

**EL CURRÍCULUM CHILENO EN LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA: CONSECUENCIAS EN LA IDENTIDAD
SOCIO-CULTURAL DE ESTUDIANTES MAPUCHES DE LA
ARAUCANIA**

*Chilean Curriculum in Teaching Training: Consequences of the
Sociocultural Identity of Mapuche Students in La Araucania*

Sergio Pérez ¹

Abstract

This article has as its objective to show the results of the doctoral thesis entitled "Ethnocentrism and discrimination in Chilean education: consequences of the sociocultural identity of Mapuche students in the Araucanía region." This thesis was presented and approved by the Universidad de Extremadura, to obtain the degree of Doctor of Education, in the year 2010. The study shows the existing educational problem in Secondary Education curriculum in which senior Mapuche students of the Araucanía region, are confronted by an educational system whose curriculum in an intercultural relationship presents them with two logical distinctions from the anthropological and epistemological perspective, in which they do not consider as part of their curricular content the sociocultural values of the Mapuche people. To this respect, we believe that the LGE does not favor an intercultural educational dialogue in that it lacks a concept of Intercultural Education which essentially holds back the ethical and democratic element in the educational praxis.

Key Words: *Curriculum - epistemology - ethnocentrism - discrimination of individual and sociocultural identity.*

¹Doctor en Educación Mención Ciencias de la Educación. España. Universidad Católica de Temuco.

RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo mostrar parte de los resultados de la tesis doctoral titulada “Etnocentrismo y discriminación en la educación chilena: consecuencias en la identidad sociocultural de estudiantes mapuches de la Región de la Araucanía”. Tesis presentada y aprobada en la Universidad de Extremadura, para la obtención del grado de Doctor en Educación, año 2010. El estudio muestra la problemática educacional existente en el curriculum de Enseñanza Media en el que estudiantes mapuches de cuartos medios de la Región de la Araucanía, se ven enfrentados a un sistema educacional cuyo curriculum en una relación intercultural, se les presenta con dos lógicas distintas desde la perspectiva antropológica y epistemológica, en las que ambas no contemplan en sus contenidos curriculares los valores socioculturales del pueblo mapuche. Al respecto, creemos que la LGE no favorece una educación intercultural dialógica, en cuanto carece de un concepto de Educación Intercultural que contenga esencialmente en la praxis pedagógica el elemento ético y democrático.

Palabras Clave: Curriculum - epistemología - etnocentrismo discriminación - identidad individual y sociocultural.

Planteamiento del problema

Chile se caracteriza por ser un país, cuya realidad sociocultural es heterogénea, con la presencia de diversas etnias, una de ellas el pueblo mapuche. Esta diversidad cultural puede convertirse en una fuente potencial de creatividad y de innovación, o bien, en fuente de conflictos, prejuicios y exclusión social. Esto se relaciona directamente con las decisiones políticas del Estado en relación a favorecer o no la participación de los ciudadanos en las problemáticas socioculturales (Hevia e Hirmas, 2003).

Lo que dependerá de si la sociedad se construye sobre la base de políticas que tiendan al 'pluralismo cultural' o sobre la base de políticas que aumentan la discriminación cultural (Álvarez y González, 2007; Hevia e Hirmas, 2003). En este contexto, creemos que, a pesar de los cambios presentes en la Reforma Educacional

(LGE) la relación intercultural entre mapuches y no mapuches, se sigue sustentando sobre la base de un curriculum monocultural, con una fuerte ausencia de los valores culturales mapuches, dando origen a ciertas asimetrías socioculturales.

En Chile, el curriculum se sustenta en una concepción antropológica y epistemológica occidental racionalista (Magendzo, 2008). Así, en esta relación interétnica se produce un enfrentamiento entre estas dos culturas, lo que para el estudiante mapuche se transforma en problema, pues la cultura imperante se presenta absolutamente distinta a la de su etnia. Se entiende por relaciones interétnicas, la relación entre grupos que se reconocen con una identidad específica, definida por sistemas simbólicos como la lengua, la religión, el territorio y la cultura (Quilaqueo, Quintriqueo & Cárdenas, 2005).

Relación que se caracteriza por una fuerte tendencia a la homogeneización con la presencia de una racionalidad instrumental (Larraín, 1996, 2005; Bengoa, 1999; Candau, 2002), la que marcará la diferencia entre dominador y dominado, en base a una explotación instrumental (Candau, 2002). Sin embargo, *“al mismo tiempo que las relaciones sociales se extienden, se da una preocupación por lo diferente, y como parte del mismo proceso, observamos la intensificación de las presiones que reivindican la autonomía local y la identidad cultural regional”* (Larraín, 1996:31), lo que se aprecia en los testimonios de los alumnos.

