



UNIVERSIDAD METROPOLITANA DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN PARVULARIA

**EL LENGUAJE DE LAS EMOCIONES EN NIÑOS Y NIÑAS EN EL CONTEXTO EDUCATIVO DE LA REGIÓN
DE LA ARAUCANÍA: UN ESTUDIO DE CASO EN UNA COMUNIDAD MAPUCHE**

**SEMINARIO PARA OPTAR AL TÍTULO DE LICENCIATURA EN EDUCACIÓN Y PEDAGOGÍA EN
EDUCACIÓN PARVULARIA CON MENCIÓN EN INGLÉS, EDUCACIÓN ARTÍSTICA Y EDUCACIÓN
COMUNITARIA**

AUTORAS:

CATALINA ANDREA ARAYA CÉSPED

CINDY VALESKA CALDERÓN TRONCOSO

EMILIA MONSERRATH CAMPOS MUÑOZ

PAMELA ANDREA MUÑOZ JEREZ

ROCÍO DEL PILAR SANTANDER MIRANDA

PROFESORA GUÍA:

TERESA RÍOS

SANTIAGO DE CHILE, AGOSTO 2021

Agradecimientos

Este proceso inició en un contexto inmerso de incertidumbre e inestabilidad, fue todo un desafío desarrollar una investigación que aborda aspectos tan sensibles de la identidad humana, por lo que nos encontramos con la necesidad de agradecer a quienes nos acompañaron y apoyaron en este camino.

En primer lugar, a la comunidad Mapuche “Alejandro Gorostiaga” por abrir la puerta de la confianza, a pesar de la hostilidad que trajo consigo la virtualidad, por sus anhelos y esperanzas en nuestro quehacer, por su resistencia y lucha.

En segundo lugar, a nuestra profesora Teresa Ríos por su entrega y compromiso, por su contención, por su acompañamiento genuino a lo largo de este recorrido. Sobre todo, por su confianza impagable en nosotras, la cual día a día nos motivó a no desertar en este desafío.

Por último, a nuestras familias, amigas y amigos quienes fueron un pilar esencial en nuestra emocionalidad, conteniéndonos y apoyándonos, siendo motor de arranque durante estos cinco años y más.

Dedicatorias

A mi familia, especialmente a mi madre y padre, como también a mis amigas, amigos y pareja por acompañarme en este largo proceso, dándome motivación, apoyo, amor y palabras de aliento en cada momento. Infinitas gracias.

Catalina Araya Céspedes

A mi familia, a mis amigos y amigas que acompañaron este proceso, especialmente aquellas que estuvieron en los momentos críticos y decisivos. Al pueblo mapuche que vive en resistencia y en particular a la comunidad que nos acogió a la distancia. A cada uno de los niños y niñas que conocí a lo largo de mi formación y me recordaron lo maravilloso que es el camino de la pedagogía. Pero por sobre todo a mi amado León, que más que nadie me alentó a continuar.

Cindy Calderón Troncoso

A mi abuela, Inés Oyarce, por su contención y amor incondicional, mi amor por tí se refleja en cada página de esta investigación, eres todo lo que anhelo ser. A mi abuelo, Mario Muñoz, por ser inspiración y guía en este camino de enseñanza y aprendizaje.

“Caminante, son tus huellas el camino y nada más. Caminante no hay camino se hace camino al andar al andar” (Antonio Machado).

Emilia Campos Muñoz

Mientras escribo, no dejo de pensar en que no conectamos con cualquiera, en que hay corazones que no se encuentran, que no empatizan. Mientras escribo, pienso en los corazones insatisfechos, curiosos, enojados. En aquellos corazones apasionados que se niegan a callar, los rebeldes, los que luchan, los que resisten. En quienes que, en nombre del amor, buscan transformar las estructuras del mundo.

Pamela Muñoz Jerez

A mi familia, en especial a mi madre Pilar, mi marido Alfonso y mi hija Amely, quienes me apoyaron en este largo proceso de altas y bajas, en el cual he crecido no sólo como profesional, sino también como persona.

Rocío Santander Miranda.

Tabla de contenido

1.	Introducción	6
2.	Antecedentes	8
2.1.	Antecedentes Teóricos.....	8
2.1.1.	Emociones: “Su trascendencia en el ámbito educativo”.....	8
2.1.2.	La violencia como fenómeno social	14
2.2.	Antecedentes Empíricos	16
2.2.1.	Las emociones y su alcance en la investigación educativa.....	16
2.2.2.	Violencia en la vida cotidiana y su relevancia en la investigación educativa	20
2.2.3.	Investigaciones en La Araucanía	24
2.3.	Antecedentes Históricos	25
2.3.1.	Contexto histórico de la región de La Araucanía.....	25
3.	Planteamiento del problema	28
3.1.	Problematización	28
3.2.	Justificación.....	31
3.3.	Pregunta de investigación.....	33
3.4.	Objetivos	33
4.	Marco Teórico	34
4.1.	Araucanía: Reseña histórica y actualidad.....	34
4.2.	Organización social y cultural mapuche.....	42
4.3.	Composición familiar: Aspectos relevantes de la familia mapuche	44
4.4.	La niñez mapuche	46
4.5.	Escuela: Un factor de inclusión en la Araucanía.....	49
4.6.	Emociones: Diversas perspectivas para comprender su significado	52
4.7.	Las emociones como un lenguaje	57
4.8.	Lenguaje de las emociones en el contexto educativo.....	67
4.9.	La violencia: Concepto y significado.....	73
4.10.	Violencia colectiva en los grupos sociales.....	78
4.11.	Educación Parvularia en contextos marginados	82
5.	Marco Metodológico	85
5.1.	Tipo de investigación	85
5.2.	Lugar/contexto.....	86
5.3.	Sujetos.....	86

5.4. Tipo de muestra	86
5.5. Técnicas de recolección de datos.....	88
5.6. Criterios de credibilidad	90
5.7. Tipos de análisis de la información recopilada	91
6. Análisis de entrevistas.....	92
7. Conclusiones	121
8. Proyecciones	138
Referencias	140
Anexos.....	155

1. Introducción

Vivimos en una sociedad adulto centrista, que vive en la creencia que las personas adultas son quienes tienen la última palabra en diferentes circunstancias que viven junto a niños y niñas, existiendo una hegemonía entre ellos. En este contexto se cree que, la experiencia de vida de los/as adultos/as, sus mayores conocimientos y habilidades, les ha llevado muchas veces a considerarse a sí mismos como seres superiores a niños, niñas, así como también a adolescentes en diferentes ámbitos.

Como adultos/as hemos creído saber que es lo mejor para nuestros niños y niñas, sin detenernos detenemos a preguntarles a ellos/as, visibilizando sus intereses y habilidades.

Es así que la niñez ha sido una etapa sumamente invisibilizada y vulnerada a lo largo de la historia, dejando de lado las propias vivencias y emociones de ellos/as, centrándose exclusivamente en la subordinación de niños/as para con los adultos. Sin duda que guiar y proteger a los infantes, es el rol que debemos cumplir los/as adultos/as, pero llegar a invisibilizar las ideas, necesidades, intereses, vivencias, sentimientos y emociones vulnera su bienestar integral y sus derechos.

Por otro lado, el contexto histórico-social-cultural en el cual se enmarca la Región de la Araucanía, ha estado afectado por una serie de hechos que han repercutido directamente en las personas que habitan ese espacio. En este sentido, surge la necesidad de evidenciar cómo se manifiestan estos acontecimientos en las identidades, caracteres, personalidades y creencias de los niños y niñas pertenecientes al pueblo Mapuche, los/as cuales han tenido una infancia marcada por la violencia, ya que se encuentran expuestos a fenómenos que atentan sus derechos de forma constante y permanente. Parece importante detenerse en estos hechos, ya que pueden repercutir justamente en la etapa de la primera infancia, la cual es crucial y determinante para su desarrollo, afectando en múltiples aspectos como lo son la construcción de su identidad y el desarrollo cognitivo.

Es así que para L. Vygotsky (1979) el entorno en el cual crecen niños y niñas es muy importante, puesto que este influye en la construcción de sus aprendizajes futuros ya que éstos se construyen socialmente. A partir de lo señalado anteriormente, se comprende

que si la infancia de un individuo está marcada por una constante exposición a la violencia y crueldad, pueden traer consigo efectos duraderos y permanentes a largo plazo, sin mencionar los altos niveles de angustia psicológica y emocional, estrés, miedo, entre otras emociones. Los niños y niñas son los protagonistas de su vida, tanto sus vivencias, opiniones, ideas, sentires y emociones son tan importantes como las de cualquier otra persona sin importar su edad, origen, lengua, familia, etc. A pesar de esto, la sociedad sigue perpetuando prácticas que priorizan los intereses de los/as adultos/as por sobre las necesidades de los infantes. (Carrera y Mazzarella, 2001 citando a Vigotsky, 1979)

Por esta razón, nos preguntamos: *¿Cómo se manifiesta el lenguaje de las emociones de los niños y niñas que viven en este contexto? ¿Cómo acompañar el desarrollo de estos niños y niñas desde la educación parvularia? ¿Cómo expresan esas emociones en el contexto educativo?*

Para lograr dar respuesta a las interrogantes anteriormente planteadas para esta investigación, en primer lugar, se presentan los antecedentes teóricos, empíricos e históricos que la sustentan, junto al problema de investigación, pregunta de investigación, objetivo general y los objetivos específicos de investigación.

Posteriormente se presenta el marco teórico, donde las temáticas centrales abordadas se relacionan a las emociones como un lenguaje exponiendo la perspectiva de diversos autores las cuales pueden coincidir y contrastar entre sí, para luego llevar el lenguaje de las emociones al ámbito educativo. Se continúa con la conceptualización de la violencia y cómo esta ha afectado a diferentes grupos, llegando así a la educación parvularia. Para así proseguir con una reseña histórica de la región de la Araucanía, presentando aspectos importantes de su cosmovisión y familia, llegando hasta la profundidad de la niñez y la escuela.

En tercer lugar, se desarrolla el marco metodológico dando a conocer el tipo de investigación, contexto en el cual se desarrolla, las y los sujetos, la muestra, técnicas de recolección de datos, criterios de credibilidad y tipos de análisis. En penúltimo lugar se

presentan los análisis de las entrevistas realizadas a los diferentes grupos con sus correspondientes ejes, para finalmente llegar a las conclusiones y proyecciones de la investigación.

2. Antecedentes

A continuación, se darán a conocer diversos antecedentes recopilados para efectos de esta investigación respecto a tres ejes: emociones, violencia y Araucanía. Los cuáles serán abordados teóricamente en primera instancia y luego empíricamente. En cuanto al contexto de la región de la Araucanía, se expondrá cómo antecedente histórico-empírico.

2.1. Antecedentes Teóricos

2.1.1. Emociones: “Su trascendencia en el ámbito educativo”

La reforma educacional chilena ha sufrido una serie de transformaciones debido a las diversas críticas y exigencias que distintos actores/as sociales han manifestado en las calles a través de movilizaciones, intervenciones y estudios en torno a diversos cuestionamientos con la finalidad de enriquecer y fortalecer los espacios y la calidad educativa: ¿Qué tipo de educación queremos?, ¿Cuál es el problema de trasfondo que presenta la educación actual en nuestro país?, ¿Los contenidos curriculares cumplen con lo que llamamos una educación integral?, ¿Todos los contextos necesitan la misma educación?, ¿Todos podemos acceder a la educación, y a la misma calidad educativa?, ¿a qué costo? etc. En este sentido, el sistema educativo chileno ha buscado múltiples estrategias para el progreso integral de los establecimientos educacionales, convocando a estos mismos a construir de forma colectiva un proceso educativo que permita un desarrollo pertinente y coherente a las características, necesidades e intereses, acordes al contexto sociocultural de los sujetos/as que forman parte de la comunidad educativa, de manera que logren sentirse pertenecientes a ésta mediante “Un enfoque de colaboración y diálogo permanente, impulsando nuevos marcos de formación para los estudiantes” (MINEDUC, 2016, p.7). A pesar de ello, la práctica en diferentes contextos, específicamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, aparenta una realidad distinta, en la que tanto

educador/a como educando/a se ven enfrentados a un sistema que rechaza el diálogo y/o la participación (Ríos, 2013), por lo tanto, también niega los sentires/emociones de los y las sujetos que forman parte de la comunidad, quedando solo en un discurso transformador.

Dentro de un sistema que continúa visualizando al humano/a como un ser que se distingue del resto de los seres vivos por ser racional, las emociones en este ámbito no tienen cabida. No obstante, desde hace ya un tiempo, diversos autores/as se han dedicado a estudiar y ampliar este concepto y situarlo de manera transversal en la vida de las personas. Algunos de estos autores son: Antonio Damasio, Rafael Bisquerra, Humberto Maturana y Juan Casassus, siendo estos últimos, los principales referentes que guiarán nuestro trabajo. A continuación, presentamos una pequeña síntesis de los textos revisados y que, apoyarán y enriquecerán nuestro trabajo.

En primer lugar, se encuentra Humberto Maturana, destacado biólogo, filósofo y escritor chileno, el cual en uno de sus aclamados libros “Emociones y Lenguaje en Educación y Política” (1987), señala que: “Desde el punto de vista biológico lo que connotamos cuando hablamos de emociones son disposiciones corporales dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos” (p. 5). De lo mencionado, se entiende que las emociones se relacionan directamente con nuestra forma de expresarnos y comunicarnos corporalmente, para luego, delimitar un fluir de interacciones verbales, no verbales y paraverbales, que son comprendidas por las y los individuos que forman parte de una conversación. En otras palabras, los dominios de acción son mecanismos construidos por todas y todos los sujetos de un espacio común, por lo que las emociones no solo responden a estímulos internos, sino que a su vez se ven afectadas y se constituyen por lo que sucede en el exterior. De ahí el directo entrelazamiento con el lenguaje y el aprendizaje, entendiendo este como un proceso integral, es decir, que involucra todas las dimensiones humanas y busca ser transformador, comunitario y crítico.

En relación a esto, también indica: “Lo humano se constituye entre el entrelazamiento de lo emocional con lo racional. Lo racional se constituye en las coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones”(Maturana, p. 7). Del punto anterior, se entiende que Maturana aborda lo emocional como un elemento intrínseco de nuestras

construcciones culturales y sociales, de los saberes personales, de lo racional. En efecto, ni la razón ni la emoción, son ajenas entre sí, por lo que deben ser percibidas como un todo. Por lo mismo, se considera que el ser humano es una mezcla entre cuerpo, razón y “corazón”, ningún elemento puede considerarse totalmente independiente de otro, ya que, todos ellos en su conjunto conforman el desarrollo humano, sin embargo, en el siglo pasado las personas eran consideradas seres puramente racionales, es decir, con la facultad de pensar, evaluar y actuar en función del análisis de las diversas situaciones que se presentan, y extrañamente, esta característica se percibía como la liberación del ser humano, silenciando la relevancia de las emociones dentro de los procesos de construcción de aprendizaje y capacidades de raciocinio.

Es así como Juan Casassus, filósofo, sociólogo y educador chileno, en su libro “La educación del ser emocional” (2007) reafirma esto explicando qué:

(...) a principio del siglo pasado se pensaba que el modelo racional era la fuente de la libertad, de progreso y de felicidad, cien años después podemos ver que lo que se proponía, era el establecimiento de un modelo de ser humano en el cual se encontraba la imagen de un ser normativo, calculador, egoísta, luchando por mantener el control en defensa de sus intereses y sometido al principio del costo/beneficio. (2007, p.35)

De la cita previa, se comprende que la cualidad de un ser “exclusivamente racional” es equivalente a individualidad, frivolidad, carente de emociones y sentires, con un accionar basado absolutamente en virtud de sus provechos, o bien, su interés personal. En efecto, lo racional no es la anulación de las emociones como siempre nos han enseñado, más bien es la perpetuación de emociones como apatía, indiferencia, celos, soberbia, entre otros, que finalmente, representan parte de nuestra identidad, formas de ser y actuar.

En conexión con lo anterior, el autor señala que a partir de la insatisfacción que produjo un modelo que limita y niega las necesidades de la condición humana, emergió poco a poco, la importancia de la emocionalidad de las personas, tomando cada vez mayor relevancia. Los sujetos somos una mezcla de razón y emoción, cohesionadas entre sí. No sólo actuamos buscando nuestro propio beneficio o sin importar los daños que podemos

causar, también pensamos en quiénes nos rodean y en sus propios provechos, por lo que la emocionalidad, así como la racionalidad, tienen gran influencia en nuestro ser y actuar.

Casassus concibe las emociones como la clave de nuestra supervivencia. “Si estamos hoy como especie, es porque desde los inicios de nuestra evolución se desarrolló en nuestro cerebro (reptiliano) una capacidad de sentir y adaptarnos al entorno.” (Casassus, 2007, p.21). Por lo que el ser humano tiene la cualidad de adecuarse o habituarse a las múltiples situaciones que se le van presentando en virtud de las emociones, por ejemplo, el miedo previene que nos exponamos a situaciones peligrosas y la alegría nos brinda seguridad, ya que “cuando estoy en una emoción, tengo la predisposición para hacer un cierto tipo de cosas, y no estoy predispuesto para hacer otras.” (Casassus, 2004, p.4), es decir, que toda emoción conlleva una acción, siendo imposible separar una de la otra.

En la misma línea de la cita anterior, se plantea que;

(...) las emociones se experimentan antes en el cuerpo que en la mente. Antes de que la mente influya sobre nuestra acción (si es que logra influenciarla) nuestras acciones están influenciadas no solo por nuestras emociones, sino por las emociones inscritas en nuestro cuerpo. (Casassus, 2004, p.4)

Por ende, si queremos poseer el dominio de nuestras acciones es fundamental conocer nuestro cuerpo, oírlo y conectarnos con él.

Una idea muy parecida propone el investigador Rafael Bisquerra, el cual define a las emociones como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (Bisquerra, 2000, s.p). “Las emociones se generan como respuesta a un acontecimiento externo o interno. Un mismo objeto puede generar emociones diferentes en distintas personas” (Bisquerra, s/f, p.20). Junto con lo anterior, es que, se hace referencia a que existen formas de valorar las emociones y Bisquerra alude la teoría de Valoración automática de Arnold (1960), el cual señala que es un mecanismo innato del ser humano y que, valora cada estímulo cercano, esto de manera consciente o inconsciente.

Este mecanismo es como si se preguntara a cualquier acontecimiento: ¿Esto cómo afecta a mi supervivencia?, ¿Cómo afecta a mi bienestar? Cuando un acontecimiento se cree que puede afectar a mi supervivencia o a mi bienestar (o al de las personas próximas), se activa la respuesta emocional. (Bisquerra, s/f, p.16).

Gracias a la valoración emocional es que se activa la respuesta emocional y se pueden identificar tres componentes claves, neurofisiológico, comportamental y cognitivo.

El autor explica también cómo se producen las emociones por medio de ejemplos vividos y a partir de ello, se afirma que “Una emoción se activa a partir de un acontecimiento. Su percepción puede ser consciente o inconsciente. El acontecimiento puede ser externo o interno; actual, pasado o futuro; real o imaginario.” (Bisquerra, s/f, p.16). De lo anterior se puede apreciar no solo la implicancia que tienen las emociones en nuestra psicología y lenguaje, ya sea corporal, verbal o paraverbal, sino que se activan inevitablemente estando o no en contacto con otros/as y nuestro entorno.

Finalmente, mencionaremos a Antonio Damásio (2000), profesor de neurociencia, psicología y filosofía, además de haberse especializado en neurología. Damásio realizó importantes aportes acerca de los procesos cerebrales, la conciencia, los sentimientos y las emociones. En uno de sus libros, donde explora la relación entre el cerebro, la razón y las emociones, define a estas últimas como;

(...) un conjunto de cambios corporales que se encuentran respondiendo a objetos, situaciones o pensamientos que se constituyen en imágenes mentales que han activado un sistema neural específico, un patrón distintivo de respuestas químicas y neuronales que pueden ser parte del repertorio de respuestas filogenéticas (emociones primarias) o aprendidos a lo largo de la vida (emociones secundarias). (Quebradas, D. 2011, p. 175).

Damásio, a diferencia de los autores anteriormente aludidos, plantea que hay que separar los sentimientos de las emociones, porque en general se confunden las definiciones de estas dos. Por un lado, define la emoción como la reacción integral del cuerpo frente a

un estímulo determinado del ambiente que genera suceda esta reacción, por ejemplo, cuando saltamos, se nos eriza la piel, se nos acelera el corazón, etc. Son acciones/movimientos que en gran parte se “dejan ver” a los/as demás y se manifiestan a través de ciertos comportamientos, en cambio los sentimientos son los eventos mentales internos como pensamientos, imágenes mentales, que son invisibles para los/as demás. Ambos son mecanismos diseñados por la evolución que sirven para autorregularse. (Damasio, 2000)

En una entrevista en el Programa Redes (2006) Damasio comentó que el problema al que nos enfrentamos realmente es a poder trasladar el conocimiento científico al público general, y que para esto es completamente necesario que los líderes políticos y educativos empiecen a entender lo importante que son los conocimientos sobre la emoción y el sentimiento, porque muchas veces las reacciones que nosotros/as consideramos tan patológicas en nuestra sociedad, tienen que ver con las emociones sociales, con la facilidad en la que se desencadenan estas mismas y la manera en que conducen a un conflicto social, es por eso que uno de los objetivos de este autor, consiste en comprender las emociones sociales para poder abordar el conflicto social. Finalmente, comenta que las emociones siempre han sido vistas como algo malo, que deben suprimirse, no obstante, señala que debemos tener en cuenta que las emociones vienen en diferentes formas, que hay emociones buenas y emociones malas, y que podemos decir que el objetivo de una buena educación para niños/as, jóvenes, como también para los/as adultos/as, es poder organizar nuestras emociones de modo que podamos cultivar las mejores y eliminar las peores.

Por lo tanto, basado en el pensamiento de los diferentes referentes mencionados, consideramos que las emociones tienen un papel crucial en la vida de todo ser humano, ellas reflejan nuestro mundo interno y externo, guían nuestro actuar y pensar, por lo que no podemos, ni debemos invisibilizarlas, pues son tan importantes como cualquier otra área de nuestro desarrollo. Hay que mencionar, además, que existe cierta concordancia entre dichos de autores, en que las emociones tienen un lenguaje que es comprendido socialmente, es más, tanto Damasio como Bisquerra se refieren a emociones “buenas” y “malas”. En virtud de ello, y para efectos de esta investigación, se reconoce la necesidad de conocer y comprender nuestras emociones desde la perspectiva social, o bien, como aquellas que

sustentan diversas construcciones culturales, siendo poderosas e influyentes en nuestras vidas.

2.1.2. La violencia como fenómeno social

La violencia es un asunto que se ha encontrado permanentemente ligado a la historia de la humanidad, es más, muchos de nuestros hitos históricos incluyen episodios o hechos violentos que han llegado a marcar un antes y un después en la identidad o en las dinámicas culturales de las comunidades que se han visto envueltas en este tipo de acontecimientos. Para efectos de comprensión del contexto de esta investigación se torna sustancial tener claridad sobre el concepto “violencia” y cómo se ha expresado emocionalmente. En primer lugar, ¿Cómo concebimos esta? Y es que, la Organización Mundial de la Salud, define la palabra como;

El uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho, o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (OMS, 2014, p.1)

A raíz de lo anterior, se comprende como una acción perjudicial hacia otro y/o asimismo, que afecta diferentes áreas del desarrollo humano, ya sea físico o psicológico y con importantes consecuencias para la persona afectada. Cabe destacar, que la OMS divide el concepto en tres categorías, las que se clasifican según determinadas características que poseen las personas cautivas en este tipo de comportamiento:

1. Violencia auto infligida, dice relación con el comportamiento que tiene una misma persona en su propio ser, como lo son el comportamiento suicida y las autolesiones.
2. Violencia interpersonal, referida a cualquier persona que quiera infringir daño sobre otra, ya sea que esté o no en el grupo familiar del afectado.

3. Violencia colectiva, dice relación con los comportamientos perjudiciales realizados por la sociedad en su conjunto y/o instituciones, afectando el área social, política y/o económica de una persona.

De acuerdo a esto, se evidencia la presencialidad que ha tenido este concepto a lo largo de la vida cotidiana de las personas, no solo de forma individual, también conjuntamente y es precisamente en esto último donde buscamos profundizar, pues, tal y como afirma la investigadora asociada al Centro de Estudios de Conflictos y Cohesión Social, Mónica Gerber (2020), “La historia nos ha mostrado una y otra vez que la violencia es parte integral de las relaciones sociales: las personas usan la violencia para resolver conflictos, intentar cambiar el orden social o controlar a determinados sectores de la población” (s/p). Así pues, la violencia se desprende como un fenómeno social o colectivo, en el que tanto opresor como oprimido se enfrentan a consecuencias físicas como psicológicamente condicionantes, involucrando aspectos emocionales y por ende, conductuales, las que finalmente enmarcan dinámicas políticas y culturales específicas en una comunidad. Es por ello que resulta fundamental comprender a lo largo de este estudio, de qué forma actúa la violencia y cómo se expresa en diferentes contextos.

Sumado a lo anterior, el sociólogo Pierre Bourdieu acuña el concepto “Violencia Simbólica” para referirse al acto implícito de adquirir poder sobre un individuo, que se sustenta mediante mecanismos culturales como la moral y las normas, o expectativas sociales infundadas. En otras palabras, la violencia simbólica actúa creando estructuras o categorías mentales sobre cómo se debe percibir la realidad y así también comportarse, por lo tanto, sus armas son las palabras, las tradiciones y la forma en la que las expresamos. De ahí que, el Estado tiene la facultad legítima para ejercerla sobre los individuos, afectando interseccionalmente de diversas formas sobre determinados sectores. (Fernández, 2005)

Ahora bien, específicamente en la infancia, la investigadora Joanne Klevens (2011), en sus estudios sobre Violencia Colectiva -entendida como la violencia producida por un grupo de individuos o el Estado-, afirma que puede afectar, ya sea ejercida directa o indirectamente en términos de salud y desarrollo cognitivo en niños y niñas, debido a que aún no adquieren la capacidad requerida para medir sus reacciones o respuestas psicológicas, emocionales o físicas frente a situaciones violentas. No obstante, también

señala que los efectos pueden variar dependiendo del apoyo y acompañamiento integral que realice el entorno cercano durante la experiencia y el tiempo posterior, así también, lo prolongado que sea el escenario que el niño y niña está vivenciando. En consecuencia de lo anterior, surge la necesidad de ahondar en nuevas formas de cómo acompañar desde la educación parvularia a niños, niñas y sus familias que se encuentran vivenciando episodios constantes de represión y violencia simbólica y colectiva de determinados sectores, o bien, en clave interseccional.

2.2. Antecedentes Empíricos

2.2.1. Las emociones y su alcance en la investigación educativa

En las últimas décadas, diversas investigaciones han abierto paso al estudio de la dimensión emocional y su implicancia en contextos educativos, develando la necesaria complementariedad entre cognición y emoción, posicionando a esta última como un fenómeno que debe considerarse en cada aspecto de la vida de las personas. De acuerdo a esto, se vuelve imprescindible visibilizar el emocionar del ser humano y asimismo, comprender el lenguaje de las emociones que se manifiesta en diferentes contextos educativos para alcanzar una educación de calidad, inclusiva y en equidad, también llamada integral.

A partir de esto, es que la investigación educativa encuentra una oportunidad en esta materia, aportando a la reflexión sobre el quehacer pedagógico y a la integración de comprensiones sobre el lenguaje de las emociones en la formación inicial docente. En este sentido es que la responsabilidad de generar y promover espacios, y un proceso educativo integral, concierne a todas y todos quienes ejercen un rol pedagógico.

Cabe señalar, que los estudios sobre el rol de las emociones en el proceso de aprendizaje, se fueron posicionando -en mayor medida-, en la línea investigativa aproximadamente en las últimas décadas, es más, entre 1999 y 2001, la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, ya se encontraba realizando estudios entorno a esta materia. Nolfi Ibañez, docente de la UMCE, en conjunto con diferentes académicos,

desarrollan su primera investigación en el ámbito de la formación inicial docente, en la cual destaca el papel de las emociones en la construcción de los aprendizajes. El estudio, recoge la percepción de estudiantes de pedagogía de todas las carreras de pregrado de la UMCE, quienes contextualizan el surgimiento de sus emociones favorables y desfavorables en la interacción cotidiana en el aula universitaria.

Bajo el supuesto que el emocionar es un fenómeno relevante para favorecer y fortalecer los aprendizajes en el contexto educativo, Ibañez (2002), sostiene que para reivindicar el papel de las emociones en el ámbito educativo, es fundamental considerar la formación inicial docente. Es por esto, que el objetivo de su investigación es *“Develar las emociones que surgen en los estudiantes de pedagogía de la UMCE en la interacción con sus profesores y compañeros, para proyectar los resultados del estudio a la innovación en las prácticas pedagógicas de los formadores de profesores”*. Las conclusiones de este estudio apuntan principalmente al impacto de las emociones positivas (gratas) y negativas (no gratas) en el proceso de aprendizaje, y la estrecha relación con las interacciones pedagógicas generadas por las y los docentes, es decir que, el o la estudiante relaciona clases gratas con el sentir interés, entusiasmo, motivación, etc., donde los y las docentes se perciben entusiastas, que dan confianza, que tienen buena disposición, comparten sus experiencias, muestran interés por sus estudiantes, valoran el esfuerzo, la opinión y el rol de ellos/as. Por el contrario, las clases consideradas poco gratas, son en donde siente rabia o impotencia, e inseguridad. En estas clases percibe a la profesora o profesor como ambiguo, poco claro, sin interés en que sus alumnos/as aprendan, autoritarios, prepotentes, inflexibles, irrespetuosos y poco coherentes.

En suma, los resultados de esta investigación dan cuenta de la influencia de las interacciones pedagógicas en las emociones que se pueden manifestar en las y los estudiantes de la UMCE, considerándose un factor limitante en la construcción de aprendizajes cuando estas son desagradables o negativas, pero potenciadoras cuando son agradables o positivas. Asimismo, se logró evidenciar que precisamente las emociones favorables se asocian a aspectos que constituyen una “educación integral”.

Actualmente, las intervenciones y estudios con eje principal en las emociones, han ido adquiriendo progresivamente un sentido distinto: En 2015, una investigación

cualitativa-interpretativa, realizada por María Inés Wuth que fue guiada por uno de los referentes de nuestra investigación, Juan Casassus, “Observando competencias emocionales en los docentes. Estudio exploratorio en docentes de Séptimo año de Educación General Básica, en un Colegio Particular Subvencionado de Santiago”, cuyo objetivo fue *“Identificar, vía observación de clases, las competencias emocionales del docente, en la interacción con los estudiantes, durante el proceso de aprendizaje”*. La investigación, tiene un enfoque en las competencias emocionales, sin embargo, señala en sus conclusiones la importancia de la comprensión e integración del lenguaje de las emociones para la formación de todos los niveles de escolaridad, considerándolo como la ruta hacia la superación de las dificultades en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, lo presenta como un camino para avanzar en la resolución de los distintos problemas que la sociedad hoy enfrenta, como la dificultad para manejar los diversos contextos y necesidades, disminuir el nivel de fracaso escolar y la violencia estructural en la que viven envueltas distintas disidencias o sectores de la población.

Así es como ya en 2018, investigaciones como la de Bernarda Toledo, titulada “El lenguaje de las emociones en los formadores de profesores. Un Estudio Hermenéutico en Cuatro Universidades de la Región Metropolitana de Chile”, cuyos objetivos apuntaron a *“Comprender el proceso de configuración de los sentidos que los formadores de profesores otorgan al lenguaje de las emociones en el ejercicio de su quehacer docente y proponer nuevas comprensiones para la reflexión e integración del lenguaje de las emociones en los procesos de formación docente”*. La autora desarrolla la importancia de la integración del “lenguaje de las emociones” al ejercicio pedagógico. De acuerdo a esto, es que articula y reflexiona sobre la configuración de sentidos otorgados por las y los docentes a las emociones, en conexión con tres referentes teóricos: Maturana y Casassus para las emociones y en la concepción Heideggeriana del “habla”.

En concordancia con Wuth, Toledo (2018) reafirma la trascendencia que implica integrar la comprensión del lenguaje de las emociones en las mallas curriculares de formadores de docentes de todo el sistema escolar, indicando que reconocer las emociones y sentimientos propios como los de sus estudiantes puede favorecer considerablemente el trabajo pedagógico, puesto que potencia la generación de ambientes basados en la

confianza, la motivación y la comunicación efectiva, así también, puede conducir el quehacer en el aula hacia estrategias didácticas y de evaluación fluidas, equilibradas e integrales.

Otro de los antecedentes empíricos de esta investigación está en el ámbito de Educación Parvularia. Investigaciones y diagnósticos realizados en relación a esta materia aportan al rediseño de la malla curricular en la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. Es así que, en 2018, se integra la asignatura de “Educación Emocional” en la carrera. A partir de esto, Graciela Muñoz, académica del departamento de Educación Parvularia, en su artículo “Experiencia de educación emocional en la formación de las educadoras de párvulos” (2020), realiza una sistematización de la experiencia vivenciada por 20 estudiantes -seleccionadas al azar. - de primer año de Educación Parvularia, a lo largo de la asignatura. Los resultados evidenciaron que en primera instancia, existe un desconocimiento de la temática, que devela en el proceso formativo, la vergüenza, timidez e inseguridad para expresarse y compartir emociones, a partir de la creencia de emociones aceptadas y no aceptadas socialmente, entre ellas el miedo, la tristeza y la rabia. En síntesis, las conclusiones permitieron confirmar que la comprensión de las emociones genera mayor sentido en la construcción de la identidad, en la conciencia del cuerpo y en la forma de relacionarnos con otros/as.

Cabe destacar, que son escasos los estudios chilenos con eje central en las emociones que seleccionan como sujeto de investigación a los niños y niñas, que son justamente en quienes se enfoca la Educación Parvularia. Dentro de ellos, encontramos a Marcela Girardi, Kariria Sanhueza y Valentina Ulloa, quienes en 2013, publican una investigación titulada “Estudio sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas en proceso de tránsito desde segundo nivel de Transición a Primer año básico, en un colegio particular subvencionado de la comuna de la Cisterna”, cuyo objetivo fue *“Analizar por medio del discurso de niños y niñas las emociones y necesidades presentes que experimentan en el proceso de tránsito desde el segundo nivel transición a primero básico”*, pone en discusión la importancia de la educación emocional en los párvulos como vía a una Educación Parvularia integral. Las autoras realizan una serie de talleres con el propósito de conocer las emociones y necesidades de las niñas y niños en el proceso de

transición a la escolarización, resaltando la importancia de escuchar lo que tienen que decir en cuanto a lo que sienten.

A lo largo de América Latina, también se encuentran diversas investigaciones que, al igual que la anterior, buscan posicionar la educación emocional en el ámbito educativo desde la mirada de niñas y niños. Dentro de las más recientes, se encuentra un estudio realizado en Ecuador, por Rosa Alcoser, Blanca Moreno y Margarita León en 2019, titulado “La Educación Emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de Convivencia de los niños de 4 a 5 años del centro de educación inicial “Mundo Mágico”, cuyo objetivo fue *“Analizar la relación que existe entre la educación emocional y el aprendizaje del ámbito de convivencia en los niños de 4 a 5 años de Centro de Educación Inicial Mundo Mágico”*. En esta investigación, las autoras señalan la necesaria formación y educación integral de las emociones en las niñas y niños con el fin de prevenir diversos conflictos que pueden afectar en los diferentes ámbitos de la integralidad del ser humano.

2.2.2. Violencia en la vida cotidiana y su relevancia en la investigación educativa

La violencia como hecho social e histórico, lleva bastante tiempo siendo un tema relevante dentro del área investigativo, diversos autores y autoras desde los años 60 e incluso antes, han escrito o estudiado el fenómeno de la violencia debido a su integralidad en la vida de sujetos y sujetas de manera individual y colectiva, y es que tan desregularizada se encontraba, que recién en 1969 se declara la “Convención de Derechos Humanos” (sin contar que en 1948 se declaran los “Derechos del Hombre”, que por su título continuaba siendo violento), que buscaba proteger el buen vivir y la dignidad de las personas. No obstante, un sector no menor de la población continuó siendo mayormente invisibilizado y vulnerado transversalmente: la infancia.

Recién hace 30 años se estableció que niños y niñas son sujetos de derechos por medio de la Convención de los derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas, la que fue ratificada por Chile ese mismo año. Dicha convención tiene por finalidad garantizar una infancia y adolescencia segura, reconociendo que todo/a menor de 18 años merece una protección distintiva en los diferentes ámbitos de

su desarrollo. Dentro de estos derechos, se establece tanto la garantización de una vida digna, con oportunidades y acceso a educación, como la protección contra el abuso y la discriminación, independientemente de la raza, el sexo, el idioma, el color, la posición económica, etc. (Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, 1990).

En efecto, desde el momento en que Chile ratificó la Convención sobre los Derechos de la niña y el niño, se comprende que el Estado, y por lo tanto la ciudadanía deben ser garantes de derechos, en pos de la protección de una infancia legítima y válida en sí misma, especialmente cuando esta se ve vulnerada, que en vista de la lógica de dominación y jerarquía en la que vivimos insertos es común y son múltiples las formas en que se pueden ver transgredidos y/o violentados. Es por esto, que desde el área de la investigación surge la necesidad de visibilizar y denunciar, así como también proveer nuevos aportes que favorezcan el acompañamiento integral de las familias que vivencian hechos violentos en diferentes contextos.

De acuerdo a lo anterior, se seleccionaron diversas investigaciones relacionadas específicamente a visibilizar el fenómeno de la violencia en la primera infancia en Chile. En primer lugar, se encuentra un estudio realizado en el año 2001, por las psicólogas María Vizcarra, Marina Alarcón y Julia Cortés; el bioestadístico Luis Bustos y el Doctor en Ciencias Sergio Muñoz, titulado “Maltrato infantil en la ciudad de Temuco. Estudio de prevalencia y factores asociados”, cuyo objetivo fue *“explorar la prevalencia y factores de riesgo asociados al maltrato infantil en la ciudad de Temuco.”*, a causa de la carencia de investigaciones a nivel regional en materia de factores de riesgo respecto a diversas culturas y violencia intrafamiliar. Dentro de sus resultados, se evidenció que, si bien los factores variaron en relación a los tipos de maltrato, fueron frecuentes, en padres y madres, los problemas de salud mental, el consumo excesivo de alcohol, los antecedentes de maltrato en la infancia y haber sido testigo de violencia por un tiempo prolongado. Este estudio es relevante para efectos de nuestra investigación por el contexto que presenta y debido a que las y los autores nos revelan información que involucra aspectos estrictamente emocionales respecto a acontecimientos pasados de las familias y cómo estos se expresaron en el presente.

Dando un salto a la actualidad, en el año 2017, el psicólogo clínico y profesor de la Universidad de Tarapacá, Cristián Pinto; la profesora en psicología de la Universidad de Barcelona, Noemí Pereda y el profesor en psicología de la Universidad Santo Tomás, Jerome Flores-Jara, realizaron una recopilación de estudios en esta materia, afirmando los grandes índices de victimización infanto juvenil, entendiendo este concepto como el proceso en el que un niño o niña es víctima de violencia ejercida por otra persona, en Chile, como un severo problema de salud pública y derechos humanos. Este estudio de carácter bibliométrico, titulado “Estudios sobre Violencia Interpersonal contra la infancia y la adolescencia en Chile: Una revisión” tuvo como objetivo “*Analizar la producción científica sobre victimización en niños, niñas y jóvenes chilenos*”, aportando a la visibilidad de diversos episodios de vulneración de derechos que ocurren tanto intrafamiliarmente como en el sistema judicial o en los mismos centros de protección del Estado (Flores-Jara, Pereda y Pinto, 2017 citando a Guerra y Bravo, 2014). En suma, esta investigación expone distintos casos y cifras oficiales de violencia colectiva en la infancia, a partir de relatos propios de niños, niñas y jóvenes.

Aunque todos los antecedentes empíricos expuestos aportan positivamente al desarrollo de la presente investigación, es necesario recalcar que todos provienen del ámbito de la ciencia epidemiológica o psicológica, siendo escasos y casi nulos aquellos realizados desde el ámbito educativo, lo que nos lleva al siguiente cuestionamiento: ¿qué tan involucradas están las ciencias sociales o educativas en este fenómeno?, y más específico aún, ¿qué tiene que decir la Educación Parvularia al respecto?

A su vez, se recopilaron algunos estudios realizados en América Latina, específicamente de Colombia, debido a las múltiples formas de violencia vivenciadas como consecuencia de su conflicto armado y contexto cultural. Dentro de ellos, se encuentra, en el año 2016, un artículo llevado a cabo por Elizabeth Castillo y José Antonio Caicedo de la Universidad del Cauca, de un estudio realizado en 2013, titulado “Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial”. Este artículo socializa y recalca los distintos resultados expuestos de dicha investigación con la finalidad de aportar nuevas comprensiones sobre problemáticas relacionadas al racismo y discriminación contra el pueblo afrodescendiente en Colombia. Así pues, a lo

largo de este documento, los autores profundizan en la marginalidad y exclusión que experimentan estos sectores de manera estructural y sistemática, enfatizando en la importancia de la Educación Inicial en la construcción de nuevos significados para abolir la discriminación e imaginarios del racismo en la escuela.

Asimismo, en 2016, la investigación titulada “Los niños víctimas de la guerra en el marco del conflicto armado en Colombia”, cuya autora es Beatriz Cruz, tuvo como objetivo *“Dar a conocer y analizar cuáles son los organismos nacionales e internacionales que buscan proteger a los niños, las niñas y adolescentes de las consecuencias de la guerra, mediante los mecanismos para la reintegración de los menores al seno de sus familias, sus comunidades y la sociedad”*, con la finalidad de develar la necesaria incorporación de programas y proyectos educativos que favorezcan el acompañamiento integral a las familias que vivencian este tipo de fenómenos. Cabe destacar, que la autora señala que debido a la centralización de los bienes que otorgaba el estado, las consecuencias proporcionadas por el conflicto armado afectaron de manera interseccional a la población. En este sentido, las comunidades rurales se enfrentaron a la marginalización, que finalmente provocó la escasez de servicios básicos y la vulneración de derechos fundamentales, como la venta de hijos de familias al ejército para sobrevivir o bien, el arrebato de estos en el caso de que se negaran, siendo víctimas de extrema violencia y abandono.

Relacionado a lo anterior, datos de investigaciones realizadas en base a este tipo de violencia colectiva muestran que, a nivel mundial, han muerto más de 2 millones de niños y niñas a raíz de los conflictos armados ocurridos durante los años 2001 a 2011, esta cifra va aumentando a medida transcurre el tiempo, a su vez, se le suman los millones de niñas y niños que quedan con lesiones permanentes, físicas y/o psicológicas, abandonados y alejados de sus familias, sin acceso a educación, salud, protección o un techo. (Klevens, 2011)

En suma, se presentan diversas evidencias en torno a la violencia colectiva y cómo ha afectado la vida de determinadas comunidades, particularmente aquellas marginalizadas o poco protegidas por el Estado. Es así que, desde la línea investigativa educativa, surge la necesidad de posicionar estos hechos en la esfera pública y aportar a la conformación de

nuevas estrategias y programas para acompañar integralmente a las familias víctimas de este fenómeno.

2.2.3. Investigaciones en La Araucanía

En conjunto con los diversos hechos ocurridos en el marco de La Araucanía, donde se han observado niveles exabruptos de violencia, transgrediendo la integridad física y/o psicológica de los integrantes de las diferentes comunidades que conforman el pueblo Mapuche, se han desarrollado diferentes investigaciones que han realizado un seguimiento a estos acontecimientos y contribuyen al planteamiento de los antecedentes de la presente investigación. Así como también se han dictado políticas públicas orientadas a la represión, que tensionan estos hallazgos.

Como ejemplo de esto es importante mencionar la promulgación por parte del Estado de la Ley Antiterrorista publicada en el año 1984, en la cual se describen la diversidad de conductas antiterroristas consideradas las diferentes penas establecidas como respuestas a estas. La última modificación realizada a esta legislación fue en el año 2015.

En cuanto a las investigaciones llevadas a cabo en el territorio de la Araucanía, se señala la realizada por Asún Insotroza y Zuñiga Rivas en el año 2003, titulada “Identidad regional en un contexto de cambio un estudio en La Araucanía, Chile” el cual tiene entre sus objetivos: *“Conocer el nivel de identidad regional y las actitudes hacia la descentralización de estudiantes universitarios/as de la Araucanía”*, *“Identificar elementos sociodemográficos, políticos y/o culturales que influyen en el nivel de identidad regional de los individuos”*; *“Identificar el significado que tiene la identidad regional para los participantes”* y *“Conocer la relación entre la identidad regional y la actitud hacia la descentralización”*. Los principales resultados de esta, confirman que existe una socialización en la construcción de una identidad nacional, regional o local, así como también que el identificarse por una etnia no se ha visto afectado por el conflicto entre los mapuches y el Estado chileno, ya que los diversos jóvenes se han identificado de igual manera como mapuche. Es importante señalar que la muestra de jóvenes mapuche en esta investigación era muy baja, por lo que las conclusiones no se pueden llevar a toda la población, pero sí que *“posiblemente la construcción de la identidad indígena de los*

estudiantes mapuches se está desarrollando por causas distintas a lo territorial, sin afectar ni disminuir su identidad regional o nacional-estatal” (Asún, R. Zúñiga, C. 2003, p.89).

Posteriormente se desarrolla en el año 2010 el artículo: “Conocimiento y valoración de Territorio: Un camino para el desarrollo” el cual tuvo por objetivo “*Promover el conocimiento y valoración del territorio de la región a través del aprendizaje vivencial de conocimientos científicos y tecnológicos*”, donde se involucraron niños y niñas de un jardín y colegio de la región de la Araucanía como también académicos de la Universidad de Temuco. En este estudio los resultados comprobaron que “más de un 80% de los objetivos formulados fueron logrados, para demostrar que es posible construir desde temprana edad, una cultura de respeto y valoración por su comunidad, formando con ello mejores ciudadanos”. (Morales, S. 2010, s.p).

Dentro de esta misma línea de investigación se encuentra el estudio “Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en educación inicial en la Araucanía, Chile” de Arias, K. Morales, S. Quintriqueo, S. y Uribe, P. (2018), la cual tiene por objetivo “*Dar a conocer la importancia de un enfoque intercultural en la formación de educadoras de párvulos, por medio de diversos estudios de casos realizados en comunidades mapuches*”, comprendiendo que cuando los niños y niñas del pueblo mapuche ingresan al sistema educativo tradicional sufren por las diversas prácticas basadas en la escolarización, ya que los aprendizajes son considerados desde una sola realidad mono cultural, dejando de lado su origen, tradiciones, rasgos y aprendizajes significativos.

2.3. Antecedentes Históricos

2.3.1. Contexto histórico de la región de La Araucanía

En cuanto al marco histórico de la región de la Araucanía podemos mencionar diversos autores/as han escrito y estudiado sobre este tema. De este modo existen artículos publicados que revelan problemáticas dentro del territorio, las cuales han marcado aspectos cruciales para comprender el contexto de esta investigación.

En primera instancia se puede mencionar el artículo “Represión política y salud mental en niños, niñas y adolescentes mapuche en el Chile contemporáneo” realizado en el año 2010 por Cheuque, D. y Mardones, R. el cual tuvo como finalidad visibilizar las diversas consecuencias del proceso de militarización de la Araucanía, en conjunto con los diferentes efectos que ha traído consigo a los y las integrantes de las comunidades del pueblo Mapuche, sobre todo a los niños, niñas y adolescentes. Posteriormente, en el año 2014 Bresciani, C. y Rojas, N. publican “Violencia y exclusión en la Araucanía”, artículo cuya finalidad fue hacer hincapié a los diversos acontecimientos que han llevado a las comunidades mapuche a manifestarse a través de la violencia a modo de recurso político como respuesta a las diversas medidas utilizadas por el Estado, las cuales han segregado al pueblo mapuche de diferentes facultades políticas, se espera concientizar en torno al rol que cumple el gobierno en cuanto a las soluciones del conflicto.

