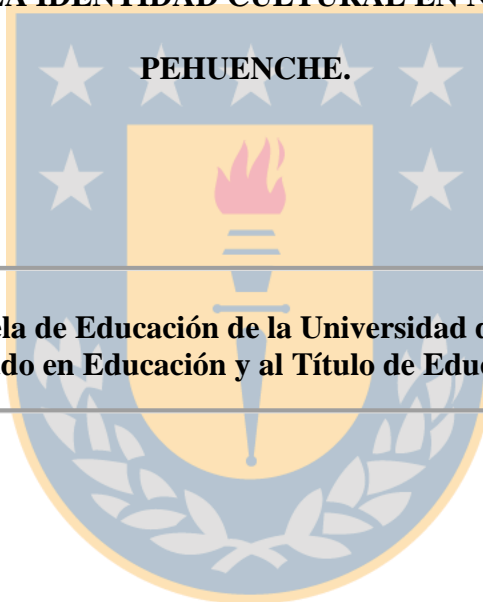




**UNIVERSIDAD DE CONCEPCIÓN
CAMPUS LOS ÁNGELES
ESCUELA DE EDUCACIÓN**

**ALFARERÍA EN GREDA COMO METODOLOGÍA PARA
POTENCIAR LA IDENTIDAD CULTURAL EN NIÑOS Y NIÑAS**



**Tesis presentada a la Escuela de Educación de la Universidad de Concepción para optar al
Grado de Licenciado en Educación y al Título de Educadora de Párvulos**

**POR : MARÍA TERESA GONZÁLEZ MARTÍNEZ
CATALINA ALEJANDRA ELENA PÉREZ CONTRERAS**

PROFESOR GUÍA : DR. ESTEBAN CARDENAS PÉREZ

Enero 2020
Los Ángeles, Chile

©2020 Catalina Alejandra Elena Pérez Contreras, María Teresa González Martínez.

Se autoriza la reproducción total o parcial, con fines académicos, por cualquier medio o procedimiento, incluyendo la cita bibliográfica del documento.



ÍNDICE

Agradecimientos	6
Resumen.....	8
Abstract	9
Introducción	10
Capítulo I.....	12
1. Planteamiento y justificación del problema	13
Capítulo II.....	18
Objetivos de la investigación.....	19
2.1 Objeto de estudio	18
2.2 Preguntas de investigación	18
2.3 Objetivo general	18
2.4 Objetivos específicos.....	18
Capítulo III	20
Marco Teórico	21
3.1 Identidad	21
3.2 Derecho.....	22
3.3 Interculturalidad	23
3.4 Conocimiento y concepción Pehuenche.....	24
3.4.1 Cosmovisión Mapuche-Pehuenche	26
3.5 Aculturación	27
3.6 Arte y cultura para una educación integral.....	29
3.7 Educación Artística	30
3.7.1 Metodología de enseñanza de las artes.....	31
3.7.2 Núcleo Lenguaje Artístico	33
3.8 Modelado	35
3.8.1 Greda.....	36
3.8.2 Metawe.....	37

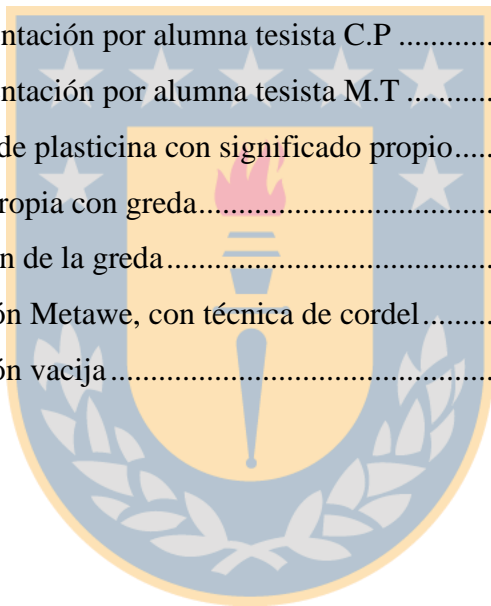
Capítulo IV.....	40
Diseño metodológico	41
4.1 Enfoque.....	41
4.2 Diseño de estudio.....	43
4.3 Alcance de la investigación	43
4.4 Población	44
4.5 Muestra	44
4.6 Recolección de datos.....	45
4.7 Análisis de datos de la propuesta de investigación	46
4.8 Cronograma.....	48
Capítulo V.....	49
Análisis de resultados	50
5.1 Descripción general del contexto de la investigación.....	50
5.2 División en subtemas de los resultados	53
i. Aprender y Enseñar.....	53
ii. La voz de los niños y niñas.....	48
iii. Cultura	56
iv. Elemento identitarios con creatividad.....	58
v. Ceremonias o celebraciones (we tripantü y nguillatun).....	59
vi. Proceso del taller de alfarería.....	60
a. Conocimiento de la greda.....	60
b. Presentación del taller con greda.....	61
c. Modelado en greda.....	62
vii. Significado de la greda como elemento identitario.....	65
viii. Conclusiones y recomendaciones.....	66
a. Elaboración de la cerámica	66
b. Enseñanza y aprendizaje	67
c. Entrevista a niños y niñas.....	68
d. Potenciación de identidad	68
e. Currículo	69
g. Concentración	70

5.3 Reflexión final	71
Capítulo VI	72
Glosario.....	73
Referencias Bibliográficas	74
Capítulo VII.....	82
Anexos	83
ANEXO 1: Carta al director	83
ANEXO 2: Formato entrevista niños individual y grupal	84
ANEXO 3: Formato entrevista individual docente.....	85
ANEXO 1: Registro Social de Hogares Municipalidad Alto Bío Bío.....	86



INDICE DE IMÁGENES

Imagen N°1: Proceso de la investigación cualitativa.....	42
Imagen N°2: Mapa de Alto Bío Bío	51
Imagen N°3: Ubicación de mesas en sala.....	55
Imagen N°4: Dibujos realizado por los niños.....	58
Imagen N°5: Retroalimentación por alumna tesista C.P	60
Imagen N°6: Retroalimentación por alumna tesista M.T	62
Imagen N°7: Modelado de plasticina con significado propio.....	62
Imagen N°8: Creación propia con greda.....	63
Imagen N°9: Exploración de la greda.....	63
Imagen N°10: Confección Metawe, con técnica de cordel.....	64
Imagen N°11: Confección vacija.....	64



AGRADECIMIENTOS

Primeramente agradecer a la vida por permitirme finalizar este proceso como alumna de la Universidad, por dejar tener a mi familia presente y disfrutar de ella con su apoyo incondicional, su amor, preocupación y energías positivas que me dan al verme envuelta en mi quehacer profesional, agradecer también las herramientas y valores que me han brindado desde pequeña, los cuales siempre rinden sus frutos. Este logro va para mis padres Margarita y Alfredo, pilares fundamentales en mi vida.

También dar gracias a mi pareja quien logró entenderme en todo momento, me apoyó incondicionalmente y contuvo durante todo este proceso, y por supuesto jamás olvidar a mi compañera de tesis, universidad, trabajo y amiga de la vida Tere, sólo nosotras sabemos lo que nos costó conseguir este logro y las múltiples risas durante el traspase.

Por último, recordar que en ocasiones el cansancio mental y la frustración se hicieron presentes, sin embargo esta pasión por lo que hago, perseverancia y fuerza interior, que espero jamás perder, me ayudó y ayuda a continuar para seguir viviendo experiencias nuevas que me hacen crecer como persona y profesional.

Muchísimas Gracias

Atte. Catalina Alejandra Elena Pérez Contreras

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar, quiero agradecer la oportunidad a mi familia, en especial a mis padres Susana y Luis, de poder estudiar y terminar mi carrera universitaria. Sin su apoyo fundamental e incondicional no podría haberlo logrado. Quienes me dan las fuerzas y ganas de ser mejor y seguir creciendo, compartiendo mis tristezas, aguantando mi estrés universitario y disfrutando de verme feliz en mi quehacer profesional.

También, agradecer durante este proceso a mi Fatum, que me guio en aquellos momentos de fragilidad, cansancio y agotamiento mental, quien a través de mi yo interior, me dio fuerzas y confianza para continuar mi camino sin miedos, enseñándome a ser cada vez más perseverante y valiente.

Finalmente, pero no menos importante, agradecer durante este proceso a mi amiga y compañera de tesis Catalina, con quien jamás faltaron las risas, apoyo y trasnoche durante este proceso.

Agradecida infinitamente de esta hermosa experiencia.

María Teresa González Martínez

RESUMEN

La presente investigación de carácter cualitativa, con estudio de caso, que surgió del trabajo desarrollado en una escuela pública ubicada en la comuna de Alto Bío Bío, específicamente en la comunidad de Callaqui; el cual contiene un gran porcentaje de niños y niñas inherentes a una etnia mapuche pehuenche. Respecto a la conformación del grupo de estudio este pertenece a un nivel de transición I.

En esta investigación se desarrolló un taller de artes utilizando como medio la alfarería, su periodo de aplicación fue de un bloque de clases de una vez a la semana, desde octubre hasta diciembre del 2019. Este taller fue creado por las alumnas tesistas en base a las cualidades positivas que se obtienen al unir la educación, el arte y la cultura, basándose en autores como Lowenfeld (1980), el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), entre otros y capacitándose específicamente en el arte de la alfarería mapuche pehuenche. Dicho taller fue enseñado al grupo una vez que se realizó un previo diagnóstico, a través de las siguientes técnicas de recolección de datos: entrevistas semiestructurada, abierta y observación participante, todo orientado al mismo objetivo. El propósito de esta investigación es potenciar la identidad cultural mapuche pehuenche que poseen los alumnos a través de la modelación con greda,

Los datos se analizaron por medio de la técnica de análisis de contenido y dieron un resultado positivo en la potenciación de la identidad, el cual fue uno de principales focos de observación, esto se evidenció al contrastar las respuestas de las entrevistas de un principio y final del taller, donde se ve un claro avance en el conocimiento de su cultura y en el resultado en sus trabajos finales, donde los alumnos dieron un significado identitario a su modelado en greda.

Palabras claves: Alto Bío Bío, Mapuche-Pehuenche, taller alfarería, educación, arte, cultura, identidad.

ABSTRACT

The present qualitative research, with a case study, that arose from the work carried out in a public school located in the Alto Bió Bió commune, specifically in the community of Callaqui; which contains a large percentage of boys and girls inherent in a Mapuche Pehuenche ethnic group. Regarding the formation of the study group, it belongs to a transition level I.

In this research, an arts workshop was developed using pottery as a medium, its application period was a block of classes once a week, from October to December 2019. This workshop was created by the student thesis students based on the positive qualities that are obtained by joining education, art and culture, based on authors such as Lowenfeld (1980), the National Council of Culture and Arts (2016), among others and specifically training in the art of pottery Mapuche Pehuenche. This workshop was taught to the group once a previous diagnosis was made, through the following data collection techniques: semi-structured, open interviews and participant observation, all aimed at the same objective. The purpose of this research is to enhance the Mapuche Pehuenche cultural identity that students possess through modeling with clay,

The data were analyzed by means of the content analysis technique and gave a positive result in the strengthening of the identity, which was one of the main points of observation, this was evidenced by contrasting the responses of the interviews of a beginning and end of the workshop, where there is a clear advance in the knowledge of their culture and in the result in their final works, where the students gave an identity meaning to their modeling in clay.

Keywords: Alto Bió Bió, Mapuche-Pehuenche, pottery workshop, education, art, culture, identity.

INTRODUCCIÓN

El actual conflicto del pueblo mapuche con el estado de Chile comprende dimensiones complejas y estructurales, la imposición de un dominio territorial del Estado llevó a la condición de pobreza, reducción y transformación cultural de una sociedad. La transformación estructural puede ser vista como un mecanismo de resistencia y adaptación de sus instituciones culturales, como lo son las instituciones educativas.

Las generaciones mapuches, durante este último tiempo realizaron una integración forzada dentro de la educación chilena, manteniendo al margen su lengua, cultura y tradiciones. Por tanto, las nuevas generaciones mapuche han tenido que convivir con una doble racionalidad educativa, teniendo que adoptar conocimientos obligados y culturalmente distintos.

Este proyecto aborda la problemática del “vago refuerzo de la identidad cultural pehuenche” - vista a través del arte - y los desafíos que hay que llevar para poder aplicar una metodología involucrándose con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, ya que durante la infancia es cuando los niños y niñas entienden qué significa ser una persona, habitar un cuerpo e interactuar con el mundo en un contexto cultural específico. A su vez en él interviene relacionándose con la cultura material, adultos, niños y niñas que lo rodean. Importante para el trabajo del siguiente análisis es comprender que: jugar y trabajar son importantes mecanismos de aprendizaje que deben ser estructurados con propósitos de enseñanza. El desarrollo de este, consta de tres partes: en primer lugar, abordaremos la importancia de la historia pehuenche a través de un método explicativo con el fin de que niños y niñas pertenecientes al establecimiento se acerquen y conozcan su cultura de manera estratégica, la que se verá envuelta en conocimientos de ceremonias y rituales aplicados y aprendidos en generaciones pasadas. En segundo lugar, realizaremos la implementación de un taller artístico en Nivel Transición 1 de la Escuela de Callaqui en el sector de Alto Biobío, incorporando aprendizajes previamente adquiridos y desarrollados de manera manual a través de una materia - la que fue ocupada y extraída dentro de su comunidad - (en este caso, greda). Por último, revisaremos y analizaremos algunos conceptos sobre los aprendizajes previos y adquiridos en los niños y niñas del establecimiento, realizando un balance sobre el taller aplicado.

Mencionar que en la comuna de Alto Biobío, se ubica una comunidad que ha luchado por desarrollar su cultura mapuche-pehuenche e imponerse frente a un sistema tradicional tanto en la vida cotidiana, como en establecimientos educacionales y que a pesar de la controversia sigue presentando falencias para seguir desenvolviéndose sin ataduras.





Capítulo I

Planteamiento del problema
Justificación de la investigación

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA Y JUSTIFICACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

Como plantea Muñoz (2013), en la actualidad cada persona tiene el derecho de pertenecer a una cultura y de la mano, construir su identidad cultural según el entorno al que pertenezca. Esta construcción es a través del refuerzo que exista a su alrededor, fundamentalmente en la primera infancia, pudiendo verse altamente beneficiado en esta etapa. Tal como indica Montessori (1998): en lo psicológico, cambia decididamente la personalidad, y conforme lo ha determinado la naturaleza, durante este periodo el niño adquiere todo en cuanto tiene que ver con la cultura.

En este caso, la escuela cumple un rol fundamental; ya que debe ofrecer alternativas formativas a los diversos grupos étnicos que se encuentren en el respectivo establecimiento, teniendo en cuenta los principios de interculturalidad como ciclo vital de desarrollo cognitivo, social y emocional en el que se forman las identidades, donde puedan nutrirse interacciones dialógicas entre grupos sociales desde visiones dinámicas de la cultura; tal como señala Porta (2014, p.64) “en este proceso, la construcción de la identidad es central ya que aúna el ser, el deseo y la cultura, creando un sendero conocido por el sujeto, por el que transita sintiéndose en casa (...)”.

Sin embargo, en Chile la cultura dentro de los establecimientos difícilmente asume conciencia de la diversidad étnica. Situación que aún se nota en la comuna de Alto Bio Bío, donde predomina la presencia de alumnos pehuenches que se ven supeditados a un modelo educativo occidental. Esto se evidencia desde el siglo XIX, cuando los pehuenches comenzaban acomodarse en la comuna, Riquelme (2014) señala que se establecieron escuelas informales en un principio, las cuales eran referidas sólo a la alfabetización básica. Posterior a esto, en la década de los sesenta, las comunidades a través de sus longko comenzaron a abogar por el establecimiento de escuelas de índole más formal y ligadas a su cultura, dando lugar al aprendizaje de otras materias bajo un régimen de enseñanza desarrollado por un educador con estudios formales. Esta formalización según el relato oral de aquella fecha, involucra una intervención más fuerte del Estado, perdiendo la comunidad el control comunitario de las escuelas, alejando por completo lo que pehuenches querían

traspasar como legado de su cultura a generaciones posteriores.

En la actualidad cada establecimiento posee un Programa Educativo Institucional (PEI), el cual ordena las instituciones educativas, a su vez en él se expone la visión del establecimiento y es en él que algunas escuelas y jardines exponen su intención de dar énfasis en la interculturalidad, sin embargo posterior a esto, durante el año escolar la comunidad educativa debe adquirir el compromiso de direccionar el quehacer pedagógico con el propósito intercultural de manera óptima y la problemática es que en ocasiones podría no ser de calidad.

Para comprender el panorama de la comuna de Alto Biobío se extraen datos de la Municipalidad, respecto a la población perteneciente a la comunidad pehuenche, vigentes desde Octubre del año 2019, que indica lo siguiente: “La población perteneciente a algún pueblo indígena u originario es de 5.589 personas, que es de 81,63% del total de personas con registro social de hogares en Alto Biobío”.

SECTOR	POBLACIÓN	
	Nº de Pueblos originarios	Total personas con Registro Social de Hogares
<i>(Habitantes de Chile – 18.629.746)</i>		
Ralco	315	1010
Callaqui	919	996
Total en sector de Alto Biobío	5.589	6.847

(Tabla sobre habitantes de la Comuna Alto Biobío pertenecientes y no la comunidad pehuenche, Octubre 2019).

Nos abocaremos a una Escuela de Alto Biobío, específicamente una que se encuentra en la comunidad de Callaqui, ya que se encuentra bajo un sistema educativo estandarizado, surgiendo una problemática al trabajar con núcleos y ámbitos de las bases curriculares, ya que el trabajo se realiza desde una mirada holística, donde la identidad y cultura de los niños y niñas, se refuerza a través de experiencias y pequeños momentos de aprendizaje que no necesariamente conllevan un sello cultural que respete y valore sus raíces. En los establecimientos se enseña arte pero no se enfoca en la expresión y el

desarrollo de la cultura correspondiente a la comunidad donde esta se implementa. Sin embargo, existen diversas metodologías de enseñanza que podrían ser aplicadas dentro del aula y utilizadas como experiencias directas para el niño/a.

