta de conflictos y en general educación orientada a la paz dentro de las escuelas y hacia las comunidades.

c) Promover la incorporación de docentes Mapuche

Por otro lado, aunque los testimonios recogidos durante la investigación no señalaron específicamente la necesidad de incrementar la presencia de profesores y profesoras pertenecientes al pueblo Mapuche en las escuelas el sector, la labor de las y los que actualmente desempeñan el cargo en las escuelas del sector fue valorado positivamente no solamente en lo referente a su desempeño pedagógico, sino también en reconocimiento al ya mencionado rol de intermediación que desempeñan entre la escuela y la comunidad. En ese sentido, se hace relevante la importancia de promover la integración de docentes Mapuche a las escuelas localizadas al interior de sus comunidades, mas ahí de las labores actuales de asesoría cultural, lo cual no solo implicaría una mayor afinidad cultural durante el proceso pedagógico, sino también la generación de vínculos más estrechos entre alumnas, alumnos y docentes, en consideración de diversas características compartidas como integrantes de una misma comunidad.

Sin embargo, la propuesta anterior, implica también la reflexión sobre si la mera inclusión de profesoras y profesores pertenecientes al pueblo Mapuche a la estructura institucional

educativa chilena, impactaría positivamente en los aspectos anteriormente descritos, o si se requirieran transformaciones estructurales en pro del reconocimiento de las dinámicas locales de transmisión y construcción de saberes. Es decir, no integrar “lo mapuche” a la institución, sino institucionalizar “lo mapuche”, lo cual supondría, por un lado, otorgarle autonomía a las comunidades para elegir el contenido y la forma de la educación que reciben sus integrantes, y por el otro; la canalización de recursos públicos para desarrollar estos hipotéticos esfuerzos educativos, que en suma contribuiría a la descentralización del aparato educativo del Estado Chileno.

Cabe señalar, que la propuesta de integrar sistemáticamente a docentes pertenecientes al Pueblo Mapuche, no obedece a una percepción negativa por parte de las comunidades hacia las personas que actualmente desempeñan dichos cargos, los cuales sobra decir fueron generalmente bien evaluados no en cuanto a su disposición para integrarse activamente a las comunidades donde desempeñan sus labores, mas ahí del ámbito escolar.

d) Formalizar espacios de convivencia comunitaria en las escuelas

A pesar de que en las 3 escuelas participantes existen espacios cotidianos de convivencia entre las y los integrantes de la comunidad escolar, y que en todos los casos se reconoció su importancia para el fortalecimiento entre la comunidad y la escuela, muchas de estas actividades, las cuales dependen en la mayoría de los casos de la disposición de las y los docentes, directoras y directores, estudiantes, apoderadas y apoderados, no tienen una programación fija y lo generado dentro de las mismas, no es sistematizado. Esto invita a pensar en la necesidad de formalizarlos como una dinámica pedagógica, valorándolos y promoviéndolos como tal, sin que esto implique restarles espontaneidad en cuanto a su organización o desarrollo.

Para sustentar lo anterior, es importante recordar lo señalado en apartados anteriores, en cuanto a la resignificación de los espacios escolares, como puntos de encuentro, socialización y recreo dentro de las comunidades, en especial para las niñas, niños y adolescentes. Asimismo, es necesario reiterar la importancia de generar dinámicas que fortalezcan los vínculos familiares para las y los integrantes del pueblo Mapuche, particularmente ante los horarios que implican las actuales dinámicas escolares, en el caso

de niñas y niños, y laborales en el caso de las y los apoderados, los cuales dificultan en gran medida los espacios de convivencia intrafamiliar.

e) Promover la participación de niñas, niños y adolescentes dentro de las escuelas y comunidades

Aunque la presente investigación no tuvo como objetivo indagar particularmente en el tipo y nivel de participación infantil y juvenil en el contexto donde se desarrollo, resulta destacable el hecho de que en ninguna de las entrevistas se hizo mención de la existencia de dinámicas de participación activa de niñas, niños y adolescentes dentro de sus escuelas o comunidades. Por el contrario, esta población es percibida como pasiva en cuanto a la toma de decisiones de relevancia en los dos contextos anteriormente mencionados. Es decir, aunque las y los estudiantes sugieren y participan entusiastamente de diversas actividades, no son ellas ni ellos, quienes deciden finalmente sobre el tipo de dinámicas, ni pedagógicas ni de entretención, desarrolladas en sus entornos próximos. Lo anterior, obliga a pensar en la necesidad de generar estrategias que potencien el involucramiento activo de este grupo poblacional, con la intención de promover una cultura de participación desde temprana edad. Además, la participación, individual o colectiva, de niñas, niños y adolescentes, a través de la cual perciben que son capaces de tener incidencia tangible en su contexto cercano, contribuye a generar sensación de pertenencia al mismo, potenciando procesos identitarios y de vinculación afectiva a su entorno.

No obstante, es importante señalar que un proceso de empoderamiento infantil y juvenil debe desarrollarse desde las comunidades, en consonancia con las dinámicas culturales, organizativas y de participación de las mismas. Para lo anterior, resulta necesario que sean las propias comunidades las que promuevan la inclusión de todas y todos sus integrantes, con especial énfasis en aquellas y aquellos, quienes históricamente han sido relegado de los espacios de participación, donde se incluye a las niñas, niños y adolescentes.

