

Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche

Rural Teachers, Infancy and Adolescence of the Mapuche Ethnicity

Guillermo Williamson

Universidad de la Frontera, Chile

Isolde Pérez

Universidad de la Frontera, Chile

Guillermo Collia

Ministerio de Educación, Chile

Francisca Modesto

Corporación CIED, Chile

Nilsa Raín

Universidad Autónoma de Madrid, España

[Dirección para Correspondencia](#)

RESUMEN

El artículo presenta -sin ánimo de generalizar- opiniones recogidas de profesores y profesoras de escuelas rurales de la Región de La Araucanía respecto de la infancia y adolescencia mapuche y de algunos aspectos de su vida. Desde un estudio exploratorio se recoge información sobre las opiniones docentes respecto de la participación, aspiraciones de los padres sobre sus hijos, educación intercultural bilingüe (EIB), crianza mapuche y discriminación. Se investigó en territorios de las identidades mapuche pewenche, nagche, wenteche y lafquenche de la Región, desde un recorrido de campo que buscó levantar información inicial sobre temas relevantes que pudieran conformar una visión amplia de la infancia y adolescencia mapuche en La Araucanía. De esta manera, se espera contribuir a una mejor organización curricular y práctica pedagógica en la educación en general y educación intercultural bilingüe en particular.

Palabras clave: docentes, mapuche, infancia, interculturalidad, rural

ABSTRACT

We present, without the intention to generalize, a collection of opinions of male and female teachers from rural schools of the Araucanía region concerning Mapuche childhood and

adolescence, and some aspects of their life. An exploratory study, collected opinions of teachers about participation, parent's expectations about their children, intercultural bilingual education (IBE), Mapuche upbringing and discrimination. The work was conducted on Mapuche Pewenche, Nagche, Wentche and Lafquenche territorial ground within the Region, starting with a field trip aimed at getting initial information about relevant topics that would give us a scoping vision of Mapuche childhood and adolescence in the Araucanía. Our aim is to contribute improving curricular organization and pedagogic practice in general and intercultural bilingual education in particular.

Keywords: school violence, school management, cultural diversity, intercultural education

Introducción

Como primeras palabras, el territorio rural se ha transformado y resignificado significativamente en las últimas décadas. No hay un campo de existencia objetivo para definir lo rural:

Los límites entre lo urbano y la ruralidad son plásticos, difusos, como un enmarañado de redes de relaciones que no tienen ni comienzo ni fin preciso, el mundo rural se extiende por múltiples rutas al urbano. La cultura agraria o indígena continúa influyendo fuertemente en los comportamientos sociales de los habitantes y economías de muchas ciudades, comunas y regiones. La ruralidad es tan diversa cuanto diferentes son institucional y políticamente las regiones, los contextos ecológicos de biodiversidad, los pueblos, culturas o subculturas que la componen (Williamson, 2004, p. 93).

El Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), por su parte, señala que Chile es más rural de lo que se piensa y por ello se necesita una nueva conceptualización que integre a los seis millones que este programa ubica en la ruralidad, definida como:

(...) los territorios donde la actividad económica preponderante -lo que no significa mayoritaria ni menos única- es piscisilvoagropecuaria, sea en su inmediata condición de actividad en el espacio natural como en sus formas mediatas pero igualmente vinculadas a eslabones de las nuevas cadenas productivas. Es así que incorporamos a nuestro objeto de análisis no sólo los pueblos, aldeas y caseríos, sino también las ciudades de los territorios rurales, que tejen entre sí, y con sus pueblos y aldeas, redes de comunicación e intercambio cada vez más complejas y densas (PNUD, 2008, pp. 10-11).

En ese contexto se ha ido transformando la educación y la escuela en las comunidades mapuche de La Araucanía, en los *lof mapu* y con ello las relaciones interculturales y la formación identitaria mapuche.

Los territorios y las escuelas no son abstracciones ni constructos institucionales sino sistemas de relaciones históricas, concretas, con dinámicas sociales y culturales en que los aspectos de propiedad y gestión educacional y curricular determinan las condiciones materiales y simbólicas

en que los actores del sistema escolar se (des)relacionan con los del sistema social territorial. Son sistemas pedagógicos articulando escuelas entre sí (por ejemplo, los micro-centros), con las escuelas completas, internados, liceos en otros lugares rurales o en las ciudades, semirurales o urbanas totalmente.

Tampoco son sistemas estáticos, sino en movimiento, transformación y reconstrucción permanente a partir de fuerzas exógenas cuya mayor expresión es la globalización y de otras endógenas asociadas a la movilización de los recursos humanos, culturales y naturales de los territorios locales y su capital cultural comunitario. El mundo rural, su población y sus escuelas cambian día a día, en sus sentidos y sus condiciones materiales de existencia, lo que provoca que la mirada mutua entre la comunidad educativa, la local y la indígena se reconstruya permanentemente desde la memoria histórica instalada en la referencia respecto del otro. Captar esta dinámica para entender el quehacer de la escuela parece ser central en un proceso educativo que quiere contribuir al proceso de desarrollo inspirado y movilizado por la comunidad en beneficio de las familias, sus hijos e hijas y, en este caso, del pueblo mapuche (Williamson, 2008, pp. 17-18).

A ello apuntó el estudio: a recoger opiniones de docentes rurales, en cuanto actores claves de la educación, respecto de los niños y niñas estudiantes que son también actores centrales de las escuelas en territorios rurales en transformación radical, rápida, modernizadora, intercultural, no exenta de conflictos. Territorios donde los derechos de la infancia y adolescencia mapuche se encuentran desafiados día a día, escuela a escuela, territorio por territorio, en lo que dice respecto a superar la discriminación, ejercer derechos, contar con una escuela que asegure aprendizajes de calidad, con equidad, diversidad y solidaridad y lograr finalmente la formación de niños y niñas felices, aprendices permanentes, con identidad de pertenencia a su pueblo.