En la actualidad, el Ministerio de Educación (2010) expone en la Ley de Educación N°20.370, Artículo 18, que el propósito de la Educación Parvularia “es favorecer de manera sistemática, oportuna y pertinente el desarrollo integral y aprendizajes relevantes y significativos en los párvulos, de acuerdo a las bases curriculares que se determinen en conformidad a esta ley, apoyando a la familia en su rol insustituible de primera educadora”, lo que no enfatiza que debe existir un enfoque y refuerzo cultural, ni que cambiará el tipo de educación, la que es la estandarizada. Asimismo, el año 2013, la Ley N°20.710, Artículo 19, habla sobre el carácter obligatorio del nivel preescolar, NT2 (Nivel Transición 2). A continuación un extracto de la ley: “Para el Estado es obligatorio promover la educación parvularia, para los que financiará un sistema gratuito a partir del nivel medio menor, destinado a asegurar al acceso a éste y sus niveles superiores. El segundo nivel de transición es obligatorio, siendo requisito para el ingreso a la educación básica”. Podemos extraer que apunta a ampliar posibilidades para obtener una sociedad justa en cuanto a oportunidades, pero no trata de resguardar y respaldar las identidades de los niños y niñas, junto a sus necesidades culturales propias, dejando a elección de cada establecimiento el dar un enfoque o sello cultural propio e incentivar que el cuerpo docente trabaje no tan sólo en conocimientos y contenidos, sino también en cultura e identidad.

Existen herramientas que pueden ser utilizadas en las experiencias de aprendizaje por docentes en cuanto al trabajo de arte y cultura, como por ejemplo la “Caja de herramientas de educación artística”, creada por el Consejo nacional de la cultura y las artes (2016), la cual define las estructuras de trabajo que deben estar presentes en el proceso enseñanza-aprendizaje que se involucre el arte, para trabajar de manera certera y apropiada. Sin embargo, esta es solo una herramienta sin carácter obligatorio, por lo tanto no es utilizada de manera conforme, ni aprovechada correctamente por los docentes.

Asimismo, ha sido recurrente a nivel de educación formal, la identificación de varios factores que influyen y dificultan una formación artística, sobretodo en una educación intercultural, entre ellos “la escasez de material bibliográfico y didáctico sobre las poblaciones indígenas de Chile, como las metodologías que no respetan la diversidad y no

se ajustan al contexto en el cual está inmerso el establecimiento” (Schwerter, L. 2014, p. 6).

La suma de las situaciones anteriormente mencionadas genera una problemática que podemos denominar como aculturación, lo que da pie a un quiebre entre las herramientas y contenidos entregados a la realidad constatable de manera directa en establecimientos de Alto Bío Bío, la que nos direcciona a buscar una posible solución para contrarrestar o amortiguar esta situación, trabajando con tres conceptos fundamentales: Educación, Arte y Cultura.

En el quehacer docente, específicamente Educación Parvularia, se debe tomar en cuenta que las experiencias de aprendizaje se rigen por planificaciones creadas y orientadas por las Bases Curriculares de Educación Parvularia (actualizadas el año 2018), la que contiene un núcleo de Lenguaje Artístico. MINEDUC (2018) expone que se deben articular objetivos de aprendizaje que buscan promover la capacidad para expresar la imaginación y las vivencias propias, representar y recrear la realidad mediante diversas elaboraciones originales que hacen los niños y niñas, apreciar y disfrutar manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura, entre otros.

Por otra parte, el Consejo Nacional de la cultura y las artes (2016), a través de su Programa Acciona, realizó un estudio sobre el aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad y expresa que cuando se unen el arte, la cultura y la educación, se abre una vía que ofrece a niños y niñas la oportunidad de desarrollar su potencial, enriqueciendo sus proyectos artísticos y ayudando a su progreso integral. Los procesos artísticos corresponden a una parte significativa cuando se trata de incorporar conocimientos, es por ello que los docentes deben aprovechar la acción de integrar la cultura de cada niño y niña de manera significativa. A su vez, Mora, J. y Osses, S., (2012) afirman que “el arte es una forma de conocimiento que estimula el desarrollo de estas habilidades encauzando las necesidades psicológicas afectivas e intuitivas de los estudiantes en la construcción de su identidad” (p.15).

John Dewey (1934) en su libro “El arte como experiencia” expone que el arte aumenta la necesidad del componente estético dentro de cualquier experiencia, para que esta sea considerada una “experiencia verdadera”, pero la forma en que actualmente se

experimenta en este establecimiento, no necesariamente nos llevará a que esto ocurra. Para que se produzca el “recuerdo perdurable”, es necesario que el componente estético forme parte de este proceso para ello bien podemos hacer una analogía entre el “recuerdo perdurable o la experiencia verdadera” y el aprendizaje pero el cómo se realice es lo que produce un aprendizaje real.

Ottone (2016) afirma la relevancia de que en educación estén presentes componentes tan fuertes y necesarios como la cultura y el arte, por que fortalecen no solo la identidad de cada niño y niña, sino que son parte de una educación integral; pero por otra parte también reconoce la falta de formación artística, como una de las múltiples barreras de acceso que se presentan en un centro educacional tradicional, por ello bajo la premisa de la cultura y las artes pasan a ser un derecho en Chile, y en base a ellos nace y se encuentra en ejecución el Plan Nacional de Educación Artística 2015-2018.

En este punto, se propone que si se fusionan las Bases curriculares de Educación Parvularia con una metodología artística direccionada a la problemática antes mencionada, se podría ayudar a potenciar la enseñanza de cultura de los niños y niñas mapuche-pehuenche dentro de la sala de clases, teniendo como protagonista al alumno, para que obtenga un aprendizaje significativo, a través, de una experiencia directa.



Capítulo II

Objetivos de la investigación

2. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

2.1 Objeto de estudio

Poco refuerzo del concepto de identidad cultural materna en niños y niñas pertenecientes a una etnia mapuche-pehuenche de la comuna de Alto Biobío.

2.2 Preguntas de investigación

¿Es posible potenciar el concepto de identidad cultural pehuenche en niños y niñas utilizando como medio una metodología artística basada en la alfarería?

2.3 Objetivo general

Potenciar el concepto de identidad cultural de niños y niñas que pertenecen a una etnia Mapuche-Pehuenche utilizando como medio una metodología artística cultural basada en alfarería.

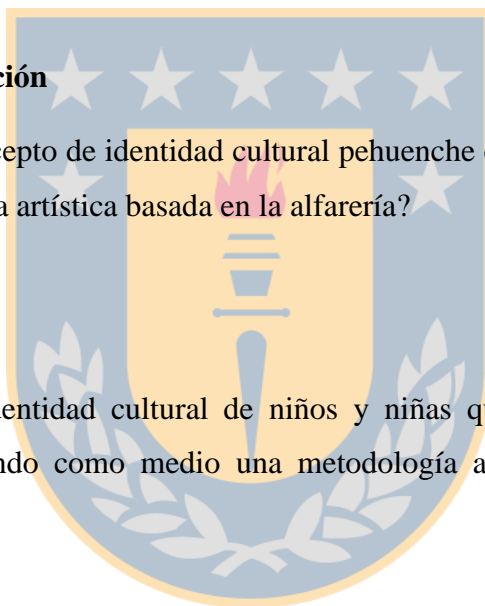
2.4 Objetivos específicos

OBJ.1. Identificar conocimientos previos que los niños/niñas y docentes poseen sobre el arte y la cultura pehuenche a la que pertenecen, a través de entrevistas.

OBJ.2. Diseñar taller artístico para potenciar la identidad cultural en niños y niñas mapuche pehuenche, basado en la alfarería.

OBJ.3. Aplicar en forma sistemática el taller diseñado y al finalizar aplicar entrevista inicial, para medir conocimientos adquiridos.

OBJ.4. Analizar e interpretar los resultados obtenidos y dar respuesta a la interrogante planteada en la investigación.





Capítulo III
Marco Teórico

3.MARCO TEÓRICO

De manera de exponer y desarrollar de forma correcta los conceptos ligados a nuestro tema en cuestión, se definirán y explicaran los fundamentos en los cuales ha sido sustentada la investigación.

3.1 Identidad

Identidad, según la Real Academia Española (2018) consiste en un conjunto de rasgos propios de un individuo o de una colectividad que los caracterizan frente a los demás. En otras palabras, es la conciencia que una persona tiene de sí misma y que lo convierte en alguien distinto, aunque muchos de los rasgos que forman la identidad son hereditarios o innatos, el entorno ejerce una gran influencia en su conformación. Asimismo, tenemos derecho a construir una identidad según nuestras necesidades u opciones.

Páramo (2008) señala que el concepto de identidad se diferencia del de personalidad o que incluso en ocasiones viene a sustituirlo, precisamente en el énfasis que se otorga en la situación social, la interacción con otros y la influencia de las instituciones en la construcción de tal identidad. Si bien, la personalidad enfatiza en las expresiones internas de un individuo (como por ejemplo el comportarse de una manera estable durante la infancia), es diferente a la identidad, pues esta se entiende como las características que posee un individuo mediante las cuales es conocido.

González (2010), comenta que el derecho a la identidad, especialmente para niñas y niños, ha sido tradicionalmente interpretado como un derecho de la personalidad que se vincula con su nacionalidad, su nombre y sus relaciones familiares. La identidad fluye y tiene un proceso de reconstrucción y revalorización, que se produce tanto por las continuas discusiones a nivel interno, como por el contacto e influencia que se tenga con otras culturas. Dentro de cada grupo étnico-cultural se readaptan o rechazan ciertos rasgos y tradiciones culturales de su grupo, lo cual es parte integral de su proceso de reorganización étnica que hace posible su desarrollo.

La identidad, ha sido uno de los rasgos más destacados en el siglo XX, tal como lo señala Porta (2014), ya que en ella intervienen elementos sociales, educacionales y

culturales. En sí, la identidad parece ser un concepto que permite la exploración de otros elementos y se ha convertido en una herramienta para el estudio y la amplia variedad de fenómenos como las relaciones interpersonales en procesos emocionales y cognitivos.

3.2 Derecho

Los derechos humanos son aquellos que todo ser humano posee y que tiene el derecho de disfrutar simplemente por su condición de ser humano. Tal como comenta Facio (2003), durante la Conferencia Mundial de los Derechos Humanos de 1993, los Estados reafirmaron, mediante la declaración de Viena, que estos derechos nacen con la persona y que su protección es responsabilidad de cada Estado. Estos se basan en el principio fundamental de que todas las personas poseen una dignidad humana inherente y tienen igual derecho de disfrutarlos, sin importar su sexo, raza, color, idioma, nacionalidad de origen o clase, ni sus creencias religiosas o políticas.

Faúndes (2019, p.58) comenta que la entrada en vigencia en Chile del Convenio 169 de la OIT en 2009, como tratado de derechos humanos, “exige al Estado adecuar su sistema de justicia para dar efectividad al derecho fundamental a la identidad cultural trastocando sus bases liberales cerradas a la inclusión de las diferencias culturales”. También, comenta que el derecho fundamental a la identidad cultural se concretiza en el derecho del imputado/a indígena a reclamar la relevancia penal del contexto cultural en que se circunscribe el hecho o hechos por los que se le persigue penalmente, desarrollando lo que se conoce como una defensa cultural.

Por otro lado, Ruiz (2007) afirma que “el primer instrumento internacional que enumera los derechos culturales es la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), aprobada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) el 10 de diciembre de 1948, dispone en su artículo 27:

1. *Toda persona tiene derecho a tomar parte libremente en la vida cultural de la comunidad, a gozar de las artes y a participar en el progreso científico y en los beneficios que de él resulten.*

2. *Toda persona tiene derecho a la protección de los intereses morales y materiales que le correspondan por razón de las producciones científicas, literarias o artísticas de que sea autora.*

Las Naciones Unidas (1989), tanto en el preámbulo de la “Carta de Principios Fundamentales” como en las disposiciones precisas de algunos tratados y declaraciones relativos a los derechos del hombre, reafirma junto a la necesidad de proporcionar a los niños cuidado y asistencia especial en razón de su vulnerabilidad y, subraya entre otros de manera especial, la importancia del respeto de los valores culturales de la comunidad del niño. A partir de esto UNICEF (1989) genera la Convención sobre los Derechos del Niño que consta de una serie de artículos direccionados al cuidado y protección de los menores que deben cumplirse independiente de donde nazca. A partir de ellos es que se extrae el siguiente artículo respecto a la formación de identidad cultural:

“Artículo 30: Niños pertenecientes a minorías o poblaciones indígenas. En los Estados en que existan minorías étnicas, religiosas o lingüísticas o personas de origen indígena, no se negará a un niño que pertenezca a tales minorías o que sea indígena, el derecho que le corresponde, en común con los demás miembros de su grupo, a tener su propia vida cultural, a profesar y practicar su propia religión, o a emplear su propio idioma”.

3.3 Interculturalidad

El concepto de interculturalidad alude a "una situación o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural" (Novaro, 2006, pp. 2). Es decir, es ese proceso en el que personas diversas o grupos heterogéneos se comunican e interactúan recíprocamente en condiciones de simetría moral, lo que permite a sujetos diversos por su origen mirarse mutuamente, capaces de hacer parecer las características del otro como valiosas para una práctica común (Villaruel, 2017).

Cabe mencionar que el pueblo Mapuche no ha quedado ajeno al proceso de intercambio social, político y cultural con otros pueblos, transformando de alguna manera su estructura social de antaño. Sin embargo, la preocupación hoy es la inclusión de las culturas minoritarias para favorecer el desarrollo y crecimiento del país, tal como lo menciona García (2008), los pueblos originarios hacen evidente la necesidad de mantener

su identidad cultural para sentirse parte integrante de un grupo social, pues de algún modo observan que la globalización, no sólo homogeniza e integra a las culturas, sino también genera procesos de estratificación, segregación y exclusión, que de no hacernos cargo puede limitar el crecimiento del país. Stefoni, Stang y Riedemann (2016), comentan también sobre lo preocupante de esta situación, pues existe dificultad para generar un currículum flexible que atienda a las particularidades de los niños y niñas en contextos multiculturales. Frente a ello, los profesores experimentan una gran frustración, puesto que dedican horas de trabajo a actividades focalizadas tendientes, por ejemplo, a incluir aspectos históricos, métodos distintos de enseñanza de las matemáticas, entre otros elementos, pero esos logros, de carácter cualitativo, no son ni reconocidos ni medidos por las instancias ministeriales de evaluación.

En el último tiempo, los pueblos indígenas en Chile tras su descubrimiento y posterior colonización, han buscado y creado distintas instancias a fin de mantener vigente cada una de sus formas de comprensión del mundo. Una de las instituciones creadas precisamente para apoyar estos fines es la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (CONADI) sumándose a esta labor el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (CNCA), el cual entre otras cosas tiene la misión de favorecer el desarrollo cultural de los Pueblos Indígenas en general y mapuche en particular.

Asumiendo que la educación intercultural es un modo de avanzar hacia una propuesta educativa que posibilite la construcción democrática de identidades nacionales inclusivas, donde la interculturalidad se transforme de derecho dentro del aula, considerando urgente y necesario el desplazamiento desde este enfoque como innovación curricular dirigida a las poblaciones indígenas (García, 2008, Ibáñez, 2010; Smelkes, 2006; Zúñiga y Ansión, 1997).

3.4 Conocimiento y concepción Pehuenche

Según Huiliñir (2010), el pueblo mapuche se encuentra dividido en cuatro macro grupos o “meli futalmapu” de acuerdo a su ubicación y prácticas, las personas que componen estos grupos étnicos establecen una mayor conexión material y espiritual con los elementos que encuentran en su lugar de ubicación, por ende, los mapuches que se emplazan en la cordillera de los Andes (lugar cargado de extensos bosques de Araucaria o Pewen), específicamente Alto Biobío, han de ser denominados por sus pares como mapuche pehuenche. Los pehuenches, también llamados “mapuches de los Andes” (Zavala, 2008), son aquellos grupos recolectores y pastoriles de la región andina del río Biobío, que ocupan los circuitos de intercambios

interandinos y el valle occidental de la cordillera de los Andes (Huiliñir, 2015).

Molina y Correa (1998), señalan que la palabra “Pehuenche” en mapudungún significa “Gente del Pehuen” y su actual hábitat se extiende desde Trapa Trapa hasta la laguna Icalma. Este hábitat, se caracteriza por una topografía de valles, cordones de cerros y altas cumbres de volcanes que rodean la áreas del poblamiento indígena. La población pehuenche, originalmente no pertenecía a la etnia mapuche, sino que a grupos nómades recolectores y cazadores de la Cordillera, lo que en consecuencia su idioma se diferenciaba del mapudungún. Sin embargo, al momento de la irrupción prehispánica, se mezclaron con los antiguos habitantes del área andina provocando una coexistencia en la lengua y en cambios socio-culturales y económicos.

Los pehuenche practicaban la trashumancia en los valles interandinos, en un principio en grandes extensiones de territorio y posteriormente limitado a las reducciones. De acuerdo a Huiliñir (2010), la trashumancia pehuenche constituye un espacio con una carga simbólica que asocia el conocimiento ecológico de los pehuenches con su comportamiento y uso del territorio. Se entiende entonces que la trashumancia pehuenche presenta fines productivos en lo que respecta a prácticas agrícolas y ganaderas. Como señala Millalén (2006), los Pehuenches hacen uso de estos recursos desde su cosmovisión la cual a partir de relaciones espirituales, económicas y simbólicas constituye la identidad mapuche pehuenche. La autoconcepción de los mapuches “inche mapuche” (yo persona de la tierra) es interpretada por Millalén (2006, pp.30) como “en el mapuche kimün el concepto mapu tiene dimensiones espaciales diferentes. No hay tan solo una referencia a lo tangible, a lo material, sino que tiene una dimensión espacial que permite situar todas las dimensiones de la vida en el universo” lo que da a entender como el mapuche se concibe como un ser presente de una dimensión, al menos desde la perspectiva occidental-cristiana se pueden identificar dos, terrenal y espiritual. De esta manera la trashumancia se toma como una expresión de identidad pehuenche que vincula prácticas y saberes los cuales han permitido la subsistencia del pueblo pehuenche. Esta recuperación, para Melin, Coliqueo, Curihuinca y Royo (2016) implica también la aplicación de sus propias normas de conducta conocidas como AzMapu. Para los mapuche pehuenche, este concepto refiere a la organización de la vida y la vinculación con el che, además la vinculación de este último con el wallmapu, es una conexión compleja y multidimensional donde se plasma en los distintos ciclos del mogén mapuche.

