

Las relaciones escuela y sociedad en una comunidad interétnica. El caso de la educación en la región de la Araucanía _____

Omar Garrido Prádenas

En el mundo actual, un mundo global con una enorme amplitud espacial que incluye no solo lo económico sino también lo comunicacional y lo cultural juega un importante rol la integración entre las distintas sociedades, naciones y las instituciones y empresas que en ella interactúan para satisfacer los requerimientos y demandas cada vez más crecientes de los habitantes que responden a intereses que superan las fronteras territoriales de su hábitat cotidiano.

La situación señalada nos indica que vivimos en un mundo intercomunicado e interdependiente. Los sucesos que ocurren en cualquier parte del mundo se conocen y tienen repercusión en muy lejanas latitudes. Un ejemplo concreto lo muestra en Chile el hecho que la crisis en las economías asiáticas haya impactado profundamente en los ahorros previsionales de los trabajadores afiliados a las AFP los que sufrieron una significativa merma en aquellos haberes.

Lo anterior plantea la necesidad de una educación internacional que permita

Vivimos en un mundo intercomunicado e interdependiente. Esto plantea la necesidad de una educación internacional que permita realmente la intercomunicación, aprender a vivir juntos y en paz, aprender a ser, a crecer tanto en la perspectiva individual como social, para llegar a ser personas que luchan por una existencia digna.

realmente la intercomunicación y haga menos traumática la interdependencia, y que por el contrario nos permita aprender a vivir juntos y en paz, aprender a conocer y a hacer para insertarse en un mundo de trabajo y traer consigo crecimiento y desarrollo, y por último como señala la UNESCO aprender a ser, a crecer tanto en la perspectiva individual como social, para llegar a ser persona que lucha por una existencia digna.

No obstante la globalización del mundo, situación que es un hecho indiscutido, ella debería preocuparnos no sólo por los retos y desafíos que nos plantea como sociedad global, sino que por el hecho que ella requiere y exige primeramente de una integración a escala nacional que supere antagonismos sociales, étnico culturales, etc. ya que en la actualidad nos golpean de diversa manera.

En el contexto señalado es que se insertan los permanentes desafíos que se plantean a la educación en los países pobres o en vías de desarrollo.

Hoy todos reconocen la importancia y trascendencia de la educación en la concreción del desarrollo humano, constituida como motor para satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de las distintas comunidades y hacer realidad la utopía de la educación permanente y con ello el mejoramiento de la calidad de vida de las gentes en especial las de las sociedades más pobres y marginadas.

La inquietud e incertidumbre acerca de los logros en el campo de la educación se nos plantean cuando enfrentamos al interior de nuestros estados-naciones realidades heterogéneas, característica de una sociedad plural y multiétnica, en que conviven gentes de distintos orígenes, que incluyen descendientes de los conquistadores, colonos de diversas nacionalidades, criollos chilenos y miembros de las etnias originarias.

¿Cómo hacer realidad la igualdad de oportunidades, la equidad y una educación de calidad para todos los miembros de la sociedad chilena, tanto para los de la sociedad global mayoritaria como para quienes constituyen la sociedad indígena minoritaria?

Aún cuando en la actualidad estamos en un proceso de reforma educacional en marcha en nuestro país que intenta terminar con el anacronismo que la caracteriza y lograr los objetivos de calidad y equidad que requerimos y con los cuales soñamos para transitar hacia el desarrollo, tenemos un enorme desafío que implica atender a la diversidad social y cultural de manera que todos se beneficien con el quehacer del proceso educativo.

Frente al panorama señalado quisiera exponer algunas reflexiones que devienen de una serie de estudios realizados en distintas áreas en la Novena Región de la Araucanía en Chile.

Los problemas de la integración sociocultural en Chile y de manera concreta en la Araucanía

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).

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

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.

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).

La educación en el medio indígena

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).

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 espado que el tema de la diversidad tiene que encontrar en la formación de las nuevas generaciones, se hace expresa alusión a la educación bilingüe e intercultural como un modelo educativo que apunta al mantenimiento, cultivo y desarrollo de las lenguas y culturas indígenas (Chiodi y Loncón, 1995).