La interculturalidad se constituye, en tiempos de globalización y de la sociedad del conocimiento, en un desafío social y político de alta complejidad que trata de cuestiones críticas aún no resueltas en los contextos democráticos liberales como las nociones de estado-nación, minorías, pueblos o etnias, derecho humano a la diferencia y derechos igualitarios, derechos colectivos e individuales, derecho a la libre determinación (Jiménez, 2009), ideología y aumento de la desigualdad y de la homogeneidad, desintermediación, transformaciones culturales, cambios en la familia, individualismo, nuevas tecnologías, cohesión social (Tedesco, 2000).

En fin, la interculturalidad emerge desde lo profundo de la historia y de las sociedades para levantarse como una tormenta de denuncias y anuncios que abarca, en lo extenso y en lo profundo, la realidad cotidiana, social y política, del ser humano individual y colectivo, frente a la cual no es posible ni conveniente oponerse: no es posible pues surge de la esencia misma de la globalización y el tiempo histórico de profundización democrática, no es conveniente pues conlleva contenidos culturales, saberes y sueños que contribuyen a una mejor comprensión de todos los seres humanos históricos actuales en su componente personal, social, político, espiritual y del mundo natural. En este contexto uno “de los desarrollos más apasionantes de las últimas

décadas es el renacimiento de las culturas y lenguas indígenas y la lucha por los derechos políticos y comunitarios” (Chomsky, 2009, p. 16).

Como territorio material y simbólico de relaciones sociales y políticas, se constituye en un desafío para la educación y los educadores, los que no pueden abstraerse de sus condicionamientos históricos instalados en su memoria individual y colectiva y en los contextos nacionales y locales en los cuales observan la realidad y construyen su ideología, utopía, creencias y también comprensiones y prácticas pedagógicas. Es un escenario y un quehacer que, sin ser nuevo pues es tan antiguo como la Humanidad, desafía por primera vez en forma radical y consciente a la escuela en cuanto institución y también currículo, pedagogía, relaciones sociales.

La interculturalidad en las instituciones educativas es la nueva realidad de las escuelas que si se desea educativa ha de ser plural, mas con un esfuerzo de convivencia de las culturas mediante el avance del conocimiento recíproco y la generación de espacios clarificadores de vida, empatía y plena búsqueda de caminos que resuelvan tanto las dificultades de los implicados como los posibles conflictos derivados de ghettos o exclusiones.

La interculturalidad es un principio y un proyecto para la mejora de las acciones y relaciones entre las culturas, configurada mediante el diálogo y el encuentro compartido entre todos los estudiantes, el profesorado y las comunidades participantes (Domínguez, 2006, 11-12).

En ese contexto la formación inicial docente y sobre todo las comprensiones de los profesores en sus escuelas respecto del discurso mapuche sobre la educación son claves. Particularmente interesante es constatar las diferencias y también similitudes de discursos pedagógicos e interculturales entre profesores mapuche y no mapuche de las mismas escuelas en comunidades indígenas, en la medida en que el conocimiento y uso de la lengua *mapudungun* permiten una comprensión del niño y niña, de su familia y comunidad claramente diferenciada entre ambos tipos de profesores y profesoras que, en el caso mapuche constituye el discurso educacional originario-en-la-actualidad y en el no mapuche un discurso que, incluso reconociendo la importancia y valor de la lengua vernácula, opera desde el desconocimiento y la parcialidad (Relmuan, 2005).

Pero la escuela, en cuanto unidad educativa o comunidad escolar y en algún sentido como sistema e institución, no es un bloque monolito de reglas, normas, relaciones, personas, ideologías, prácticas sociales, contenidos culturales. En ella hay contradicciones, tensiones, disensiones que de una u otra forma permiten la coexistencia, convivencia o anulación (mutua o no) de diversos discursos y prácticas pedagógicas llevadas a la acción social por los docentes, sean éstos indígenas o no.

La escuela entonces, de un lado reproduce la ideología dominante, pero de otro lado se da también, independientemente del querer del poder, ella se da en el juego de las contradicciones. Y al hacer eso, ella termina por contradecir también la ideología que debería tener por tarea reproducir. (...) Por eso es que yo decía: la escuela no es ni buena ni mala en sí. Depende al servicio de que ella está en el mundo. Se necesita saber a quién ella defiende (Freire, 2005, p. 37-38).

En estos contextos los profesores y profesoras rurales han construido sus visiones de la infancia mapuche, en el contexto escolar y en el de sus *lof mapu*. La visión docente es clave para entender los resultados de aprendizaje de los estudiantes, como producto de decisiones curriculares y pedagógicas que se toman desde las exigencias normativas del sistema educacional, de las regulaciones curriculares, de la teoría pedagógica e ideología de los maestros y maestras.