3.4.1 Cosmovisión Mapuche -Pehuenche

La cosmovisión pehuenche parte de la relación mítica religiosa que mantienen con el árbol de araucaria, base también de su economía con sus circuitos nómades estacionales que los llevaban a los terrenos de invernada a orillas de los ríos y esteros y al mejorar las condiciones climáticas a los terrenos estival, situados a los lados de la cordillera de los Andes (Elbibliote.com, 2011-2020).

Para comprender el contexto sociocultural Mapuche-pehuenche primero es necesario conocer el concepto de su cultura; Larroyo, Filho, Mantovani, Dottrens, Benedí y Usano (1981, pp. 4) la definen como “un conjunto de creaciones humanas que se traducen en; manera de trabajar la tierra, beneficiar los cereales, la forma de construir habitaciones, fabricar ramas y utensilios, las instituciones de la convivencia social: normas de derecho; ritos y ceremonias religiosas, costumbres y prácticas morales. Además, todo un orbe de creaciones de carácter más independiente de las cosas tangibles: lenguaje, mitos y creencias religiosas (...)”. Es decir, es una creación y población que tiene particularidades que la diferencian e identifican de un grupo de personas.

En el mismo sentido, Huenchumilla, Marileo, Millahuanque y Painemal (2005, pp.17) citando a Andrade (1990), plantean que la cultura consiste en sistemas de significados y comprensión, aprendidos y compartidos a través del lenguaje natural, referido no sólo a representaciones sobre lo que hay en el mundo sino también a cómo se reconstruye la naturaleza de la realidad. Asimismo, estos sistemas de significados y comprensión, aprehendidos y compartidos, permiten a las personas identificarse con otros similares y diferenciarse del otro.

Según Quintriqueo (2002), la cultura y sociedad mapuche se caracteriza por la transmisión oral de saberes y conocimientos a las nuevas generaciones, en el contexto de la familia y la comunidad. Los contenidos educativos adquiridos durante el proceso de socialización permiten la interacción de la persona con el entorno social, natural y espiritual de acuerdo a las pautas culturales mapuches establecidas. (Quilaqueo, Quintriqueo, y Cárdenas, 2005; Alchao, Carimán, Ñanculef, Sáez, 2005; Huaiquilaf, 2008).

La cultura mapuche se ha proyectado en las nuevas generaciones a través de la formación de ser persona, en las cuales se cultivan el “küme kimün” -buen conocimiento- y el “küme rakizuam” -buen pensamiento-, se puede caracterizar la formación de persona desde la

cosmovisión mapuche por ser integral, ya que cada acción está orientada a cultivar aspectos que contribuyan a la proyección cultural, organizada en función de la relación hombre-naturaleza, hombre-sociedad y hombre-fuerzas en el ámbito espiritual (Alchao, Carimán, Ñanculef, Sáez, 2005).

Como señalan Quilaqueo, Quintriqueo y Cárdenas (2005), en la dimensión hombre-naturaleza, a partir de significados relacionados a contenidos educativos compartidos por los miembros de la comunidad, la persona debe escuchar, entender e interpretar los mensajes de la naturaleza. En el ámbito social, la formación de persona gira en torno a “las relaciones de parentesco manifestada en el tuwün, conocimiento sobre la ascendencia materna y paterna asociada al territorio; el küpan, conocimiento sobre la ascendencia paterna y materna asociada al linaje familiar; el reñma, conocimiento de la red de parentesco en la familia y la comunidad; y el rakizuam, conocimiento sobre una lógica de pensamiento característica de un linaje familiar” que involucran también aspectos geográficos de procedencia que le permite a la persona identificarse con una base territorial y familiar que los proyecta al mundo (Quintriqueo 2007, pp.73).

En el ámbito de la espiritualidad, se educa en torno a las fuerzas espirituales femeninas y masculinas que rigen el Wallontu Mapu –universo-. La familia espiritual (Kushe –anciana-, Fücha -anciano-, weche –hombre joven-, ülcha –mujer joven-) y creencias religiosas que permiten a la sociedad mapuche establecer relaciones con las fuerzas que rigen la vida en general (Günechen –fuerza que rige la vida de las personas-, güne mapun –fuerza que rige la tierra-, gen ko –fuerza que rige las aguas-, entre otros). (Quilaqueo, 2005; Alchao, 2005, Huaiquilaf, 2008).

3.5 Aculturación

Una de las primeras e importantes definiciones de la aculturación como proceso, es la de Redfield, Linton y Herskovits (1936, pp.149), para quienes la aculturación trata sobre los “fenómenos que resultan de un contacto continuo y directo entre grupos de individuos que tienen culturas diferentes, con los subsecuentes cambios en los patrones culturales originales de uno o ambos grupos”. A su vez, Heise (1994) describe la aculturación como todo tipo de fenómenos de interacción que resultan del contacto de las culturas, es decir, es un encuentro de dos culturas en un contexto social, pero en términos desiguales, donde ocurren variadas

situaciones y al final una se encuentra por sobre la otra.

El contacto entre dos culturas distintas, trae consigo un proceso de “aculturación”. Sabatier y Berry (1996), comentan que implica cambios en los grupos y en personas pertenecientes a ambas sociedades; cambios en actitudes, identidad, comportamientos intergrupales y/o valores. Además, explican que se ha considerado la aculturación como una adaptación gradual: primero las personas se separarán de su grupo de origen para luego incorporarse a la sociedad de acogida del grupo dominante.

En Chile, 1.565.915 habitantes se declaran parte de alguno de los nueve pueblos originarios que el Estado reconoce. Instituciones y encuestas gubernamentales, como CASEN, han descrito un aumento en la población que forma parte de los pueblos originarios desde el 2006 al 2013 (Ministerio de Desarrollo Social, 2015). De esta cifra, 1.321.717 personas se reconocen como parte del pueblo mapuche, lo que los convierte en el pueblo originario más grande del país (Zañartu, Aravena, Grandón, Sáez, Zañartu C. 2017).

De las investigaciones realizadas durante el siglo XX y comienzos del XXI, se conocen estereotipos en torno a la población mapuche que describen la imagen de un sujeto fuertemente inferiorizado y víctima de procesos de estigmatización (Saiz, 1986, 2004; Saiz, Merino y Quilaqueo, 2009). Este tipo de estigmas, estereotipos y prejuicios, permea la construcción de la identidad en las personas mapuches. Así lo comentan Zañartu, Aravena, Grandón, Sáez, Zañartu C. (2017), la construcción de la identidad es un proceso que se ha definido desde la psicología, históricamente, en relación con el entorno en que el sujeto habita. Por otro lado, la construcción de la identidad étnica se define como un proceso permanente y relacional en la vida de los sujetos, la que está expuesta permanentemente a la aculturación.

Para un sector de la población chilena, el proceso de aculturación debiera ser el camino adecuado para las personas mapuches (Villalobos, 2016). En este contexto de negación total de reconocimiento, donde el otro es excluido de toda posibilidad de participación y legitimización de sus demandas, se genera el encuentro cotidiano entre estas dos culturas, la tensión que da origen a los prejuicios, la discriminación y la violencia hacia el pueblo mapuche (Aravena y Silva, 2009; Quilaqueo, 2007). En el contexto actual de Chile, los jóvenes mapuches son en su mayoría urbanos, no hablantes de mapudungun (Ministerio de Desarrollo Social, 2015); por tanto, no forman parte de las categorías a las que ellos mismos asignan más valor a la hora de

definir qué es ser o no mapuche, manifestando una gran pérdida de su cultura.

3.6 Arte y cultura para una educación integral

La expresión plástica y visual es una forma de comunicación que permite que los niños y niñas potencien sus capacidades creativas y expresivas. La expresión artística de los niños, a través de la libre experimentación, les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad, explorando nuevas estructuras y recursos (González, 2016).

Desde este punto de vista, el niño es un artista total que necesita expresarse a todos los niveles, y las artes le “proporcionan un marco especial, puede que incluso único, de expresión personal” (Gardner, 1994, p. 47). Desde esta perspectiva, las artes son una herramienta que permite explorar y descubrir el mundo que les rodea.

El Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, creó un cuadernillo denominado “El aporte del arte y la cultura para una educación de calidad” (2016). De aquí, se extrae que cuando en el ámbito de la educación se une la cultura y el arte, se abre una vía donde los alumnos/as pueden desarrollar todo su potencial; asimismo, si se emplea una educación artística incrementada en enseñanzas didácticas, motivará a los niños/as a que desarrollen un potencial creativo con los recursos que lo rodean, además de desarrollar propuestas que beneficien su desarrollo integral. En dicha educación se pueden incluir diferentes manifestaciones creativas tales como: la danza o movimiento cultural, literales, artes visuales, teatro, entre otras y esto hace que la persona utilice las oportunidades que se encuentran a su alcance para realizar un trabajo más completo, a través de la experiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, elaboró una herramienta optativa de apoyo para el proceso de enseñanza-aprendizaje en el área de artes, denominada “Caja de herramientas de educación artística”, donde describe que para obtener una educación artística de calidad, deben estar presentes los siguientes aspectos:

1. **Recursos:** Necesita de una infraestructura, materiales y tiempo mínimos destinados a la enseñanza y práctica de las artes, favoreciendo la existencia de espacios libres y creativos para el alumnado.
2. **Territorialidad:** El vínculo educativo con la comunidad local permite rescatar

riquezas del entorno, logrando aprendizajes significativos para niños, niñas y jóvenes. Es oportuno promover tanto la identidad como la apropiación del patrimonio cultural, material e inmaterial, a nivel nacional y local.

3. **Pertinencia:** Los/as estudiantes deben ser considerados dentro de sus propios contextos culturales, favoreciendo el desarrollo de la identidad y promoviendo la diversidad.
4. **Multidisciplinaria:** Utilizada para múltiples propósitos simultáneamente, según el contexto de enseñanza - aprendizaje y en colaboración con otras áreas formativas, favorece un modelo de enseñanza/ aprendizaje integral.

Es decir, al conocer, comprender y aplicar los rasgos anteriormente mencionados, es posible entregar una educación de calidad de manera más completa y que ayude posteriormente a la construcción de una identidad étnica.

3.7 Educación Artística

Como comenta Raquimán y Zamorano (2017), para comprender de mejor manera cómo operan las Artes Visuales en el contexto escolar, es necesario considerar que existen diferentes maneras de generar conocimiento a partir de su enseñanza y su aprendizaje. Si tomamos en cuenta que existen diversos modelos de enseñanza, consideramos que estos son una visión amplia de estrategias dadas en el quehacer docente.

Cuando la educación se encuentra con el arte y la cultura, se abre una vía que brinda a niños, niñas y jóvenes la posibilidad de desarrollar todo su potencial. Una educación artística y cultural rica, con sentido, bien pensada y ejecutada, no sólo ayuda a los y las estudiantes a enriquecer sus proyectos artísticos, motivándolos a utilizar de manera creativa todos los recursos locales a su alcance, sino también a formular propuestas que van en beneficio de su desarrollo (Consejo Nacional de la cultura y las Artes, 2016).

Existen muchos autores quienes respaldan esto, como lo relatan Mora y Osses (2012), las asignaturas artísticas son una fuente de desarrollo innegable; es una forma de conocimiento que estimula el desarrollo de estas habilidades encauzando las necesidades psicológicas afectivas e intuitivas de los estudiantes en la construcción de su identidad. Para Dewey (2008), el arte es una experiencia intrínsecamente valiosa que provoca sentimientos elevados. Lowenfeld (1980), estima que es la forma más eminente de expresión humana y un vehículo para que los niños y

niñas logren el crecimiento mental y creativo. Bruner (1984), dice que es un rasgo de aptitud y estima, y que hay tres rasgos exclusivamente humanos que requieren un trato especial para conservar la calidad humana de la sociedad: la detección de problemas, la capacidad de realizar servicios previstos y el arte en todas sus manifestaciones. En este sentido, cabe destacar la importancia que deben adjudicar los niños, niñas y jóvenes a la educación artística, integrando ésta en la vida cotidiana para cooperar con la modelación de sus identidades, muchas veces creada de manera inconsciente, pero siempre siendo un pilar importante en sus vidas.

La historia de la educación muestra los diferentes criterios pedagógicos que han tenido lugar en diversas condiciones históricas concretas de las épocas y contextos específicos de concepción y desarrollo. Los modelos pedagógicos de la educación en la primera infancia reconocen la actividad estética y artística, que niñas y niños, debían desarrollar como condición indispensable de su formación. Fröebel; quien fue un pedagogo alemán y precursor de la Educación Parvularia en 1837, y mediante investigaciones neuropsicológicas y educativas demuestra que la educación artística desarrolla el pensamiento, y con ello, la productividad y creatividad de las personas cuando es estimulado desde la infancia; por otra parte las actividades y expresiones artísticas están estrechamente relacionadas con la socialización de niñas y niños y favorecen la creación de vínculos afectivos (Bordes, 2007).

La educación inicial y preescolar constituye la fase primaria de desarrollo que fomenta diversas competencias, donde el contenido artístico no debe ser un complemento sino parte esencial en la educación de los futuros ciudadanos. Como relata Estévez y Rojas (2017), toda expresión artística se produce y reproduce en el marco de una cultura, de un contexto vinculado estrechamente con otros elementos de ese entorno.

3.7.1 Metodología de enseñanza de las Artes

Izu y Kiyomi (2007), comentan que todo centro educativo interesado en motivar, impulsar y potenciar habilidades, deberá tener en cuenta dentro de sus propuestas educativas la incorporación de metodologías que permitan que los niños y niñas generen diferentes habilidades. El enfoque que tiene el profesorado en relación a las metodologías es muy variado, algunos resultan efectivos como también hay otros que no; ciertas metodologías. Así lo explica Gouvêa (2009), quien cree que conocer métodos y crear metodologías es el gran desafío de un profesor de arte, pues hay que conocer métodos diversos y adecuados para cada situación y

contexto.

Una metodología artística enseñada a niños, niñas y jóvenes los capacita para tener una comprensión sobre los lenguajes artísticos y además abre posibilidades para adquirir nuevas aptitudes, como las que destaca Michel y Ferreiro (2011) a través de su propuesta ética, en la que se formula la visión educativa de que: “Las artes conectan al individuo con la posibilidad de ampliar la percepción del mundo, lo que significa ensanchar sus parámetros perceptivos en un proceso en que descubre la infinidad de matices y tonalidades que existen en el mundo, a la vez que se sensibiliza para vivir aquella experiencia humana que se produce ante lo inesperado, lo inaudito, lo sorprendente, lo absolutamente admirable, y de la que surge, aunque momentáneamente, un sentido de unicidad en el individuo que lo experimenta” (pp.138-139).

Según el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), a lo largo de la historia han surgido diversas propuestas para la educación de las artes y la cultura en respuesta a las necesidades e intereses educativos de la sociedad según momento y lugar. No es factible afirmar que existe una sola manera de aprender o de enseñar arte, de hecho los motivos por los que se enseña arte pueden determinar cómo se enseña y dar origen a distintos paradigmas docentes. Tal como lo explica Raquimán y Zamorano (2017), existen diferentes enfoques para la enseñanza de las artes visuales, los cuales analizan los acercamientos didácticos:

Enfoque 1: Taller maestro aprendiz

Toma en cuenta las habilidades y conocimientos determinados, que se transmite desde la visión de un artista altamente competente en lo técnico, sensible y creativo. El taller maestro-aprendiz se encuentra determinado por las condiciones culturales producidas a partir de la conciencia autoral de las obras. El foco de enseñanza se dirige a lograr que los estudiantes generen una sensibilidad y exploren desde su propia percepción de lo original. En el aprendizaje escolar el docente guía el proceso de aprendizaje, aplicando habilidades técnicas y artísticas.

Enfoque 2: Arte en la academia

Este modelo considera estrategias de enseñanza que permiten la adquisición de conocimientos a través de la manipulación y representación de imágenes fundadas en la realidad. Estos conocimientos son aplicados en la elaboración de obras visuales realizadas mediante el dibujo, la pintura, la escultura, entre otros.

En el aula se utilizan conocimientos artísticos bajo una continua supervisión por parte del docente.

Enfoque 3: Arte y diseño

Este enfoque considera que las Artes Visuales son esencialmente un lenguaje o vocabulario, por lo tanto su forma de desarrollar conocimiento artístico, está compuesto por elementos gráficos abstractos fundamentales como punto, línea, plano, textura y color que ya no se enfocan en imitar la realidad, sino que más bien se concentran en su propia realidad expresiva como elementos autónomos. En el contexto de la escolarización formal, su estrategia es la solución de problemas concretos.

Enfoque 4: Expresión y creación personal

Tiene relación con la noción de creatividad, con el fin de generar imágenes con diferentes sentidos. Este modelo según estrategias pedagógicas exige que el estudiante se conecte con su sensibilidad, constituyendo experiencias estéticas capaces de estimular y generar nuevos procesos creativos personales, donde el docente cumpla una función de acompañante de las diferentes soluciones visuales que el estudiante va generando a partir de sus intereses y motivaciones. Este método permite al estudiante expresar su interioridad emocional, además resolver o dialogar con sus preocupaciones.

Entonces, la metodología es una construcción conceptual, elaborada por la intervención del método. Podemos decir que es una espiral de conjunción de métodos, unidos a la innovación de acciones creadoras de nuevos métodos, que a su vez se integrarán a nuevas metodologías, y así sucesivamente, que unidos con el arte son herramientas con las cuales se puede experimentar para fortalecer la educación que son sencillas de adecuar y enriquecer (Gouvêa, 2009).

