

Influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural: el caso de la educación indígena en la región de la araucanía

*Omar Garrido Pradenas**

Resumen

El presente estudio ejemplifica de modo específico un hecho que no es único y que da cuenta de la influencia de la escuela en la pérdida de la identidad cultural de las comunidades originales en distintas latitudes en todo el mundo.

Este hecho que históricamente ha golpeado a las comunidades constituidas por minorías o etnias que no tienen el poder para oponerse a las sociedades globales de las que forman parte, en la actualidad se ve potenciada por un fenómeno propio de nuestros tiempos, la globalización, que sobrepasando fronteras propicia una suerte de macrocultura a nivel mundial lo que incide –a no dudarlo- en la pérdida de la identidad propia.

Algunas de las conclusiones se señalan a continuación:

- la sociedad mapuche vive un proceso desintegrativo que propicia –en especial entre los jóvenes- una pérdida de su identidad y conciencia étnica;
- la educación formal escolarizada no responde a los procesos formativos propios de la etnia mapuche de carácter eminentemente informal;
- las prácticas educativas impuestas han mantenido al pueblo mapuche al borde la asimilación y total aculturación, como consecuencia de la impertinencia del curriculum oficial y carencia de funcionalidad sociocultural:

Palabras clave: educación rural, educación indígena, integración social, identidad cultural.

* En: *Tarbiya*, nº 19, 1998. pp 7-29.

Introducción

La presente publicación sintetiza parte de una investigación que pretende dar cuenta de como la escuela ha distorsionado históricamente la realidad de la sociedad y cultura de las minorías étnicas en este caso la del pueblo mapuche del sur de Chile. Esta es a no dudarlo una de las sociedades originarias más importantes de América Latina y en el caso particular de Chile un pueblo que en cifras poblacionales absolutas domina largamente –respecto de los no mapuches- las áreas rurales de la Novena Región de la Araucanía.

Los resultados que se muestran han sido logrados a partir de las informaciones y datos proporcionados por informantes mapuches claves –líderes y educadores de ascendencia indígena- seleccionados a través del método conocido como “bola de nieve” que consiste en que cada informante proporciona nombres que se incorporan en el listado, el cual se cierra cuando los nombres se hacen repetitivos.

El estudio fue realizado en tres espacios geográficos de la provincia de Cautin en la IX Región de Chile, los cuales se localizan en otras tantas comunas: Cholchon en Nueva Imperial, La Piedra en Galvarino y Maquehue en Temuco. Estos sectores fueron seleccionados por presentar gran presencia demográfica indígena.

En esta oportunidad se presenta este trabajo separado en tres secciones: a) una apretada síntesis documental como referencia del rol que ha jugado la educación formal con sus características más distintivas –en el proceso de asimilación y aculturación del mapuche y consecuentemente, de su pérdida de identidad; b) el plan de análisis e interpretación de la información recopilada y c) las conclusiones derivadas del análisis anterior y que responden a las hipótesis y objetivos que orientan la realización de esta investigación y que por razones de espacio no es posible explicitar en esta publicación.

Educación General Básica

Disposiciones normativas generales. La tradición centralista de Chile se observa también en el plano de la Educación, y concretamente en la Educación General Básica. Ésta se rige por cuerpos legales que datan de más de una década y que universalizan sus propósitos y objetivos para todo el país.

Para enfatizar la situación que se observa hasta ahora en la Educación Básica Rural, en relación a los programas de estudio, el Decreto 4002 señala que “los programas son comunes para todo el país” y por consiguiente “aseguran la uniformidad mínima necesaria de los estudios de los educandos”. El supuesto básico que maneja es que la obligatoriedad en lo mínimo asegura resultados uniformes, supuesto de por sí bastante cuestionable. Además esta consideración pone en entredicho el carácter flexible que se desea proporcionar a los programas de estudio (Magendzo, 1988a).

Áreas rurales e indígenas. Cruz y Durán (1988) señalan que la educación en estas áreas presenta los siguientes problemas recurrentes: la existencia de programas comunes a todas las escuelas del país y la inespecificidad de la educación que esto plantea; la falta de adecuación de la escuela a las temporadas y horarios que priman en el campo; la existencia de textos inapropiados para la socialización que recibe el niño rural; el planteo de objetivos educacionales que son difíciles o imposibles de alcanzar en lo rural; la imposibilidad manifiesta que existe, en un gran número de casos, para que los padres colaboren material e intelectualmente al proceso educativo. Todo esto se une a la carencia de recursos materiales indispensables para lograr un fluido proceso de aprendizaje.

Gajardo (1988) señala que aún cuando la enseñanza básica es legalmente obligatoria, es un bien desigualmente distribuido. Ello se manifiesta de manera evidente en el medio rural, donde la educación formal, generalmente opera como un mecanismo de diferenciación social en relación con las oportunidades educativas que se ofrecen a la población urbana. Agrega la misma autora que “en el debate sobre la función de la escuela y el papel de la educación en las zonas rurales se alude con frecuencia a la precaria relación existente entre el sistema escolar, su estructura y funcionamiento, y el mundo del trabajo. Es una opinión de consenso el que la escuela tiende a ignorar la vivencia cotidiana de los niños y su incorporación temprana a la vida productiva, imponiendo exigencias que resultan ajenas a los grupos que viven y trabajan en el campo”.

Garrido (1988) expresa que “en gran parte las formas de escolarización que se practican en las áreas rurales no son significativas para los habitantes de las comunidades rurales. La barrera cultural es tan manifiesta con planes de estudio con orientación y valorización urbana, que lo que se pretende dar no puede ser valorado por las familias rurales, ya que los fines que se proponen no forman parte del marco valorativo de la comunidad rural. Si a esto se suma el sentimiento de minusvalía que

surge en el niño como consecuencia de sus fracasos, no es extraño que los padres compartan la actitud de los niños cuando se niegan a concurrir a la escuela”.

En las zonas rurales no sólo se necesita facilitar el acceso a la educación formal, gracias a mapas escolares más cuidadosos, sino más bien se precisan maestros formados o preparados con mayor excelencia, de acuerdo a la realidad rural. En esa misma dimensión, Rotblat de Schapira citado por Garrido (1986) agrega que un factor que agrava los problemas educativos en las zonas rurales es la existencia de gran número de escuelas unidocentes, cuyos profesores atienden al mismo tiempo niños de distinto grado. Además ese profesor ha sido formado profesionalmente en centros urbanos sin haber recibido recursos metodológicos para ejercer eficientemente su función docente en el sector rural.

Una falla fundamental de los programas educativos que se desarrollan en las áreas rurales lo constituye la falta de relación entre aquello que se enseña y para quien se enseña, fruto de esquemas y modelos que poco o nada tienen que ver con la realidad que viven los educandos.

Glasser (1972) agrega que cuando no hay pertinencia en el plan ni en los programas de estudios, los niños no sienten la motivación para aprender.

Prada citado por Garrido (1988) expresa que en las zonas rurales deprimidas el sistema educativo debe tener una respuesta a la atención de las necesidades básicas, a la lucha por la subsistencia. Esta realidad constituye un desafío para el sistema educativo. El problema no consiste en dar una educación para un futuro bastante difícil de pronosticar, sino en ofrecer una educación básica que cubra las necesidades educativas de la población rural a partir de la realidad concreta y sobre cuya base sea posible la capacitación laboral o la prosecución de estudios.