Marco teórico

Praxis escolar y construcción de identidad

La educación es un pilar esencial para la construcción de la identidad personal y social; esta identidad se estudia y se presenta como un elemento dinámico en los procesos de la praxis pedagógica (Valenzuela, 1997; Calderón, Hopenhayn y Ottone, 1993).

Según la literatura vigente (Magendzo, 1986, 2008; Larraín, 1996; 2005; Salas, 2005; Donoso, Contreras, Puelma, y Aravena, 2006; Saavedra, 2002) se aprecia un caso de *asimetría intercultural*, donde la relación la establece la sociedad dominante, que en este caso es la chilena occidental por sobre el Pueblo Mapuche.

Discriminación que genera una representación de inferioridad (Bengoa, 1999) y una valoración negativa de su cultura (Paillalef, 2003; Salas, 2005). Esto hace que los jóvenes mapuches al verse enfrentados a una cultura diferente - que históricamente representa el poder - tomen actitudes tendientes a omitir u ocultar su cultura. De esta manera, los elementos constitutivos de la identidad, propio en los estadios de la adolescencia, se ven influenciados desde muy temprano (infancia), generándose una asimetría en las diferentes etapas de su desarrollo. Al respecto Maturana dice:

“De esta forma, cada vez que los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos... conservan su organización y adaptación y existen en una coherencia contingente a su participación en dicha red de interacciones, tenemos un sistema social” (Maturana, 2002:26).

En este mismo contexto, el autor sostiene también que dicha “ausencia” obedece a aspectos no necesariamente físico-biológicos constitutivos, sino meramente simbólicos (Maturana, 2002). Manifestación de lo anterior, sería la inhibición de ciertos códigos expresivos de la cultura, tales como el lenguaje, la autodefinición respecto de un sujeto situado, por tanto, la grupalidad e interacción social con pares, así como elementos más macro sistémicos asociados a territorialidad, creencias, rituales e influencia de adultos en contexto escolar (Maturana, 2002; Bourdieu y Passeron, 1972; Espinoza, 2005).

En esta relación intercultural que sostiene el joven mapuche, es donde entra en conflicto, debido a que ser mapuche implica tácitamente discriminación. Es aquí donde se produce, por parte del joven estudiante mapuche, un mecanismo de aculturación consciente o inconsciente en el proceso de su socialización escolar, impidiéndole mantener su “oralidad” y la adopción de un lenguaje denotativo (Espinoza, 2005; Maturana, 2012). Esta postura del ciudadano no-mapuche, se traduce en discriminación, toda vez que se niega una presencia viva y cotidiana con responsabilidad ética (Montecino, 2000; Magendzo, 2008).

Curriculum chileno versus Educación Intercultural

Es sabido que los sistemas educativos en América Latina responden a un curriculum que enfatiza principalmente las disciplinas de estudio (Magendzo, 2008), sistema que se encarga de vehicular la cultura universal a toda la sociedad. Cultura que se supone es garantía no sólo para el desarrollo intelectual, sino también para la inserción laboral, moral y social (Vidal, 2000; Castro, 2004). El criterio de selección de estos conocimientos o cultura universal está determinado por aquellos criterios que están legitimados socialmente por la clase dominante, dando origen tanto a las disciplinas como a la cultura universal (Vidal, 2000; Castro, 2004).

Así, *“el carácter productor y reproductor de la cultura es parte integral y constitutiva de esta concepción curricular”* (Magendzo, 1986: 56). Por tanto, el propósito final de la educación es hacer del sujeto un miembro de una determinada disciplina, enfatizando los valores de la sociedad imperante, concepción curricular que posibilita una jerarquización y segregación entre los individuos (Castro, 2004; Saavedra 2002). Entonces, el propósito manifiesto o encubierto del curriculum centrado en las disciplinas de estudio posee un carácter reproductor, diferenciador y, por ende, discriminativo (Magendzo, 1986; Vidal, 2000). Esto en cuanto que, en esencia el funcionamiento de la escuela actúa como *“...una fuerza socialmente conservadora, y que, por tanto, tiene responsabilidad en la perpetuación de las desigualdades sociales”* (Bourdieu, 1986:116).