Metodología

Hace unos años realizamos, en el marco de un proyecto de extensión universitario¹, un breve estudio exploratorio sobre la infancia y adolescencia mapuche en la Región de La Araucanía. Se recogió la opinión de diversos actores sobre la educación intercultural bilingüe (EIB) y particularmente sobre la infancia y adolescencia mapuche rural. Se trabajó en un recorrido de campo que buscaba levantar información inicial sobre diversos temas relevantes que pudieran conformar una visión amplia de la infancia y adolescencia mapuche en La Araucanía. Se consideraron los diferentes territorios de identidad mapuche: *nagche*, *wenteche*, *lafkenche* y *pewenche*.² En las entrevistas, casos estudiados y talleres, en este caso con docentes de escuelas de educación básica multigrado o completas rurales, se considera “mapuche” a aquellos que se auto-adscriben como tales o que son identificados como tales por los(as) maestros(as). En las referencias se asumen las definiciones de quienes las realizan, en algunos casos, cuando ha sido necesario, se asumió como “mapuche” a quienes cuentan con a lo menos un apellido originario, aunque en estricto sentido podrían corresponder a la categoría de mestizos o *champurrias*, categoría poco estudiada y un desafío para la investigación.

Se trató de un estudio exploratorio con enfoque etnográfico realizado el año 2006 y con Informe el año 2008, que tuvo por objetivo examinar un tema o problema de investigación que ha sido poco estudiado o -como muestra la literatura- no se ha abordado suficientemente; que busca aumentar el grado de familiaridad con el problema de investigación: explorar algo poco conocido, en este caso, la visión de los profesores que trabajan con niños(as) mapuche; tienen metodología flexible y usan instrumentos más amplios y dispersos (Hernández, Fernández & Baptista, 1994, pp. 59-60). El enfoque es etnográfico, en el sentido cualitativo de investigación y de etnografía amplia con el objetivo de observar hechos sociales (Mauss, 2006), de reconocer, registrar y difundir sentidos, palabras y relatos de actores sociales individuales en contextos y territorios determinados. No busca generalizar. Se focalizó la búsqueda de sentidos emergentes de actores privilegiados, observados y entrevistados semi-estructuradamente, en forma directa, en campo, en condiciones de vivencia cotidiana, en conversaciones informales y formales con el equipo de investigación, según lineamientos generales de la antropología (Kottak, 2003). El estudio total recogió informaciones de 396 personas (estudiantes, docentes de aula, otros adultos miembros de las comunidades escolar y *lof mapu*), en este artículo se expone lo recogido de uno de ellos: los(as) profesores(as)³. Los datos se presentan descriptivamente, son seleccionados y presentados por el equipo de investigación según lo buscado por el estudio y los objetivos de la publicación, expresando ciertos resultados entre otros del estudio. El estudio tuvo como limitaciones los escasos tres meses en que se realizó el proyecto (algunos de vacaciones de invierno) y la carencia de información acumulada sobre infancia y adolescencia mapuche.

Se recogió información sobre temas diversos desde la perspectiva de existencia y de derechos, sobre la participación, aspiraciones de los padres sobre sus hijos, crianza mapuche y discriminación, también sobre, la mirada de los adultos y de sus profesores o profesoras ante la situación de niños y niñas en los internados, en la EIB o ante el trabajo infantil; es decir, se trató de recoger opiniones de los docentes en los diversos ámbitos de la formación escolar intercultural y rural propiamente tal, como en sus vínculos con la familia y el *lof mapu* o comunidad.

Metodológicamente el equipo académico recorrió los territorios señalados observando escuelas y *lof mapu*, con una pauta de observación que contaba con temas de interés para la investigación, recogiendo opiniones desde entrevistas semi-estructuradas y conversaciones informales, que luego fueran sistematizadas y presentadas en este artículo. El mundo mapuche en sus concepciones se refiere a espacios cuando se trata principalmente de la cosmovisión y de territorio cuando hay una noción socio-política-cultural, por ello es que asumimos la noción de territorio como más próxima a este trabajo y particularmente al territorio rural debido a que las comunidades o *lof mapu* se sitúan en ese tipo de ambiente natural-cultural, pero sobre todo por que ellos dan origen a las identidades territoriales que en la unidad de la nación o pueblo mapuche expresan la diversidad cultural interna.

Resultados

A continuación se presentan algunas opiniones de los docentes respecto de una serie de aspectos o dimensiones de la vida cotidiana y escolar de la infancia y adolescencia mapuche. Ello con el objetivo de recoger visiones que permitan contribuir a plantear preguntas y líneas de investigación respecto de la EIB y el papel de los profesores y profesoras en ella.

La participación social y familiar

La escuela ha dejado de ser el centro de reuniones y de servicio público en/de la comunidad, como lo fue décadas atrás, donde ella realizaba sus reuniones de importancia y llegaban algunos servicios públicos e instituciones no gubernamentales y las agrupaciones de campesinos mapuche y no mapuche. En la actualidad las comunidades cuentan con sedes sociales donde realizan sus reuniones, la educación local ya no está en el *lof* sino en un establecimiento escolar y/o internado próximo o de la ciudad más cercana, lo que de alguna manera hace que ellas y las familias estén más alejadas de la escuela.

Los docentes entrevistados sostienen que la participación de la comunidad en la escuela existe a través de los apoderados, quienes se vinculan en dicha condición y su presencia en ella ocurre gracias a las reuniones de padres y apoderados, la realización de algún beneficio para la escuela o curso o algún acto en la escuela. No hay referencias a cuestiones vinculadas a participar de decisiones sobre gestión, recursos o curriculum.

Por una parte, la celebración del *we tripantu*⁴ es la instancia en la que más participan los apoderados (junto a la realización de las jornadas territoriales que ha desarrollado el Programa Orígenes⁵ en algunas escuelas incorporadas al Programa de Educación Intercultural Bilingüe-PEIB).

Ésta es la modalidad de participación más representativa de la comunidad, porque en ella se integran, además, las personas de la comunidad que no son apoderados. Es una instancia fortalecida por la incorporación de los asesores culturales a las escuelas en el marco de las actividades orientadas por los principios de la educación intercultural bilingüe (EIB).