Ese mismo año se publica un artículo muy ligado al problema del estudio de esta tesis: “¿Cómo afecta actualmente la represión política en el juego de los niños y niñas mapuche en la región de la Araucanía?” cuya autoría es de Cuevas, M. Hernández, N. Torres, N. las cuales enfatizan en las diversas repercusiones que ha traído consigo la violencia al juego de los niños/as, analizando aspectos sociales, biológicos y psicológicos, demostrando los efectos a largo plazo que pueden tener los niños/as en su desarrollo motriz, cognitivo, socio afectivo, entre otros, los cuales en muchas ocasiones pasa desapercibido dentro de la sociedad.

Posteriormente en el año 2015 Héctor Nahuelpán en “Nos explotaron como animales y ahora quieren que no nos levantemos”. Vidas despojables y micropolíticas de resistencia mapuche” presenta, expone y reflexiona sobre relatos de mujeres y hombres mapuche, revelando realidades raciales, sociales, culturales y de género a las cuales se han visto expuestos, donde el sistema patronal existente los llevó al despojo de sus tierras, explotación de sus cuerpos y trabajos, lo que en palabras del autor ha llevado a la supremacía racial de las clases medias y altas en Chile.

En el año 2016 se publica el informe del Subcomité para la prevención de la tortura (SPT) producto de una visita de esta comisión a Chile. Dentro de este, se proponen diversos consejos al Estado de Chile, como; que el uso de las legislaciones como la ley antiterrorista

debe cesar inmediatamente, evitando que acciones de protesta social, tanto de la sociedad chilena como del pueblo mapuche sean sancionadas por esta ley. (Comisión de Observadores, 2017).

Una de las investigaciones más actuales es la realizada en el presente año 2020 “Impacto de la violencia política en el juego de niños y niñas Mapuche de una comunidad de la región de La Araucanía”, publicada en Revista Chilena de Terapia Ocupacional. El artículo tiene por objetivo describir el impacto que tiene la violencia política en el juego de los niños y niñas Mapuche entre 5 y 12 años. La muestra reúne a niños que hayan presenciado, al menos, un allanamiento en la comunidad donde residen. La metodología aplicada corresponde a un estudio cualitativo, orientado desde un enfoque fenomenológico de tipo exploratorio y un paradigma interpretativo. Como instrumento, se aplicó entrevistas semi-estructuradas, cuyos ejes fueron: Ambiente, Violencia Política y Juego. Los principales resultados obtenidos, indican que el tipo de juego predominante es de tipo violento, cuyo propósito corresponde a una preparación para el “enfrentamiento” con instituciones policiales, más que hacia el placer mismo de jugar.

3. Planteamiento del problema

3.1. Problematización

La problemática de esta investigación se centra en la invisibilización transversal del lenguaje de las emociones que se manifiesta en el contexto de violencia sistemática dentro de los últimos 10 años en la región de la Araucanía, específicamente en las comunidades Mapuche, donde niñas y niños son fuertemente afectados/as debido a las consecuencias que produce este tipo de ambientes en el desarrollo biopsicosocial.

Nos parece importante mencionar que el interés por investigar este tema nace a partir de diversos hitos que han marcado nuestra formación profesional y personal, los cuales han contribuido a dejar en evidencia la poca relevancia que tienen las emociones en el sistema educativo actual y en cómo los diversos significados que traen consigo pasan a un segundo plano dentro de la cotidianidad, sin considerar los efectos a largo plazo en el desarrollo de un individuo. A partir de esto, nos surgen diversas interrogantes, tales como: **¿Qué está pasando con los niños y niñas que pertenecen a las comunidades mapuche en los contextos de violencia en el cual se encuentran inmersos en la actualidad? ¿Cómo se expresa emocionalmente esa experiencia en ellos/as? ¿Cómo la educación parvularia está acompañando esa experiencia? ¿Cómo lo aborda en la vida cotidiana una comunidad mapuche?** Nos llena de inquietud e intriga conocer y comprender cada uno de los fenómenos sociales que actualmente surgen en el ambiente presente dentro de cada una de las comunidades.

En conjunto con lo anterior, un interés de tipo epistemológico y teórico, nos ha llevado a contemplar las emociones como un lenguaje (Maturana 1987, Casassus 2002 y Toledo 2018), comprendiendo que estas dos experiencias humanas son fundamentales para el desarrollo integral de un individuo, sobre todo en el contexto en que nace esta investigación, en que niños y niñas pertenecientes al pueblo mapuche son vulnerados/as de forma constante, pasando a llevar sus derechos.

En torno a esto comenzaremos mencionando a la Asamblea General de las Naciones Unidas, la cual aprueba la Convención sobre los Derechos del Niño (1989), reconociendo el papel de estos como agentes sociales, económicos, políticos, civiles y culturales. Esta instancia ha sido elogiada ampliamente como un logro histórico para los derechos humanos. La Convención garantiza y establece normas mínimas para proteger los derechos de los niños y niñas en todas las circunstancias, si bien nuestro país se rige por lo anterior desde 1990, existiendo diversas instituciones que promueven el respeto por los derechos de los niños/as, fiscalizando los diferentes ambientes en los que se desenvuelven los infantes, el Estado Chileno se encuentra recorriendo el camino por la valoración a la infancia de forma paulatina, puesto que las políticas implementadas en el último tiempo han sido perjudiciales para esta etapa, por ende a los/as niños/as mismos/as, ya que no consideran la pluralidad de realidades actuales. Lo anterior, se potencia debido a los niveles de violencia a la que se ven expuestos/as niños y niñas en el mundo contemporáneo. En relación a esto, J. Klevens señala en su escrito:

Para Niños y niñas expuestos, los conflictos “(...) pueden crear estrés crónico severo e incontrolable para niños en edad temprana, y si este estrés no es atenuado por proveedores de cuidados seguros, estables y receptivos, puede convertirse en “estrés tóxico.” (Klevens, J.2011, p.4)

De lo expuesto anteriormente, especialistas entregan conocimiento que permite comprender que el ambiente cumple un rol trascendental en la fisiología de niños y niñas, los cuales pueden marcar un camino sin retorno que le afectarán integralmente.

(...) Estos cambios relacionados con el estrés afectan la atención, la capacidad de toma de decisiones, el control de los impulsos, la regulación emocional y los procesos fisiológicos que contribuyen a una mayor susceptibilidad futura con respecto a la inestabilidad emocional, la ansiedad y los trastornos depresivos, problemas de aprendizaje, la agresión, la drogadicción, las enfermedades transmitidas sexualmente, la obesidad, el asma, las infecciones respiratorias, las enfermedades de corazón, pulmón e hígado. (Klevens, J. 2011, p.4).

El desarrollo de niños y niñas comienza desde el momento en que son concebidos/as, siendo este influenciado por las diversas interacciones que se dan en el medio, ya sea de forma física, emocional o social. Al encontrarse expuestos/as a altos niveles de violencia, donde el ambiente no les proporciona seguridad y atenta contra su integridad física y emocional su desarrollo se quebraja poco a poco, pudiendo producirse hasta un trauma psicosocial, siendo este comprendido como respuesta a una serie de procesos sociopolíticos destructivos, los cuales perturban a los individuos afectados/as.

Martín Baró (1990) en “Represión política y Salud Mental en niños, niñas y adolescentes mapuche en el Chile Contemporáneo” menciona tres aspectos esenciales en la comprensión del trauma psíquico: En primer lugar, que este tiene un carácter razonable, el cual se configura a partir de la relación que mantenga el individuo con su entorno. En segundo lugar, el trauma se potencia cuando el sujeto se adentra a generar relaciones socioafectivas, reproduciendo así mismo, produciendo diversos patrones de socialización. Por último, que este es una señal de la segregación masiva de la sociedad, donde las desigualdades e injusticias son insistentes. (p. 43).

La región de la Araucanía se encuentra bajo militarización constante, siendo desmoronado poco a poco el espíritu de las comunidades mapuche establecidas en el territorio, lo cual ha desencadenado la radicalización de las demandas y las acciones del movimiento, siendo un escenario altamente propenso a generar traumas psíquicos en niños y niñas debido a los diversos operativos, allanamientos y detenciones ocurridas en el contexto del “conflicto mapuche”.

Las situaciones traumáticas antes mencionadas, implican no sólo un colapso a nivel personal, sino que también de forma familiar y colectiva. Molina (2009) en “Represión política y Salud Mental en niños, niñas y adolescentes en la comprensión del trauma psíquico” señala que los efectos psicológicos, físicos y morales que trae consigo toda esta violencia a niños, niñas y adolescentes ha sido constatada incluso en un informe del Servicio de Salud Araucanía Norte.

A partir de esto, surge una inquietud persistente que aumenta día a día en nosotras, se expresa por medio de varias interrogantes que se sintetizan en la siguiente: ¿Cómo

podemos acompañar emocionalmente a los niños y niñas pertenecientes al pueblo mapuche que viven en un contexto de violencia en la región de la Araucanía? Es así que nos centraremos en la dimensión emocional, entendiendo la perspectiva de las emociones como un lenguaje. La dimensión emocional contrasta y complementa otras dimensiones del ser humano, tales como; la perceptiva, cognitiva, pragmática, conativa y relacional, dando cuenta del modo de funcionar del ser humano ante actuaciones o decisiones no explicables con parámetros de racionalidad.

El foco de la presente investigación está centrado en los niños y niñas y su mundo de significados compartidos, que están en etapa escolar pertenecientes a una comunidad mapuche, focalizándonos en la dimensión emocional, intentando dar respuesta a la pregunta que guiará la investigación que presentamos: **¿Cuál es el significado que le otorgan los niños y niñas a las emociones en el contexto de la Araucanía?**

3.2. Justificación

Lo evidenciado anteriormente pareciera confirmar que las comunidades mapuche se encuentran envueltas en un sistema que recae y potencia una mirada peyorativa que vulnera sistemáticamente su cosmovisión, afectando social, emocional y psicológicamente a quienes pertenecen a esta cultura, y conduciéndolos a guardar silencio ante sus raíces por temor a la discriminación, o en ocasiones, a naturalizar y/o romantizar episodios de vulneración para poder sobrellevarlos. La infancia, que debido a su condición de inferioridad dentro de las estructuras de jerarquía (Duarte, 2015), ha sido posicionada como sujeto invisible frente a la violencia simbólica y física de la que muchas veces son víctimas o testigos, permanece sin acompañamiento, contención o visibilización. Es por esto, que se genera la necesidad de estudiar esta temática con perspectiva interseccional y desde la infancia, entendiendo el concepto como un fenómeno en el que cada individuo o grupo social sufre violencia en función de las categorías sociales a las que pertenezca. Para comprender específicamente la intensidad de las desigualdades sociales, (Hernández, 2008), para visibilizar a la infancia que hoy ya es adulta, para poner sobre la palestra la historia que oculta su lenguaje emocional, aportar al reconocimiento y validación de la cosmovisión de esta cultura, para denunciar los episodios de vulneración de derechos

humanos y para avanzar en materia de emocionalidad y acompañamiento integral dentro del contexto llamado “Conflicto Mapuche”, pues justamente es en lo emocional, donde se sientan las bases que nos advierten cómo reaccionar frente al medio natural, social o personal que inciden fuertemente en la configuración de la identidad y en los procesos de transmisión intergeneracional.” (Schilling, 2019) En ese sentido, se transformaría en un aspecto esencial a considerar, en nuestra calidad de docentes, dentro del espacio educativo.

De igual forma, el interés por investigar este tema, también nace de diversos cuestionamientos frente al sistema educativo -en términos de discriminación y exclusión.- que han marcado el camino de nuestro quehacer pedagógico. A raíz de esto, ¿Qué significado le otorgamos a la violencia que viven nuestros estudiantes?, ¿Entendemos el concepto como un fenómeno individual o colectivo?, ¿Cómo abordamos este tipo de episodios con ellos?, más aún, ¿Qué cabida tienen las emociones en este tipo de acontecimientos?, y en ese sentido, ¿Cómo enfrentamos la violencia colectiva desde la emocionalidad para acompañar integralmente a nuestros estudiantes y a sus familias?

La escasa investigación que existe desde el área educativa -en nuestro caso, Educación Parvularia.- en esta materia, no solo nos ha mantenido al margen de estas discusiones, sino también ha limitado el desarrollo de nuevas estrategias que permitan enriquecer nuestro rol pedagógico en pos de desenmascarar la fractura existente en la raza, edad y clase social. Estudiar esta temática, no solo nos parece de gran relevancia, también aporta nuevas comprensiones sobre la cultura mapuche que podrían contribuir a la discusión política feminista, a repensar los sentidos que hemos construido o configurado con relación a los pueblos originarios y al diálogo latinoamericano en la relación Estado-Pueblo indígena, para el desarrollo de nuevos programas, planes, proyectos o políticas públicas que afirmen la finalidad de acompañar integralmente desde la pedagogía a las familias pertenecientes a estas comunidades.

A causa de lo anterior, se manifiestan una serie de detonantes que perpetúan patrones relacionados con la invisibilización del conflicto mapuche, los cuales traen consigo una serie de efectos, de los cuales podemos mencionar: la poca relevancia a la dimensión emocional de los niños y niñas de las comunidades mapuche, la cual se ve fracturada día

tras día, al verse involucrados/as en el constante enfrentamiento armado entre Estado-pueblo mapuche, siendo en este escenario, víctimas silenciosas. En relación a esto, es que nos surge la siguiente pregunta: ¿Por qué es necesario considerar las emociones como un lenguaje? ¿Qué comprendemos por lenguaje de las emociones? ¿Cómo se manifiesta en los niños y niñas de las comunidades mapuche? La globalización y sus efectos han desmoronado de forma transversal las emociones, disminuyendo cada vez más su rol en diversidad de contextos. El reconocimiento de las emociones como un lenguaje surge a partir de lo anterior, como una necesidad social.

3.3. Pregunta de investigación

¿Cuál es el significado que le otorgan los niños y niñas a las emociones en el contexto de la Araucanía?

3.4. Objetivos

Objetivo general:

Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Objetivos Específicos:

- 1.- Identificar los relatos que tienen los párvulos en torno a la violencia en el marco de sus vivencias en la Región de la Araucanía.
- 2.- Identificar relatos de las familias referentes a las situaciones de violencia experimentadas por sus hijos/as.
- 3.- Analizar los relatos obtenidos de los niños, niñas y las familias desde los ejes de significado en torno al concepto de las emociones.

4. Marco Teórico

4.1. Araucanía: Reseña histórica y actualidad

La Araucanía, con una población de 957.224 habitantes, según el CENSO del año 2017, es una de las dieciséis regiones de Chile. Su nombre fue dado por los españoles al referirse al lugar donde viven “los araucanos”. El nominativo “araucanos” fue un concepto tomado de la descripción que hizo Alonso de Ercilla y Zúñiga en su poema épico “La Araucana” (1569), inspirado en el pueblo Mapuche y en sus heroicos personajes, es más, incluso en la actualidad, es reconocido y utilizado por algunos autores y/o grupos sociales.

Es posible que a partir de lo anterior, la historia que se desarrolla dentro de estas fronteras pueda parecer incluso poética, sin embargo, lo cierto es que esconde mucho más. Y es que, tal y como menciona Cayuqueo (2017), reemplazar el verdadero nombre de este pueblo en la historia oficial de nuestro país, no ha sido el único hecho que los ha sentenciado a perecer como cultura. La Araucanía también ha sido y aún es una zona marcada por la lucha, la violencia y el abuso constante por parte de las autoridades, que desde una perspectiva Estado-nación, ha ejercido su poder con aspereza y severidad, forjando lo que actualmente percibimos como una relación fracturada que atenta hacia la dignidad de los habitantes de este territorio.

Entre los hitos históricos más significativos que van perfilando la historia del pueblo Mapuche y su relación con el Estado podemos mencionar: La guerra de Arauco, Reino de la Araucanía y Ocupación de las tierras por parte del Estado chileno. Si bien estos puntos no son el foco de esta investigación, es necesario tenerlos en cuenta para poder comprender el fenómeno que se desenvuelve en las tierras de la Araucanía, y el porqué de su lenguaje emocional. Al respecto la Dra. Nicol Toledo, Investigadora en Centro de Investigaciones Históricas, Universidad San Sebastián, declara en el diario La Tercera que: “estos hechos son de conocimiento general y son tópicos recurrentes en conversaciones cotidianas, pero aún no llegan a ser tomadas en consideración por los sectores que podrían generar posibles vías hacia una resolución” (2020). En referencia a la deuda histórica con el pueblo Mapuche.

Por su parte, la guerra de Arauco duró 106 años y si bien, puede ser un hecho lejano de la actualidad, ha sido uno de los acontecimientos que ha marcado gran parte de la historia Mapuche. Este evento, recordado como el enfrentamiento entre los colonos y el pueblo Mapuche que se resistía a ser sometido, fue una guerra que provocó numerosas pérdidas de vidas humanas y también, el inicio de una serie de dinámicas relacionales que determinaron diversos tratados Mapuche-colono y formas de vida de estos mismos. En el documento Memoria chilena de la Biblioteca Nacional de Chile, es reseñado como:

La Guerra de Arauco, narrada por diferentes cronistas durante el período colonial, suele evocarse en Chile como una constante guerra a muerte, de trescientos años, entre españoles y mapuche. Sin embargo, la historiografía contemporánea distingue entre un primer siglo de intenso conflicto bélico (1550-1656) y una etapa posterior en la que se hacen más esporádicos los enfrentamientos, predominando las relaciones fronterizas entre el mundo mapuche y los hispano-criollos, las que a la par de incidir en un fuerte proceso de transculturación de los primeros, los transformaron en una de las etnias más poderosas y celosamente independientes de Sudamérica. (Biblioteca Nacional digital de Chile, 2018, s.p)

Pareciera ser que, dentro de esta perspectiva, el pueblo Mapuche representa un sujeto pasivo en el desarrollo de la historia, un objeto que fue progresivamente perdiendo su identidad y que solo a través de esta relación estrecha con los hispanos lograron surgir como territorio independiente. No obstante, para que esta “libertad” haya logrado manifestarse en la realidad, durante el año 1641 se firmó un acuerdo en el llamado “Parlamento de Quillín”, donde algunos asistentes relatan que los lonkos y caciques exigieron:

“Que ellos debían componer un pueblo libre y no ser precisados a servir a español alguno. Que ellos debían ser considerados como aliados de la España y que el río Biobío fuese el límite de ambas naciones donde ninguno de ellos debía pasar armado. El mismo Vidaurre agregó que el marqués aceptó dichas condiciones, agregando que ellos esperaban que los indígenas

cumplieran las suyas, incluyendo la devolución del cráneo del gobernador Martín García Oñez de Loyola, muerto en Curalaba en 1598.” (Cayuqueo, 2017, p.31, citando a Zavala, 2015, p.14)

Para el pueblo Mapuche, la “Guerra de Arauco”, no es considerada como uno de los acontecimientos más importantes de su historia por el mero hecho de vivenciar una transculturación que gradualmente los llevó a la emancipación, por el contrario, resultaba una especie de victoria porque además de disminuir muertes, sostuvieron relaciones pacíficas e independientes en sus territorios, estableciendo los primeros “tratados” o acuerdos de carácter diplomáticos entre nación indígena y colonial a un nivel nunca antes alcanzado. En este sentido, la identidad del pueblo Mapuche se encuentra muy alejada de ser pasiva e indiferente, más bien, representa resistencia, valentía y audacia, posicionándose como sujeto protagonista de su destino. En otras palabras, comienza un proceso de consolidación de su independencia. (Cayuqueo, 2017)

En una etapa posterior, se produce la independencia de Chile entre 1810 y 1818. Dentro de este contexto, el conflicto que involucró a los Mapuche tenía estrecha relación con el tratado en el que habían acordado ser aliados de la corona española, lo que dificultó la victoria del pueblo chileno. En este punto, O'Higgins se vio obligado a generar instancias en las que se pudiera llegar a acuerdos diplomáticos para afianzar las relaciones entre ambos pueblos, asegurando un paso más a la ganada de la independencia chilena. Las relaciones suscitadas a partir de estos encuentros entre territorios durante el proceso de independencia provocaron que el discurso existente sobre los Mapuche fuera totalmente contradictorio al que concebimos actualmente. Es más, Cayuqueo (2017), afirma que “el poema La Araucana y sus idealizados héroes se transformaron en el perfecto abono para el nacionalismo criollo antiespañol” (p.48). De acuerdo a esto, fue tanta la influencia del pueblo Mapuche que llegaron a denominar como “Logia Lautaro” a la organización más importante de aquellos tiempos, dedicada a planear la Independencia de toda América. Asimismo, diversos caudillos, tales como: Simón Bolívar, Juan Egaña, José Miguel Carrera, Bernardo O'Higgins, se dedicaron a promover diferentes virtudes del pueblo Mapuche. En igual forma, se crea la famosa editorial “Cartas Pehuenches”, donde

integrantes de comunidades Mapuche problematizaban sobre la cotidianeidad, otorgando configuraciones y sentidos en torno a la moral y las normas sociales, y cívicas (Cayuqueo, 2017). En otras palabras, estos artículos representaban el ideal de una nación que estaba directamente relacionado con el sentimiento de libertad y valores propios de la cultura Mapuche. De igual forma, se aprueba en 1819, el primer himno nacional de Chile, presentado por Bernardo O'Higgins, creado por Bernardo Vera y Pintado, en el que hace referencia explícita al pueblo Mapuche:

“Con su sangre el altivo Araucano nos legó,
por herencia, el valor;
y no tiembla la espada en la mano
defendiendo de Chile, el honor” (Cayuqueo, 2017, p.52)

Y si lo anterior parece suficiente, pues no es lo único: el autor comenta, que el escudo nacional, en aquellos tiempos, incorporaba en sus costados a una mujer y un hombre Mapuche con sus vestimentas tradicionales, e incluso, gran parte de su sistema social y político fue imitado, pues como confirma José Miguel Infante en aquellos tiempos, era considerado como un fenómeno sublime, ya que mantuvieron por muchísimo tiempo formas de vida ejemplares con respecto a otras civilizaciones contemporáneas.

Son diversos los homenajes que se rindieron al pueblo Mapuche durante esa coyuntura, sin embargo, esta especie de embeleso no se mantuvo por un periodo muy largo, pues rápidamente, el enfoque de los intelectuales y la élite comienza a desvirtuarse, y es que el casi poético sentimiento de libertad que protesta el pueblo mapuche se transforma en la vía perfecta para cumplir con su principal objetivo: imitar aquel sistema de sociedad que hasta en la actualidad se busca igualar: el europeo. La necesidad del Estado chileno por posicionarse tal como el monopolio implementado en ese entonces en España o sus alrededores, los arrastró sutilmente a reconocer Wallmapu como una nación soberana, es más, en plena guerra de la Independencia, se afirma que O'Higgins envía una carta a los lonkos en la que asegura una coexistencia legítima y pacífica entre ambos territorios. Así pues, ya en 1819, diversos parlamentarios reconocían a los mapuche como nación

independiente de la chilena, separadas por la estría del Bio-Bio (Torres, 2012, citando a León, 1817-1818, p.18).

En este sentido, la “Fiebre Araucanista”, como la denomina Cayuqueo (2017), no fue suficiente para evitar que prontamente comenzaran el periodo de ocupación, y en efecto, con una serie de genocidios que se extendieron hasta Argentina, pues el Wallmapu libre como país, república o nación emancipada, representaba una amenaza en potencia que no estaban dispuestos a transar. En concordancia con el autor, resulta casi imposible no reducir el conflicto Mapuche, desde la perspectiva de los colonos, como un mero trámite de “política internacional” que incomodaba a los caudillos de la época, quienes en respuesta, efectuaron una serie de expediciones en las tierras de la Araucanía con el objetivo de explorar, explotar algún recurso y/o recopilar información sobre su sistema de vida. La misión era poseerlos, tanto a ellos como a sus tierras y por ende, sus riquezas.

Es así, como sistemáticamente los descendientes de la corona española y el pueblo Mapuche se someten a un permanente enfrentamiento en el que mueren importantes y destacados lonkos en Chile y Argentina, marcando lo que Cayuqueo (2017) describe como “el comienzo del fin de la independencia mapuche” (p.143). Y es que, las armas modernas que conseguían desde Europa, superaron en impacto a las lanzas mapuche, arrasando con todo aquello que no significaba “el avance de la civilización”. No es hasta la llegada del francés Orélie Antoine de Tounens, que el pueblo Mapuche vio una oportunidad estratégica para proteger su independencia. Para los caciques y lonkos, negociar y establecer acuerdos que zanjaran alianzas significaba mayores probabilidades de mantenerse como una nación soberana, por lo que votaron de forma unánime para reconocer al abogado francés como “Rey del Reino de la Araucanía”, sin embargo, no perduró por mucho tiempo: el estado chileno tomó acción rápidamente. Cabe destacar, que diversos autores señalan que este peculiar personaje fue el detonante del conflicto Mapuche, pues aumentó el recelo del estado chileno por poseer las tierras fronterizas. Lo cierto es que, las intenciones de la República de Chile estaban muy por el contrario de convivir de manera plurinacional, y los mapuche lo sabían; no era un secreto, se afirmaba que por el bien de la civilización los

“araucanos” debían perecer, tal y como indica uno de los tantos editoriales de “El Mercurio de Valparaíso” en 1859 a favor de la ocupación de la Araucanía:

Aniquilad, extirpad la barbarie y tendréis en lugar suyo a la civilización; pero es preciso antes imposibilitar la reaparición de aquel elemento destructor. Los hombres no nacieron para vivir inútilmente y como los animales selváticos, sin provecho de género humano; y una asociación de bárbaros, tan bárbaros como los pampas o como los araucanos, no es más que una horda de fieras que es urgente encadenar o destruir en el interés de la humanidad y bien de la civilización. (Pinto, 2000, p.154-155)

De la “Pacificación de la Araucanía” o dicho de otra forma, del plan de la Ocupación de la Araucanía, originalmente estuvo a cargo el militar Cornelio Saavedra, con la motivación de “reparar los devastadores daños que el pueblo Mapuche había causado en sus tierras, por su condición de salvaje”. Así es como paulatinamente, y avalados por los mismísimos gobernantes de la época, la clase militar llevó a cabo el despojo de variados territorios indígenas mediante diversas estrategias, ya sea la venta, la exigencia de la hipoteca como pago de préstamos, la quema de las hectáreas de cultivo o la violencia física, y así mismo, de una serie de eventos que llevaron a refundar distintas localidades, más no es hasta que se apoderan de Villarrica, cuando la República de Chile confirma en una carta al Congreso Nacional en 1883, que efectivamente la Araucanía se encuentra bajo el dominio de la soberanía chilena y que en ella se cimentarán nuevos sistemas de vida, en otras palabras, “oleadas masivas de colonos chilenos llegarán a instalarse en las antiguas tierras de los lonkos.” (Cayuqueo, 2017, p.360)

Como resultado de los acontecimientos anteriormente relatados, Wallmapu se vio envuelta en un nuevo fenómeno, *“y es que lo que vino tras la guerra fue la “reducción” de la población mapuche sobreviviente y su transformación obligada en campesinos, en agricultores de subsistencia.”* (Cayuqueo, 2020, p. 279). La pérdida de la condición de soberanía que comenzaba a experimentar el pueblo mapuche, los llevó a padecer cambios profundos en sus formas de vida, o dicho de otra forma, dio inicio a un proceso de

reconfiguración cultural y social en el que la pérdida de la identidad fue una de las peores consecuencias.

A raíz de este contexto, es esencial reconocer la visión de los Mapuche ante la invasión de las tierras, la importancia que tienen los derechos del territorio que reclaman. Faundes Peñafiel (2020), en relación a la ocupación de las tierras señala la importancia histórica de este derecho, especialmente centrándose en el aspecto territorial que corresponde a la demanda por recuperación de las tierras y territorios de uso ancestral perdidos inicialmente por parte de la Corona española, y más adelante, por el Estado de Chile. Esta reclamación indígena es basal y la más visibilizada.

Como hemos visto hasta ahora, el contexto en el que se ha desarrollado la historia del pueblo Mapuche se ha enmarcado en el sufrimiento, violencia, tragedia y rigurosidad, pero lo anterior sólo corresponde a un pequeño fragmento de un largo y difícil camino por el cual han transitado. En líneas generales, las diversas demandas territoriales que surgen desde el pueblo apuntan tanto a las tierras arrebatadas en el contexto de la colonización, a la reintegración de las tierras usurpadas durante la reforma agraria, como también a la exigencia de acceso a los diversos recursos naturales.

Con el paso de los años, el denominado “conflicto Mapuche” ha pasado a constituir un segundo plano debido a la poca respuesta por parte del Estado, la cual se ha expresado a través del uso de la fuerza policial y también por la constante vigilancia a las zonas pertenecientes a la Araucanía. En relación con lo anterior, es que diversas organizaciones tanto nacionales como internacionales han demostrado preocupación en torno a esta problemática, ya que existe un desmedido uso de la fuerza, lo cual perjudica tanto la integridad física, como psicológica de los integrantes de la comunidad, en especial, cuando se trata de mujeres, niños, niñas, adolescentes y personas de avanzada edad.

En otro ámbito, el Censo 2017 nos dice que los pueblos indígenas constituyen casi un 13% de la población de Chile. Si bien este dato es consistente con el que nos venía mostrando la Encuesta Casen hace varias ediciones, no podemos olvidar que el último

censo ‘válido’ –2002– establecía que sólo un 4,6% de la población se reconocía como perteneciente a alguno de los pueblos indígenas. El pueblo Mapuche, según el último censo, constituye casi un 10% de la población nacional y casi un 80% del total de la población indígena (Bedecarratz, 2020, p. 25). Este dato devela la urgente necesidad de responder a esta realidad, y si bien continúa Bedecarratz (2020) existe un camino recorrido, donde se reconoce la necesidad y urgencia de avanzar con el reconocimiento constitucional de los pueblos indígenas, acompañado del consenso en la necesidad de mejorar la representatividad indígena y otros aspectos.

Pese a lo mencionado, han surgido diversas leyes y políticas estatales que han restringido aún más los derechos del pueblo Mapuche, dentro de estas se encuentra la polémica ley antiterrorista, la cual fue promulgada en el año 1984. Posterior a este año se realizaron diversas modificaciones a ésta, la última se realizó en el año 2015, según ésta, son juzgados la mayoría de los acontecimientos y manifestaciones ocurridas alrededor de las comunidades Mapuche. Esta ley establece que serán considerados actos terroristas aquellos que atenten en contra de una nave, aeronave, ferrocarril, bus u otro medio de transporte, activar o detonar diversos artefactos explosivos o incendiarios, atentar contra la vida o integridad física del Jefe de Estado o de otra autoridad política, entre otras cosas. En este sentido, se comprende que la vulneración hacia los derechos del pueblo Mapuche forma parte de un círculo vicioso de violencia sistemática propiciada por años desde el Estado hacia Wallmapu, que con el paso de los años se ha visibilizado lentamente a nivel mundial, lo cual ha generado que Chile esté en el ojo de críticas y miradas.

Cabe destacar que diversas investigaciones que se han realizado a partir de los diferentes acontecimientos ocurridos en la Araucanía, las cuales han revelado y denunciado las consecuencias de la violencia colectiva en aspectos biopsicosociales, culturales y emocionales que se manifiestan en la individualidad y como grupo social. Asimismo, se ha progresado en materia de Derechos Humanos, reconociendo al pueblo Mapuche como nación y como sujeto colectivo (Bresciani y Rojas, 2014). A partir de esto, se infiere que el reconocimiento del pueblo Mapuche sería un primer paso en la reconstrucción de su

identidad y cosmovisión, para romper con la lógica racista, la de opresor y oprimido, para hacernos cargo e ir avanzando en clave Plurinacional.

4.2. Organización social y cultural mapuche

Las comunidades Mapuche poseen una cultura enraizada fuertemente en su relación con el territorio y el entorno natural. En consecuencia, su modo de vida y de organización como sociedad está supeditada a dicha relación, así lo describen Mayorga y Treggiari, lo que permitirá, además, poder distinguirse uno de otros. Es importante mencionar además que la cosmovisión mapuche posee muchas riquezas donde el sentido de comunidad se relaciona mucho con el territorio y la naturaleza. (2019, p.7)

En este contexto, la sociedad Mapuche se caracteriza por una organización social bastante particular, dentro de ella existen una serie de roles y funciones que en su mayoría se asignan por medio de herencia familiar, conocido como “(...) el küpan y küpalme (linaje materno y paterno) y el tuwün (territorio de procedencia familiar). Estos roles son asumidos en las distintas instancias de encuentro social en el lof, principalmente en las ceremonias religiosas como en las actividades sociales, en donde se reúne a la gente por distintos fines”. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, p. 15)

Dentro de esta organización social es importante mencionar, que cada Lof - comunidad- Mapuche posee diferentes autoridades, ya que todos los lof se manejan de manera autónoma.

Los roles anteriormente nombrados, son los siguientes:

En primer lugar, se encuentra el **Lonko**, el cual es una entidad que cumple el rol de liderar, orientar y representar a la comunidad en acontecimientos sociales.

También se encuentra el/la **Machi**, el/la cual es conocido/a como la figura religiosa del pueblo mapuche. Según Huenchumilla en el Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche, Región de la Araucanía su rol es practicar la medicina mapuche con el objeto de sanar a los enfermos/as, intentando establecer el equilibrio entre el hombre y la

naturaleza. En conjunto con el/la machi, se encuentra **Zungumachife** que es quien acompaña e interpreta a el/la Machi en el Küymi -trance- y quien recibe el mensaje espiritual para luego comunicarlo a la comunidad mapuche.

Además, se halla el **Werkén**, el cual es el mensajero, llevando las noticias hacia otras comunidades, en todos los Lof se encuentra presente.

Por otro lado, está la/el **Genpin** es el “dueño de la palabra”, es el que asesora sobre espiritualidad, ciencia, filosofía y sabiduría ancestral mapuche y responsable de proteger dichos conocimientos.

Finalmente se encuentra la/el **Lawentuchefe**, que es un agente médico, conocedor de las propiedades de las hierbas medicinales, no es un chamán, por lo que no debe confundirse con un machi. (Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, 2011, p. 15- 19)

Así mismo, en relación a esta organización, Mayorga y Treggiari (2018) manifiestan que el modelo comunitario de la comunidad Mapuche muestra un modo de organización en el que lo colectivo prima sobre lo individual, revelando ya la diferencia de la cultura occidental; este modo de organización que se han dado intenta preservar una estructura articulada que permite su funcionamiento y sustentabilidad en el tiempo, sostenida en el cumplimiento de roles de los actores que forman parte de ella. En este sentido, continúan los autores diferenciando la organización del pueblo Mapuche.

Otro aspecto relevante, en relación a la sociedad Mapuche son los factores que influyen en las diversas dinámicas que se dan en las diferentes comunidades que conforman el pueblo, Huquilaf (2009) señala que en este contexto existe una cultura universal que sitúa a las personas indígenas en general y Mapuche en particular, como miembros de una cultura mayoritaria, dominando elementos que le permiten desenvolverse en dicha sociedad. A la vez, posee conocimientos particulares y propios a su cultura de origen, que le permiten dominar códigos para interactuar con la naturaleza de acuerdo a los patrones de comportamientos establecidos y validados en dicha cultura.

Lo señalado por Huquilaf ratifica que dichos factores, permiten que los integrantes del pueblo Mapuche se identifiquen, comprendan y manifiesten interés por los ritos y

tradiciones que ocurren en el contexto en el cual se desenvuelven, los cuales promueven la conexión con la naturaleza y los diferentes fenómenos que ocurren dentro de esta.

Ante la referencia de la organización social del pueblo Mapuche, es trascendental el reconocimiento de este como parte de la cultura. En ese sentido, Faundes (2017) recuerda que el llamado «reconocimiento intercultural» contiene un sentido radical, supone que reconocer al otro implica no sólo el acto de reconocer, sino también, necesariamente, la acción efectiva de asegurar las condiciones de existencia de ese otro sujeto –individual o colectivo– que se reconoce. De ahí la importancia de los actores políticos y educativos, como agente motivador no solo del reconocimiento del valor externo, sino también del valor interno de esta sociedad al momento de trabajar en las escuelas.

4.3. Composición familiar: Aspectos relevantes de la familia mapuche

La familia cumple un rol fundamental dentro de la comunidad mapuche, con el paso de los años esta ha sufrido una serie de transformaciones, ya que la mono parentalidad está cada vez más presente, dejando generalmente como jefas de familia a las mujeres, puesto que la ausencia de la figura paterna es cada vez más recurrente. Según Valdés, Castelain-Meunier y Palacios (2006), las familias Mapuche han sufrido profundos cambios, los que han implicado una redefinición del rol que ocupan hombres y mujeres en su interior. Así mismo, “El concepto pichike che se utiliza para denominar a la persona pequeña, comprende el lapso de tiempo desde que ésta nace hasta que logra cierta autonomía sobre las cosas, aproximadamente entre un mes y los diez o doce años”. (Quidel y Pichinao, 2002, p. 10)

En otras palabras, dentro del contexto actual, los roles y dinámicas familiares se han debido adaptar según las diversas circunstancias.

La familia es vista como el primer agente educativo para niños y niñas, siendo no sólo la encargada de facilitar los cuidados esenciales en cuanto a crianza, comida, vestimenta, entre otros, sino que también convirtiéndose en facilitadora de las primeras experiencias de niños y niñas, es decir, la familia es el socializador inicial de los infantes,

en ella los párvulos juegan, reflexionan, aprenden, incorporan creencias y tradiciones, entre otros.

Las familias Mapuche están muy relacionadas con la tenencia de tierra, en este aspecto; “La transformación de la vida económica familiar, desde la horticultura a la agricultura y ganadería, cambió la economía de autoconsumo familiar y las relaciones de parentesco al interior de las unidades familiares mapuches” (Biblioteca Nacional de Chile, 2018, p.1). Lo cual, ha determinado otros aspectos como la disminución de la población y el debilitamiento de la cohesión social. Según Chile Crece Contigo (2006)

El número de hijos/as apropiado para una familia está condicionado a la tenencia de la tierra, y a la condición socioeconómica que le permita un buen cuidado y crianza de niños/as. La idea de “más hijos mejor desarrollo y trabajo”, a “menos hijos mejor futuro para los mismos” ha sido un cambio sostenido y radical para los habitantes mapuche de comunidades. (p.21)

A partir de lo anterior, se entiende que el pueblo Mapuche posee la creencia de que la adquisición económica es sinónimo de un desarrollo integral en niños y niñas, comprendiendo que a través de esta se puede dar una mejor calidad de vida, ya sea por medio de una dieta balanceada, espacios amplios, variedad de recursos, plan de salud con cobertura extensa, entre otros, es decir, se prioriza la estabilidad económica por sobre el deseo de ser padre o madre, ya que se debe garantizar un presente y futuro estable tanto para los niños/as como para sus familias. Si bien la estabilidad económica contribuye al desarrollo de los niños/as, esta por sí sola no logra abordar la diversidad de aspectos que van dentro junto con el crecimiento de los infantes.

Pareciera que la familia mapuche en la actualidad, la cual está representada principalmente por la madre y las abuelas, es entendida como el principal agente de socialización de los/as niños y niñas en el mundo mapuche. Cuando las madres trabajan fuera del hogar, esta ausencia es compensada por los abuelos, abuelas y hermanos/as mayores, de modo que nunca sea una falta completa como sucede en el

caso de las ausencias paternas, que parecen no tener mecanismos de compensación. (Chile Crece Contigo, 2006, p. 38)

Por último, para las familias Mapuche la llegada de un niño tiene un valor simbólico, es decir, de continuidad y perdurabilidad, independiente de las condiciones económicas de la familia, así lo refleja un estudio realizado por Alarcón, Castro y Nahuelcheo, donde los relatos señalan que siempre un niño o niña es bienvenido en la familia, las personas se proyectan a través de los niños.

4.4. La niñez mapuche

Ya hemos descrito a lo largo de la investigación el contexto general de La Araucanía, donde la lucha ancestral y la vulneración de los derechos del pueblo Mapuche son variables impactando la vida cotidiana de sus habitantes, por ende, la vida de la niñez Mapuche. Aun cuando para las familias la llegada de los niños y niñas es vista como un símbolo de continuidad y perdurabilidad, el contexto actual desafía al Estado y a las organizaciones a garantizar una vida digna para la infancia que desde que nace se encuentra expuesto a esta realidad de conflictos y enfrentamientos constantes.

Como ya se ha mencionado, la llegada de un niño o niña representa la duración de la cultura y el pueblo, traduciéndose en un compromiso para la familia que lo recibe, para ellos, implica permanecer tanto la identidad social como cultural. En este aspecto, en un estudio ya citado en esta investigación, realizado por Alarcón, Astudillo, Castro y Nahuelcheo (2018) nos aportan información relevante, develando que una de las formas de enseñar y aprender son la observación, participación y enseñanza cultural, es decir, “el aprendizaje de los niños es por observación de las tareas que realizan otros niños o niñas y sus familias, luego por imitación, ser partícipes de la vida sociocultural familiar y a través de enseñanzas simbólicas de adultos mediante consejos o cuentos” (p. 656), siendo una tarea que se asume como familia y como comunidad.

Ante esto, la niñez Mapuche se enfrenta a escenarios poco prometedores, así Berho (2008) señala que: “La acción represiva y criminalizadora del Estado chileno ha conducido

en los últimos diez años a la radicalización de las demandas y las acciones del movimiento, generando un espiral de violencia en el territorio, conocida sesgadamente como “conflicto Mapuche” (s.p). Por lo señalado en el artículo anterior, se comprende que la intransigencia por parte de la justicia en cuanto a las penas de cárcel a diferentes entidades políticas del pueblo, lo único que ha generado con el paso de los años es la radicalización de las manifestaciones y de la violencia misma por parte de ambas partes.

En Diciembre 2016 se publicó el Informe del Sub Comité Para la Prevención de la Tortura, en donde, en el contexto de la visita de la Comisión de DDHH fue visitada una de las zonas en conflicto. Entre las recomendaciones dadas al Estado de Chile está lo siguiente: “Uso de legislación especial contra personas mapuche Párrafo 119: El SPT recomienda que el uso de leyes penales especiales en contra de personas pertenecientes al pueblo Mapuche debe cesar de inmediato y que la ley antiterrorista debe aplicarse únicamente a delitos terroristas, en una interpretación restrictiva de este tipo penal y debe evitar su aplicación a actos de protesta social de cualquier grupo, incluyendo el pueblo Mapuche”. (Comisión de Observadores de Derechos Humanos, 2017, s.p)

A partir de lo establecido en el informe, se comprende que la vulneración hacia los derechos del pueblo Mapuche con el paso de los años se ha ido visibilizando poco a poco a nivel mundial, lo cual ha generado que Chile esté en el ojo de críticas y miradas internacionales. Es urgente trabajar en espacios de diálogos que establezcan camino, con la comunidad para reconocer los derechos de los pueblos y puedan vivir en paz.

En relación a la niñez específicamente, el artículo titulado “Cómo afecta actualmente la represión política en el juego de los niños y niñas mapuche en la región de la Araucanía” señala que;

Los niños y niñas mapuche sufren violencia directa e indirectamente en los enfrentamientos, los que dejan secuelas que van modificando su comportamiento a lo largo de la vida. Es en la infancia donde queremos destacar la importancia de una relación acorde con su contexto,

enfocándonos en la repercusión que tendría la represión política en la ocupación principal de los niños que es el juego. (Cuevas, Hernández, Torres, 2014, p. 30)

De lo anterior, se comprende que el rol de la escuela y los educadores es imprescindible, conociendo de antemano la importancia que tiene el juego en la vida de niños y niñas tanto para el desarrollo cognitivo y social como para el afectivo emocional. Es importante entonces, resguardar estos espacios. Incluyendo de igual forma la necesidad de trabajar en relación con las emociones y las repercusiones que tiene la violencia en los niños y niñas en este contexto.

La violencia trae consigo consecuencias tanto en el desarrollo, como en el aprendizaje de un individuo. En este sentido el entorno cumple un rol esencial en las experiencias de niños y niñas, puesto que estos/as se desenvuelven cotidianamente en él, por lo mismo este debería ser armónico y propicio para que el desarrollo se dé de manera integral. Sin embargo, debido a los altos niveles de violencia producidos en el contexto actual de la Araucanía es sumamente complejo que niños y niñas se puedan desenvolver con libertad y sin miedo, ya que los diversos acontecimientos ocurridos no sólo afectan su integridad, sino que también la de sus familiares, impidiendo que tengan un estilo de vida pleno. Al respecto, el Informe de Violencia ejercida por el Estado de Chile contra niños y niñas mapuches” (2012) señala que:

Los niños y niñas señalan con claridad una trayectoria de violencia institucional que se inicia con la vivencia de allanamientos masivos en sus comunidades, y el hostigamiento directo en sus comunidades y escuelas en interrogatorios ilegales para delatar a sus familiares, interrogatorios perpetrados por Fuerzas Especiales de Carabineros de Chile y de la Policía de Investigaciones de Chile. Además, los niños y niñas incluyen en esta trayectoria la privación de libertad por implicación en supuestos delitos terroristas. Esta trayectoria la reconocen en las experiencias de vida de sus hermanos y primos mayores, y afecta diferencialmente a la niñez

mapuche de acuerdo a su condición de género. (Cortez, Iglesias, Morales, Vivar y Vidal. 2011, p. 14)

Lo anterior, se puede ver reflejado dentro del juego, puesto que niños y niñas se desenvuelven representando diversos roles, imitando diferentes situaciones violentas en las que se han visto vulnerados/as tanto con el actuar de carabineros como con los diversos enfrentamientos que ocurren dentro de sus comunidades o alrededores, en donde se ven involucrados sus cercanos, familias y hasta ellos/as mismos/as.

Los chiquititos, al menos B., a lo único que sabe jugar es al paco y los mapuches, ellos no tienen otros juegos. Y él con una rabia que le pega, es impresionante, porque yo tengo que retarlo porque le pega muy fuerte a sus hermanos, o a cualquier niño que sea su contrario. (Cortez et al., 2011, p. 46)

Al respecto, se comprende que niños y niñas ya están perdiendo cierta “identidad cultural”, puesto que “el juego Mapuche” desvanece su esencia, dejando de lado algunas tradiciones, tales como: el uso del palín, caminatas con magullo, “Kechu Kawe: El juego del dado de 5 caras”, entre otros, donde si bien se siguen traspasando de generación en generación, en algunas ocasiones se ven minimizados por las diversas situaciones violentas mencionadas anteriormente, las cuales están presentes constantemente en la vida de los niños y niñas, lo cual implica una violación sistemática de los derechos de la infancia mapuche.

4.5. Escuela: Un factor de inclusión en la Araucanía

Con el paso de los años la represión sistemática al pueblo Mapuche se ha ido acrecentando y exponiendo al resto de la población progresivamente, siendo segregados/as en diversos espacios, desencadenando la baja y nula participación de los integrantes de las comunidades en la sociedad. Considerando esto, es que la escuela surge como un factor de inclusión, donde los niños, niñas y adolescentes se pueden expresar con libertad. No obstante, suena utópico considerando las adversidades que surgen por el sistema neoliberal asumido por el país, basado en la privatización y transformación de instituciones en bienes

de mercado, donde se prioriza o vela principalmente por la ganancia o producto, lo cual trae consigo una serie de consecuencias para diversos campos, pero sobre todo para el educativo, el que debido a esto ha incorporado variedad de cambios y transformaciones en los planes, programas, currículos, entre otro, con el fin de solucionar las barreras impuestas por el Estado, las cuales se acrecientan día a día a causa del avance de la globalización a nivel mundial.

En relación con esto último, es que la escuela se convierte en una solución revolucionaria, derribando los obstáculos que han ido surgiendo debido a la velocidad con la que ha ido creciendo el proceso de la globalización. No obstante, la escuela por sí sola no es suficiente, ya que se trata de una problemática a nivel social. A partir de esto, es que surgen las siguientes disyuntivas: ¿De qué forma la Escuela responde a las necesidades de niños y niñas Mapuche? ¿Qué estrategias favorecen su inclusión en la escuela y sociedad? ¿Qué rol cumplen los educadores/as en este aspecto? Desde esta perspectiva ¿Cómo se posicionan los docentes?