De este modo, el curriculum se planifica a nivel central, considerando los criterios de selección mencionados, con una uniformidad para el país (Herrera, 1999; Magendzo, 1986), curriculum que desconoce la heterogeneidad cultural (Magendzo, 1986; Larraín, 2005). La escuela, a través del curriculum y la pedagogía son las instancias que tienden a desvalorizar los códigos propios de la socialización, lo que sin duda, sitúa a los estudiantes más pobres y a los estudiantes mapuches en una clara desventaja para enfrentar sus tareas escolares. Al respecto, Bourdieu y Passeron sostienen que son los estudiantes de las clases cultas quienes están mejor preparados para adaptarse a asimilar unos contenidos y valores que concuerdan con los de su clase social, y no así los que vienen de una realidad sociocultural más desposeída. Al respecto ellos dicen:

“La cultura de la elite está tan cerca de la cultura de la escuela que el alumno que procede de un medio pequeño-burgués no puede adquirirla sino a base de un esfuerzo continuado, mientras que un alumno de clase culta, el estilo, el gusto, el refinamiento, en una palabra, esas pautas de conducta y de vida que son propias de una clase determinada, porque constituyen la cultura de tal clase, le vienen dadas por su posición social. De modo que para unos, el aprender de la cultura de la élite es una verdadera conquista que se paga a un precio muy alto, mientras que para otros constituye una herencia que comporta, al mismo tiempo, la felicidad y las tentaciones de felicidad” (Bourdieu & Passeron, 1972: 51).

En este sentido, la escuela puede proponerse la tarea de sustituir radicalmente el *habitus primario*, o por el contrario, reforzar y mantener éste. Por tanto, cuando la escuela se propone un curriculum que reproduce el *habitus primario* de un determinado grupo social, con aquellos alumnos que pertenecen a ese grupo, se realiza una tarea de reforzamiento; con los otros será de sustitución y, por tanto, en este último caso, la violencia simbólica. Respecto de la violencia simbólica dichos autores señalan que:

“...todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que funda su propia fuerza, añade su fuerza propia, es decir, propiamente simbólica, a esas relaciones simbólicas” (Bourdieu & Passeron, 1972:44).

Por consiguiente, en el contexto de Bourdieu y Magendzo, la escuela es la que hace propia la cultura particular de las clases dominantes, enmascara la naturaleza social y la presenta a sus educandos como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando toda cultura perteneciente a otros grupos sociales. En este aspecto la escuela legitima la arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1972; Magendzo, 2008).

Bajo esta perspectiva pareciera que, el sistema educacional chileno, en el marco que ofrece la LGE se presenta como ambiguo e insuficiente en cuanto no

favorece el diálogo intercultural. En este contexto es que Álvarez sostiene: “*El diálogo se plantea como una base imprescindible de la interculturalidad, y esta relación con otros diferentes posee un acusado componente ético-moral que configuraría uno de los ejes básicos del paradigma emergente en torno a la interculturalidad*” (Álvarez, 2007:14). Los contenidos y objetivos del curriculum nacional no toman en cuenta los elementos culturales de las minorías étnicas existentes en Chile (Magendzo, 1986, 2008; Salas, 2005). El componente ético de una educación intercultural dice relación a que:

“...la primera relación educativa con el otro, especialmente diferente culturalmente, es el de una acción ética, de hospitalidad hacia ese otro que viene de nuevo a la sociedad receptora... La educación intercultural no pretende sólo el respeto a la cultura del otro diferente, sino el reconocimiento concreto de su dignidad y de mi responsabilidad hacia él” (Mínguez, 2007: 40-41).

Entonces, una educación intercultural debe preocuparse de atender las asimetrías propiamente escolares que se aprecian en la praxis pedagógica entre estudiantes chilenos y mapuches, tanto a su ingreso al sistema educacional imperante como durante su permanencia en él. Que sus objetivos sean para todos; de educar no sólo a la minoría que es discriminada, sino también a la mayoría que discrimina (Quilaqueo *et al.*, 2005).

Metodología

En esta investigación se utilizó la metodología cualitativa de carácter descriptiva, en el contexto de un paradigma interpretativo (Gauthier, 1998). El interés es comprender procesos de identificación y reidentificación de grupos humanos determinados, particularmente de los estudiantes mapuches de cuartos medios correspondientes a la Región de la Araucanía. La metodología utilizada es la investigación educativa, que como estudio cualitativo se sustenta esencialmente en el análisis de contenidos (Pérez, 2000).