Se advierte que no existen otras modalidades de participación. Incluso más: se dan casos en que las escuelas prefieren tener una relación distante con la comunidad, a objeto de que ésta no se inmiscuya en la dinámica interna de la escuela. En consecuencia, no se hacen cuentas públicas, no existen o no funcionan empoderados los consejos escolares y los apoderados poco o nada participan o saben del proyecto educativo de la escuela.

En lo referente a la preocupación de los apoderados respecto del rendimiento de sus hijos, los docentes sostienen que es variada; que unos delegan totalmente a la escuela la educación de sus hijos, sosteniendo que es la escuela la que les enseña y, en esta medida, ellos tienen menos responsabilidad educativa, salvo la de mandarlos a la escuela. Otros se relacionan con más frecuencia para saber de la formación de sus hijos, pero se trata de un grupo siempre minoritario.

Algunos docentes sostienen:

Participan en talleres de encuentros territoriales de EIB -que es una instancia más ampliada en la que participa la comunidad- y en las reuniones de apoderados, que es un número más reducido de padres, y en las celebraciones de *we tripantu*. Su participación consiste en recibir información más que en buscar una oportunidad para que ellos tengan una participación propositiva.

La incorporación de los asesores culturales a la escuela yo creo que ha contribuido a que la comunidad participe en la formación de los niños y, tal vez, habría que mejorarlo para que se note más la mano de la comunidad.

Las comunidades, en cuanto lof mapu como territorios sociales de vida y organización indígena, no se visualizan como actores orgánicos que deban o puedan participar de decisiones relevantes de las escuelas aun cuando varias de ellas se encuentran al interior de comunidades o en terrenos entregados en comodato, venta o arriendo a sostenedores municipales o particulares como se visualiza en otro estudio (Williamson, 2008).

En La Araucanía se ha impulsado la función de “asesores culturales”, “educadores tradicionales” o *kimeltuchefe* para llevar la cultura mapuche local a la escuela. Los programas EIB, Orígenes y Araucanía Tierra Viva consideran entre sus estrategias a estos educadores comunitarios, quienes cumplen funciones pedagógicas, con diversos grados de éxito y libertad en las escuelas. A partir del Decreto Supremo 280 (2009) del Ministerio de Educación sobre el Subsector de Lengua Indígena, los *kimeltuchefe* se constituyen formalmente como educadores de la comunidad en la escuela básica rural próxima.

Trabajo infantil

En cuanto a la percepción sobre el trabajo infantil rural de los niños(as) mapuche, los docentes que se desempeñan en escuelas rurales reconocen la participación de los pequeños en el trabajo que realizan en sus respectivos núcleos familiares. Consideran que forma parte del estilo de vida mapuche. Dicen que es una manera de crianza no sólo mapuche sino que, en general, de la vida campesina, donde todos los miembros de una familia colaboran de distintas maneras, según su edad y sexo, sin hacer distinción específica en función del género. Esto se refleja en la opinión de una docente de Licanco de Padre las Casas:

Los niños realizan labores menores en sus casas; desde sexto año básico acompañan a sus padres a vender a la feria y son buenos para el negocio. Comienzan a ayudar en las tareas de la casa en forma diaria desde chiquititos. Desde los 5 ó 6 años ya tienen responsabilidades de ayudar en la casa y hacer la tarea a los papás más liviana.

De igual forma, los docentes observan que la participación en los trabajos familiares ocurre en menor intensidad que en el pasado, porque los niños se ven con más tiempo para jugar y porque, además, el uso de la tecnología ha facilitado enormemente las labores agrícolas proporcionando mejor calidad de los trabajos y optimización del tiempo de ejecución de ellos, lo que indudablemente libera también a los niños de ciertas faenas. Esta apreciación se condice con lo planteado por niños entrevistados, que reconocen en sus padres la preocupación de proporcionarles el tiempo necesario para estudiar en sus casas en forma preferente, dejando en segundo lugar la colaboración en el trabajo familiar. Esto se ve reflejado, de alguna manera, en la opinión de docentes del microcentro Peleco, de la comuna de Teodoro Schmitd:

Hoy la tendencia es que los niños ya no ayuden a trabajar, al parecer ya no hay paciencia y todo hay que hacerlo rápido. Y, en tal sentido, los niños la entorpecen. El uso de tecnología acelera los procesos productivos en el campo, con lo cual se necesita menos mano de obra.

En cuanto a los efectos que el trabajo tiene en el rendimiento escolar de los niños y niñas, señalan que es evidente que afecta, porque siempre será necesario que los niños repasen los contenidos en la casa en algún momento, pues esto sería base para los aprendizajes futuros.

Las ausencias a clases relativamente numerosas afectan, además, no sólo al que falta, sino que al curso completo, pues al no poderse entregar los contenidos planificados hay que readecuarlo para impartirlos más tarde. En palabras de una docente de Isla Huapi, de la comuna de Puerto Saavedra:

La familia trabaja unida y su intensidad no es de todos los días. Hay casos en que los padres no tienen ayuda del hijo más grande, porque está en el servicio militar o en el liceo o de temporero, y no hay recursos económicos para pagar la ejecución de un trabajo. Es una costumbre de la comunidad, porque además se trata de asegurar la alimentación de la familia, porque tendrán papas para vender en primores, arvejas en primores en los tiempos más difíciles. Esta realidad afecta en el rendimiento de los alumnos y si la inasistencia es notoria no se puede cumplir con los programas educativos y los que están presentes se atrasan. La escuela entiende y atiende esta realidad no sancionando a los alumnos y readecuando la actividad planificada. El gran aporte del

trabajo de los niños es valorar el campo, contribuir a la unidad familiar y al trabajo colaborativo y la solidaridad. En realidad, esta situación no se percibe como un trabajo infantil y de explotación de niños y niñas, sino que se ve como una normalidad, y que debe ser así.