Como apéndice a lo anterior, debe admitirse que la presente investigación no contempló un enfoque de género durante el proceso de recolección ni de procesamiento de la información, a pesar de que resulta innegable que dicho factor opera en la normalización de diversos estereotipos y en la asignación de espacios. Basta mencionar, para ejemplificar

lo anterior, que en su gran mayoría, al menos en las escuelas participantes, las actividades desarrolladas en el ámbito escolar son gestadas y desarrolladas por mujeres, en contraste con el comunitario donde participan en su mayoría hombres.

f) Vincular formalmente a las instituciones y las comunidades

Como se mencionó anteriormente, a partir de los testimonios recabados, se constató la necesidad de estrechar vínculos entre las escuelas y otros actores institucionales y comunitarios, con la finalidad de armonizar objetivos y potenciar mutuamente esfuerzos. A pesar de que en las escuelas participantes existen diversos mecanismos de colaboración concreta con las Municipalidades, o con los centros de salud rural, no se percibe entre las instituciones propuestas integrales focalizadas para las comunidades Mapuche del sur de la Provincia de Arauco. Lo anterior, se presenta como un obstáculo importante para el cumplimiento de los objetivos educativos instituciones en materia intercultural, ya que dicho proceso no es autónomo de su contexto y su coyuntura, y no puede abstraerse del establecimiento de condiciones que permitan la concreción de las demandas en materia de cultura, salud, participación y territorio bajo la conceptualización Mapuche. Resulta paradójico que el Estado Chileno por un lado genere, a través de sus instituciones, políticas para el desarrollo de los pueblos originarios que habitan en su territorio, mientras que por otro le vulnere sistemáticamente sus derechos. En consideración de lo anterior, se requiere de una articulación conceptual y operativa entre las instituciones del Estado, si es que en realidad es objetivo del mismo, subsanar la deuda histórica que tiene con el pueblo Mapuche. Lo anterior, sin embargo, no debe traducirse en estrategias asistenciales, dadas, ni en ninguna política ejercida verticalmente hacia las comunidades. Por el contrario, se requiere del reconocimiento del pueblo Mapuche como el protagonista de sus propios procesos históricos, otorgándoles todos los recursos posibles por parte del estado. Como se mencionó al inicio del presente apartado, cualquier esfuerzo educativo resultará infructuoso en sus objetivos de transformación social, sino se acompaña de cambios tangibles en otros ámbitos que potencien y posibiliten la participación plena de las comunidades Mapuche en la construcción de sus propios destinos, y en la reivindicación absoluta de sus derechos.

REFERENCIAS

Almedra, O., Peña, F. & Rojas M. (2011). *Relación entre saberes y conocimientos territoriales en escuelas lafkenches: la necesidad de un currículum intercultural con base geográfica en REXE*: Revista de Estudios y Experiencias en Educación. UCSC. Vol. 10, No. 20, agosto - diciembre, 2011, pp. 35-58. Temuco, Chile.

Álvarez-Santullano, P. y Forno, A. (2008). La inserción de la lengua mapuche en el currículum de escuelas con educación intercultural: un problema más que metodológico. En Revista Alpha n. 26. Universidad de Los Lagos. Departamento de Humanidades y Arte. pp. 9-28. Osorno, Chile.

Astorga, A. (2012) *Sociedad educadora y sociedad del aprendizaje*. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*:: Contrato Social por la Educación Ecuador. pp.21-31. Quito, Ecuador.

Araya, J. (2003). *La invasión de las plantaciones forestales en Chile: Efectos de la actividad forestal en la población indígena mapuche*. Documento de trabajo. Observatorio Latinoamericano de Conflictos Ambientales. Santiago de Chile.

Aravena, A. (2003) *El rol de la memoria colectiva y de la memoria individual en la conversión identitaria mapuche*. En Estudios Atacameños Numero 26, pp. 89-96. San Pedro de Atacama, Chile.

Aylwin, J. (2010) *Los Derechos de los Pueblos indígenas en Chile*. En Calbucura, J. Y Le Bonniec, F. (Eds) *Territorio y territorialidad en contexto post-colonial. Estado de Chile-Nación Mapuche*. Nuke Mapuforlaguet pp. 3-43. Santiago, Chile.

Barriga, O y Henríquez, G. (2005) *El plano alfa del objeto de estudio*. En *Cinta de Moebio No. 024* Universidad de Chile. Santiago, Chile.

Barriga O. y Henríquez G. (2007). *La relación unidad de Análisis-unidad de observación: una ampliación de la noción de la matriz de datos propuesta por Samaja*. VII Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.

Bengoa, J. (1985) *Historia del Pueblo Mapuche (siglos IXX y XX)*. Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos. Santiago de Chile.

Calbucura, J. (2011) *Consecuencias de la privatización de las reservas indígenas mapuche: Puerto Saavedra, Comunidad Ruca Traro en Ñuke Mapuförlaget* working paper series N. 34, Temuco, Chile.