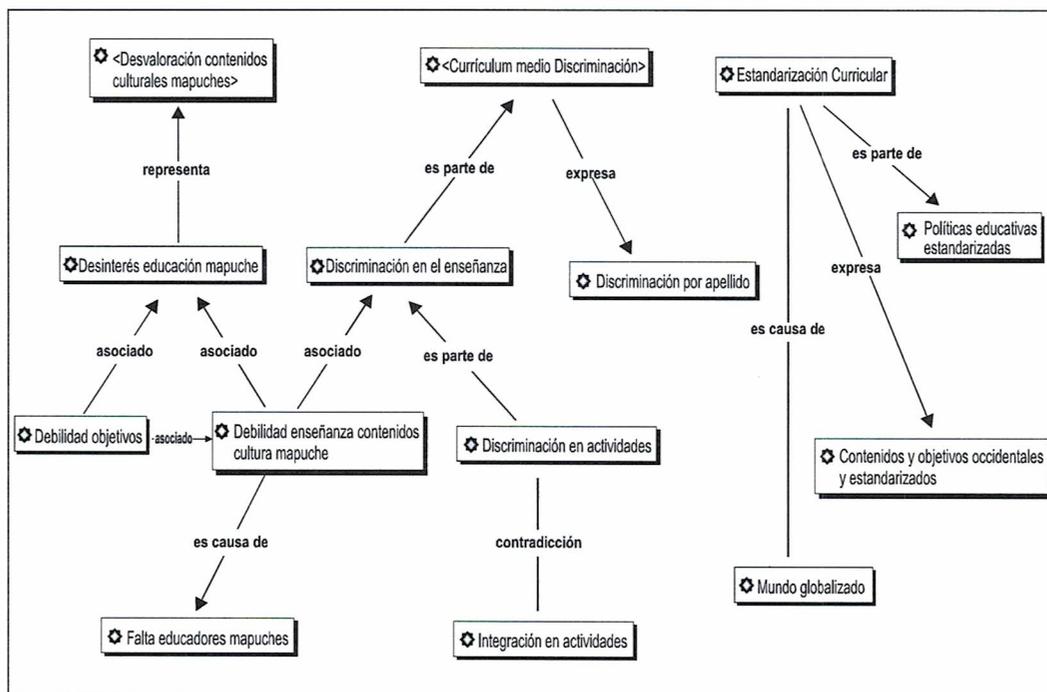
Respecto de la selección de los participantes se utilizó un muestreo intencional (Ruiz, 1996), lo que permite tener en cuenta criterios estratégicos como

en este caso alumnos con los dos apellidos mapuches pertenecientes a cuartos medios de liceos de la ciudad de Temuco y del interior de la comuna. Los participantes del estudio fueron 64 estudiantes, 32 mujeres y 32 hombres. Cuatro liceos de la ciudad de Temuco y cuatro liceos rurales Se hicieron ocho entrevistas semiestructuradas en el que en cada grupo participaron ocho alumnos por cada grupo. La codificación y categorización de los datos recogidos en las entrevistas se realizaron con el programa Atlas-ti versión 5.0.

Análisis de los resultados

La Figura N° 1 representa la red conceptual Curriculum Escolar, entendida como el conjunto de contenidos y actividades que se realizan en el proceso de enseñanza aprendizaje en la escuela o liceo, que incluyen los contenidos disciplinarios, actividades formales e informales, metodologías, y la relación entre los estudiantes y profesores. Actividades que tienen como objetivo lograr el desarrollo intelectual y emocional de los estudiantes, tanto a nivel personal como social, para lograr desenvolverse adecuadamente en la sociedad actual, considerando su **Identidad Cultural**. Las categorías y subcategorías presentadas a continuación explicitan la percepción que los estudiantes mapuches de cuartos medios tienen de la praxis de este curriculum en sus respectivos liceos.