En regiones con presencia de población indígena, las características de la educación en las áreas rurales marginadas se ven potenciadas por el carácter conflictivo de las relaciones entre las sociedades nacionales y las etnias indígenas, conflicto que se refleja en el modelo de desarrollo establecido e impulsado por el estado-nación y sus grupos de poder, y las necesidades e intereses de los pueblos indígenas que luchan para garantizar su sobrevivencia física y cultural en un mundo en constante transformación. En este contexto, en la educación se manifiesta un conflicto que no es solamente lingüístico y cultural, sino también económico, social y político (Amadio, 1987).

Varese (1987) señala que el establecimiento del castellano como idioma oficial ha significado, de hecho, una imposición que ha conducido a considerarlo como la lengua nacional predominante, aún en países en que los hablantes de lenguas vernáculas constituyen mayoría. Agrega que, en contraste con el proceso de adquisición y de aprehensión del castellano, las lenguas indígenas se adquieren y recrean fundamentalmente en los espacios informales de la vida cotidiana. Los ámbitos familiares y comunitarios en los que la interacción verbal se caracteriza por su posibilidad de espontaneidad constituyen los espacios por excelencia para la circulación y significación de los idiomas nativos.

Mayer (1987) indica que el lenguaje nativo es fundamental para poder preservar los rasgos culturales de un grupo social, y esos rasgos son a su vez utilizados por otros grupos para diferenciarse y para discriminar. Agrega Mayer que en regiones de fuerte composición poblacional indígena (situación que se observa en las áreas rurales de la IX Región de la Araucanía), se sigue educando exclusivamente en lengua oficial, lo que hace muy difícil, de hecho, el proceso educativo pues la mayor parte del tiempo escolar se dedica al aprendizaje de dicha lengua.

Amadio (1987) plantea que a partir de los 70, las soluciones adoptadas en el campo educativo se caracterizan por el contraste entre fuerzas conservadoras que siguen aplicando modelos tradicionales y propuestas innovadoras derivadas de las más recientes experiencias; entre las reivindicaciones de comunidades indígenas, apoyadas por los sectores más avanzados de la investigación pedagógica y antropológica, y la resistencia de grupos sociales que ven ellas un peligro para privilegios adquiridos y una amenaza para la unidad nacional.

En el caso de las áreas rurales deprimidas, la educación institucionalizada ha tenido escasa relevancia, habiendo sido incapaz de promover, a través de la capacitación, una mayor dinámica a los procesos productivos necesarios para mejorar la calidad de vida de la población. En otros términos, la educación no estaría dando respuesta a los requerimientos de la realidad regional con el propósito de estimular canales efectivos de desarrollo integrado del medio rural (Garrido, 1988).

En nuestra región la problemática educacional que se observa en las áreas rurales deprimidas se ve potenciada por la incorporación a la acción educativa formal de la población mapuche, que se caracteriza por mantener una identidad étnica manifestada tanto a nivel sociocultural como lingüístico (Garrido, 1986).

Educación mapuche

La sociedad mapuche ha sufrido, desde la llegada de los españoles hasta la actualidad, una serie de transformaciones, es decir, ha vivido un progresivo proceso de aculturación que ha significado la disolución de las estructuras e instituciones tradicionales, las cuales han sido reemplazadas en forma paulatina por las estructuras e instituciones de la sociedad global. Stucklik (1974) señala que este proceso se intensifica en los últimos cien años, a partir del establecimiento del sistema de reducciones o reservación impuesto en 1884.

La educación no podía estar al margen de estas modificaciones, de allí que progresivamente cambie de carácter, desplazándose del plano de lo informal a la educación escolarizada. En este contexto se ponen de relieve las diferencias entre la educación tradicional del pueblo mapuche y la educación formal que deviene de la implantación de un currículum nacional uniforme para todas las escuelas del país, sin distinción del tipo de sociedad ni localización geográfica ni cultura (Garrido, 1991).

Naturaleza de la educación no formal. La cosmovisión, es decir, la interpretación y/o recreación de los fenómenos humanos y naturales que poseen los pueblos indígenas, resultan ser un factor determinante en la conformación de los diversos sistemas culturales que éstos poseen, llámense sistemas matemáticos, de salud, organización social, comunicación, producción y consumo, etc. (Amodio, 1989).

Aravena *et al.* (1989) señalan que el aprendizaje de tales sistemas sociales por parte del niño mapuche se realiza en base a las experiencias y situaciones que se presentan al formar parte de las prácticas culturales familiares desde los primeros años de vida, los diversos instrumentos y objetos que encuentra a su alcance, los juegos de imitación, las actividades llevadas a cabo en el medio familiar, su participación en actividades de producción y comercio, etc. todo lo cual lo pone frente a situaciones en las que debe emplear conocimientos concretos y aprendidos en la vida cotidiana de la comunidad. Por tanto, puede decirse que los procesos de aprendizaje experimentados por los niños indígenas se dan por analogía o por transmisión directa de mayores a menores.

Por otra parte, existe una relación y un conocimiento profundo, desde los primeros años, de los diferentes elementos del mundo natural. El conocimiento de este mundo está fijado por ciertas normas que responden al carácter de cada una de ellas. Aprender y conocer la naturaleza y su mundo, para el niño mapuche, representa una responsabilidad social, ya que obviar la norma o la regla correspondería a alterar el

orden del universo y las consecuencias de este hecho no sólo se expresan a nivel personal del propio infractor, sino a nivel de la sociedad en general (Montaluisa, 1989; Aravena et al., 1989).

Amadio (1987) agrega que es muy probable que hasta que la educación no tome en cuenta estas características y no trate de desarrollar plenamente todas las potencialidades en ellas presente, orientándose también hacia modalidades informales en sintonía con el contexto local, seguirá acercándose más a un instrumento de dominación que de desarrollo.

La institución básica en la que se educa el niño mapuche es la familia, “el hogar, la chacra, el monte, las fiestas, las sesiones de narración, donde se cuentan mitos y leyendas que sintetizan de manera simbólica la concepción del mundo, son los marcos fundamentales a través de los cuales se realizan la formación integral del individuo en los valores, conocimientos y habilidades propios de su cultura” (Trapnell, 1987).

Por tanto, la forma en que se educa al niño mapuche se caracteriza por ser natural e informal, pues se da dentro de una situación cotidiana y doméstica, en la que todos los que están en directa relación con él, padres, parientes y otros, participan en la entrega de conocimientos. Esta educación es directa porque no hay ninguna institución que medie entre el que enseña y el que aprende. Es de tipo oral, ya que su transmisión se da en forma de diálogos y otros similares (Aravena *et al.*, 1989; Trapnell, 1987).

Esta forma de aprendizaje constituye un tipo de saber y reflexión que percibe la realidad como una totalidad inquebrantable.

La Educación General Básica no recoge las experiencias de vida de los indígenas, ya que no se puede desconocer la existencia de un proceso educativo al interior de las comunidades. Montaluisa (1989) al respecto dice: “así, se puede afirmar que siempre ha habido un sistema de educación válido en las comunidades indígenas. En muchos pueblos indígenas, este proceso de transmisión y aprendizaje de conocimientos se ha desarrollado de una manera preferentemente informal: los padres enseñan a sus hijos y éstos aprendiendo en el contexto de la vida de la comunidad”.

Dillehay (1976) se plantea significativas interrogantes en una línea prospectiva en relación al contexto educativo mapuche, y según su punto de vista, una forma muy interesante observada en este proceso de socialización es ir integrando al niño a todas

las actividades familiares y comunitarias de modo que él pueda observar e imitar, siendo estas modalidades de aprendizaje, esenciales en este grupo étnico.

Estos y otros estudios nos demuestran que existe una compleja problemática en relación a la educación indígena, ya que la planificación educacional se realiza actualmente a nivel nacional, sin considerar las características humanas y culturales de las regiones, en especial en la nuestra, donde existe la minoría étnica autóctona más importante del país en términos de población absoluta.