Los docentes observan las transformaciones en el medio y también la reconstrucción de las prácticas sociales tradicionales de la familia mapuche que, a pesar de los cambios, mantienen ciertas prácticas productivas que afectan el rendimiento escolar.

Internados

Respecto de los internados, que en La Araucanía son importantes en la zona rural pues superan los 15.000 estudiantes y constituyen una opción aquellos provenientes de zonas rurales, docentes –en Puerto Saavedra- reconocen que los niños y niñas en muchos casos:

Les gusta estar en el internado, porque tienen la comida, miran tele, tienen una cama limpia y están calentitos. A algunos no les gusta porque echan de menos a sus padres y les cuesta acostumbrarse, porque los obligan a lavarse en el internado, a tener horas de estudio, hacer aseo como encerar, lo que a los niños les cuesta, porque están acostumbrados a las labores de campo y estiman que encerar es trabajo de mujeres.

Comentan que los niños no están acostumbrados a estar sometidos al horario de levantada, a las comidas a la hora ni a una variedad de dieta alimentaria. Por ejemplo, a los niños de la costa no les gusta consumir el coliflor, apio, betarraga, zanahoria, la leche y mariscos, pues están habituados a dietas como papas, ají, fideo y sopas de arroz. Prefieren todas las comidas acompañadas con papas.

Por otro lado, también reconocen que en el internado no existe ninguna actividad tendiente a fortalecer aspectos culturales mapuche. En las escuelas, cada curso tiene actividades con el asesor cultural una vez a la semana y son pocos los casos en que el asesor cultural planifica con el profesor la actividad que va a realizar. En la generalidad de los casos, el asesor trabaja en forma aislada como si se tratara de una asignatura separada. A los niños y niñas les encantarían las actividades del *we tripantu*, incluso a los niños y niñas cuyos padres son evangélicos, quienes prácticamente en su totalidad se oponen a que sus hijos participen de actividades culturales referidas a la cultura mapuche.

Sobre las aspiraciones educativas de los padres mapuche en relación al futuro de sus hijos

Todos los docentes concuerdan en que los padres de hoy tienen una opción preferente por la educación de sus hijos, independientemente de que unos más que otros mantengan un seguimiento del rendimiento escolar de sus hijos y concurren a la escuela para interiorizarse de ello, pero que esto lo hacen muy pocos padres.

Asimismo, los profesores plantean algunas observaciones en torno a las aspiraciones de los padres, distinguiendo dos realidades en función de sus experiencias docentes.

Por una parte, los padres del sector costero de identidad *lafquenche* prefieren que sus hijos se eduquen y salgan de sus comunidades para que se desempeñen laboralmente en algún otro punto del país y construyan su vida en dichos lugares pues en la comunidad consideran que habrían muy pocas expectativas de mejorar las condiciones de vida por el poco terreno productivo de que se dispone.

Una segunda observación que plantean se refiere a la realidad de comunidades cercanas a Temuco, y en forma más notoria en el sector Niágara y Truf Truf, donde los padres, que igualmente están preocupados de la educación de sus hijos, mantienen la tendencia de que sus hijos se queden en la comunidad o próximo a ella, destacándose además que se trata en estos casos de zonas de mayor arraigo cultural y próximas a centros de estudio y laborales.

Hoy en día los padres están más preocupados de la educación de sus hijos y quieren que continúen sus estudios hasta donde les alcancen las fuerzas y busquen otras alternativas para sobrevivir, ya que está quedando muy poco campo para cada uno.

Comparativamente, en el sector Peleco y alrededores la tendencia es que los niños estudien y se vayan del lugar a buscar otros horizontes. Y en el sector Niágara y Truf Truf, próximo a Temuco, me he dado cuenta que los padres prefieren que sus hijos se queden cerca y no abandonen las comunidades.

Respecto a la educación temprana de los hijos, advierten que ha sido un proceso que ha ido creciendo desde una posición de reticencia hacia una mayor aceptación, porque los padres estiman que, de no enviar sus hijos al nivel de parvularia, éstos quedan en clara desventaja con relación a los otros niños y niñas que sí lo hacen.

Poca importancia, porque quieren estar más tiempo con sus niños en sus casas y que vayan directamente al primer año y que aprendan a leer. No comprenden que el niño debe madurar.

Le asignan bastante importancia. Están interesados y envían a sus niños a la escuela, a pesar que las mamás están en la casa. Acá en el sector fue una lucha de años, recién se consiguió hace un par de años el Kinder; están interesados en la escuela.

Los programas de expansión de la educación parvularia durante la gestión de la Presidenta Michelle Bachelet (2006-2010), básicamente a través del Programa Chile Crece Contigo y una serie de otras iniciativas complementarias referidas a la mujer y la familia, o experiencias anteriores como las del Programa no convencional Conozca a Su Hijo, amplió la conciencia sobre la importancia y la cobertura de este nivel, lo que también se ha ido extendiendo en forma progresiva a las escuelas rurales.

La EIB y la incorporación de la visión mapuche en la escuela

Los docentes estiman que la Educación Intercultural Bilingüe (EIB) es una contribución a la autoestima del niño y niña, al comprobar hechos concretos que relevan su cultura. En consecuencia, éstos se sienten tomados en cuenta en la escuela, lo que a la comunidad también le

gusta. Al respecto, señalan que se puede comprobar que algunos padres, aun siendo evangélicos, participan con sus hijos en *ngillatun* y funerales mapuche.