Figura N° 1
Curriculum Escolar



1. Categoría: Desvalorización de contenidos culturales mapuches

En esta Categoría la mayoría de los entrevistados manifiestan que existe un desinterés en la educación chilena respecto de los contenidos culturales mapuches, lo que a su vez supone una desvalorización de éstos. Los informantes señalan que para las autoridades educacionales no es importante abordar temáticas referidas a la educación intercultural. Al respecto, un testimonio indica: *“No se ha valorado, no es importante la cultura mapuche para las autoridades educacionales chilenas, se distancian del tema mapuche”*. (E4 [93:93])². Otro testimonio *“...cuando yo estudiaba en la básica la profe nos enseñaba cosas mapuches, celebrábamos el año nuevo mapuche y cantábamos en mapuche, aunque ella no era mapuche....también el 12 de octubre nos enseñaba su significado y cómo deberíamos tomar esa fecha nosotras las mapuches....”* (E7 [77:77]). Lo importante de las motivaciones en la

² La nomenclatura E4 [93:93], corresponde a la referencia del testimonio del entrevistado. En donde E significa Entrevista, y la numeración 93:93, es la posición del segmento de cita en la entrevista codificada.

educación chilena, según los testimonios de los estudiantes mapuches, es principalmente, entregar una formación con un carácter pragmático, o que responda a las necesidades actuales de la sociedad, lo que se contradice con incorporar a la enseñanza contenidos propios de alguna cultura originaria, en este caso la mapuche. Teniendo en cuenta los testimonios de los estudiantes, se puede decir que un curriculum que no considere los elementos propios de su cultura, en esta relación intercultural entre estudiantes mapuches y chilenos, dicha relación no favorece el fortalecimiento de su identidad cultural y, por tanto, las asimetrías culturales siguen estando presentes en nuestro sistema escolar.

1.1. Subcategoría: Debilidad en los objetivos

Otro aspecto interesante y que atiende precisamente al curriculum, tiene que ver con los objetivos de la educación chilena; al respecto, los entrevistados aluden a que existe una debilidad en los objetivos planteados en el curriculum de enseñanza; ya que no se les considera en la elaboración y consecución de éstos, en el sentido de abordarlos desde las necesidades socioculturales de los estudiantes mapuches. En directa relación a la ausencia de objetivos culturales mapuches en el curriculum, un testimonio manifiesta al respecto: *“Yo creo que no, porque aquí como que toman más los intereses de la cultura occidental en general, no siempre o específicamente de los estudiantes mapuches”* (E1 [45:45]). Otro testimonio: *“...cuando nos leen el programa del curso se ve clarito que lo planificado en el curso o para la clase siempre apunta a objetivos y maneras de enseñar a la cultura occidental.....los textos a tratar siempre son de autores chilenos o europeos...”* ([E79:79]).

De esta manera, los objetivos de la educación chilena tienden a fijarse más en las necesidades materiales de los estudiantes, omitiendo el planteamiento de objetivos dirigidos a fortalecer la identidad cultural de los mismos; un testimonio indica: *“En ese sentido claro...la preocupación es un poco más por las cosas materiales, por ejemplo becas, porque no nos enseñan cosas mapuches que nos hagan sentir que eso es lo que somos”* (E3 [30:30]).

1.2. Subcategoría: Debilidad de Enseñanza en contenidos culturales mapuches

En relación a esta categoría la mayoría de los estudiantes señalan que la

educación que reciben en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en la praxis pedagógica no contempla contenidos culturales propios de su cultura, que lo que conocen de su cultura lo conocen por influencia de su comunidad o familia, al respecto, un testimonio indica: *“Lo que sabemos de nuestra cultura lo sabemos por nuestras familias, en este sentido estoy de acuerdo, en decir que nuestra educación recibida en este liceo no me enseña cosas mapuches, deberían enseñar cosas mapuches, o sea, eso que llaman educación intercultural”* (E4 [28:28]). También se extiende esta situación de parte de algunos profesores:

“A veces sí, o sea, a veces como que igual los profes como que le tiran tallas a los alumnos que son indígenas, pero, no sé si lo dirán con ofensas, no sé, aunque igual a veces los tiran con doble sentido, como riéndose un poquitito, por el apellido, o por ser negro o gorda y eso o porque nos cuesta más el estudio o entender las cosas que enseñan, especialmente en mi caso la matemática y el inglés...pero no nos enseñan cosas mapuches” (E8 [88:88]).