“Los pueblos indígenas tienen derecho a determinar su propia identidad o pertenencia conforme a sus costumbres y tradiciones. Ello no menoscaba el derecho de las personas indígenas a obtener la ciudadanía de los estados en que viven” (Naciones Unidas, 2007, p. 13). Lo mencionado en el artículo N°33 de la declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas implica el compromiso de respetar y garantizar que los pueblos puedan vivir en tranquilidad con sus tradiciones. La escuela por su parte ha de ser un espacio donde se garantice este derecho. Por ello es importante considerar el estudio etnográfico realizado por Alarcón, Castro, Astudillo y Nahuelcheo que señala que;

(...) las familias mapuche tienen la fortaleza para transmitir su cultura, idioma, los principios y valores del pueblo mapuche a los niños y niñas en un proceso de crianza y cuidado compartido por la familia y comunidad. En el origen de esa fortaleza se ubica la propia identidad cultural, el auto reconocimiento de su ser mapuche, el apoyo de organizaciones y el consciente colectivo de procesos históricos compartidos como pueblo que se

transmiten de generación en generación. (Alarcón, Astudillo, Castro y Nahuelcheo, 2018, p. 660)

Es decir, el apoyo por parte de las organizaciones, en especial de la escuela es vital en este camino de fortalecer la trasmisión cultural de los pueblos y el respeto de la identidad, que se aleje de ser un repetidor de los errores del pasado y sea ahora protagonista del presente que, se hace capaz de acompañar a los niños y niñas Mapuche desde su realidad, sin pretender instaurar una verdad absoluta. En este contexto, es muy importante poder lograr el reconocimiento de los Mapuche, de su cultura y sus cualidades como pueblo y así continuar con la superación de los conflictos actuales entre el Estado Chileno y el pueblo.

Si bien lo anterior sería un gran avance en el contexto actual, también es importante considerar la participación política del pueblo Mapuche dentro de las decisiones del país, ya que los poderes del Estado en estos momentos dejan de lado las minorías, por lo mismo se sigue perpetuando la violencia en estas zonas. En otras palabras, se necesita un Estado plurinacional, en el cual los integrantes del pueblo sean representantes activos/as de la sociedad chilena actual, cuyo fin sea velar por los intereses y necesidades de sus comunidades.

En relación al rol de las escuelas como mediadores, es oportuno comprender que se requiere de un proceso “reflexivo y de construcción de los conocimientos, de modo que no quebrante principios culturales” (Luna, Bolomey y Caniguan, 2018, p.10). Donde hace falta tener como actores principales a los kimche (personas mayores con sabiduría y conocimiento cultural) y el vínculo con el territorio donde deberá discutirse cómo construir esta educación.

En este contexto, se debe tomar muy en cuenta de igual manera lo señalado por Alonqueo, Alarcón, Hidalgo (2020) que el modelo educativo Mapuche se sustenta fuertemente en los cuatro principios que representan el ser Mapuche, conocer su cultura, tener fortaleza física y espiritual, ser correcto y responsable frente a otros seres, hacer el

bien y colaborar con los demás; los cuales se actualizan en la socialización y aprendizaje de los niños y niñas en el contexto cotidiano de la familia y la comunidad, donde participan todos como comunidad familiar y colaborativa.

Es importante entonces, avanzar, dejado atrás cualquier sesgo de discriminación y asumiendo el respeto por el principio de la igualdad. (Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1971)

En la presente Convención la expresión “discriminación racial” denotará toda distinción, exclusión, restricción o preferencia basada en motivos de raza, color, linaje u origen nacional o étnico que tenga por objeto o por resultado anular o menoscabar el reconocimiento, goce o ejercicio, en condiciones de igualdad, de los derechos humanos y libertades fundamentales en las esferas política, económica, social, cultural o en cualquier otra esfera de la vida pública.(Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, 1971, p.2)

La meta de la sociedad y la educación chilena en este contexto está orientada a cumplir y exigir el respeto de los derechos de los niños Mapuche, desde un diálogo franco, donde sean ellos los principales protagonistas, acompañando desde el lenguaje emocional su desarrollo. Pese al escenario, es preciso aunar esfuerzos en despertar la conciencia y así poder desarrollar estrategias que promuevan su cultura aún en medio de las dificultades. Ante todo lo descrito, la única opción posible de la escuela es ser un factor de cambio, de inclusión y de diálogo en este complejo contexto.

4.6. Emociones: Diversas perspectivas para comprender su significado

Cuando nos preguntamos por qué actuamos de determinadas maneras, la respuesta suele ser simple: Emociones. Lo complejo comienza cuando nos preguntamos su significado, y es que de ellas, normalmente solo se sabe que “hay que dejarlas en la casa”. Por mucho tiempo, se ignoró la relevancia de este concepto en nuestra cotidianidad, pues, como ya es sabido, el interés del poder siempre ha estado puesto en nuestra capacidad de

crecer en pos de la producción y por ende, el avance de la civilización. Lo cierto es que, “las emociones son reacciones psicobiológicas que representan intentos de adaptarse al medio” (Matos, 2020, p.24). En ese sentido, brindar una educación emocional a niños y niñas, es enseñarles a enfrentar los problemas que se presentan a lo largo de la vida de una manera adaptativa. Los beneficios que el reconocimiento y la comprensión de las emociones implican, no sólo durante la infancia sino también en la edad adulta, potenciarán la adquisición de herramientas imprescindibles para vivir en armonía con la emocionalidad propia, pero también del resto, facilitando la capacidad de desarrollarse y desenvolverse en sociedad. (Matos, 2020).

La inteligencia emocional consiste en disponer de habilidades que nos sirven tanto para reconocer nuestras propias emociones, como las de los demás y gestionarlas adecuadamente. Siempre se ha asociado el éxito a la inteligencia cognoscitiva, pero en los últimos años se sabe que dicha inteligencia no va directamente relacionada con resultados positivos académicamente y mucho menos a la felicidad. Para poder lograr dichos resultados es necesario un desarrollo emocional adecuado. Una persona con inteligencia emocional tiene confianza en sus capacidades y mantiene relaciones satisfactorias con los demás, siempre comunicando adecuadamente lo que piensa y siente a la vez que tienen en cuenta las emociones y sentimientos de los otros. A su vez tiene una autoestima alta, se siente motivado a afrontar desafíos y tiene recursos suficientes para buscar soluciones a conflictos.

Enseñar a los niños y las niñas a reconocer y gestionar emociones, les permite incrementar la percepción de control sobre aquello que les ocurre, lo que es fundamental para un apropiado desarrollo de su autoestima y autoconcepto. El compartir las emociones con los demás es fundamental para el desarrollo social de niños y niñas, las personas con una adecuada tolerancia a la frustración mantienen unas relaciones sociales más satisfactorias. Para un niño o niña el tener amigos/as es hacerle sentir parte de un grupo, recibir apoyo en los momentos que lo necesita, compartir experiencias, intereses, todo esto a su vez le ayuda a construir una acertada imagen de sí mismo. La manera más adecuada y

divertida de educar en emociones a los infantes es a través del juego, que les permite ir incorporando recursos adecuados que luego generaliza en su vida cotidiana.

Con el transcurso de los años, el sistema en el que nos encontramos inmersos/as, se ha ido transformando y ha generado cambios provechosos, pero también perjudiciales en el ámbito educativo, económico, político y de salud, los cuales en su mayoría influyen de forma directa en la sociedad. Lo anterior ha ido en aumento debido a los grandes efectos que ha traído consigo el proceso de globalización, lo cual ha generado mayor segregación a nivel mundial, no sólo en términos económicos, sino que también en el aspecto de la salud y educacional, los cuales debieran ser considerados como bienes comunes, no como un producto. Si bien, el transcurso de este proceso ha traído cambios necesarios para este siglo, ha dejado de lado factores imprescindibles en la vida de las personas, tales como; la comprensión de sí mismos/as, relación con otros/as, resolución de problemas, conocimiento de sus emociones, entre otras. Actualmente este último se destaca entre los otros, ya que se ha ido convirtiendo en algo relevante e inquietante socialmente. En relación a esto surgen diversas interrogantes a las cuales hemos intentado darle respuesta, entre ellas: ¿Qué son las emociones?, ¿Cómo influyen estas en nuestras acciones?

Según el pensamiento de Casassus, con respecto a las emociones en la educación este considera que:

(...) son un factor importante y estable en la predicción del desempeño de los alumnos. Emociones tales como la vergüenza que sienten los alumnos, la rabia, el aburrimiento, la pena o la desesperanza no son favorables al aprendizaje porque minan el esfuerzo, producen pensamiento irrelevante y distraen. Por otra parte, las emociones favorables como la apertura, el entusiasmo, el gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender, son todas emociones favorables al aprendizaje. (Casassus, s/f, p. 5)

Tal como se ha mencionado anteriormente, las emociones tienen un papel esencial en la vida y también en la educación, ya que estando bajo emociones positivas, el aprendizaje será más llevadero, inspirador e interesante, en cambio bajo el alero de

emociones negativas será totalmente lo opuesto, es decir, ambos estados tienen un impacto en el rendimiento y calidad de aprendizajes de los y las estudiantes.

Lo anterior nos lleva a plantear que dentro del proceso de aprendizaje de un sujeto lo que abre la puerta a aprender son las emociones, facilitando así la consolidación de los recuerdos. Dentro del procesamiento de la información, juega un papel fundamental el sistema límbico. De esta manera, es esencial tener claro que el estado de ánimo de nuestro alumnado en su momento de aprendizaje, así como las emociones con que relacionen su trabajo, va a ser un factor determinante para todo su proceso de desarrollo. Por tanto, para que un recuerdo perdure en la memoria ha de ir asociado a una emoción, de ser posible positiva.

Sin embargo, no sólo las emociones de los estudiantes son importantes en la educación y el aula, también lo son de quienes se encuentran a cargo, los y las docentes, ya que ellos adquieren un compromiso con sus estudiantes, no sólo facilitando instancias de aprendizaje, sino que se involucran con las historias y el mundo emocional de sus pupilos. “El trabajo docente, la pedagogía, es una relación, y las relaciones son emocionales.” (Casassus, s/f, p. 7). Por ende, tanto estudiantes como profesores/as tienen su propio mundo emocional, donde se encuentran sus más profundos sentimientos y anhelos. Estos mundos emocionales tienen su encuentro dentro del aula.

Centrándonos específicamente en las y los profesores, es esencial percatarse que la mayoría de los y las buenas docentes, además de educar en conocimientos

(...) dejan gran parte de sus energías a contener a sus alumnos, a sanar sus heridas, y al mismo tiempo a protegerse ellos mismos de la violencia creciente que inunda sus aulas. Todas estas cosas que son del ámbito del desarrollo del mundo emocional y de la búsqueda de equilibrios. (Casassus, s/f, p. 9)

Debido a esto se vuelve sustancial que se desarrolle en ellos/as una conciencia y comprensión emocional, fomentando la capacidad de conocer sus propias emociones,

indagar de dónde emanan y saber cómo batallar con ellas, de tal manera que al contener a sus estudiantes tengan los conocimientos suficientes para que sus propias emociones no lleguen a sobrepasarlos y puedan entregarles las herramientas necesarias a sus pupilos/as en el área emocional, si bien, los y las docentes no son profesionales de la salud mental, en esta relación cercana (estudiante-docente) se vuelve prácticamente imposible no comprometerse con cada una de las historias de ellos/as. Por el contrario,

Si no entramos en este conocimiento, si vivimos en la inconsciencia emocional, en la incompreensión de nosotros mismos, no sabremos quienes somos, y nos quedaremos sin saber cuáles son nuestras capacidades, y seremos arrastrados por fuerzas desconocidas. Con relación a los otros, en vez de vivir en la comprensión emocional, viviremos en la incompreensión emocional, en el malentendido, y el malentendido es fuente de agresiones y espirales de violencia. (Casassus, s/f, p.11)

Lo anterior, significa que el profesor cumple una función primordial en la vida de cada una y uno de sus estudiantes, ya que como hemos mencionado su labor no sólo se centra en la transmisión de conocimientos académicos, sino que se convierte en modelo de actitudes personales y emocionales para sus estudiantes. Es así que se reconoce la labor docente como agente formador en el ámbito académico e intelectual y también en el área personal y social. El papel que juega el docente es de suma importancia, pues, al permanecer por extensos períodos en las aulas en interacción con las niñas y los niños, tiene la posibilidad de observar su comportamiento y obtener información muy valiosa, indispensable para potenciar el desarrollo integral de la población estudiantil.

Por esta razón los y las docentes dentro de su labor diaria tienen una serie de funciones orientadoras, una de estas es planificar y realizar actividades que estimulen el desarrollo integral de sus estudiantes, sin centrarse solo en el aspecto intelectual, así como ofrecer espacios para que niños, niñas y jóvenes puedan auto conocerse. Se visualiza, entonces, cómo el personal docente adquiere un papel protagónico en la educación integral de sus estudiantes, al poder modelar, enseñar y entrenar a estos en habilidades que serán importantes para el resto de su vida.

Así pues, se desvalorizan, negando el hecho de que están directamente relacionadas, es más, “(...) todo sistema racional tiene un fundamento en lo emocional.” (Maturana, 2001, pág. 8). Es decir, toda acción realizada por las y los sujetos surgen de una determinada emoción y en la medida que cambiamos la forma en que nos sentimos, somos capaces de modificar completamente nuestro lenguaje verbal, no verbal y paraverbal, e incluso nuestras estructuras de pensamiento. Lo cierto es que “(...) lo racional se genera a partir de coherencias operacionales de los sistemas argumentativos que construimos en el lenguaje para defender o justificar nuestras acciones.” (Maturana, 2001, p. 10). Dicho de otra manera, las construcciones sociales y culturales y la forma de manifestarlas, determinan y justifican lo racional, a su vez, tienen mayor o menor validez dependiendo de la emoción que predomina en la persona en aquel momento. Esto quiere decir, que somos capaces de percibir las emociones del resto a partir de su lenguaje y en todas sus dimensiones, ya que reconocemos que ciertas acciones y palabras, están ligadas a una emoción en particular, por lo que nuestro actuar está limitado a cómo nos sentimos, y así mismo los discursos se pueden modificar cuando se pasa de una emoción a otra. Pero, ¿Cómo percibimos las emociones, comprendiéndolas como un lenguaje? Existen diversas ideas en torno a esta disyuntiva, las cuales serán profundizadas a continuación.

4.7. Las emociones como un lenguaje

En el transcurso de los años las emociones se han ido abriendo paso poco a poco, pasando de ser excluidas en diversos contextos a ser consideradas imprescindibles en múltiples espacios de interacción social, si bien en la actualidad estas se encuentran en un camino que va cuesta arriba, donde día tras día se les toma mayor énfasis dentro de la sociedad, han debido mudar de forma permanente a lo que conocemos hoy en día, pasando por una serie de concepciones y creencias, las cuales han contribuido al acercamiento de una posible cúspide emocional.

Sin embargo, al ser consideradas esenciales dentro de diversos campos, el camino para llegar hasta aquí no ha sido sencillo. Anteriormente hemos expuesto diferentes concepciones sobre “emoción” en base a autores como Maturana, Casassus, Bisquerra, entre otros. Es así que iniciamos el recorrido hacia la comprensión de las emociones como

un lenguaje, partiendo por responder a las interrogantes ¿Qué es lenguaje? ¿Qué se entiende por lenguaje de las emociones? ¿Por qué es necesario abordarlas como un lenguaje y no como el mero concepto?

La Real Academia Española (RAE) (2020) define el lenguaje como una “Facultad del ser humano de expresarse y comunicarse con los demás a través del sonido articulado o de otros sistemas de signos.”, asociándolo a un estilo y modo de hablar particular de cada persona. Al hablar el ser humano cuenta su historia, muestra su mundo interior al resto, enseña o simplemente transmite información que le puede ser útil a quien comunica.

Heidegger, filósofo alemán, considerado uno de los más importantes del siglo XX, tiene una teoría acerca del lenguaje, definiéndolo como “la casa del ser”, donde habita el hombre, siendo poetas y pensadores guardianes de esa residencia. A partir de esta propuesta es que desglosa la idea de que la existencia siempre se alinea con un lenguaje. Dentro de “Heidegger y el Lenguaje: Posibilidad de superar la concepción instrumental impuesta por la técnica moderna” se señala que:

El lenguaje no es en su esencia la expresión de un organismo, ni tampoco la expresión de un ser vivo. Por eso, no lo podemos pensar a partir de su carácter de signo y tal vez ni siquiera de su carácter de significado. Lenguaje es el advenimiento del ser mismo, que aclara y oculta. (Heidegger, 2000, p. 31)

En palabras sencillas, según el autor se comprende como lenguaje a un aspecto intrínseco de la humanidad, es decir, propio y natural de cada individuo y que aún sin enunciar ninguna palabra estamos comunicando.

Lo propuesto por el filósofo corresponde a un primer acercamiento a la comprensión de las emociones como un lenguaje. Para seguir profundizando en esta visión continuaremos ahondando desde la perspectiva de Humberto Maturana, destacado biólogo, escritor y filósofo chileno, el cual plantea que las emociones son disposiciones corporales

dinámicas que definen los distintos dominios de acción en que nos movemos. En otras palabras, Maturana propone que las emociones son condiciones corpóreas que determinan las diversas acciones de cada individuo. Junto con lo anterior, también es importante mencionar que este referente es fiel partidario de que ni la razón, ni la emoción son ajenas entre sí, deben ser percibidas como un todo. En cuanto al lenguaje señala que las emociones se relacionan de forma directa con nuestra manera de comunicarnos y expresarnos, por lo que estas no serían solamente algo interno. Sin embargo, ¿Cómo avanzamos en pro de su propuesta? ¿Lo planteado por Maturana tiene relación con lo señalado anteriormente por Heidegger?

Basado en el pensamiento de Maturana, “el lenguaje emerge cuando hay comunicación sobre la comunicación. En otras palabras, el proceso de «lenguaje», como Maturana lo denomina, tiene lugar cuando existe una coordinación de las coordinaciones de comportamiento” (Ortiz, 2015, p. 191). Dicho de otra manera, el lenguaje se constituye por coordinaciones de acciones que requieren de la neurofisiología, pero no son una manifestación neurológica; este se coordina cuando se lleva a cabo la biopraxis humana. Para entender mejor se puede decir que el lenguaje es también “el curso que siguen las interacciones entre dos seres humanos, que las vemos en un fluir de interacciones recurrentes que nos aparecen como un fluir en coordinaciones conductuales de coordinaciones conductuales que podemos señalar como un ponerse de acuerdo” (Maturana, 2001, p. 40). En otras palabras, el -lenguaje- del que habla Maturana, se lleva a cabo entre dos individuos de manera frecuente, donde a medida que uno se va relacionando con el otro, vamos cambiando nuestra forma de entender las cosas y se van produciendo cambios físicos a la vez. Es decir, nuestro cuerpo va cambiando según lo que hacemos desde el lenguaje y viceversa.

Sin Embargo, en cuanto al lenguaje de las emociones como tal;

Maturana, yuxtapone el lenguaje a las emociones y viceversa, no hace nunca referencia ni a las emociones como lenguaje ni al lenguaje de las emociones, “[...] el vivir humano se da en un continuo entrelazamiento de emociones y

lenguaje como un fluir de coordinaciones consensuales de acciones y emociones. (Maturana, 2001, p. 65)

Es decir, Maturana sitúa al lenguaje y a las emociones unidas en diversos escenarios pero no necesariamente existe una articulación entre ambas, sino que cada una funciona por sí misma y no las une en un “lenguaje de las emociones” como hemos mencionado en los autores anteriores.

Creemos que las miradas de Heidegger y Maturana logran complementarse entre sí, ya que ambos son partidarios de que el lenguaje jamás será ajeno a las emociones. ¿Será posible que el sistema globalizado en el que nos encontramos sumergidos/as derribe las barreras de lo racional para dar mayor énfasis a lo emocional?

Desde esta última pregunta retomaremos la mirada de Rafael Bisquerra, español, presidente de la red internacional de educación emocional y bienestar, sumergido e interesado en educación emocional desde mediados de los noventa. Este autor remueve/agita las diversas concepciones antes mencionadas hablando de la educación emocional, la cual trae consigo el concepto de: “Competencias Emocionales” definiéndolo en su escrito: “Las Competencias Emocionales” como “conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma apropiada los fenómenos emocionales.” (Bisquerra, 2013, p. 10)

Bisquerra esboza una perspectiva muy diferente a la que habíamos visto anteriormente con Heidegger y Maturana, visualizando las emociones desde una perspectiva segregadora, la cual aísla a aquellos/as que no cuentan con estas “competencias emocionales” tan desarrolladas, haciendo entrever que las emociones de estos sujetos son menos válidas que las de aquellos que sí logran expresar de forma constructiva sus emociones. Pero ¿Cuál sería una forma constructiva para expresar las emociones que nos invaden? ¿Qué factores determinan el desarrollo de estas “competencias”? ¿Al hablar de competencias dejamos de lado el aspecto intrínseco de las emociones? ¿Qué relación tienen las competencias emocionales con el lenguaje de las emociones? La comprensión del

lenguaje de las emociones potencia la adquisición de estas competencias emocionales, sin embargo, el lenguaje de las emociones es algo inherente a la persona humana, por lo que no se requieren competencias emocionales para que cada sujeto demuestre o experimente sus emociones. Cabe mencionar, que las competencias emocionales se desarrollan en la medida que el sujeto interactúa con el medio, siendo determinantes cruciales las condiciones que se encuentren dentro de este. Dentro de esta misma línea Bisquerra plantea que existen emociones “positivas” y “negativas” las cuales pueden favorecer o perjudicar el sistema inmunológico de cada individuo, sin embargo, ¿Es válido etiquetar de esta forma las emociones?

Se puede afirmar que es posible ejercer cierta influencia en la manera de interpretar los estímulos e informaciones que percibimos, de manera que se puede reforzar los aspectos agradables y reducir el impacto de los desagradables. El reto está en no dejarse influenciar excesivamente por los condicionantes externos y poder adoptar estrategias para hacerles frente de forma más positiva. Ello supone un cierto esfuerzo y un ejercicio de voluntad personal. (Bisquerra, 2007, p.77)

Como hemos mencionado anteriormente los factores externos cumplen un rol determinante en el desarrollo de cada individuo, siendo estos casi imposibles de modificar una vez que ya se han establecido. Por esta razón, es sumamente complejo no dejarse influenciar por lo que sucede en el ambiente, ya que este es preponderante a las condiciones biopsicosociales de cada sujeto. Desde lo propuesto por Bisquerra se desprende, que se puede realizar un acompañamiento integral para que un individuo en particular desarrolle “competencias emocionales”, siendo esto perjudicial en el/ella, ya que deberá someterse a altos niveles de estrés y presión reconociendo las antes nombradas emociones “buenas” y “malas” para que en algún futuro se pueda expresar de manera adecuada. O bien, podríamos realizar un acompañamiento, desde lo comprensivo, entendiendo cómo se siente cada persona, conteniendo, dejando de lado las etiquetas, siendo concebidas sólo como emociones, comprendiendo que la forma en que un individuo reacciona está determinada

por la cultura, por la forma en que hemos ido construyendo nuestra identidad, por lo mismo es un proceso sumamente complejo ignorar ciertos determinantes.

Pareciera ser que lo propuesto por Bisquerra marca una línea muy diferente a la abordada en un principio por Heidegger y Maturana, por tanto, para continuar ahondando en el lenguaje de las emociones revisaremos la perspectiva de Juan Casassus, filósofo, sociólogo y educador chileno, cuya visión es diferente a lo propuesto por Bisquerra, el cual etiqueta las emociones como “buenas” y “malas” y Casassus por su parte señala que estas son neutras.

Casassus comienza su propuesta desde la racionalidad, en el marco de las ideas ilustradas, señalando que durante esta época se creía que mientras más racional era el hombre, mayor libertad poseía. Con el paso del tiempo, los diversos sistemas establecidos en la sociedad se han fundado desde esta creencia, basándose en el principio de “costo/beneficio” propio del lenguaje economicista. Este postula que al momento de tomar decisiones acerca de una situación en particular, se realiza un balance en torno al precio y beneficio que esto puede traer, considerando que si este último es mayor que el costo, traerá consigo una serie de ganancias. De suceder lo contrario, es decir, si el costo es mayor la decisión no se toma, ya que las consecuencias pueden ser altas. Debido a esto, es que el ser humano no es tan libre como desearía, ya que está obligado a seguir el principio antes mencionado, el cual de alguna u otra forma potencia una imagen de hombre regido por normas, calculador, ambicioso, moviéndose en pro de sus propios beneficios, subordinado por el principio de “costo/ beneficio”.

Desde esta perspectiva es que Casassus reconoce que cada individuo se funda desde un aspecto racional y emocional, señalando que jamás nos encontraremos en un estado total de racionalidad o emocionalidad, porque somos un conjunto de ambos factores, complementándose entre sí de forma constante. Es por esto, que señala que el ser emocional es indiferente al principio de “costo/ beneficio”, las diversas acciones que lo rodean son inciertas, puesto que estas se rigen por las emociones, en cambio el ser racional se gobierna por medio del pensamiento, poniendo la lógica y análisis por delante. Si bien,

anteriormente señalamos que el factor emocional y racional se complementan entre sí, sabemos que en un individuo siempre existirá un factor que predomine más que el otro y esto dependerá de las condiciones que el sujeto encuentre dentro del ambiente en cual se desenvuelve. Es aquí donde entra en acción un juego muy común, pero que pasa desapercibido en la sociedad, donde se enjuicia al ser racional como aquel que es coherente y al emocional como el incoherente.

En este sentido el ser racional es predecible. El caso con el ser emocional es algo mucho más problemático, porque las decisiones del ser emocional van a surgir de la emoción que lo tiene tomado en ese momento, o si son más de una, ella va a surgir de la que esté ejerciendo su poder más fuerte. Por otra parte, y como hemos visto, las emociones que llegan y agotan son reemplazadas por otras; son cambiantes, y no cambian necesariamente de manera coherente. (Casassus, 2007, p. 45)

La sociedad encasilla tanto al ser racional como emocional, asignando ciertos comportamientos o respuestas en torno a determinadas situaciones y experiencias, cayendo en prejuicios que se repiten de forma perseverante en el tiempo, como señala Casassus las emociones sufren cambios constantes y no se guían por patrones determinados, por esta razón es que jamás existirá una forma “adecuada” para expresarse. En estos términos el cuerpo asume un rol fundamental, como señala el autor:

(...) finalmente, también hay otro cuerpo y es el que nos interesa aquí. Es el cuerpo del sentir. El cuerpo donde ocurre y donde se sostiene el sentir. El cuerpo que recibe los golpes y las aperturas de la vida, el que se contrae, que suda y que se estira. Es el cuerpo donde se escriben nuestras emociones. El cuerpo vivido, donde vamos registrando el miedo, el deseo, la angustia y el entusiasmo. El que nos interesa es el cuerpo de la felicidad, ese que se abandona cuando nos entregamos al dormir. Este cuerpo es el yo. Este cuerpo soy yo. (Casassus, 2007, p. 50)

Desde este punto Casassus comienza a abordar el lenguaje de las emociones, comprendiendo que estas surgen no sólo en la mente, sino que también desde el cuerpo, siendo este no sólo el espacio físico corporal donde las emociones comienzan a tomar forma y a expresarse, o sea que debe ser visto como el ser en sí mismo/a, es decir, como un todo, ocurriendo una conexión entre mente, emociones y cuerpo. Es importante, tener presente que estos “dominios” como los nombra Casassus pueden ser vistos de forma independiente, pero están conectados entre sí. Aquí es donde ingresa otro factor que si bien es imprescindible en la comprensión de las emociones y desde la inteligencia emocional, es un agente que en muchas circunstancias pasa desapercibido: la conciencia, planteando que sin conciencia el ser humano como tal, no es nada.

Cuando tenemos conciencia de nuestro cuerpo, de sus vínculos con nuestras emociones, con nuestra experiencia y lo que nos decimos y las narrativas que construimos acerca de ellas, podemos ver lo que no veíamos antes. Si posamos nuestra mirada consciente en ellos, podemos ver nuestro cuerpo, ver nuestras emociones, ver nuestras experiencias y ver lo que decimos de ellas. Cuando lo hacemos de manera consciente, vemos más aspectos y dimensiones en lo que observamos en nosotros. (Casassus, 2007, p. 57)

La conciencia en este punto permite que los diversos fenómenos que ocurren en la mente, cuerpo y emociones cobren sentido, extendiendo la posibilidad que el sujeto comprenda lo que sucede tanto en su interior, como exterior, reflexionando en torno a los sucesos y hechos vividos, en palabras sencillas, el lenguaje de las emociones cobra sentido desde el momento en que la conciencia, mente, cuerpo y emociones se tornan un todo.

Por su parte Bernarda Toledo (2018), chilena, pedagoga y Doctora en Educación, inicia su idea de “lenguaje de las emociones” con que estas son dones de los seres vivos -no sólo de los seres humanos- y estos les permiten instruirse de la realidad al compartir con y en el medio, a pesar de que en diferentes espacios se reprimen y minimizan, es fundamental reconocer su importancia dentro de las estructuras sociales .

En el ser humano las emociones tienen una dimensión social, ya que;

(...) es un ser que se constituye como tal en las relaciones que establece desde que nace y a lo largo de toda su vida, nace con capacidad para relacionarse consigo mismo, con los otros, con el entorno. Es en esa dinámica relacional donde se entrelazan emociones, pensamientos, sentimientos y acciones, que a su vez le permiten construirse con otros, desarrollarse y evolucionar. (Toledo, B. 2018, p.60)

Por ende, como ya hemos destacado, las emociones construyen a las personas a partir de sus vivencias, lo cual coincide con el pensamiento de Humberto Maturana.

Respecto al concepto de “lenguaje” Toledo realizó una recopilación de elementos comunes que lo definen y se comprendió como un conjunto o sistema de signos y sonidos que permiten comunicar ideas y sentimientos, pero para ella esto no es suficiente, la simplificación de la definición en la cotidianeidad no es acorde a lo complejo que es cuando este lenguaje es enlazado a las emociones del ser humano.

Para llegar al concepto lenguaje de las emociones, Toledo tuvo como referentes a diversos autores mencionados dentro de esta investigación, tales como Maturana, Casassus, Damasio, entre otros, por lo tanto concuerda con que las emociones conectan y también se expresan mediante el cuerpo, son constitutivos de la persona, al estar “bajo el efecto” de alguna emoción, ésta conecta con nuestro cuerpo y puede tensarnos, enrojecernos e incluso hacernos llorar.

Al mismo tiempo, ese estado corporal que surge de una emoción, se enriquece con la palabra y con un gesto añadido “me siento conmovida” (lo digo y puedo llevarme las manos al pecho). Sin embargo, aún cuando se pueda decir de múltiples maneras qué es y cómo se manifiesta una emoción, ésta sigue siendo un misterio, hay un mundo de sentido encubierto en cada emoción. (Toledo, B. 2018, p. 83)

Cuerpo-acción, emoción y habla se expresan a la vez en el ser humano, no se concibe a uno sin el otro, (aunque no es requerimiento hablar para lograr expresar, tal como lo plantea Heidegger) así las personas comunican y exteriorizan, las emociones son parte de nosotros, no hay existencia sin emoción, ni acción.

De esta manera la autora llegó al concepto de lenguaje de las emociones donde;

(...) se intenta establecer una unidad sustancial entre lenguaje, cuerpo y emociones, aquí no es posible dicotomizar, es una realidad donde cada una tiene existencia en relación con la otra, a sabiendas de que es un intento de comprensión acerca de un fenómeno que siempre estará fálto de “palabras”. Sin cuerpo no hay lenguaje ni emociones, tampoco hay emociones sin cuerpo y lenguaje, y por último lenguaje, cuerpo y emociones son al mismo tiempo (...). (Toledo, B. 2018, p. 86)

Recapitulando las ideas de los/as referentes vistos anteriormente en relación al lenguaje de las emociones, en primer lugar, consideramos que éste es intrínseco de cada individuo, cuyos elementos que lo componen son indivisibles, los cuales se estructuran a partir de las experiencias. Por lo mismo, como hemos mencionado el ser humano no es netamente racional o emocional, sino que es el conjunto de ambos y tiene la posibilidad de actuar de formas diferentes a las diversas situaciones que va vivenciando, lo cual está relacionado directamente a los distintos escenarios en los que se encuentre el cuerpo, mente y espíritu de cada persona. Entonces, la emoción no se antepone a la acción, ni la acción a la emoción, las dos se generan a la vez, siendo imposibles de reconocer paralelamente. Las emociones se expresan y a raíz de esto es que las reconocemos como un lenguaje, ya que este comunica, no sólo a través del aspecto verbal, sino que también desde lo corporal y emocional, siendo un área fundamental en un individuo. Si se requiere conocer al individuo como tal es necesario distinguir su lenguaje de las emociones, comprendiendo que este es único y particular de cada persona.

En el inicio de este apartado se menciona que con el pasar de los años las emociones han tomado mayor relevancia en diferentes ámbitos de la sociedad, pero aún así consideramos que se ha llegado a construir conocimiento que permita darles la importancia necesaria para ser un eje en la FID y de las políticas educativas, por el contrario, tienden a invisibilizarse cuando de currículum se trata, lo que ha tenido costos sociales importantes. Cuidar, educar, demostrar y validar las emociones en cada escenario en el que se desenvuelven las personas es el rol de la sociedad y el Estado, sin embargo, desde los inicios de los tiempos hasta el contexto actual estos no se han hecho responsables a cabalidad de sus obligaciones dejando desamparados/as a una minoría, las cuales en ocasiones se pueden auto segregar debido a la falta de herramientas y posibilidades de sobrellevar las diversas problemáticas que los/as aquejan, quedando encasillados en prejuicios e imaginarios, por lo mismo es importante cuidar al ser humano es su integridad en cada etapa de su vida.

4.8. Lenguaje de las emociones en el contexto educativo

Las investigaciones han demostrado, que las emociones ayudan a fomentar el aprendizaje, ya que pueden estimular la actividad de las redes neuronales, reforzando las conexiones sinápticas. Por lo tanto, se ha evidenciado que los aprendizajes se consolidan de mejor manera en nuestro cerebro cuando se involucran las emociones.

Es así como se afirma que las emociones “positivas” como la alegría, se relacionan con un aumento y mejora en la consolidación del aprendizaje. Por lo tanto, cuando el ambiente es positivo en el aula, el cerebro emocional recibe de mejor manera los estímulos externos, en consecuencia, los conocimientos se adquieren con más facilidad y lo aprendido se mantiene en el tiempo. Por el contrario, cuando el aprendizaje se acompaña de emociones “negativas” como rabia o miedo, el efecto es opuesto. En este caso, el proceso se retrasa y se vuelve más complicado aprender, teniendo el efecto contrario en los procesos educativos y siendo imprescindible evitar este tipo de emociones en el aula. Las emociones son vitales en el aprendizaje, por lo tanto, el conocer cómo se manejan y qué beneficios tienen en los procesos de educación es fundamental para la neuroeducación.

En este caso, hablaremos de la inteligencia emocional, la comprendemos como la capacidad para razonar aspectos relacionados con las emociones y entender el potencial que tiene para guiar y mejorar nuestros pensamientos. Como resultado, se tiene una estructura de pensamiento flexible, alta autoestima y adaptación de pensamiento hacia múltiples situaciones que ayudan a tener relaciones gratificantes.

Para la inteligencia emocional, existen varios modelos explicativos, pero sin duda, el más conocido es el modelo de Goleman, (1995). Para él, la inteligencia emocional es la clave para resolver problemas vitales, este modelo se conforma de 4 partes:

- Conocimiento de uno mismo: Se enfoca en el autoconocimiento emocional, aprendiendo a atender, reconocer y expresar nuestros propios sentimientos y emociones.
- La autorregulación: Se centra en la capacidad para manejar las emociones y tener beneficios de estas. Se integran aspectos como adaptabilidad, optimismo, etc.
- Conciencia social: Conformado por la empatía y la conciencia de las organizaciones sociales, siendo vital para desarrollar buenas relaciones interpersonales.
- Regulación de las relaciones interpersonales: Abarca competencias de liderazgo, manejo de conflictos y trabajo en equipo.

Por lo tanto, el desarrollo y manejo de estas habilidades ayudarán a que el aprendizaje sea mucho más adecuado. En otras palabras, el control de la emoción permite que se encamine hacia un aprendizaje mucho más profundo y significativo. Como resultado, se promueve la autorregulación y manejo adecuado de las emociones y sentimientos, convirtiéndose así en una vía que permita los aprendizajes de manera más profunda.

Casassus, también señala que;

La neurociencia ha descubierto que la educación tradicional (la amenazante) es compatible con la memorización, pero incompatible con el aprendizaje

que requiere relacionar, crear y desarrollar pensamientos de orden superior. Pero este campo no es un espacio determinista, como podría sugerirse de algunas prácticas de origen conductista. Ella varía según las personas. Por ejemplo, lo que más se ha estudiado es el efecto de la ansiedad, sin embargo, sus efectos son ambiguos, pues a veces inhiben y otras veces estimulan el desempeño de los niños, eso depende de cada niño o niña. (s.f, p.3)

La educación emocional, responde a las necesidades sociales y emocionales en la educación de las personas, esto ayuda en el desarrollo personal y puede prevenir trastornos como la ansiedad y la depresión. Asimismo, desarrollará estrategias para resolver conflictos personales y sociales, se comprende que es de gran importancia la implementación de este tipo de educación en los ámbitos escolares.

En este aspecto, el aprendizaje de las emociones y la aplicación y enseñanzas de conceptos como la inteligencia emocional, va a darles muchas ventajas a los estudiantes a nivel educativo y personal, ya que con la comprensión de sus emociones adquieren herramientas que pueden ayudarles en situaciones que se presentan con otras personas o inseguridades personales que se puedan dar. También, ayudará en el aprendizaje de los conceptos enseñados en la escuela, ya que podrán cambiar las actitudes o manejar las emociones frente a los problemas, por lo tanto, el aprendizaje será mucho más profundo y adecuado.

En este contexto, varias investigaciones han encontrado que los docentes también deben recibir esta “educación emocional” debido a las mejoras significativas que podrían alcanzar a nivel profesional y personal. Específicamente, hablamos de formarse en la construcción de una mayor conciencia emocional que da como resultado un pensamiento más regulado y respuestas más resolutorias. De esta manera, se promueve una mejora en las estrategias aplicadas y un aumento en las habilidades sociales.

En consecuencia, se podrán manejar de manera más asertiva diferentes tipos de problemas que se presenten dentro del aula. Por tanto, su aplicación se produce tanto en las actitudes de los alumnos frente a los profesores, como en la mediación de conflictos que se puedan presentar entre los estudiantes. Es decir, se promueven herramientas tanto en aspectos sociales como del mismo aprendizaje de la temática que se enseña.

Al respecto Casassus, plantea que;

Las emociones son procesadas por el cerebro en sistemas de redes que nos sirven para anticipar, evaluar y responder a situaciones. La razón, el pensamiento lógico matemático, opera en secuencias neurológicas fundamentalmente en el hemisferio izquierdo. A diferencia de ella, las emociones son sistemas de redes que vamos nutriendo con nuestras vidas y nos permiten orientarnos más eficazmente, pues perciben antes que la razón y nos ponen en disposición a la acción. (s.f, p.2)

Lo anterior, significa que nuestras motivaciones y emociones potencian o inhiben la adquisición de conocimientos y habilidades, las emociones desagradables tienen especial capacidad para concretar y retener la atención en lo que nos preocupa, cuando la emoción es de tristeza, preocupación o disgusto, nuestra atención se centra en las consecuencias negativas y eso nos lleva a no buscar otras opciones para cambiarla, lo cual no propicia el aprendizaje. El aprendizaje participativo y experiencial crea motivación, no ocurre lo mismo con el aprendizaje memorístico y repetitivo y las tareas creativas son más motivantes que las repetitivas.

Con respecto a lo señalado anteriormente podemos decir que el aprendizaje tiene una estrecha relación con las emociones, porque:

- No hay aprendizaje sin emoción. Todo aprendizaje implica una experiencia afectiva porque los centros nerviosos y los neurotransmisores que regulan la motivación y la emoción están involucrados en los procesos de aprendizaje.

- La influencia emocional en el proceso de aprendizaje es consciente o inconsciente. Muchas veces el alumno nota las emociones que siente antes de tomar una elección, pero la mayoría de las veces no está al tanto de los mensajes emocionales que le llevan a dar una respuesta. Son muy importantes los mensajes no verbales que da el docente en la sala de clase porque aquello genera inconscientemente una respuesta emocional en el alumno. No sólo son importantes los mensajes verbales sino también -y en educación mucho más- los no verbales: gestos, afirmaciones con la cabeza, guiños, miradas, etc.
- El aprendizaje emocional moldea la toma de decisiones futuras, es decir, la experiencia va ayudando al niño a seleccionar las respuestas que va a utilizar. El cerebro emocional nos ayuda a anticiparnos a las respuestas.
- Las emociones ayudan al aprendizaje si son emociones asociadas a la tarea en cuestión y en intensidad adecuada. El docente debe generar un grado de sintonía emocional acorde al tema de estudio. Es clave que regule la intensidad de la emoción para así no bloquear el aprendizaje.

Las investigaciones, respecto a este tema, siguen afirmando que las emociones son importantes para pensar correctamente, ellas reorientan, priorizan y dirigen el pensamiento cuando este debe estar asociado a las otras personas, a situaciones y a hechos. Facilitan los juicios y las decisiones relacionadas con las emociones que surgen ante las situaciones, facilitan la comprensión de los estados de ánimo, permite analizar las informaciones de origen emocional y utilizan los estados emocionales para identificar y solucionar problemas.

La ciencia ha demostrado que el cerebro humano es plástico. El cerebro humano se adapta a la actividad que la persona realiza y puede cambiar su estructura de forma visible. El cerebro se va esculpiendo a lo largo de la vida con lo que la persona siente, piensa y hace. Y esta plasticidad del cerebro es especialmente importante en los primeros años de vida.

Reafirmando lo anterior, Casassus señala:

En este mismo ámbito hay que notar un punto importante. Este es que las emociones se experimentan antes en el cuerpo que en la mente. Antes de que la mente influya sobre nuestra acción (si es que logra influenciarla) nuestras acciones están influenciadas no solo por nuestras emociones, sino por las emociones inscritas en nuestro cuerpo. (s.f, pág.4)

Lo anterior nos lleva a plantear que el aprendizaje es el proceso de construir redes neuronales que resultan en procesos cognitivos, de esta manera estamos afirmando y reconociendo que el aprender no implica solo conocimiento, sino que también se encuentran implicados elementos como habilidades, actitudes y emociones.

De esta manera, es que en nuestro cerebro existen una variedad de interconexiones neuronales que nos permiten dar respuesta a diferentes estímulos externos, en éstas están las redes de reconocimiento que apuntan al “qué” del aprendizaje, cuya finalidad y objetivo es permitir identificar y comprender información, ideas, y conceptos, es decir, sensopercepción atención. Luego están las redes afectivas que nos indican y dan a conocer el “por qué” del aprendizaje, las cuales, permiten involucrarnos con tareas y aprendizajes y el mundo que nos rodea, es decir, emociones y motivación. Luego nos encontramos con las redes estratégicas, las cuales implican el “cómo del aprendizaje”, las que permiten planificar, ejecutar y monitorear acciones y habilidades, es decir, las funciones ejecutivas. Por tal razón el lenguaje de las emociones está implícito en los contextos educativos y como docentes debemos generar las instancias necesarias para que nuestros alumnos y alumnas actúen en su integralidad con el fin de poder generar aprendizajes significativos.

En el proceso de aprendizaje, lo que abre las puertas al aprendizaje son las emociones, facilitando así la consolidación de los recuerdos. Dentro del procesamiento de la información, juega un papel fundamental el sistema límbico (lo que sería el cerebro emocional). De esta manera, es esencial tener claro que el estado de ánimo de nuestro

alumnado en su momento de aprendizaje, así como las emociones con que relacionen su trabajo, va a ser un factor determinante para todo su proceso de desarrollo.

Teniendo un punto de mira más práctico, los docentes debemos estar alerta para percibir cómo se encuentran mis alumnos en todo momento. Para ello debemos emplear la observación y conversación con ellos, así como el contacto constante con las familias y con el resto del equipo educativo. Relacionándolo con lo anterior, si mis alumnos no se encuentran bien, el aprendizaje va a ser más difícil y va a ir asociado a una situación negativa. Si por el contrario, su estado vital es positivo, el aprendizaje irá asociado con algo agradable. (Casassus, s.f).

Por tanto, es esencial tener en cuenta dentro de la labor docente el papel de promotores de emociones que lleven a la consolidación de esos aprendizajes y muy reñida con las emociones se encuentra la motivación. Habremos de ser también un agente promotor de la motivación para potenciar la curiosidad epistemológica de la que habla Freire, (2012) y por ende, para el aprendizaje. Despertar su interés con cosas significativas para ellos y para ellas, adaptándonos como profesionales a su momento. Si asociamos el aprendizaje con aspectos y emociones positivas, la motivación aumentará, si por el contrario se asocia a sensaciones desagradables, conseguiremos que esa motivación disminuya.

4.9. La violencia: Concepto y significado

El concepto de violencia ha sido estudiado en el tiempo desde diferentes puntos de vista, como lo son el ámbito sociológico, la salud, la familia, el Estado, entre otros. El origen de la violencia se representa a través de diferentes causas, dando énfasis notorio de su complejidad y múltiples manifestaciones, originando así la necesidad de ofrecer una definición que facilite la comprensión. Académicas como Elsa Blair (2009), se dedicaron a estudiar esta materia, desde autores como Jean Claude Chesnais, Jean-Marie Domenach y Thomas Platt.

Por su lado, Martínez (2016) señala que “La violencia en sentido estricto, la única violencia medible e incontestable es la violencia física. Es el ataque directo, corporal contra las personas. Ella reviste un triple carácter: brutal, exterior y doloroso.”(p. 9). En relación a esta definición la relación expresa es sobre la violencia física, reducida al significado de la violencia que se ha universalizado actualmente y sobre la que diversos autores han profundizado. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS) es:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones. (2007, p. 3)

Se trata de una afirmación general que describe diversas formas de violencia, que se aleja de conceptos que anteriormente enfocaron solo el uso de la fuerza física y amplían el reconocimiento del daño psicológico y emocional, donde el abuso de poder es uno de los indicativos más frecuentes.

Entre otros autores cuyas investigaciones se focalizan en la violencia destaca Daniel La Parra y José Tortosa (2016), quienes se refieren a la violencia estructural y la violencia directa. En este sentido señalan, que “se puede hablar igualmente de violencia sistémica, oculta, indirecta o institucional. Estos términos podrían ser utilizados en la mayoría de los casos como sinónimos, aunque cada uno de ellos añade connotaciones y énfasis en elementos diferenciados”. (p. 60-61). Los autores se refieren a la violencia estructural como una forma de violencia invisible al investigar.

Respondería al hecho de que tiene como causa los procesos de estructuración social (desde los que se producen a escala de sistema-mundo, hasta los que se producen en el interior de las familias o en las interacciones interindividuales) y no necesita de ninguna forma de violencia directa para que tenga efectos negativos sobre las oportunidades de supervivencia, bienestar, identidad y/o libertad de las personas. (La Parra y Tortosa, 2016, citando a Galtung, p. 60)

Lo anterior se refiere entonces a lo equivalente a la ausencia de justicia social, que implica la presencia de instituciones, incluso del Estado, aunque muchas veces sin la utilización de la fuerza tácita. Al respecto, se expresa que “la violencia estructural no involucra a actores que infligen daño mediante la fuerza, sino que es equivalente a injusticia social” (La Parra y Tortosa, 2016, citando a Galtung, p. 61). Potencia y crea las condiciones donde son vulnerados los derechos fundamentales de las personas y aumentan la problemática social del contexto donde se ejerce, sea en familias o las comunidades.

De acuerdo con lo anterior, los autores concluyen que el término violencia estructural contiene una carga valorativa y explicativa determinante, este sentido es expresado en la “deprivación, como el resultado de un conflicto entre dos o más partes en el que el reparto, acceso o posibilidad de uso de los recursos es resuelto sistemáticamente a favor de alguna de las partes y en perjuicio de las demás” (p. 63). Siendo este concepto de violencia muy cercano a la realidad que se vive en la zona de la Araucanía.