Bustos, H. (2014) *La importancia de la relación cultura, territorio y enseñanza de las ciencias*. En *Enseñanza de las ciencias y cultura: Múltiples aproximaciones n. 7 Grupos*.. Universidad Distrital José Francisco de Caldas. pp. 83-102. Bogotá, Colombia.

Canales, p. (1998). *Escuelas chilenas en contextos Mapuche: Integración y resistencia, 1860 – 1950*. En *Revista Última Década* n. 9. Centro de Estudios Sociales. pp. 1-15. Viña del Mar, Chile.

Castro, P. (2005). *Aproximación a la Identidad Lafkenche*. En *Periferia: revista de investigación en Antropología*. Numero 2, Mayo de 2005. pp. 1-30. Barcelona, España.

Cayuqueo, P. (2006) *Participación y voto mapuche en las Municipales*. Trabajo presentado en el III Taller de Formación Política de Wallmapuwen, realizado el 29 de abril de 2006 en la sede de la Corporación Unión Araucana, comuna de Padre Las Casas, Chile.

Cox, C. (2011). *Currículo escolar de Chile: génesis, implementación y desarrollo*. En *Revue International de Education de Sevres* N°56, Abril 2011. pp. 1-9. Paris, Francia.

Crespo, C. (2012) *Buen vivir: escenarios en disputa y nuevos sentidos para la educación*. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción: Contrato Social por la Educación Ecuador*. pp.63-78. Quito, Ecuador.

Crosso, C. (2012). *Enfoque de los derechos humanos: las 5 A's para la garantía del derecho humano a la educación*. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción: Contrato Social por la Educación Ecuador*. pp. 13-20. Quito, Ecuador.

De Souza, M. (2009). *Artesanía de la investigación cualitativa*. Editorial Lugar. Buenos Aires, Argentina.

Donoso, A. & Donoso, S. (2010) *Las Discusiones Educativas en el Chile del Centenario*. En *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: pp. 295-311. Santiago de Chile.

Durston, J. & Duhart, D. (2003) *Formación y pérdida de capital social comunitario mapuche. Cultura, clientelismo y empoderamiento en dos comunidades, 1999-2002*. En *Políticas Sociales* núm. 63. CEPAL/ECLAC. Santiago de Chile.

Ferrão, M. (2010). *Educación intercultural en América latina: distintas concepciones y tensiones actuales* en *Estudios Pedagógicos XXXVI*, N° 2: pp. 333-342. Rio de Janeiro, Brasil.

Fløysan A., Barton, J. & Román, A. (2009) *La doble jerarquía del desarrollo económico y gobierno local en Chile: El caso de la salmonicultura y los municipios chilotes* en *Revista de Estudios Urbano Regionales*. Vol. 36, Núm. 108, pp. 123-148. Santiago de Chile.

García, A. (2010) *Identidad Boliviana. Nación, mestizaje y plurinacionalidad. Vicepresidencia del Estado Plurinacional*. Presidencia de la Asamblea Legislativa Plurinacional. La Paz, Bolivia.

Gordillo, A. (2010). *El vínculo comunicación – educación en la conformación de identidad y subjetividad social*. En *Razón y Palabra*. Revista Electrónica en Iberoamérica Especializada en Comunicación. Recuperado el 12 de Julio de 2015: http://www.razonypalabra.org.mx/N/N86/V86/02_Gordillo_V86.pdf

Huirican, M. (2010) *Desarrollo de la Educación Intercultural Bilingüe en Chile*. En Quilaqueo, D; Fernandez, C: y Quintriqueo S. (Eds) *Interculturalidad en Contexto Mapuche*: Universidad Nacional del Comahue. pp. 19-41. Neuquén, Argentina.

Informe de la Comisión Verdad Histórica y Nuevo Trato (2003) Capítulo VII: *Fundamentos para una participación política mapuche*. Contendida en *Primera parte del informe final de la Comisión de Trabajo Autónomo Mapuche*. Volumen III, TOMO III: pp. 319-419. Santiago de Chile.

Instituto Nacional de Estadística. (2005) *Estadísticas sociales de los pueblos indígenas en Chile - censo 2002*. Publicación elaborada por el instituto nacional de estadísticas en convenio con el ministerio de planificación nacional. Santiago de Chile.

Inzunza, J. (2009) *La Construcción del Derecho a la Educación y La Institucionalidad Educativa en Chile: Antecedentes para una polémica de 200 años*. Observatorio Chileno de Políticas Educativas. Santiago de Chile.

Jablonska, Aleksandra: 2010: *La política educativa intercultural del gobierno mexicano en el marco de las recomendaciones de los organismos Internacionales*. En Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos Universidad Pedagógica Nacional. pp. 25-63. Ciudad de México, México.

Le Bonniec, F. (2009). Reconstrucción de la territorialidad mapuche en el Chile contemporáneo. En Calbucura, J. Y Le Bonniec F. (Eds) *Territorio y territorialidad en contexto post-colonial. Estado de Chile-Nación Mapuche*: Nuke Mapuforlaguet.. pp. 44-79

Limpens, F. (1998) *La Zanahoria. Manual de educación en derechos humanos para maestras y maestros de preescolar y primaria*. Ediciones de Amnistía Internacional. Madrid, España.