En esta subcategoría se aprecia claramente, en la mayoría de los testimonios, la ausencia casi total de los elementos culturales de los mapuches, lo que nos permite afirmar que el curriculum chileno no fortalece la identidad cultural de los jóvenes estudiantes mapuches. Sin embargo, en los liceos emplazados en sectores rurales, donde la mayoría de los estudiantes son mapuches se apreció que en tres liceos de los seis rurales de la muestra, varios testimonios que aseveraban se les enseñaban elementos de su cultura. Esto lo podemos apreciar en los siguientes testimonios *“yo en mi curso siento que algunos profesores como la profesora de Historia y el profesor de Filosofía siempre nos están tocando temas que se relacionan con nuestra cultura...y yo creo que eso nos hace sentir bien y orgulloso de ser mapuche”* (E7 [101:101]). En este mismo contexto otro testimonio: *“la verdad es que en este liceo siempre se hacen actos o traen personas como profesores universitarios mapuches que nos vienen a hablar de nuestra cultura y eso yo lo hallo bueno, se agradece....”* ([107:107]). Tomando en cuenta la opinión de estos jóvenes mapuches, en relación a dar cuenta que en sus respectivos liceos tienen actividades relacionadas con su cultura. Sin embargo, son casos aislados y son actividades que no son contempladas por el curriculum formal. Son actividades que son llevadas a cabo por iniciativas de personas en particular como algún profesor o el Director del establecimiento.

2. Categoría: Actividades Extra programáticas

El curriculum como medio de no tomar en cuenta elementos de esta cultura, también se refleja en las actividades de enseñanza-aprendizaje extra programáticas, como aniversario del liceo o algún Campeonato deportivo extraescolar. Al respecto, un testimonio indica: *“Cualquier actividad que el liceo realiza todos participamos, pero a la hora de tener que dirigir o actuar en estos actos siempre eligen a los chilenos o más blancos como digo yo. En eso no somos tratados de la misma manera, eso sería discriminación, no sé si lo es o no”* (E12 [55:55]). Otro testimonio. *“Yo veo que desde que estoy en este liceo se celebran fiestas sólo chilenas 21 de mayo, 18 de septiembre, pero nada mapuche porque eso no le interesa a los chilenos y menos a las autoridades...”* ([7474]). Los testimonios de alumnos nos dan a conocer que no sólo el curriculum formal no contempla elementos culturales mapuches y ciertas discriminaciones, sino también en las actividades que más bien responden al curriculum no formal.

2.1. Subcategoría: Discriminación por apellido

Al respecto los siguientes testimonios son elocuentes: *“Pero, hay actividades como las que usted dice, que no somos, al menos yo lo he visto en algunos casos que prefieren a los chilenos o con apellido extranjero, y más si es rubia o rubio, en los profes se nota eso...”* (E3 [36:36]).

“No yo no me siento integrado plenamente porque es cierto lo que dice mi compañero. Se nota una diferencia bien marcada, en donde se cargan, o le tienen más barra a los de apellidos raros, pero yo creo que siempre va a ser así porque la sociedad es así, esto lo vengo escuchando desde chico en mi casa, y es la verdad el que tiene plata las tiene todas” (E3 [40:40]).

Estos dos testimonios que se refieren a la consideración de los estudiantes por los apellidos y color de la piel son percibidos y mencionados reiterativamente por los estudiantes entrevistados, en donde según ellos, este tipo de discriminación no sólo está presente en las actividades del liceo, sino que también en la sociedad en general. Esto se aprecia, en la mayoría de los estudiantes mapuches de los liceos de la ciudad de Temuco, pero también en la mayoría de los estudiantes de los liceos en donde la mayoría de ellos son mapuches, lo que nos permite afirmar que este tipo de discriminación, con la presencia de estereotipos y prejuicios sigue vigente en

nuestras relaciones sociales, y sigue siendo una problemática en esta relación intercultural, en el que el curriculum chileno poco o nada aporta para que esta asimetría cultural deje de serlo en una sociedad moderna como es la chilena.

3. Categoría: Estandarización curricular

Esta categoría responde a las políticas educativas estandarizadas, según los testimonios de los informantes, expresando a su vez contenidos y objetivos occidentales, lo que se aprecia en la subcategoría Políticas educativas estandarizadas y mundo globalizado.

3.1. Políticas educativas estandarizadas y mundo globalizado

Al respecto, el siguiente testimonio indica: *“Todo lo que nos enseñan responde a los programas oficiales del Ministerio, eso es lo que sabemos, y lo que nos pasan tiene que ver con lo que el Ministerio quiere enseñar para el país y eso más encima lo traen de España”* (E14 [21:21]). Con respecto a considerar que el curriculum sólo considera los contenidos occidentales, un testimonio indica: *“Como decía antes creo que la educación chilena desde primero a la Universidad está encaminada hacia un solo sentido, está encaminada desde el punto de vista occidental o chileno no toma en cuenta los aspectos mapuches”* (E4 [34:34]).