Educación formal

Incongruencia entre los saberes de la escuela y la comunidad. El problema de la educación de los pueblos indígenas afecta actualmente a toda Latinoamérica, “La escuela ha sido y probablemente seguirá siendo uno de los instrumentos más eficaces para lograr la integración de los países, la transmisión de los valores sociales reconocidos, la formación de la identidad nacional y la estructuración jerárquica de la sociedad. Es así que, desde la difusión masiva de la escolarización, la escuela fielmente ha propugnado y reproducido el modelo de la sociedad al cual la élite dominante apuntaba: una sociedad homogénea, monolingüe y monocultural” (Chiodi, 1990).

Salas (1976) respecto a la generalidad de los sistemas educativos en nuestro país, dice:

“El sistema educacional chileno aplicado al escolar se ha fundamentado en la alfabetización igualitaria, sin considerar que si los niños pertenecen a etnias diferentes no pueden recibir la misma educación, porque la *misma* educación se justifica para individuos de la misma lengua y cultura.”

Chiodi y Loncón (1995) señalan que todo pueblo tiene derecho a conservar su lengua, y para conservarla, debe poder usarla y cultivarla en los diferentes ámbitos de la vida social, uno de los cuales es la educación y la escuela. De Mauro citado por estos investigadores expresa que la educación en vez de rechazar el repertorio de recursos expresivos con que el alumno ingresa a la escuela, debiera asumirlo con el fin de valorizarlo, acrecentarlo y perfeccionarlo.

Si pensamos en una educación nueva que haga referencia al espacio que el tema de la diversidad tiene que encontrar en la formación de las nuevas generaciones, se hace expresa alusión a la educación bilingüe como un modelo educativo que

apunta al mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas (Chiodi y Loncón, 1995).

Por otra parte, hay que tener presente que los conceptos intercultural y bilingüe, aluden al “tratamiento que se da en las escuelas a las diferencias culturales, a las interacciones entre culturas e historias en contacto, de sus síntesis y conflictos” (Chiodi, 1994).

Para los niños indígenas la educación, especialmente básica, resulta ser una difícil experiencia, en la cual se les impone una nueva manera de conocer y entender la realidad, ajena y contraria a la de su mundo cultural, ya que no posee marcos referenciales que les puedan otorgar sentido a los nuevos conocimientos (Trapnell, 1987).

Sin embargo, aunque la escuela sea algo extraño a muchas culturas indígenas, actualmente se hace necesario adoptar el sistema escolar como un complemento del proceso educativo comunitario. Pero la escuela para asentarse en la comunidad, debe experimentar un cambio cualitativo. Ella debe valorar y volver a nacer respondiendo a los verdaderos intereses de la comunidad. Por eso se hace necesaria una profunda revisión del sistema educativo en todos sus niveles, tratando de garantizar la participación de la comunidad” (Montaluisa, 1989).

La incongruencia entre los principios culturales de la escuela y la comunidad mapuche en la que se inserta constituye un problema que implica no sólo una visión de carácter curricular, sino que va más allá, a nivel del sistema educativo general y de la ideología que en él está implícita. Al medir la calidad de la educación impartida, debemos hacerla equivalente a conocer su relevancia. Dicha relevancia tiene que ver con la importancia que le otorga el niño mapuche a la educación recibida: ¿para qué le sirve?, ¿está en concordancia con las necesidades de cada educando y de sus aspiraciones como sujeto que vive una cultura diferente?, ¿los conocimientos que se les entregan sirven para que se desenvuelvan correctamente dentro de su universo social?; éstas y otras interrogantes podrían plantearse como una forma de ver el grado de incongruencia existente entre la escuela y la comunidad, como paso previo para lograr un cambio en sus prácticas educativas (Sepúlveda, 1982).

Pertinencia del currículum. Magendzo (1988b) señala que en nuestro país ha predominado el currículum centrado en las disciplinas de estudio, en el cual la cultura seleccionada es el conocimiento elaborado y sistematizado por académicos en las diferentes áreas del saber y quehacer humano, por lo cual todo conocimiento que no

es posible de ser objetivado, observado y sistematizado no es curricularmente seleccionable, de manera que queda fuera de la consideración el conocimiento que nos entrega la cultura de la cotidianidad, la cosmovisión indígena, la historia oral, etc., y que es susceptible de ser seleccionada.

Se postula que la educación centrada en disciplinas de estudio y que transmite la cultura universal acumulada es lo mismo que la educación para la vida, supuesto que queda totalmente desmentido en los sectores rurales de nuestro país ya que los planes y programas presentan para los usuarios una “escasa vinculación de los contenidos programáticos con la vida diaria. Es así como los niños que viven en sectores rurales se encuentran con que las materias tratadas en clases tienen escasa aplicación a su experiencia cotidiana”, con lo cual la educación resulta poco motivante y propone que no se valore el medio en el cual viven los educandos rurales (Schmidt, 1988).

Para acercarse a la pertinencia del currículum debiera descentralizarse la planificación curricular y facilitar el cumplimiento de roles protagónicos en la gestión pedagógica a los actores educacionales, es decir, alumnos, profesores, apoderados y padres y, en general, a la comunidad educativa. De esta forma “se puede admitir, en un contexto democrático, que las decisiones que se pongan en práctica estarán acordadas con las necesidades y aspiraciones educacionales de la comunidad y de los usuarios del sistema” (De Pujadas, 1991).

La educación como reproducción cultural. En el caso del pueblo mapuche la cultura constituye uno de los ejes fundamentales para la transformación social como podría ser igual para cualquier etnia indígena. Desde esta perspectiva, el papel de la educación resulta ser una cuestión primordial de análisis en relación al desarrollo autónomo de dicho pueblo. No hay en este sentido, una cultura y una lengua neutra, desvinculada de las condiciones históricas, sociales, económicas y políticas, concretas del pueblo que representa y sustenta... No hay culturas o lenguas pobres: hay culturas y lenguas de pueblos empobrecidos, subalternos, sometidos” (Varese, 1987).

La condición en que se encuentran los diferentes pueblos indígenas de Chile, especialmente el mapuche, en su carácter de dominados e insertos dentro de una cultura global hegemónica, limita la reproducción y producción de su propia cultura. Hay una imposición cultural en la cual la educación impartida en la escuela constituye el mejor medio que posee la cultura dominante para imponerse (Bengoa, 1985).

Bonfil (1988) habla de cultura impuesta, ya que las decisiones y los recursos culturales son ajenos a los individuos que reciben la educación. La capacidad de decisión y elección de la comunidad mapuche, de los elementos culturales y los conocimientos adquiridos, propios o ajenos, con posibilidad de ser dinamizados y apropiados es escasa. Por tanto, se les imponen ciertos elementos culturales que deben ser asimilados, sin la posibilidad última de tomar decisiones sobre ellos. Con esto, al mismo tiempo que se enajena culturalmente al educando, se convierte a la escuela en un ente desvinculado totalmente de una realidad social y cultural representada por la comunidad.

La cultura mapuche, como la de los demás pueblos indígenas, se origina y reproduce específicamente en el mundo del trabajo y de su proceso productivo. “Las actividades de la producción y el consumo, divididas en tiempo festivo y de la cotidianidad, constituyen ese ámbito propio de la reproducción cultural, es decir, el campo en el cual los elementos y modos culturales propios de un pueblo se reiteran con una relativa ausencia de innovaciones radicales” (Varese, 1987).