En este mismo orden de ideas Joanne Klevens (2011) reseña en su investigación la definición de la “violencia social”, a partir de las reflexiones de varios autores (Krug, Dahlberg, Mercy, Zwi, Lozano), acuña la siguiente afirmación:

Se llama violencia social cuando se utiliza para promover una agenda social (por ejemplo, el asesinato de niños de la calle por parte de la policía, violencia de bandas, terrorismo cometido por grupos de odio, racismo estructural), violencia política si se usa por razones políticas (por ejemplo, conflictos armados o actos de terrorismo cometidos por guerrillas o fuerzas paramilitares) o violencia económica al promover una agenda económica (por ejemplo, terrorismo por carteles de drogas, exclusión social de los pobres. (p. 1)

Es decir, la violencia social y además colectiva incluye cualquier violencia física, sexual o psicológica cometida por grupos más grandes de individuos o por Estados. En caso particular del contexto de la Araucanía, los niños y niñas mapuches están expuestos constantemente a esta situación de vulneración. Así como muchos otros niños expuestos a conflictos armados, terrorismo y exclusión, discriminación o racismo. La consecuencia a la

constante exposición directa o indirecta de niños de corta edad a la violencia colectiva tiene consecuencias serias a lo largo de toda la vida, para el desarrollo cognitivo, emocional y social, y para la salud física y mental de los niños. Dejando honda huella en su salud y en su proceso de aprendizaje. (Klevens, 2011, p. 5)

Sin embargo, en lo que concierne a nuestra investigación, interesa focalizarse en los conceptos de violencia que se refieren a lo que acontece en la Araucanía, que han sido abordados por autores como Martínez (2016) quién reseña a partir de los citados por diferentes autores otras afirmaciones sobre la violencia que permitirán una visión y una comprensión de la violencia que se vive en la Araucanía:

- La violencia cultural como aquellos aspectos ideológicos y representacionales que justifican o enaltecen la violencia de alguna forma, como el racismo, el sexismo, la xenofobia. La violencia estructural como aquella forma de organización social que desprotege y condena a ciertos sujetos a no poder desarrollar plenamente sus posibilidades. Johan Galtung, *Tras la violencia, 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución. Afrontando los efectos visibles de la guerra y la violencia*, España, Ed. Bakeaz/Gernika Gogoratuz, 1998.
- La violencia simbólica como una forma de violencia cotidiana mediante la cual los esquemas de percepción y valorización del carácter de una relación de dominación-sumisión son los desarrollados desde el lado del dominador, es decir, se imponen a los sometidos naturalizando o presentando como inevitable su propia situación. Pierre Bourdieu, *La dominación masculina*, Barcelona, Anagrama, 2000.
- La violencia moral como una forma de violencia cotidiana destinada a mantener el sometimiento de la mujer a la dominación patriarcal, por medio de la dependencia económica en el hogar, la reiteración de las posiciones sociales de hombres y mujeres, su asignación de papeles y la afirmación de características como emocionales e irracionales. Rita Laura Segato, *Las estructuras elementales de la violencia; ensayos sobre género entre la*

antropología, el psicoanálisis y los derechos humanos, Buenos Aires, Universidad Nacional de Quilmes, 2003. (p.17)

En estas definiciones se traduce lo multidimensional de la violencia. Elementos como el espacio de la cotidianidad, el abuso de poder y dominación, la vulnerabilidad de la víctima, son variables que se repiten en cada una de las formas de manifestación de la violencia. Es así que es posible darse cuenta que el daño que provoca la violencia en este contexto va desde lo físico, a lo emocional incluso lo comunitario y contextual.

También existen violencias que se dan en relaciones más acotadas, es decir, con menos actores involucrados, como lo es la **violencia doméstica, familiar o intrafamiliar**, esta a diferencia de las otras, se da dentro del grupo familiar con el cual se convive o relaciona cotidianamente, como por ejemplo: entre madre y padre, padres a hijos o hijas, por parte del padre a la madre y viceversa, igualmente involucra a actores como tíos, abuelos o algún otro pariente cercano. Este tipo de violencia tiene como objetivo el agredir a otro integrante de la familia, de manera física, psicológica, y/o social, causando daños a corto y/o largo plazo en las mismas áreas anteriormente señaladas.

Otra categoría de violencia que se puede presentar en un área un poco más amplia que la familia, es la **violencia de género**, que tiene por finalidad denigrar a otra persona por su género, últimamente este tipo se puede apreciar en la violencia que existe hacia la mujer por parte de instituciones y/o personas individuales, solo por hecho de ser mujer, y puede llegar desde la descalificación de una persona, hasta su muerte. Según el SERNAMEG (Ministerio de la Mujer y Equidad de Género) al 17 de Agosto de 2020, en Chile se registran 23 femicidios consumados y 73 femicidios frustrados.

Finalmente, es importante no solo comprender la concepción de la violencia, sino además las consecuencias y el daño que esta produce en quienes sufren la violencia directa o indirectamente como también a quien hace uso de ella. Señala Martínez (2016) que los daños impactan en “(...) la afectación a la integridad física de las personas, a su integridad emocional y psicológica y a integridad patrimonial (...)”(p. 29). Evidenciando la problemática generalizada en la vida de la persona produciendo miedos una serie de otros

trastornos como la inseguridad, la baja autoestima, la poca valoración de su historia y su contexto.

Las relaciones de violencia en el aspecto social generan de igual forma consecuencias como la “desestructuración de los lazos sociales a mediano y largo plazo, a la instauración del miedo y la desconfianza social, a situaciones de anomia y, en último término, a la intensificación de las dinámicas de espiral de violencia” (Martínez, 2016, p. 29). Que limita en el caso del pueblo Mapuche la profundización de las disputas territoriales, la poca valorización de la cultura e incluso compromete la conservación de la biodiversidad, como parte del conflicto que estamos estudiando en esta investigación.

Los niños y niñas Mapuche, quienes viven en un contexto marcado por la violencia sistemática, son también víctimas de estas consecuencias, especialmente en relación a la emulación de comportamientos violentos. Bien de forma directa “(...) esto es, de la acción agresiva y violenta directa ejercida por parte del individuo” (Martínez, 2016, pág. 27). muchas veces relacionadas con la propia conducta individual como reforzador de conductas. O la forma indirecta, simbólica y una de las que produce mayores consecuencias en la niñez, responde a “La contemplación de modelos, es decir, observando el comportamiento agresivo de otros individuos”. (Martínez, 2016, p. 27)

4.10. Violencia colectiva en los grupos sociales

Para comprender en profundidad cómo se manifiesta la violencia colectiva, es clave referirse a dos aspectos que se interceptan: los grupos sociales y el sistema político dominante. El primero, entendido como el “conjunto de individuos que comparten características según categorías de sexo, género, raza, etnia, religión, clase, entre otras” (Hernández, 2017, p. 277). Debe adaptarse a determinadas normas, prácticas y concepciones impuestas por el sistema político dominante, que encasillan a cada grupo social y oprimen a los que no encajan a través de diversos modelos, tales como:

1. La explotación: relacionado específicamente con el poder social-económico y la lógica de empleador-empleado o profesional-obrero. Por ejemplo, las

desigualdades existentes en torno al salario y los abusos laborales en la relación esfuerzo físico-esfuerzo nulo y carga laboral extensa-reducido, o bien, el abuso hacia las mujeres con respecto a su rol doméstico o en el trabajo sexual.

2. La marginación: se refiere específicamente a la exclusión o segregación de aquellos sectores que no cumplen con los estereotipos, normas o pensamientos hegemónicos. Por ejemplo, el colectivo LGTBQI+, los denominados “antisociales” o delincuentes, pueblos originarios, etc.
3. El imperialismo cultural: esta forma de opresión se encuentra estrechamente ligada a la imposición de la cultura dominante. Aniol Hernández (2017) lo define como:

La universalización de la experiencia y la cultura de un grupo dominante y su imposición como norma (cómo hay que ser, pensar y actuar). El imperialismo cultural es simbólico porque se basa en un modelo o patrón determinado que transmite a la sociedad una serie de estereotipos que se convierten en los que la sociedad debe seguir, mientras el resto de las culturas son menospreciadas y apartadas por ser consideradas negativas. Así, el grupo dominante idealiza un arquetipo conocido como Homo Economicus, un hombre emprendedor, empresario, burgués, blanco y cristiano, que sirve a modo de norma. (Hernández, 2017, p. 280)

Cada una de estas formas de opresión, tiene distintas características y afecta a grupos sociales específicos, generando lo que conocemos como desigualdades o injusticia. (Hernández, 2018). La multiplicidad de causas que la desigualdad posee, origina que determinados sectores sufran una mayor cantidad de opresiones, pues “las estructuras de clase, raza y género interactúan entre ellas y no son independientes unas de las otras” (Cruells, 2015, p.36). En otras palabras, un grupo social puede experimentar tantas formas de opresión como características identitarias.

En consecuencia de lo anterior, es que se torna imprescindible para el estudio de la violencia colectiva en los grupos sociales, incorporar dentro del análisis la perspectiva interseccional, es decir, la interrelación entre cada categoría identitaria, ya que no sólo permite reconocer, valorar y comprender con mayor profundidad los procesos de opresión que vivencia cada grupo social, sino también actuar sobre cada uno de ellos, generando mayores redes de apoyo y herramientas para enfrentar y abolir este tipo de fenómenos. (Hernández, 2018). Lo cierto es que el pueblo Mapuche, no solo es víctima de opresiones como la marginalización, subordinación y la violencia policial, también es víctima de la imposición ideológica del sistema dominante, y es que Chimamanda Ngozi, en idioma Igbo, nombra la palabra "nkali" como:

(...) un sustantivo cuya traducción es "ser más grande que el otro". Al igual que nuestros mundos económicos y políticos, las historias también se definen por el principio de nkali. Cómo se cuentan, quién las cuenta cuándo se cuentan, cuántas historias son contadas en verdad depende del poder. El poder es la capacidad no sólo de contar la historia del otro, sino de hacer que esa sea la historia definitiva. (2009, p.3)

El imperialismo cultural, que ha creado el relato único que se ha contado sobre el pueblo Mapuche durante todos estos años, ha generado imaginarios, creencias, entre otras construcciones sociales sobre cómo concebir y mirar su cultura, no solo a nivel individual, sino también colectivo, lo que ha provocado que diversos sistemas, incluyendo el educativo, posean un currículum sesgado basado únicamente en la cultura europea que, por ende, excluye y forja la mirada peyorativa de otras. (Aros-Núñez, Figueroa, Ibáñez, Rodríguez, 2018)

Pese a que en la actualidad se han aprobado diversas leyes, tales como: Ley General de Educación (20.370), la Ley Indígena (19.253) y el Convenio 169 de la OIT, creadas para responder ante la problemática de la inclusión y regularizar, y/o castigar las formas de opresión que se generan a partir de este fenómeno, se continúa perpetuando la

homogeneidad cultural mediante los medios de producción, donde sectores como el pueblo Mapuche, no tienen cabida. Ante esto, académicas de la UMCE señalan:

Las reivindicaciones políticas y culturales de los pueblos originarios han cuestionado los modelos educativos imperantes, que se han implementado a través de estructuras curriculares construidas desde una perspectiva epistemológica técnica-instrumental propia de occidente, que se centra en la enseñanza de saberes parcelados y se sustenta en modelos ajenos a la visión de mundo de los pueblos originarios. (Aros- Núñez, Figueroa, Ibáñez, Rodríguez, 2018, citando a Díaz y Druker, 2007; Ibáñez, Díaz, Druker y Rodríguez, 2012, p. 227)

Precisamente como evidencia la cita anterior, el sistema educativo, como agente clave en la construcción y reproducción de mecanismos culturales, ha privado la apertura y permanencia de diversos trasfondos socioculturales, provocando, por una parte, la segregación dentro del sistema escolar, que se constata en la estrecha relación existente entre los establecimientos educativos con mayor matrícula de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y sus bajos desempeños en evaluaciones estandarizadas nacionales (Ibáñez et al., 2018, citando al Ministerio de Educación, 2014). Por otra parte, la invisibilización, invalidación y exclusión de sus costumbres, creencias, lengua, entre otros, ocasiona la pérdida de gran parte de sus identidades y pertenencias territoriales. En este sentido, el espacio en el que se lleva a cabo el proceso educativo se transforma en la cuna de las desigualdades económicas, sociales y culturales.

A partir de lo anterior, surgen diversos cuestionamientos que van marcando esta línea investigativa, algunos de estos son ¿Qué sucede con el pueblo Mapuche cuando su cosmovisión es percibida peyorativamente? ¿Qué sucede con los niños y niñas cuando en busca de la validación de su identidad cultural, sólo encuentran la pérdida de esta? ¿Qué sucede con la aculturación que vivencian los niños y niñas Mapuche en el sistema educativo? ¿Cómo se manifiesta el lenguaje de sus emociones?

4.11. Educación Parvularia en contextos marginados

Como se abordó en el apartado anterior, la Araucanía también ha sido territorio afectado por el fenómeno de Estado-nación que lesiona la identidad del pueblo Mapuche, expresada en hechos de violencia sistemática y la pobreza que es parte de la vida cotidiana de las comunidades. Según Arias, Peña-Cortés, Millán y Mancilla, La Araucanía es una de las regiones con mayor nivel de pobreza, además de Ñuble y Maule, siendo este dato muestra de la desigualdad, según lo recogido en la encuesta CACEM, aplicada el año 2017.

Centrándonos en la educación en La Araucanía, esta se caracteriza por tener escuelas unidocentes, bidocentes y tridocentes, compuestas por cursos multigrados (de primero a octavo básico) en una misma sala, donde se viven las mismas vicisitudes de la comunidad en general. Históricamente se han producido diferentes hitos que han marcado la memoria de estas comunidades. En 1883 surgió la lucha de las primeras demandas educacionales por el acceso a la educación y en 1993 se aprobó la Ley Indígena N°19253, que reconoce los derechos culturales y lingüísticos de los pueblos indígenas.

Gracias a la resistencia continua y los esfuerzos realizados se han logrado otros avances. En 1996 se creó el programa de educación intercultural Bilingüe, con el objetivo de mejorar la calidad de educación de los estudiantes de los pueblos indígenas chilenos, y que además busca fortalecer la identidad y el autoestima de los niños y niñas, dando valía a su cultura y alejando de ellos/as el hecho de tener vergüenza por ser parte de esta comunidad. Así mismo, en el año 2010 fue modificado este programa, estableciendo que los colegios que tuvieran 50% o más tienen la obligación de incorporar los contenidos de la lengua indígena y 2013 se decidió que las escuelas con el 20% este contenido fuera obligatorio. (Cabrera, Muñoz y Riquelme, 2017)

Sin embargo, con los cambios y avances mencionados el Estado Chileno sigue estando en deuda con el pueblo Mapuche, es por eso que la demanda de diversos grupos mantiene su resistencia, como el caso de la Federación de Estudiantes Mapuche que en 2011 focalizaron demandas relacionadas a la creación de universidades estatales interculturales, al mejoramiento de las becas y la creación de nuevos hogares para estudiantes Mapuche. (Luna, et al., 2018).

Como se ha mencionado anteriormente, el sistema educativo en el territorio Mapuche se caracteriza por ser monocultural, lo cual según Arias, Peña-Cortés, Quintriqueo, Andrade:

Han traído como consecuencia una pérdida progresiva de los saberes y conocimientos educativos vernáculos transmitidos en la educación familiar. Es así como las familias Mapuches para evitar la discriminación y prejuicio del no Mapuche, ha relegado la transmisión y uso de los saberes y conocimientos propios al interior de la familia. (2020, p.4)

Por su parte, la niñez Mapuche se enfrenta a la realidad de su contexto que, según Bastidas, Calfuqueo, Díaz, Silva-Peña y Valenzuela, se encuentra marcada por:

El conflicto entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno que ha derivado en enfrentamientos cada vez mayores. Las consecuencias de familias con jefes de hogar encarcelados han traído consigo exigencias para niños y niñas que derivan en el abandono del sistema escolar. (2013, p. 247)

En este sentido, el conflicto Mapuche trae consecuencias directa e indirectamente para todos, inclusive niños y niñas, en este caso transgrediendo a el derecho a la educación, lo cual seguirá reproduciendo el ciclo de la pobreza por el alto índice de deserción escolar.

Los incesantes episodios que han afectado al pueblo Mapuche y a los infantes pertenecientes a las comunidades en La Araucanía han llevado a su pueblo a realizar “(...) denuncias frente a la violencia directa ejercida contra niños y niñas Mapuche en las que se han visto involucrados efectivos de la policía chilena llegando incluso a la interrogación en las propias escuelas” (Bastidas et al., 2013, citando a la Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 2012, p. 247). Lo cual exige una reflexión activa por parte de los actores del sistema educativo y profundamente en quienes dirigen estas instituciones de orden público.

Los establecimientos educacionales en su cuerpo docente tienen una encomiable tarea, no solo de proteger a los niños ante la vulneración de sus derechos, sino generar espacios de convivencia que les permita generar vínculos positivos con la riqueza de su

cultura y encauzar el valor de la identidad en el contexto y también frente actores de gobiernos y Estado chileno.

En el artículo presentado por Luna Figueroa, Bolomey Córdova y Caniguan Velarde, sobre una investigación centrada en la experiencia de tres escuelas Mapuche, describen algunos elementos que promueven las buenas prácticas en relación a la educación en establecimientos de La Araucanía:

La búsqueda de un sello distintivo con una oferta educacional auténticamente mapuche se despliega de diferentes maneras y con diversos grados de éxito entre los tres establecimientos. Sin embargo, destacan algunos elementos comunes en la práctica de los tres centros educativos: el fuerte vínculo con la comunidad local; la implementación de la asignatura Lengua indígena; las adecuaciones curriculares para la enseñanza transversal de la lengua y cultura; las instancias extracurriculares de formación y celebración de la cultura mapuche; la incorporación de prácticas mapuche de enseñanza y aprendizaje; y la reproducción de prácticas sociales mapuche en la cotidianidad escolar. (Luna, L. et al., 2018, p.12)

Reflejando así la importancia de la adecuación curricular y la incorporación de las prácticas Mapuche de enseñanza aprendizaje en el día a día, que no siempre se da en los docentes de las escuelas en la Región. Según diversos estudios “el bajo rendimiento de los niños de estas comunidades también está relacionado al poco compromiso que tienen los docentes por intentar adecuarse al contexto al cual pertenecen los niños mapuches” (Bastidas, et al., 2013, citando a Merino, p. 247).

5. Marco Metodológico

5.1. Tipo de investigación

Esta investigación busca llegar a comprender el lenguaje de las emociones de niños y niñas pertenecientes a una comunidad Mapuche de la región de la Araucanía, por lo que el enfoque es cualitativo. Tal como plantean Pita & Pértegas (2002) “La investigación cualitativa trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su sistema de relaciones, su estructura dinámica.” (p. 1).

El paradigma al que responde esta investigación es el comprensivo-interpretativo, se inspira en la fenomenología y en lo hermenéutico, buscando profundizar en el mundo de los sentidos de las y los sujetos participantes, teniendo como fundamento que estos se encuentran ocultos en sus relatos.

La estrategia hermenéutica, ofrece precisamente, la posibilidad de abrir esos mundos al develar los sentidos encubiertos en las narraciones de esos sujetos que permanecen ocultos, las que nos remiten a la vida de éstos, puesto que, el sujeto, al narrar, despliega su vida en el relato, sale de su rol para entrar en la trama de la vida y participa de ella al expresarla. (Ríos, 2013, p. 25).

A partir de lo señalado por Ríos se comprende que por medio de esta estrategia se busca profundizar en la comprensión de la realidad, en este caso particular se pretende ahondar en el cómo se expresa el lenguaje de las emociones en los sujetos de investigación. Al ser una investigación que se encuentra enfocada en los relatos de la comunidad educativa partícipes de su educación.

El supuesto fundamental de esta línea de investigación es la “condición lingüística de la experiencia humana”, que implica en sí comprender el lenguaje como una realidad y una experiencia esencialmente humana que trasciende el plano de lo verbal y que se realiza en lo que el autor llamó “el habla” (Heidegger, 2000). Este camino hermenéutico sigue la senda propuesta por Ricoeur, quien basándose en esta condición llega a postular el “relato”

como articulador de la experiencia humana, la que siempre acontece en el tiempo, puesto que la vida es relatada en el tiempo y ocurre en el tiempo. (Ríos, 2013, p. 21)

5.2. Lugar/contexto

La investigación se realizó en el contexto de la Araucanía, específicamente de la escuela pública “Alejandro Gorostiaga” en la comuna de Nueva Imperial. Es un establecimiento con una amplia trayectoria educacional, por más de 114 años al servicio de la educación de los habitantes de la comuna. El establecimiento educacional atiende a dos niveles de enseñanza: Educación Parvularia en los niveles Transición Mayor 1 y Transición Mayor 2; Educación Básica completa de 1° a 8° año complementado con un Programa de Integración que atiende a más de cien estudiantes; NEET y NEEP. A sí mismo, los estudiantes provienen en un 64.2% del sector urbano y un 35.8 % del sector rural, el sector urbano está conformado por familias de ingresos medios y bajos. En general, la condición socioeconómica de los estudiantes corresponde a un nivel socioeconómico bajo.

5.3. Sujetos

Las y los sujetos de investigación son 1) Madres/apoderadas de niños y niñas 2) Agentes educativos, todos pertenecientes a la comunidad Mapuche de la región de la Araucanía.

5.4. Tipo de muestra

De acuerdo a la finalidad de la investigación el tipo de muestra es intencionada. Ruiz (2012) describe el muestreo intencional como aquel en el que “Los sujetos no son elegidos por las leyes del azar, sino de forma intencional. En él no hay modo de estimar la probabilidad que cada sujeto tiene de ser incluido en la muestra ni la seguridad que cada sujeto tiene de ser incluido en la muestra” (p. 65). Dentro de este muestreo existen dos tipos de categorías, pero debido a las circunstancias se utilizó el muestreo opinático en el cual:

El investigador selecciona los informantes siguiendo un criterio estratégico personal: los más fáciles (para ahorrar tiempo, dinero), los que voluntaria o fortuitamente le salen al encuentro, los que por su conocimiento de la situación o del problema a investigar se le antojan ser los más idóneos y representativos de la población a estudiar, o entran en contacto con el investigador a través de sujetos entrevistados previamente (muestreo de bola de nieve). (Ruiz, 2012, p. 65).

A raíz de lo anterior se comprende que nuestra muestra es homogénea, ya que esta se caracteriza por poseer sujetos con un mismo perfil o rasgos parecidos, enfocándose en el tema a investigar, en este caso niños y niñas de la región de la Araucanía, desde sus familias y docentes, quienes participan del proceso enseñanza-aprendizaje y/o educación.

Selección de la muestra:

-Cinco docentes de diferentes niveles que participan activamente del proceso enseñanza aprendizaje de la escuela Alejandro Gorostiaga. Tres profesores de enseñanza básica, una educadora de kínder externa al jardín, la cual es apoderada y una educadora diferencial que cumple su labor desde kínder a quinto básico, la cual también es apoderada.

-Cinco madres apoderadas de niños y niñas pertenecientes a la escuela Alejandro Gorostiaga.

Tabla 1
Muestra

Participantes	Pertenencia
5 Docentes	<ul style="list-style-type: none"> • 3 Enseñanza Básica • 1 Educadora de Párvulos • 1 Educadora Diferencial
Apoderadas	<ul style="list-style-type: none"> • 5 madres apoderadas

5.5. Técnicas de recolección de datos

Para lograr el objetivo de comprender el lenguaje de las emociones en niños y niñas la técnica que se utilizó para la recolección de relatos fue la entrevista grupal, que en este caso se realizó en modalidad on-line a través de las plataformas Zoom o Meet, dado el contexto de pandemia global que obligó a una cuarentena que impidió su realización presencial.

“El principal objetivo de una entrevista es obtener información de forma oral y personalizada sobre acontecimientos, experiencias, opiniones de personas. Siempre participan –como mínimo- dos personas.” (Folgueiras, 2016, p. 2). En las entrevistas existió una moderadora que realizó preguntas para que los/as participantes respondieran comunicándose de forma directa con ella.

Específicamente el tipo de entrevista a empleada fue la entrevista comprensiva, si bien existió una pauta de preguntas previamente preparada para la instancia “(...) es esencial que el entrevistador tenga una actitud abierta y flexible para poder ir saltando de pregunta según las respuestas que se vayan dando o, inclusive, incorporar alguna nueva cuestión a partir de las respuestas dadas por la persona entrevistada.” (Folgueiras, 2016, p. 3). Además, resulta primordial que el o la entrevistadora mantenga una postura imparcial y objetiva dentro de estas instancias, dejando de lado juicios de valor, evitando desvíos dentro de la conversación, ya sea anécdotas personales u opiniones.

Tal como señala Ríos “La técnica de la entrevista implica un proceso de interacción entre entrevistador y entrevistado, donde se despliega una historia personal que forma parte de una historia colectiva (...) Es importante crear en la entrevista una interacción en un clima de cierta igualdad (...) evitando crear una subordinación entre el entrevistado hacia el entrevistador” (2013 p. 115)

Cómo señala la autora, lo esencial en la entrevista es que el entrevistado se convierta en el personaje narrado. Por esta razón cobra importancia la preparación de la

entrevista, que consiste en la elaboración de una pauta temática que evita alejarse del marco que la conversación debe tener y que se orienta al objetivo de la investigación.

A continuación, se presenta la pauta temática correspondiente a las entrevistas, la cual fue sometida a revisión de expertos, realizando los ajustes necesarios.

Tabla 2

Pauta temática de la entrevista

Ejes/ Categorías	Recuerdos	Experiencias actuales	Proyecciones
Familia	<ul style="list-style-type: none"> -Vida Familiar. -Composición familiar. -Actividad Laboral. -Festividades y/o tradiciones. -Hitos importantes en la vida familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Cambios y transformación en la vida de los niños de la comunidad. -Estructura familiar. -Roles de los miembros de la familia. -Diferencias entre familias chilenas y comunidades Mapuche. -Relación entre niños y niñas chilenos y Mapuche. -Condiciones de vida de las familias Mapuche. -Tradiciones y festividades que se mantienen en la vida familiar. -Responsabilidades de los niños y niñas dentro de la comunidad. -Vida Familiar. 	<ul style="list-style-type: none"> -Proyecciones de las familias Mapuche en el territorio de la Araucanía en el tiempo. -Proyecciones en las condiciones de la niñez en las comunidades Mapuche en 10 años. -Transmisión de las tradiciones a futuras generaciones.
Espacio	<ul style="list-style-type: none"> -La vida escolar dentro de la comunidad. -Celebraciones en la vida escolar de la primera infancia. -Profesores/as influyentes en la niñez. -Relación con sus pares: juegos y vivencias. 	<ul style="list-style-type: none"> -Integración de la cultura Mapuche en la vida escolar. - Integración curricular de la cultura Mapuche (para el equipo educativo). -Relación entre los niños y niñas en la vida escolar. (integración cultural) -Pertenencia de las educadoras 	<ul style="list-style-type: none"> -Integración de la cosmovisión Mapuche en el sistema educativo chileno. -Cambios y transformaciones en el espacio educativo. -Relaciones entre estudiantes y profesores. -Relación entre escuela y comunidad.

Educativo	-La cultura Mapuche en la vida escolar de la primera infancia.	al grupo cultural Mapuche. -Relación familia-colegio. -Acompañamiento a los niños y niñas en contexto de violencia.	
Comunidad y Autoridades	-Historia de la constitución de la comunidad. -Liderazgos y autoridades de la comunidad en sus inicios -Relación entre la comunidad Mapuche y agentes del Estado en el pasado. -Mecanismos de acompañamiento a los niños y niñas en la primera infancia. -Transmisión de la cosmovisión a niños y niñas dentro de las comunidades. -Mecanismos de cuidado de la primera infancia en la comunidad Mapuche.	-Situación de niños y niñas Mapuche en la actualidad. -Organización de la comunidad Mapuche, roles y funciones. -Relación entre el pueblo Mapuche y el Estado chileno. -Impacto en los hechos de violencia en los niños y niñas que componen la comunidad. -Rol del Estado chileno respecto del pueblo. -Elementos comunes entre chilenos y Mapuche.	-Expectativas de la comunidad con respecto a la valoración, respeto y reconocimiento de su cultura. -Demandas del pueblo Mapuche al sistema.

5.6. Criterios de credibilidad

La credibilidad de la investigación está dada por la triangulación vía sujeto y vía análisis. Se consideraron dos tipos de sujetos: Docentes y apoderados. Además, la información recopilada se examinó por medio del análisis semántico estructural siguiendo la ruta propuesta por Ríos (2013) y cumpliendo con las exigencias de una investigación con enfoque cualitativo.

Dentro del marco de una investigación cualitativa, la triangulación comprende el uso de varias estrategias al estudiar un mismo fenómeno, por ejemplo, el uso de varios métodos (entrevistas individuales, grupos focales o talleres investigativos). Al hacer esto, se cree que las debilidades de cada estrategia en particular no se sobreponen con las de las otras y que en cambio sus fortalezas sí se suman (3). Se supone que, al utilizar una sola

estrategia, los estudios son más vulnerables a sesgos y a fallas metodológicas inherentes a cada estrategia (3) y que la triangulación ofrece la alternativa de poder visualizar un problema desde diferentes ángulos (sea cual sea el tipo de triangulación) y de esta manera aumentar la validez y consistencia de los hallazgos (Benavidez, Gómez-Restrepo, 2005, p. 119).

5.7. Tipos de análisis de la información recopilada

Los relatos obtenidos de la entrevista grupal se sometieron a análisis semántico estructural. Como señala Ríos, T. (2013), “Este modelo permite ubicarse ante los textos de las entrevistas, tomados como un discurso verbal compuesto por una serie de oraciones, frases y palabras que, como producto de la combinación que tienen entre sí, crean una nueva realidad. Esta nueva realidad son los sentidos o significados que transmite un texto.” (p. 65) En otras palabras, el análisis estructural de los relatos da paso a un proceso hermenéutico que se constituye tanto de las experiencias previas, creencias, narraciones, discursos, etc.

Además, que como plantea Cárcamo, sociólogo chileno “(...) El análisis hermenéutico se enmarca en el paradigma interpretativo comprensivo; lo que supone un rescate de los elementos del sujeto por sobre aquellos hechos externos a él. En este sentido, debe destacarse que dicho análisis toma como eje fundamental el proceso de interpretación.” (Cárcamo, 2005, p. 211), lo cual es afín a nuestra investigación.

La técnica anteriormente mencionada, permitió un proceso analítico que facilitó la construcción de un orden sistemático de los relatos, logrando el cumplimiento de los objetivos propuestos de forma coherente y completa, por medio de la entrevista y el análisis se logró cumplir con el objetivo específico número dos: Identificar relatos de las familias referentes a las situaciones de violencia experimentadas por sus hijos/as.

6. Análisis de entrevistas

La revisión y análisis de los diversos relatos recopilados a través de las entrevistas comprensivas permitieron identificar una serie de sentidos encubiertos dentro de las vivencias, concepciones, convicciones e impresiones de los integrantes de la comunidad Mapuche “Alejandro Gorostiaga” en la ciudad Nueva Imperial de la región de la Araucanía, que guardan estrecha relación con el lenguaje de las emociones que se manifiesta en dichos sujetos.

Para revelar y asimismo comprender en profundidad estos relatos convertidos en texto, es necesaria la complementariedad de diversas estrategias y herramientas que posibiliten tanto el análisis de las estructuras y/o códigos del relato como la interpretación de los sentidos. Es por esto que para abordar la estrategia hermenéutica en este apartado se llevará a cabo este tipo de análisis, es decir, que logre interpretar de manera objetiva aquellos significados que se encontraban ocultos dentro de los distintos relatos, creando nuevos sentidos. (Ríos, 2013).

Se ha escogido el análisis estructural para la interpretación y comprensión de estos relatos, pues tal y como se señala en “La hermenéutica reflexiva en la investigación educacional” el análisis de estructura trata el texto como un sistema semántico que se realiza a través de las oraciones que lo componen y que posee una estructura genérica que lo organiza; supone un texto que posee una cohesión interna y constituye el entorno pertinente para la selección y análisis de su patrona de significación (Ríos, 2013, p.65, citando a Halliday, 1986). Sobre esto, la autora señala que:

La teoría hermenéutica desarrollada por Ricoeur, permite establecer una dialéctica entre, la posibilidad de explicar el contenido de lo dicho por los sujetos por sus relaciones internas a partir del análisis estructural y la de levantar la suspensión del texto, acabarlo en palabras y restituirlo a la comunicación viva, interpretándolo; es decir, penetrando en las referencias al mundo que han quedado abiertas en la fase analítica explicativa. (p.62).

Así pues, a lo largo de este análisis se presentarán diversos ejes semánticos que manifestarán diversas disyunciones seleccionadas en función de la coherencia con nuestro

objetivo de investigación, para luego describirlas e interpretarlas. Las disyunciones serán concebidas como “una base estructurada de la que derivan combinaciones que van constituyéndose en estructuras más complejas” (Ríos, 2013, p.71). la autora las denomina como “paralelas” y se exponen a continuación.

En la primera etapa de análisis se realizó una selección de textos para el análisis. Esto se logró con un análisis de frecuencia que entregó categorías que aportarían en la búsqueda de ejes semánticos.

Se encontraron 10 ejes semánticos que se presentan a continuación:

- 1.- Pueblo.
- 2.- Tipos de Mapuche.
- 3.- Origen.
- 4.- Identidad Mapuche.
- 5.- La Familia.
- 6.- Sistema Neoliberal.
- 7.- Construcción de la Identidad.
- 8.- Infancia.
- 9.- El juego en los niños y niñas.
- 10.- Tipos de educador.

Estructuras Semánticas

Estructura Semántica N° 1

Eje Semántico: Pueblo

(+)	(-)
Percepción Mapuche	Percepción Estado
Diverso	Sesgado
Comunitario	No comunitario

Respetuoso	Violento
Trascendente	Intrascendente
Positivo	Negativo
Sano	Poco sano

Ejemplos de entrevista:

Yo creo que la evidencia que se pueda presentar, quizás ahí el gobierno no sé, podría hacer como proyectos o algo así que vean lo positivo que es estar dentro... o vivir cómo vive la cultura Mapuche, porque los efectos que tiene en la salud, en todo lo que es salud mental y todo, siento que son importantes y en la sociedad en que estamos ahora, yo creo que generaría muchos cambios positivos en las personas, porque como le decía al principio... no sé, la misma alimentación es como más sana en la cultura Mapuche, porque yo misma, yo tengo mi mini huerta acá en la ciudad pero tengo de todo un poquito, entonces todo es con semillas con cosas del campo y con fertilizante de campo, no utilizamos nada químico, tratamos de ser lo más sano posible, entonces todo eso si se evidenciara a nivel nacional o no sé, mundial, sería como tomado más en consideración porque siempre cuando hablan de los Mapuches hablan mal, por ejemplo en las noticias lo único que dicen son cosas malas, como cuando hay peleas entre los carabineros y los Mapuches y cosas así, pero no ven lo bonito de la cultura, se centran solo en lo malo, entonces eso. (E.2.58).

Bueno puedo opinar algo así como una reseña de todo un poquito porque yo pienso que si no se les prepara no se les inculca a los niños ahora, si el Estado no se preocupa de que aprendan la lengua Mapuche y todo lo que tiene que ver relacionado con la cultura, probablemente de aquí a un tiempo no existan niños que conozcan porque nosotros tenemos los conocimientos porque lo vivimos en el pasado pero desde ahora los niños no lo están viviendo, entonces si el Estado no se preocupa de que los niños vuelvan a retomar lo que nosotros vivimos antes puede que con el tiempo ya no esté, va a quedar el recuerdo o a lo mejor los niños van a saber lo que nosotros le conversamos, no lo van a vivir y es por eso que es importante que a nuestros niños les inculquemos, les enseñemos primero nosotros como padres y también con ayuda del gobierno, porque nosotros como padres podemos hacer lo que nosotros tenemos de conocimiento que no es mucho porque a nosotros

tampoco nos enseñaron, se quedaron con el tesoro los abuelitos y no nos enseñaron a hablar a nosotros, por ejemplo la lengua, pero si nos enseñaron el conocimiento del trabajo del campo, del trabajo sano, la alimentación sana. Entonces nosotros eso podemos enseñarle a nuestros hijos pero igual es importante que el gobierno que puede aportar con los conocimientos de estudios, de aprendizaje a hablar, sería muy bueno para que los niños no se olviden de cultura, que ellos pertenecen a un pueblo que hace en años fue un pueblo muy sacrificado, un pueblo que tiene muchas cosas lindas que aportar también, cosas buenas, saludables y valorables, como a lo mejor ahora vemos que la tecnología es buena también nos sirve muchísimo, también la cultura Mapuche tiene cosas que nosotros aún no conocemos muy buenas, como la medicina que también sana más aún, diría yo, que los mismos medicamentos del hospital y muchas cosas que aún yo por ejemplo no conozco, que desconozco y que sé que existen por mi mamá que nos conversa y eso puedo decir (se pierde la conexión un poco).Tengo lo que aprendí hasta cuando me enseñó mi mamá y eso. (E.2.65).

Interpretación:

Ligado al pueblo Mapuche se desprende una tensión entre la percepción que ellos tienen de su pueblo y la percepción que tiene el Estado chileno. Por un lado, el pueblo Mapuche como sujeto que vivencia su cultura se percibe como diverso, comunitario, respetuoso, trascendente, positivo y sano, lo que refleja todos aquellos aspectos que responden a su cosmovisión, es decir, la relación estrecha con lo natural, lo sencillo, lo ancestral, etc. Por el contrario, el Estado chileno, como entidad regida por el sistema económico dominante, percibe al pueblo Mapuche como sesgado, no comunitario, violento, intrascendente, negativo y poco sano, promoviendo estas configuraciones mentales en la sociedad mediante recursos políticos que se han ensañado en la reducción, apropiación, peyoración y represión de esta cultura. Ante esto, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) (2012) señala:

“(…) Las políticas implementadas por los gobiernos democráticos desde la década de 1990 para enfrentar las situaciones de marginalidad social de la población indígena han tenido un impacto positivo sobre las condiciones socioeconómicas generales de los indígenas (...) Así, la pobreza y la

indigencia indígena han disminuido drásticamente entre 2000 y 2009 (...) Conjuntamente, estas políticas han permitido desarrollar múltiples acciones sectoriales (programas de salud, educación, vivienda, desarrollo agro productivo) que —aun cuando redundan en beneficios para las comunidades— son todavía insuficientes para superar las profundas inequidades que afectan a los indígenas y sólo enfrentan la dimensión individual de sus derechos, dejando de lado su naturaleza colectiva (p. 34)

Con el párrafo anterior, se comprende que las consecuencias de la inequidad no sólo se traducen en discriminación, marginación y exclusión, también se traducen en la pérdida de diversos sentidos, significados y signos colectivos, como lo es el dejar de realizar determinadas prácticas o rituales, evitar hablar la lengua, perder la vestimenta, entre otras. Estos aspectos que engloban la identidad de una cultura no sólo emergen a partir de este fenómeno, también se generan como respuesta a sentimientos de miedo, rabia, inseguridad, etc. De ahí que la cosmovisión Mapuche se ve fragmentada, porque, ¿Cómo reacciona el ser humano frente a estos sentimientos?, ¿El lenguaje emocional se manifiesta de la misma manera en todos? Evidentemente no.

Pese a la constante imposición de las categorías del Estado y al lenguaje emocional que la cultura comparte, la manera de actuar de los individuos se evidencia tan diversa como la cantidad de emociones que existen. La fractura que se agranda día a día, que impacta fuertemente en la permanencia de la cosmovisión y que el pueblo Mapuche, en su condición de sometido, busca enfrentar para asegurar su sobrevivencia, se ha reflejado tanto en la migración como en la participación activa en movilizaciones sociales que demanden estos hechos, en aquellas familias que prefieren mantenerse al margen, etc. (CEPAL, 2012.) Es así como la violencia estructural ejercida por el Estado chileno hacia los Mapuche, ha silenciado y sigue silenciando violentamente la voz de quienes forman parte de este pueblo, asimismo, instala y perpetúa su discurso reconfigurando el lenguajear emocional de la comunidad mediante los diversos medios de producción y de enseñanza, dejando en evidencia también los efectos que produce que sólo la entidad de poder narre “la verdad” de un fenómeno, un acontecimiento o en este caso, un pueblo. Frente a esto, Ngozi (2019) sostiene que:

El imperio de la historia única, en cambio, parece no dejar nada fuera. No ser reconocidos por ella o no aceptar su reconocimiento nos condena a no existir. A no pertenecer, a no ser. Todas las exclusiones, las opresiones, los desprecios y los expolios se derivan de esta expulsión de la historia única. (...) ¿cómo soportar la nada? ¿cómo resistir no siendo? Lo más fácil es aceptar la historia asignada o inventarse una análoga. (p.45)

Como consecuencia de todo lo anterior, es que surge la necesidad actuar contra este fenómeno desde la educación, siendo más específicos aún desde las aulas, desde el acompañamiento pedagógico integral y desde la investigación, revelando otros relatos que históricamente han callado, pues “pueden quebrar la dignidad, pero también pueden restaurarla” (Ngozi, 2019, p.28).

Estructura Semántica N° 2

Eje Semántico: Tipos de Mapuche

(+)	(-)
Mapuche con kimün	Mapuche terrorista
Sentido de protección	Sin sentido de protección
No visión	Visión negativa
Reflexión	Falta de reflexión
Libertad	Libertinaje
No violento	Violento

Ejemplos de entrevista:

(...)Pero eso sí es verdad que hay como mucho del pueblo Mapuche, pero también es la otra parte que podemos decir que en la Araucanía estamos catalogados como otro tipo de Mapuche, hay dos tipos, como terrorista y Mapuche que tienen kimün, porque por ejemplo; los mismos chicos que tienen ese problema, esa duda y me dicen: “Tía, ¿Qué hago?” En realidad, es culpa también de nosotros porque el pueblo Mapuche ha sido reprimido en

hartas partes, en diferentes situaciones, y a veces uno para evitar el problema hace de que los adultos no le inculquen lo que es la crianza Mapuche, porque es muy diferente al huinca, porque por ejemplo en mi caso, a nosotros nos criaron al estilo huinca, así de simple (..) (E.1.19)

Interpretación:

Ligado a los tipos de Mapuche, se origina una tensión entre el Mapuche con kimün y el Mapuche terrorista, siendo este último catalogado con una visión negativa, con una libertad excesiva para decir o hacer las cosas, con falta de reflexión, violentos y sin sentido de protección.

La marginación y exclusión de las comunidades Mapuche afecta considerablemente en el lenguaje emocional de estas, por una parte hay tipos de Mapuche que migran de su comunidad hacia otros lados, algunos que se ocultan pasando desapercibidos sin expresar lo que sienten, sin “llamar la atención”, otros que a pesar de vivir con violencia mantienen su cosmovisión, también están aquellos que toman un rol activo en las movilizaciones sociales. Por otro lado, están los denominados “Mapuche terroristas”, muchas veces los Mapuche que tienen un rol activo en diversas movilizaciones son denominados de esta manera sólo por expresar lo que piensan y luchar por los derechos de la comunidad.

Los tipos de Mapuche nombrados anteriormente son consecuencia de cómo el lenguaje emocional de cada persona, además de ser colectivo, también es individual porque depende de las historias de vida de cada persona, por lo tanto también es diverso. La contraposición de estas ideas, provienen principalmente del rol que ha cumplido el Estado chileno en la protección de los pueblos originarios, rol que ha sido totalmente contrario a lo que estipula o ratifica en tanta convención, pues tiene un carácter neoliberal desmedido, lo que ha favorecido a los privados y ha perpetuado su imposición cultural. Frente a esto, hay Mapuche que han actuado, los llamados “terroristas”. La conocida ley anti terrorista, junto a los diferentes medios de producción y enseñanza siguen reproduciendo estas categorías, lo que promueve más aún el llamado “Mapuche terrorista”, lo cual ha perpetuado que con el tiempo este imaginario se extienda de generación en generación, produciendo barreras constantes, las cuales no sólo afectan al pueblo Mapuche, sino que también a la sociedad

misma. Las educadoras están frente a un sistema que busca mantener este imperialismo cultural (aulas, colegios, los libros definidos por el estado, el currículum, la interculturalidad inconsultada, etc.) frente esto y a la mirada peyorativa presente en el contexto actual, es que surge el actuar de las educadoras y educadores como respuesta política y transformadora.

Estructura Semántica N° 3

Eje Semántico: Origen

(+)	(-)
No Migrante	Migrante
No mestizaje	Mestizaje
No prejuicio	Prejuicio
Orgullo	Vergüenza
Surgir integral	Surgir económico
Compromiso	No compromiso

Ejemplos de entrevista:

Difícil la pregunta porque así como se ve que a través del tiempo se ha ido disminuyendo la población Mapuche, porque la gente, los niños de repente, quieren migrar a la ciudad porque a algunos les da vergüenza ser Mapuche y como que quieren salir adelante y cosas así y se van, entonces la población Mapuche va disminuyendo, se va reduciendo, pero si hay muchos que hacen lo contrario, que les encanta su cultura, que la viven con pasión por decirlo así y esas personas quizás son las que van a quedar, pero yo creo que la población va a seguir disminuyendo más que aumentando pero todo está en el trabajo que hagamos como sociedad, que le den la importancia a la cultura Mapuche y que se sigan como fortaleciendo entre comunidades, eso. (E.2. 55).

Interpretación:

Desde el origen se desprende una tensión entre el Mapuche “migrante” y el “no migrante”, en donde el primero es aquel que tiene prejuicios, suele sentir vergüenza por

origen, busca surgir económicamente, no tiene un compromiso estable con la cultura y no se enfasca en solo forjar una relación de pareja con alguien solamente de su cultura, ya que está abierto a otras posibilidades. Por otro lado, el “Mapuche no migrante” es aquel que deja descendencia desde y hacia su propia cultura, no tiene prejuicios ni vergüenza de sus orígenes, más bien siente orgullo de su cultura y más que surgir económicamente, busca surgir integralmente a través de su conexión con la tierra, con su familia y comunidad, logrando así un compromiso estable con sus raíces y vínculos.

El flagelo de la pobreza que se vive en la Araucanía es una de las mayores dificultades que deben superar los Mapuche en su vida diaria. De ahí la legítima inquietud de niños y jóvenes Mapuche que ven la opción de migrar a la ciudad como la forma de salir adelante. Además, cada día es más frecuente el intercambio cultural natural con la población no Mapuche, que se une al desapego de las nuevas generaciones ante su estilo de vida ancestral. Por último, pese a los esfuerzos existe poca valoración de esta cultura para el país en general.

Sin embargo, no es el sentir de todos, ya que otros niños y jóvenes valoran su cultura y se identifican con ella haciendo de su praxis el modo de vida dominante, logrando en estos casos la trascendencia Mapuche, es decir la permanencia de las comunidades y su cultura. Aún así esta permanencia está amenazada, puesto que la comunidad en general no garantiza la práctica cultural y muchas veces impide incluso la organización natural de estos pueblos. La referencia clara hacia los niños y los jóvenes es de suma importancia considerando que la escuela ha de ofrecer un espacio que acompañe el proceso de conocer, rescatar y practicar su propia cultura.

En ese sentido, la comunidad en general representa un factor determinante, en recientes investigaciones tal como lo señala Imilan dentro de *“El pueblo Mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas de Chile”*. (2017) “(...) las prácticas indígenas que se reterritorializan en el espacio urbano han ido ganando lentamente masividad, así como una mayor interrelación con la vida de las comunidades” (p. 86). Este hecho es considerado como un hábito de esperanza para el realce de la cultura a nivel nacional, por lo que es urgente profundizar el trabajo que se ha venido realizando,

ahora con más fuerza para que la lucha política por el reconocimiento de la identidad Mapuche sea cada día mayor y la vergüenza de niños y jóvenes quede en el pasado.

En este contexto la escuela es un catalizador de gran importancia, dos décadas atrás se comenzó con un fenómeno que se llamó “«mapuchizó» dirigido “(...) a los jóvenes que, por el estigma social chileno, se alejaron de su cultura” (Rebolledo, 2017, p. 19) que se enfoca en la valoración de formación cultural en organizaciones Mapuche con el fin de resguardar la cultura y tradiciones. Así las vivencias de las tradiciones estarán garantizadas en su territorio, pero también en cualquier lugar geográfico donde se encuentre un Mapuche, trascendiendo así la riqueza de su cultura.