De esta manera, los estudiantes ven la educación como un instrumento para lograr sus objetivos académicos y laborales. Al respecto un testimonio indica: *“igual yo estoy contenta que me hayan dado una beca para estudiar. Pero, lo que estudio no se relaciona para nada con la cultura mapuche. Por el contrario lo que enseñan es absolutamente winca, y me gusta porque esto es lo que me van a exigir en el mundo del trabajo, en cualquier lugar que me toque trabajar”* (E11 [83:83]). Aquí se aprecia claramente la incorporación consciente a la cultura occidental, el proceso de ir adquiriendo una nueva identidad. En el mismo contexto, el siguiente testimonio indica: *“No por lo mismo que decía unos de mis compañeros lo mapuche aquí no interesa porque no sirve para lo que nos están educando que es ser profesionales de una cosa práctica como es tornería, mecánica, electricidad”* (E12 [42:42]). De esto se deduce que la educación chilena o curriculum sigue siendo eminentemente etnocéntrico y discriminativo (Magendzo, 2008), y que aún estamos lejos de una Educación Intercultural como una de las mejores maneras de superar estas asimetrías

socio - culturales presentes en nuestro sistema educativo chileno.

Conclusiones

La investigación ha planteado el problema de las distancias y diferencias culturales que se manifiestan en el proceso de socialización escolar de estudiantes de ascendencia mapuche en la Región de la Araucanía. El supuesto planteado es que, ambas sociedades se reconocen como distintas y pertenecientes a una cultura diferente, pues la Escuela o Liceo representaría los valores y los símbolos de la sociedad occidental imperante. En el proceso de escolarización en el nivel de Educación Media se produce el choque entre dos culturas; por un lado, se constata que el niño o joven mapuche se incorpora a la Educación Media con sus valores, costumbres, lengua y formas de vida y de actuar, adquiridos en el marco de la memoria social desde la formación familiar y la comunidad. Por otro lado, la Escuela o Liceo transmite un conjunto de valores y símbolos nacionales de un curriculum monocultural occidental, imponiendo una nueva forma de vida y costumbre, es decir, es un proceso que va estructurando una nueva identidad. Por tanto, el curriculum se presenta como discriminativo, etnocéntrico y culturalmente no inclusivo y, por ende, las asimetrías culturales siguen vigentes en nuestra sociedad chilena.

Respecto al proceso de socialización escolar se constata que los estudiantes lo perciben con una fuerte ausencia de contenidos culturales mapuches. Esta situación que viven y evidencian los estudiantes de ascendencia mapuche, genera una pérdida progresiva respecto de los conocimientos culturales adquiridos en el contexto de la familia-comunidad, como la lengua, la religión, entre otros. En relación a este hecho o fenómeno educativo, la mayoría de los estudiantes de los Liceos situados en contexto urbano manifiestan la necesidad de que el curriculum de Enseñanza Media incorpore en sus contenidos elementos de su cultura. Sin embargo, en los Liceos emplazados en sectores rurales, donde el 80% de los estudiantes son mapuches, los cuales aún conservan un vínculo con su familia-comunidad, manifiestan que los contenidos curriculares contienen elementos de su cultura, y la convivencia con sus compañeros y profesores es igualitaria. Esto podría indicar que en estos contextos, algunos profesores realizan prácticas pedagógicas donde consideran el

conocimiento propio de los estudiantes, pero como una actividad específica y no formalizada en el marco curricular del sistema educativo chileno.

Los profesores, en su mayoría no mapuches, al ser formados en un curriculum monocultural occidental, muestran en las actividades pedagógicas, tanto formales como no formales, una actitud conforme a un enfoque de reproducción cultural (Bourdieu y Passeron, 1972). Los estudiantes al percibir que los contenidos curriculares de la educación chilena no contemplan los elementos culturales mapuches, tienen conciencia que esto está teniendo como consecuencia la pérdida progresiva de su cultura y, por tanto, de su identidad sociocultural. Para subsanar dicho problema proponen que en los planes y programas de la Educación Media se incorpore una educación intercultural.