Procesos integracionistas en la sociedad mapuche

Sin duda, uno de los mayores problemas que enfrenta la sociedad y cultura mapuche en la actualidad es su integración a la sociedad global chilena. Podría incluso decirse que “el tema de la integración ha sido el centro de todos los debates en la sociedad mapuche del siglo XX. Se pasó de una sociedad que mantenía su independencia territorial, a otra que fue dispersada en medio de la estructura social chilena” (Bengoa, 1985).

En general, las políticas indigenistas que se han observado en las últimas décadas en los países de la región son del tipo integracionista, en que los Estados deben establecer los puentes adecuados para que los indígenas se fueran integrando en forma gradual y paulatina a las sociedades criollas. Para cumplir estos propósitos, la educación será la principal acción. Será la palanca de transferencia para que se produzca la integración de las sociedades multiétnicas (Bengoa, 1994). Para muchos miembros de la sociedad nacional, este proceso se entiende en relación a la incorporación de los individuos en la sociedad mayor, considerando la homogeneización de los valores y códigos para todos sus miembros. Ello constituiría una condición que solucionará definitivamente la “cuestión indígena”.

Bengoa (1994) plantea que en la sociedad actual hay un conjunto de conceptos ampliamente aceptados, que constituyen temas aun pendientes: el derecho a la

diferencia, a la especificidad cultural, a pertenecer a la misma sociedad con códigos, lenguajes y valores propios. En suma, el tema de la autonomía¹

Si la sociedad mayor o global, discrimina, desconoce, margina al indígena, a sus comunidades, a sus organizaciones, a su realidad, cualquier acción de cambio, de desarrollo va a conducir a la aculturación, a la asimilación, a la desaparición del indígena, ya que ello supone inevitablemente la pérdida de identidad (Berdichewsky y Vives, 1970; Bengoa, 1994).

Los gobiernos de Chile han actuado generalmente con un criterio de asimilación de los mapuche al grupo socio-cultural mayor y casi nunca de integración. Estos son conceptos radicalmente diferentes entre sí, pues mientras el primero tiende a neutralizar al indígena y acabarlo como cultura, el segundo trata de integrarlo en las políticas nacionales considerando su cultura y muy especialmente su organización sociopolítica. (Berdichewsky y Vives, 1970).

Para el caso que nos importa, hablar de identidad del pueblo mapuche significa que la sociedad nacional debe dejar atrás los prejuicios y cambiar sus actitudes hacia los mapuche, valorándoles, percibiéndoles como un pueblo con sus propias costumbres, valores, creencias, tradiciones, etc. Como un pueblo con una cultura propia, distinta, pero tan importante como la cultura de los no mapuche (Becerra *et al.*, 1987).

En esta perspectiva todo cambio que se pretenda debe considerar un carácter integral que incluya la construcción de un contexto económico, social y cultural, en el conjunto de la sociedad, que permita que se produzcan procesos de desarrollo con identidad. Esto implica que la sociedad nacional reconozca la posibilidad de diferencias etnoculturales en su interior, y por tanto de desarrollos diferenciados, vía el respeto a su organización social, su sistema de valores y sus modos de vida (Stuchlik, 1974; Bengoa, 1994).

Becerra et al (1987) señala que para lograr lo antes planteado hay que buscar los mecanismos que promuevan la integración; lo que necesariamente significa una búsqueda de acciones concretas que permitan alcanzar niveles crecientes de mutua confianza. Lo cual podría lograrse si se encuentran las formas de valorar y dignificar su cultura, haciéndole saber que es valiosa, que está vigente y que tiene un lugar en la sociedad y cultura global.

¹ Lo que Bengos llama autonomía, en el contexto de esta investigación se considera como proceso de integración.

Para promover este proceso de integración la educación debería constituirse en un mecanismo fundamental, en la medida de ir logrando como propósito prioritario una reforma curricular que apunte a adecuar la educación a la realidad del país, que en algunas regiones presenta un carácter pluricultural y plurilingüe, en otras palabras, ello significa hacer educación intercultural bilingüe (Becerra *et al.*, 1987; Bengoa, 1994; Chiodi, 1994).

Plan de análisis e interpretación de la información

El análisis de la información consideró las opiniones de los informantes en relación a las siguientes variables:

-Educación: en ella serán consideradas experiencias, valoraciones, aspiraciones, análisis de contenido de los programas de estudio y observación de prácticas pedagógicas.

-Integración: en términos de las opiniones que reflejan percepciones de los mapuche sobre la participación en las formas de vida de la sociedad chilena conservando su identidad cultural propia, estimulados por el respeto y la valoración de la experiencia de los no mapuche e instituciones de la sociedad global.

-Identidad Cultural: entendida como la cosmovisión en cuanto incorporación en sus formas de vida de elementos relevantes de la cultura mapuche y su valoración. Se considerarán como elementos relevantes: el lenguaje, juegos, creencias, normas, mitos, vestuario, alimentos y expresiones tradicionales (cacicazgo, machitún, nguillatún).

Para estos efectos, las variables en estudio se definen, respectivamente, de la manera siguiente:

-Educación: como el “proceso destinado a favorecer la formación integral del educando, a fin de que pueda convertirse en agente tanto de su propio desarrollo como del grupo social del cual forma parte y llevado a cabo por los viejos, quienes transfieren o imponen a las generaciones ascendentes las ideas acumuladas, las normas, el conocimiento y las técnicas de la sociedad” (López, 1989).

Proporciona información a partir de las opiniones relativas a las percepciones que los componentes de la muestra tienen acerca de:

-experiencias en el ámbito de la educación tradicional y formal;

- valor asignado a la educación formal en términos de utilidad práctica;
- pertinencia y funcionalidad del currículum escolar;
- expectativas en cuanto a propósitos y objetivos;
- demandas en el campo de la educación básica formal.

La información recopilada fue analizada a partir de las siguientes categorías seleccionadas:

- *naturaleza y características;
- *tipos y características del aprendizaje;
- *equidad de los procesos formativos;
- *pertinencia y funcionalidad;
- *necesidades educativas.

En relación a la variable integración, se acepta y comparte el concepto de Amodio (1989), quien la define como un “proceso social que da cuenta de los estímulos y reacciones mutuas entre personas y grupos, observado en el contexto del contacto intercultural como una manera de defenderse y mantener la identidad cultural. Por ello, las sociedades indígenas, empujadas a asumir la cultura dominante, no olvidan su cultura y tampoco asumen totalmente la cultura ajena. De este modo, las culturas de los pueblos indígenas actuales continúan siendo diferentes y originales”.

Esta variable se estudió, considerando la información estructurada a partir de las categorías siguientes:

- *actitudes y comportamientos;
- *contacto intercultural y cambio.

La variable identidad cultural, definida por Montaluisa (1989) como “la conciencia de un grupo de tener una cultura propia que la diferencia de otros en la forma de pensar, de actuar, de vestirse, hablar, etc., y que hace a sus miembros sentirse orgullosos de ella”, se expresará operacionalmente a partir de la incorporación o no en su desenvolvimiento cotidiano de expresiones culturales propias.

La variable identidad cultural fue estudiada, agrupando la información en las siguientes categorías:

*cultura;

*participación;

*sentido de pertenencia;

*lengua.