Llamas, P. (2014). *¿Es un fracaso la educación por competencias?* de La Jornada Aguascalientes. Recuperado el 2 de julio de 2015 de: <http://www.lja.mx/2014/06/es-un-fracaso-la-educacion-por-competencias-discere/>

Llanquilef, L. (2003) *Gestión jacobina del territorio comunal Lafkenche de Cañete, Contulmo y Tirúa; Provincia de Arauco. Constataciones y opiniones*. En Ñuke Mapuförlaget, working paper series N. 17 Centro Kimun Amuy. Cañete, Chile.

Loncon, E. (2013) *Importancia del enfoque intercultural en la enseñanza de las lenguas indígenas*. En Revista Docencia No. 51. Colegio de Profesores de Chile A.G. pp. 44-55. Santiago de Chile.

Loncon, E. (2011). *Programa de Enseñanza de la lengua mapuche* .En Loncon, E. y Hecht, A. (Eds) *Educación Intercultural Bilingüe en América Latina y el Caribe*:

balances, desafíos y perspectivas. pp. 166-181. Programa de Doctorado en Ciencias de la Educación Mención Intercultural, Facultad de Humanidades, Universidad de Santiago de Chile. Santiago de Chile.

Luna, M. (2012) *En busca del sentido de la educación ecuatoriana*. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*: pp.55-62: Contrato Social por la Educación Ecuador. Quito, Ecuador.

Macas, L. (2011). *Sumak Kawsay: Recuperar el sentido de la vida*. En *América Latina en Movimiento* 452: pp. 14-17. Quito, Ecuador.

Méndez, L. (2012). *Desarrollo humano en la región del BioBío: otra forma de medición local de la desigualdad*. En HORIZONTES EMPRESARIALES - AÑO 11 - N°1, 2012: pp. 20-31. Concepción, Chile.

Mella, S. (2010). *La reforma educacional de 1981 en la comunidad educativa de la provincia de concepción*. Facultad de Humanidades y Artes. Departamento de Historia. Universidad de Concepción. Concepción, Chile.

Mereminskaya, E. (2011) *El Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales Derecho internacional y experiencias comparadas*. En Estudios Públicos Núm. 121 Verano de 2011. Centro de Estudios Públicos pp. 213-276. Santiago, Chile.

Ministerio de Educación. (2009). *Ley general de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional. Santiago de Chile.

Ministerio de Educación. (2011) *PEIB-ORIGENES: Estudio sobre la implementación de la educación intercultural bilingüe*. Ministerio de Educación, República de Chile. Santiago de Chile.

Ministerio Secretaria General de Gobierno. (2012). *Plan Arauco Avanza: Programa de desarrollo Integral. Año 2012-214*. Documento de trabajo. Santiago de Chile.

Múuch' Kaanbal (2010) *La situación educativa de los niños, niñas mayas de Yucatán. Invisibilidad y discriminación en la escuela pública*. Comité Promotor del Congreso

Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa para la Participación, A.C. Mérida, México.

Nazer, R. & Rosenblitt, J. (2005) *Entre el mar y Nahuelbuta: Historia del asentamiento Humano en Arauco*. Estudio de diagnóstico elaborado por URBE Ltda., por encargo de la Secretaria Regional Ministerial de Vivienda de la 8ª Región, para la formulación de los planes reguladores de las comunas de Arauco, Curanilahue, Los Alamos, Lebu y Cañete. Lebu, Chile.

Núñez, C. G., Solís, C. & Soto, R. (2014). *¿Qué sucede en las comunidades cuando se cierra la escuela rural? Un análisis psicosocial de la política de cierre de las escuelas Rurales en Chile*. Universitas Psychologica, 13(2), pp. 615-625. Bogotá, Colombia.

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Informe de antecedentes del país para OCDE: Evaluación de las políticas educacionales de Chile*. Documento de trabajo. Paris, Francia.

Pairicán, F. & Álvarez, R. (2011). *La Nueva Guerra de Arauco: La Coordinadora Arauco Malleco en el Chile de la Concertación de Partidos por la Democracia (1997- 2009)*. En Revista www.izquierdas.cl, 10, agosto 2011, pp. 66-84. Santiago de Chile

Peña, F., Almendra, O. y Rojas, M. (2010). *Enfoque Geográfico Territorial de la Educación Intercultural*. En Quilaqueo, D; Fernandez, C: y Quintriqueo S. (Eds) *Interculturalidad en Contexto Mapuche*: Universidad Nacional del Comahue. pp. 241-256. Neuquén, Argentina.

Pérez, J. (2015) *Conflicto del Estado Chileno con pueblo mapuche: Del fracaso de la guerra de baja intensidad a la estrategia gubernamental actual* en piensachile.com el 17 de abril de 2015. Recuperado el 5 de Noviembre de 2016 en: <http://piensachile.com/2015/04/conflicto-del-estado-chileno-con-los-mapuche-del-fracaso-de-la-guerra-de-baja-intensidad-a-la-estrategia-gubernamental-actual/>

Quintriqueo, S. y Cardenas, C. (2010) *Hacia una articulación entre conocimiento mapuche y conocimiento disciplinario en ciencia*. En Quilaqueo, D; Fernandez, C: y Quintriqueo S.