3.7.2 Núcleo Lenguaje Artístico

Las Bases Curriculares de la Educación Parvularia, son una herramienta en la educación preescolar y su fin es lograr desarrollar en niños y niñas una educación integral e inclusiva. Éstas fueron creadas por el Ministerio de Educación en el año 2001, posterior a esto fueron renovadas el año 2018 y comenzaron a ser válidas desde el año 2019.

Estas nuevas bases curriculares, al igual que las anteriores dividen su organización

curricular en ámbitos, núcleos, objetivos de aprendizaje y niveles curriculares. Los ámbitos se separan en tres: Desarrollo Personal y Social, Comunicación Integral e Interacción y Comprensión del Entorno. Asimismo, dentro de cada uno se encuentran los núcleos:

ÁMBITO	I. Desarrollo Personal y Social	II. Comunicación Integral	III. Interacción y comprensión del entorno
NÚCLEO	Identidad y autonomía	Lenguaje verbal	Exploración del entorno natural
	Convivencia ciudadanía	y Lenguaje artístico	Comprensión del entorno sociocultural
	Corporalidad movimiento	y	Pensamiento matemático

(Tabla correspondiente a Ámbitos y Núcleos de Bases de la Educación Parvularia)

Cada uno de estos núcleos constan de variados y diferentes objetivos, los cuales están hechos para que cada niño y niña según su nivel (sala cuna, nivel medio o transición) puedan incluir dentro de su desarrollo experiencias de aprendizajes que generen un crecimiento integral.

El núcleo de Lenguajes Artísticos, tal como lo plantea el Ministerio de Educación (2018) articula objetivos de aprendizaje que buscan promover la capacidad para expresar la imaginación y las vivencias propias, representar y recrear a través de sus elaboraciones la diversa realidad de los niños y las niñas; apreciar y disfrutar distintas manifestaciones estéticas presentes en la naturaleza y la cultura. Este núcleo, integra a todos los medios de expresión que favorecen la manifestación creativa, como por ejemplo lo plástico visual, corporal, musical, entre otros. En este proceso gradual de apropiación y construcción de significados, los niños y las niñas van ampliando y enriqueciendo las posibilidades de representar su mundo interior y su relación con el entorno, lo que les permitirá mayores grados de elaboración y simbolización de sus experiencias, sensaciones, sentimientos e ideas.

En lo que respecta a la orientación pedagógica, supone “disponer de ambientes de aprendizaje que permitan reconocer, valorar las múltiples y particulares formas de expresión de los niños y niñas, a su vez, puedan poner en juego sus capacidades creativas. Se trata de que los párvulos puedan experimentar y tomar contacto con producciones de diversos lenguajes artísticos, es decir, pintura, modelado, escultura, entre otros (Ministerio de Educación, 2018, pp. 73).

Para potenciar las características innatas que el niño o niña trae consigo mismo/a, el equipo pedagógico requiere organizar experiencias de aprendizaje en las que usen recursos cotidianos y atractivos que provoquen sorpresa y asombro, así como otras que permitan ir ampliando y diversificando el uso de recursos focalizándose en el propósito general del Núcleo, el que “espera potenciar en las niñas y los niños, habilidades, actitudes y conocimientos para la expresión creativa de la realidad, y la adquisición de la sensibilidad y apreciación estética. De esta manera, amplían sus posibilidades de percibir, disfrutar y representar tanto su mundo interno como la relación con el entorno cultural y natural, empleando progresivamente diversos medios y recursos” (Ministerio de educación 2018, pp. 75).

3.8 Modelado

La enseñanza del arte han formado parte de la educación pública de nuestro país durante aproximadamente dos siglos; como lo comenta Errázuriz (2001), comenzó con el dibujo, posterior a este la pintura, modelado, la historia del arte y otras manifestaciones artísticas. Oyarzún (2018), señala que existe avance en esta materia del arte, pero que todavía se cometen muchos errores en el trabajo academicista en las actividades artísticas.

“Muchos de los discursos de las autoridades del Ministerio de Educación, van dirigidos a la importancia que tiene la educación en los primeros años de vida. Y en especial el uso del modelado, como acción didáctica en edades tempranas” (pp. 77).

Las técnicas de modelado son aquellas que se utilizan para dar forma a una materia prima blanda. Estos materiales permiten modificar su volumetría con la aplicación de una fuerza mínima, lo que facilita bastante el proceso de elaboración al formar cera, barro u otra materia blanda a una figura tridimensional. El niño al reconocer la maleabilidad del material, empieza a golpearla, a hacerla girar entre sus manos; la presiona con sus dedos y ablanda posteriormente (Contreras, 2017; Oyarzún; 2018).

El volumen, es la principal característica de una escultura, como comenta la Biblioteca Nacional de España (2011), en su cuadernillo “La escultura, el taller y la biblioteca Nacional” es la magnitud física que expresa la extensión de un cuerpo en tres dimensiones, considerando el largo, ancho y alto. Una escultura se puede palpar con las manos, rodear y observar desde distintos puntos de vista, algo que no es posible con una pintura en la que la tercera dimensión es aparente y podría conseguirse sólo a través del uso de la perspectiva. Oyarzún (2018), citando

a Molina (1983), señala que esta actividad presenta características propias muy diferentes al dibujo y la pintura, no solo por su particular condición de permitir trabajos en volumen, sino además por la condición plástica del material. Aquí el escultor debe ir concibiendo los volúmenes positivos y creando.

El modelado ayuda a comprender la realidad científica, a menudo, representada en gráficos, bocetos, croquis y otras clases de discursos no necesariamente verbales. Ser capaz de manipular las representaciones gráficas como esquemas, dibujos perspectivas, proporciones, croquis y otros, para incorporar nuevas ideas, o adecuarlas a la observación, es un “razonamiento creativo distinto” y complementario al razonamiento mediante argumentación del dibujo artístico espontáneo. Dibujar es una estrategia pedagógica que permite organizar mejor lo aprendido, con capacidad de síntesis y destreza espacial (Claire, 2001, p.133 citado en Oyarzún, 2018).

3.8.1 Greda

La alfarería es una técnica utilizada para fabricar objetos a través de greda cocida. Alfareras y alfareros recolectan la greda, arcilla y arena de montañas, cerros y ríos, para luego mezclarlas con agua hasta formar una masa. Moldean esta para dar forma a todo tipo de objetos que posteriormente serán cocidos al fuego hasta convertirse en piezas duras de greda que tendrán diferentes usos. Es muy común en nuestro país que alguna figura de greda adorne las casas, que se haya disfrutado de un pastel de choclo en un plato de greda, o que se encuentren algunos de estos objetos en museos (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016).

Según comentan Lacoste, Castro, Mujica y Lacoste M. (2017), actualmente es utilizada la arcilla, ya que ésta es mucho más apta para la creación de diferentes creaciones, pues “la arcilla puede llegar a más de mil grados, por eso puede ir al microondas; la arcilla aguanta el esmalte, la greda no. Otros artesanos concuerdan con que el hecho de que se utiliza una mezcla particular de arcillas y esta selección es la que otorga la calidad y durabilidad” (pp. 196). Sin embargo, antiguamente se utilizaba la greda con trabajos hechos a mano o a “lulo”, donde se percibe claramente el carácter rústico de su manufactura ya que ninguna pieza es igual a otra.

La técnica de la tierra cocida fue desarrollada por todas las civilizaciones prehispánicas, que muestran una gran tradición de barristas anterior a la llegada de los españoles. La forma de trabajar la greda y darle forma a las piezas es particular de cada artesano (Contreras, 2017).

Antiguamente, a lo largo de Chile se ha trabajado con este material, específicamente en el pueblo de Pomaire, ubicado hacia el lado poniente de Santiago, es reconocido como centro artesanal de greda y cuyos orígenes se remontan a épocas donde la producción alfarera abastecía de utensilios a la capital (Consejo Nacional de la cultura y las artes, 2004).

Montesino (1995), comenta que muchos mitos, prescripciones, creencias y pensamientos en relación al trabajo alfarero son comunes en el mundo indígena y mestizo americano. La idea de que la arcilla o greda es “celosa”, es general en el universo cultural de nuestro continente, rasgo compartido en la mayoría de las sociedades americanas. Lévi- Strauss (1986), plantea que los “celos” de la arcilla -o greda- nacen de un pensamiento que otorgará a ciertas fuerzas sobrenaturales la tutela de una creación que hace de aquello sin forma a algo contorneado. Por otra parte, el motivo de los “celos” aparece también en muchos relatos indígenas del origen de la alfarería a través de situaciones en donde interviene una mujer que es pretendida por dos hombres o viceversa. De ese modo, el carácter celoso es parte de los mitos por relaciones de conyugalidad entre los protagonistas.

Finalmente, “se puede decir que la greda es una arcilla menos pura; toma del óxido de hierro el color rojizo que la caracteriza, con mucho material vegetal y gran cantidad de óxido de hierro que al mezclarla con agua es muy plástica, y se moldea fácilmente” (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2016, pp. 69).

3.8.2 Metawe

A lo largo del país se encuentran poblados expertos en la producción de loza. De origen indígena o mestizo los ceramios que han sido creados por alfareras y alfareros van dando identidad a los lugares donde se fabrican. En el norte, específicamente en Toconce, mujeres y hombres aymara aún dan vida a una artesanía arcaica que los vincula a una historia de cruces, intercambios y préstamos; en la zona central del país aldeas como Pomaire y Pilén dan cuenta de los diversos procesos de mestizaje y sincretismo. Por último, en regiones habitadas por comunidades mapuche, las mujeres mantienen una tradición alfarera donde el pasado habla en el presente de jarros, platos y cántaros de uso fundamentalmente ritual (Montesino, 1995).

Hay objetos que no están destinados a ser utilizados domésticamente, sino a ser contemplados y admirados, con el fin de aportar belleza y estética a un lugar. Estos son conocidos como decorativos, hermosos trabajos en alfarería muestran la vida cotidiana de las

comunidades a las que pertenecen. Consejo Nacional de Cultura y las Artes (2016), comentan que los objetos utilitarios y decorativos pueden cumplir funciones en diversos rituales. En las comunidades mapuche, se utilizan los Metawes (cántaros) para llevar el muday (chicha de maíz o trigo fermentado) en los nguillatunes, hay objetos que son parte de los ritos, actos de agradecimiento y de fe que contribuyen a mantener vivo el patrimonio e identidad de los pueblos.

El nguillatún, como comenta Bohme (2013) es un antiguo ritual mapuche de índole religiosa que aún es practicado por algunos miembros de la comunidad en el que se intenta propiciar las divinidades, en este caso, de su Dios creador Nguenechén, pidiendo por sus cosechas, lluvias (o cese de mal tiempo) y bienestar general del grupo . La machi conoce el momento exacto cuando realizar el ritual, este puede ser interpretado por peumá (sueños), perimontún (parto de algún animal con deformaciones) o algún otro acontecimiento fuera de lo común. Para hacer completo este ritual, son necesarios implementos como un fondo para cocinar, leña y pequeñas fuentes y vasijas; estos últimos con la finalidad de servir y consumir el Muday, que ocasionalmente se sopla o escupe al aire, simulando el efecto de lluvia y simbolizando un acto en el que se perpetúa el dar, recibir y devolver entre los humanos y creador del mundo.

García (2007), citando a Larraín (1992), señala que se reproducen principalmente tres tipos de vasijas:

- ✓ El primero trata de “Ketrumetawe” o jarro pato, el que tiene forma asimétrica imitando al pato ketro. Se simboliza directamente con la estructura familiar Mapuche y se han encontrado en tumbas principalmente femeninas. Se demuestra la condición de mujer Mapuche casada, la que debe abandonar su hogar para residir junto a su marido. La condición femenina de este cántaro se enfatiza poniéndole al pato protuberancias en el pecho simulando los pechos. Dillehay y Gordon (1977, en Larraín et al., 1992, en García, 2007), comenta que “han demostrado que la nidificación del ánade representado en esta forma alfarera consiste en que el macho prepara el nido y luego lleva a la hembra a depositar sus huevos en él. Se empleaban para hacer las libaciones rituales con Muday o Chicha con ocasión del Nigillatún u otras ceremonias”.
- ✓ El segundo corresponde al “Metawe”, el que es simplemente un jarro con un asa. Sus

dimensiones pueden ser variables y trata sobre la denominación generalizada de los cántaros.

- ✓ El tercero, se denomina “Challa” u olla con cuello estirado. Presenta dos asas en forma de agarraderas y base plana o redondeada y boca ancha. Cumplen funciones como cocción de alimentos, tostar trigos, preparar tintas y teñir tejidos.

Además García (2007), comenta que antiguamente, mujeres (en su mayoría), tenían grandes habilidades en el arte de la alfarería; fabricaban diversos cántaros, jarros, platos, tazas; toda clase de vasos de barro. Para lograrlo, recogían la greda y la secaban al sol cerca de la ruka o dentro de esta. Al ir en búsqueda del material, llevaban consigo cintas, cordeles y lana hilada para obsequiar al espíritu protector y dueño de la greda (Reicuse) y anudaban los obsequios al arbusto “volil mamel” para evitar que los cántaros se rompieran durante la cocción. El modelado lo realizaban al aire libre, humedeciendo la greda constantemente para evitar que se seque con facilidad. Según el tipo de vasija que quieran confeccionar, dejan una anchura y altura determinada. Posteriormente se deja secar al sol o a la sombra de la ruka para luego colocar las orejas o asas y adornos superficiales. Normalmente, se aprovechaba la greda y se realizaban más de una a la vez. Una vez terminada, se realiza el proceso de cocción, a los dos o tres días después. García (2007), citando a H. Claude Joseph (1928, pp. 44-45) relata: “Se enciende un gran fuego en medio de la ruca y se calienta poco a poco cada pieza de alfarería para que no se trice. Con un palo de Colihue metido en cada pieza cruda la alfarera la pasea por la llama y después la acuesta en medio del fuego. Le da la vuelta varias veces para que se caliente uniformemente. Esa calefacción preliminar prepara la vasija para soportar las temperaturas más elevadas de la cocción. Cubre el cántaro en tratamiento con astillas de pellín, leña, cuya combustión produce muchas calorías y aviva el fuego con un fuelle o agitando el borde de su delantal. El cántaro se pone luego rojo oscuro, pasa al rojo vivo y durante cerca de diez minutos toma un aspecto rojo blanco”.



Capítulo IV

Diseño metodológico

4. DISEÑO METODOLÓGICO

4.1 Enfoque

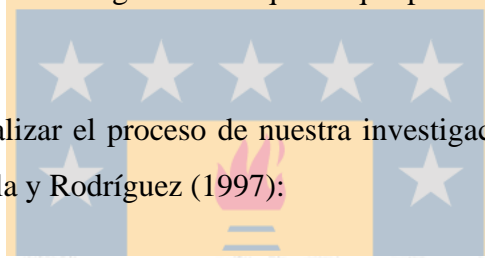
De acuerdo a la finalidad de este proyecto y los datos reunidos, podemos decir que este posee características de enfoque cualitativo, ya que este se interesa por captar la realidad social a través de los ojos de la gente que está siendo estudiada, es decir, a partir de la percepción que tiene el sujeto de su propio contexto (Bonilla y Rodríguez, 1997: 84). En otra instancia Bonilla y Rodríguez (1997) exponen que en este enfoque el investigador induce las propiedades del problema estudiado a partir de la forma como orientan e interpretan su mundo los individuos que se desenvuelven en la realidad que se examina, no parte de supuestos derivados teóricamente, sino que busca conceptualizar sobre la realidad con base en el comportamiento, los conocimientos, las actitudes y los valores que guían a las personas estudiadas. Es decir, explora de manera sistemática los valores que comparten los individuos en un determinado contexto espacial y temporal.

En este caso, el tema en investigación se encuentra orientado al estudio de una compleja realidad chilena; la falta de educación o refuerzo que existe sobre la identidad cultural en niños y niñas de educación preescolar pertenecientes a una etnia en un establecimiento tradicional. El análisis de esta información debe ser orientado a establecer relación entre la expresión artística cultural y la metodología que el docente aplicará en el periodo de estudio del fenómeno, en donde las bases curriculares cumplen un rol fundamental, constituyéndose así esta metodología en un camino para llegar de modo coherente a una educación más inclusiva en escuelas tradicionales que posean un gran número de porcentaje de niños pertenecientes a la etnia mapuche-pehuenche. A su vez, Pérez (2002), habla de que la metodología cualitativa es una forma de acercarse al conocimiento de la realidad social, en este caso, la investigación estará enfocada en conocer el contexto de los niños y niñas, pudiendo así analizar y aplicar los contenidos artísticos a entregar. Además, lo podemos corroborar a través de lo que plantea Bonilla y Rodríguez (1997), quienes indican que el conocimiento que se tiene de esta metodología, como punto de referencia, es el de los individuos estudiados y no exclusivamente el avalado por las comunidades científicas. Además, debemos tener en cuenta que durante la investigación cualitativa, incluyendo la evaluación, es y debe ser guiada por un proceso continuo de

decisiones y elecciones del investigador (Pitman y Maxwell, 1992, pp. 753). Es así entonces, que de acuerdo a nuestra investigación, la utilidad y el propósito principal es poder potenciar la identidad cultural en los niños y niñas inherentes a una etnia, combinando la cultura y el arte como metodología.

Dentro de esta investigación, para conseguir el estado del fenómeno observado, se reunirá información mediante prácticas de observación participante, tales como: conversaciones con los alumnos y la educadora a cargo o todo aquello que pudo ser destacado en la obtención de información.

A modo de contextualizar el proceso de nuestra investigación, tomaremos en cuenta el esquema realizado por Bonilla y Rodríguez (1997):



El proceso de la investigación cualitativa



Diseño: Estey Bonilla y Penélope Rodríguez

Imagen N°1: El proceso de la investigación cualitativa (Bonilla y Rodríguez, 1997, pp. 76).