La variable identidad cultural se expresará operacionalmente a partir de la incorporación o no en su desenvolvimiento cotidiano de expresiones culturales propias, lo que determinó dos alternativas, como consecuencia de la síntesis de diversos indicadores:

a) **percepción positiva**, estimada como tal por la presencia de respuestas que apuntan a:

-reconocimiento de importancia de vida comunitaria;

-valoración y vivencia de elementos culturales propios: nguillatún, ceremonias fúnebres, rogativas, machitún, juego del palín, alimentos y bebidas, etc.;

-autorreconocimiento como miembros de la etnia mapuche;

-valoración de la tierra como espacio donde se desarrolla la cultura;

-participación activa en organizaciones reivindicativas de la sociedad y cultura mapuche;

-valoración del mapudungun como vehículo de transmisión de la cultura;

-ausencia de conflictos internos, no hay cuestionamiento a su condición de mapuche; "siempre quise pertenecer a algún grupo mapuche".

b) **percepción negativa**, reflejada por la presencia de respuestas que apuntan a comportamientos y actitudes siguientes:

-no hablan ni valoran el mapudungun como lengua de comunicación social formal;

-ausencia de participación en organizaciones mapuche, aduciendo diferentes argumentos;

-escasa o inexistente presencia en manifestaciones culturales propias, a pesar de residencia en comunidades; “nunca he participado en un nguillatún”;

-identidad asociada a conflicto interior de “no pertenencia” que provoca sufrimiento; “he asumido mi sufrimiento por ser mapuche”;

-sin apego a raíces culturales; intereses los llevan hacia otros campos, sin horizontes claros; no les gusta hablar el mapudungun, se avergüenzan de ello.

Cuadro 1

PERCEPCION VARIABLE IDENTIDAD

COMUNIDAD	PERCEPCION								
	LIDERES				PROFESORES				TOTAL
	(a)		(b)		(a)		(b)		
f	%	f	%	f	%	f	%		
Maquehue	8	100	-	-	4	44	5	56	17
Chol-Chol	7	100	-	-	5	56	4	44	16
Gavarino	6	100	-	-	4	67	2	33	12
Promedio	21	100	-	-	13	54	11	45	45

(a) percepción positiva, se identifica culturalmente

(b) percepción negativa, no se identifica.

Los datos que se observan en el Cuadro 1 muestran claramente la percepción que tienen los entrevistados, para el caso de los líderes, los cuales en un 100% se reconocen como mapuche, no importando su lugar de residencia. Ello no nos debe sorprender porque quienes son reconocidos como tales por sus pares, lo son justamente porque ejercen algún grado importante de influencia por la claridad con que luchan por las reivindicaciones del pueblo mapuche en el ejercicio de su acción sociocultural. Lo anterior, determina el que se les reconozca influencia en las decisiones de las comunidades de origen y aún fuera de ellas.

En cambio, para el caso de los profesores, un porcentaje significativo, del orden del 45%, muestra comportamientos y actitudes que podríamos considerar reñidas con su naturaleza étnica, de modo que ese tipo de percepciones nos hace

interpretarlas como carentes de identificación étnico-cultural, ya que no se observan lealtades compatibles con su origen. En tal sentido, es decisivo que las personas se autoidentifiquen reivindicando una identidad en función de un pasado y una cultura particular, más allá si ellos efectivamente corresponden a su práctica cotidiana.

En el contexto anterior, el grupo de los profesores –pareciera- ha sido bastante permeable a la influencia del medio externo en que le ha correspondido vivir, ya sea en su permanencia en áreas urbanas donde estudió y se formó como profesional o bien en los lugares en que le correspondió ejercer su labor educadora. Esto provoca – al menos- un serio problema de confusión cultural, en que se mezclan elementos en diferentes ámbitos, ya sean económicos, lingüísticos, religiosos u otros. En tal sentido, cuánto mayor sea el tiempo de contacto y la incorporación del individuo en la nueva cultura, mayor y más profunda será la mezcla y confusión cultural, todo lo cual lo alejará de su cultura de origen.

Por otro lado, podemos señalar, que un número importante de los maestros entrevistados reconoce “no tener participación en organizaciones o grupos que luchan por reivindicaciones socio-culturales” como asimismo “no participar en manifestaciones culturales mapuche”, a pesar de residir en la comunidad.

Esta actitud de los maestros mapuche sería resultado de las “repercusiones del conflicto de lealtades que se les plantea entre su cultura de orientación y la adaptación, en el proceso de cambio de status de clase y adscripción etnocultural que se produce durante la formación profesional y el posterior desempeño laboral. Las inseguridades y ambivalencias que origina el conflicto, probablemente acentúa la rigidez de las estructuras de relación entre maestros y alumnos y entre escuela y comunidad” (Varese, 1987).

Lo anterior, se refleja en lo expresado por un profesor de una de las comunidades del sector Maquehue, quien señala que “a mí me gustaría enseñar la lengua a mis niños y a mis hijos, mi interés es que ellos aprendan..., pero algo sucede que impide hacerlo”.

Sin duda, esta actitud refleja la discriminación de que ha sido objeto la lengua mapuche en áreas e instituciones de la sociedad global que ha determinado que muchos mapuche hasta intenten camuflar socialmente su condición étnica no hablando o negándose a aprender y/o enseñar el mapudungun. Al respecto, Varese señala que “todo acto cognitivo es un acto lingüístico y, por tanto, toda discriminación

contra un idioma es una agresión política contra la posibilidad de un pueblo de realizarse” (Chiodi y Loncón, 1995).

Muchos de los cambios culturales que se producen en los individuos y grupos, al decir de Amodio (1989) “se deben a la introducción de la escuela, desde el cambio de las vestimentas hasta el desprecio por las costumbres y los conocimientos de la cultura propia”. “No es difícil entender la influencia que ejerce la enseñanza escolar, la que durante varias horas al día por un período de años obliga a los niños y jóvenes a pensar en cosas diferentes a su cultura y, lo que es peor, los empuja a olvidar los saberes de sus padres y de su comunidad, y aún a despreciarlos.

Lo anterior, explicaría la actitud que asumen los jóvenes, en torno a no vivenciar los valores y costumbres de la cultura propia, lo que es reconocido por ambos grupos –líderes y profesores-, quienes lo señalan con frecuencias que oscilan entre un 70% para los líderes y un 100% en el caso de los profesores. Amodio (1989) explica aquello señalando que de manera previsible, son los jóvenes los primeros en adoptar los cambios culturales y aceptar elementos extraños a los vivenciados por sus padres y abuelos. La razón es simple, en todas las sociedades, “la integración de los jóvenes en el grupo de los adultos genera tensión. Los jóvenes deben adaptarse a sus costumbres ya existentes y que son difíciles de modificar. Si en este período entran en contacto estable con representantes de otras culturas –en especial de la cultura dominante- con facilidad los jóvenes aceptan nuevas costumbres, para resistir a la integración en el mundo de los padres”.

La pérdida de valores culturales tradicionales es un hecho que está presente en todas las comunidades y, los jóvenes muchas veces, “se avergüenzan de ser mapuche, valorando al winca y lo ajeno como lo mejor”. Otros “se sienten deslumbrados por las luces de la ciudad, se los come el cemento”. En ellos se ha producido una pérdida de su identidad étnico-cultural:

“no tienen apego a sus raíces culturales; se sienten desarraigados, no tienen pertenencia, sus intereses los llevan hacia otros campos; se escabullen, se diluyen, no tienen horizontes claros; no les gusta hablar el mapudungun, se avergüenzan de hacerlo”.

Como ya se señalara, en buena medida a la escuela le cabe una cuota importante de responsabilidad en este hecho, pero además una segunda institución de la sociedad occidental ha venido a transformarse en una agencia de pérdida de identidad, me refiero expresamente a la influencia negativa de la iglesia como agente

de aculturación, ya que de su parte, muchas de las manifestaciones culturales son observadas y catalogadas como pecaminosas: “La Iglesia todo lo destruyó”.

Barth (1969) y Martínez (1995) plantean que a pesar de los cambios culturales observados a lo largo del tiempo, en la dinámica social continuarán produciéndose diferenciaciones y vinculaciones que permitirán la constitución de individuos y grupos singulares, en una redefinición de la(s) identidad(es) y de la forma de apropiación de la cultura heredada e incorporada, de acuerdo al nuevo contexto social en que se inscriben.