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 curriculum

Magendzo (1988 b) señala que en nuestro país ha predominado el curriculum 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 trasmite 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 acordes con las necesidades y aspiraciones educacionales de la comunidad y de los usuarios del sistema" (De Pujadas, 1991).

Reflexiones finales

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.

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%.

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 distintos 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 asimilado, 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 cuanto 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 ignoradas. 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.

En todo caso la información recopilada nos permite señalar que 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 reflexión 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 socio-cultural son factores que afectan seriamente su idiosincrasia y el mantenimiento de su cultura. En tanto que a la Iglesia se le imputa el intento de desconocer la idiosincrasia 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 socio-políticos 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. Hoy una mesa de diálogo convocada por el Presidente Ricardo Lagos que intenta resolver la situación planteada en las áreas indígenas.

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.

Bibliografía

- BECERRA y cols. (1987). *Las aspiraciones educacionales del pueblo mapuche*. Seminario para optar al título de Profesor de Estado, Universidad de La Frontera, Temuco, Chile.
- BENGOA, J. (1985). *Historia del pueblo mapuche*. Santiago, Chile: Ediciones Sur.
- BENGOA, J. (1994). Desarrollo y etnias indígenas. Revista *Pentakum*, nº 1, Instituto Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- CHIODI, F. (1990). *La educación indígena en América Latina*, Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- CHIODI, F. (1994). Hacia un currículum intercultural bilingüe. *Pentakum*, nº 1, 33-57. Instituto Estudios Indígenas, Universidad de La Frontera.
- CHIODI, F. y LONCON, E. (1995). *Por una nueva política del lenguaje*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad de La Frontera.
- PUJADAS, G. de (1991). *La calidad de la educación: los nuevos educadores*. Santiago, Chile: C.P.U.
- MAGENDZO, A. (1988). *Currículum y cultura en América Latina*. Santiago, Chile: Ediciones PIIE.
- MONTALUISA, L. (1989). *Comunidad, escuela y currículo*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.
- SCHMIDT (1988). La educación medio fundamental para lograr el desarrollo rural. En *Educación Básica Rural*. Ediciones GIA, Santiago, Chile.
- SEPÚLVEDA, G. (1982). *Plan de educación bilingüe castellano para mapuche hablante, mimeografiado*. Valdivia: Universidad Austral.
- STUCKLIK, M. (1974). *Rasgos de la sociedad mapuche contemporánea*. Temuco, Chile: Ediciones Universidad Católica.
- TRAPNELL, L. (1987). Contradicciones entre la educación formal y el mundo cultural amazónico. En *Educación en poblaciones indígenas*. Santiago, Chile: UNESCO/OREALC.

Resumen

En este trabajo se analizan las relaciones entre la escuela y el medio social de la Araucanía, una comunidad de carácter interétnico, se revisan las dificultades de integración de la comunidad mapuche, así como las políticas que a este respecto se han venido llevando a cabo, en especial en el ámbito educativo. Se concluye que hablar de educación indígena es una noción puramente teórica, pues el único saber que alcanza ese carácter es la educación tradicional de naturaleza informal que se produce en el seno de la familia.

Palabras clave: escuela, educación indígena, comunidad interétnica.

Abstract

This article deals with the relationship between the school and the social environment in the Araucania, an interethnic community. It also revises the integration difficulties which the Mapuche community undergoes and also the policies carried out mainly in the field of education. Finally, it is stated that indigenous education is a theoretical idea because the only knowledge that people may acquire is regarded as traditional, informal education born within the family.

Key words: school, indigenous education, interethnic community.

Résumé

Dans cet article l'auteur analyse les relations entre l'école et l'environnement social en Auricanie, une communauté à caractère inter-éthnique, en révisant les difficultés d'intégration de la communauté mapuche, ainsi que les politiques qui à ce sujet ont été entreprises, concrètement sur le plan de l'éducation. On en vient à la conclusion que parler d'une éducation indigène est une notion purement théorique puisque le seul savoir à caractère serait l'éducation traditionnelle de genre informel au sein de la famille.

Mots clés: école, éducation indigène, communauté interéthnique.

Omar Garrido Prádenas
Universidad de La Frontera
Temuco, Chile