4.2 Diseño de estudio

Se implementará un diseño metodológico correspondiente al de investigación- acción. La elección de este tipo de estudio se apoya en Lewin (1946), quien concibió que en este tipo de investigación las personas, grupos o comunidades pueden llevar a cabo una actividad colectiva en bien de todos, consistente en una práctica reflexiva y social en la que interactúan la teoría y la práctica con la idea de establecer cambios apropiados en el fenómeno estudiado. Desde la perspectiva educativa, Restrepo (2005) refiere que la Investigación acción es una forma de estudiar, de explorar, una situación social, en nuestro caso educativo, con el fin de mejorarla, en la que se implican como “indagadores” los implicados en la realidad investigada. Es decir, la recolección de información ayudará a determinar los conocimientos que tienen los niños y niñas del aula sobre su identidad cultural, pudiendo crear instancias significativas a través del arte.

4.3 Alcance de la investigación

El diseño de investigación del proyecto será exploratorio, pues se utilizará para identificar una problemática, en este caso, presente en el trabajo educativo, a nivel preescolar, de la escuela tradicional de Callaqui, que no realiza la debida potenciación de identidad cultural por lo que no contribuyendo al derecho de acceder a un proceso de educación integral en lo que respecta a la cultura mapuche pehuenche, aun teniendo cerca herramientas y conocimientos, al estar insertos en una comuna de alto número de población mapuche pehuenche que mantienen vigentes tradiciones y costumbres que no son consideradas dentro de la enseñanza aprendizaje.

El carácter de dimensión de esta investigación es longitudinal, como expresa Díaz (2007) lo que busca es detectar el cambio de la situación producto del tiempo. Para ello, se recoge la información en momentos temporales, los que serán estructurados y recolectados en diversas ocasiones dentro del establecimiento; y del trabajo con los niños y niñas.

De acuerdo a lo planteado, se puede afirmar que la investigación busca observar cambios en un grupo de niños y niñas en un periodo prolongado de tiempo, observando si dichos cambios potencian la permanencia y conocimiento de los educandos sobre su concepto de identidad cultural por medio del arte.

4.4 Población

La población a considerar en esta investigación, corresponde a alumnos/as pertenecientes a una etnia mapuche – pehuenche en el nivel de transición II pertenecientes a la Escuela G-11883 Callaqui, ubicada en la comuna de Alto Biobío.

4.5 Muestra

Para obtener esta información es necesario tener claridad sobre cuál es la unidad de información y cuál es la unidad de análisis a utilizar. La primera corresponde a los preescolares de una escuela de la comuna del Alto Biobío y la segunda al grupo de niños y niñas seleccionados. Se debe tener en consideración los tipos de variables que existen en la investigación, estas son:

- i. **Unidad de análisis:** Identidad cultural.
- ii. **Variable:** Potenciar la identidad cultural a través de una metodología artística.
- iii. **Medida:** Niños y niñas inherentes a una etnia, sin refuerzo sobre su identidad cultural dentro del establecimiento.

En consecuencia, la muestra a investigar será homogénea, tal como lo explica Martínez (2012), la homogeneidad es cuestionada para atender a un cambio, a las muchas dimensiones de la diversidad en cada contexto específico, en este caso, el cambio realizado será la enseñanza y aprendizaje integral generado en el niño o niña luego de participar del taller, en el cual implementará la metodología artística. Asimismo, la muestra será intencionada, tal como lo explica Patton (2002), la lógica que orienta este tipo de muestreo y lo que determina su potencia reside en lograr que los casos elegidos proporcionen la mayor riqueza de información posible para estudiar en profundidad la pregunta de investigación, esto ayuda en el estudio del caso, pues el objetivo es trabajar con el concepto identidad cultural que poseen los educandos de cierto sector y origen. Por tanto, la muestra del estudio consta de un grupo de niños y niñas de Nivel Transición II, cuyas edades fluctúan entre 4 a 6 años, pertenecientes a la etnia mapuche-pehuenche de una escuela de la comuna del Alto Biobío.

El motivo por el que seleccionamos este grupo es por dos razones:

1. El alto y casi completo porcentaje de alumnos mapuche - pehuenche que presenta el nivel transición de aquel establecimiento, que es un 90%.
2. La accesibilidad que existe a dicho establecimiento, en cuanto a la oportunidad que se nos brinda para poder realizar el estudio.

4.6 Recolección de datos

Varela M. y Vives T. (2016) plantean que al investigador cualitativo le interesa descubrir relaciones relevantes a través de la interpretación de sus datos para profundizar en la comprensión de los fenómenos estudiados, que contribuye al describir, interpretar y generar teorías acerca de las interacciones sociales y las experiencias individuales tal como ocurren en el ambiente natural. En este caso, la recogida de datos y la utilización de materiales será a través de entrevistas y observaciones, es decir, en primera instancia hay que interiorizar sobre la realidad que existe en la sala de clases, la que será aplicada a través de la observación. Bonilla y Rodríguez (1997) plantea que observar implica centrar la atención de manera intencional sobre algunos segmentos de la realidad que se estudia tratando de captar sus elementos y a la manera cómo interactúan entre sí. De igual forma, Pardo (1997) define la observación como la selección, la provocación, el registro y la sistematización de un conjunto de comportamientos por parte de los individuos en un medio natural, como lo que podría ser la sala de clases.

En específico, se utilizará una observación no participativa, la que consta con la presentación del investigador a los directivos del grupo para obtener la aceptación y lograr realizar el objetivo sin explicar el propósito del estudio, porque este podría afectar los comportamientos relacionados con las variables a medir.

Posteriormente se aplicarán entrevistas para poder captar el conocimiento que tienen los individuos acerca de su identidad cultural; se realizará una entrevista abierta al grupo de niños/as de manera colectiva e individual, la que es ideal para que no se le dificulte su expresión, existiendo así una conversación libre y sin presiones por dar respuestas correctas; idealmente podría ser grabada de forma audiovisual. La información obtenida

será analizada para poder captar el conocimiento que tienen los individuos acerca de su identidad cultural.

Canales (2006), dice sobre la entrevista que este tipo de recolección entrega información más completa y profunda, además de presentar la posibilidad de aclarar dudas durante el proceso, asegurando respuestas más útiles, lo que es ideal para nuestra investigación, ya que trataremos con niños de 4 a 6 años y su tiempo de concentración es más limitado. En lo que respecta al docente, se utilizará la de tipo semiestructurada, ya que como dice Martínez (1998) en este tipo existe la posibilidad de poder adaptarse a los sujetos, además de ser flexible debido a que parten de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados.

4.7 Análisis de datos de la propuesta de investigación

Bonilla M. (2016), explica que en este método el investigador recoge, codifica y analiza datos en forma simultánea. En este caso, el análisis de contenido será llevado a cabo a través de la Teoría Fundamentada, determinando en un principio cuales son las categorías de la metodología artística y permanencia de identidad cultural. Posteriormente, se analizará el comportamiento de estas variables al momento de la implementación del fenómeno, analizando y evaluando.

Finalmente, se analizará la información reunida en la entrevista y la observación, para reorganizar y relacionar los aprendizajes de conocimientos previos con los nuevos, para posteriormente realizar un taller artístico cultural denominado “Mongelaiñ taiñ pullu” (lo que traducido al español significa “alimentar el alma”). Este será implementado en un nivel de transición II, de un establecimiento tradicional de Callaqui en la comuna de Alto Biobío, la que tendrá como objetivo enriquecer y potenciar el conocimiento que los niños/as tienen sobre su identidad cultural a través del arte. Los docentes formarán parte de la implementación de dicho taller, pues en primera instancia se mostrarán y enseñarán los proceso a realizar, además de dar a conocer en qué núcleo de las Bases curriculares de Educación Parvularia se puede utilizar esta actividad práctica como experiencia de aprendizaje.

Este taller evocado al arte y la cultura será dividido en etapas, para poder tener una retroalimentación significativa y un avance acorde a los tiempos de los niños/as. El tipo de arte cultural a realizar será la escultura en greda (metawe). En cada etapa realizada del taller los investigadores deberán observar el avance de los niños y prestar ayuda. Una vez finalizado el taller, se realizará una evaluación para conocer el estado del conocimiento y el nivel de permanencia que han adquiridos los niños.

4.8 Cronograma

A continuación, en la siguiente tabla y mediante el uso de la carta Gantt se evidencia el cronograma de las actividades que se llevaron a cabo durante el proceso de investigación, permitiendo organizar y planificar las diversas acciones que conlleva el periodo de investigación en sus diferentes etapas:



CRONOGRAMA

	SEPTIEMBRE				OCTUBRE				NOVIEMBRE				DICIEMBRE				ENERO			
	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4	S1	S2	S3	S4
ETAPA PREPARATORIA																				
Recolección de datos para realizar el anteproyecto																				
Mejoramiento del proyecto																				
Análisis de los instrumentos																				
Coordinación con comisión y profesor guía																				
TRABAJO DE CAMPO																				
Entrega Anteproyecto profesor guía																				
Corrección Anteproyecto																				
Entrevista semiestructurada a educadoras y niños/as del establecimiento																				
Etapla introductoria del Taller "Mongelaiñ taiñ pullu"																				
Análisis y ejecución de estudio experimental a nivel de metodología y currículum																				
Ejecución Taller "Mongelaiñ taiñ pullu"																				
ETAPA ANALÍTICA																				
Analizar los datos recogidos a través del diseño experimental.																				
Verificar efectividad del taller aplicado.																				
Entrevista semiestructurada a los niños y niñas.																				
Entregar resultados y enseñar nuevas estrategias al equipo docente del establecimiento.																				
ETAPA DE DIFUSIÓN																				
Recolección de resultados del taller "Mongelaiñ taiñ pullu"																				
Elaboración informe final.																				
Defensa proyecto final.																				



Capítulo V
Análisis de los resultados

5. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

Los resultados de la investigación que analizaremos se direcciona a dar respuesta a la siguiente pregunta:

¿Es posible potenciar el concepto de identidad cultural pehuenche en niños y niñas utilizando como medio una metodología artística basada en la alfarería?

Para contextualizar la investigación se dará a conocer brevemente el entorno donde se ejecutó el proyecto, entregando características generales del sector. Posterior a esto, se analizará y expondrá a través de términos claves lo observado durante todo el proceso del taller (diagnóstico con entrevistas, ejecución y cierre). Finalmente, se darán a conocer los comentarios y recomendaciones desde una perspectiva personal basado en los resultados obtenidos al finalizar el proyecto.

5.1 Descripción general del contexto de la investigación.

La siguiente investigación se realizó en una comunidad con población mayoritariamente pehuenche, la cual se encuentra radicada en la comuna de Alto Bío Bío, identificada y detallada en los capítulos I y III.

A modo general contextualizaremos lo siguiente, los mapuches que se emplazan a los pies de la cordillera de los Andes (lugar cargado de extensos bosques de Araucaria o Pehuén), en la comuna de Alto Bio Bío, se han denominado como Pehuenches y también son llamados “mapuches de los Andes” (Zavala, 2008), los cuales además son grupos recolectores y pastoriles de la región andina del río Biobío, que ocupan los circuitos de intercambios interandinos y el valle occidental de la cordillera de los Andes (Huiliñir, 2015).

En resumen, Alto Bío Bío es una zona pre-cordillerana ubicada en la provincia del Bío Bío en la octava región Su población, según el catastro aplicado por la Municipalidad de Ralco, tiene un total de de 6.847 habitantes con fuerte presencia de la etnia Pehuenche, quienes constituyen el 81,63% del total de la población comunal. El porcentaje restante se reparte entre población colona y mestiza.

Esta comuna se encuentra ubicada entre el río Queuco y río Bío Bío y su capital es

denominada Ralco. Su población está mayoritariamente en la zona rural, distribuida en las distintas comunidades aledañas (Callaqui, Cauñicu, Ralcolepoy, Quepuca, El Barco, Guallali, Malla Malla, Butalelbun, Trapa Trapa),

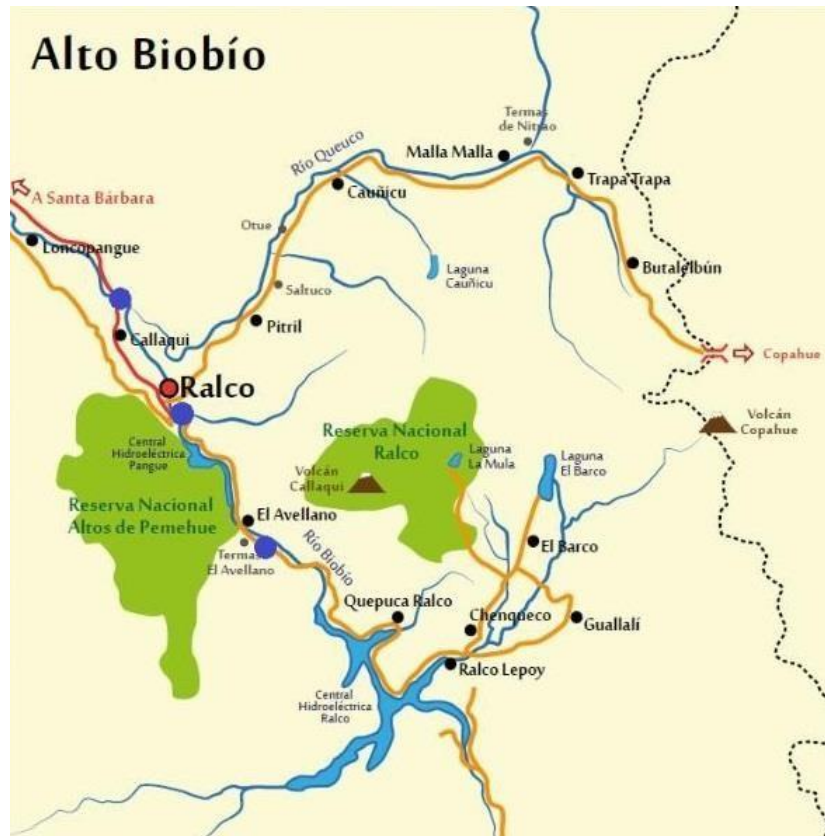


Imagen N°2: Mapa Alto Bío Bío, Chile (Fuente Oficina Turismo)

La primera comunidad con la que se tiene contacto al dirigirse a Alto Bío Bío es Callaqui, la que comienza desde el puente Queuco hasta Ralco. Este sector se encuentra conformado por aproximadamente 200 familias Pehuenche.

En cuanto a su geografía y fuente laboral, sus suelos no son aptos para la agricultura y ganadería, debido a que es una zona pre cordillerana, por lo tanto se dedican al cultivo de hortalizas y a la crianza de ganado menor en baja escala, tales como caprinos, porcinos y ovinos, con un número muy limitado de equinos y bovinos.

En cuanto a la fisonomía natural de la zona, esta posee gradientes longitudinales que permiten el desarrollo de pisos vegetacionales variados tales como el mallín, la pampa baja,

pinalerías (bosques de araucarias) y pampas altas. Gracias a ello se acomodan en dos espacios económicos; la invernada y la veranada, las que suponen una trashumancia estacional, para el desarrollo de la actividad ganadera, recolectora de piñones y agrícola.

En esta comunidad el idioma que se habla es el mapudungun y castellano, siendo la segunda más utilizada y aceptada actualmente. Sin embargo, en algunas escuelas se refuerza el mapudungun por la gran cantidad de personas pehuenche presentes en la comunidad educativa.

En cuanto a la situación educativa, en la comunidad de Callaqui se encuentra la Escuela G-1183 Callaqui, donde la matrícula cuenta con un 95% de niños y niñas del sector y alrededores, que en su mayoría pertenecen a la etnia mapuche pehuenche (81,63% aproximadamente a nivel comunal). Según los datos obtenidos en el Proyecto Educativo Institucional (PEI) del establecimiento, creado el año 2016 se puede extraer lo siguiente:

“En cuanto a los aspectos sociales comunidad escolar la componen familias de clase baja con trabajos esporádicos, un nivel de escolaridad donde prima la educación básica completa e incompleta. Las familias son diversas, ya que en algunos casos están compuestas solamente por la madre o la abuela, ejerciendo esta como jefa de hogar. La mayoría de los alumnos y alumnas provienen de lugares lejanos al establecimiento, utilizando el transporte escolar. El índice de vulnerabilidad IVE es del orden del 95,5%”.

En lo que respecta a aspectos educacionales:

“La escuela atiende a una población escolar de 147 alumnos, en los niveles de NT1 hasta a sexto año básico, los alumnos con necesidades especiales son atendidos por Docente Especialista y un equipo multidisciplinario”.

La visión de la escuela se encuentra dirigida al compromiso de reforzar la interculturalidad. Sin embargo, al observar el trabajo directo en el aula, se puede identificar que se encuentra supeditada a una forma de enseñanza occidental u convencional, realizando por una parte experiencias de aprendizaje enfocadas a lo intercultural pero cumpliendo estándares que superpone el Ministerio de Educación (los que son exigidos en todos los establecimientos reconocidos del país) produciendo experiencias de aprendizaje de baja calidad cultural.

5.2 División en subtemas de los resultados:

Se analizará y expondrá a través de términos claves lo observado durante todo el proceso del taller, tanto el diagnóstico con entrevistas, la ejecución y posterior cierre de este.

i. Aprender y Enseñar

Para la realización del proyecto y taller, fue necesario indagar y estudiar sobre estrategias aptas para el trabajo con niños y niñas de nivel preescolar. Esto, nos condujo a una metodología basada en las artes; para ello nos basamos en los autores Mora y Osses (2012), quienes exponen que las asignaturas artísticas son una fuente de desarrollo innegable y una forma de conocimiento que estimula el desarrollo de estas habilidades. Esto se vio potenciado en el trabajo de modelado o alfarería practicado con greda, donde fue posible desarrollar la motricidad fina, creatividad, concentración, fomentar el desarrollo de la personalidad, entre otros.