REFERENCIAS

- ÁLVAREZ, J.L. Y GONZÁLEZ, M. (2007). Marco de estrategias cognitivo-sociales de control de estereotipos y prejuicios para la formación de educadores interculturales. En J.L. Álvarez & J.L. Batanaz, (Eds.) *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica* (pp. 155-171). Madrid: Biblioteca Nueva.
- BENGOA, J. (1999). *Historia de un Conflicto. El Estado y los mapuches en el siglo XX*. Chile: Planeta.
- BOURDIEU, P. PASSERON, J. K. (1972). *La reproducción, elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. España: Fontamara.
- BOURDIEU, P. (1986). *La escuela como fuerza conservadora: desigualdades escolares y culturales. La nueva sociología de la Educación*. México: El caballito.
- CALDERÓN, F., HOPENHAYN, M. Y OTTONE, E. (1993). *Hacia una perspectiva crítica de la Modernidad: Las dimensiones culturales de la transformación*

productiva con equidad. Documento de trabajo 21. Chile, CEPALC

CANDAU, J. (2002). *Antropología de la memoria*. Buenos Aires: Nueva Visión.

CASTRO, M. (2004). La cuestión intercultural: de la exclusión a la regulación. En: *Revista Programa Internacional de Interculturalidad*. Chile.

DONOSO, A.; CONTRERAS, R.; PUELMA, C; Y ARAVENA L. (2006). Interculturalidad y políticas públicas en educación. *Estudios Pedagógicos*. 32(1), 21-31.

ESPINOZA, O. (2005). La construcción del sujeto y del conocimiento en la acción educativa en el contexto de un currículum por competencias. *Pensamiento Educativo*. 36, 124-143.

GAUTHIER, B. (1998). *Recherche sociale. De la problématique à la collecte des dones*. Tse-Foy: Presses de l'Université du Québec.

HERRERA, R. (1999). *La educación rural y el mapuche urbano*. (Tesis de Maestría). Universidad de Chile, Santiago.

HEVIA, R. E HIRMAS, C. (2003). Las políticas educativas frente a la diversidad cultural: perspectivas de la educación intercultural. En *Reformas curriculares en los 90' y construcción de ciudadanía*. Seminario llevado a cabo en Cámara de Diputados, Santiago de Chile.

LARRAÍN, J. (1996). *Modernidad, Razón e Identidad en América Latina*. Chile: Andrés Bello.

LARRAÍN, J. (2005). *¿América Latina Moderna? Globalización e Identidad*. Chile: LOM.

LEY ORGÁNICA CONSTITUCIONAL DE ENSEÑANZA. LOCE (1990). Ley N° 18.962. Santiago de Chile: Jurídica.

- MAGENDZO, A. (1986). *Curriculum y Cultura en América Latina*. Chile: P.I.I.E.
- MAGENDZO, A. (2008). *Dilemas del Curriculum y la Pedagogía: Analizando la Reforma Curricular desde una perspectiva crítica*. Chile: LOM.
- MATURANA, H. (2002). *Transformación en la Convivencia*. Santiago: Dolmen.
- MÍNGUEZ, R. (2007). La educación intercultural como respuesta ético-moral. En: J.L. Álvarez (Ed.). *Educación intercultural e inmigración. De la teoría a la práctica*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- MONTECINO, S. (2000). El mapuche urbano: un ser invisible. *Creces*. 11, 28-34.
- RUIZ, J. L. (1996). *Metodología de la investigación cualitativa* (1ª ed. Vol. 15). Bilbao: Artes Gráficas Rontegui.
- PAILLALEF, E. (2003). *Los mapuches y el proceso que los convirtió en indio*. Santiago de Chile: Universidad Tecnológica Metropolitana.
- PÉREZ, G. (2000). *Investigación cualitativa, retos e interrogantes*. Madrid: Colección Aulas Abiertas.
- QUILAQUEO, D. QUINTRIQUEO, S. Y CÁRDENAS, P. (2005). *Educación, curriculum e interculturalidad. Elementos sobre formación en contexto mapuche*. Chile: Universidad Católica de Temuco.
- SAAVEDRA, A. (2002). *Los mapuches en la sociedad chilena actual*. Chile: LOM
- SALAS, R. (2005). *Ética Intercultural*. Chile: LOM
- SCHMELKES, S (2009). El problema de la educación para la diversidad. En R. G. Mendoza Zuany (Comp.), *Gestión de la diversidad: Diálogos interdisciplinarios*. México: Universidad Veracruzana.

VALENZUELA, A. (1997). *Persona y Sociedad*. Chile: Universidad Católica de Valparaíso.

VIDAL, A. (2000). *Tendencias de cambio educacional en la población mapuche*. Chile: Universidad de la Frontera.

Artículo Recibido: 10 de Septiembre de 2014

Artículo Aceptado: 08 de Noviembre de 2014