(Eds) *Interculturalidad en Contexto Mapuche*: pp. 89-126: Universidad Nacional del Comahue. Neuquén, Argentina.

Rahnema, M. (1992) *Participación*. En Sachs, W. (ed.), *Diccionario del desarrollo. Una guía del conocimiento como poder*, PRATEC-Perú. pp. 194-216. Lima, Perú.

Reyes, L. (2004). *Memoria, conflicto educacional y ciudadanía. El movimiento del profesorado primario en Chile, 1922-1928*. En *archivo Chile*. Recuperado el 2 de Diciembre de 2016 en: http://www.archivochile.com/Ideas_Autores/reyesjl/reyesjl0002.pdf

Rodríguez, V. S. (2012) *Movimientos sociales, territorio e identidad: El movimiento de Madres y Abuelas de Plaza de Mayo*. En *Memoria Académica Numero 8*. pp. 213-232. Buenos Aires, Argentina.

Rojas, M. & Peña, F. (2015). *Saberes ambientales lafkenche en escuelas de la costa de La Araucanía (Chile)*. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, Numero 13 (2), pp. 1207-1220. Manizales, Colombia.

Salas, A. (2006) *El mapuche o araucano: fonología, gramática y antología de cuentos*. Centro de Estudios Públicos. Santiago de Chile.

Trejo, J. (2008) *Habitar es narrativizar: El proceso de construcción de la identidad en los jóvenes vallechalquenses*. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. México Distrito Federal, México.

Venegas, H. (2012) *Interculturalidad crítica como un aporte para el buen vivir*. En *Educación y buen vivir: reflexiones sobre su construcción*: pp.97-110: Contrato Social por la Educación Ecuador. Quito, Ecuador.

Vieytes, R. (2004). *Metodología de la investigación en organizaciones, mercado y sociedad*. Editorial de las Ciencias, Buenos Aires.

Zemelman, H. (2006). *Determinismos y alternativas en las Ciencias Sociales de América Latina*. Universidad Nacional Autónoma de México. Cuernavaca, México.

ANEXOS

a) Pauta de entrevista grupal-taller entre alumnas y alumnos

Actividad	Descripción	Objetivos	Preguntas	Indicadores
Presentación del facilitador y acompañantes y descripción de los objetivos de las sesiones de trabajo o talleres.	El facilitador presenta los objetivos de la actividad dentro del proyecto de investigación y los propósitos y alcances de la misma. Posteriormente se procede a una sesión rápida de preguntas y respuestas sobre el mismo tópico	Que las y los participantes conozcan las características y objetivos del proceso de investigación desarrollado por el facilitador.	X	X
Actividad lúdica de presentación de las y los integrantes del grupo de trabajo.	El facilitador le pedirá el grupo de trabajo agruparse según algunas categorías que se irán enlistando. Para lograrlo las y los participantes tendrán que identificar a sus pares con las mismas características y reunirse en un espacio determinado.	Identificar las características del grupo de trabajo en cuanto su número participantes, edad y género de los mismos, lugar de procedencia entre algunas otras, las cuales permitirán generar un perfil de general del grupo.	X	X
Construcción de acuerdos de convivencia para las sesiones de trabajo.	En plenaria, el facilitador propondrá la elaboración de una serie de pautas para el desarrollo de las sesiones de trabajo la cual debe construirse de forma consensuada y recuperando, en la medida de lo posible, los aportes del todo el	Generar una pauta que norme las actividades dentro de las sesiones de trabajo. Reflexionar sobre cómo se construyen las medidas normativas en	1. ¿Qué otras formas existen para elaborar acuerdos de convivencia en nuestra escuela y nuestra comunidad	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque colectivo

	<p>grupo de trabajo. La dinámica para la elaboración de los acuerdos de convivencia será propuesta por el mismo grupo según sus experiencias particulares.</p>	<p>otros espacios y/o grupos sociales. Indagar sobre la forma en la que se norma la convivencia en la escuela y la comunidad.</p>	<p>? 2. ¿Cómo participamos de estos procesos? 3. ¿Los acuerdos de convivencia existentes en otros ámbitos son respetados?</p>	
<p>Dinámica de investigación 1.: Las siluetas.</p>	<p>Las y los participantes dibujan 4 siluetas en un pliego de papel kraft. Cada una de ellas corresponderá a un rol dentro de la escuela o la comunidad.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Niña / adolescente • Niño/adolescente • Mujer adulta • Hombre adulto • Mujer mayor • Hombre mayor <p>Además de caracterizar físicamente a las siluetas, las y los participantes tendrán que escribir dentro de ellas cuales son las principales características de los grupos poblacionales representados. Según:</p> <p>a) valores y actitudes, b) Tareas y responsabilidades y c) actividades cotidianas. Posteriormente las y</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar las principales características identitarias adjudicadas a cada uno de los grupos poblacionales incluidos en el ejercicio. • Relevar los roles y características de organización y participación dentro de la escuela y la comunidad. 	<p>1. ¿Las características identificadas para cada uno de los roles, se presentan de forma diferente según el espacio en el que interactúen? 2. ¿Son las mismas dentro de la escuela que en otro espacio comunitario? 3. ¿Cómo niñas, niños y jóvenes; están de acuerdo o modificarían alguna? 4. ¿Qué características destacarían</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad movilizada