Las alumnas tesistas, para incorporar e interiorizarse en nuevos aprendizajes sobre el trabajo de la alfarería, tuvieron que usar diferentes métodos de estudios para lograr conocimientos nuevos y así poder entregarlos a los niños y niñas de la sala de clases. Fue necesario incorporar lectura de libros y paper relacionados con las diversas técnicas del modelado, ya sea en yeso, barro, arcilla, entre otros, ver videos tutoriales y preparatorios para la utilización del material, conversaciones y correos con nuestro profesor guía, Esteban Cárdenas (Dr. en artes visuales y educación por la Universidad de Granada, España), para despejar dudas en lo que respecta a técnicas y acercamiento hacia el trabajo en greda, incorporando consejos y sugerencias en la realización del taller.

En la estructura del taller, se dio enfoque en la enseñanza de las artes visuales. Raquimán y Zamorano (2017), quienes plantean en su texto, específicamente en el “Enfoque 2, Arte en la academia”, es necesario considerar estrategias de enseñanzas que permitan la adquisición de conocimientos a través de la manipulación y representación de imágenes fundadas en la realidad. Esto, se vio reflejado en el trabajo realizado con los niños y niñas, ya que el modelado con greda permite el contacto directo con sus manos lo que posibilitó la experiencia de nuevos aprendizajes incorporados a través del modelado.

Una vez adquiridos y trabajados estos conceptos y conocimientos, se buscó la manera más óptima de trabajar con niños y niñas de 4 a 5 años, correspondientes al nivel NT1. Para ello, se incorporó dentro el trabajo con las Bases Curriculares de la Educación Parvularia (procedimiento

necesario al ser un establecimiento reconocido por el MINEDUC), específicamente los Objetivos de Aprendizajes de lenguaje artístico. Por otra parte se consideraron experiencias de trabajos anteriores con niños y niñas de esta edad aplicados a la largo de la carrera de las alumnas tesistas, ya sea en pasantías o practicas profesional.

Por consecuencia, se tomaron en cuenta los siguientes aspectos:

- ✓ Para la creación del taller de alfarería pehuenche, se utilizaron elementos entregados en la “Caja de herramientas de la educación artísticas” por el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016), fueron considerados aspectos como: recursos como la greda y herramientas de modelado, territorialidad que nos sirvió para conocer el entorno en que se desenvuelven los niños y niñas, pertinencia ya que es direccionado a su cultura pehuenche y la multidisciplinariedad, integrando otras disciplinas al momento de aplicar el taller.
- ✓ Obtener conocimientos previos de los niños y niñas y retroalimentar de acuerdo a lo requerido, utilizando material llamativo y concreto.
- ✓ Planificar sesiones del taller de modelado con un nivel de dificultad creciente, comenzando con plasticina hasta llegar a la greda.
- ✓ Dividir el taller en sesiones, una por semana con duración de 40 a 45 minutos aproximadamente.
- ✓ Ubicar mesas en forma circular para que los niños y niñas tengan una mejor visual, se comuniquen y compartan experiencias entre ellos.
- ✓ Modelar frente a ellos, como técnica de imitación para realizar un trabajo más sencillo, empezando con los “lulos” o cordones, seguido de los bloques y finalmente el encajar sus dedos dentro de una circunferencia para construir las paredes de la vasija.
- ✓ Utilizar materiales de fácil manipulación para los detalles finales del modelado (decoración, técnicas de cortado, entre otros) tales como: palos de helado, conchas y piedras redondas.
- ✓ Ayudar a aquellos niños y niñas a los que se les presente más inconvenientes en la técnica de moldeado, específicamente el trabajo de la motricidad fina, tratando de guiar pero intervenir lo menos posible, pudiendo ser ellos los protagonistas. Dar instrucciones

a través de un vocabulario conocido, conversando a la altura de los niños y niñas y generando una comunicación horizontal



Imagen N°3: Sala de clases preescolar, Escuela Callaqui, ubicación de mesas en círculos.

Al término del taller, fue posible corroborar que las técnicas de modelado no sólo pueden ser utilizadas con materiales y recursos comunes en la sala de clase, sino también pueden ocupar otras técnicas de la alfarería para dar forma a una materia prima blanda. Estos materiales permiten modificar su volumetría con la aplicación de una fuerza mínima, lo que facilita bastante el proceso de elaboración con materia blanda a una figura tridimensional. (Contreras, 2017; Oyarzún; 2018). Durante el taller, los niños y niñas manipularon el material permitiendo reconocer la maleabilidad que poseía, girando entre sus manos; presionar con sus dedos y posteriormente ablandar, lo que les facilitó la técnica de modelado.

ii. La voz de los niños y niñas

El proyecto se realizó en un Nivel Transición 1, denominado también como NT1. En primera instancia se llevó a cabo un diagnóstico a través de entrevistas individuales y grupales a los niños, niñas y educadora a cargo del salón, con el fin de obtener el nivel de conocimiento que poseen sobre distintos aspectos relacionados a su cultura.

Las preguntas fueron creadas y realizadas por las estudiantes tesistas de Educación Parvularia, encargadas y generadoras del proyecto. Al comenzar el taller, invitaron a los alumnos a realizar un círculo en el piso, con el propósito de tener una mejor conexión al vincularse, presentarse y comentar la razón de su presencia en el salón. Los niños tuvieron buena recepción, observando y escuchando atentos las explicaciones y respondiendo a pregunta.

iii. Cultura

Las alumnas tesistas invitaron a los niños y niñas a realizar una entrevista individual, la cual para la comodidad de ellos fue realizada en una mesa al costado del sala de clases en. La entrevista, como se indicó anteriormente se realiza con el fin de identificar qué niños y niñas se reconocían como parte de una cultura, específicamente como pehuenche. Para realizar las preguntas, identificar y analizar las respuestas nos apoyamos en la definición de cultura que exponen Arroyo, Filho, Mantovani, Dottrens, Benedí y Usano (1981, pp. 4) quienes la definen como una creación y población que tiene particularidades (manera de trabajar la tierra, confección, la forma de construir habitaciones, fabricar utensilios, las instituciones de la convivencia social) que la diferencian e identifican de un grupo de personas.

Al invitar a los niños y niñas a la entrevista, aceptaron inmediatamente. Durante el desarrollo y término de esta, nos percatamos que un bajo número de niños y niñas reconocían la cultura pehuenche, pero estos a su vez no la indicaban como propia, respondiendo de la siguiente forma:

“Mmmm... mi papá es pehuenche y mi mama Chilena” (alumno M.P.)

“Hay pehuenche donde vivo” (alumno S.P.)

“Yo creo que soy pehuenche dice la tía” (alumno B.V.)

Nos abocamos a la primera respuesta del alumno F.S., ya que su afirmación pudo ser reconocida en otros niños y niñas, donde exponen que su familia es en parte Chilena y Pehuenche.

Al estar presentes ambas culturas se puede generar lo que se denomina como interculturalidad, Novoa (2006) la define como "una situación o proyecto que se produce en el espacio entre dos distintas formas de producción cultural".

En esa misma instancia se entrevistó a la educadora, preguntándole aspectos de la cultura pehuenche relacionado en su trabajo en sala, de ello extraemos lo siguiente:

“Es muy importante reforzar la cultura de los niños y niñas en el aula, ya que es la edad en que necesitan nutrirse de esto, concuerdo con la definición de que cultura es un grupo de y persona y tradiciones que funcionan como elemento en un grupo social, que da espacio a desarrollar su identidad” (docente S.N.)

A su vez, las palabras de la educadora concuerdan con lo dicho por González (2010), quien comenta que el derecho a la identidad, especialmente para niñas y niños, ha sido tradicionalmente interpretado como un derecho de la personalidad que se vincula con su nacionalidad, su nombre y sus relaciones familiares. La identidad fluye y tiene un proceso de reconstrucción y revalorización, que se produce tanto por las continuas discusiones a nivel interno, como por el contacto e influencia que se tenga con otras culturas. Por otra parte el resto de niños y niñas, que es la mayoría, comentaban no estar familiarizados con el término evadiendo o desviando la pregunta.

En resumen, de acuerdo a las respuestas analizadas hasta este punto desprendemos lo siguiente: en primer lugar la docente nos expresa su interés por entregar conocimiento relacionado a la cultura que poseen los niños y niñas, ella entiende la importancia de esto, por ello nos facilitó el realizar la investigación con su nivel, sin embargo no sabemos cómo es su trabajo día a día en el aula. Segundo, al escuchar a los niños y niñas, se evidencia el bajo nivel de conocimiento respecto a la cultura pehuenche que pertenecen y están rodeados, quienes conocen un poco más son capaces de reconocerlo en otros participantes de su círculo, pero no en ellos, evidenciando así que aún no la han adquirido como propia.

Al finalizar el taller, nuevamente las estudiantes realizaron las mismas preguntas y en esta ocasión se obtuvieron respuestas como:

"tía yo soy pehuenche y mis compañeros también" (alumno E.P.)

"mis compañeros son mapuche" (Alumno M.M.)

"donde vivo yo, viven los pehuenche" (Alumno M.P.)

Podemos identificar el cambio positivo que se generó en sus respuestas, ya que hay niños quienes reconocen como parte de ellos la cultura pehuenche.

iv. Elementos identitarios con creatividad.

Para comenzar y finalizar el taller se les solicitó a los niños y niñas confeccionar a través de plasticina y pintura con témpera, algo que los identificara como personas, que estuviese a su alrededor o que ellos imaginaran, las creaciones fueron variadas y además nos percatamos de la creatividad que poseen.

Las creaciones a continuación:



Imagen 4: Dibujos con montañas, Araucarias, casas, pájaros, familia realizados por niños NT1, Escuela Callaqui.

El resultado obtenido de la expresión plástica y visual, se entiende como una forma de comunicación que permite a los niños y niñas potenciar sus capacidades creativas y expresivas, ya que crean algo que desean y con lo cual se identifican. La expresión artística de los niños, a través de

la libre experimentación les proporciona la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad, explorando nuevas estructuras y recursos.

Notamos la creatividad que demuestran en estas creaciones, las cuales varían en color, forma y significado que ellos les dan a sus obras, además son elementos que se encuentran en su entorno. Hubieron niños que decidieron inmortalizar el paisaje externo con montañas, bosques nativos, Araucarias, flores; otros con animales como perros, gatos, caballos, gallinas o gallos; comidas como queques, tortas, sopaipillas o tortillas.

Las múltiples expresiones artísticas ligadas a la naturaleza tienen explicación en lo que Alchao, Carimá, Ñanculef, Saez (2005) exponen, quienes reconocen la formación de personas en la cosmovisión mapuche por ser integral, ya que cada acción está orientada a cultivar aspectos que contribuyan a la proyección cultural, organizada en función de la relación hombre-naturaleza, hombre-sociedad y hombre-fuerzas en el ámbito espiritual.

v. Ceremonias o celebraciones (we tripantü y nguillatun)

En lo que refiere a las celebraciones de rituales realizados en su comunidad, en primera instancia se realizó una pregunta directamente relacionada con el término We Tripantü y Ngüillatun. Sin obtener respuestas claras, por ello las alumnas tesistas adaptaron la pregunta a otro término similar como: ceremonia o celebración y con esto se obtuvo mayor comprensión y respuestas. Algunos niños comentaron lo siguiente:

“Yo voy a fiesta con José (hermano), María (vecina), mi mamá” (alumno Y.M.)

“Con mis papás vamos a comer en el we tripantü” (alumno A.V.)

“allá comemos y pasamos bailando con mi familia” (alumno D.S.)

“...ahí se le canta y baila al cielo” (alumno F.P.)

Al finalizar el taller nuevamente se realizaron las preguntas, obteniendo lo siguiente:

“las fiestas donde vamos toda la familia a cantar y bailar” (alumno C.A.)

“se entregan cosas a la naturaleza tía” (alumno M.M.)

“hay muchas familias pehuenche ” (alumno M.P.)

Al analizar lo anterior, nos percatamos que no se encuentran del todo perdidas las celebraciones que identifican a la cultura y pueblo mapuche pehuenche, a pesar de la poca cantidad niños y niñas que asisten a estas. Sin embargo se puede evidenciar que la cultura occidental es la que se sobrepone en la pehuenche, lo que genera una aculturación quizás en un punto leve, esta es definida por Sabatier y Berry (1996) como el contacto entre dos culturas distintas, que implica cambios en los grupos y en personas pertenecientes a ambas sociedades; cambios en actitudes, identidad, comportamientos intergrupales y/o valores. Además, explican que se ha considerado la aculturación como una adaptación en forma gradual: primero las personas se separarán de su grupo de origen para luego incorporarse a la sociedad de acogida del grupo dominante. Los mapuches se encuentran sumergidos en una sociedad con una cultura Chilena, lo que los hace cambiar ciertos aspectos, sin embargo aún hay creencias que se mantienen y son expresadas por los niños.



Imagen 5: Retroalimentación por alumna C.P.

vi. Proceso del taller de alfarería

Una vez interiorizados los niños en el tema en cuestión, se dio paso a que comenzaran a conocer el modelado con greda y lo significativo que es para su cultura, el proceso del taller se dividió en las siguientes etapas.

a. Conocimiento de la greda

El taller se evocó al modelado en greda y al significado que su comunidad pehuenche le daba antiguamente, por ende las estudiantes tesistas recopilaron conocimientos previos que pudiesen tener los alumnos acerca del origen de esta. En primera instancia, se consultó si conocían el término greda

o arcilla, un gran porcentaje de los niños y niñas respondían “no sé” o simplemente omitían comentarios.

Posterior a esto para contextualizar se realizaron preguntas relacionadas con el diario vivir en sus casas, como: ¿qué cosas utilizan para comer, cocinar o para guardar agua en sus casas?, los niños muy atentos contestaron que utilizaban “platos, ollas, jarros, cucharas”, entre otros. Luego, se preguntó ¿Y de qué material son estos elementos?, los niños contestaron mayoritariamente “de plástico, madera y fierro (metal)”, luego las estudiantes unieron esto con el uso que de le daban sus antepasados en su cultura a la greda y su significado, explicando que los implementos que nombraron hoy existen, pero que antiguamente no se tenía fácil acceso a estos comprendieron lo teórico.

Las respuestas de los niños de esta zona contrapesa con lo que el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (2016) expone que es muy común en nuestro país que alguna figura de greda adorne las casas, que se haya disfrutado de un pastel de choclo en un plato de greda, o que se encuentren algunos de estos objetos en museos. Lo que indica que en la casa de los niños podrían no incluir adornos de este material o que simplemente no se habla de ellos en casa.

Cuando finalizó el taller, se realizaron nuevamente las preguntas y se obtuvieron respuestas tales como:

“Tía....mmmm la ocupaban mis abuelitos para comer, porque no tenían platos” (alumno E.C.)

“Para tomar juguito, lo usaban los pehuenche tía” (alumno M.P.)

“Yo la uso como la usaban antes ” (alumno M.V.)

*“la sacaban del piso para hacer platitos y vasitos” (alumno S.P.) “la usaban en el we triapntu”
(alumno E.P.)*

Todos los niños y niñas, tenían algo que aportar como respuesta, asociando lo realizado en el taller con su diario vivir.

b. Presentación del taller con greda

En la siguiente sesión del taller, las estudiantes comenzaron una introducción, donde comentaban de qué forma se utilizaba la greda antiguamente y la importancia de esta en aquel tiempo, cómo podía ser extraída, mostrando a través de láminas y obras concretas, sobre el proceso de la greda, finalizando con una vasijas y recipientes en concreto. Explicaron que algunas “formas

se podrían llamar ancestrales como la challa [olla], el metawe de un asa y el tñfñl metawe, que es un jarro con forma de pato o mal llamado en algunos textos “Ketru metawe” que detenta una simbología que se relaciona directamente con la estructura familiar mapuche” (González,1996, pp.125). Lo que ayudó a que los niños y niñas la identificaran de forma más cercana comentando.

“Tía... en el camino a mi casa hay ” (alumno E.P.)

“Cuando yo fui al río con mi mamá y mi tío, había” (alumno K.S.)

“que lindas cosas se pueden hacer” (alumno M.R.)

“mi abuelita tiene uno de esos cafés (recipiente de greda)” (alumno B.V.)



Imagen N°6: Retroalimentación por alumna M.T.

c. Modelado en greda.

Para el taller de modelado en greda se realizaron las siguientes etapas:

1. Se manipuló plasticina, con el fin de que practicaran el trabajo con sus manos y dedos. Realizaron una figura espontánea de un elemento antes mencionado.



Imagen N°7: Moldeado con plasticina con significado propio(culebra, tetera, cuchara y plato)

2. Se entregó greda para la exploración, para conocerla y además tuvieron un acercamiento a la textura y forma de trabajo con ella, combinándola con agua. Realizaron una confección propia:



Imagen N°8: Creación propia greda.



Imagen N°9 Exploración de la greda.

3. Se entregó la introducción a elementos de sus antepasados pehuenche que se modelaban con greda y el significado de estos. Posteriormente, comenzaron con la elaboración de sus vasijas.



Imagen N°10: Confección metawe con técnica cordón.



Imagen N°11: Confección de vasija

Las opiniones vertidas por alumnos(as) reflejan un sentido mucho más práctico de las formas realizadas, ya que en su mayoría le confieren la función de contenedor ya sea de líquido o sólido.

4. Finalmente, se entrega una retroalimentación respecto al trabajo en el taller y su cultura, se les solicita representar a través del dibujo con tempera algo que los identifique como pehuenche.

vii. Significado de la greda como elemento identitario

Los ritos son parte de la vida humana y tienen que ver con las costumbres y con la forma particular y única de tomar contacto con aquellos elementos sobrenaturales y espirituales presentes en la naturaleza (Cartes, 2001).

A medida que se realizó el taller se comentaba a los niños en qué ritos se podían utilizar ciertas vasijas de greda, además de la forma de trabajo de sus antepasados. Dillehay y Gordon (citado en Hidalgo y otros 1996, pp. 126) señalan que los cántaros representaban la condición de mujer casada la cual debía abandonar la casa de sus padres para ir a la de su marido, se debía pedir permiso con un pequeño rezo al extraer la greda y posteriormente cuando se realizaba el trabajo, esto fue compartido a los alumnos, ya que niños y niñas que tenían a sus padres casados, querían modelarle uno a sus madres.