Una docente del sector Licanco, comuna de Padre las Casas, opina:

La EIB claro que es importante y sobre todo fortalece la identidad de los niños. Yo tenía el caso de un niño que no podía aprender a leer. Mucho tiempo y años tratando de enseñarle, hasta que me di cuenta que él hablaba en mapuzugun, ya que a él en su casa le hablan así y traté que se iniciara con un diccionario en mapuzugun con las palabras que él conocía y las relacionara en castellano. Fue el clic y se largó a leer.

Lo que debiera integrar del pueblo mapuche es la lengua materna en los niños mapuche. Porque los niños entienden y comprenden el lenguaje que se mantiene en sus casas.

En un programa integrado, poder facilitar las dos lenguas y continuar en escuelas superiores, donde se integre el lenguaje mapuche... En la escuela se cortó el EIB.

La integración de la visión mapuche en la escuela es un tema del que los docentes manifiestan algunas necesidades de formación general, así como la falta de mayor preparación específica sobre el tema. Inicialmente estiman que una de las formas de integrar el conocimiento mapuche es la participación de los niños en los eventos propios de la cultura mapuche como en el *ngillatun* y en los funerales, pues de esa manera se contribuye a que la gente se sienta tomada en cuenta.

Otro elemento importante que destacan es la incorporación de los adultos de la comunidad a la escuela, cuya forma y modalidad no logran precisar, pero se tiene claro que requiere de un trabajo en equipo en las escuelas, integrando en forma paulatina el conocimiento mapuche desde un nivel bien elemental hacia uno más complejo, con la colaboración de los que saben en la comunidad (*machi, azelcheffe, lonkos* y otros), ya que se reconoce que el tema de la EIB no se ha trabajado en la forma esperada ni se cuenta con el efectivo compromiso de los docentes ni con la experticia en el tema.

En honor a la verdad, yo veo que a nivel de profesores la única que trabaja la interculturalidad es la asesora cultural y no existe un trabajo debidamente planificado con los docentes. A nivel de prebásica, que es lo que me toca hacer, incorporo mucho a la familia y ancianos a mis clases, organizamos *ngûtram*(conversación), donde invito a un chachay (anciano) para que les converse a los niños sentados en círculo. Conversamos todos los días en las mañanas sobre los *pewmas* (sueños).

Veo que a las escuelas les preocupa también la cuestión de rendimientos, mejorar el Simce, y, por lo tanto, los profesores, como además no son mapuche, estiman que de alguna manera les entorpece ese objetivo. En el discurso se dice que estamos preocupados por la interculturalidad, pero sinceramente es una gran mentira.

Los profesores se relacionan con las personas afines con el director o directora y son marginados de plano o bajo cualquier subterfugio todos aquellos que exigen más y son más frontales para plantear sus inquietudes. Hay personas ancianas que saben mucho y por eso son marginadas. Lamentablemente, como ocurre en todas partes, al que incomoda hay que marginarlo, mostrándole los dientes. Tú sabes que no en todos los cargos están siempre los mejores, sino aquel que es más funcional a la empresa o institución.

Hay una visión general que la EIB se mueve entre tensiones y contradicciones: contribuye a la formación de la identidad pero afecta los resultados del SIMCE, algunos docentes desarrollan actividades culturales mapuche e intentan fortalecer la lengua pero otros y el sistema mantienen discriminación y exclusión a los expertos en el saber indígena, algunos enseñan a leer desde el mapudungun y otros se preocupan por cumplir estándares en español. La formación de la conciencia y de la comprensión docente de la infancia mapuche se mueve en ese contexto complejo, tensionado y con contradicciones.

La crianza mapuche

Perciben un proceso de cambios de los modelos de crianza que va desde lo tradicional mapuche o *wingka* hacia una homogeneización entre modelo mapuche y no-mapuche, traduciéndose en definitiva en un modelo de crianza campesina.

Si las hay aún, pero cada vez es más homogéneo entre los mapuche y no mapuche campesinos; es decir que poco a poco la crianza será en cierto modo parecida: un modelo de crianza campesina.

Por ejemplo, los niños aprenden acompañando. En las actividades que hacen los mayores, uno ve a pequeños de 5 y 6 años acompañar a buscar lo chanchos, las ovejas, otros más grandes caminan al lado del papá, abuelo o tío cuando éste anda arando con los bueyes. Son menos protectores de los hijos, porque si hay que caminar largo trecho con ellos se camina, si hace frío no importa, si se moja no se hacen dramas, porque están las hierbas para darle. Lo mismo ocurre con la sobrehigiene. El no-mapuche es más expresivo con sus hijos, los protege arropándolo, cuidando de él; el mapuche es más duro en el trato, un poco más suelto a la naturaleza, pero se preocupan del respeto a ella...

Los docentes expresan educaciones diferentes en los contextos mapuche y no mapuche, valorando y criticando en ambos una serie de comportamientos familiares respecto de los niños y niñas, sin embargo, manifiestan, la tendencia es a hacerse semejantes fundamentalmente por que se van homogeneizando en cuanto la economía mapuche rural se va haciendo campesina.

Aspectos de la crianza a considerar en un programa educativo mapuche

Entre los aspectos que les parece relevante incorporar en un programa educativo intercultural está el concepto mapuche del respeto, que estiman interesante para los no-mapuche, junto a la consideración de la familia bajo su propia concepción.