Estructura Semántica N° 4

Eje Semántico: Identidad Mapuche

(+)	(-)
Orgullo	Vergüenza
Tradiciones	Pérdida de tradiciones
Hablar la lengua	No hablar la lengua
Utilizar vestimenta	No utilizar vestimenta
Experiencia	Inexperiencia
Vivencia la cosmovisión	Abandona la cosmovisión

Ejemplos de entrevista:

(...) yo por ejemplo en mi infancia, nos criamos en el campo, donde era muy difícil venir al liceo o a los colegios, era muy retirado la locomoción, teníamos que caminar, pasar por cerros, se llenaba el río... y había semanas que faltamos al colegio, y vivíamos en la comunidad, siempre hemos vivido en una comunidad Mapuche, entonces habían botes y los antepasados, los abuelitos que ahora ya no están, ellos cruzaban los botes pues y nos trasladaban, yo era chiquitita pero recuerdo que nos trasladaban en los botes y llegábamos hasta donde pasaba el bus y de ahí tomábamos bus para ir a los colegios, en la básica, yo comencé así, vivíamos no sé si conocen la mayoría de los apoderados del colegio, las tías,

vivíamos en Rulo que queda camino a Almagro pero en ese año cuando yo crecí, no había carretera, era solamente camino de ripio y no habían alcantarillados, se llenaba el río, tapaba el camino y el río que está, el río Chol Chol, ese tapaba hasta los cerros en el invierno, se llenaba, andaban helicópteros y pasaban dejando alimentos de los municipios ayudaban a la gente que estaba aislada para salir a la ciudad, y yo recuerdo cuando era niña, que pasaban los vecinos, sacando a sus animales que se les iban río abajo y hablaban solamente mapuzungun y por eso yo lo encuentro bonito, porque yo siempre escuché conversaciones palabras en mapuzungun, solamente que nosotros no la hablábamos porque mi papa no es Mapuche, entonces yo tengo sangre Mapuche por lado de mi mamá y entonces mi mamá sabe bien Mapuche y los papás de mi mamá también, bisabuelo, bisabuela, entonces solamente escuchábamos pero no lo hablábamos, y ahora como en estos tiempos todo es tan distinto ahora ya no se avergüenzan porque antes se avergonzaban cuando uno iba al colegio y sabía hablar mapuzungun le hacían burla, yo recuerdo que tenía compañeros que hablaban mapuzungun y los compañeros se burlaban, se reían, entonces pensaba antes que eso estaba mal hablar, uno pensaba que estaba mal entonces uno seguía en la lengua castellana y se fue olvidando, se fue olvidando y no po' no debería ser, porque es algo que nos representa, como acá como de nuestra etnia, de acá de donde nacimos, la novena región, es lugar de donde crecimos, donde... entonces yo puedo decir que los niños desde ahora ellos no se avergüencen, porque nosotros nos avergonzamos antes de poder pronunciar y sabíamos y no podíamos pronunciar las palabras porque se reían, y pasamos nuestra etapa de niña, yo fui muy tímida, fui muy tímida, porque habíamos compañeros y adultos que solamente hablaban castellano aunque supieran y los que eran más ancianos, los bien abuelitos ellos no más hablaban entre ellos y como decía una mamita que hablaban entre ellos, murmuraban escondiditos para que no los escucharan, pero igual nosotros aprendimos algo, y ahora en el tiempo, ya no hay difícil acceso, yo ahora veo la diferencia enorme, ahora los buses del colegio llegan a la puerta del colegio a buscar a los niños... nosotros pasamos una etapa muy distinta y por eso yo creo que nos quedó eso de ser más como entregado, porque como nos costó estudiar y por eso ahora nosotros valoramos, y por eso quisiera que mis hijos igual valoraran algún día lo que ahora ellos están aprendiendo porque es como un tesoro, es algo que es bonito aprender varias lenguas no solo la lengua Mapuche, sino que más y eso puedo decir de mi etapa de niñez, y yo tengo a la Cristel que

es chiquitita que cumplió 7 años, va en primero ahí en el colegio, en la Escuela 350 y mi hijo mayor que ya egresó, estudió ahí también en la 350 y ahora está en el liceo, pasó a segundo medio, entre ellos es distinta su vida porque ahora ellos lo encuentran normal, escuchar la palabra o pronunciarla y antes para nosotros no era normal po', era como uno, era como extraño, el que hablaba mapuzungún, era raro antes... sí... eso puedo decir... (E.2.18).

Sí bueno, yo opino lo mismo que la apoderada anterior, creo que yo le pediría al gobierno que se fuera a vivir un mes, que ellos fueran a vivir un mes en lo que se trata una comunidad y que vieran lo que se toman al desayuno, que vieran lo que toman para curar un dolor, que vieran lo que se sirven a la hora de almuerzo, que vieran cómo comparten el día a día como es el trabajo en una comunidad Mapuche, ahí yo creo que ellos valorarían la etnia Mapuche, eso yo les pediría porque si ellos no viven en una comunidad nunca van a saber lo que se trata una comunidad y para que un niño nazca sabiendo lo que es una comunidad tiene que por lo menos uno inculcarle las raíces de lo mismo que decía la mamita. Yo en mi casa también tengo una mini huerta y no tiene nada de químicos, el perejil que ocupo es sano, el cilantro que yo ocupo es sano, no tiene nada, solo tiene guano de oveja que no tiene ni siquiera tierra, solo guano de oveja. Tengo tomates, tengo perejil, tengo cilantro y solo oler esas plantas es un olor súper fuerte y agradable, rico porque uno no va a comprar a una frutería, el cilantro no tiene ningún olor, ningún gusto, entonces uno compra aquí y allá van a ver que todo lo que hace una comunidad es sano, porque en una comunidad en todo lo posible no le echan químicos a sus plantaciones, todo lo que sale de ahí es natural y como hacía la pregunta delante de 15 años, yo de aquí a 15 años veo una sociedad muy distinta y capaz que, no sé si soy yo la que se imagina algo así no más o habrá gente que se imagina, yo me imagino no sé si nietos o hijos, viviendo en el campo con una vida sana y sin que les de vergüenza vestirse Mapuche, andar en su día a día sin que tengan que ocupar una frazada de tienda, sino que las confecciones ellos mismos, pero eso tiene que ser de chicos, de los colegios, de los jardines y de la familia tiene que ser un trabajo en conjunto para volver a recuperar lo que antes era.(E.2.62)

Interpretación:

Al igual que en el eje semántico “Origen”, “La identidad Mapuche”, también representa una consecuencia de la imposición cultural generada por el Estado chileno, que da origen a una tensión entre el sentimiento de vergüenza de pertenecer versus el orgullo de pertenecer. En este sentido, la identidad Mapuche orgullosa, es aquella que pese a la existencia de un sistema que ejerce y perpetúa diversas formas de opresión hacia ella, habla y enseña la lengua, utiliza la vestimenta, continúa practicando los rituales, tradiciones o bien, la cosmovisión de forma cotidiana, esto es experimentar permanentemente la conexión con lo natural. Por el contrario, un Mapuche que siente vergüenza, pierde progresivamente sus costumbres, oculta la lengua o “murmura” para comunicarse, no utiliza la vestimenta y abandona la cosmovisión, en consecuencia, deja de presenciar rituales y de experimentar la cultura concebida como natural y libre para arraigarse a lo urbano, al dinero, a lo moderno, a lo huinca, etc.

De acuerdo a estos sentidos comunes, es que se reconoce de qué forma se manifiesta emocionalmente la violencia estructural que ejerce el sistema político dominante sobre aquellos sectores que poseen una cultura contraria a la oficial. La reconfiguración de la identidad que produce la vergüenza se puede ver reflejada en la incorporación de nuevos mecanismos de supervivencia o en la necesidad de mantenerse oculto para estar a salvo. Y es que tal como menciona Cayuqueo (2017), la historia que conocemos y la forma en que concebimos el pueblo Mapuche, está escrita por una entidad arraigada a una dictadura y a un modelo económico de mercado desmedido, por lo tanto, todo aquello que sale de estos márgenes es desconocido o invalidado, es más, llega a ser concebido como una anomalía que se debe reformar, lo que se evidencia en la aculturación propia de la escolarización y en la arrasadora globalización que convierte las creencias Mapuche en un conjunto de principios ideológicos insustanciales, inservibles para el progreso de una sociedad. Ante esto, el autor señala:

“Nuestra espiritualidad eran supersticiones; nuestra medicina, cosa de brujos; nuestro arte, baratijas de feria costumbrista; nuestra lengua, un dialecto menor ya casi desaparecido y de nula utilidad en la vida moderna. También aprendí que los Mapuche -perdón, don Sergio Villalobos, quise decir “los araucanos”- habíamos habitado entre los ríos Biobío y Toltén en el

sur de Chile. “Habíamos habitado”; así, bien en el pasado, en pretérito pluscuamperfecto”. (Cayuqueo, 2017, p.15)

En este sentido, pareciera ser que la vergüenza de ser Mapuche presenta una estrecha relación con la ilegitimidad de su cultura, con la profunda desvalorización que ha instalado en la opinión pública una mirada peyorativa, con imaginarios que nos presentan una cultura que conduce a la pérdida económica, incitando al rechazo y la discriminación, en pos de un Estado neoliberal y homogéneo.

Estructura Semántica N° 5

Eje Semántico: La familia

(+)	(-)
Presencia de Abuelo	Ausencia de Abuelo
Mediación	No mediación
Respeto	Falta de respeto
Alegría	Temor
Armonía	Desequilibrio

Ejemplos de entrevista:

A mí me gustaba cuando llegaba mi abuelito de visita el era un... yo creo que todo lo bueno que tengo se lo debo a él, porque antes cuando él venía, por ejemplo desde Santiago, como le contaba delante él vivía en Santiago, entonces cuando él llegaba, su plato favorito de comer era unos porotos manteca, esos porotos manteca que salían antes, lo verdaderos porotos que cosechaba mi papá, él solo pedía eso, con una ensalada a la chilena y con eso él era feliz y un pebre y era para él, esperarlo con un asado era como una ofensa porque a él no le gustaba eso, en cambio esperarlo con un plato de porotos y una ensalada a la chilena y un pebre y una sopaipillas era como el gusto, le fascinaba y era parecido al abuelito de la tía Carlita, la mamá de Ian, él nos hacía todos los gustos, cuando él llegaba nadie nos retaba, nadie nos hacía nada, nosotros podíamos hacer de todo y él estaba siempre ahí, primero tenían que hacerle algo a él y después sus nietos, entonces nosotros disfrutamos al máximo esa etapa de mi abuelito, esos eran los momentos más lindos, yo creo que vivimos porque

nos reuníamos todo con él así era todo un día subir el cerro, subíamos con él, bajábamos el cerro con él, todo lo hacíamos con él, eso era, no sé, yo creo que deben haber sido los mejores momentos que pasamos con mis hermanos cuando llegaba mi abuelito de Santiago y bien la parte era súper humilde a pesar de todo lo que obtuvo en su vida y como se crió, era una persona muy humilde y valoraba mucho las cosas que tenía y como le digo una persona humilde, a parte sencilla, nunca lo escuche por ejemplo, lo mejor de él era que jamás lo escuche hablar mal de otra persona, jamás podría decir yo... él no, es un ejemplo a seguir mi abuelito y eso, los mejores momentos de mi infancia. (E.2.39).

Interpretación:

Dentro de la estructura de la familia Mapuche existe la “presencia de un abuelo”, el cual contrasta con la figura familiar en cual está la “ausencia del abuelo”. En relación al primero, se puede señalar que es una figura de mediación dentro de la familia y la comunidad, el cual entrega y recibe respeto desde y hacia otros, logrando así un ambiente de armonía y alegría en su entorno. En relación a la “ausencia del abuelo”, es posible apreciar que este tipo de familias se encuentran bajo una persona autoritaria la cual exige respeto, pero generalmente no lo entrega, quedando espacio para que el resto de la familia esté bajo su autoridad por temor, lo cual genera un desequilibrio en la familia y no una armonía, como se pudo apreciar en el relato anterior.

La familia en la cultura Mapuche juega un rol integrador fundamental. El significado del adulto mayor por su parte es uno de los aspectos centrales de su cultura, esto sobrepasa si está lejos o cerca, aquí la importancia radica en la vivencia de reconocerse familia y la relación entre sus miembros. La cercanía con la naturaleza, el rescate de la cocina tradicional y actividades que fortalecen la unidad de la familia representan parte importante de la vida cotidiana del pueblo Mapuche desde la infancia hasta la ancianidad. El impacto que tuvo esta figura mediadora (abuelo) en la infancia de esta persona destacó momentos importantes de su vida, otorgando alegría, armonía y respeto. Aspectos claves para el bienestar de un individuo y que constituyen también lo que concebimos como acompañamiento integral. En relación al lenguaje emocional, este se manifiesta a partir de la presencia del abuelo, el cual representa felicidad, alegría, respeto y armonía para el

hablante y es debido a lo anterior es que se puede señalar que existe validación de la infancia al compartir en familia momentos similares a los señalados en el relato.

La experiencia de los niños y niñas es vital para el rescate de las tradiciones. “La familia mapuche es la institución social de mayor incidencia en el proceso de socialización del niño/a, y distintas generaciones están incluidas en este proceso: abuelos/as, padres/madres, tíos/as, hermanos/as, etc.” según el trabajo de investigación de Sadler y Obach (2006, p. 38). Siendo consciente de eso, el valor de los momentos de la vida diaria han de ser espacios privilegiados para el reconocimiento de sí mismo como parte de un colectivo, de un pueblo que si bien atraviesa transformaciones de gran envergadura posee experiencia que no tienen comparación alguna y que deja en los niños y jóvenes emociones positivas que fortalece su vida personal y comunitaria.

La tarea por parte de las escuelas es potenciar la relación familiar que históricamente es descrita en la vida de los Mapuche como la primera unidad de socialización de los niños y niñas. Los docentes en sus clases han de considerar la experiencia de los niños en su familia para internalizar los valores y tradiciones de la cultura. Pasa por una interpretación profunda de estos acontecimientos cotidianos que pueden dejar una profunda enseñanza en los niños y niñas desde sus edades tempranas, se está al frente de una significativa oportunidad.

Estructura Semántica N° 6

Eje Semántico: Sistema Neoliberal

(+)	(-)
Niños/as	Adultos/as
Más libertad	Menos libertad
Sentimiento de identidad	Menos sentimiento de identidad
Sentido de pertenencia	Menos sentido de pertenencia
Gusto a la vida	Gusto por la comodidad
Trabajo	Tecnología

Ejemplos de entrevista:

Con respecto a lo que dice Jaime, yo creo que tiene mucha razón porque yo he trabajado en varias localidades desde Lonquimay, he estado con los Pehuenches, también para el lado de los Carahue, y es verdad cuando los niños tienen esa libertad de trabajar, pero dándoles las instrucciones ellos le comienzan a tomar otro gusto a la vida y al contexto, ahí es donde empieza la identidad Mapuche, porque de verdad los adultos, nosotros hemos errado en ese sentido, porque la tecnología y la comodidad es más fácil, sin embargo; llevar a cabo trabajos así o actividades de verdad que es enriquecedora y ahí uno se da cuenta que los niños son en realidad una esponja, hasta los niños y niñas grandes, yo trabajo con niños de octavo en Galvarino, donde es fuerte la identidad Mapuche, yo trabajé en un loft, donde habían 4 comunidades e hicimos un trabajo articulado, donde hacíamos lengua indígena, historia y arte, trabajamos todo el año de esa misma manera, para que los niños y niñas se encantaran y en realidad ellos lograran sentir la identidad Mapuche que es de ellos, la pertenencia. (E.1.18).

Interpretación:

El sistema neoliberal da origen a una tensión entre los niños/as y los adultos/as de la comunidad Mapuche en el contexto escolar. Los niños se observan con mayor libertad, más sentimiento de identidad, con sentido de pertenencia, gusto por la vida Mapuche o comunitaria y por el trabajo propio de su cultura. En cambio, los adultos/as se reconocen con menos libertad, menor sentimiento de identidad, menos sentido de pertenencia por el gusto a la comodidad, propio del acceso a la tecnología.

En torno a esto las Bases Curriculares de Educación Parvularia, específicamente en el principio de Unidad, señalan que (...) cada niña y niño es una persona esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia. Construye sus aprendizajes desde sus sentidos, su emoción, su pensamiento, su corporalidad, su espiritualidad, sus experiencias anteriores, sus deseos. A partir de este principio se considera la integralidad y completitud de los párvulos en todo momento. (MINEDUC, 2018, p. 31).

¿Será que cuando un individuo llega a la etapa adulta se despoja de aquellas habilidades y destrezas que le permiten aprender de forma integral? Desde lo señalado en el relato, se comprende que existen límites notorios en cuanto a la libertad que poseen, lo cual resulta extraño entendiendo que a mayor edad más autonomía poseen los sujetos, sin embargo, la independencia no es sinónimo de libertad, ya que con el paso de los años surgen mayores responsabilidades y los intereses cambian, por lo que puede que la vida se vuelva algo rutinaria, donde se prioriza la comodidad por sobre el gusto por la vida.

El estilo de vida de un sujeto que se encuentra en etapa adulta exige prescindir de la actividad natural que niños y niñas realizan: “el juego”, el cual potencia la libertad, creatividad, autonomía, resolución de conflictos, entre otras habilidades, esto se agudiza al estar sumergidos de forma permanente a un contexto dependiente de las tecnologías, donde existen pocos espacios de reflexión y meditación. En pocas palabras, la globalización es una de las principales causas de las limitaciones que poseen los sujetos en etapa adulta, encasillándolos en roles y actividades predeterminadas, por consecuencia a las infancias mismas.

Estructura Semántica N° 7

Eje Semántico: Construcción de la Identidad

(+)	(-)
Escuela Mapuche	Escuela Tradicional
Kimün	No kimün
Espacio de encuentro	Espacio Individualizado
Contacto con la naturaleza	No contacto
Liberación	Opresión
Apropiación Cultural	Adoctrinamiento
Autorregulación	Regulación

Ejemplos de entrevista:

Bueno, yo puedo aportar de lo que pasa con segundo ciclo, con los niños/as más grandes.

Bueno, ahí pasó un fenómeno contrario, se generó un espacio que no existía, que era tener

un espacio exclusivo con identidad Mapuche, en este caso fue el equipo de palín. Al crearse ese espacio se llenó inmediatamente el cupo, lo que inmediatamente nos llamó la atención así que al cabo de los años ya el equipo ha crecido mucho y ya es tres o cuatro veces más de participantes. El tema Mapuche pasó a ser un taller también, con horarios determinados, donde participan estudiantes de todos los cursos, no solamente de segundo ciclo, entonces es bonito ese momento donde se encuentran niños de primero a octavo dentro de una misma sala, en torno al Kimün Mapuche y ahí yo sí puedo decir que he visto un cambio tremendo en segundo ciclo, estudiantes que son considerados por ejemplo; niños problema, déficit atencional o con hiperquinesia en el momento en que ellos se sienten libres, por ejemplo; al sacarse los zapatos y correr a guata pela' con un palo, con un weño y gritando: "ayayaya" de alguna manera esa nivelación de estrés y contacto con la naturaleza a través del cuerpo pasa algo en ellos y ellas, genera una forma distinta, porque imagínense son estudiantes complejos, con un palo en la mano, puede fácilmente golpear a otro con un pie o en un ojo y aún así han sabido generar esa autorregulación, ese cambio lo he visto gracias a la incorporación del kimün Mapuche. (E.I.17).

Interpretación:

Desde la construcción de la identidad surge una tensión entre la escuela tradicional y escuela Mapuche, esta última está ligada al kimün, espacio de encuentro, contacto con la naturaleza, liberación, apropiación cultural y autorregulación. En este punto la escuela tradicional se contrapone estableciendo un espacio individualizado, dejando de lado el kimün, no hay contacto con la naturaleza, la opresión se encuentra por delante, basándose en el adoctrinamiento y la regulación presente en todo momento.

En torno a la "construcción de la identidad", las Bases Curriculares de Educación Parvularia señalan: El cimiento que sostiene estos procesos que llevan a la construcción de una identidad positiva y a la autonomía creciente, es el vínculo afectivo de los niños y niñas, con sus adultos significativos, que les permite sentirse queridos y experimentar una confianza básica en el mundo, y luego la aceptación incondicional permanente por parte de ellos. Es en el contexto de las interacciones que establecen con otras personas significativas, que los párvulos comienzan a tomar conciencia gradual de sus características y atributos personales, entre ellos su

sexo e identidad de género, sus fortalezas, debilidades, apegos, intereses y preferencias. (MINEDUC, 2018, p. 47).

En otras palabras, la construcción de la identidad no sólo dependerá de las condiciones del medio en el cual se desenvuelven los infantes, sino que también por los lazos que establezcan con sus adultos cercanos/as, siendo estos responsables de entregar herramientas, saberes y/o condiciones para que los niños y niñas se desarrollen con plenitud. Desde esta perspectiva, y a partir de lo dicho en el relato, emerge la idea que la escuela Mapuche garantiza un ambiente de liberación, donde no sólo existe una adquisición de habilidades y aprendizajes, sino desde la comprensión misma, en la que cada individuo es aceptado/a con su particularidad de características. En cambio, la escuela tradicional promueve un entorno basado en la repetición, en el que se deja de lado el entendimiento y análisis de los diversos saberes abordados, desde esta mirada es que los niños y niñas son vistos como seres pasivos, que se deben mantener regulados de forma permanente. Si bien la escuela es un espacio de socialización constante, al sumergirse en prácticas basadas en el adoctrinamiento los estudiantes no sólo pasan a estar sumidos/as en la pasividad, sino que también a dejar de lado destrezas esenciales para su desarrollo e interacción con el medio, tales como: habilidades de convivencia, reflexión, comprensión, creatividad, libertad de expresión, entre otros aspectos.

Estructura Semántica N° 8

Eje Semántico: Infancia

(+)	(-)
Fortalecida	Vulnerada
Emocionalmente acogida	Emocionalmente cruda
Liberada	Esclavizada
Respetada	Abusada
Protegida	Sin protección
Disfrutada	Sufrida
Humanizada	Deshumanizada

Ejemplos de entrevista:

Bueno yo a mis abuelitos no los conocí, conocí muy poquito de ellos, pero sé mucho de ellos. El abuelito por parte de mi papá se crió en Santiago, se fue arrendado cuando era niño, entonces los patrones que lo arrendaron se lo llevaron a Santiago, y él se crió allá desde los 12 años. Falleció hace poquito a los 54 años, falleció mi abuelito. Mis papás se criaron, bueno ellos tuvieron una infancia más difícil, porque se criaron arrendados también. Esa era la vida de antes, que los papás cobraban por mandar a trabajar a sus hijos desde niños y “nosotros nos criamos más regalones”, nosotros yo digo entre comillas porque nuestra infancia, nosotros somos seis hermanos y hermanas, somos tres mayores y a nosotros tres nos tocó muy pesada la niñez. A pesar de que fue bonita nos tocó bien pesada y dura a la vez, porque nosotros hacíamos eso de ir al colegio caminando en las mañanas, cuando caían esas heladas que parecían vidrio ahí nos tocaba y a veces nosotros le contamos a los niños, a mis hijos por lo menos yo les cuento que llevábamos un baldecito, esos baldecitos que hay ahora, los llevábamos y sacábamos esas heladas que habían en los esteros y en la tarde los pasábamos a buscar y los tomábamos como helados, porque en la tarde hacía calor y en la mañana las dejábamos escondidas, en la tarde las pasábamos a buscar. Trabajamos así de temprano, mis mamás vendían queso, nos criamos del mediero, nunca tuvimos... Ahora ellos tienen su campo propio, pero antes nos criamos del mediero. Entonces, cuando nos criamos del mediero teníamos nosotros... los patrones tenían hartas vaquitas y nosotros de esas les sacaban producción mis papás y hacían queso, nosotros niños nos levantábamos 8, 9, 10 años 5:30 de la mañana, después llegábamos a las 10 al colegio, porque caminábamos después de sacar leche y todo caminábamos no sé... una hora para... una hora y media para llegar al colegio.... Entonces, esa era nuestra infancia. Mi papá se dedicaba a la agricultura, también nos levantábamos temprano, antes se cosechaba mucho lo que era el lupino, también cortamos nosotros con ichona, nos levantábamos temprano porque de una hora para acá el lupino endurece, en la mañana se tomaba fresco y después cuando endurece se cosechaba a palos no más, con coligues, esa fue nuestra infancia y cuando nos tocaba sacar la chacra, por ejemplo, las papas, salíamos tempranito también y se juntaban más tíos, más primos y entre todos andábamos ayudando a sacar papas, si no nos apurábamos recibíamos un papazo (se ríe) no, pero a pesar de que fue dura, fue bonita y eso uno también lo valora, lo que decían las otras mamitas, uno hoy día valora

lo que antes le costó, en cambio ahora los niños no... se les da todo, si el furgón no los viene a buscar los manda a otro colegio porque ese colegio no tiene furgón, entonces... uno les hace la vida fácil y también nosotros nos criamos internados. Nosotros vivíamos camino a Molco y mis hermanos internaban allá en Chol Chol, viajamos el día Domingo y llegábamos el Viernes en la noche, ya el Domingo al mediodía nos veníamos de vuelta para estar en el internado. Yo le digo a mi hija siempre que el peor castigo que yo le podía dar era mandarla a un internado, así que no... Hoy día tienen todo y eso es lo que uno aprendió yo creo, el valor de las cosas, valorar lo que uno tiene y las comidas, también lo que decía la otra mamita, las comidas eran súper sanas, uno no recurre al pueblo, ni para comprar los tallarines, ni el arroz. Siempre ocupaba, mi mamá hartó lo que es el trigo molido, la chuchoca... que hoy en día uno les da a los niños y creen que están comiendo no sé qué cosa... entonces, las verduras salían de la misma huerta, con decirle que una vez mi mamá hizo un guiso de perejil y a ninguno de los tres les gustó el guiso de perejil que ella hizo y nos tuvo una semana comiendo el mismo almuerzo, entonces... ¿Qué esperaba uno? de vivir sano, era todo sano. Uno antes jugaba a la pelota, nos juntábamos con los vecinos, jugábamos en una laguna que tenía agua hasta Noviembre, después ya en Diciembre se secaba... Diciembre, Enero y Febrero la disfrutamos al máximo, porque todas las tardes después de la siembra nos íbamos a jugar a la pelota, entonces ahí jugaban los vecinos, los tíos, los papás, las mamás, estaban todos los grupos jugando en una laguna a la pelota y no era una pelota comprada, porque era una pelota hecha de bolsa, de todos los restos de bolsa que hoy día uno bota a la basura, las ocupábamos para hacer una pelota, porque no había para comprar una pelota... Para no mojar los pies para ir al colegio me acuerdo que uno se ponía una bolsa, antes de los calcetines y después los zapatos y así íbamos al colegio y un lápiz se repartía entre tres, fue una infancia dura, pero bonita a la vez... eso, no sé qué más podría contarles. (E.2.27)

Interpretación:

Diversas son las formas en que los niños y niñas viven esta etapa, todo depende de su historia de vida, de sus familias, necesidades e intereses, dentro del relato encontramos dos ideas que expresan formas en que se ha vivido o debe vivirse la infancia, comparados en años anteriores y como puede ser actualmente. Tiempo atrás niños y niñas tenían una

infancia vulnerada, donde debido a sus circunstancias familiares se veían obligados a trabajar a la par con sus padres o incluso eran arrendados para trabajar a cargo de un desconocido.

En un informe entregado por Unicef Chile un 6,6% (219.624) de los niños, niñas y adolescentes entre 5 y 17 años se encuentran en situación de trabajo infantil, un 36,6 % de ellos viven en hogares en situación de pobreza por ingresos. (2020, p.3). Por lo que siguen existiendo infancias vulneradas dentro del país y diversos son los agentes y entidades que deben hacerse responsables de estas cifras y erradicarlas de manera consciente y comprometida trabajando con las familias.

La infancia es uno de los periodos más importantes en la vida del ser humano, dentro de sus familias forjan sus primeros lazos, adquieren significados, aprendizaje, valores y capacidades básicas para interactuar con el medio que les rodea, por lo mismo debe ser una etapa respetada, protegida, disfrutada y acogida por parte de los adultos a cargo de los infantes. Dentro del relato se revelan hechos crudos, los cuales con el tiempo han sido normalizados, ya que se ligó al pensamiento que el sacrificio y el esfuerzo son necesarios para ser agradecidos con lo que han logrado en sus vidas. Dentro de la historia de los niños y niñas Mapuche, en base a los relatos se comprende que han tenido una infancia vulnerada, sufrida, deshumanizada y sin protección debido a la historia de vida que acarrearán junto a sus progenitores, vivir todo lo que les sucedió fue una necesidad del momento en que se encontraban y son experiencias que han sumado a la persona que son actualmente. De todos modos se evidenció que dentro de la comunidad existe/existió una infancia vulnerada, la cual ha estado silenciada durante mucho tiempo, desde sus propias experiencias han cambiado la historia de sus hijos e hijas, quienes no tuvieron que pasar por los mismos sucesos que ellas y sus antepasados, ya que han intentado liberar la infancia, que la vivencien como es debido, disfrutando, jugando, experimentando, siendo respetados y no siendo pequeños adultos, aún así han existido hechos que vulneran la infancia de sus niños/as pero no están dentro de su control y se desarrollan de forma independiente, el conflicto existente entre el pueblo Mapuche y el Estado ha desencadenado una serie de hechos que perpetúan la violencia en el territorio, afectado a todas las familias pertenecientes a la cultura.

Estructura Semántica N° 9**Eje Semántico: El juego en los niños y niñas**

(+)	(-)
Antes	Ahora
Juegos comunitarios	Juegos individualizados
Presencial	Virtual
Espontáneos	Pauteado
Juegos pertenecientes a la cultura	Juegos sin pertenencia cultural

Ejemplos de entrevista:

Yo considero que igual concuerdo con mi colega, pero yo creo que la mayor culpa aquí la tienen los papás en cuanto a la tecnología, porque la tecnología como que nos ha absorbido como demasiado. Yo no estoy diciendo que la tecnología es mala, al contrario, ha ido avanzando con los años, pero los niños se están centrando mucho en eso, por ejemplo; ya la tele, ellos no miran tele, miran el tablet o el teléfono, entonces se han perdido muchos de esos juegos que fueron tan bonitos para nuestra época, muchos juegos que se hacían al aire libre, se compartía más, se interactuaba más y ya no existen, ya no están. Incluso, si observamos el año pasado, bueno este año no podemos hablar mucho con respecto a si uno ha observado juegos, pero por ejemplo los niños cuando salen a jugar, se dedican mucho más a pelear que a jugar, porque quizás andan pensando que van a llegar a la casa a jugar al juego del teléfono, porque quizás lo dejaron inconcluso, andan pensando en eso, por eso muchas veces uno observa que ya están peleando de nuevo, pelean en vez de jugar, juegan juegos momentáneamente porque lo hacen desde que van al jardín, se toman el tiempo de decir: “*Ya, vamos a jugar*” pero ¿Jugar a qué? o sea no tienen un propósito así como de jugar, antiguamente no era así, o sea yo recuerdo que jugábamos al lazo, incluso yo jugué a las polkitas, a las carreras, ya no se ven esas cosas. (E.1.13)

(...) porque estamos todos pauteados, hasta los juegos son pauteados porque por ejemplo, nosotros damos las órdenes, indicaciones, instrucciones y los niños hacen, pero nos falta que... perdimos esa parte de que los niños vuelvan a crear, vuelvan a reencantarse, con los

juegos simple, con una polca, con una palo, con una pelota, con un lazo, y libertad en los espacios igual. (E.1.20)

Interpretación:

Desde el cambio en el juego se desprende la disyunción entre el antes y el ahora en el juego de los niños y niñas en donde se encuentran los juegos comunitarios versus los juegos individualizados, dejando de lado lo presencial y lo espontáneo para así potenciar lo preestablecido y online. En las Bases Curriculares de Educación Parvularia (2018) se plantea el juego como eje fundamental para el aprendizaje, el protagonismo de los niños y las niñas en las experiencias de aprendizaje y el resguardo de la formación integral, donde este mismo:

“(…) cumple un rol impulsor del desarrollo de las funciones cognitivas superiores, de la afectividad, de la socialización, de la adaptación creativa a la realidad. El juego es, a la vez, expresión de desarrollo y aprendizaje y condición para ello. Son innumerables las actividades que pueden llamarse juego en los párvulos a diferentes edades, desde tocar, golpear, manipular, llevarse todo a la boca, juntar hojas o piedras, amontonar, etc.” (p.32)

Sin embargo, en estos tiempos y sobre todo en el momento en el que nos encontramos ahora, en medio de una pandemia mundial, todo se ha vuelto virtual, los niños y niñas ya no comparten entre ellos/as saliendo a jugar, conversando, realizando diferentes tipos de actividades, etc. si no que ahora todo se vuelve pauteado, donde luego de tener clases virtuales pasan a distraerse o a “descansar” con juegos en el celular, computador o la tablet, juegos que los atrapan varias horas si se les deja ahí, en los cuales no se relacionan cercanamente con ningún amigo/a o familiar, no se generan lazos, no se usa la imaginación, no se explora, por lo que todo esto dificulta el desarrollo de las funciones cognitivas. En otras palabras, el mundo rural continúa fortaleciendo la construcción de una identidad cultural en el pueblo Mapuche, mientras que el mundo tecnológico nos enajena de esta.

Estructura Semántica N°10

Eje Semántico: Tipo de educador

(+)	(-)
Educador intercultural	Educador tradicional
Enseña Cultura	Dificultades para enseñar
Formación constante	Formación intermitente
Recursos	Falta de recursos
Trabajo Interdisciplinario	No trabajo interdisciplinario

Ejemplos de entrevista:

Bueno nosotras con Ángela Coñuman, yo llevo trabajando con ella hace cuatro años, lo que dice Jaime, nosotras por ejemplo en la sala de ella se saluda a los niños en mapudungún, por ejemplo para el We Tripantu no se hace folclórico, porque empezamos a buscar por ejemplo a educar a los chicos, de que trata el ser mapuche, se le trata de centrar otro tipo de trabajo, por ejemplo que ellos puedan trabajar con greda, con telares, se hace todo un cuento como muy extenso pero en el fondo es súper determinado en tal fecha, entonces eso de acuerdo a eso nosotros este año lo habíamos planteado entre las dos, porque yo hago apoyo al pre básica, empezar con un proyecto, un mini proyecto, para comenzar a trabajar lo que es todo párvulos, pero que nosotras lo coordináramos. Nosotras teníamos esa intención para este año, pero bueno pero así como el próximo año también se puede y el hecho de que igual tuvimos un tipo de capacitación, que la buscamos por otra entidad durante este tiempo, donde también logramos de aprender otras metodologías de aprender cómo llevar porque eso nos falta, porque en educación intercultural nosotros tenemos nuestros educadores tradicionales pero falta, desde mi punto de vista Jaime yo digo, porque el primer ciclo lo ha trabajado, el segundo no lo sé, el primer ciclo queda como en el aire de verdad porque yo he entrado a las clases de mapudungun, solo por meterme y entrar, creo que el educador tradicional tiene todas las ganas de enseñar, todo el kimün, pero no tiene las herramientas para llegar a los pequeños, porque por ejemplo, la didáctica como lo logras, eso sí que falta, porque por ejemplo el párvulo... el párvulo es otro mundo, donde una cosa puede hacer miles, de un concepto puedes abarcar un mundo completo, pero sin embargo desde primero se escolariza tanto. Yo igual he discutido con eso, porque cuando pasan a primero los educan de una forma que parecen militares, por ejemplo, los niños

tienen que aprender a leer, le dan lenguaje, matemática, lenguaje, matemática, dejan historia, así como súper pincelá, pincelá y mapudungun, yo siempre he dicho: “¿Por qué no articulamos en parte mapudungun con lenguaje, con historia, con artes?, hasta con tecnología”. Como dice Jaime, también nos hace falta un soporte tecnológico como para seguir enseñando, para que nuestros niños puedan encantarse con la educación intercultural y más para que ellos vayan logrando tener pertenencia, identidad personal, porque hay muchos niños que yo me he encontrado, yo soy muy buena onda con los chicos y trabajo todo, pero en el sentido que un niño me dice yo no soy Mapuche ¡oh! a mí me llega una cosa, yo incluso he sido como bien, no sé como se puede decir, como confronto eso de una forma muy drástica como lo hace el ser Mapuche, como por ejemplo una tía me dice, un ejemplo, una abuela, yo le digo “yo no soy Mapuche”, me va a decir todas las facciones que tengo, para empezar tiene pómulos grandes, cara redonda, tez negra y radicalmente soy así cuando un niño no logra tener esa identidad, sobre todo con los chicos de cuarto, tercero, porque ellos ya en ese tiempo, no sé como que la parte del apoyo o la persona que está encargada apoyar al educador tradicional, no tiene las competencias como para hacer el trabajo en dupla, así en equipo, no lo digo con todos porque hay una profesora que si lo hace pero hay otras profesoras que me dicen: “yo no entiendo nada”, pero tampoco se educan para hacerlo y entonces ahí va el compromiso, el hecho de que estamos como en pañales todavía, los profesores para tener, no se po’, el sello intercultural, porque algunos, todos sabemos que tiene el sello intercultural pero no todos estamos preparados para eso, nos falta, hasta a mí, que soy muy radical en mis ideas y al final termino conflictuada entre nuestras relaciones entre colegas, porque algo me parece mal y creo que no corresponde, yo voy y lo digo no más, pero tampoco tengo una respuesta amena de mis colegas, que por ejemplo digan “ya Yocelyn voy a tratar de hacerlo”, no, sino que se cierran al no, entonces igual falta educarnos a nosotros, Jaime tiene un trabajo, yo lo he visto en segundo ciclo y me gusta mucho ver eso, cuando los chicos, ya no es un show, es algo que sienten, tienen su pertenencia, yo lo digo con algo muy personal, porque por ejemplo con los chicos que Jaime tiene séptimo-octavo, yo estuve en otros colegios rurales con ellos, cuando eran chicos y yo igual los he felicitado porque han dicho porque yo antes llegué de un colegio de monjas, igual se hacía de todo, de todas las ceremonias, la educadora tradicional era súper tajante, no habían ni risas ahí y donde los niños no les gustaba entrar a esa clase y

ahora verlos acá, es una cosa igual bonita porque Jaime, podemos decir que el profesor ha tratado de que los niños logren en sí mismo como personas Mapuche e incluso igual él a los chicos que tienen más problemas, lo he visto más en esas actividades que en otras, pero eso del primer ciclo, necesitan capacitación, no se po', buscar a alguien que apoye al profesor, porque en el segundo ciclo Jaime lo apoya, en primer ciclo, cada profesor, cada curso apoya, entra con el educador tradicional y ahí cada uno, a veces los dejan solos y se pierden, de verdad que se pierden en la hora de intercultural, bilingüe, lengua indígena, no sé cómo se llama, ya, la Fany va a opinar. (E.1.65)

Interpretación:

En el relato se exponen ideas y necesidades del proceso de enseñanza aprendizaje que se da dentro del establecimiento, las cuales se encuentran en oposición. En primera instancia tenemos una escuela Mapuche con la necesidad de incluir su misma cultura dentro de su enseñanza, en palabras de la entrevistada los/as educadores tradicionales tienen todas las ganas de educar, pero se observa que tienen dificultades para incluir aspectos trascendentales del pueblo en el proceso, ya que no poseen una formación intercultural que les permita llevar a cabo este trabajo en conjunto con sus equipos. Por otro lado, tenemos el ideal de los/as educadores interculturales, quienes enseñarían con propiedad la cultura, educando en el “ser Mapuche”, poseyendo una formación constante, rica en recursos y logrando el trabajo interdisciplinario óptimo para lograr introducir la cultura en la cotidianidad de la enseñanza. La escuela se encuentra en una oscilación entre ambos lados, ya que para algunos de los docentes la autoformación o buscar alternativas para seguir aprendiendo, perfeccionándose y formándose ha sido esencial para desarrollar su labor de la mejor manera posible.

Es de conocimiento que los párvulos van desarrollando su identidad dentro del núcleo familiar y en la escuela posteriormente, por lo mismo es crucial incluir aspectos de la cultura dentro del proceso de enseñanza aprendizaje, ya que desarrollará el sentido de pertenencia y la identidad de niños y niñas. Ellos/as logran apropiarse mediante el conocimiento que van adquiriendo y de las mismas experiencias que se les brindan, llevar elementos de la cultura desde la escuela hasta el interior de los niños/as la mantendrá viva y los párvulos se sentirán parte de la comunidad, apropiándose aún más de sus tradiciones,

creencias, historias, etcétera. Al mismo tiempo esto también es tarea del Estado, capacitar al profesorado en diversas áreas, en este caso para mantener las raíces del pueblo Mapuche (educación intercultural) en sus habitantes, además de poder trabajar de manera integral con los estudiantes, comprendiendo cada aspecto que ellos/as o sus familias han vivido, una educación intercultural integral se ha vuelto una necesidad dentro del centro, tanto para los docentes como para los estudiantes.

Dentro de las Bases Curriculares de Educación Parvularia se menciona que trabajando el desarrollo de la identidad y la autonomía “(...) los párvulos adquieren una concepción y aprecio de sí mismos como personas únicas, con determinadas características físicas, habilidades, gustos, preferencias, opiniones e iniciativas, con confianza para aventurarse a explorar el entorno y desenvolverse en él en forma autónoma, relacionarse con otros, aprender y disfrutar de sus avances y logros.”(MINEDUC, 2018, p.47).

Niños y niñas adquieren sus primeros significados dentro de su familia y luego en la escuela junto a sus pares y educadores, por ende, desarrollar la pertenencia e identidad cultural brindará espacios para que los párvulos conozcan y reflexionen.

7. Conclusiones

Normalización y/o romantización de la violencia en la infancia Mapuche

Al comenzar este proceso nos vimos inmersas en una serie de disyuntivas, contradicciones, ideas e interpretaciones que se modificaban al indagar y profundizar en los diversos exponentes y relatos exhibidos en la investigación. Los cuales no sólo nos permitieron ahondar en las vivencias y experiencias claves de los integrantes de una comunidad Mapuche y en el mismísimo lenguaje de las emociones, sino que también en la violencia, por ende en sus efectos perjudiciales para el desarrollo de los/as individuos.

Nos parece importante realizar una breve pausa para señalar que la violencia excesiva hacia el pueblo Mapuche ha pasado a ser normalizada por la sociedad actual, donde actos que vulneran y atentan contra la integridad física y emocional son comunes. Pero antes de continuar, se debe tener claro a qué nos referimos con “Normalización”, esta deriva de la palabra “Normal”, la cual según la Real Academia de la Lengua Española (2020) se puede definir como algo “habitual u ordinario”. Aplicado al contexto al cual nos referimos y con mayor precisión, se puede decir que la violencia en la infancia Mapuche es habitual en la actualidad.

De la mano con la normalización, surge la romantización, ambas se cohesionan entre sí promoviendo una mirada conciliadora, dejando de lado la perspectiva crítica necesaria en esta problemática. A pesar de que la romantización se expresa de forma silenciosa en la sociedad, en la mayoría de los casos pasa desapercibida, ya que es poco el conocimiento que se tiene en cuanto a este término. La Real Academia de la Lengua Española no tiene una definición oficial para esta palabra, pero plataformas como Twitter, a través de su cuenta “@RAEinforma” en el año 2018 la definieron como “dar a algo carácter romántico”. Utilizada en el contexto de la Araucanía se entiende como la normalización o embellecimiento de acontecimientos violentos en la infancia Mapuche.

Como hemos mencionado a lo largo de esta investigación la violencia que ha sufrido el pueblo Mapuche es una constante en sus vidas, Klevens señala que, en el caso particular del contexto de la Araucanía, los niños y niñas Mapuche están expuestos constantemente a esta situación de vulneración. Así como muchos otros niños expuestos a conflictos armados, terrorismo y exclusión, discriminación o racismo (2011). A su vez relatos de las entrevistas refuerzan este hecho, entre ellos encontramos “(...) podemos decir que en la Araucanía estamos catalogados como otro tipo de Mapuche, hay dos tipos, como terrorista y Mapuche que tienen Kimün (...) En realidad es culpa también de nosotros porque el pueblo Mapuche ha sido reprimido en hartas partes, en diferentes situaciones (...)” (E.1. 18).

La violencia en la Araucanía no es solo el ejercicio a través de la fuerza, sino que también la invisibilización de las bondades de la cultura Mapuche, es por ello que sus protagonistas sienten que la fuerza ejercida por los cuerpos de seguridad lesiona no sólo a aquellos que sufren directamente el maltrato o el arresto, sino al pueblo en general, produciendo una estigmatización. Lo anterior también se expresó en las entrevistas realizadas en la investigación, en relatos como:

(...) sería como tomado más en consideración porque siempre cuando hablan de los Mapuche hablan mal, por ejemplo, en las noticias lo único que dicen son cosas malas, como cuando hay peleas entre los carabineros y los Mapuche y cosas así, pero no ven lo bonito de la cultura, se centran solo en lo malo, entonces eso. (E.2.58).

A esto se suman los diversos estudios que analizan esta situación, Martínez (2016) señala que los efectos que produce la violencia en este contexto es que sólo la entidad de poder narre “la verdad” de un fenómeno, un acontecimiento o en este caso un pueblo. Frente a esto, Ngozi (2019) sostiene que:

(...) las políticas implementadas por los gobiernos democráticos desde la década de 1990 para enfrentar las situaciones de marginalidad social de la población indígena han tenido un impacto positivo sobre las condiciones

socioeconómicas generales de los indígenas(...) Así, la pobreza y la indigencia indígenas han disminuido drásticamente entre 2000 y 2009(...) Conjuntamente, estas políticas han permitido desarrollar múltiples acciones sectoriales (programas de salud, educación, vivienda, desarrollo agroproductivo) que —aun cuando redundan en beneficios para las comunidades— son todavía insuficientes para superar las profundas inequidades que afectan a los indígenas y sólo enfrentan la dimensión individual de sus derechos, dejando de lado su naturaleza colectiva (p. 34).

Ante esta situación, las propuestas van directamente asociadas a programas de valoración de la cultura Mapuche que no sólo responsabilicen a las familias como garantes de mantener las tradiciones, sino que además el Estado se comprometa con la instauración de proyectos que permitan el resguardo de las costumbres y valía de los pueblos originarios basados en el respeto de su cultura, la capacitación constante de quienes son parte de programas ya existentes en la región, dejando de lado así la violencia moral y reivindicando la riqueza de un pueblo, como lo comentan sus protagonistas.

Bueno puedo opinar algo así como una reseña de todo un poquito porque yo pienso que si no se les prepara no se les inculca a los niños ahora, si el Estado no se preocupa de que aprendan la lengua Mapuche y todo lo que tiene que ver relacionado con la cultura, probablemente de aquí a un tiempo no existan niños que conozcan ... Es por eso que es importante que a nuestros niños les inculquemos, les enseñemos primero nosotros como padres y también con ayuda del gobierno... es importante que el gobierno que pueda aportar con los conocimientos de estudios, de aprendizaje a hablar, sería muy bueno para que los niños no se olviden de la cultura, que ellos pertenecen a un pueblo que hace años fue un pueblo muy sacrificado, un pueblo que tiene muchas cosas lindas que aportar también, cosas buenas, saludables y valorables. (E.2.65)

De igual forma, se devela a partir del contexto de la familia la importancia de la figura de quien representa respeto en el hogar y su influencia en la crianza de los niños, como es el caso del abuelo presentado en una de las entrevistas realizadas, también dentro

de ellas se expuso la separación de las familias por motivos económicos, esto ha sido constante en la vida del pueblo en el pasado y en el presente, por lo que es común la migración a las grandes ciudades, ya sea por no contar con fuentes de trabajo bien remuneradas en sus propias tierras o en búsqueda de nuevas experiencias.