Lo importante para definir la pertenencia o no a un determinado grupo étnico es establecer una relación significativa entre un conglomerado humano relativamente permanente y su cultura propia (Bonfil, 1988).

En buena medida la interpretación de los resultados obtenidos se corresponde con las concepciones aquí señaladas. No obstante, no deja de llamar la atención el “tono” en que algunos maestros dan cuenta de su precaria etnicidad, manifestando reacción negativa a enseñar el mapudungun a sus alumnos, dado que –al decir de ellos- aquello más que un beneficio les proporcionará sufrimiento y discriminación. Como ya se señalara en párrafos anteriores ello podría explicarse por una suerte de confusión, derivado del conflicto de lealtades que compromete al profesor perteneciente a la etnia, pero que ha experimentado un proceso de formación y cambio en instituciones de la sociedad global.

La importancia que tiene el aprendizaje y valorización de la lengua para la identidad mapuche es tan fuerte que una de las razones más trascendentes que se esgrimen para luchar por programas de educación intercultural bilingüe es que en base a ella se pretende “el mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas vernáculas. Según lo cual, la lengua materna se convierte en materia de estudio y en lengua de enseñanza, a lo largo de todo el proceso educativo y en igualdad de condiciones con el castellano” (Chiodi, 1991).

Análisis comparativo global

Como una forma de percibir globalmente el carácter de las opiniones que dan cuenta de la interpretación que hacen de su realidad los informantes mapuche se ha integrado en cuadros complementarios la información presentada de manera específica para cada variable.

En el Cuadro 2 se sintetizan y comparan las percepciones que los líderes comunitarios tienen respecto de las diferentes variables estudiadas.

Cuadro 2
PERCEPCION COMPARATIVA GLOBAL DE LIDERES
(expresada en porcentaje)

COMUNIDAD	VARIABLE nivel perceptor						
	EDUCACION			INTEGRACION		IDENTIDAD	
	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(a)	(b)
Maquehue	15	68	17	50	50	100	-
Chol-Chol	17	60	23	57	43	100	-
Gavarino	20	53	27	67	33	100	-
Promedio	17	60	22	58	42	100	-

(a) percepción positiva.

(b) percepción negativa.

(c) percepción neutra, no hay claridad

Se puede apreciar que en un 100% los líderes comunitarios se identifican plenamente con sus orígenes y su cultura, pero esta percepción disminuye respecto del proceso de integración a la sociedad global, en que se observa que porcentajes significativos que van desde un 33% en el caso de Galvarino (La Piedra) hasta un 50% para el sector de Maquehue tienen una percepción negativa en relación a dicha variable. Más inquietante es el resultado que se presenta con la variable educación, que sólo en un 17% como promedio en las tres comunidades se la percibe como teniendo un enfoque positivo de acuerdo a las necesidades, intereses y expectativas de los usuarios del servicio educativo.

Si este mismo análisis se aborda sintetizando las percepciones de los profesores informantes (Cuadro 3) el panorama ofrecido se nos presenta diferente. Si bien porcentajes importantes de profesores se autoidentifican como miembros de la etnia mapuche y participan activamente de sus expresiones culturales, otros grupos no menos importantes que oscilan desde un 56% en Maquehue hasta un 33% en Galvarino no presentan en su desenvolvimiento cotidiano un comportamiento que los identifique plenamente con su etnia.

Cuadro 3
PERCEPCION COMPARATIVA GLOBAL DE PROFESORES
 (Expresada en porcentaje)

COMUNIDAD	VARIABLE						
	Percepción						
	EDUCACION			INTEGRACION		IDENTIDAD	
	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(a)	(b)
Maquehue	40	42	18	89	11	44	56
Chol-Chol	33	49	18	67	33	56	44
Gavarino	36	40	24	67	33	67	33
Promedio	36	44	20	75	25	56	44

(a) percepción positiva.

(b) percepción negativa.

(c) percepción neutra, no hay claridad.

En cambio tienen una percepción bastante alta en relación a sus niveles de integración y a la necesidad de logro de derechos que se contemplan para los miembros de la sociedad global.

En relación a la variable educación, el Cuadro 3 presenta una situación bastante difusa, ya que no se observa una percepción clara en cuanto a imágenes positivas o negativas, más aún en un 20% como promedio no existe de parte de los informantes una opinión que permita hacerse un juicio preciso y determinante.

En el Cuadro 4 –finalmente- se integran y combinan los datos que dan cuenta de la información proporcionada independientemente por ambos tipos de informantes, lo que determina el nivel global de sus percepciones en torno de las tres variables estudiadas.

Cuadro 4
PERCEPCION COMPARATIVA GENERAL LIDERES/PROFESORES:
EDUCACION, INTEGRACION, IDENTIDAD
 (Expresada en porcentaje)

COMUNIDAD	VARIABLE						
	Percepción						
	EDUCACION			INTEGRACION		IDENTIDAD	
	(a)	(b)	(c)	(a)	(b)	(a)	(b)
Maquehue	27	55	18	69	31	72	28
Chol-Chol	20	54	25	62	38	78	22
Gavarino	28	47	25	67	33	84	16
Promedio	25	52	23	66	34	78	22

(d) percepción positiva.

(e) percepción negativa.

(f) percepción neutra, no hay claridad.

Como síntesis final puede señalarse que los líderes comunitarios muestran un nivel de identidad cultural mucho mayor que los profesores; en cambio, su actitud crítica, sus afanes de reivindicación socio cultural y el nivel de sus expectativas hace que su percepción positiva se encuentre por debajo de las percepciones de los profesores en las variables educación e integración.

Conclusiones

En primer lugar, y como una situación global se hace necesario reconocer que hablar de *educación indígena* es un sofisma, ya que en esencia dicha noción es puramente teórica, pues el único saber que alcanza ese carácter es la educación tradicional de naturaleza informal que corresponde a la socialización temprana llevada a cabo en el seno del grupo familiar y de la comunidad de origen de los educandos mapuche.

En este contexto, la educación que se practica en las áreas rural e indígena, y que por una cuestión de agregación se le confiere dicho carácter específico, no deja de ser la extensión del servicio educativo que el sistema de educación nacional lleva a cabo en aquellos sectores geográficos.

Los elementos recopilados nos indican que la Educación General Básica que se entrega en las áreas rurales con población mapuche es en la práctica la misma educación que se ofrece a los educandos de este nivel de la enseñanza en todo el país.

Como se desprende de la categorización llevada a cabo, el carácter de la educación formal que se practica no responde de manera alguna a la naturaleza de los procesos educativos propios de la etnia mapuche, los cuales tienen un componente básicamente informal, por lo que la educación escolarizada, aparece como algo desconocido, que hay que aceptar porque así lo determina e impone la legislación vigente, en materia de obligatoriedad de la educación general básica.

La naturaleza de los procesos formativos de la escuela están muy lejos de presentar una correspondencia con la educación tradicional, lo que determina en última instancia que el currículum formal carezca de la funcionalidad y pertinencia socio-cultural que podría esperarse de escuelas que están enclavadas en áreas territoriales con una población indígena que oscila entre el 80 y el 100%, en los sectores estudiados.

Lo anterior, permite señalar que el currículum oficial de la educación básica –al no incorporar contenidos culturales propios de la sociedad mapuche- no ayuda a producir procesos que deben contar con la presencia favorable, no sólo de contenidos curriculares más cercanos a su realidad, sino además tiene que considerar formas de enseñanza que estén más de acuerdo con los estilos de aprendizaje propios, es decir, que las escuelas privilegien los modos de enseñar que presenten un carácter más natural y, evitar con ello que se caiga en una exageración de prácticas, tan comunes en nuestro país, como lo son el poner énfasis en estrategias que relevan casi exclusivamente la comunicación verbal, dejando de lado metodologías más activas y participativas.