	los participantes expondrán lo generado en el ejercicio en plenaria y responderán preguntas elaboradas por el facilitador.		como la más relevante entre todas y todos los integrantes de la comunidad ?	
Dinámica lúdica de distensión.				
Dinámica de investigación 2.: La comunidad	Las y los participantes forman equipos para seguir las instrucciones las cuales consisten en asumir que, después de una breve introducción fantástica, el equipo debe formar una comunidad y establecer acuerdos de convivencia, organización, participación y toma de decisiones y establecerlos por escrito en un portafolio papel kraft, para posteriormente exponerlos en plenaria. En un segundo momento el facilitador les repartirá a cada uno de los equipos una serie de roles asignados al azar. A partir de ahí, las y los integrantes del equipo deberán revisar y discutir los acuerdos previamente tomados y, asumiendo	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar y reflexionar sobre las implicaciones de la diversidad dentro de distintos contextos sociales. • Relevar los procesos organizativos y de participación en grupos diversos. • Reflexionar sobre la construcción de marcos normativos en contextos diversos. 	1. ¿Las leyes, programas o propuestas educativas deben ser iguales para todos y todas o deben considerar características particulares ? 2. ¿Según las características identificadas en la primera dinámica (las siluetas), que considerarían apropiado modificar o particularizar de	<ul style="list-style-type: none"> • Enfoque de derechos humanos • Interculturalidad crítica • Enfoque colectivo

	<p>el rol que les corresponde, reelaborarlos para adecuarlos a las nuevas características de la comunidad. Entre los roles a repartir se encuentra.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mujer embarazada. • Hombre o mujer mayor. • Niño que no habla ni escribe en español/mapudungun. • Persona con dificultades motrices. 		<p>alguna ley, programa o propuesta educativa que les beneficiara como comunidad ?</p> <p>3. ¿Los contenidos abordados en la escuela, implican la discusión de la diversidad?</p>	
Dinámica lúdica de distensión				
Dinámica de investigación 3: Rally comunitario.	<p>Las y los integrantes de un grupo de trabajo forman un solo equipo para realizar un rally a través del cual tendrán que resolver distintos retos físicos y, principalmente, responder preguntas relacionadas con la historia, geografía, medio ambiente, idiosincrasia y principales características de su comunidad. Posteriormente el grupo de trabajo responderá algunas preguntas del facilitador. Las preguntas incluidas en el rally son:</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tipo de información que las y los participantes tiene sobre su comunidad. • Identificar los medios a través de los cuales se transmite la información dentro de la comunidad. • Identificar 	<p>1. ¿Cómo se nos ha transmitido la información relacionada la comunidad, en que espacios?</p> <p>2. ¿Cuáles son las principales fuentes de información en lo referente a la comunidad ?</p> <p>3. ¿Los contenidos</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad movilizadora • Apropiación territorial

	<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuál es el origen del nombre de la comunidad? • Menciona 3 plantas medicinales que podamos encontrar dentro o a los alrededores de la comunidad. • ¿Cuál es la principal festividad dentro de la comunidad? • 	<p>la percepción sobre el rol, activo o pasivo, de la comunidad escolar en la cotidianidad de la misma.</p>	<p>abordados en la escuela nos ayuda a conocer y comprender las principales características de mi comunidad?</p>	
Dinámica lúdica de distensión.				
Dinámica de investigación 4: Elaborando un mapa comunitario.	<p>El grupo de trabajo, en la medida de lo posible con ayuda de una o un miembro adulto de la comunidad, deberá elaborar dos mapas de la comunidad, cada uno identificado temporalmente. Uno correspondiente a las características de la comunidad actualmente y el otro a las mismas hace 10 años. Cada uno de los mapas deberá incluir, además de los espacios más relevantes, la disposición y rol de los diversos actores (internos y externos) dentro de la comunidad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cuáles han sido los principales cambios dentro de la comunidad en los últimos 10 años y que actores han participado en ellos y como lo han hecho. • Identificar cuáles son los espacios más significativos dentro de la comunidad. • Identificar como es el nivel de participación 	<ol style="list-style-type: none"> 1. De los cambios identificados en la comunidad: ¿Cuáles consideramos positivos y cuales negativos?, ¿Por qué?, ¿Quiénes han participado? 2. ¿Alguno de estos cambios se ha generado desde la escuela?, ¿Cómo? 3. ¿Qué otros 	Apropiación territorial