Sumado a esto está la experiencia de los niños y niñas de las familias, la cual se ve marcada por la ausencia intermitente de ciertos familiares, creando dinámicas diferentes, donde incluso se producían eventos no deseados, normalizando escenarios de violencia, romantizándolos en su forma. Se puede observar la realidad descrita en el siguiente fragmento:

A mí me gustaba cuando llegaba mi abuelito de visita él era un... yo creo que todo lo bueno que tengo se lo debo a él, porque antes cuando él venía, por ejemplo desde Santiago, como le contaba delante él vivía en Santiago, entonces cuando él llegaba... cuando él llegaba nadie nos retaba, nadie nos hacía nada, nosotros podíamos hacer de todo y él estaba siempre ahí, primero tenían que hacerle algo a él y después sus nietos, entonces nosotros disfrutamos al máximo esa etapa de mi abuelito, esos eran los momentos más lindos, yo creo que vivimos, porque nos reuníamos todos con él, así era todo.(E. 2. 39)

Es por ello que el valor de la familia debe ser custodiado por el Estado para que los momentos especiales y significativos no sean esporádicos, sino que sean parte de la cotidianidad de los niños y niñas, evitando el tener que realizar un esfuerzo deshumanizado para obtener o valorar algo. De esta forma la violencia se puede identificar desde su génesis, sin romantizar, es decir, se puede reconocer un ambiente no violento, basado en el respeto hacia niños y niñas con acciones de la vida cotidiana y fruto de ambientes sanos.

En este mismo orden de ideas, el informe de violencia ejercida por el Estado de Chile contra niños y niñas Mapuche realizado en el 2012 enfatiza sobre la experiencia vivida por ellos/as, donde señalan con claridad una trayectoria de violencia institucional que se inicia con la vivencia de allanamientos masivos en sus comunidades y el

hostigamiento directo en sus comunidades y escuelas en interrogatorios ilegales. (Fundación Anide, p. 8)

Las secuelas de la violencia sufrida por los niños y niñas Mapuche van dejando consecuencias inmediatas, la violencia ejercida por el Estado y sistema neoliberal, que no sólo ha sido citada en este trabajo sino que ha sido develado en las entrevistas de quienes viven la dura realidad como el caso de estigmatizar la cultura, como bien lo refleja Cayuqueo (2017) “Nuestra espiritualidad eran supersticiones; nuestra medicina, cosa de brujos; nuestro arte, baratijas de feria costumbrista; nuestra lengua, un dialecto menor ya casi desaparecido y de nula utilidad en la vida moderna”. Es necesario dejar de invisibilizar los hechos que ocurren constantemente, por lo que se hace necesario legislar en el desarrollo de políticas de protección.

Por último, en el ámbito educativo se recomienda que el foco sea orientado a fortalecer la identidad y valoración de la cultura Mapuche desde la infancia, que responda a las inquietudes del pueblo, dejando de lado temores o inseguridades como la desaparición de su cultura “(...) así como se ve que a través del tiempo se ha ido disminuyendo la población Mapuche, porque la gente, los niños de repente, quieren migrar a la ciudad porque a algunos les da vergüenza ser Mapuche, entonces la población Mapuche se va reduciendo” (E.2.55). Afirmaciones como esta han de alarmar a toda una nación y por ende impulsar la generación de proyectos que mejoren este escenario.

Los hallazgos de esta investigación han de impulsar políticas de protección de los derechos de los niños y niñas Mapuche que han sido vulnerados/as, además de proyectos que promuevan la cultura y sus bondades, por medio de trabajo sistematizado de las escuelas y comunidades. Por esta razón, es imprescindible generar vínculos constantes de observación, donde participe el gobierno por medio de sus ministerios, universidades, comunidades y ONGs, resguardando la dignidad de los pueblos originarios ante los abusos de un Estado neoliberal, garantizando su integridad física, mental y emocional.

La escuela como lugar existencial y espacio de recuperación de sentidos

Reiteradas son las ocasiones en las que hemos oído o leído la premisa de que la escuela -junto a la familia- es uno de los primeros agentes educativos de niños, niñas y adolescentes, constituido como un espacio en el que desarrollan sus primeros significados en compañía de sus pares y educadores, aprendiendo de sí mismos y de la comunidad que les rodea. No obstante, enseñar dentro del sistema educativo, no es una tarea fácil, pues las y los docentes no solo se enfrentan a un grupo diverso de sujetos en busca de la construcción de sus identidades y saberes, también deben hacerlo en un espacio que funciona principalmente bajo dos ejes centrales: la calidad y la eficiencia, desde una perspectiva que potencia la competencia y la mercantilización de la educación (Villalobos y Quaresma, 2015). De acuerdo a estos parámetros y a lo analizado a lo largo de los relatos extraídos, el espacio en el que se desarrollan diversos procesos sociocognitivos se ha configurado como un lugar hostil, ajeno y exclusivo, en el que tanto educador como educando, deben responder ante un currículum poco contextualizado, y a una serie de mecanismos de poder, los que son ejercidos a través de los discursos instalados dentro de la sociedad, tales como el exitismo, la meritocracia, el educacionismo, entre otras prácticas de control social que segregan, establecen roles y reproducen estereotipos. Ante esto, las aulas se transforman en escenarios que envuelven tantos significados como estudiantes la constituyan.

Año a año, diversas comunidades educativas se plantean retos, conocimientos y habilidades a trabajar con los grupos, proponiendo ideas, guiándose con el material entregado por el Estado, reinventando/modificando actividades ya aplicadas anteriormente y/o incorporando nuevos elementos en el aula. Pero ¿El plan inicial incluye la diversidad presente? ¿Se toman en consideración las proyecciones y deseos de los/as estudiantes? y aún más allá, ¿Buscan el bienestar integral de ellos y ellas? ¿Consideran aspectos como la permanencia de su cultura? ¿Enlazan la identidad cultural al bienestar físico y emocional? ¿Es factible para las escuelas que las y los docentes se enfoquen en este último aspecto? ¿Les brindan las oportunidades para llevarlo a cabo? La escuela además de ser un espacio para el aprendizaje intelectual, es un espacio en el que permanentemente se configuran sentidos, sin embargo, estos carecen de identidad territorial, ya que reconoce la

multiculturalidad y la emocionalidad de manera superficial, manteniéndonos ajenos a nuestros sentires, antepasados y la cultura.

Todos los seres humanos tienen una historia particular que sus antepasados contribuyeron a escribir, pero cada persona le otorga matices a su propia vida. Asimismo, las decisiones que se toman desde pequeños/as aportan a escribirla y luego, la llevamos consigo a donde sea que vayamos. La escuela, en este punto, no queda ajena a nuestras experiencias y subjetividades, pues en ella, niños, niñas y adolescentes plasman todas estas historias, vale decir, alegrías, traumas, miedos, gustos y un sin fin de aspectos que nos hacen ser quienes somos, lo que se manifiesta en cómo nos relacionamos con nuestro entorno y por ende, en cómo este nos percibe. El espacio, que representa un conjunto de ideas y construcciones sociales, tiene la facultad de otorgar a quienes lo componen, por un lado, un rol activo, en el que puedan cuestionar y problematizar el aprendizaje y las estructuras de pensamiento que están incorporando en sus identidades. Por otro lado, pueden ser el punto en donde de forma pasiva, vamos adquiriendo progresivamente las categorías mentales de los humanos que nos rodean, o bien, de los discursos que imperan. En ese sentido, es que la escuela se constituye como un lugar existencial (Alonso, 2004). Dado esto, es que surge la necesidad de cuestionar qué sucede con los grupos marginados, con aquellos que pierden o deben negar gran parte de su historia para ser parte del sistema educacional y/o encontrar oportunidades de crecimiento. Y en consecuencia, ¿Qué sucede con aquellos niños y niñas que crecen bajo la constante invalidación de su identidad?, ¿De qué manera puede afectar el tener que omitir parte de su cultura?

Dentro de las entrevistas realizadas a los distintos agentes pertenecientes a la comunidad se desprenden algunos relatos que evidencian la realidad presente dentro de este centro educativo.

(...)yo trabajo con niños de octavo en Galvarino, donde es fuerte la identidad Mapuche, yo trabajé en un loft, donde habían 4 comunidades e hicimos un trabajo articulado, donde hacíamos lengua indígena, historia y arte, trabajamos todo el año de esa misma manera, para que los niños/as se

encantaran y en realidad ellos logran sentir la identidad Mapuche que es de ellos, la pertenencia. Pero eso sí es verdad que hay como mucho del pueblo Mapuche pero también es la otra parte que podemos decir que en la Araucanía estamos catalogados como otro tipo de Mapuche, hay dos tipos, como terrorista y Mapuche que tienen kimün, porque por ejemplo; los mismos chicos que tienen ese problema, esa duda y me dicen: “Tía, ¿Qué hago?” En realidad, es culpa también de nosotros porque, el pueblo Mapuche ha sido reprimido en hartas partes, en diferentes situaciones, y a veces uno para evitar el problema hace de que lo adulto no le inculquen lo que es la crianza Mapuche (...). (E.1. 18)

A raíz de lo anterior, no solo se logra reconocer la influencia del prejuicio social sobre la autopercepción, sino también el miedo y por ende, las inseguridades y confusiones que provoca. De este modo, el lenguaje emocional en este relato se manifiesta, en la adolescencia a través del conflicto identitario que presentan las y los estudiantes, y en la adultez, excluyendo la enseñanza de la cosmovisión Mapuche en la crianza de los hijos/as. Y es que el discurso, como mecanismo de poder, en conjunto con otros factores determinantes como el capital socioeconómico o la etnia, decreta cuál es la realidad en la que debemos movernos. En efecto, no es el discurso en sí mismo, sino quienes lo reproducen y promueven los que perpetúan la invalidación y marginalización de aquellas minorías que pertenecen al polo opuesto de las dicotomías dentro de los discursos. De ahí que la dimensión discursiva cumple un rol clave dentro de las relaciones sociales o bien, dentro de los espacios que habitamos. (Foucault, 2007 [1976]).

Los distintos relatos revelaron que la permanente disputa entre el discurso hegemónico y subalterno, entre “el imaginario social versus lo que realmente soy”, se traduce progresivamente en miedo, confusión, rabia, resignación y otros tantos sentires que te acompañan a lo largo de la vida. La escuela, que en este caso se compone como el escenario principal siendo partícipe de todas estas experiencias, se mantiene ajena y hostil frente a estas situaciones, ignorando la esencialidad que esconden. ¿Será que, la escuela, entendida como institución que sirve al sistema político y económico dominante, concibe la razón y la emoción como fenómenos excluyentes?, ¿Será que en su afán de traspasar

información, negó gran parte de la emocionalidad de las y los estudiantes? El siguiente relato, podría ayudarnos a construir una idea:

Discriminación en el curso, en el colegio, porque nosotros no éramos Mapuche, éramos indios, y también como lo tolerabas porque en esos años de los ochenta, noventa, hasta el dos mil, tampoco habían personas encargadas que te apoyaban, que te subían el autoestima, o te ponías rebelde y defendías quien eras o simplemente te escondías(...)(E.1.20)

En efecto el lenguaje de las emociones que se manifiesta en este relato, estuvo condicionado por la discriminación y por cómo lo toleras, y consecutivamente, se revelan los dos caminos que puedes tomar: o te enojas, o temes. Pareciera ser que finalmente, las relaciones de poder que se ejercían dentro de la escuela moldeaban progresivamente la identidad de quienes pertenecían al pueblo Mapuche, determinando incluso, la percepción que se tendría sobre ellos. A su vez, el hecho de que se señale la necesidad de la intervención de un equipo educativo integral como respuesta o solución al conflicto de la identidad, evidencian también lo que sus emociones necesitan para regenerar su estabilidad o armonía. La contención y el diálogo se componen como aspectos claves en la fragmentación de los discursos hegemónicos y por lo tanto, en las prácticas sociales que se generan a partir de ellos.

No obstante, la permanente lucha por los derechos sociales no ha sido en vano, pues las perspectivas culturales e históricas han logrado ampliarse y denunciarse en los territorios que habitamos, incorporándose dentro de los espacios de aprendizaje y por ende, impactando estrechamente a las instituciones educativas, que en su condición de socializadora, es el principal conducto por el que se transmiten, reproducen y perpetúan los mecanismos de poder. (Arancibia, 2010). La famosa “cuna de las desigualdades sociales”, también puede transformarse en un espacio de resistencia, es decir, en un espacio que da inicio a la recuperación de sentidos. Ante esto, el siguiente relato, refleja parte de la transmutación que vivencian las aulas de clases:

(...) yo tenía compañeros que ahora en la universidad, recién se sienten Mapuche y toda la básica eran como su nombre nomas y chao, no lograban decir yo soy Mapuche, ¿Por qué? Por miedo, por opresión, por un montón de cosas y ahí en

esa época se perdieron muchas cosas, pero ahora está el, el, como el renuevo, las ganas de volver, porque como dice Jaime, los niños son una esponja, de verdad, porque sobre todo esos niños catalogados “X”, con determinadas, así como este niños aquí, esté niños allá, lo catalogan de una forma, pero en el fondo son niños que tienen muchas, muchas, muchas ganas de aprender, energía y enseñarles desde ese punto, desde lo natural, de lo libre, yo creo que eso igual nos falta (...). (E.1 20)

No cabe duda, que concordamos en que una fracción del lenguaje emocional que ha desarrollado el estudiante está estrechamente relacionada con la comunidad que le rodea y en cómo ésta lo cataloga. En este sentido, la construcción de la identidad en el espacio que nos movemos no es individual, sino colectiva. Asimismo, en la medida que la comunidad valida, también transforma. Hasta este punto, se puede concluir que docente como estudiante (o viceversa), en tanto dialogue y actúe, debilita aquellos discursos y prácticas que los oprimen y niegan, y generan la confianza básica para recuperar sus sentidos territoriales y ancestrales. (Freire, 1970)

Ahora bien, es importante destacar la frase *“yo creo que eso igual nos falta(...)”*, porque desata uno de los mayores obstáculos del ejercicio de la docencia en Chile, especialmente en lo concerniente a interculturalidad. A continuación, se presentan otros extractos de la entrevista, los cuales se enfocan en el quehacer pedagógico de los y las docentes para que la cultura sea parte de la educación en la escuela.

(...) se generó un espacio que no existía, que era tener un espacio exclusivo con identidad Mapuche, en este caso fue el equipo de palín. Al crearse ese espacio se llenó inmediatamente el cupo, lo que inmediatamente nos llamó la atención así que al cabo de los años ya el equipo ha crecido mucho y ya es tres o cuatro veces más de participantes. El tema Mapuche pasó a ser un taller también, con horarios determinados, donde participan estudiantes de todos los cursos, no solamente de segundo ciclo, entonces es bonito ese momento donde se encuentran niños de primero a octavo dentro de una misma sala, en torno al Kimün Mapuche y ahí yo sí puedo decir que he visto un cambio tremendo en segundo ciclo, estudiantes que son considerados por ejemplo; niños problema, déficit atencional o con hiperquinesia en el

momento en que ellos se sienten libres, por ejemplo; al sacarse los zapatos y correr a guata pela' con un palo, con un weño y gritando: "ayayaya" de alguna manera esa nivelación de estrés y contacto con la naturaleza a través del cuerpo pasa algo en ellos/as, genera una forma distinta, porque imagínense son estudiantes complejos, con un palo en la mano, puede fácilmente golpear a otro con un pie o en un ojo y aún así han sabido generar esa autorregulación, ese cambio lo he visto gracias a la incorporación del kimün Mapuche. (E1.17)

En gran parte ahora sí porque por ejemplo con el hecho de que haya educación intercultural bilingüe o intercultural y que hayan profesores, tutores, también cuando el colegio tiene identidad, también propicia esa posibilidad de aprender, de estar en ese contexto, porque años atrás no se hacía ni en la casa ni en la escuela, y a veces los niños de repente lo ven así como algo extraño el primer año, porque yo por ejemplo, bueno cuando llegue acá a este colegio, yo voy ya al cuarto año, habían niños que no se identificaban y ahora por ejemplo veo a Jaime con un grupo, que por ejemplo pal" We Tripantu, ellos tenían su ... todo específico, todo, toda la ceremonia se hace como antiguamente, entonces eso va trayendo experiencias para ello, se van adquiriendo valores, la parte cultural lo ven otros practicantes, la parte cultural lo ven no folclórica, que antes en un momento era folclórico. (E.1 23)

Con los relatos expuestos anteriormente y lo conversado dentro de las entrevistas con agentes educativos y familias se concluye que los y las docentes de la Escuela Alejandro Gorostiaga con el correr de los años se han ido perfeccionando y educando en diversidad cultural, si bien existe una fracción de ellos no se identifican como Mapuche, un gran porcentaje de sus estudiantes sí lo hacen, y en su labor de educarles, poco a poco han incorporado aspectos de la cultura fuera y dentro del aula, asimismo el establecimiento posee el sello de interculturalidad, por lo que debe integrar metodologías de enseñanza-aprendizaje con directa relación a los pueblos originarios.

En el primer extracto de entrevista se evidencia que con muy poco se puede lograr mucho, un juego posibilita que niños, niñas y adolescentes se sintieran parte de la cultura, que les pertenece y se sienten cómodos en ella. Brindar estos espacios a la recuperación del “ser Mapuche” desde pequeños validará y fortalecerá el sentido de pertenencia de ellos/as, su autoestima, identidad, relación con sus antepasados, cosmovisión y conocimiento en general de la cultura, pero más allá del esfuerzo que realiza el profesorado entrevistado por educar activamente en la cultura Mapuche, existe otra realidad que dificulta (mencionado por los mismos docentes) que la escuela sea un espacio de recuperación de sentidos de manera completa.

En definitiva, los y las profesores van aprendiendo sobre la marcha en relación a la cultura, ellos/as mismos/as han buscado instancias para educarse por lo que hay muchos aspectos que desconocen, un ejemplo claro, la lengua. A su vez el Estado no incluye un plan de enseñanza intercultural como tal, sino que con objetivos particulares que no abordan en su totalidad a la cultura, por lo que en este caso las experiencias y/o actividades se realizan de manera aislada. Dentro del grupo se ha propuesto articular la cultura Mapuche con algunas asignaturas para poder abordarla de manera integral con las y los estudiantes, pero la decisión de aplicar este sistema no se encuentra dentro de sus facultades, también algunos de sus colegas a pesar de encontrarse trabajando en un establecimiento con sello intercultural y con un gran porcentaje de estudiantes perteneciente a un pueblo originario, no les interesa ser parte de ello. Aún así existe un gran trabajo detrás de todo lo hecho y dicho por el equipo entrevistado, día a día velan por el bienestar físico y emocional del alumnado, por lo que podríamos concluir que la escuela si es un espacio de recuperación de sentidos y que trabaja día a día para lograr serlo de manera integral, buscando reforzar la identidad cultural con niños, niñas y adolescentes, llevando aspectos de la cultural tanto dentro, como fuera del aula de clases.

El y la docente como un lector del lenguaje de las emociones

En primer lugar, el lenguaje de las emociones se concibe como un aspecto intrínseco de cada ser humano, siendo éste esencial en la comprensión de sí mismo/a, de forma social, cognitiva y por supuesto afectiva. En pocas palabras, el lenguaje de las

emociones como tal contribuye a la comprensión misma de la esencia de cada sujeto, sin embargo ¿Cómo es posible percibir las emociones como un lenguaje? ¿Desde qué parámetro nos posicionamos para comprenderlas como tal?

Recapitulando un poco las diversas concepciones o propuestas que vimos a lo largo de esta investigación, daremos un breve vistazo a los diferentes referentes abordados en el marco teórico, los cuales han contribuido a la construcción de la mirada actual de las emociones como un lenguaje.

Como punto de partida, ahondaremos en la perspectiva de Humberto Maturana, el cual posiciona su visión del lenguaje desde la “biología del amor”. Al comenzar a adentrarnos en sus ideas nos surgió la siguiente interrogante: ¿Qué relación tiene el amor con la idealización de las emociones como un lenguaje? Si bien es una disyuntiva que a primera vista parece sencilla de responder, la comprensión de la respuesta como tal es sumamente compleja. Desde este punto es que queremos recordar nuevamente lo propuesto por Maturana en torno a la biología del amor, el cual enfatiza en “El lenguaje desde la biología del amor” (1997) que ésta es reconocernos como seres amorosos aceptando la totalidad del otro (cuerpo y alma). Sólo la aceptación del ser le devuelve el sentido a la vida y al hacer. Es aceptar al otro como un legítimo otro en la diferencia bajo la premisa del respeto mutuo. En otros términos, la biología del amor es el respeto mutuo que amplía la inteligencia (p.7).

Maturana nos deja entrever una idea esencial para nuestra investigación, ya que si en una relación no existe un respeto permanente y una comunicación de carácter horizontal, jamás habrá un lenguaje auténtico, porque al dejar de lado la comprensión del otro como un igual, nos enfrascamos en un vínculo basado en la dominación y poder, donde el que prevalece es el que se mantiene firme. En torno a esto último el autor señala que:

(...) el hecho de ser distintos no significa que no se puede conversar o tener proyectos comunes. Por el contrario, el ser distintos no es una dificultad, sino una oportunidad. Sólo a través de los proyectos comunes somos libres;

el neoliberalismo es precisamente ciego ante los demás, porque se esmera en entender exclusivamente los intereses individuales; los acuerdos son sólo función de intereses. (p.7)

En palabras cortas, el sistema neoliberal enfrasca a la sociedad en el egoísmo, desinterés, primando los intereses individuales por sobre los colectivos, produciendo que dejemos de ver a nuestros pares como tal, preocupándonos de los meros resultados y no del proceso, lo cual encasilla el lenguaje de las emociones en un segundo plano.

En relación a esto, Bisquerra (2000) define a las emociones como “Un estado complejo del organismo caracterizado por una excitación o perturbación que predispone a la acción” (p. 20). Para que una emoción se origine es necesario un estímulo, un acontecimiento externo o interno; es inevitable la activación de las emociones de forma corporal, verbal o paraverbal, lo cual se desencadena al relacionarnos con otros/s o simplemente en nuestro entorno. A partir de lo propuesto por Bisquerra, nos surge la siguiente interrogante: Como individuos en formación constante ¿Cómo reconocemos las emociones desde una mirada holística?

De la mano con lo anterior, Juan Casassus plantea que las emociones:

“(…) son un factor importante y estable en la predicción del desempeño de los alumnos. Emociones tales como la vergüenza que sienten los alumnos, la rabia, el aburrimiento, la pena o la desesperanza no son favorables al aprendizaje porque minan el esfuerzo, producen pensamiento irrelevante y distraen. Por otra parte, las emociones favorables como la apertura, el entusiasmo, el gusto por aprender, el orgullo, la esperanza de aprender, son todas emociones favorables al aprendizaje.” (s.f, p. 5).

Por lo anterior, se comprende que el aprendizaje debe desarrollarse en un ambiente capaz de proporcionar seguridad y estabilidad para los y las estudiantes, donde estos se desenvuelvan con libertad, dejando de lado aquellas barreras por la sociedad, tales como;

estándares, estereotipos e imaginarios que encasillan a los niños y niñas a lo largo de su vida escolar y en su rol cotidiano. En torno a lo anterior, Casassus señala que a partir de la insatisfacción que produjo un modelo que limita y niega las necesidades de la condición humana, emergió, poco a poco, la importancia de la emocionalidad de las personas, tomando cada vez mayor relevancia.

Desde este punto, es que nos preguntamos lo siguiente: ¿Cómo podemos frenar los efectos del sistema? ¿Nos podemos anteponer ante él? Como docentes ¿Cómo acompañamos a los niños y niñas? ¿Cómo nos transformamos en lectoras del lenguaje de las emociones en niños y niñas? Considerando que en el contexto actual el Estado no tiene como prioridad el respeto y validación de las emociones en espacios de formación es que nos surgen las inquietudes antes mencionadas, puesto que son reiteradas las ocasiones donde los sujetos y sus sentires no son considerados.

Resulta utópico pensar que podemos enfrentar las barreras impuestas por la globalización y el neoliberalismo, los cuales día tras día avanzan a pasos agigantados, pero es aquí donde la firmeza de los ideales y opiniones deben ser firmes. Como respuesta a estas disyuntivas, nos posicionaremos desde nuestro rol docente, el cual es privilegiado en el contexto educativo, considerando el estatus de poder con el que se rige el profesorado. Dicho esto, queremos aclarar que cuando hablamos de la autoridad de los educadores y educadoras en espacios de formación nos referimos a aspectos fundamentales dentro del proceso educativo, tales como: la evaluación, los papeles asignados tanto dentro como fuera del aula, la preparación del material, toma de decisiones, entre otros. Por esto, nos inunda una preocupación permanente, ya que los espacios educativos cada vez son más jerarquizados, dejando de lado la horizontalidad de roles, lo cual repercute en la forma en que niños y niñas se desenvuelven, expresan, reflexionan y analizan su entorno, por ende, sus emociones mismas. Desde esta perspectiva, es que visualizamos las emociones como un fenómeno político y transversal en la sociedad actual.

A partir de esto último, es que creemos que volvernos lectores del lenguaje de las emociones es transversal a cualquier fenómeno de la sociedad contemporánea. Sin

embargo, el camino para llegar a esto es sumamente largo, considerando las circunstancias actuales en las que nos encontramos, donde el aprendizaje se da de forma virtual, siendo mucho más complejo visualizar las emociones de los niños y niñas. Es aquí donde comprender el contexto de cada niño y niña se vuelve aún más imprescindible, ya que de esta forma podemos entender que las emociones -teniendo en cuenta que estas se dan ante estímulos internos y externos- que expresa cada niño y niña se dan debido a diversas situaciones que podemos comprender si conocemos el contexto y situación de cada uno/a. Considerar el contexto amplía la perspectiva al momento de comprender la emocionalidad, lo cual permite darle significado a sus acciones y la manera en que se desenvuelve en el medio.

Además de esto, debemos concebir las emociones como un lenguaje, entendiendo que no es sólo verbal. Pueden ser disposiciones consensuadas, compartidas y comprendidas tanto entre las mismas personas de una comunidad, como también de diferentes comunidades. Por lo tanto, se convierte en algo cultural que nos ayuda a poder identificar ciertas emociones y respuestas de dónde provienen estas mismas. Como docentes resulta importante utilizar la estrategia hermenéutica dentro de nuestros análisis para poder identificar o reconocer sentires y pensares que van más allá de lo que nos están diciendo, y asimismo poder relacionar de manera más profunda encontrando tensiones que nos ayuden a hacer una lectura integral y con otras perspectivas.

Considerando lo anterior, surge la necesidad de dejar a un lado prácticas basadas en una visión adultocentrista, involucrando a los niños y niñas en las decisiones, validando sus pensamientos y tomando en cuenta su opinión frente a problemáticas presentes en diversos contextos. Evitando encasillarlos/as y etiquetarlos, siendo tratados como iguales, promoviendo y garantizando sus derechos en la cotidianidad. Esto es fundamental en su desarrollo, ya que les permitirá ser conscientes de estos mismos, respetando a los/as demás y a sí mismos/as. Pero ¿Cómo afecta el adultocentrismo a que los y las educadoras se conviertan en lectores del lenguaje de las emociones? A largo plazo el adultocentrismo fomentará el autoritarismo y generará relaciones irregulares, tanto con el ambiente exterior, como con el interior, es decir, de sí mismo/a.

Como educadoras podemos aportar creando diferentes espacios de conversación, de reflexión, confianza y escucha atenta, promoviendo aulas politizadas, visualizando las emociones no sólo como un proceso innato de cada individuo, sino que también desde lo político, donde cada respuesta que se le entregue a los niños/as es relevante en su esencia.

Es necesario continuar profundizando en el tema, así como la urgencia en la creación de programas que orienten al docente en la implementación del lenguaje de las emociones como parte de su práctica docente, también como una estrategia que les permita identificar y conocer las emociones de los niños y niñas como una herramienta de enseñanza y aprendizaje al momento de realizar sus clases.

Todo ello permitirá mayor libertad especialmente a los niños y niñas Mapuche que podrán expresar el amor por sus raíces, sus miedos y sus alegrías. Es importante mencionar que si un docente no está preparado para reconocer sus propias emociones como también las de los niños y niñas perderán una gran oportunidad de entregar una experiencia significativa de aprendizaje desde lo corporal y emocional.

Es urgente que quienes se preparan para ejercer la docencia tengan la opción y deber de prepararse en el tema y las diferentes corporaciones de educación tienen la obligación de entregar constantemente cursos de mejoramiento que entreguen estas herramientas a los docentes. Ante el nuevo contexto que enfrentamos las respuestas han de ser distintas a las tradicionales, es necesario promover ambientes sanos y motivadores para los niños y niñas.

8. Proyecciones

El lenguaje de las emociones y las ideas que lo rodean extienden diversas posibilidades, las cuales permiten ahondar en nuevas áreas de interés para la sociedad actual, siendo indispensable para esta. Como se ha podido observar en esta investigación, el lenguaje de las emociones es imprescindible en el desarrollo integral de un individuo; a partir de esto es que surge la necesidad de continuar investigando variadas temáticas que aborden este lenguaje como tal.

En primera instancia, es necesario seguir profundizando en el lenguaje de las emociones, ahondando en los pilares del desarrollo de cada individuo. Para esto, es fundamental una mirada de observación amplia e integral, donde no se vea a los niños y niñas desde un solo paradigma, comprendiendo que todos/as los individuos son seres únicos e indivisibles.

Posteriormente, se debe concebir el lenguaje de las emociones en el aula educativa de tal forma que sea necesario tanto dentro como fuera de esta. Para llegar a esto, no sólo se deben reformar las políticas educativas actuales, sino que también la adaptación del currículum en relación a la formación de profesores, esta idea se desprende a partir de la investigación realizada por Bernarda Toledo en el año 2018, la cual fue muy relevante no solo dentro de nuestras proyecciones, sino que a nivel de toda la investigación. Consideramos que el currículum debe asegurar la adquisición de competencias y herramientas que permitan que los educadores y educadoras puedan acompañar a los niños y niñas de manera plena, por lo tanto, es imprescindible que los planes de estudio permitan a los estudiantes de pedagogía reflexionar acerca de sus propios saberes, experiencias y emociones.

A partir de lo anterior, consideramos fundamental propiciar estrategias versátiles, las cuales permitan que niños y niñas reconozcan de forma plena las emociones que priman dentro de ellos/as, las cuales contribuyan a la comprensión de sus fenómenos tanto internos como externos. Estas estrategias deben presentarse de manera natural, sin ser pautadas y de forma permanente.

Entendiendo que todas las personas son seres cambiantes e inseparables en sus habilidades, características, intereses, etc. es que estimamos que la labor a realizar debiese ser una prioridad dentro de la sociedad, estableciendo redes de apoyo a través de trabajo interdisciplinario, donde el acompañamiento y seguimiento no sólo lo realicen educadoras y educadores, sino que también profesionales de diversas áreas, tales como; psicólogos/as, asistentes sociales, terapeutas ocupacionales, nutricionistas, kinesiólogos/as, entre otros/as.

Finalmente, reparamos en que el lenguaje de las emociones es cambiante y permeable, ya que al ser una temática reciente el proceso de investigación debe seguir en profundidad, siendo visto desde múltiples áreas, es decir, se encuentra en construcción por lo que es esencial que sigamos indagando en él, desde diversos puntos del desarrollo, no sólo desde la primera o segunda infancia, sino que también desde la adolescencia y adultez.

Referencias

Alarcón A., Castro M., Astudillo P. y Nahuelcheo Y., (2018). *Paradoja Entre Cultura y Realidad: El esfuerzo de criar niños y niñas mapuches en comunidades indígenas de Chile*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/chungara/v50n4/0717-7356-chungara-01601.pdf>

Alarcón, M., Bustos, L., Muñoz, S., Cortés, J. y Vizcarra, M., (2001). *Maltrato infantil en la ciudad de Temuco. Estudio de prevalencia y factores asociados*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-98872001001200008

Alonqueo, P., Alarcón, A. e Hidalgo C., (2020). *Motivación y colaboración como maneras culturales de aprender entre niños y niñas mapuche rurales de La Araucanía*. Recuperado de <https://www.psicoperspectivas.cl/index.php/psicoperspectivas/article/viewFile/1862/1294>

Alonso, J.(2004). *La Educación en valores en la institución escolar*. Recuperado de <https://books.google.cl/books?hl=es&lr=&id=4CbENVUedgIC&oi=fnd&pg=PA7&dq=lugar+existencial+alonso+2004&ots=tRQ4bpjewx&sig=yvQ420q6pG7CtpoSW6P4jMprcFk#v=onepage&q=lugar%20existencial%20alonso%202004&f=false>

Alcoser, R., Moreno, B. y León, M. (2019). *La Educación Emocional y su incidencia en el aprendizaje del ámbito de Convivencia de los niños de 4 a 5 años del centro educacional inicial*. Recuperado de <http://ojs.unemi.edu.ec/index.php/cienciaunemi/article/view/879>

Aninat, I., Figueroa V. y González R, (2017), *El pueblo Mapuche en el siglo XXI. Propuestas para un nuevo entendimiento entre culturas de Chile*. Recuperado de

https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20170727/asocfile/20170727160844/libro_el_pueblo_mapuche_en_el_siglo_xxi_cep_2017.pdf

Arancibia, J. (2010). *El concepto de poder en la obra de Michel Foucault*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/108666/El-concepto-de-poder-en-la-obra-de-Michel-Foucault.pdf?sequence=3&isAllowed=y>

Araya, C. y Manquilepe, L. (2014) “*Inclusión de la Cultura Mapuche Como Acción política Educativa en la Ciudad*”. *Contexto de la educación intercultural chilena y urbana*. Recuperado de

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5704923>

Arias, K., Morales, S., Quintriqueo, S. y Uribe, P. (2018). *Interculturalidad en Educación Superior: Experiencia en Educación Inicial en la Araucanía, Chile*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352018000200055

Arias, K., Peña-Cortés, F., Quintriqueo, S. y Andrade, E. (2020). *Escuelas en territorios mapuche: desigualdades en el contexto chileno*. Recuperado de <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/c8xzG8yHpBbfF4XxmVQg5Bf/?format=pdf&lang=es>

Aros- Nuñez, A., Figueroa, A., Ibañez, N. y Rodríguez, S. (2018). *Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de las personas de los pueblos originarios*. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052018000100225

Asún, R. y Zúñiga, C. (2003). *Identidad Regional en un Contexto de Cambio, un estudio en la Araucanía, Chile*. Recuperado de

https://www.researchgate.net/publication/281746183_Identidad_regional_en_un_contexto_de_cambio_Un_estudio_en_La_Araucania_Chile

Bastidas, K., Calfuqueo, L., Díaz, J., Silva-Peña, I. y Valenzuela, J. (2013). *Sentido de la Escuela para niños y niñas mapuche en una zona rural*. Recuperado de <https://www.scielo.cl/pdf/polis/v12n34/art13.pdf>

Bedecarratz, F. (2020). Estado y Pueblo Mapuche. *Una mirada desde el Derecho y las políticas públicas*. Recuperado de https://repositorio.uautonoma.cl/bitstream/handle/20.500.12728/3193/bedecarratz_digital_OK.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Benavidez, M. y Gómez-Restrepo, C. (2005). *Métodos en investigación cualitativa: triangulación*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rcp/v34n1/v34n1a08.pdf>

Berho, M. (2008). *Cultura y política en la insurgencia mapuche contemporánea, La Araucanía, 1992 – 2007*. Recuperado de <https://static.ides.org.ar/archivo/www/2012/04/artic211.pdf>

Bresciani, C. y Rojas, N. (2014). *Violencia y exclusión en la Araucanía*. Recuperado de <http://creas.uahurtado.cl/2014/10/violencia-y-exclusion-y-en-la-araucania.html>

Biblioteca del Congreso Nacional de Chile, (s/f). *Ley General de Educación*. Biblioteca del Congreso Nacional de Chile/BCN. Recuperado de <https://www.bcn.cl/leyfacil/recurso/ley-general-de-educacion>

Biblioteca Nacional de Chile, (2018). *La familia mapuche (1536- 1900)*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-689.html>

Biblioteca Nacional de Chile, (2018). *La Guerra de Arauco (1550- 1656)*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-691.html>

Biblioteca Nacional de Chile, (2018). *Ocupación de la Araucanía (1860- 1883)*. Recuperado de <http://www.memoriachilena.gob.cl/602/w3-article-3630.html>

Bisquerra, R. (2000). *Reacciones fisiológicas de las emociones*. Recuperado de <https://sites.google.com/site/inteligenciaemocionalrsl/home/-las-emociones-son-buenas-o-malas?tmpl=%2Fsystem%2Fapp%2Ftemplates%2Fprint%2F&showPrintDialog=1>

Bisquerra, R. (s.f). *Psicopedagogía de las emociones*. Recuperado de <http://www.codajic.org/sites/www.codajic.org/files/Psicopedagogia%20de%20las%20emociones%20-%20Rafael%20Bisquerra%20Alzina-1.pdf>

Bisquerra, R. (2013). *Educación emocional e interioridad en Infancia y Juventud en Riesgo*. Recuperado de <http://psociale-cp50.wordpress.com/wp-content/uploads/2017/09/11-Educacio%CC%81n-Emocional.pdf>

Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). *Las Competencias Emocionales*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/706/70601005.pdf>

Blair, E. (2009). *Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>

Cabrera, C., Muñoz, F. y Riquelme, Y. (2017). *Incorporación de la cultura mapuche a través de la enseñanza en jardines infantiles para segundo ciclo de la comuna de Los Ángeles*. Universidad de Concepción. Los Ángeles, Chile

Caicedo, J. y Castillo, E. (2013). *Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458105007/553458105007.pdf>

Cárcamo, H. (2005). *Hermenéutica y análisis cualitativo*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1433902>

Carrera, B., Mazzarella, C., (2001) *Vygotsky: Enfoque sociocultural*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/356/35601309.pdf>

Casassus, J.(s.f). *Emociones en la Educación*. Recuperado de http://biblioteca-digital.ucsh.cl/greenstone/collect/revista1_old/index/assoc/HASH01b4.dir/Emociones%20en%20la%20educacion.pdf

Casassus, J. (2007). *La educación del ser emocional*. Recuperado de <https://docs.google.com/viewer?a=v&pid=sites&srcid=ZGVmYXVsdGRvbWFpbm9kZXNhcjVjbGxvcGVyc29uYWx1YXxneDoxMDFkY2MyYTVjY2MwYzg3>

Casassus, J. (s.f). *El campo emocional en la educación: implicaciones para la formación del educador*. Recuperado de https://www.academia.edu/7810582/EL_CAMPO_EMOCIONAL_EN_LA_EDUCACION%3%93N_IMPLICACIONES_PARA_LA_FORMACION%3%93N_DEL_EDUCADOR

Castillo, E. y Caicedo, J. (2016). *Niñez y racismo en Colombia. Representaciones de la afrocolombianidad en los textos de la educación inicial*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5534/553458105007/553458105007.pdf>

Cayuqueo, P. (2017). *Historia secreta mapuche*. Editorial Catalonia Ltda.

Cayuqueo, P. (2020). *Historia secreta mapuche 2*. Editorial Catalonia Ltda.

Coitiño, S. (17 Enero 2020). *Ansiedad: ¿Funcional o Patológica?*. NeuroClass. Recuperado de <https://neuro-class.com/ansiedad-funcional-o-patologica/>

Comisión de Observadores de Derechos Humanos (2017). *Ante el conflicto del estado de Chile contra el pueblo nación Mapuche*. Recuperado de <https://observadoresddhh.org/ante-el-conflicto-del-estado-de-chile-contra-el-pueblo-nacion-mapuche/>

Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2012). *Desigualdades territoriales y exclusión social del pueblo mapuche en Chile. Situación en la comuna de Ercilla desde un enfoque de derechos*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/3974/2/S2012837_es.pdf

Consejo Nacional de la Cultura y las Artes. (2011). *Diagnóstico del desarrollo cultural del pueblo mapuche. Región de la Araucanía*. Recuperado de <https://www.cultura.gob.cl/wp-content/uploads/2013/04/Estudio-Diagnostico-del-Desarrollo-Cultural-del-Pueblo-Mapuche.pdf>

Convención Internacional sobre la Eliminación de todas las Formas de Discriminación Racial, (19 de noviembre de 1971) Recuperado de <http://www.dpp.cl/resources/upload/files/documento/ec16e8789e5ffdaf294852c2f69f33a6.PDF>

Convencion Sobre los Derechos del Niño, Naciones Unidas Derechos humanos Oficina del Alto Comisionado, Publicaciones del ACNUDH para 2021. Recuperado de <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/crc.aspx>

Cortez, A. Iglesias, A. Morales, L. Vivar, J. y Vidal, A. (2011). *Informe Sobre Violencia Institucional Contra la Niñez Mapuche en Chile*. Recuperado de <https://resourcecentre.savethechildren.net/sites/default/files/documents/5241.pdf>

Cuevas, M. Hernández, N. Torres, N. (2014). *¿Cómo afecta actualmente la represión política en el juego de los niños y niñas mapuche en la región de la Araucanía?*. Recuperado de <http://www.reto.ubo.cl/index.php/reto/article/view/8/7>

Cruells, C. (2015). *La supervisión en la acción social. Una oportunidad para el bienestar de los profesionales.* Recuperado de <https://www.serviciosocialesypoliticassociales.com/resena-a-carmina-puig-cruells-2015-la-supervision-en-la-accion-social--una-oportunidad-para-el-bienestar-de-los-profesionales>

Cruz, B. (2016). *Los niños víctimas de la guerra en el marco del conflicto armado en Colombia.* Recuperado de <https://repository.ucatolica.edu.co/bitstream/10983/13951/4/Los%20ni%C3%B1os%20victimas%20de%20la%20guerra%20en%20el%20marco%20del%20conflicto%20armado%20en%20Colombia%20-%20copia%20%282%29.pdf>

Cheuque, D. Mardones, R. (2010). *Represión política y salud mental en niños, niñas y adolescentes mapuche en el Chile contemporáneo.* Recuperado de http://www.psicopol.unsl.edu.ar/pdf/diciembre2010_Nota3.pdf

Chile Crece Contigo, (2006). *Pautas de crianza mapuche. Estudio "Significaciones, actitudes y prácticas de familias mapuches en relación a la crianza y cuidado infantil de los niños y niñas desde la gestación hasta los cinco años.* Recuperado de <https://xdoc.mx/documents/estudio-significaciones-actitudes-y-practicas-de-familias-mapuches-5d36186807eb1>

Damasio, A. (2000). *Sentir lo que sucede.* Editorial Andrés Bello, Santiago de Chile.

De Ercilla, A. (1569). *La Araucana.* Recuperado de <http://www.ataun.eus/biblioteca gratuita/CI%C3%A1sicos%20en%20Espa%C3%B1ol/Alonso%20de%20Ercilla/La%20Araucana.pdf>

Defensoría de la Niñez, (2020). *Informe Situación de niños, niñas y adolescentes en el contexto de estado de emergencia y crisis social en Chile.* Recuperado de <https://www.defensorianinez.cl/wp-content/uploads/2020/01/Informe-DDN-Crisis-Social-ajustado-22-de-enero-2020.pdf>

De la Fuente, J. (1997). *El lenguaje desde la biología del amor*. Recuperado de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0716-58111997001000009

Duarte, C. (2015). *El Adulto Centrista como Paradigma y Sistema de Dominio, Análisis de Reproducción de Imaginarios en la Investigación Social Chilena Sobre lo Juvenil*. Universidad Autónoma de Barcelona, España.

Faundes, J. (2017). *El derecho fundamental de la identidad cultural de los pueblos indígenas, configuración conforme el derecho internacional y perspectivas de su recepción en Chile*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/iusetp/v26n1/0718-0012-iusetp-26-01-77.pdf>

Fernández, M. (2005). *La noción de violencia simbólica en la obra de Pierre Bourdieu: una aproximación crítica*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110007A/7582>

Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Recuperado de <http://mastor.cl/blog/wp-content/uploads/2015/08/Libro-foucault-m-el-nacimiento-de-la-biopolitica-espanol.pdf>

Folgueiras, P. (2016). *La entrevista*. Recuperado de <http://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/99003/1/entrevista%20pf.pdf>

Fuentes, J., Linfati, F., Opazo, M., Rodríguez, V. y Reyes, V. (2020). *Impacto de la violencia política en el juego de niños y niñas Mapuche de una comunidad de la región de La Araucanía*. Recuperado de <https://revistaterapiaocupacional.uchile.cl/index.php/RTO/article/view/51355>

Fundación ANIDE, (2012). *Informe sobre violencia institucional hacia la Niñez Mapuche en Chile. Resumen Ejecutivo*. Recuperado desde: <https://www.indh.cl/wp-content/uploads/2012/08/informe-violencia-institucional-ninez-mapuche-2012.pdf>

Flores, E. (27 Noviembre 2019). *Neuronas Espejo: Ponerse en el lugar del otro*. NeuroClass. Recuperado de

<https://neuro-class.com/neuronas-espejo-ponerse-en-el-lugar-del-otro/>

Flores, J., Pereda, N. y Pinto, C. (2017). *Estudios sobre violencia interpersonal contra la infancia y la adolescencia en Chile: Una revisión*. Recuperado de <https://www.interciencia.net/wp-content/uploads/2017/08/277-6217-PINTO-CORTEZ-42-5.pdf>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Recuperado de <https://fhcv.files.wordpress.com/2014/01/freire-pedagogia-del-oprimido.pdf>

Freire, P. (2012). *Escuela y reproducción social*. Recuperado de <https://www.reproduccionsocial.edusanluis.com.ar/2020/02/la-curiosidad-epistemologica-para-p.html>

Galtung, J. (1996). *La violencia: cultural, estructural y directa*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

Gerber, M. (2020). *Las múltiples formas de la violencia*. Recuperado de <https://www.ciperchile.cl/2020/01/22/las-multiples-formas-de-la-violencia/>

Girardi, M., Sanhueza, K. y Ulloa, V. (2013). *Estudio sobre las emociones y necesidades básicas de los niños y niñas en proceso de tránsito desde segundo nivel de transición a primer año básico en un colegio particular subvencionado de la comuna de La Cisterna*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/115721/Tesis%20marcelagirardi.pdf?sequence=1>

Goleman, D. (1995). *La inteligencia emocional*. Recuperado de <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/La-Inteligencia-Emocional-Daniel-Goleman-1.pdf>

González, B. (8 Marzo 2021). *Estilo de Aprendizaje: ¿Un neuromito en la educación?*. NeuroClass. Recuperado de

<https://neuro-class.com/estilos-de-aprendizaje-un-neuromito-en-la-educacion/>

González, B. (2 Diciembre 2019). *Sistema de Recompensa Cerebral: ¿Cómo funcionan las adicciones?* NeuroClass. Recuperado de <https://neuro-class.com/sistema-de-recompensa-cerebralcomo-funcionan-las-adicciones/>

González, B. (10 Octubre 2019). *Depresión: Ciudadano Nuestra Salud Mental*. NeuroClass. Recuperado de <https://neuro-class.com/depresion-cuidando-nuestra-salud-mental/>

González, B. (26 Julio 2019). *Teorías del Aprendizaje, ¿Cómo aprendemos?*. NeuroClass. Recuperado de <https://neuro-class.com/teorias-del-aprendizaje-como-aprendemos/>

Harari, Y. (2013). *De animales a dioses*. Editorial Debate.

Heidegger, M. (2000). *Carta sobre el humanismo*. Recuperado de <https://www.ucm.es/data/cont/docs/241-2015-06-16-Carta%20sobre%20el%20humanismo.pdf>

Hernández, A. (2018). *Opresión e interseccionalidad*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6278551>

Hernández, F. (2008) *Racismo, homofobia y sexismo. Reflexiones teóricas y políticas sobre interseccionalidad* en Urrea, F., Viveros, M., Wade, P. (Ed) *Raza, etnicidad y sexualidades*. Recuperado de <https://www.academia.edu/download/54952327/Raza-Etnicidad-y-Sexualidades.pdf>

Imilan, W. (2017). Recuperado de https://www.academia.edu/download/56807791/libro_el_pueblo_mapuche_en_el_siglo_xxi_cep_2017.pdf#page=75

Ibáñez, N. (2002). *Las emociones en el aula*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/1735/173513847002.pdf>

Klevens, J. (2011). *La violencia colectiva y los niños*. Recuperado de <https://www.encyclopedia-infantes.com/violencia-social/segun-los-expertos/la-violencia-colectiva-y-los-ninos>

La Parra, D. y Tortosa, J. (2016). *Violencia estructural*. Grupo de estudios de paz y desarrollo, Universidad de Alicante. Recuperado de <https://www.ugr.es/~fentrena/Violen.pdf>

León, L. (2012). *O' higgins y la cuestión mapuche, 1817- 1818*. Recuperado de <https://www.revistas.usach.cl/ojs/index.php/historiasocial/article/view/1044/993>

Luna, L., Bolomey, C. y Caniguan, N. (2018). *Educación Mapuche en el Chile Neoliberal: análisis de 3 escuelas de la región de la Araucanía*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-109X2018000100007

Martínez, A. (2016). *La violencia. Conceptualización y elementos para su estudio*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/267/26748302002.pdf>

Martínez, J. (2011). *Heidegger y el lenguaje: Posibilidades de superar la concepción instrumental impuesta por la técnica moderna*. Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/108728>

Matos, J. (2020). *Un curso de emociones*. Editorial Urano.