Por tanto, planteado el problema en esta dimensión, el currículum escolar es un elemento opuesto a la integración de los miembros del pueblo mapuche con la sociedad global, dado que el proceso que se ha llevado a cabo hasta el momento no es sino la asimilación a una cultura distinta.

En suma, puede decirse que cuando el niño mapuche se incorpora a la escuela sufre en primer lugar una situación desadaptativa al insertarse en una institución que no le resulta familiar y que rompe con sus esquemas educacionales tradicionales de naturaleza informal. Aquí se presenta un divorcio con el “aprender haciendo”, “con el aprendizaje observacional”, con situaciones propias de una “educación más vivida que sentida”, con “aprendizajes más funcionales y prácticos”.

Además de los obstáculos que se señalan en párrafos anteriores, se plantea como una situación de enorme significación las dificultades lingüísticas, ya que un

número importante de niños presentan carencias atribuibles a una deficiente incorporación del castellano, por los “ripios que se observan en el manejo fluido de la lengua”. Este hecho ha sido asumido con tal fuerza por el mapuche que ha significado que “ya no quieren hablar su lengua para evitar sufrimiento y discriminación” y que la asistencia a la escuela es vista como “una respuesta al problema del aprendizaje del castellano”, a objeto de “superar fallas en habilidades de interacción social y comunicación”.

Respecto de las expectativas que la sociedad mapuche tiene en relación al problema lingüístico, se plantea una situación que es conveniente develar. De las percepciones y juicios de los informantes se observan a lo menos dos situaciones antagónicas: en primer lugar, para muchos profesores el aprendizaje de la lengua nativa no constituye prioridad y por ello no se encuentra entre sus expectativas. Lo mismo ocurre con muchos apoderados, para los cuales el conocimiento de la lengua constituyó un motivo de discriminación.

Distinta es, sin embargo, la expectativa de los líderes en relación a la problemática lingüística. Para ellos es de primera prioridad el rescate de la lengua como vehículo de transmisión de la cultura, por lo que reivindicar su importancia y valoración constituye una razón ideológica.

Otra dificultad con que se encuentra el niño mapuche al incorporarse a la educación es la relación que establece con el profesor, el cual mayoritariamente es una persona que proviene de una sociedad y cultura diferente y, que por tanto, desconoce la cosmovisión del pueblo mapuche.

Lo anterior tiene que ver directamente con el proceso formativo del profesor, quien ha sido preparado –salvo situaciones excepcionales- para ejercer su profesión en realidades urbanas, de modo que la tradición que informa las prácticas pedagógicas del docente está muy lejos de satisfacer las necesidades de aprendizaje de sus alumnos.

En la práctica, se observa que muchos profesores viven en la periferia de dos mundos, sin pertenecer a ninguno de ellos cabalmente; “no tienen conciencia étnica ni están preparados técnicamente para trabajar en un contexto intercultural”. Por ello, es fundamental para la educación indígena la presencia de maestros bilingües. Es curioso constatar que –a este respecto-, el profesor “no necesariamente debe ser mapuche” sino que puede ser “un no mapuche respetuoso de la cultura, antes que un mapuche awincado, asimilado a otra cultura, ya que éste causaría más daño”.

En relación a la valoración de la educación entre los mapuche, la información recopilada presenta una situación que pudiera calificarse como menos definida, por tanto si bien los testimonios muestran que tanto líderes como profesores asignan –en términos globales- gran importancia a la educación, en cuanto les “permite acceder a otro status” y “ser respetado”, lo que prevalece es el carácter de la crítica que pretende una definición en relación a sus demandas que permanecen en importante medida insatisfechas. De modo que las respuestas parecen contradictorias, ya que por una parte se manifiestan expectativas muy altas en relación a la educación formal, y al mismo tiempo se plantean severas críticas en relación a su calidad en términos de eficacia y eficiencia.

El hecho de que el análisis realizado constituya una interpretación del investigador acerca de los juicios e interpretaciones llevadas a cabo por los informantes, permite señalar que esta hipótesis queda demostrada en cuanto los mapuche tienen cifradas grandes expectativas en relación al proceso educativo y, por lo mismo hacen a éste importantes demandas, pero que para ello se requiere –como una situación previa- de modificaciones sustantivas. Al tenor de las evidencias, tales cambios operan en dirección a programas de Educación Bilingüe Intercultural de mantenimiento.

Otra conclusión importante dice relación con la naturaleza de los procesos de cambio e interacción entre sociedades y culturas distintas –la chilena occidentalizada y la mapuche- y el rol que desempeña en ellos la educación formal.

Lo primero que debe reconocerse es la existencia de un contacto intercultural que presenta un carácter asimétrico, vale decir, no hay equilibrio en las relaciones entre ambas culturas. Por otro lado, en el tipo de relación establecida se observan propósitos distintos y muchas veces antagónicos que marcan el carácter de dichos contactos. Mientras la sociedad global intenta por variados mecanismos incorporar a los miembros del pueblo mapuche en un proceso de franca asimilación, los mapuche entienden dicho proceso interactivo como una relación de respeto y valoración de lo propio, sin pérdida de su identidad étnico-cultural.

Asimismo, es oportuno reconocer que durante largo tiempo, la sociedad mayor no comprendió ni admitió su convivencia con una minoría étnica distinta, que posee su propia cosmovisión y modos de relacionarse con la naturaleza. En este contexto, se dan las interacciones entre ambos grupos, lo que ha determinado en la práctica la

aculturación del grupo minoritario y por tanto, su asimilación a la sociedad global con la consecuente pérdida de identidad.

En tal sentido, el principal objetivo de la sociedad chilena occidentalizada lo constituye lograr la integración del pueblo mapuche en todos los aspectos y áreas, lo que lleva a plantear teóricamente la formación de un solo grupo: la sociedad chilena. Esta integración ha sido más bien el resultado de una asimilación semiobligada, ya que desconoce de manera explícita o implícita la existencia en Chile de una minoría étnica con características propias.

En este proceso desintegrativo de la sociedad mapuche han jugado un papel de gran trascendencia dos instituciones de la sociedad occidentalizada: la escuela y la iglesia. Ambas con estrategias diferentes han hecho posible –en forma gradual y continua- lo que no pudo lograrse a través de la fuerza. En el caso de la escuela, el carácter urbanizante del currículum, su impertinencia y disfuncionalidad sociocultural son factores que afectan seriamente su idiosincracia y el mantenimiento de su cultura. En tanto que a la Iglesia se le imputa el intento de desconocer la idiosincracia de la sociedad y cultura mapuche introduciendo elementos y valores ajenos a su cosmovisión y percibiendo como pecaminosa y pagana toda práctica cultural propia de la etnia, lo que determina que el mapuche que participa de creencias religiosas occidentales sufre un paulatino proceso de asimilación dado el hecho que se sustrae de incorporarse a ceremonias y celebraciones calificadas como perjudiciales para su nueva condición de cristianos. A este respecto, el principal reclamo se orienta hacia credos protestantes, ya que la Iglesia Católica acepta las prácticas tradicionales del pueblo mapuche y en este contexto ha creado una Pastoral Indígena, preocupada de orientar su quehacer en las comunidades indígenas.