Me parece de especial importancia enseñarles sobre las normas referidas al respeto en el contexto mapuche, que haría bien no sólo a los mapuche sino también al niño que no es mapuche. Es un tema complejo, porque los padres hoy en día están adoptando otra forma más liberal de relacionarse con sus hijos. Por ejemplo, se tratan de “hueón”, que de acuerdo a la norma mapuche eso es inadmisibile.

Otro elemento que me parece importante es la consideración a la familia en sus cuatro raíces, porque hay tendencias a vivir cada cual su metro cuadrado.

La relación inter-generacional y la noción de familia ampliada se constituye en un componente de la cultura mapuche que los docentes reconocen que debería ser integrada a la escuela.

Discriminación en los niños

La opinión de los docentes se enfoca desde la mirada de la discriminación étnica. Manifiestan que en las escuelas no se presentan casos de discriminación de ninguna índole, pues en la generalidad de los casos el alumnado está compuesto casi en el 100% por niños de origen mapuche y los que no lo son demuestran absoluta apertura a la condición de mapuche de sus compañeros. Esto porque, además, comparten una misma realidad campesina, en la que coinciden una serie de vivencias de la vida cotidiana, cuya diferencia radica más en la visión o apreciación que se tiene, sobre todo en las personas mayores, lo que va definiendo aquellos elementos que son más mapuche que otros. Los niños y niñas se entienden en sus juegos.

Se estima que los niños y niñas de estas escuelas se encuentran con algún tipo de discriminación en la enseñanza media.

En la escuela no se nota la discriminación, tal vez porque son todos mapuche. Ellos se entienden en sus juegos. Yo noto que la discriminación se da más en el pueblo, en la enseñanza media.

En la escuela no se advierte ningún signo de discriminación de ninguna especie.

Hay una docente, que tiene a cargo un proyecto de integración, que señala una opinión distinta a la de sus otros colegas desde una perspectiva de las necesidades especiales de educación. Sostiene que al interior de las comunidades son discriminados los niños y niñas que sufren de alguna discapacidad, en el siguiente tenor:

Los niños si son discriminados por su gente, los dejan en casa; si no aprenden nada ¿para qué van a la escuela? Para las familias es importante que si van a la escuela deban resolver las necesidades básicas.

Muchos de los niños con algún retardo, que según ellos no sirven para la escuela, lo deciden en la casa y no los mandan. El niño se queda en su casa solamente, no lo exponen o lo mantienen oculto.

En la escuela existen formas de discriminación. Normalmente al niño que físicamente es igual a los demás, pero tiene dificultades en su aprendizaje, los compañeros y la comunidad lo tratan de tonto.

Cuando es con discapacidad física, lo observan, se acercan, pero manifiestan temor a hacerle daño o les da pena.

Hay un reconocimiento de que se practica discriminación en la escuela, aunque se plantea más en la educación media que en la básica, en la urbana que en la rural, con niños con necesidades educativas especiales que con niños o niñas mapuche, quizás porque todos o mayoritariamente son mapuche. En realidad, esta percepción conduce a otra mirada más sutil en las formas de discriminación, la que no siendo étnica es tan o más perjudicial en la configuración de la identidad personal que se da en todos los contextos de interacción humana: el trato de “tonto”, u otros conceptos que estigmatizan a los niños, de alguna manera se constituyen en lenguaje paralizante que limita e inhibe la voluntad y el amor propio de la persona.

Conclusiones

El recorrido por las opiniones presentadas, que no son ni generales ni únicas, nos muestra un panorama complejo, contradictorio, tensionado de voces docentes respecto de la infancia mapuche que constituyen un soporte cultural, cognitivo, memorial individual y colectivo a sus prácticas docentes. Las diferentes miradas de profesores mapuche y no mapuche respecto de la infancia indígena de La Araucanía se visualizan en las presentaciones del texto, expresando cada una perspectivas teórico-pedagógicas propias pero sobre todo fundamentos variados de comprensiones y decisiones pedagógicas que se manifiestan en diseños curriculares en torno a cierta selección de contenidos culturales, prioridades de formación en competencias y cogniciones definidas –o no- externamente a la escuela y al propio docente, comprensión sobre la (no)participación de la comunidad local en el establecimiento, la importancia de la EIB en la educación.

Los docentes muestran una clara conciencia respecto de las condiciones y características de los niños y niñas como infancia con identidad personal y colectiva (mapuche), sometidos a las condiciones del sistema educacional y de la sociedad que, en la mirada docente, no contribuye o permite, salvo actividades específicas, llevar a cabo en plenitud los derechos (que no son enunciados como tales). La visión docente es contradictoria y con grados de pesimismo respecto de la posibilidad de desarrollo de la cultura y lengua mapuche en sus estudiantes por las condiciones de transformación del país y de la sociedad.