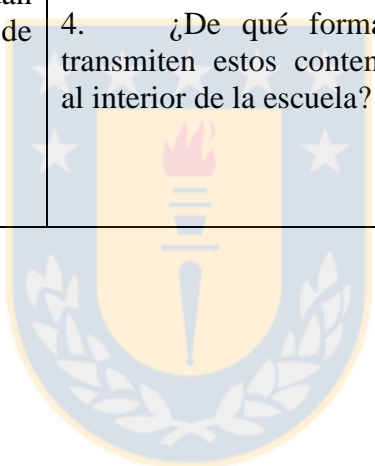
	<p>Posteriormente a la elaboración de los mapas se reflexionara en plenaria sobre los cambios dentro de la comunidad y, en un segundo momento, las y los participantes “calificaran” sus dinámicas de participación en diversos ámbitos en la escala de 1. Pasiva, 2. Intermedia, o 3. Activa, según parámetros acordados con el facilitador.</p>	<p>en diversos ámbitos dentro de la comunidad.</p>	<p>cambios nos gustaría ver en la comunidad y cómo podemos promoverlos? 4Por el contrario; ¿Qué cambios no nos gustaría que ocurriese en la comunidad y cómo podemos evitarlos? 3. ¿De qué depende nuestra forma y nivel de participación en los diversos ámbitos dentro de nuestra comunidad?</p>	
Dinámica lúdica de distensión.				
Dinámica de investigación 5: El árbol de problemas y soluciones.	<p>El grupo se divide en 3 o 4 equipos dependiendo del número de respuestas de la pregunta 4 del ejercicio anterior. Con estas, es decir las principales</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identificar como información recuperada durante las dinámicas anteriores en lo referente a 	<p>1. ¿De qué forma la escuela potencia o puede potenciar la construcción de</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad Movilizada • Apropiación territorial • Interculturalidad crítica • Colaboración • Enfoque de

	<p>problemáticas o amenazas a la comunidad, cada uno de los equipos tendrá que construir un esquema en forma de árbol que permita identificar las causas del problema y amenaza. A partir de ahí, el objetivo es construir estrategias de solución únicamente a partir de los elementos que se han destacado en las dinámicas anteriores en lo referente a identidad, apropiación territorial, interculturalidad crítica colaboración colectiva y enfoque de derechos humanos. Posteriormente cada uno de los equipos presentara en plenaria y responderá las preguntas del facilitador.</p>	<p>los indicadores, puede contribuir a la resolución de problemáticas concretas dentro de la comunidad y cuál ha sido o puede ser el rol de la escuela en ese sentido.</p>	<p>estrategias de transformación social en la comunidad ?</p>	<p>derechos humanos</p>
--	--	--	---	-------------------------

b) Pauta entrevista grupal entre integrantes de la comunidad

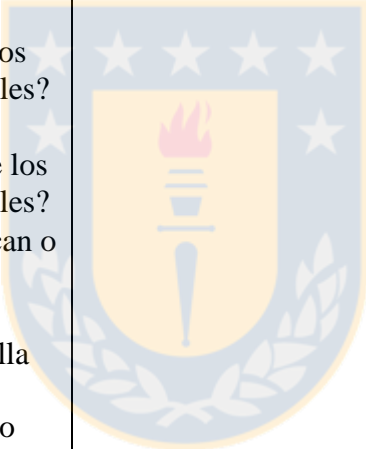
Objetivos	Preguntas principales	Indicadores
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cuáles son y han sido las dinámicas de participación de la comunidad en los últimos 20 años. • Determinar cuáles han sido los ámbitos de participación de la comunidad en los últimos 20 años. • Relevar el rol que la escuela ha jugado dentro de diversos acontecimientos históricos dentro de la comunidad. • Identificar la percepción sobre el rol de la escuela en diversos acontecimientos de relevancia dentro de la comunidad. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles han sido los contextos dentro de los cuales se han generado los principales acontecimientos en los últimos 20 años dentro de la comunidad? 2. ¿De qué forma la comunidad, individual o colectivamente, ha participado de dichos acontecimientos? 4. ¿Cuál ha sido el rol de la escuela ante los principales acontecimientos de los últimos 20 años en la comunidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad movilizada • Apropiación territorial
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar cuáles son los principales ámbitos de participación dentro de la comunidad. • Determinar cuáles son los niveles de participación en los diversos ámbitos comunitarios. • Determinar cuáles son los elementos que potencian la participación en diversos ámbitos y cuáles son los elementos que la inhiben en otros. • Establecer particularmente cual es la relación de la escuela con los otros ámbitos comunitarios. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los ámbitos en los que mayor participación (incidencia) tenemos individual o colectivamente en la comunidad? 2. ¿De qué forma nos gustaría participar en aquellos ámbitos en los que actualmente se tiene menos incidencia? 3. ¿De qué forma los tipos de relación entre diversos ámbitos se han modificado a través del paso del tiempo? 4. ¿Cómo ha influido la escuela en la relación entre diversos ámbitos dentro de la comunidad? 	<ul style="list-style-type: none"> • Apropiación territorial. • Identidad movilizada