En la actualidad, como resultado de los cambios sociopolíticos de ocurrencia reciente en nuestro país se observa una actitud distinta de la sociedad global chilena hacia los pueblos indígenas en general y hacia los mapuche, en particular. Dan cuenta de ello, la dictación de una normativa legal ad-hoc, su reconocimiento como parte constitutiva de nuestra nacionalidad y la creación de la Corporación Nacional de Desarrollo Indígena (Conadi) entre otras medidas implementadas.

En cuanto a las demandas que los mapuche hacen a la educación –las que se orientan hacia la entrega de elementos que les permitan vincularse con el trabajo productivo en el sector campesino, al margen de sus expectativas por hacer realidad la educación bilingüe intercultural- permiten reiterar la escasa o nula pertinencia

curricular de los programas oficiales que muestran un innegable predominio de elementos socioculturales homogeneizantes que intentan entregar una educación uniforme para todos los estratos y habitantes del país sin considerar las manifiestas diferencias étnico-culturales y sociales. La rigidez de los currículos, dado que la pretendida flexibilidad queda desvirtuada por carencias técnico-pedagógicas en el profesorado de los sectores rurales, determina que en áreas marginadas o deprivadas se haga caso omiso de demandas insatisfechas que vinculan estrechamente los sistemas educativo y productivo.

Lo anterior, no sólo tiene que ver con el “qué se enseña” en los sectores rurales sino también con los modos de aproximación al carácter del aprendizaje que requieren los usuarios del sistema, esto es los educandos mapuche. En este sentido es trascendente la labor del educador, que atrapado en su tradición cultural y pedagógica no hace sino reafirmar la naturaleza de un proceso lejano congruente con las formas de cognición propias de una sociedad y cultura que les es –la mayor parte de las veces- extraña o al menos ajena.

Finalmente, se desprende como una importante conclusión la interrelación que se da entre los procesos educacional, de integración social e identidad cultural.

El título de la investigación da cuenta –como una tesis implícita- de la importancia que se asigna al proceso de educación indígena en la integración del pueblo mapuche con la sociedad mayor. En el transcurso de la investigación se ha puesto de relieve que educación indígena en el plano formal, prácticamente no tiene existencia propia. Pero ¿qué ocurre, entonces, con la educación formal que se ofrece en las escuelas de las áreas rurales de la provincia de Cautín? Dado el carácter urbanizante de la educación y escuela rural, manifestado en un currículum impertinente que no respeta la cultura de la sociedad mapuche, ya que excluye sistemáticamente los contenidos culturales propios, menosprecia su lengua –el mapudungun-, pavimentando con ello el camino de la asimilación, opuesta a la integración armónica y simétrica del mapuche con la sociedad global, lo que en último término propicia en el educando mapuche, joven o niño, es una notoria pérdida de su identidad cultural.

Bibliografía

AMADIO, M. (1987) Caracterización de la educación bilingüe intercultural. En: *Educación y pueblos indígenas en centro-américa: un balance crítico*. Santiago-Chile: Unesco. pp. 19-25.

AMODIO, E. (1989). *Cultura; Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. 135 p.

ARAVENA, E., CID, G. y CORREA, A. (1989). *Educación mapuche tradicional y educación formal occidental*. Temuco: U. de la Frontera. 92 p.

BARTH, F. (1969). *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica. 151 p.

BECERRA, J., CANDIA, G., FUENTES, R. y MOLINA, M. (1987). Las aspiraciones educacionales del pueblo mapuche, Seminario para optar al título de profesor de Estado. Temuco: U. de la Frontera. 57 p.

BENGOA, J. (1994). "Desarrollo y autonomía indígena" en Rev. Pentukun N° 1: 17-32. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO.

BENGOA, J. (1985). Historia del pueblo mapuche. Santiago-Chile: Ediciones Sur, 426 p.

BERDICHEWSKY, B. y VIVES, C. (1970). Para una política de acción indigenista en el área araucana, mimeografiado, Santiago-Chile: Corporación de la Reforma Agraria (Cora). 6 p.

BONFIL, G. (1988). La teoría del control cultural en el estudio de los procesos étnicos, Rev. Papeles de la Casa Chata N° 3: 23-43. México.

CRUZ, M.E. y DURÁN, E. (1988). Grandes cambios agrarios, educación y escuela rural. En: Educación Rural Básica. Santiago: Ediciones GIA. pp. 11-26.

CHIODI, F. (1990). La educación indígena en América Latina. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. 960 p.

- (1991). La educación indígena en América Latina, Rev. De Ciencias Sociales y Humanas. Volumen especial: 317-358. Temuco: P.U.C. de Chile-Sede Temuco.

- (1994). "Hacia un curriculum intercultural bilingüe" en Pentukun N° 1: 33-57. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, UFRO.

CHIODI, F. y LONCON, E. (1995). Por una nueva política del lenguaje. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera. 89 p.

DE PUJADAS, G. (1991). La calidad de la educación: los nuevos educadores. Santiago-Chile: Corporación Promoción Universitaria. 172 p.

DILLEHAY, T. (1976). Estudios antropológicos sobre los mapuches de Chile central. Temuco: Universidad Católica. 240 p.

GAJARDO, M. (1988). Enseñanza básica en las zonas rurales. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. 103 p.

GARRIDO, O. (1986). La educación en las áreas rurales: el fenómeno de la deserción escolar. En: Rev. Educación y Humanidades N° 2: 15-25. Temuco: Universidad de la Frontera.

- (1988). La educación en las zonas rurales. Revista Frontera N° 5-6: 61-68. Temuco: UFRO.

- (1991). Demandas educativas en las áreas rurales con población indígena de la IX Región, trabajo presentado en el XI Encuentro Nacional de Investigación en Temuco: Educación, C.P.E.I.P. 59 p.

GLASSER, W. (1972). Escuelas sin fracaso. B. Aires: Editorial Paidós. 195 p.

LÓPEZ, L.E. (1989). Lengua; materiales de apoyo a la formación docente en educación bilingüe intercultural. Santiago-Chile Unesco/Orealc. 141 p.

MAGENDZO, A. (1986). Currículum y cultura en América Latina. Santiago-Chile: Ediciones P.I.I.E. 209 p.

- (1988) (a). Desarrollo de las normativas curriculares bajo el régimen militar (1973-1987): un análisis crítico. Santiago-Chile: Ediciones P.I.I.E. 92 p.

- (1988) (b). Currículum comprehensivo. Santiago-Chile: Ediciones P.I.I.E. 41 p.

MARTÍNEZ, C. (1995). ¿Identidades étnicas en el mundo mapuche contemporáneo? Algunas implicaciones teórico prácticas, en Pentukun N° 2: 27-41. Temuco: Instituto de Estudios Indígenas, Ediciones UFRO.

MAYER, E. (1987). Los alcances de una política de educación bicultural y bilingüe. En: Educación y pueblos indígenas. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. pp. 27-37.

MONTALUISA, L. (1989). Comunidad, escuela y currículo. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. 107 p.

SALAS, A. (1976). Problemas de educación en comunidades indígenas. Seminario de Investigación y Enseñanza de la lingüística: pp. 105-108. Universidad de Concepción.

SCHMDT, P. (1988). La educación: medio fundamental para lograr el desarrollo rural. En: Educación Básica Rural. Santiago: Ediciones G.I.A. pp. 64-80.

SEPULVEDA, G. (1982). Plan de educación bilingüe castellano para mapuche hablante, Mimeografiado. Valdivia: Universidad Austral. s/p.

STUCKLIK, M. (1974). Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea. Temuco: Ediciones Universidad Católica. 106 p.

TRAPNELL, L. (1987). Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En: Educación en poblaciones indígenas. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. pp. 225-237.

VARESE, S. (1987). La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena. En: Educación en poblaciones indígenas. Santiago-Chile: Unesco/Orealc. pp. 169-191.