Entienden a los niños(as) y adolescentes en una perspectiva que combina lo indígena con lo rural y en cierto sentido -aunque con varios matices- lo mapuche con lo campesino. En general reconocen y valoran la cultura, incluso por sus positivas influencias para los no mapuche, el derecho al aprendizaje de la lengua materna y a tener sus pautas propias de crianza; sin embargo, manifiestan un cierto pesimismo respecto de las posibilidades de su ampliación y desarrollo, fundamentalmente por la expansión de la tecnología en el campo, la campesinización mapuche,

las demandas familiares de integración a la sociedad y el interés de directores y sostenedores de responder a las exigencias del sistema educacional. Plantean que no hay discriminación en la escuela básica rural con los niños(as) indígenas y que si se plantea en la enseñanza media urbana, aunque señalan que en la sociedad local existe algún grado respecto de aquellos con discapacidades. Indican que hoy trabajan menos, aunque sí lo hacen en actividades domésticas livianas, necesarias para la familia, lo que provoca algunas dificultades para asistir a clases y consecuentemente para los procesos pedagógicos y el aprendizaje; hay una percepción positiva de los internados y su aporte a la educación de la infancia indígena. La participación de las familias y comunidades es restringida, se logra con el *lof* en las celebraciones del *Wetripantu* y en algunas escuelas en Jornadas del Programa Orígenes, con los padres en las Reuniones de Padres y Apoderados: no hay una estrategia de participación en decisiones relevantes para el currículum o la pedagogía; la EIB es visualizada como una estrategia limitada donde se valora, pues es lo único que se visualiza, la participación reciente de los educadores tradicionales en las escuelas. El concepto de interculturalidad se comprende como cultura mapuche y no como escenario de (des)encuentro entre culturas asimétricas en relación al poder efectivo de cada una en el aprendizaje de los(as) niños(as) y su formación de identidad personal y colectiva.

Estas y otras comprensiones de los docentes rurales sobre la infancia mapuche terminan impactando los procesos pedagógicos y decisiones curriculares, por ello es necesario profundizar estos estudios de modo a que se puedan cumplir efectivamente los derechos colectivos indígenas y mapuche definidos en la legislación nacional e internacional educacional, de la infancia y de los pueblos indígenas. Este es un tema necesario de investigar mucho más, sobre todo en un contexto educacional y de desarrollo profesional docente que, por una parte se abre a las consecuencias de la aplicación del Decreto 208 de Lengua Indígena y por otra promueve políticas de incentivo monetario que tienden a la evaluación de estándares homogéneos. Una EIB que intenta avanzar hacia la enseñanza de la lengua y la cultura indígena en la escuela y se enfrenta a educadores profesionales y educadores tradicionales que tienen lenguas y enfoques pedagógicos diferentes y contradictorios en su relación con los territorios. Un sistema educacional, currículum y pedagogía, que se tensiona entre la Ley General de Educación con su principio de libertad de enseñanza y el Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo que asegura el Derecho a la educación en su propia lengua y cultura a los niños y niñas.

Notas

¹ El estudio de los Proyectos de Extensión “Kelluwün: Educación y comunicaciones interculturales para el desarrollo. (2006) (Proyecto Extensión Permanente: 02-06) y Proyecto Kelluwün: una nueva relación entre educación y comunidad local. Universidad de La Frontera (Proyecto Extensión Permanente 008/2008).

² Estas identidades corresponden a sentidos de pertenencia cultural, familiar, asociados a modos de vida y formas de lenguaje según territorios. Una organización territorial adecuada a los territorios actuales nos indica que, aproximadamente, la identidad *nagche* se localiza en el valle de

la Provincia de Malleco, la wenteche en el valle de la Provincia de Cautín, la *lafkenche* en el litoral desde Arauco al sur y la *pewenche* en la cordillera de los Andes.

³Se realizó trabajo de terreno, con entrevistas semiestructuradas a docentes rurales, de modo individual por territorio (8 docentes) o en microcentros (1 en territorio lafquenche con 6 docentes) seleccionados intencionadamente, en a lo menos una comuna por identidad territorial: nagche (Ercilla), wenteche (Temuco, Padre Las Casas, Imperial), lafkenche (Puerto Saavedra, Toltén y Carahue) y pewenche (Lonquimay).

⁴Año nuevo mapuche. Próximo al 24 de Junio, corresponde al *solsticio de invierno*.

⁵Programa de Desarrollo Indígena con un componente de Educación Intercultural.

Bibliografía

Chomsky, N. (2009). *Neoliberalismo y globalización*. Temuco: Ediciones Universidad de La Frontera.

Domínguez, M. C. (2006). *Investigación y formación del profesorado en una sociedad intercultural*. Madrid: Editorial Universitas.

Freire, P. (2005). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora UNESP.

Hernández S., Fernández C. y Baptista L. (1994). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.

Jiménez, L. (2009). *Diversidad cultural y pueblos indígenas*. Bilbao: Universidad de Deusto.

Kottak, P. (2003). *Espejo para la humanidad. Introducción a la Antropología Cultural*. Madrid: McGraw-Hill.

Mauss, M. (2006). *Manual de etnografía*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.

Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, PNUD. (2008). *Desarrollo humano en Chile rural. Seis millones por nuevos caminos*. Santiago: PNUD.

Relmuan, M. A. (2005). *El Mapuche, el aula y la formación docente*. Bolivia: P.INS, PROEIB ANDES, Plural.

Tedesco, J. C. (2005). *Educación en la sociedad de conocimiento*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.

Williamson, G. (2004). estudio sobre la educación para la población rural en Chile. En: FAO/ UNESCO/CIDE/REDUC/COOPERAZIONE ITALIANA, *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú* (pp. 97-170). Italia: FAO.

Williamson, G. (2008). Escuela Rural y Lof Mapu en La Araucanía. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 5 (9-10), Recuperado en enero de 2008, desde http://www.ccer.org.ni/files/doc/1186419929_Red

Fuente:

WILLIAMSON, Guillermo et al. Docentes Rurales, Infancia y Adolescencia Mapuche. Psicoperspectivas [online]. 2012, vol.11, n.2 [citado 2013-02-20], pp. 77-96 . Disponible en: <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-69242012000200005&lng=es&nrm=iso>. ISSN 0718-6924. doi:10.5027/psicoperspectivas-Vol11-Issue2-fulltext-180.