Maturana, H. (2001). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Santiago: Dolmen.

Maturana, H. (1987). *Emociones y lenguaje en Educación y Política*. Recuperado de http://turismotactico.org/proyecto_pologaraia/wp-content/uploads/2008/01/emociones.pdf

Mayorga, C. y Treggiari, F. (2019). *Bienes comunes y organización social: La experiencia actual de las comunidades mapuche en Chile*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/jatsRepo/851/85162831005/85162831005.pdf>

Ministerio de Educación. (2016). *Orientaciones para la elaboración del Plan Estudiantil*. Recuperado de <https://www.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/19/2016/04/OrientacionesPFC.pdf>

Ministerio de educación. (2018). *Bases Curriculares de Educación Parvularia*. Recuperado de https://parvularia.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/34/2018/03/Bases_Curriculares_Ed_Parvularia_2018.pdf

Morales, S. (2010). *Conocimiento y valoración del territorio: un camino para el desarrollo. Experiencia con niños y niñas*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35616720010>

Muñoz, G. (2020). *Experiencias de Educación Emocional en la formación de las educadoras de párvulos*. Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-51622020000100045&lng=n&nrm=iso&tlng=n

Naciones Unidas. (2007). *Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los pueblos indígenas*. Recuperado de https://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf 6

Nahuelpan, H. (2015). *Nos explotaron como animales y ahora quieren que nos levantemos. Vidas despojables y micropolíticas de resistencia mapuche*. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/327260078_Nos_explotaron_como_animales_y_a_hora_quieren_que_no_nos_levantemos_Vidas_despojables_y_micropolíticas_de_resistencia_mapuche

Ngozi, C. (2009). *El Peligro de una Sola Historia*. Recuperado de http://tallerdeexpresion1 sociales.uba.ar/wp-content/uploads/sites/123/2012/04/chimamanda_adichie.pdf

Organización Mundial de la Salud. (2014). *Violencia y Salud Mental*. Recuperado de <https://www.uv.mx/psicologia/files/2014/11/Violencia-y-Salud-Mental-OMS.pdf>

Organización Mundial de la salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de https://www.who.int/violence_injury_prevention/violence/world_report/en/abstract_es.pdf

Ortiz, A. (2015). *La concepción de Maturana acerca de la conducta y el lenguaje humano*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-30802015000200011

Padilla, E. y Nahuelcheo M. (2017). *Aukantün juegos mapuches para educación parvularia*. Recuperado de <https://www.junji.gob.cl/wp-content/uploads/2017/10/Aukant%C3%BCn.pdf>

Punset, E. (2006, 12 de Abril). *Educación Emocional con António Damásio*. Youtube. <https://www.youtube.com/watch?v=SmTTd56Okp0>

Quaresma, M. y Villalobos, C. (2015). *Sistema escolar chileno: características y consecuencias de un modelo orientado al mercado*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-14352015000300063&script=sci_abstract

Quebradas, D. (2011). *El error de descartes. La emoción, la razón y el cerebro Humano*. Recuperado de <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/cnps/v5n2/a06.pdf>

Quidel, J. y Pichinao, J. (2002). *Haciendo crecer personas pequeñas en el pueblo mapuche*. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/340855724/Haciendo-Crecer-Personas-Quidel-y-Pichinao>

Real Academia de la Lengua Española. (2020). Recuperado de <https://dle.rae.es/lenguaje>

Rebolledo, S. (2017). *Nación Mapuche: Concepto, historia y desafíos presentes en Gulumapu-Araucanía*. Recuperado de <https://scielo.conicyt.cl/pdf/cuhso/v27n1/0719-2789-cuhso-27-01-00003.pdf>

Ríos, T. (2013). *La Hermenéutica Reflexiva en la investigación educacional y social*. Recuperado de https://www.academia.edu/37719126/La_hermen%C3%A9utica_reflexiva_en_la_investigaci%C3%B3n_educacional_y_social

Rojas, M. (10 Enero 2020). *Plasticidad Cerebral: Cómo Nuestro Cerebro se Modifica*. NeuroClass. Recuperado de <https://neuro-class.com/plasticidad-cerebral-como-nuestro-cerebro-se-modifica/>

RTVE Play Redes. (2006). Educación Emocional con António. Recuperado de <https://www.rtve.es/play/videos/redes/redes-educacion-emocional/2359167/>

Sadler, M. y Obach A. (2006), *Pautas de Crianza Mapuche*. Recuperado de <http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2015/11/03-Pautas-de-crianza-mapuche.pdf>

Schilling, M. (2019). *Diccionario de Emociones*. Recuperado de <https://www.amazon.com/-/es/Mario-Schilling-ebook/dp/B08BFPNQM3>

Toledo, B. (2018). *El lenguaje de las emociones en los formadores de profesores. Un Estudio Hermenéutico en Cuatro Universidades de la Región Metropolitana de Chile*. Universidad Academia de Humanismo Cristiano, Santiago de Chile.

Toledo, N. (7 de agosto de 2020). En deuda con La Araucanía. *La Tercera*. Recuperado de <https://www.latercera.com/opinion/noticia/en-deuda-con-la-araucania/GJQSTP45CBG3PLJMKNIH7QCNRM/>

UNICEF. (2020). *Niños, niñas y adolescentes en Chile 2020*. Recuperado de <https://www.unicef.org/chile/media/3636/file/Cifras%20de%20infancia.pdf>

Valdés, X. Castelain, M. y Palacios, S. (2006) *Puertas Adentro: Masculino y femenino en la familia contemporánea*. Santiago de Chile: LOM.

Wood, J. (2012). *Informe sobre Violencia Institucional hacia la Niñez Mapuche en Chile*.
Recuperado de <https://www.indh.cl/wp-content/uploads/2012/08/informe-violencia-institucional-ninez-mapuche-2012.pdf>

Wuth, M. (2015). *Observando competencias emocionales en los docentes. Estudio exploratorio en docentes de Séptimo año de Educación General Básica, en un Colegio Particular Subvencionado de Santiago*. Universidad Mayor. Santiago, Chile.

Anexos

Entrevista 1: Equipo Pedagógico

1. **E1:** Bueno el objetivo principal de nuestra tesis, ya que don Jaime nos pidió que les comentaremos un poco de que se trata esto principalmente para no ahondar tanto y comenzar directamente, les queríamos comentar que nuestro objetivo es “*Comprender el Lenguaje de las Emociones de un grupo de niños y niñas que vive en una comunidad mapuche en un contexto educativo*”. Por lo tanto, vamos a abordar diferentes temáticas y nos gustaría empezar por experiencias más actuales, donde hablemos sobre los cambios y la transformación de los niños y niñas dentro de la comunidad, la estructura de la comunidad, los roles, diferencias entre las familias, etc. Pero, antes...
2. **E2:** No sé si alguien quiere presentarse, está todo dispuesto y nosotras escuchamos.
3. **P1:** Buenos días, Mari Mari Kom pu Che, Mari Mari Lamgen. Bueno, mi nombre es Ángela Coñoman, trabajo aquí en la “*Escuela Alejandro Gorostiaga*”, soy educadora de párvulos. Desde mi experiencia años atrás, antes de comenzar aquí mi labor en el Colegio Alejandro Gorostiaga trabajé en un sector rural, en el cual me desempeñé como educadora de párvulos y como parte de lo que es asesoría cultural de la lengua indígena. Ahí en esos tiempos era lo que es un educador tradicional, había una persona de la misma comunidad quien ejercía como educador y yo le acompañaba en lo que es la parte pedagógica. Implementamos lo que es el programa ahí, se trabajó con párvulos y enseñanza básica,

desde pre-kínder hasta sexto básico. Y bueno después acá en el colegio hemos ido trabajando más o menos como dos años con un educador tradicional. Y bueno yo he aportado mis conocimientos a partir del trabajo que se realiza con los niños y niñas en el ámbito cultural, en lo que es la lengua y el conocimiento. Igual ha sido una experiencia bonita y valórica porque considerando que el pueblo Mapuche y la cultura se deben tener siempre presentes y valorarla en el sentido de propiciar una identidad en los niños y niñas a través de esta, sobre todo cuando son más chiquititos y chiquitas.

4. **E2:** Muchas gracias Ángela, ¿Alguien más que quiera presentarse? (silencio) Bueno vamos a comenzar a darle mayor profundidad a la entrevista y me gustaría si es que pueden encender sus micrófonos para que igual esta sea una conversación fluida. ¡Súper! Bueno, debido a sus experiencias, su trayectoria, labor que cumple cada uno y cada una. Me gustaría saber lo siguiente: ¿Han notado cambios en los juegos de los niños y niñas del centro educativo y pertenecientes a la comunidad?
5. **P1:** Disculpe, pero... ¿En qué aspectos se refiere? Es que no entendí la pregunta, no escuche muy bien.
6. **E2:** ¿En qué aspectos del juego han visto cambios en los niños y niñas durante la labor que ustedes desempeñan? ¿Qué han podido observar en los juegos de los niños/as? ¿Han tenido cambios debido a la pandemia?
7. **P2:** Bueno, desde mi perspectiva yo sí he visto cambios porque ahora por ejemplo los chicos y chicas ya no juegan por ejemplo a la carrera del caballo que antes hacían los colegios. ¿A ver qué otro juego?
8. **P3:** (interrumpe) el luche.
9. **P2:** Ese juego que se hace con las lanas.
10. **P3:** (interrumpe) los juegos tradicionales.
11. **P2:** Y bueno ahora casi todos los niños/as se van a la parte tecnológica, lo cual no es malo, pero tampoco tienen relación a nuestra identidad, a eso me refiero, por ejemplo; yo misma tengo un hijo que no le interesa jugar y está todo el día en el celular, computador, cualquier cosa, pero también es parte de la crianza, del ritmo que llevamos ahora, porque yo recuerdo antes... y antes no se daba nunca, nosotros siempre jugamos a la tiña, que también es juego mapuche. He, no sé otro juego... Ángela, otro juego.

12. **P3:** (Interrumpe) A la escondida.
13. **P1:** Yo considero que igual concuerdo con mi colega, pero yo creo que la mayor culpa aquí la tienen los papás en cuanto a la tecnología, porque la tecnología como que nos ha absorbido como demasiado. Yo no estoy diciendo que la tecnología es mala, al contrario, ha ido avanzando con los años, pero los niños se están centrando mucho en eso, por ejemplo; ya la tele, ellos no miran tele, miran el tablet o el teléfono, entonces se han perdido muchos de esos juegos que fueron tan bonitos para nuestra época, muchos juegos que se hacían al aire libre, se compartía más, se interactuaba más y ya no existen, ya no están. Incluso, si observamos el año pasado, bueno este año no podemos hablar mucho con respecto a si uno ha observado juegos, pero por ejemplo los niños cuando salen a jugar, se dedican mucho más a pelear que a jugar, porque quizás andan pensando que van a llegar a la casa a jugar al juego del teléfono, porque quizás lo dejaron inconcluso, andan pensando en eso, por eso muchas veces uno observa que ya están peleando de nuevo, pelean en vez de jugar, juegan juegos momentáneamente porque lo hacen desde que van al jardín, se toman el tiempo de decir: “*Ya, vamos a jugar*” pero ¿Jugar a qué? o sea no tienen un propósito así como de jugar, antiguamente no era así, o sea yo recuerdo que jugábamos al lazo, incluso yo jugué a las polkitas, a las carreras, ya no se ven esas cosas.
14. **P2:** (interrumpe) A quien tenía más fuerza con el lazo, con unos palos.
15. **P3:** (Interrumpe) Al emboque.
16. **P1:** Han habido muchos cambios y siento que esa culpa la tenemos nosotros mismos y bueno la tecnología ha ido cada vez más llegando a nuestros hogares, porque en la casa ahora ¿Quién no tiene un teléfono?
17. **P4:** Bueno yo puedo aportar de lo que pasa con segundo ciclo, con los niños/as más grandes. Bueno, ahí pasó un fenómeno contrario, se generó un espacio que no existía, que era tener un espacio exclusivo con identidad Mapuche, en este caso fue el equipo de palín. Al crearse ese espacio se llenó inmediatamente el cupo, lo que inmediatamente nos llamó la atención así que al cabo de los años ya el equipo ha crecido mucho y ya es tres o cuatro veces más de participantes. El tema Mapuche pasó a ser un taller también, con horarios determinados, donde participan estudiantes de todos los cursos, no solamente de segundo ciclo, entonces es bonito ese momento donde se encuentran niños de primero a octavo dentro de una misma sala, en torno al Kimün Mapuche y ahí yo sí puedo decir que he visto un cambio tremendo en segundo ciclo, estudiantes que son considerados por ejemplo; niños

problema, déficit atencional o con hiperquinesia en el momento en que ellos se sienten libres, por ejemplo; al sacarse los zapatos y correr a guata pela' con un palo, con un weño y gritando: "ayayaya" de alguna manera esa nivelación de estrés y contacto con la naturaleza a través del cuerpo pasa algo en ellos y ellas, genera una forma distinta, porque imagínense son estudiantes complejos, con un palo en la mano, puede fácilmente golpear a otro con un pie o en un ojo y aún así han sabido generar esa autorregulación, ese cambio lo he visto gracias a la incorporación del Kimün Mapuche.

18. **P2:** Con respecto a lo que dice Jaime, yo creo que tiene mucha razón porque yo he trabajado en varias localidades desde Lonquimay, he estado con los Pehuenches, también para el lado de los Carahue, y es verdad cuando los niños tienen esa libertad de trabajar, pero dándoles las instrucciones ellos le comienzan a tomar otro gusto a la vida y al contexto, ahí es donde empieza la identidad Mapuche, porque de verdad los adultos, nosotros hemos errado en ese sentido, porque la tecnología y la comodidad es más fácil, sin embargo; llevar a cabo trabajos así o actividades de verdad que es enriquecedora y ahí uno se da cuenta que los niños son en realidad una esponja, hasta los niños y niñas grandes, yo trabajo con niños de octavo en Galvarino, donde es fuerte la identidad Mapuche, yo trabajé en un loft, donde habían 4 comunidades e hicimos un trabajo articulado, donde hacíamos lengua indígena, historia y arte, trabajamos todo el año de esa misma manera, para que los niños y niñas se encantaran y en realidad ellos lograran sentir la identidad Mapuche que es de ellos, la pertenencia. Pero eso sí es verdad que hay como mucho del pueblo Mapuche pero también es la otra parte que podemos decir que en la Araucanía estamos catalogados como otro tipo de Mapuche, hay dos tipos, como terrorista y Mapuche que tienen Kimün, porque por ejemplo; los mismos chicos que tienen ese problema, esa duda y me dicen: "Tía, ¿Qué hago?" En realidad, es culpa también de nosotros porque el pueblo mapuche ha sido reprimido en hartas partes, en diferentes situaciones, y a veces uno para evitar el problema hace de que los adultos no le inculquen lo que es la crianza Mapuche, porque es muy diferente al huinca, porque por ejemplo en mi caso, a nosotros nos criaron al estilo huinca, así de simple, porque nosotros mucho... en esos años tuvimos mucha, es que no te escucho (riendo), mucha...

19. **P4:** (interrumpe) discriminación.

20. **P2:** Discriminación en el curso, en el colegio, porque nosotros no éramos Mapuches, éramos indios, y también como lo tolerabas porque en esos años de los ochenta, noventa, hasta el dos mil, tampoco habían personas encargadas que te apoyaban, que te subían el

autoestima, o te ponías rebelde y defendías quien eras o simplemente te escondías, yo tenía compañeros que ahora en la universidad, recién se sienten Mapuches y toda la básica eran como su nombre no más y chao, no lograban decir yo soy Mapuche, ¿Por qué? Por miedo, por opresión, por un montón de cosas y ahí en esa época se perdieron muchas cosas, pero ahora está el... como el renuevo, las ganas de volver, por que como dice Jaime, los niños son una esponja, de verdad, porque sobretodo esos niños catalogados “equis/X”, con determinadas, con determinadas... así como este niños aquí, esté niños allá, lo catalogan de una forma, pero en el fondo son niños que tienen muchas, muchas, muchas ganas de aprender, energía y enseñarles desde ese punto, desde lo natural, de lo libre, yo creo que eso igual nos falta, trabajar el... porque estamos todos pauteados, hasta los juegos son pauteados porque por ejemplo, nosotros damos las órdenes, indicaciones, instrucciones y los niños hacen, pero nos falta que... perdimos esa parte de que los niños vuelvan a crear, vuelvan a re encantarse, con los juegos simple, con una polca, con una palo, con una pelota, con un lazo, y libertad en los espacios igual.

21. **E2:** Y con respecto a esto que usted me comenta, de los espacios, de que los niños como que se vinculen también más a fondo con la comunidad, en relación a las tradiciones, en relación a las festividades que tiene, ¿Cree que actualmente ellos las viven, son partícipes de ella?
22. **P2:** En gran parte ahora sí, porque por ejemplo con el hecho de que haya educación intercultural bilingüe o intercultural y que hayan profesores, tutores, también cuando el colegio tiene identidad, también propicia esa posibilidad de aprender, de estar en ese contexto, porque años atrás no se hacía ni en la casa ni en la escuela, y a veces los niños de repente lo ven así como algo extraño el primer año, porque yo por ejemplo, bueno cuando llegue acá a este colegio, yo voy ya al cuarto año, habían niños que no se identificaban y ahora por ejemplo veo a Jaime con un grupo, que por ejemplo pal’ We Tripantu, ellos tenían su ... todo específico, todo, toda la ceremonia se hace como antiguamente, entonces eso va trayendo experiencias para ello, se van adquiriendo valores, la parte cultural lo ven otros practicantes, la parte cultural lo ven no folclórica, que antes en un momento era folclórico.
23. **E1:** Será que, claro estamos en un sistema como tan estructurado, pero y que los niños finalmente se adaptan como a este sistema y por eso como que se ensimisma en las tecnologías y todo, pero claro al momento de tener espacios para poder tener su propia identidad para poder abordarla y desarrollarla, la aprovechan. Creo que todo lo que han

contado es evidente como demuestran que necesitan estos espacios para poder expresarse, sentir esta libertad como decía Jaime.

24. **P4:** Van apareciendo también cosas nuevas, por ejemplo, yo dejé anotado aquí, lo voy a trabajar esa idea, queda claro que hace falta por ejemplo un software en Mapudungun, un... tendríamos que crear por ejemplo nuestra propia aplicación por celular, para teléfonos android por ejemplo, para los más pequeñitos no es tan complejo.
25. **E2:** Claro...
26. **P4:** Buena idea.
27. **E2:** Si, bueno con relación también a lo que nos contaban anteriormente, en relación a las familias, a las diferencias que existen entre las comunidades, la comunidad y las familias chilenas, entre todo esto, cree que esta comunidad, bueno, ¿es perteneciente a la comunidad Mapuche, se pueden ver relacionadas en algún momento?, ¿Cómo lo sienten ustedes desde este punto de vista?
28. **P1:** ¿Cómo están las comunidades?, (vos aparte), ¿La comunidad educativa?
29. **E2:** La comunidad, esta comunidad Mapuche a la que ustedes pertenecen, ¿Cómo lo sienten en relación a la familia chilena, en relación a sentirse participe o no?, como nos comentaba Jocelyn recientemente.
30. **P4:** ¡Ah!, en si vemos diferencias de participación entre aquellas personas que viven en la comunidad, en diferencia con la parte rural, ¿Si, como así?
31. **E2:** Claro.
32. **P4:** Eso sería así como hacer un paralelo entre la familia Mapuche y el huinca, la familia huinca, si yo veo diferencias, una es que la familia huinca, los niños se crían solos o los cría el celular, o con suerte la abuelita, en el loft se viven en familia, se vive en manera circular en torno a un lugar, a un Mapu que pertenece a la familia y todos viven muy cerquita y todos se colaboran entre sí y entre familias y por eso se llama “loft” comunidad, porque entre todos la conforman y son como una gran familia eso es una de las grandes diferencias que tiene.
33. **P2:** Acá por ejemplo Ángela vive en territorio Mapuche, en comunidad y por lo que yo he visto ella por ejemplo tiene su tía al lado, su prima, todo, cuando hacen algo en conjunto igual se une la familia, en cambio yo desde mi perspectiva Mapuche, ciudad, yo vivo en la

ciudad y siempre he vivido en la ciudad, es diferente, muy diferente y ahí es donde uno se da cuenta, como mis hijos se están criando de otra manera, porque yo por ejemplo me crié en... acá en Imperial toda la vida, pero tuve la relación en el campo con mi primos, conozco todas las comunidades de donde vivía mi papá, todos son parientes, yo salgo del centro y tengo tíos por todo el mundo, pero mis hijos ellos viven en una cúpula nomás, no ven más po' con suerte se ven con los primos y como dice Ángela, no recuerdo bien que, realmente la crianza es muy diferente porque yo por ejemplo vengo a trabajar y tengo un hijo de doce años en el celular y si no le quitamos el celular ya es un problema con el po', porque si no él está encerrado en su pieza y no hace nada.

34. **P4:** Si le quitan el celular, quedan huérfanos (risas del grupo).
35. **P1:** De repente es complicado porque muchas veces, por ejemplo hay jóvenes que son, bueno, son de comunidades Mapuches y ellos emigran, emigran a la ciudad, entonces ahí de repente es que se pierde ese, como es convivencia familiar o ese lazo familiar, aunque ellos vienen normalmente cada cierto tiempo, pero muchos emigran y lo otro como decía Jocelyn, si es cierto, yo por ejemplo vivo en una comunidad rural, mis papás viven en otra más arriba y donde ellos viven y me crié casi todos somos familia, porque proviene de una sola familia muchas veces y antiguamente los nombres no eran Juan, Rosa, sino que nombre Mapuches, entonces muchas veces de un mismo padre, o sea de una misma familia, de un mismo padre y madre nacían muchos hermanos y de ahí los nombres eran mapuches, entonces, pero eran de una pura familia y allá por ejemplo en la comunidad de mi papa, paso eso po', el lonco de la comunidad tenía igual muchas mujeres entonces de ahí empezaron a salir líneas por aquí y por allá, y en realidad eran de una sola familia y lo mismo ocurre donde yo vivo, casi la mayoría de mis alrededores con mi familia, entonces ocurre eso y después somos más gente, más personas, emigran salen de ahí y la mayoría es por trabajo.
36. **E2:** ¿Y creen que esto se ve influenciado también por el área económica de las familias? (voces externas y risas) bueno como le iba diciendo ¿Creen que esta área se ve influenciada, o sea que este desarrollo esta interacción también de los niños y la familia se ve influenciada por el área economía de las familias, de la comunidad a la cual pertenece?
37. **P4:** ¡Ah! Sí, a mí me gustaría dar un punto de vista ahí, es algo que he aprendido estos últimos dos años, he aprendido en esta etapa en que he podido profundizar en realmente lo que es la vida y lo que significa ser Mapuche, es decir, en que estos últimos dos años en que

más que aprender a hablar mapudungun, he ido y he estado dos o tres días a pies descalzos bajo la lluvia, con un grupo de gente Mapuche en una ceremonia para levantar un machi o una num-rewue que son ceremonias que requieren de mucho esfuerzo, de mucho newen. Creo que es ahí donde empiezan a cambiar los conceptos y se comienza a liberar la predominancia cultural del occidental. Yo por ejemplo, en dos años he logrado comprender y ya no existe ese concepto en mi mente ni en mi corazón y entiendo por qué a los lamien y a los (palabras no comprensibles) tampoco lo tienen, es porque nosotros no nos sentimos pobres, nosotros no tenemos el concepto del tener, el concepto la tierra el mapu no es de nadie, es de todos, entonces ese concepto económico es algo que viene a atacar el corazón de la cultura, de la forma de vida y de entender la sociedad, la cosmovisión, así que si, por supuesto, pero también está produciéndose algo que es fantástico, y en nuestra escuela somos testigos de eso, es que hay un despertar, hay un buen newen, hay familias de Santiago, de allá donde están ustedes, que se vienen a vivir acá, dejan todo allá, sus vidas completas porque su hijo, su hija, de 10 años se enferman y lo que tienen son sueños con ante ruca, dejar botado el auto por vivir en medio de la naturaleza con los piecitos en el agua. Entonces son mundos completamente diferentes, los conceptos de comprender al hombre, al ser humano en esencia, son muy diferentes, y por eso también hay este juego de la interculturalidad, un equilibrio, una absorción, también se habla de “ahuincar” la cultura ¿Cierto?, como que se va mezclando en el fondo. Bueno, la verdad es que en nuestra escuela, saben lo que están haciendo, es que están haciendo Machis en las salas de clases, tenemos niños de 5to, de 6to, de 7mo y de 8vo, que son estudiantes que ya no pueden venir más a la escuela, o que por su proceso de iniciación, por ejemplo, ellas deciden ya no vestirse más como nosotros y las niñas llegan vestidas con sus trajes tradicionales, enfrentándose a la posible burla, entendamos eso, al bullying, a la discriminación, por qué no decirlo. Incluso de aquellos profesores que a lo mejor tampoco pueden estar empoderados del tema, pero estamos enfrentados a ese tipo de situaciones. Entonces, más que el área económica, diría yo, eh, diría cuál es el cambio real, creo que lo estamos comenzando a vivir, no podemos definir todavía realmente lo que está pasando como fenómeno socio antropológico en nuestra escuela ya, lo que si nos planteamos son una serie... (se queda pegado el audio y pantalla) ¿Me alcanzaron a escuchar?

38. **E1:** La última parte se cortó.

39. **P4:** ¡Ah buena!, era eso, que primero el concepto económico en sí, produce la emigración que comentan los colegas, que por trabajo ya no se quedan los jóvenes porque tienen

aspiraciones de por ejemplo, comprar un departamento o de tener el auto, ellos por lo general se alejan. Pero también se da otro fenómeno, de jóvenes por ejemplo de la edad de ustedes, yo he visto en las ceremonias, son niñas que por ejemplo están en su último año de medicina, he conocido kinesiólogas y me las encuentro en ceremonias y están en la misma que yo: 3 días a pata pelá, debajo de la lluvia, para poder levantar una ceremonia ancestral. Entonces esto está todavía en un proceso de construcción... que los cimientos no están plantados todavía con una intencionalidad, no tenemos un modelo, tenemos que construirlo o nos vamos a atrasar... Debemos cambiar por ejemplo, nuestro manual de convivencia escolar, debemos cambiar nuestro reglamento de evaluación, ¿Qué pasa con estos niños que dejan de ir a la escuela porque se están transformando en Machis?, ¿Si?, ellos se transforman en una autoridad para nosotros, ¿Tendremos la capacidad de ponerles notas, o por ejemplo, de dejarlos repitiendo, siendo que ellos de mente tienen más kimün y conocimiento que muchos de nosotros siendo adultos?

40. **P2:** Ahora estamos viviendo eso porque en una reunión anterior que tuvimos como consejo, plantearon eso, bueno yo no tenía, no sabía de ese caso, pero igual yo valoro que Jaime haya puesto en pie todo eso y haber pedido que los profesores tomen en cuenta eso porque es importante, porque también, de hecho cuando los niños entran al proceso para ser Machi deben dejar todo lo que se refiere al mundo huinca, yo tengo mi prima que es Machi, ella tuvo que dejar la universidad, todo y volver al campo, siendo de ciudad, estudiando en otro país, se tuvo que volver y entonces igual, el hecho de enfrentarnos a estas situaciones y ahora como dice Jaime viene el renuevo y ha sido algo pero impresionante. Porque hemos visto el renacer de nuevos Machis, y niños muy jóvenes, niños, con suerte, recién empezando a ser adolescentes. Y eso es algo que no está escrito, tampoco se impone, es algo espiritual, algo parte de la cosmovisión y algo que lo sienten y no lo pueden evitar, así de simple. Entonces también saber cómo llevar esos casos, también es importante en las escuelas, en los jardines porque por ejemplo, esos niños no son que de un día para otro empiezan con ese proceso, algunos niños comienzan desde la pre básica, con periodos así y a veces uno no los entiende y lo cataloga por ejemplo que el niño está ido, que el niño es introvertido o que ese niño tiene un montón de falencias dentro de la educación chilena o huinca no sé, pero son procesos que desconocemos y sobre todo los educandos, los profesores o los, no sé po?, la comunidad educativa le falta mucho eso: Aprender de... cómo tratarlo, de cómo ver, por ejemplo, acá nosotros podemos ver o darnos cuenta de los niños que venían de campo, yo hacía algo como tan simple... algunas niñas vienen pero todos los días con trenzas, pero una cosa impresionante y su pelo largo, y porque en la

mujer Mapuche, lo ideal es que no se corten su pelo y que mantengan el pelo largo y de repente, antes, yo recuerdo que te obligaban a cortarte el pelo en los colegios. Entonces igual en parte, hemos crecido en detalles, pero son detalles importantes, que tampoco debemos desconocer. Igual el aro que usan las niñas Mapuche, también es importante saberlo porque de repente, yo antes trabajaba en un jardín, y era un problema porque a las niñas Mapuche se le colocan los aros... después que nacen, se les hace la ceremonia y todo y se le coloca su arito y muchas veces pidieron sacárselo. Yo por ejemplo tengo un hijo de 12 años, yo lo tuve en el campo estudiando... y yo lo tuve en campo estudiando todo el periodo hasta recién ahora llegó a la ciudad, porque él allá tenía otro mundo, y ese mundo le permitió conocer todo lo que es el trabajo en el campo, jugar con amigos del campo, andar descalzo, llegaba todos los días embarrado, a mi no me importaba eso, él era feliz allá. Incluso me decía que extrañaba, ellos hicieron huerto allá, salieron a buscar remedios, tenían una tía del colegio, que era la señora que hacía el aseo, pero vivía en la comunidad, y ella le enseñó mucho y él tiene lindos recuerdos de esa persona, entonces en el campo, igual, a veces se respeta más eso, se valora también el sentido territorial, cómo son los niños. En cambio cuando llegan a la ciudad, los niños, ¿Qué pasa cuando vuelven a la ciudad?, bien etiquetados, bien vestidos, que el zapatito todo, y a veces hay muchos niños que no toleran los zapatos, el uniforme, entonces tampoco los respetan porque por ejemplo yo a mi hijo lo dejo usar el pelo largo, tiene nombre Mapuche y todo, y he tratado de buscar todas las formas de que él, bueno él es Mapuche, se siente Mapuche, pero por ejemplo, ahora lo coloqué en un colegio de monjas que le dicen acá, es Católico, yo fui buscando la posibilidad de que a él lo integraran con el pelo largo y no, tuve que cortarle el pelo en Marzo, ahora lo tiene súper largo, ahora no sé si va a volver al colegio el próximo año, porque igual eso es un problema para él po', él mantiene su pelo largo, su moñita, y tiene otro concepto del pelo, no como ellos dicen entonces, también no se respetan algunas cosas en lo que es no sé po', la escuela, los... (alguien interrumpe y dice "la imagen la imagen" y ella continúa) claro.. es que no sé po' y cada escuela tiene su reglamento, y por ejemplo si alguien llega con algo extra, o se apoya de un decreto, o no sé, o cualquier cosa, no lo toman en cuenta porque yo por ejemplo, peleé en el colegio para mantener eso y no pude, y sin embargo, en el colegio de campo, solamente me piden una carta donde yo decía por qué motivo mi hijo usaba el pelo largo y donde yo firmaba, y listo. Solamente era por si se pegaba los piojitos, cositas así, yo le dije "*no, ningún problema*", yo no tengo ningún problema en ese sentido". Pero por ejemplo acá en la ciudad no se respetan esas cosas po', no en todas partes si.

41. **P4:** Esos son aires de discriminación aún ah.
42. **E2:** Sí, yo en relación a lo que me comenta, me gustaría saber si aquí, ¿El colegio acompaña a los niños y niñas que han sufrido estos hechos de violencia, por parte de la comunidad o por otra persona?
43. **P4:** Perdón, ¿Cómo es la pregunta Rocío?
44. **E2:** ¿Que si el colegio del cual ustedes forman parte, acompaña a los niños y niñas o a las familias que han sufrido estos hechos de violencia fuera de esta comunidad o que vienen llegando de hechos que han violentado también su infancia, quizás burlas, no sé po', quizás poca tolerancia, también... si el colegio hace un acompañamiento a estos niños y niñas?
45. **P4:** Sí, por suerte, podemos alardear bastante de aquello, porque somos un colegio, una escuela pública, pero que contamos con una cantidad impresionante de profesionales multidisciplinarios... tenemos un equipo de dos psicólogas permanentemente en terreno, tenemos terapeutas ocupacionales, tenemos un equipo PIE muy amplio con un equipo muy bien conformado, un equipo psicosocial muy amplio. Tenemos también un equipo multidisciplinario en el área social, tenemos un trabajador social permanente en la escuela. Entonces sí tenemos la red y está establecida también tenemos convenio con programas como el PPword que son para trabajar los valores en la primera infancia, después tenemos el programa de habilidades para la vida; también tenemos el programa de pre-retención escolar para niños que tienen riesgo de deserción escolar, y tenemos también, no sé si se me olvida alguno, ¿Alguien recuerda alguno? ah sí, tenemos convenio con la OPD, oficina de la infancia, que están en coordinación también con la oficina de la infancia municipal, es una red muy amplia.
46. **E2:** Súper, y en relación a la cultura, a la comunidad Mapuche, ¿Cómo se trabaja ésta en el centro educativo?
47. **P4:** Eh...El convenio real, como decía Yocelyn, nosotros hicimos este tremendo salto, que fue pasar de ver la asignatura como algo folclórico, como un acto que se hacía de vestir a los niños una vez al año para la foto, vestido de mapuche, lo revitalizamos desde la raíz, entonces para generar eso, lo que hicimos fue firmar un convenio con la comunidad, donde tenemos nosotros aproximadamente 40% de los estudiantes, y hay otro 12 o 15% que pertenecen a otras comunidades también Mapuche, es decir, cerca del 60% de los estudiantes del establecimiento viven en lof, comunidades Mapuches.

48. **E2:** Y, o sea, en relación también a la relación que existe entre los niños y niñas dentro del espacio educativo, no sé si nos puedes decir cómo es esta relación entre los que pertenecen a la comunidad, los que no...
49. **P4:** La relación, perdón ¿Entre quienes?
50. **E2:** Los niños y niñas, entre pares.
51. **P4:** Ya, yo creo que claramente ya estos últimos 2 años el sello se transformó en realmente en un sello, en algo realmente significativo, eh... creo que ya hemos consolidado a través de este convenio, el sentido de pertenencia. de que la escuela no es solamente un lugar para ir a aprender, sino que también es un lugar para construir, un lugar para generar espacios de diversidad y de entendimiento, ¿Ya? Nuestra escuela tiene una mirada de proyección de futuro con un sello nuevo. Tenemos sello histórico, nuestra escuela tiene ya 121 años ¿Ya? eso cumplimos ahora. 121 años donde tenemos sellos que arrastramos por 100 años, que son el deporte, la música y el folclore. Eh... ahora ya con este sello nuevo, creemos que con esto nos potencia para enfrentar esta nueva sociedad llamada a un enfoque de la diversidad, y ya no buscando instaurar un modelo educativo, si no que a construir colaborativamente con todos los estamentos de la comunidad educativa algo que sea participativo para que se sienta propio y así podamos salir adelante nuestra escuela debe seguir por 121 años más, por supuesto.
52. **E2:** Súper, me gustaría hablar ahora en relación bueno a la comunidad en relación a cómo se organiza esta comunidad, los roles que existen dentro de esta, bueno si es posible comentarnos también un poco sobre su historia...
53. **P4:** Bien, ¿Lo hago yo colega? ¿Sí? -sí- A ver, nuestra escuela era una escuela pública, nació como la escuela número 1, o sea fue la primera escuela en este lugar. Eh, luego al ladito nació la escuela número 2, que era la escuela de niñas. Luego se fusionaron la escuela 1 y la escuela 2 y nació lo que se llamó “El grupo escolar” que fue la primera escuela mixta entre comillas porque igual había patio para niñas y patio para niños, solo los profesores se turnaban y hacían clases en ambos sectores. Eh... después esto cuando pasó de ser escuela pública, pasó por la reforma del año 74 pasó a ser municipal, y ahí se mantuvo hasta hace un par de años donde ahora volvió a ser escuela pública bajo la nueva administración o modalidad de los servicios locales de educación, ¿Ya? Es una escuela de una infraestructura, yo diría que la infraestructura más importante que hay en la comuna ¿Ya? por su forma de construcción ha sobrevivido a todos los terremotos, es una escuela que vale

mucho la pena, un proyecto de recuperación integral, modernizar, tratar de conservar la estructura antigua, ojalá, me gustaría ver eso pronto ya. Eh... hemos llegado a tener 1270 estudiantes, números más altos que hemos tenido en la historia, ahora estamos más o menos en la mitad. Nos movemos en los 570, 550, cuando están las vacas más flacas ya llegamos a los 500, pero siempre nos mantenemos subiendo un poco más. Eh, actualmente creo que trabajamos unas 100 personas en la escuela, ¿ya? entre profesionales de la educación, y actualmente cerramos el año con casi 600 estudiantes. sí, son 54 y algo. Y en este momento los colegas están trabajando en las próximas matrículas, en cuanto a ver, qué más les puedo entregar antecedentes... ah, yo creo que una parte importante de destacar es que somos profesores que todos estamos en el sistema de carrera docente, por lo tanto todos nos hemos evaluado, profesores jovencitos que llegan, al segundo tercer día ya les llega su portafolio de evaluación, así que todos hemos sido evaluados y la gran mayoría ya estamos en un tramo bastante alto de encasillamiento. Yo diría que el promedio de año de estudio universitario en los profesores que hay, debe estar dentro de los 10 años, ya que tenemos por lo general, profesores generalistas, luego sacamos nuestra especialidad, luego un diplomado, más todos los otros cursos que son obligatorios también para mantener la pega, así que creo que hay una formación académica bastante buena. El tipo de familias que llegan a 350 son familias vulnerables, somos una escuela absolutamente vulnerable, sí, el índice de vulnerabilidad no lo recuerdo en este momento, pero es alto. Sí, ¿Ya? recibimos también gracias a esa categorización, recibimos también una buena platita de la milagrosa CERP y así que gracias a esos recursos también eh, bien administrado tengo que decirlo a mi parecer, durante la última dirección y las anteriores también, creo que los recursos CERP llegan donde tienen que llegar, que es a los niños más pobres, a los más necesitados. Eso es más o menos, lo que veo yo en general.

54. **E1:** Con todo esto que me ha contado de cómo ha influenciado a lo largo de la historia el Estado, las reformas y todo lo que ha surgido en su escuela, ¿Cuál cree que ha sido el rol del Estado con respecto al pueblo Mapuche?
55. **P4:** Creo que estamos en deuda ahí, estamos en deuda, hay un tema ahora por ejemplo en este momento se está discutiendo cuál es el cupo que van a tener los pueblos indígenas en la nueva constitución, o sea, ya al parecer estamos partiendo más o menos mal, ¿Cierto? porque es la gran oportunidad que tenemos para terminar con todo tipo de discriminación, no solo con el pueblo mapuche, si no que de género, de ideología, de religión. Tenemos que construir una sociedad, si no hacemos este entendimiento ahora, de ¿se acuerdan de esos

pilares de la educación? que eran aprender a conocer, aprender a hacer, el tercero es aprender a vivir en comunidad, a vivir con otros, y el último es aprender a ser, o sea que nunca vamos a aprender a ser nosotros mismos, nunca vamos a poder tener esa integralidad para sentirnos bien y felices quizás si no primero partimos aceptando al otro con sus diferencias, y en nuestra escuela ya estamos tranquilos porque ya en cuanto a lo étnico ya avanzamos. Así que podemos decir que estamos en un muy buen pie, en un trampolín diría yo, para pegarnos ahora el gran salto.

56. **E2:** Y bueno, con respecto a esto yo tengo entendido que nacen ciertas preocupaciones de parte de la comunidad, de usted, de familia. Entonces a mi me gustaría saber aquí, ¿Cuáles son esas preocupaciones que les nacen respecto al rol que cumple el estado chileno, entonces, con respecto a la comunidad Mapuche?
57. **P4:** La verdad la comunidad a la que nosotros pertenecemos, ellos nunca nos han planteado la relación del Estado con la cultura Mapuche como un punto central, la comunidad con la que nosotros trabajamos, ellos se centran específicamente en conservar la cultura, los pichikeches (los niños/as) y es en lo que ellos se basan para abrir la comunidad, este año de pandemia, teníamos pensado ya llevar las salas de clases a la comunidad, y poder hacer clases allá mismo en los huertos, donde están las familias, que nos muestren cómo se crían los pollitos, cuáles son las plantas medicinales, entonces ese tema en realidad queda fuera del contexto en que se está desarrollando el convenio, lo que no significa que sea un tema que le preocupe a las autoridades de la comunidad, por supuesto.
58. **E2:** Bueno, me gustaría igual conocer ahora como viendo las proyecciones también que tiene tanto la comunidad como el establecimiento educativo en relación a las familias, o sea, cómo visualizan a los niños y a las familias Mapuches, quizás de aquí a 15 años, sus roles, ¿Qué creen que puedan cambiar o mantenerse durante el tiempo?
59. **P4:** Ya, aquí tienen que opinar las tías que trabajan con los más pequeñitos.
60. **P1:** ¿Aló? ¿me puede repetir la pregunta por favor?
61. **E2:** Jaja, eh...bueno, la pregunta es, como tipo proyección, ¿Cómo visualizan a las familias, a los niños, a la infancia Mapuche que está hoy en día, dentro de 15 años?, ¿Cómo la visualizan en relación a sus costumbres, a su vida social, a qué cosas se pueden mantener en el tiempo o quizás perder?, ¿Qué opinión tienen con respecto a ello?

62. **P1:** Eh... En mi opinión, así como va todo, pienso que si nosotros no ponemos ahora el como la base de comenzar a trabajar con los más pequeñitos, yo creo que en el futuro tal vez esto se vaya perdiendo, eso siento yo. Está en nosotros propiciar este tipo de aprendizaje, de valorización, de identidad cultural para los niños más pequeños, porque si no, esto en el tiempo ya no va a existir y a lo mejor se va a tornar por otro lado.

63. **E2:** Alguien más que quiera...

64. **P4 (interrumpe):** Sí, estoy de acuerdo con lo que dice Ángela, eh... exactamente, estamos en un momento... en un nudo crítico histórico en nuestra escuela, tenemos la posibilidad de reinventarnos para seguir siendo la escuela más emblemática de la comuna, con un sello orientado a la diversidad, y para eso tenemos que nosotros asumir así se lo agradezco colega, me conmueven sus palabras, la veo muy comprometida con el tema, ya sé que somos muchos, veo que la tía Juani ahí me manda todo su newen, eh..., estoy seguro que lo que queremos hacer es dejar puestos los cimientos para la nueva escuela “Alejandro Gorostiaga”, una nueva escuela que viene con cambios profundos, y yo voy a mencionar alguna de las (palabras no comprensibles) las cuales las mantengo y las voy a seguir haciendo para cumplirlas pronto. Creo que nuestra escuela primero, no se va a empoderar de esto si por ejemplo no cambiamos el nombre, no podemos tener el nombre de un soldado de la guerra del pacífico, cuando queremos tener una identidad comunal local, así que debemos, como comunidad educativa, crear un proceso democrático participativo para buscar un nuevo nombre, también el machi propuso hace un tiempo que nosotros debiéramos también crear nuestra propia bandera, que los niños la creen, la dibujen, imaginen, que la describan, eso me pidió un machi. También veo que tenemos que cambiar nuestra infraestructura, debemos tener señaléticas interculturales. Debemos también hacer un trabajo de intraculturalidad entre nosotros los profesionales, y entre todo el personal saludarlos por lo menos -mari mari- o al entrar a una sala de clases. Hay cosas que son cambios que no van a llevar a plantar estos pilares o estos cimientos en nuestra nueva escuela, y no tienen que ver con imponer ideas, sino que tienen que ver con sembrar cariño, con sembrar cultura, sembrar entendimiento. Así que entiendo muy bien lo que dice Ángela, y eso depende de nosotros. Creo que si esto desaparece, nosotros vamos a ser los responsables también, porque en el fondo no sería desaparecer, pero sí se volvería a transformar en algo folclórico y perdería el sentido de todo lo que hemos logrado hasta ahora.

65. **P2:** Bueno nosotras con Ángela Coñuman, yo llevo trabajando con ella hace cuatro años, lo que dice Jaime, nosotras por ejemplo en la sala de ella se saluda a los niños en mapudungún, por ejemplo para el We Tripantu no se hace folclórico, porque empezamos a buscar por ejemplo a educar a los chicos, de que trata el ser mapuche, se le trata de centrar otro tipo de trabajo, por ejemplo que ellos puedan trabajar con greda, con telares, se hace todo un cuento como muy extenso pero en el fondo es súper determinado en tal fecha, entonces eso de acuerdo a eso nosotros este año lo habíamos planteado entre las dos, porque yo hago apoyo al pre básica, empezar con un proyecto, un mini proyecto, para comenzar a trabajar lo que es todo párvulos, pero que nosotras lo coordináramos. Nosotras teníamos esa intención para este año, pero bueno pero así como el próximo año también se puede y el hecho de que igual tuvimos un tipo de capacitación, que la buscamos por otra entidad durante este tiempo, donde también logramos de aprender otras metodologías de aprender cómo llevar porque eso nos falta, porque en educación intercultural nosotros tenemos nuestros educadores tradicionales pero falta, desde mi punto de vista Jaime yo digo, porque el primer ciclo lo ha trabajado, el segundo no lo sé, el primer ciclo queda como en el aire de verdad porque yo he entrado a las clases de mapudungun, solo por meterme y entrar, creo que el educador tradicional tiene todas las ganas de enseñar, todo el kimün, pero no tiene las herramientas para llegar a los pequeños, porque por ejemplo, la didáctica como lo logras, eso sí que falta, porque por ejemplo el párvulo... el párvulo es otro mundo, donde una cosa puede hacer miles, de un concepto puedes abarcar un mundo completo, pero sin embargo desde primero se escolariza tanto. Yo igual he discutido con eso, porque cuando pasan a primero los educan de una forma que parecen militares, por ejemplo, los niños tienen que aprender a leer, le dan lenguaje, matemática, lenguaje, matemática, dejan historia, así como súper pincelá, pincelá y mapudungun, yo siempre he dicho: “¿Por qué no articulamos en parte mapudungun con lenguaje, con historia, con artes?, hasta con tecnología”. Como dice Jaime, también nos hace falta un soporte tecnológico como para seguir enseñando, para que nuestros niños puedan encantarse con la educación intercultural y más para que ellos vayan logrando tener pertenencia, identidad personal, porque hay muchos niños que yo me he encontrado, yo soy muy buena onda con los chicos y trabajo todo, pero en el sentido que un niño me dice yo no soy Mapuche ¡oh! a mi me llega una cosa, yo incluso he sido como bien, no sé como se puede decir, como confronto eso de una forma muy drástica como lo hace el ser Mapuche, como por ejemplo una tía me dice, un ejemplo, una abuela, yo le digo “yo no soy Mapuche”, me va a decir todas las facciones que tengo, para empezar tiene pómulos grandes, cara redonda, tez negra y radicalmente soy así

cuando un niño no logra tener esa identidad, sobre todo con los chicos de cuarto, tercero, porque ellos ya en ese tiempo, no sé como que la parte del apoyo o la persona que está encargada apoyar al educador tradicional, no tiene las competencias como para hacer el trabajo en dupla, así en equipo, no lo digo con todos porque hay una profesora que si lo hace pero hay otras profesoras que me dicen: “yo no entiendo nada”, pero tampoco se educan para hacerlo y entonces ahí va el compromiso, el hecho de que estamos como en pañales todavía, los profesores para tener, no se po’, el sello intercultural, porque algunos, todos sabemos que tiene el sello intercultural pero no todos estamos preparados para eso, nos falta, hasta a mí, que soy muy radical en mis ideas y al final termino conflictuada entre nuestras relaciones entre colegas, porque algo me parece mal y creo que no corresponde, yo voy y lo digo no más, pero tampoco tengo una respuesta amena de mis colegas, que por ejemplo digan “ya Yocelyn voy a tratar de hacerlo”, no, sino que se cierran al no, entonces igual falta educarnos a nosotros, Jaime tiene un trabajo, yo lo he visto en segundo ciclo y me gusta mucho ver eso, cuando los chicos, ya no es un show, es algo que sienten, tienen su pertenencia, yo lo digo con algo muy personal, porque por ejemplo con los chicos que Jaime tiene séptimo-octavo, yo estuve en otros colegios rurales con ellos, cuando eran chicos y yo igual los he felicitado porque han dicho porque yo antes llegué de un colegio de monjas, igual se hacía de todo, de todas las ceremonias, la educadora tradicional era súper tajante, no habían ni risas ahí y donde los niños no les gustaba entrar a esa clase y ahora verlos acá, es una cosa igual bonita porque Jaime, podemos decir que el profesor ha tratado de que los niños logren en sí mismo como personas Mapuche e incluso igual él a los chicos que tienen más problemas, lo he visto más en esas actividades que en otras, pero eso del primer ciclo, necesitan capacitación, no se po’, buscar a alguien que apoye al profesor, porque en el segundo ciclo Jaime lo apoya, en primer ciclo, cada profesor, cada curso apoya, entra con el educador tradicional y ahí cada uno, a veces los dejan solos y se pierden, de verdad que se pierden en la hora de intercultural, bilingüe, lengua indígena, no sé cómo se llama, ya, la Fany va a opinar.