Realizando el taller notamos una gran concentración por parte de los niños, debido a que trabajaban en silencio y solicitaban ayuda cuando lo requerían, todo para terminar su trabajo con precisión. Al observar los resultados de los trabajos realizados por los niños y niñas, nos acordamos en las siguientes palabras: Actualmente, como en el pasado, la riqueza de formas cerámicas es diversa y rica en representaciones del medio natural (flora y fauna). Tenemos por ejemplo que, a partir de la forma asimétrica que tiene el tūfūl metawe, surgen hermosas formas de xewa [perro], alka [gallo], zañue [cerdo], etc., todas con sentido práctico y decorativo a la vez. Asimismo existen formas que van más allá de lo estrictamente práctico y que son un canto y un homenaje a la vida, a la fertilidad. En general la riqueza de formas de la cerámica mapuche hasta hoy es poco conocida por una gran cantidad de personas, incluyendo a los propios mapuche (Cartes, 2001).

Respecto al significado que finalmente le dieron a sus trabajos con greda, podemos destacar la identidad que cada niño y niña agregó a su trabajo al confeccionarlos, tomando un sentido especial, comentando:

“se los mostrare a mi mamá.... para que tome mate” (Alumno L.B.)

“tía, ahora lo usare todos los días para tomar leche” (Alumno E.C.)

“tía ahora soy pehuenche, porque ellos hacían eso” (Alumno S.P.)

“le enseñaré a mis primos, sacamos del río” (Alumno A.P.)

viii. Conclusiones y recomendaciones

A continuación se darán a conocer las conclusiones y recomendaciones que son producto de la investigación de la tesis realizada, la cual tenía como objetivo potenciar la identidad cultural en niños y niñas pehuenche utilizando como medio el modelado en greda. Las conclusiones se encontrarán divididas de igual forma por temas y además se agregará una recomendación, siempre y cuando sea necesaria.

a. Elaboración de la cerámica

La materia prima que se utilizó en el taller, denominada greda, fue facilitada por la alumnas tesistas, quienes la adquirieron a través de la compra en una librería. Por la cantidad requerida, no fue posible conseguir greda extraída directamente de la zona, fue complicado porque en la actualidad, ya que no la trabajan en el sector. Sólo una persona tenía acceso pero se encontraba a una distancia considerable de Ralco. Lo ideal, era que fuera aún más significativo para los niños y niñas, pero aún así pudieron observar a través de múltiples imágenes y videos la forma de extracción. De igual forma, la greda comprada fue bien recibida, ya que pudimos percibir la concentración y entusiasmo que colocaban los niños y niñas en su trabajo, como también a la retroalimentación que le brindaban las alumnas tesistas.

Respecto a las técnicas utilizadas para el modelado, resultó un poco compleja la del “lulo” o cordón, dificultando la realización a la mitad del grupo. Sin embargo, utilizaron la técnica de bloque o placa para dar término de formas a su vasija. Las herramientas entregadas y dejadas a disposición de los alumnos para el diseño (palitos de helado, conchas y piedras) no fueron tomados en cuenta, pues el interés de los niños y niñas era el contacto directo con sus manos en la greda. En cuanto al horneado de la greda, no pudo ser visto por los niños, ya que el horno que se utilizó se encontraba en la ciudad de Los Ángeles, específicamente en la Universidad de Concepción.

Recomendaciones

Sería aún más significativo que los niños pudiesen ir a visitar algún lugar donde se pueda extraer greda o bien ver fotografías de lugares cercanos y conocidos por ellos, esto para que por sí solos puedan reconocer los lugares físicos de donde se extrae la greda. Debido a la logística, no pudimos crear un horno artesanal para poder hornear las piezas de greda, pero sería bastante

interesante que una vez moldeadas sus creaciones pudiesen pasar a la etapa de cocción, observando el sellado de sus vasijas. El gasto económico no sería elevado si esto ocurriera, ya que son necesarios materiales del entorno. En cuanto a la herramientas utilizadas para el diseño, sería positivo que se realizará una investigación más a fondo sobre el cómo confeccionaban antiguamente y como son en la actualidad, para que así los niños pudiesen conocer también ese aspecto.

b. Enseñanza y aprendizaje

Dividir el taller en etapas resultó efectivo, pues, pudo ser graduado de forma que los niños pudieran prepararse de apoco en el modelado con greda. Por otra parte, el poco respaldo de la Educadora a cargo del grupo curso, generó que las alumnas tesistas conocieran a los niños y niñas desde cero, sin tener una recomendación mas cercana en cuanto a los alumnos, generando una búsqueda mucho más exhaustiva en lo que respecta a los conocimientos personales de cada alumno/a. Las alumnas tesistas fueron quienes lideraron dicho taller, la educadora les delegó el mando por completo el mando, sin embargo, no hubo apoyo para contener al curso por parte de le educadora y técnico, lo que dificultó que existiera un apoyo más personalizado en los casos que lo requerían.

Por otro lado, en relación al entorno del taller, debido a la logística este se realizó dentro de la sala de clases, la cual era reducida y con ventanas muy pequeñas, lo que limitó el estar rodeado de naturaleza y trabajar bajo ella. Sin embargo, en la sala de clases se lograba obtener agua desde un punto más cercano para lavar y utilizarla cuando se requería.

Finalmente, el contenido o temas entregados a los niños y niñas eran conocidos vagamente, pero no en su totalidad, y gracias al diagnóstico estos fueron potenciados directamente, sin redundar en aquello que ya se conocía.

Recomendaciones

Es recomendable efectuar un vínculo más cercano a la educadora a cargo del salón para que pueda guiar a las alumnas pasantes respecto a los conocimientos previos que ella identifica en los niños y niñas, pudiendo facilitar y beneficiar el trabajo de las encargadas del taller.

Por otro lado, en lo que respecta al contexto, las sesiones del taller podrían ser realizadas en el patio del establecimiento, generando más cercanía y un ambiente cálido para los niños y niñas, además es aconsejable tener una sincronía con la educadora a cargo para la movilización de las mesas desde el salón al exterior si es que a las alumnas se les dificulta el tiempo.

c. Entrevistas a niños y niñas

Las entrevistas realizadas en la primera y segunda sesión por los niños y niñas, fueron un poco introvertidas en lo que respecta a las personalidades, las que pasadas las sesiones se dejaron notar en ellos. Se cree que podría haber sido por la poca confianza y cercanía que existía entre el entrevistador y el entrevistado. Sin embargo, la actitud confortable de las alumnas tesistas lograba que los niños y niñas dieran respuestas más extensas y certeras.

El lugar de la realización de la entrevista no fue el más apropiado, ya que fue hecha dentro del salón, teniendo el ruido de fondo como un factor de interrupción, al igual que la curiosidad que el resto de niños y niñas demostraban al trabajar en otra cosa y estar junto a los entrevistados, estos tendían al acercarse a mostrar sus trabajos o ser guiados, generando en ocasiones distracción y desconcentración de los entrevistados.

Al realizar la entrevista final, en las últimas dos sesiones las respuestas entregadas por los alumnos fueron contestadas con una actitud mucho más serena, pues la seguridad entregada por parte alumnas tesistas a lo largo del taller ofreció en los niños y niñas bienestar al contestar, sin miedo a equivocarse.

Recomendaciones

La cercanía con los niños y niñas no es algo que se puede obtener de manera inmediata, toma tiempo y también constancia. Es por esto, que es recomendable que la primera entrevista sea realizada en la segunda o tercera sesión del taller, y dedicar las primeras sesiones al contacto con los niños y niñas, para así generar un vínculo más cercano con los alumnos, dando el tiempo de poder conocer por parte de ellos el sector en el que viven, sus creencias, personalidades e identidades.

Por otro lado, las entrevistas podrían ser generadas en un lugar mucho más íntimo y armónico, pero que tampoco inhiba la personalidad ni respuestas entregadas por el niño o niña, con la finalidad de prestar atención al entrevistado y sin interrupciones durante la sesión, sería recomendable el apoyo de otra persona para contener al resto del grupo

d. Potenciación de la identidad

Al comenzar el taller, fue necesario realizar entrevistas para conocer los conocimientos previos en que los alumnos se encuentran respecto a temas ligados con su cultura (ritos, elementos identitarios, estructura, etc.), esta acción nos permitió sentar las bases para el comienzo del trabajo, haciendo más pertinente el taller. Por otro lado, dentro de las sesiones fue un trabajo difícil conocer a

los niños y niñas en ámbitos más personales, la cercanía y tiempo no fueron suficientes para realizar una investigación mucho más profunda

También, hubiese sido positivo conocer el contexto familiar de cada niño y niña, pero no había oportunidad de hacer a la familia partícipe por la cantidad de horas de la realización del taller.

Sin embargo al conocer las últimas respuestas de los niños y niñas, se puede identificar que hay un claro avance en cuanto al conocimiento de su cultura, se nota en su seguridad al responder y los trabajos realizados con greda.

Recomendaciones

Se sugiere que quizás este estudio podría ser más extenso en el tiempo, para conocer a fondo la autenticidad que tiene cada niño y niña, esto se podría generar aumentando el nivel de sesiones dentro del proyecto. Por otro lado, se sugiere hacer a la familia parte importante del proceso, pues es necesario conocer la realidad en que los niños y niñas se desenvuelven en casa, conocer sus preferencias culturales e importancia que se le da a la identidad cultural abordado como familia.

Además sería positivo hacer un seguimiento en el tiempo respecto de los conocimientos adquiridos, al cabo de algunos años, para saber si este perdura con el paso de los años.

e. Currículo

Desde una perspectiva general, el trabajo con greda se encuentra incluido en algunos establecimientos como actividad extraescolar, en otras palabras fuera del currículo, por ende no se encuentra considerado dentro de la planificación de experiencias de aprendizaje en educación parvularia. Para realizar este taller no hubo mayor impedimento por parte del equipo docente desde el director y educadora, sin embargo el tema de modelado en greda fue algo esporádico, aplicado solo para la investigación realizada, queda a elección del cuerpo educativo incluirlo dentro del trabajo en la sala de clases.

Por otra parte si esto se implementara, los docentes a cargo podrían no estar capacitados o interiorizados para impartir este taller de manera correcta direccionando en materia pehuenche, ya que esto sólo dependería de su compromiso.

Recomendaciones

Esta materia de arte indígena debería ser parte obligatoria del currículo en los

establecimientos, especialmente más si estos poseen un elevado porcentaje de alumnos mapuche pehuenche. Quienes se encuentren interesados podría generar un proyecto institucional basado en el arte mapuche presente en la zona, basándose en los beneficios y la pertinencia que este posee, logrando que perdure en el tiempo y más niños puedan tener la oportunidad de aprender sobre su cultura, todo en coordinación con el Ministerio de Educación.

Sería positivo que los docentes que fuesen a realizar este taller, se capacitaran con un artesano o alfarero con experiencia en el cerámica mapuche, para lograr un aprendizaje completo, correcto y que el conocimiento se entregue en la misma forma a los niños y niñas. De la misma forma, podría ser parte del currículo e ir integrando nuevas metodologías por año.

f. Concentración

La forma de trabajo para el taller se dividió en sesiones de 40 a 45 minutos cada semana, lo que resultó positivo, ya que los niños esperaban ansiosos la llegada de las alumnas tesistas a su escuela. El tiempo era acotado y entre instrucciones y trabajo el tiempo era preciso para que los niños y niñas realizaran su actividad sin interrumpir a los demás.

En cuanto al lapsus de la aplicación de la entrevistas, fueron preguntas acotadas y correspondientes a su edad, lo que resultó favorecedor al momento de responder todo. Cuando las alumnas tesistas les retroalimentaban con información relacionada a su cultura, realizaron “el juego de la pelota” donde quien pedía la palabra recibía la pelota, luego el siguiente que quisiera hablar recibiera la pelota, permitiendo tener diálogos más extensos, cercanos y significativos, ya que la pelota es un elemento que llama atención su atención.

Recomendaciones

Si se quisiera extender el taller a más sesiones, para dar a conocer más temas culturales se podría realizar, debido a que la actividad no es invasiva y es realizada por sesiones cortas, pudiendo participar todos los niños y niñas sin mayor dificultad.

5.3 Reflexión final

Una vez finalizada la investigación y analizado los resultados podemos evidenciar que respecto a la interrogante y objetivos planteados en un principio de la investigación se da respuesta con la siguiente afirmación: Es posible potenciar el concepto de identidad cultural pehuenche en niños y niñas utilizando como medio una metodología artística basada en la alfarería, esto lo evidenciamos a través del contraste de las entrevistas realizadas al principio y al final del taller, en el cual hay un aumento en el conocimiento de la cultura pehuenche en los niños y niñas, además del interés en el trabajo realizado por los alumnos, donde ellos fueron capaces de dar un significado identitario propio de su cultura en sus modelados en greda y dibujos. De igual forma se dio cumplimiento a los objetivos específicos a lo largo de la investigación, ya que se pudo identificar a través de entrevistas los conocimientos previos de los niños y niñas, se diseñó y aplicó de manera conforme a la planificación el taller artístico basado en la alfarería, específicamente la greda y finalmente se analizaron e interpretaron los resultados para dar respuesta a la interrogante planteada.

Comprendiendo esto, creemos firmemente que este taller es posible ser aplicado en cualquier otro contexto educativo y social, inclusive con otra temática, siempre y cuando los docentes se nutran de los conocimientos necesarios para la aplicación de este, partiendo desde conocimiento del contexto dónde realizará, tanto el entorno como el grupo de trabajo con el cual se realizará; los conocimientos previos que los alumnos y alumnas poseen; y capacitación en cuanto a la historia de la temática a realizar.



Capítulo VI

Glosario

Referencias Bibliográficas

GLOSARIO

Aculturación: Proceso de recepción de otra cultura y de adaptación a ella, en especial con pérdida de la cultura propia.

Alfarería: Taller donde se fabrican objetos de barro cocido.

BCEP: Abreviatura de “Bases Curriculares de Educación Parvularia”

Conflicto Mapuche: Nombre con que se le denomina al conflicto originado a partir de los reclamos de comunidades y organizaciones mapuches a los Estados de Chile y Argentina.

Educando: Que recibe educación, especialmente referido a quien se educa en un colegio.

Identitario: Que tiene relación con la identidad las tradiciones forjan el carácter identitario de la comunidad.

Interculturalidad: Proceso de comunicación e interacción entre personas y grupos con identidades culturales específicas, donde no se permite que las ideas y acciones de una persona o grupo cultural esté por encima del otro

Longko: Jefe o cabeza de una comunidad mapuche. El cargo tiene aspectos políticos, administrativos y religiosos.

Nguillatü: Antigua ceremonia religiosa mapuche. Este rito funciona como conexión con el mundo espiritual para pedir por el bienestar, fortalecer la unión de la comunidad o agradecer los beneficios recibidos

Pehucnhe: Pueblo indígena montañés que forma parte de la cultura mapuche y habita a ambos lados de la cordillera de los Andes en el centro-sur de Chile y el sudoeste de la Argentina.

We Tripantü: Celebración del año nuevo mapuche pehuenche que se realiza en el solsticio de invierno austral (el día más corto del año en el hemisferio sur) entre el 21 y el 24 de junio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

1. Alchao, Y., Carimán, A., Ñanculef, A. y Sáez, D. (2005). *Formación de persona en el saber y conocimiento mapuche representado en la memoria social de Kimches de cuatro áreas territoriales de la IX Región: Lafquenché, Wenteché, Nagche y Pewenche*. Tesis para optar al grado de Licenciado en Educación. Universidad Católica de Temuco. Temuco.
2. Aravena, A., y Silva, F. (2009). *Imaginarios sociales dominantes de la alteridad en la configuración de los límites etno-nacionales de la identidad chilena*. Revista Sociedad Hoy, 17 (2), 39-50.
3. Barrios, L. y Palou, B. (2014). *Educación intercultural en Chile: la integración del alumnado extranjero en el sistema escolar*. Revista Educación y Educadores, 17 (3), 405-426.
4. Bengoa, J. (1996). *Historia del Pueblo Mapuche*. Santiago de Chile. Ediciones Sur. Colección Estudios Históricos.
5. Biblioteca Nacional de España (2011). *La escultura, el arte y la biblioteca nacional*. Madrid. Recuperado de: <http://www.bne.es/permalink/78b535c6-bb9c-11e2-8333-0018fe323fc3.pdf>
6. Bohme, E. (2013). *El Nguillatún de los mapuches: Antropología económica de un hecho social total*. Santiago de Chile. Revista de Historia y Geografía N° 30.
7. Bonilla, E. y Rodríguez, P. (1997). *Más allá del dilema de los métodos. La investigación en ciencias sociales*. 3° Edición. Santafé de Bogotá, Colombia. Ediciones Uniandes.
8. Bordes, J. (2007). *La infancia de las vanguardias. Sus profesores desde Rousseau a la Bauhaus*. Madrid: Cátedra. Pulso 2012 (35), 159-176.
9. Bruner, J. (1984). *Acción, pensamiento y lenguaje*. Madrid. Alianza Editorial.
10. Cartes, M. (2001). *El arte cerámico mapuche: su enseñanza y elaboración en la comunidad y en la escuela*. Magister en Educación Intercultural Bilingüe con la Mención Planificación y Gestión. Universidad Mayor de San Simón. Cochabamba, Simón Bolivia.

11. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Chile), (2004). *Artesanía nuestra cultura viva*. [archivo PDF]. Recuperado de <https://chileartesanía.cultura.gob.cl/archivos/documentos/08fd2c4a51c.pdf>
12. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Chile), (2016). *Alfarería, de la tierra a la mano*. [archivo PDF]. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/11/cuaderno-pedagogico-alfareria.pdf>
13. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes (Chile), (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. [archivo PDF]. Recuperado de http://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2016/02/cuaderno1_web.pdf
14. Contreras, A. (2017). *Técnicas de modelado y fundición en la escultura colonial colombiana*". H-ART. Revista de historia, teoría y crítica de arte, n.o 2 (2018): 127-157.
15. Dewey, J. (2008). *El arte como experiencia*. Barcelona. Ediciones Paidós Ibérica, S, A.
16. Díaz, V. (2007). *Tipos de encuestas considerando la dimensión temporal*. Universidad Pública de Navarra. Departamento de Sociología Campus de Arrosadía. Pamplona.
17. Elbibliote.com, (2011-2020). *Pueblos originarios Sudamérica. Pehuenches*. Elbibliote.com. Recuperado de <http://elbibliote.com/resources/pueblosoriginarios/pueblosIndigenas/pehuenches.pdf>
18. Errázuriz, H. (2001). *La Educación Artística en el Sistema Escolar Chileno*. UNESCO Regional Meeting of Experts on Arts Education at school level in Latin America and the Caribbean in Brazil. Recuperado en 29 de julio de 2019, de: http://www.unesco.org/new/fileadmin/MULTIMEDIA/HQ/CLT/CLT/pdf/Arts_Edu_CaseStudies_LatinCarib_Hernan.pdf
19. Estévez, M. y Rojas, A. (2017). *La educación artística en la educación inicial: Un requerimiento de la formación del profesional*. Revista Universidad y Sociedad, 114-119. Recuperado de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2218-36202017000400015&lng=es&tlng=es

20. Facio, A. (2003). *Los derechos humanos desde una perspectiva de género y las políticas públicas. Otras Miradas*. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=183/c18330102>
21. Faundes, J. (2019). *Derecho fundamental a la identidad cultural de los pueblos indígenas: un nuevo paradigma en la defensa penal indígena en Chile frente al Estado de Derecho hegemónico*. Izquierdas, 51-78. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-50492019000100051>
22. Federación Internacional de los derechos humanos, (2003). *Chile pueblo mapuche: entre el olvido y la exclusión*. n°358/3.
23. García, M. (2008). *Desafíos de la interculturalidad. Educación, desarrollo e Identidades indígenas en el Perú*. Lima: Instituto de Estudios Peruanos. Perú.
24. Giménez, G. (2004). *Culturas e identidades. México*. Revista Mexicana de Sociología.
25. González, M. (2011). *Reflexiones sobre el derecho a la identidad de niñas, niños y adolescentes en México. Boletín mexicano de derecho comparado, 107-133*. Recuperado en 29 de julio de 2019, de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0041-86332011000100004&lng=es
26. Gouvêa, L. (2009). *Metodologías de la enseñanza de arte: algunos puntos para debatir*. Revista Educación y Pedagogía, vol. 21, núm. 55, septiembre-diciembre.
27. Heise, M., Tubino F. y Ardito, W. (1992). *Interculturalidad. Un desafío*. [archivo PDF]. Recuperado de <http://red.pucp.edu.pe/wp-content/uploads/biblioteca/090416.pdf>
28. Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. Sexta Edición Editorial Mc Graw Hill Education. Distrito Federal. Mexico. Pp634.
29. Huenchumilla, M., Marileo, J., Millahuanque, A. y Painemal, M. (2005). *Algunos Aspectos Educativos del conocimiento mapuche presente en la ceremonia del Gijatun, en los lof che de Coigüe, Ütügentu, y Mawizache, para la elaboración de un proyecto Integrado de Aula, con enfoque Intercultural. Tesis presentada para optar al grado de licenciado en educación*. Universidad Católica de Temuco. Temuco.

30. Huiliñir, V. (2010). *El rol de las veranadas en territorio pewenche de Alto Biobío*. Recuperado el 13/02/2015 en: http://www.academia.edu/download/37102019/Huilinir_2010.pdf
31. Huiliñir, V. (2015). *Los senderos pehuenche en Alto Biobío (Chile): articulación espacial, movilidad y territorialidad*. Chile. Revista de Geografía Norte Grande.
32. Ibáñez, N. (2010). *La atención pedagógica a la diversidad. Estudio en aulas de escuelas rurales de comunidades mapuche del sur de Chile en Educación Superior y Sociedad*, año 2015, núm. 2.
33. Larroyo, F., Filho, L., Mantovani, J., Dottrens, R., Benedí, D. y Usano A. (1981). *Fundamentos de la educación*. Edit. Universitaria de Buenos Aires. Eudeba – Unesco, Buenos Aires, Argentina.
34. Lévi-S-s, C. (1986). *La alfarera celosa*. Editorial Praidós Studio. Barcelona.
35. Ley N° 20.370, artículo N°19. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 02 de Julio de 2010.
36. Ley N° 20.710, artículo N° 10. Ministerio de Educación. Santiago, Chile, 11 de Noviembre de 2013.
37. Lewin, K.,(1946). *La investigación-acción y los problemas de las minorías*. En: Salazar, M.C. (Comp) (1992). *La Investigación-acción participativa. Inicios y Desarrollos*. (p. 13 -25). Colombia: Editorial Popular. OEI, Quinto Centenario.
38. Lowenfeld, V. (1973). *El niño y su arte*. Buenos Aires, AR: Editorial Kapelusz.
39. Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación*. México: Trillas; 1998. pp. 65-68.
40. Melin, M., Coliqueo, P., Curihuinca, E., y Royo, M. (2016). AZMAPU. *Una aproximación al Sistema Normativo Mapuche desde el Rakizuam y el Derecho Propio*. Santiago de Chile. Instituto Nacional de Derechos Humanos.
41. Millalén, J. (2006). *La sociedad mapuche prehispánica: Kimûn, arqueología y etnohistoria, en Marimán, P. Caniuqueo, S. Millalén. J. & Levil, R. --Escucha, winka--!: cuatro ensayos de Historia Nacional Mapuche y un epílogo sobre el futuro*. Chile. LOM ediciones.

42. Ministerio de Educación (2018). *Bases curriculares de Educación Parvularia*. Santiago de Chile: Subsecretaría de Educación Parvularia.
43. Michel, A. y Ferreiro, A. (2011). *Una propuesta de alfabetización en las artes*. En Dirección de Desarrollo Académico del Cenart (Ed.), *Reflexiones sobre la línea de Educación artística Maestría en Desarrollo Educativo: una experiencia interinstitucional* (pp. 131-143). México: Conaculta/Cenart.
44. Molano, L. (2007). *Identidad cultural un concepto que evoluciona*. Revista Opera, (7), 69-84.
45. Molina, R. y Correa, M. (1998). *Territorio y comunidades pehuenches de Alto Bio-Bio*. Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Santiago, Chile. CONADI
46. Monje, C. (2011). *Metodología de la investigación cualitativa y cuantitativa. Guía didáctica*. Universidad surcolombiana. Facultad de ciencias sociales y humanas. Programa de comunicación social y periodismo. Sitio web: <https://www.uv.mx/rmipe/files/2017/02/Guadidactica-metodologia-de-la-investigacion.pdf>
47. Montesino, S. (1995). *Voces de la tierra, modelando el barro. Mitos, sueños y celos de la alfarería*. Chile. CEDEM, Centro de Estudios para el desarrollo de la Mujer
48. Montessori, M. (1998). *La educación de las potencialidades humanas*. Buenos Aires - República Argentina. Errapar, SA.
49. Mora, J. y Osses, S. (2012). *Educación artística para la formación integral. Complementariedad entre cultura visual e identidad juvenil*. Estudios Pedagógicos, 38(2), 321-335.
50. Moromizato, R. (2007). *El desarrollo del pensamiento crítico creativo desde los primeros años*. EL ÁGORA USB, 7(2),311-321. [fecha de Consulta 4 de Enero de 2020]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=4077/407748997010>
51. Muñoz, A. (2013). *Diversidad cultural en la primera infancia: un reto educativo en contextos urbanos*. ISSN (0123-0425) pp. 119-131.
52. Ottone, E. (2016). *El aporte de las artes y la cultura a una educación de calidad*. Santiago de Chile: Consejo Nacional de la Cultura y las Artes.

53. Oyarzún, N. (2018). *Aplicación del modelado en el desarrollo de la creatividad en el dibujo de niños pre-esquemáticos*. Revista Boletín Redipe.
54. Páramo, P. (2008). *La construcción psicosocial de la identidad y del self*. Revista Latinoamericana de Psicología, 40 (3),539-550. [fecha de Consulta 30 de Diciembre de 2019]. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=805/80511493010>
55. Pardo, G. y Cedeño, M. (1997). *Investigación en salud. Factores sociales*. Bogotá. Edit. McGraw-Hill. Interamericana.
56. Patton, M. y Pérez, A.(2002). *Sobre la metodología cualitativa*. Revista Española de Salud Pública, 76(5), 373-380. Recuperado en 23 de octubre de 2018, de http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1135-57272002000500001&lng=es&tlng=es.
57. Pérez, G. (2002). *Investigación Cualitativa. Retos e interrogantes.Técnicas y análisis de datos* (Tomo II). Madrid: La Muralla.
58. Porta, A. (2014). *La construcción de la identidad en la infancia y su relación con la música. Un acercamiento a través del análisis cualitativo*. España. Revista de educación y humanidades.
59. Raquimán, P. y Zamorano, M. (2017). *Didáctica de las Artes Visuales, una aproximación desde sus enfoques de enseñanza*. Estudios pedagógicos (Valdivia), 43(1), 439-456. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100025>
60. Redfield, R., Linton, R. y Herskovits, M. (1936). *Memorandum on the study of acculturation*. American Anthropologist, 38, 149–152.
61. Restrepo, B. (s.f.). *Una Variante Pedagógica de la Investigación Acción Educativa*. OEI-Revista Iberoamericana de Educación. [Documento en Línea] Disponible: <http://www.rieoei.org/deloslectores/370Restrepo.PDF>.
62. Sabatier, C. y Berry, J. (1996). *Inmigración y aculturación*. En R.Y. Bourhis y J.Ph. Leyens (Eds.), *Estereotipos, discriminación y relaciones entre grupos* (pp. 217–239). Madrid: McGraw–Hill.

63. Saiz, J. (1986). *Estereotipos adscritos al indígena mapuche por adultos no mapuche del Chile meridional*. España. Revista Interamericana de Psicología.
64. Saiz J. (2004). *Nosotros y Los Mapuches: Discrepancias Valóricas y Prejuicios*. Persona Y Sociedad, XVIII(1).
65. Saiz, J., Merino, M. y Quilaqueo, D. (2009). *Meta-estereotipos sobre los indígenas mapuches de Chile*. Revista Interdisciplinaria.
66. Schmelkes, S. (2006). *La interculturalidad en la educación básica*. en *El currículo al debate*. Santiago: UNESCO.
67. Schwerter, L. (2016). *Interculturalidad en la educación artística*. Disponible en: <https://www.oei.es/historico/congreso2014/memoriactei/232.pdf> [Fecha de acceso: 07 de may. 2019].
68. Sotelo, G. y Domínguez, M. (2017). *Metodologías para la enseñanza del arte: una reflexión inconclusa*. Disponible en: <https://www.uv.mx/iiesca/files/2017/10/02CA201701.pdf> [Fecha de acceso: 21 de Diciembre 2019].
69. Stefoni, C. Stang, F. y Riedemann, A. (2016). *Educación e interculturalidad en Chile: Un marco para el análisis*. *Estudios internacionales* (Santiago), 48(185), 153-182. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.5354/0719-3769.2016.44534>
70. Villalobos, S. (2016). *El avance de la historia fronteriza*. Revista de Historia Indígena, 2, 5-20.
71. Villarroel, R. (2017). *Reconocimiento, tolerancia e interculturalidad. La agenda pendiente de un mundo de extraños morales*. Disponible en <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/149666>
72. Quilaqueo, D. (2007). *Representación social mapuche e imaginario social no mapuche de la discriminación percibida*. Atenea (Concepción), 496, 81-103.
73. Quilaqueo, D., Quintriqueo, S., y Cárdenas, P. (2005). *Educación, Currículum e Interculturalidad*. Editorial Frasis. Temuco. Chile.
74. Zavala, J. (2008). *Los mapuches del siglo XVIII. Dinámicas interétnica y estrategias de resistencia*. Santiago de Chile: Editorial Universidad Bolivariana.

75. Zúñiga, M. y Ansión, J. (1997). *Interculturalidad y Educación en el Perú*. Lima: Foro Educativo.



Capítulo VII



ANEXO 1
Carta permiso Director



Universidad de Concepción
Campus Los Ángeles

Los Ángeles, 02 de Octubre del 2019.

Señor

Eduardo Valdés Torres

Director

Escuela de Callaqui, Alto Biobío.
Región del Biobío.

Estimado Director:

Junto con saludar, nos dirigimos a usted en calidad de alumnas de Educación Parvularia; que se encuentran a la espera de su Licenciatura tras defender su seminario de título, nos dirigimos a usted para poder solicitar la autorización de realizar un taller artístico denominado “Mongelaiñ taiñ pullu” y a su vez recopilar información de este mismo a través de entrevistas, observaciones en sala, etc. Estas aplicaciones, fueron coordinadas previamente con la Educadora a cargo del nivel, quien nos dio fechas tentativas para realizarlas, una vez aceptada nuestra solicitud por usted. Las fechas tentativas serían: miércoles de cada mes, comenzando el 09 de octubre y terminando el 18 de diciembre, en la jornada de la tarde a partir de las 14:30 hrs.

Mencionar que el proyecto tiene como fin potenciar en los niños y niñas Mapuche Pehuenche su identidad cultural a través de una metodología artística basada en la alfarería, la cual será aplicada por las seminaristas en conjunto al equipo educativo del nivel.

Como alumnas que ya están próximas a egresar, sentimos un gran honor en poder realizar las actividades dentro del establecimiento de Callaqui y de desarrollarlo junto a los niños de educación preescolar, quienes ya hemos conocido en varias instancias. Cabe mencionar, que los datos personales de cada alumno/a serán confidenciales y resguardados, teniendo sólo un fin estadístico, al igual que los materiales a utilizar serán facilitados por nosotras.

Esperando una buena recepción, se despiden

Catalina Alejandra Pérez Contreras
catalinaaperez@udec.cl
San Martín #483, Santa Bárbara
993687227

María Teresa González Martínez
mtgonzalezmart@gmail.com
Orompello #698, Los Ángeles.
97931994

ANEXO 2

Entrevista Individual niños y niñas

Objetivo:	Determinar el grado de conocimiento de la cultura pehuenche en niños y niñas poseen en preescolar.
Iniciales entrevistado:	
Edad:	
Entrevistador:	
Fecha:	

1. ¿Dónde vives? ¿Cómo es donde está tu casa?
2. ¿Has asistido a una celebración o rito con tu familia?, ¿A cuál?, ¿Qué hiciste en ella?
3. ¿Conoces una celebración llamada We tri pantu o Nguillatun? ¿Qué se realiza en ella?
4. ¿Sabes que es una comunidad?
5. ¿Has escuchado alguna vez el término cultura? ¿A cuál perteneces tú?
6. ¿Sabes quiénes son los mapuches o pehuenches?

ANEXO 3

Entrevista Grupal niños y niñas

Objetivo:	Determinar el grado de conocimiento respecto a la alfarería en greda, su uso y origen.
Entrevistado:	
Edad:	
Entrevistador:	
Fecha:	

1. ¿Pueden contarnos qué utilizan en sus casas para comer?
2. ¿De qué material son estos utensilios?
3. Antiguamente estos materiales no existían, ¿De qué creen que estaban hechos? ¿Con qué comerían nuestros abuelitos?
4. ¿Qué cosas creen que se fabricaban y para que se utilizaban? ¿Serían solo para comer?
5. ¿Alguien conoce el término greda? ¿Saben cómo es?
6. ¿Saben de dónde se extrae y quienes lo hacían?

ANEXO 4

Entrevista individual docente

Objetivo:	Determinar el grado de conocimiento sobre la cultura pehuenche y su aplicación dentro de la sala de clases.
Entrevistado:	
Cargo:	
Entrevistador:	
Fecha:	

1. De acuerdo al curso que tiene a su cargo este año 2019, ¿Qué cultura es la que predomina dentro en los niños y niñas?
2. De acuerdo a su perspectiva, ¿Encuentra positivo reforzar la cultura de los niños y niñas en el aula? ¿Cree que sea posible a través del arte?
3. En cuanto a la metodología de las artes ¿Cree usted que esta es relevante dentro del proceso de enseñanza aprendizaje? ¿Cree que esta se pueda direccionar para potenciar la identidad cultural en el alumnado?
4. “Es el conjunto de valores, tradiciones, símbolos y modos de comportamiento que funcionan como elemento dentro de un grupo social” ¿Cree usted que la definición corresponde a Identidad cultural? Fundamente.
5. Dentro de la planificación correspondiente al nivel ¿Se desarrollan actividades donde se potencie la identidad cultural de los alumnos y alumnas?
6. ¿Cree que los docentes debiesen aprender sobre la cultura que poseen los niños y niñas de su curso? Fundamente

ANEXO 5

Registro Social de Hogares Alto Bio Bio (Octubre 2019)

Personas presentes en el Registro Social de Hogares a octubre del 2019
en Alto Bio Bio por agrupaciones habitacionales

Agrupaciones Habitacionales	N° de P. pueblos originarios Mapuche	Total de personas con RSH
Sin AH informada	19	25
BUTALEBÚN -CI	744	763
CALLAQUÍ -CI	919	996
CAÑÍCU -CI	539	577
CAÑÍCU -CI	24	27
CHICHINTAHUE -ST	24	98
EL AVELLANO -CI	89	238
EL BARCO -CI	232	118
EL PANGUE -ST	26	169
GUALLALÍ -CI	109	159
LEPOY ALTO -ST	152	15
LOS GUINDOS -CI	6	369
MALLAMALLA -CI	356	37
PALMUCHO -CI	32	450
PITRIL -CI	401	46
PITRILÓN -ST	9	104
QUEPUCA INTERIOR -ST	96	320
QUEPUCA RALCO -CI	277	62
QUEUCO -ST	59	1010
RALCO -ST	315	620
RALCO LEPOY -CI	577	27
RAÑILHUENO -FN	10	617
TRAPATRAPA -CI	598	6847
Total	5589	

Pobl. Pwlenche : 5.589 hab. \Rightarrow 81,63 %
 Pobl. no pwlenche : 1.258 hab. \Rightarrow 18,37 %