	<p>5. ¿Existen otros ámbitos de participación no considerados en el material asignado?</p>	
<ul style="list-style-type: none"> • Identificar el tipo de conocimientos que la comunidad considera relevante para las próximas generaciones. • Develar de qué forma estos conocimientos tiene relación con procesos de transformación social o resistencia. • Determinar si los conocimientos identificados se abordan dentro de la escuela y de que forma. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuáles son los conocimientos que consideramos de importancia dentro de la comunidad? 2. ¿De que forma estos conocimientos han influido en la historia de la comunidad? 3. ¿De qué forma se han transmitido estos conocimientos al interior de la comunidad? 4. ¿De qué forma se transmiten estos contenidos al interior de la escuela? 	<ul style="list-style-type: none"> • Identidad movilizada • Apropiación territorial



c) Pauta de entrevista para personal directivo y docente

Preguntas	Objetivo	Categoría
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuáles son las instancias de participación dentro del colegio y cómo funcionan? • ¿Cómo funcionan los mecanismos de participación al interior del salón de clases? • ¿De qué forma las y los alumnos tienen injerencia en las decisiones sobre contenidos o carga académica? • ¿Qué tipo de asuntos se discuten cuando se reúne el personal directivo docente y administrativo del colegio? • ¿Cómo funcionan los mecanismos de evaluación de logros académicos dentro del salón de clase? 	<p>Identificar y caracterizar las instancias de participación y organización dentro del colegio.</p>	<p>Características organizativas y de participación</p>
<ul style="list-style-type: none"> • ¿Hace cuanto tiempo que radica usted en la comunidad? • ¿De qué forma las asignaturas se relacionan en lo práctico con la comunidad? • ¿De qué forma las dinámicas pedagógicas y propuestas temáticas dentro del colegio incorporan elementos de la comunidad? • ¿Qué contenidos o saberes considera que son relevantes dentro de la comunidad? • ¿Qué problemáticas de la comunidad le exponen sus alumnas y alumnos durante las clases? • ¿De qué forma se busca 	<p>Relevar el tipo de vínculos que el docente ha generado con la comunidad y si estas influyen en la construcción de las propuestas pedagógicas.</p>	<p>Relación entre el colegio y el contexto.</p>

<p>afrontar las problemáticas comunitarias desde el salón de clase?</p>		
<ul style="list-style-type: none"> • ¿En qué lengua se imparten las clases? • ¿Qué otros espacios además del salón de clase utiliza para la práctica pedagógica? • ¿Cuáles son los temas actuales (internacionales, nacionales, locales) que más se abordan durante las clases? • ¿De qué forma se incorpora el conocimiento tradicional de la comunidad en su propuesta de contenidos? • ¿Cuáles cree que sean las principales fortalezas de los planes y programas oficiales? • ¿Cuáles cree que sean las principales debilidades de los planes y programas oficiales? • ¿De qué forma se modifican o adaptan los planes y programas oficiales? • ¿De qué forma se desarrolla un análisis crítico de los contenidos oficiales dentro del salón de clase? • ¿Cuáles cree que son los objetivos de la educación básica? 		<p>Características pedagógicas</p>



CONSENTIMIENTO INFORMADO

Concepción, Diciembre 2016

Sr(a). Apoderado(a):

Junto con saludarle cordialmente, comunicamos que usted o su hijo(a), ha sido seleccionado(a), para participar en una actividad de investigación, respaldado por la Universidad de Concepción a cargo del Licenciado en Comunicación Social, Inti Torres Villegas, quien actualmente se encuentra realizando su investigación de titulación dentro del programa del Magister en Investigación Social y Desarrollo, titulada **“Relación entre procesos de educación y participación en contexto Mapuche”**, supervisado por la Prof. Sra. Noelia Carrasco.

El propósito de este documento es entregarle la información necesaria para que usted decida libremente si desea autorizar a su hijo(a) a participar en dicha investigación.

La investigación busca identificar que elementos potencian a los procesos educativos como detonadores de dinámicas diversas de participación comunitaria.

La participación de usted o de su hijo(a), consistirá en responder una breve entrevista durante aproximadamente 30 minutos. Esta actividad no conlleva ningún riesgo y en nada dañará el bienestar personal, familiar o social de las y los participantes quienes

tienen derecho a retirarse de la actividad en cualquier momento que lo estime conveniente, sin tener que presentar ninguna justificación por desistir.

Es importante mencionar que, con la finalidad de recuperar la información generada durante las sesiones, las mismas se registraran en audio y video. No obstante, considerando el carácter académico de la presente intervención investigativa; es fundamental mencionar que la información recuperada durante las sesiones de trabajo no será difundida ni compartida en ningún otro medio o con otros fines mas ahí de los estrictamente académicos, y que las y los participantes no podrán ser identificados personalmente en la redacción del reporte final.

Cualquier duda o consulta que surgiera, la puede hacer vía e-mail poniéndose en contacto con el investigador al correo inti_torres@hotmail.com o al teléfono +56991207362.

En consideración de lo anterior:

Yo _____, he leído el documento, entendiendo el propósito e implicancias de la participación en la investigación de seminario de habilitación profesional. Por ello firmo de manera voluntaria, teniendo en consideración que mi hijo(a), _____, perteneciente al curso _____, se encuentra en libre derecho de retirarse si así lo desea, o también, puede negarse a participar si lo estima conveniente.

Firma y RUT apoderado(a)

Agradecemos su participación