66. **P5:** Hola, quería opinar sobre el tema que está hablando Jocelyn, si, es verdad, nosotras tenemos un sello intercultural, tiene que empezar de pre básica para poder seguir trabajando con ellos y preparar a toda la comunidad educativa, tanto profesores, asistentes de aula, todo el personal deberíamos estar preparadas para un sello como el que tenemos, a mí me gusta el sello que tenemos como Escuela Alejandro Gorostiaga y de hecho, si somos una comunidad intercultural, tenemos que actuar como tal y eso me gustaría que empezara desde pre kínder.

67. **E2:** Sí, bueno no sé si alguien más quiere dar su opinión o agregar algo respecto a lo que hemos conversado.
68. **P4:** Pareciera que estamos más o menos.
69. **E2:** Sí, bueno a mí me gustaría agradecer a todos por su disposición, por compartir todos los conocimientos, sus experiencias, estoy más que agradecida y comprometida a que voy a ir a verlos.

Entrevista 2: Familia

1. **E1:** Y soy integrante de esta investigación junto a mi compañera que se va a presentar ahora.
2. **E2:** Bueno... al igual que la Pame, yo también estoy en décimo semestre... Bueno, para que entiendan un poco más... nuestro objetivo de investigación consiste en: *“Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía”*, por lo mismo, cómo les explicamos el lunes hemos comenzado a realizar estas entrevistas de forma progresiva, es decir, primero se lo hicimos al equipo educativo, ahora se la haríamos a ustedes como apoderadas de los niños y niñas y luego vendría un taller con los niños y niñas que pertenezcan a su familia. Esta investigación surge con la necesidad de visibilizar las emociones y sentimientos que en estos momentos están teniendo los niños/as y que en el contexto actual han sido tan invisibilizadas.
3. **E1:** Para comenzar nos gustaría conocerlas un poco, saber de sus vidas, de su infancia, que se presenten, que nos cuenten cómo está constituida su familia, más que nada eso... que nos cuenten como de ustedes.
4. **P1:** Hola, mi nombre es María José Rojas, tengo 27 años, igual estoy estudiando todavía, estoy en cuarto año... Ya me queda un año, estudio nutrición y dietética. Vivo acá en Nueva Imperial, con mi hija y mi pareja. En estos momentos mi hija se encuentra con su abuelita. Yo me crié en el campo, con la cultura mapuche, he participado de diversas festividades, así que me considero una más.
5. **E2:** Gracias María José, ¿Alguna más se quiere presentar?
6. **P2:** Hola, buenas tardes mi nombre es Carla Cabrera Jaramillo, soy educadora diferencial de profesión. Soy la mamá de Ian Sanchez de siete añitos, compañero de Emilia, que la

mamita recién se presentó. Yo soy de Temuco, trabajo en Nueva Imperial y trabajo en la Escuela Alejandro Gorostiaga, soy educadora diferencial de la comunidad educativa.

Mi infancia siempre la estuve viviendo en Temuco, por lo tanto la cercanía con el pueblo mapuche nunca la tuve tan cercana hasta que llegue a trabajar a Nueva Imperial, desde eso ya hace cinco años, llegando a trabajar allá empecé a ahondar más en este mundo, en esta cultura y obviamente trabajando en la escuela se acentúa mucho más con el tema de las tradiciones y de seguir un poco también la cosmovisión que este pueblo tiene y ahora obviamente sigo trabajando allá y llevamos a cabo varias actividades durante el año, donde apoyamos y donde una aprende también, si no has estado acostumbrado durante su vida, como es el caso mío, así que eso... no sé si necesitan algún otro dato, vivo acá con mi pareja en Labranza, que es una localidad que está acá entre Imperial y Temuco, de hecho pertenece a Temuco pero queda más cerca de Nueva Imperial que de Temuco, así que vivo solamente con mi hijo y mi pareja.

7. **E1:** Muchas gracias Carla por presentarte, ¿A alguien más le gustaría darse a conocer? Contarnos qué es lo que está haciendo actualmente, si es apoderada....

8. **P3:** Hola, yo soy Alicia, soy Alicia Huerta, tengo dos chiquititos en el colegio Alejandro Gorostiaga, vivo acá en Imperial hace tres años, yo soy de Santiago, pero yo no más soy de Santiago, mi esposo es de acá de la zona de Galvarino y por asuntos de trabajo llegamos a vivir acá a Imperial, para mí fue totalmente nuevo porque realmente yo de oídas había escuchado el pueblo de Imperial, pero ha sido una bonita experiencia, para mis hijos ha sido súper especial igual. Em... bueno porque han conocido otro... bueno en realidad ellos tenían harta relación acá con el campo, con el sector campo, nosotros, como mi esposo es de acá de la zona de Galvarino, entonces, em, veníamos todas las vacaciones para acá y en cuanto a las etnias y todo eso, bueno mis suegros pertenecen, mi esposo, ahora mis hijos, son mestizos, mezclados, entonces ha sido, para mí en lo personal, porque para mis hijos ya es una cosa que ellos los tienen como raíces y para mí ha sido nuevo, para mí, porque yo nacida y criada en Santiago, entonces todo el mundo de ciudad, ciudad céntrica, entonces, para mí ha sido súper importante, para mí ha sido una linda experiencia, conocer, volver a la calma y dejar el bullicio, para mí ha sido súper importante también que los chicos, mis hijos se hayan afiatado, tengan buenos amigos, no han echado, no echaron de menos la ciudad y es porque de alguna forma, yo le digo, les llama la otra mitad que es vivir, hacer vida de campo, les gustan mucho los animales, entonces tienen, para mí ha sido una bonita

experiencia vivir acá en esta zona y para mi hijos bueno ellos felices, les gusta. Les gusta el campo, les gusta correr, más en este tiempo de pandemia que ha sido tan espantoso, el encierro, nosotros arrendamos acá en Imperial y no tenemos patio entonces nos pegamos nuestras arrancadas los fines de semana para que ellos puedan botar energía, correr, las pobres gallinas pasan sustos, porque tengo un chiquitito de siete años entonces corren detrás de los animalitos y todo, pero ha sido una linda experiencia, así que eso puedo contar yo de mi experiencia acá en Imperial.

9. **E2:** Muchas gracias Alicia, ¿Alguien más se quiere presentar?
10. **P4:** Si, yo igual tía, hola mi nombre es María Angélica Vejar Medina, me costó un montón conectarme porque tengo muy malísima señal y hay mucho ruido donde me encuentro, pero ojalá me escuchen bien, yo nací y me críe siempre en el campo en comunidades Mapuches, mi mamá es Mapuche y mi marido también, yo también y mis hijos. Nos gusta mucho participar en los tiempos de cuando hacen palín, cuando hacen celebraciones del año nuevo, es muy bonito y nos gusta a nosotros participar porque mi abuelo también era Mapuche, el abuelo de mi hijo también era Mapuche y nos criamos y vivimos siempre en el campo y entonces es importante sentirse con la etnia, sentirla como en el alma, porque uno es Mapuche, nos criamos acá, nacimos acá, entonces para mí es muy bonito ahora que hayan personas interesadas en el saber, de qué más podemos enseñarles a los niños aparte de que aprendan a hablar la lengua, que es un poco complicada, que es difícil, pero a mi hija más chiquitita le gusta, le gusta querer aprender, por ejemplo ella me conversa los números y cuando yo le hablo algo ella me dice “Mai”, me dice que sí, entonces cuando le digo cualquier cosita, le digo hija tráeme esto, “Mai”, me dice, y yo me siento como identificada con ella con eso, porque yo también sé varias palabras y a veces no las hablamos pero si tenemos conocimiento, porque hablamos más el castellano que la lengua mapuzungun, pero los conocimientos igual los tenemos y a mí me alegra que mis hijos quieran aprender más y yo no, no tenía entendido que había personas de la educación que se interesaran a hablar del tema y ahora me encuentro como sorprendida, para mí es muy grato. Así que estoy contenta de que participemos en esta reunión hoy día para saber de qué nos vamos a informar, cerca de acá de Nueva Imperial, ya eso y tengo dos hijos también, una niña y un niño, no sé cuántas mamitas más habemos porque yo me integré hace poquito, así que veo que habemos tres creo, o más.
11. **E2:** Seis.
12. **P4:** Ah que bonito, le saludo a todas las mamitas entonces, ya.
13. **E2:** Muchas gracias, ¿Alguien más se quiere presentar?

14. **P5:** Yo, soy mamá de Catalina, mi nombre es Sonia Montupil, soy mamá de Catalina y Jonathan Freire que van al colegio, me va a disculpar pero llegué un poco atrasada, entonces estoy media perdida.
15. **E2:** No se preocupe, nos estamos presentando, lo que ustedes nos quieran contar sobre su familia, cómo se conforman, si ustedes son de la comunidad, donde viven, datos que ustedes nos quieran dar y nuevamente vamos a explicarle un poquito más como en qué consiste nuestra investigación.
16. **P5:** Bueno como les contaba tengo dos niños en el colegio, mi Cata que pasó a segundo básico y mi Jonathan que pasó a kínder, mi familia somos cinco pero también tenemos, bueno en mi casa vivimos cinco y fuera de la casa somos muchos, también mis papas viven en el campo, también pertenecen a la etnia Mapuche y nosotros no sabemos mucho sí, porque en realidad ellos nunca nos inculcaron el idioma y por lo contrario ellos se secreteaban cuando conversaban en Mapuche, entonces no aprendimos mucho, pero igual nos gusta si, la Cata por ejemplo, ella sabe algunas cosas, mi esposo no tiene apellido Mapuche pero el también nombra más cosas Mapuches, que nosotros Mapuches, que nosotros mismos, entonces qué, es bonito si, a mi me gusta, pero como le digo si a mi me conversan yo no sé lo que otra persona me está conversando, a veces nos invitan, por ejemplo a un machitún y hemos participado de eso pero no sabemos cuándo nos están pidiendo algo, no sabemos qué hacer porque no entendemos nada po, y andamos preguntando y eso da vergüenza de uno ser Mapuche y no saber lo que te están preguntando, pero eso y mi hijo en esta cuarentena no, en el colegio terminamos un poquito estresados, pero yo tengo tres po', hay mamitas que tiene uno y no se les hizo tan complicado, yo tengo dos más chiquititas entonces me costó un montón, pero tengo mi hija mayor que tiene dieciséis años, pasó a tercero medio, ella me ayudó mucho con mis hijos, entonces yo por eso pude salir adelante en el curso con ellos dos, me costaba enseñarles a ellos, pero eso y la cuarentena la pasamos encerrados, casi qué encerrados, pero igual aquí yo vivo cerquita del bosque, trataba de salir con ellos al bosque, le llevaba no sé, una tarde de picnic hacíamos cosas entretenidas el fin de semana, qué nunca nos pillaron, no nos sacaron multas pero salimos, si salimos igual al aire libre, eso. No sé qué más podría contar por el momento.
17. **E2:** Muchas gracias, ¿Alguien más?, ¿No sé si alguien nos queda que se presente?, ¿No? Ya bueno entonces vamos a comenzar, como para que entiendan un poquito más las mamitas que se incorporaron después. Nosotras somos estudiantes de quinto año de educación parvularia acá en Santiago, en la UMCE, en el Ex Pedagógico, ¿No sé si conocen nuestra

universidad?, pero bueno actualmente estamos en nuestro proceso de tesis, terminando con nuestra práctica profesional online y nuestro seminario, lo principal es visibilizar las emociones de niños y niñas en el contexto de la Araucanía en una comunidad Mapuche, y ¿Por qué nos surge esta necesidad de investigar?, porque actualmente en el contexto que nos encontramos, con tanta represión y con tanto adultocentrismo, ¿Qué quiero decir con “adultocentrismo”? que vivimos en una sociedad que por lo general invisibilizan las necesidades y los intereses de los niños y las niñas y los ve como ciudadanos de segunda categoría, surge la necesidad de visibilizar aquello que está pasando actualmente en el contexto de la represión de la Araucanía, por lo mismo nosotras como educadoras de párvulos, nos empoderamos y buscamos visibilizar lo que está sucediendo actualmente, entonces cómo para que entiendan un poquito más, nosotras estamos desarrollando nuestro proceso de investigación de forma progresiva, primero comenzamos con los profesores y las profesoras del colegio, ahora estamos con ustedes que son las apoderadas de los niños y las niñas, y luego en una tercera instancia en una tercera sesión les realizaremos un taller a los niños y las niñas, por ende deberían ser sus hijos y sus hijas, por lo que nos dijeron deberían ser los niños y niñas de segundo básico, por qué son los más chiquititos que nos podían brindar, como la edad más pequeña, em bueno para partir, vamos a comenzar por el pasado, por qué vamos a ir como ya les mencionamos, de forma progresiva en esta entrevista y vamos a comenzar desde el pasado, yo sé que ustedes ya nos mencionaron un poquito cómo es su vida actual y todo eso, pero por lo mismo nos gustaría saber cómo fue su vida cuando eran pequeñas, si nos quieren contar un poquito más sobre eso, sobre su infancia y todo eso. Aquí dejamos el micrófono abierto así que, la quiera hablar hágalo con toda confianza, ¿Ya?

18. **P4:** Bueno, puedo comenzar, ya, eh, sí, eh, yo por ejemplo en mi infancia, nos criamos en el campo, donde era muy difícil venir al liceo o a los colegios, era muy retirado la locomoción, teníamos que caminar, pasar por cerros, se llenaba el río... y había semanas que faltamos al colegio, y vivíamos en la comunidad, siempre hemos vivido en una comunidad Mapuche, entonces habían botes y los antepasados, los abuelitos que ahora ya no están, ellos cruzaban los botes pues y nos trasladaban, yo era chiquitita pero recuerdo que nos trasladaban en los botes y llegábamos hasta donde pasaba el bus y de ahí tomábamos bus para ir a los colegios, en la básica, yo comencé así, vivíamos no sé si conocen la mayoría de los apoderados del colegio, las tías, vivíamos en Rulo que queda camino a Almagro pero en ese año cuando yo crecí, no había carretera, era solamente camino de ripio y no habían alcantarillados, se llenaba el río, tapaba el camino y el río que

está, el río Chol Chol, ese tapaba hasta los cerros en el invierno, se llenaba, andaban helicópteros y pasaban dejando alimentos de los municipios ayudaban a la gente que estaba aislada para salir a la ciudad, y yo recuerdo cuando era niña, que pasaban los vecinos, sacando a sus animales que se les iban río abajo y hablaban solamente mapuzungun y por eso yo lo encuentro bonito, porque yo siempre escuché conversaciones palabras en mapuzungun, solamente que nosotros no la hablábamos porque mi papa no es Mapuche, entonces yo tengo sangre Mapuche por lado de mi mamá y entonces mi mamá sabe bien Mapuche y los papás de mi mamá también, bisabuelo, bisabuela, entonces solamente escuchábamos pero no lo hablábamos, y ahora como en estos tiempos todo es tan distinto ahora ya no se avergüenzan porque antes se avergonzaban cuando uno iba al colegio y sabía hablar mapuzungun le hacían burla, yo recuerdo que tenía compañeros que hablaban mapuzungun y los compañeros se burlaban, se reían, entonces pensaba antes que eso estaba mal hablar, uno pensaba que estaba mal entonces uno seguía en la lengua castellana y se fue olvidando, se fue olvidando y no po' no debería ser, porque es algo que nos representa, como acá como de nuestra etnia, de acá de donde nacimos, la novena región, es lugar de donde crecimos, donde... entonces yo puedo decir que los niños desde ahora ellos no se avergüencen, porque nosotros nos avergonzamos antes de poder pronunciar y sabíamos y no podíamos pronunciar las palabras porque se reían, y pasamos nuestra etapa de niña, yo fui muy tímida, fui muy tímida, porque habíamos compañeros y adultos que solamente hablaban castellano aunque supieran y los que eran más ancianos, los bien abuelitos ellos no más hablaban entre ellos y como decía una mamita que hablaban entre ellos, murmuraban escondiditos para que no los escucharan, pero igual nosotros aprendimos algo, y ahora en el tiempo, ya no hay difícil acceso, yo ahora veo la diferencia enorme, ahora los buses del colegio llegan a la puerta del colegio a buscar a los niños... nosotros pasamos una etapa muy distinta y por eso yo creo que nos quedó eso de ser más como entregado, porque como nos costó estudiar y por eso ahora nosotros valoramos, y por eso quisiera que mis hijos igual valoraran algún día lo que ahora ellos están aprendiendo porque es como un tesoro, es algo que es bonito aprender varias lenguas no solo la lengua Mapuche, sino que más y eso puedo decir de mi etapa de niñez, y yo tengo a la Cristel que es chiquitita que cumplió 7 años, va en primero ahí en el colegio, en la Escuela 350 y mi hijo mayor que ya egresó, estudió ahí también en la 350 y ahora está en el liceo, pasó a segundo medio, entre ellos es distinta su vida porque ahora ellos lo encuentran normal, escuchar la palabra o pronunciarla y antes para nosotros no era normal po, era como uno, era como extraño, el que hablaba mapuzungun, era raro antes... si... eso puedo decir...

19. **E2:** Muchas gracias, no sé si alguien más quiere contarnos un poquito más sobre su experiencia en la infancia...
20. **P1:** Bueno como yo decía, igual eh... yo me crié en el campo, me encanta el campo, porque siento que es algo libre, uno puede sembrar sus cosas, sus alimentos, es algo tan natural que siento que en estos tiempos es muy necesario, porque con todos los problemas que estamos de encierro y todo en el campo, pucha la gente del campo a pesar de esta pandemia puede andar libre, puede salir de su casa, puede estar menos estresado, tiene su huerta, tiene sus cosas y siento que la vida del campo, es muy sana, muy libre... Bueno yo... mi infancia... no sé si se fue hace tanto tiempo pero, sí se destacaba harto lo que es la cultura mapuche, lo que sí, en el colegio que yo estudié, era de campo pero no me enseñaron a hablar Mapuche, yo no sé hablar Mapuche, son así como cosas simples no más po' como el saludo, o cosas así entonces lo que sí encuentro muy lindos, como son los rituales... el We Tripantu... el Machitún, todas esas cosas son bonitas, son rituales que unen a la comunidad, y eso, no sé qué más decir...
21. **E2:** Muchas gracias, ¿Alguien más quiere contar su experiencia...?
22. **E1:** En relación a esto, de lo que estamos hablando sobre la infancia, nos gustaría conocer también, un poquito más sobre su familia, y en ese sentido nos gustaría preguntarles, ¿A qué se dedicaban sus padres, sus abuelos, la familia cercana con la que vivían ustedes?...
23. **P4:** Ya, yo le puedo decir a lo que se dedicaba mi mamá y mi abuelita porque ellas trabajaban más con lo que es la cultura, porque como mi papá no era Mapuche, él no se motivaba en trabajar en eso, si no que aprendía, si le gustaba aprender... y como que mi mamá y mi abuelita, hacían ponchos, tejían, lavaban la lana, después que le sacaban a las ovejas la lana, porque esquilan las ovejas, lavaban la lana y le tejían, hacían ponchos, frazadas, ellos le decían ponchos en ese tiempo, nosotros la llamamos ahora como cobertores de las camas y tejían eso y hacían también para el piso como nosotros ahora tenemos alfombras, en ese tiempo ellos colocaban todo eso de la lana, si hacían tejidos y colocaban para pisar en el piso. Con la lana trabajaban, hacían cojines, hacían para sentarse, hacían unos troncos, que nos hacían los abuelos como tablones así y las abuelitas colocaban encima la lana de la oveja, del cuero de la oveja lo colgaban entero, un bonito adorno hacían con eso... y mi abuelita y mi mamá trabajaban, cuando yo era niña, me acuerdo que puros asientos así, con lana de oveja, con cuero de oveja, (se ríe), las bajadas de cama eran de cuero de oveja, y son recuerdos lindos porque ahora que lo estoy recordando ahora yo no lo veo, ya como que desapareció eso y uno salía a tomar aire afuera de la casa a mirar la naturaleza y se encontraba con asientos afuera, igual de tronco, de tablas que hacía mi

abuelo, tablones, troncos, y la abuelitas hilaban sus cojines ahí, iban a hilar ahí afuera, hilaban... era bonito. También hacían, mi mamá hacía el trigo, eran las comidas típicas, y lo hacía mi mamá. En el tiempo de cuando se celebraba el año nuevo, ella tenía todo eso para beber que se hacía de trigo, que es un pancito así que se hace del trigo, todos lo hacen pero yo no lo preparé, después aprendí, igual mirando, pero cuando fui niña no lo preparé, lo preparé después de grande, para recordar lo que hacía mi abuelita, y los freían en un sartén y queda exquisito (se ríe), y dije por eso es que ellos lo hacían, lo hacían siempre. Y entonces mi abuelita se llamaba creo que se llamaba Luisa, Constanzo era un apellido, el otro era... no estoy segura, pero era... creo que Calcumil... algo así, porque la bisabuela y mi abuelita, la mamá de mi mamá, de ella si me acuerdo (se ríe), porque yo era muy chiquitita con las bisabuelas, con mi abuelita si tengo más recuerdos de ella. Ella era Curín Constanzo, y era bien dedicada a hacer eso po', hacía los tejidos, le enseñó a mi mamá, mi mamá igual hacía los tejidos y algo aprendí yo también a tejer con la lana de oveja y ahora que yo tengo mis ovejas, mi marido cuando esquila igual le digo yo "*déjamela acá la voy a lavar, cualquier cosita se me va a ocurrir con la lana*" (se ríe), porque como veo que la gente no se motiva mucho en comprar cosas de lana, ahora la gente se preocupa más de comprar cosas que no pesen, que sean livianas, que sean fácil de lavar, entonces ya no se usa la lana para cosas de hogar así, adornos pueden ser, pueden ser que uno trabaje con la lana, pero igual uno puede hacer... inventarse, reinventarse en estos tiempos. Ehh... con la pandemia puede uno reinventarse y pensar en reutilizar... y ahí ya es otro, es otra cosa de poder hacer. Eh... andan mis hijos aquí trabajando (se ríe), así que me voy a correr un poquito porque ando buscando señal, porque dentro de la casa se me cortaba, así que tuve que salir afuera. Eeh... a ver, y de la comunidad donde vivíamos éramos así, trabajan las mujeres no más Mapuches, en cuanto a la lana, porque mi abuelo, ellos trabajaban el campo, la cultura, sembraban, sembraban arvejas, papas, porotos, hacían chacra, maíz, trigo, eso era lo que siempre hacían... y ellos llegaban no más cansados y la mamá, la abuelita le tenían la comida, nosotros éramos niños pero alcanzamos... yo alcancé a ver eso, cuando se cortaba el trigo cuando no habían máquinas (se ríe) y yo veía cuando emparvaban y hacían esas cosas de trigo, montañas de trigo y ahí pasaba una máquina y trillaban, y ahí era todo manual, todo lo hacían con las manos, no es como ahora que las máquinas hacen todo. Mi mamá la alcancé a ver que usaba unos canastos así como tejidos de mimbre y con esos limpiaban el trigo después y le sacaban la paja, se llamaban "yepi", unos como platos grandes de mimbre, y trabajó harto tiempo en eso mi mamá para criarnos a nosotros, nos hacía calcetines con eso, con la lana de la oveja y cuando limpiaba el trigo,

después lo pasaban por un molinillo, lo molían y ahí teníamos harina tostada y eso era como el jugo de ahora, porque ahora está la bebida y el jugo en la mesa, antes uno tenía la harina tostada y era muy rico porque aparte de quitar la sed, nos encantaba. Nosotros pasamos el día entero tomando harina tostada, no necesitábamos más, éramos felices con la harina tostada, y por eso les digo a los jóvenes de ahora que la prueben porque es muy rica, los jóvenes ahora nos dicen como “¿Qué es eso mamá?, ¿Qué está tomando?” ya que ellos ya están acostumbrados a los jugos, las bebidas (se ríe). Yo le enseñé a mi hijo igual le digo: “hijo esto es lo que tomábamos cuando era niña, yo me alimentaba con esto”, y me dice “mamá, ¿es rico? ¿te gustaba? yo no lo encuentro tan bueno” y le enseñé que tienen que probarlo porque es un alimento que es sano, es saludable también, es bueno para su organismo, para alimentarse de una manera sana, porque antes uno consumía el trigo molido y eso lo echaban a las cazuelas las abuelitas, eeh... el trigo era partido y después lo hacían como el arroz así, y lo preparaban de una forma tan especial que quedaban tan ricas las cazuelas (se ríe) y no usaban los tallarines, (se queda pegado), ya tenemos hartas enfermedades, problemas del estómago. Antes los antepasados eran sanos y llegaban a los 80 años sin dolores y por eso digo yo que el alimento es el que era diferente, el alimento del campo era muy diferente, se usaba todo lo que daba la tierra, nos alimentábamos con todo lo que daba la tierra, las papas, las verduras, y no habían químicos como ahora, que ahora tenemos todo con fertilizantes para que se dé, ahora se usan mucho, entonces es distinta la vida, la salud, antes eran más sanos, si pudiese volver a alimentarme así (se ríe), comenzaría de nuevo con esos alimentos, porque ahora, porque ahora todo es fertilizado... con suerte ahora se da lo que se daba antes, antes la tierra era más fértil, daba más, ahora tenemos que a todo echarle fertilizantes, tenemos que tener todos los productos del campo con fertilizante, entonces ha ido cambiando. No sé a qué se debe, el mundo, la naturaleza ha ido cambiando, todo está distinto, y eso puedo decir... mi familia ahora la mayoría de los antepasados que vivían, que aprendimos esas cosas, están fallecidos. Está mi mamá y está viuda porque mi papá igual está fallecido y ahora quedan mis suegros que son los abuelos de mis hijos, que están todavía con vida gracias al señor y ellos todavía hacen estas tradiciones, todavía para el We Tripantu cocinan todo eso que se prepara del trigo, de la tierra, todos los cereales, todavía ellos ahí, por eso que a mis hijos les gusta porque dicen... vamos donde la (nombre incomprensible) vamos a aprender, y van ellos y los tatas siempre tienen algo de los antepasados, siempre encuentran algo ellos y me alegro por eso porque todavía podemos recordar lo que hoy ya no se ve y que quedó atrás y me gustaría que volviera en estos tiempos y que volviera la cultura porque eran bonitos tiempos cuando yo

me crié, era más sano, no teníamos tanto la tecnología (se ríe), éramos felices con las cosas que hacíamos en el campo, y nos criamos y tenemos ahora conocimiento de la naturaleza y del campo, no necesitábamos antes la tecnología, ahora los jóvenes, por eso a mi me gustaría motivarlos, que hagan cosas como las que hicimos nosotros, que no se metan tanto en la tecnología y eso puedo decir también, agregar, no sé si algo se me queda, ¿Alguna pregunta? (se ríe).

24. **E1:** Muchas gracias María por contarnos tu experiencia, por la confianza, nos gustaría saber si a otra persona le gustaría comentar esta pregunta, que tenía relación con, por si no escucharon debido a la conexión, a qué se dedicaban sus padres, madres, abuelos, abuelas.
25. **P3:** Hola, una de las primeras cosas, tengo mucho problema con el internet y me he tenido que reconectar ya como cinco veces y eso que estoy acá en el pueblo en Imperial, pésimo hoy día. Bueno yo como les contaba delante, yo en lo personal soy de Santiago pero mi mamá es de Valdivia y mi padre es de Pichilemu, zona de playa, entonces ambos en realidad aunque vivíamos en Santiago crecimos con una educación de acá bien sureña, mi mamá con sus raíces bien marcadas, mi abuelo trabajaba el mimbre, mi abuelo materno, mi abuelo paterno trabajaba el campo, sembraba el trigo, así que yo aunque soy nacida en la ciudad tengo esa otra mitad mezclada porque mi madre igual nos enseñaba la vida, la educación más sureña, con varias reglas, son las mismas que una ve alrededor en la ciudad que digamos. Mi esposo, nosotros seguimos la misma línea porque mi esposo tuvo la vida bien parecida acá a María, en el sentido de que él si como hombre le tocó salir al campo a la siembra, a la cosecha y de chico, de chico él tuvo que caminar, caminaba muchísimo para llegar al colegio, porque no había micros entonces no llegaban donde ellos estaban, entonces tenían que salir y caminar no más hacia el pueblo a educarse, recuerdo que mi padre me contaba que a él le pasaba lo mismo, entonces bueno yo por mi parte tengo ambos lados, como yo le decía allá en Santiago tiene todo a mano, la micro, el colectivo, también ahora está el Uber, el Didi y todas esas aplicaciones habidas y por haber, entonces todo a mano, el colegio uno camina un par de cuadras e incluso tiene colegio, entonces bueno nosotros estábamos ahora que nuestros hijos vean, les contamos cuando vamos al campo, todo eso *“mira hijo yo caminaba todo esto”* le dice mi esposo *“todo esto lo caminaba para llegar a educarme, todo esto lo caminaba para hacer esto”*, ahora claro hay maquinaria que trillan y todo eso, pero mi esposo le tocó la otra parte también y que muchas veces no había plata para pagar la máquina para que pasara para que trillara, entonces la manito no más, entonces yo creo que escuchaba lo que decía María y todo esto, es verdad era todo mucho más sano aunque muy sacrificado, mucho sacrificio, mucho sacrificio, las cosas no eran

fáciles, yo soy de las que piensa que todos los extremos son malos, porque cuando las cosas son muy sacrificadas a lo mejor se necesita una ayudita, pero se valora más, pero cuando las cosas son tan fáciles es cosa de mirar alrededor, y los chicos de ahora no están valorando el costo, lo que cada uno tiene, es con esfuerzo, sacrificio. Yo en lo personal tenía el colegio cerca, criada en Santiago, tenía el colegio cerca, quizás no viví lo que mi esposo me cuenta de que él tenía que caminar kilómetros para llegar al colegio (palabras no comprensibles) los colegios rurales era hasta como por decir hasta cuarto o quinto básico y de ahí para arriba solita para el pueblo, entonces a mi no me pasó eso, estaba cerca, caminaba un par de cuadras y llegaba, a lo mejor si uno quería comprarse un dulce, iba a la esquina, al negocio de la esquina y tenía el dulce, yo viví esa vida más fácil pero siempre con el buen consejo de mis padres, de que las cosas no eran así de fáciles, a ellos no les salió fácil fue todo con sacrificio, cada cosa que uno logra es un sacrificio, yo creo que cuando uno le va impregnando eso a los hijos, las van valorando, van valorando porque ellos ya en este tiempo no están viviendo lo que nosotros vivimos, (palabras no comprensibles) ya de alguna forma las micros llegan al campo, ¿Me entiende? están llegando, ya hay una situación (palabras no entendibles) pero los hijos tienen, que es fácil, pero cuando uno les inculca que eso fue lucha para que pasara eso, fue sacrificio, fue esfuerzo, fue alomejor un poco de reclamo para que llegara hasta allá la locomoción, un exigir y que las cosas no fueron fáciles pero que se están logrando y que se están viviendo más fácil ahora porque hubo un sacrificio detrás, un sacrificio de los abuelos, de los padres, así que esa es mi opinión. Yo en realidad por ejemplo estudié, se me hizo fácil estudiar porque estaba todo más cerca, locomoción a la mano y todo más cerca, pero lo que sí se me hizo difícil que la educación no era barata en Santiago, si los padres a uno no le pagan uno tiene que trabajar y a mi (palabras no entendibles) entonces había que tener para todos, entonces a mi me tocó trabajar como a la mayoría no más, yo creo que todo el mundo trabaja para conseguir mayores estudios, no sé por qué, lo que anhelen y yo estudié técnico en educación diferencial, fue con harto sacrificio, yo por eso digo que cuando a uno le cuesta uno valora más los logros y uno también le puede enseñar a sus hijos que con esfuerzo (palabras no entendibles) así que bueno esa es mi opinión y acuérdense del internet, que me voy y escucho la mitad.

26. **E1:** Vamos a estar repitiendo las preguntas entonces, constantemente para efectos de estos, muchas gracias por comentarnos tu experiencia, a alguien más les gustaría contar sobre su experiencia en cuanto a lo que trabajaban sus padres, madres...

27. **P5:** Bueno yo a mis abuelitos no los conocí, conocí muy poquito de ellos, pero sé mucho de ellos. El abuelito por parte de mi papá se crió en Santiago, se fue arrendado cuando era niño, entonces los patrones que lo arrendaron se lo llevaron a Santiago, y él se crió allá desde los 12 años. Falleció hace poquito a los 54 años, falleció mi abuelito. Mis papás se criaron, bueno ellos tuvieron una infancia más difícil, porque se criaron arrendados también. Esa era la vida de antes, que los papás cobraban por mandar a trabajar a sus hijos desde niños y “nosotros nos criamos más regalones”, nosotros yo digo entre comillas porque nuestra infancia, nosotros somos seis hermanos y hermanas, somos tres mayores y a nosotros tres nos tocó muy pesada la niñez. A pesar de que fue bonita nos tocó bien pesada y dura a la vez, porque nosotros hacíamos eso de ir al colegio caminando en las mañanas, cuando caían esas heladas que parecían vidrio ahí nos tocaba y a veces nosotros le contamos a los niños, a mis hijos por lo menos yo les cuento que llevábamos un baldecito, esos baldecitos que hay ahora, los llevábamos y sacábamos esas heladas que habían en los esteros y en la tarde los pasábamos a buscar y los tomábamos como helados, porque en la tarde hacía calor y en la mañana las dejábamos escondidas, en la tarde las pasábamos a buscar. Trabajamos así de temprano, mis mamás vendían queso, nos criamos del mediero, nunca tuvimos... Ahora ellos tienen su campo propio, pero antes nos criamos del mediero. Entonces, cuando nos criamos del mediero teníamos nosotros... los patrones tenían hartas vaquitas y nosotros de esas les sacaban producción mis papás y hacían queso, nosotros niños nos levantábamos 8, 9, 10 años 5:30 de la mañana, después llegábamos a las 10 al colegio, porque caminábamos después de sacar leche y todo caminábamos no sé... una hora para... una hora y media para llegar al colegio.... Entonces, esa era nuestra infancia. Mi papá se dedicaba a la agricultura, también nos levantábamos temprano, antes se cosechaba mucho lo que era el lupino, también cortamos nosotros con ichona, nos levantábamos temprano porque de una hora para acá el lupino endurece, en la mañana se tomaba fresco y después cuando endurece se cosechaba a palos no más, con coligues, esa fue nuestra infancia y cuando nos tocaba sacar la chacra, por ejemplo, las papas, salíamos temprano también y se juntaban más tíos, más primos y entre todos andábamos ayudando a sacar papas, si no nos apurábamos recibíamos un papazo (se ríe) no, pero a pesar de que fue dura, fue bonita y eso uno también lo valora, lo que decían las otras mamitas, uno hoy día valora lo que antes le costó, en cambio ahora los niños no... se les da todo, si el furgón no los viene a buscar los manda a otro colegio porque ese colegio no tiene furgón, entonces... uno les hace la vida fácil y también nosotros nos criamos internados. Nosotros vivíamos camino a Molco y mis hermanos internaban allá en Chol Chol, viajamos el día Domingo y

llegábamos el Viernes en la noche, ya el Domingo al mediodía nos veníamos de vuelta para estar en el internado. Yo le digo a mi hija siempre que el peor castigo que yo le podía dar era mandarla a un internado, así que no... Hoy día tienen todo y eso es lo que uno aprendió yo creo, el valor de las cosas, valorar lo que uno tiene y las comidas, también lo que decía la otra mamita, las comidas eran súper sanas, uno no recurre al pueblo, ni para comprar los tallarines, ni el arroz. Siempre ocupaba, mi mamá hartó lo que es el trigo molido, la chuchoca... que hoy en día uno les da a los niños y creen que están comiendo no sé qué cosa... entonces, las verduras salían de la misma huerta, con decirle que una vez mi mamá hizo un guiso de perejil y a ninguno de los tres les gustó el guiso de perejil que ella hizo y nos tuvo una semana comiendo el mismo almuerzo, entonces... ¿Qué esperaba uno? de vivir sano, era todo sano. Uno antes jugaba a la pelota, nos juntábamos con los vecinos, jugábamos en una laguna que tenía agua hasta Noviembre, después ya en Diciembre se secaba... Diciembre, Enero y Febrero la disfrutamos al máximo, porque todas las tardes después de la siembra nos íbamos a jugar a la pelota, entonces ahí jugaban los vecinos, los tíos, los papás, las mamás, estaban todos los grupos jugando en una laguna a la pelota y no era una pelota comprada, porque era una pelota hecha de bolsa, de todos los restos de bolsa que hoy día uno bota a la basura, las ocupábamos para hacer una pelota, porque no había para comprar una pelota... Para no mojarse los pies para ir al colegio me acuerdo que uno se ponía una bolsa, antes de los calcetines y después los zapatos y así íbamos al colegio y un lápiz se repartía entre tres, fue una infancia dura, pero bonita a la vez... eso, no sé qué más podría contarles.

28. **E2:** Muchas gracias, bueno continuando con las preguntas... ustedes mencionaron diversas tradiciones, por ejemplo; el We Tripantu... En cuanto a esas tradiciones familiares ¿Cuáles eran sus festividades favoritas cuando eran niñas?
29. **P5:** Uy eso sí, yo me acuerdo que cuando yo iba en el colegio hacían juegos rurales, en los colegios antes se llamaban competencias, eran competencias como las que hacen hoy, pero se llamaban juegos rurales... Entonces en esas participé hartó y yo bailaba purrun y casi siempre sacaba premio a los primeros lugares en los colegios en los que participaba, después ya con el tiempo ya se me fue olvidando porque uno como se viene a la ciudad también, se deja lo que se tiene de lado, los papás se van a trabajar también a otras partes... a la chueca también, jugábamos así a patita pelá', quedamos todos embarrados, pero jugábamos y también ganábamos hartó en los colegios, esos se llamaban los juegos rurales antiguamente se hacían así, los bailes no eran una cumbia, sino que eran un purrun, los juegos no eran a la pelota, sino que eran a la chueca... entonces eso hoy día no sé hace en

ningún lado, porque hasta los colegios rurales tienen distintos tipos de celebraciones y no como antiguamente, pero antes si nos inculcaron harto eso... en el colegio por lo menos, hoy día esas tradiciones ya se han perdido por completo casi, debieron volver a estar porque eran más entretenidas, pero no sé si llegaremos a ese punto, ojalá se llegara a eso porque sería la vida mucho más entretenida que lo que está hoy día... Eso fue mi participación en los colegios, con lo que respecta a mi niñez porque ahora uno participa en el colegio, pero envía a los niños vestidos, las comidas típicas, pero más de eso uno no pasa.

30. **E1:** Muchas gracias por contarnos muchas cosas que no conocíamos, así que muchas gracias por abrirte. Alicia te comentamos, la pregunta que habíamos hecho es ¿Cuál era tu festividad favorita cuando eras niña? no sé si a alguien le gustaría seguir comentando o hablarnos un poco sobre eso.
31. **P2:** Voy yo por mientras que Alicia vuelva a tener un minuto más de mejor conexión. Bueno, la verdad es que yo no tengo mucho de experiencia más que desde que llegué a trabajar a Imperial de conocer un poco la cosmovisión Mapuche, pero si recuerdo alguna festividad que me encantaba, bueno hasta el día de hoy trato de hacerla, para mi es inolvidable navidad y año nuevo. Navidad porque es mi cumpleaños el 25 así que toda mi vida desde que tengo uso de razón lo hemos celebrado en grande con toda mi familia, como el mejor regalo y año nuevo lo recuerdo mucho porque nos juntábamos siempre en la casa de mis abuelos, en un pueblito llamado Curarrehue, que queda como a tres horas de acá de Temuco, un pueblito muy pequeño... mucho más que Imperial, queda casi yendo a la frontera con Argentina y recuerdo... tengo muy bonitos recuerdos porque lo principal que nos preocupamos siempre a fin de año, para año nuevo era que estuviera toda la familia y eso significaba estar mis abuelos, sus cuatro hijos, cada hijo con su familia, con sus hijos, con sus nietos, entonces era como un gran fiesta que duraba por lo menos como dos o tres días y donde teníamos oportunidad de poder juntarnos toda la familia a celebrar el año nuevo, pero más que el año nuevo, era celebrar el momento del año, con la familia, entonces nos veíamos todos los primos jugábamos, mi abuela tenía un carácter un poco duro, era como la matriarca de la familia, en cambio mi abuelo era todo lo contrario, entonces él era el que se encargaba como de hacernos el gusto a los nietos, de levantarse temprano, tener el desayuno listo, de qué si hacía mucho calor, obviamente era un pueblito muy pequeño si no teníamos piscina, no teníamos algo para refrescarnos, bienvenidas eran las botellas con hoyitos y agua, él se las ingeniaba de alguna u otra forma y mi abuela era como la persona que estaba detrás llamándole la atención que no desordenara tanto, que no mojara, que tenía que hacer esto y esto otro. Entonces por ahí había como varios, varios

disgustos familiares, que al final terminamos riéndonos todos porque era la oportunidad que teníamos para compartir, así que esas dos festividades eran como las que más trato de seguir con la tradición el año nuevo siempre se ha caracterizado en mi familia, por tratar de pasarlo en familia, si no, no es completa, por lo menos la gran mayoría y en mi cumpleaños por lo menos tratamos de juntarnos y estar siempre juntos más que nada por ser mi cumpleaños en navidad y esa es como mi experiencia y acá bueno después de que llegué a trabajar a Imperial empecé a conocer un poco más del pueblo Mapuche y trato también a mi hijo que va en la misma escuela, él está como más familiarizado, porque obviamente él empezó desde más pequeño a ver este mundo, en mi caso no fue tanto pero en el caso de él sí, y le gusta, le gusta bastante el participar de las actividades, para él es algo nuevo así que todo lo que yo pueda apoyarlo, todo lo que yo no tuve cuando más pequeña, bienvenido sea.

32. **E1:** Qué bonita experiencia, qué bacán que haya durado como tres días la celebración, nos han contado muy bonitas experiencias y en relación a eso nos queda la duda de si ¿Hay experiencias que no le gustaría que los niños de hoy vivieran? Que ustedes vivieron en su pasado.
33. **P5:** Ese tema es muy difícil, pero yo creo que no me gustaría que viviera nadie, es el maltrato.
34. **E2:** Sonia ¿Estás bien?
35. **P5:** Si.
36. **E2:** Sabemos que es un tema complejo por todo lo que está pasando, así que no las vamos a obligar a hablar si no quieren hacerlo.
37. **P2:** Yo creo que apoyo el comentario de Sonia, obviamente ninguna de nosotras como mamá, como padres o cuidadores, tutores quiere que su hijo, o la persona que está al cuidado de uno, viva cosas que son desagradables, sobre todo en la sociedad que estamos viviendo, sé de manera personal que es un tema sensible para Sonia, pero creo que el maltrato infantil o la violencia intrafamiliar es algo que se debería erradicar y que lamentablemente hasta en la sociedad actual está muy presente, a lo mejor antes se daba de igual manera, pero estaba un poco más tapado por la misma sociedad, ya que no salía tanto a la luz, pero no era que no se viera en la familia y quizás antes se daba mucho más, porque sabemos a lo mejor que las personas que eran de campo, no todos, no quiero generalizar, pero sí sabemos que eran un tanto como abrutados, como se les llama ahora un poco, entonces obviamente ellos tenían otras formas de enseñar a sus hijos, a veces actualmente se dice que se necesita solo un poquito de aquello, a veces para enderezar a los hijos, pero

habemos otras mamás también que tratamos de educar desde el amor y tratamos en lo posible de ellos no pasen quizás por algo que nosotros pasamos, perfectamente me recuerdo que mi papá una vez me levanto la mano y le dolió más a él que a mí obviamente, porque era su regalona, lo sigo siendo, y nunca más lo hizo y me imagino también que en algún episodio quizá alguna de ustedes pudo haber vivido, pero lo importante es que esto no se torne permanente, esa es la clave.

38. **E2:** Siguiendo un poquito con la línea de esto, no sé si recuerdan algún momento familiar o evento familiar que haya marcado su vida familiar.
39. **P5:** A mi me gustaba cuando llegaba mi abuelito de visita él era un... yo creo que todo lo bueno que tengo se lo debo a él, porque antes cuando él venía, por ejemplo desde Santiago, como le contaba delante él vivía en Santiago, entonces cuando él llegaba, su plato favorito de comer era unos porotos manteca, esos porotos manteca que salían antes, lo verdaderos porotos que cosechaba mi papá, él solo pedía eso, con una ensalada a la chilena y con eso él era feliz y un pebre y era para él, esperarlo con un asado era como una ofensa porque a él no le gustaba eso, en cambio esperarlo con un plato de porotos y una ensalada a la chilena y un pebre y una sopaipillas era como el gusto, le fascinaba y era parecido al abuelito de la tía Carlita, la mamá de Ian, él nos hacía todos los gustos, cuando él llegaba nadie nos retaba, nadie nos hacía nada, nosotros podíamos hacer de todo y él estaba siempre ahí, primero tenían que hacerle algo a él y después sus nietos, entonces nosotros disfrutamos al máximo esa etapa de mi abuelito, esos eran los momentos más lindos, yo creo que vivimos porque nos reuníamos todo con él así era todo un día subir el cerro, subíamos con él, bajábamos el cerro con él, todo lo hacíamos con él, eso era, no sé, yo creo que deben haber sido los mejores momentos que pasamos con mis hermanos cuando llegaba mi abuelito de Santiago y bien la parte era súper humilde a pesar de todo lo que obtuvo en su vida y como se crió, era una persona muy humilde y valoraba mucho las cosas que tenía y como le digo una persona humilde, a parte sencilla, nunca lo escuche por ejemplo, lo mejor de él era que jamás lo escuche hablar mal de otra persona, jamás podría decir yo... él no, es un ejemplo a seguir mi abuelito y eso, los mejores momentos de mi infancia.
40. **E1:** Muchas gracias por compartir tu experiencia Sonia, ¿A alguien más le gustaría comentar sobre esta pregunta? (tiempo) nos gustaría pasar a hablar sobre experiencias más actuales, de sus vidas cotidianas, de lo que han observado en los niños y las niñas y en ese sentido nos gustaría preguntarles si ¿Han notado cambios en los juegos de niños y niñas de la comunidad? Bien, ahora que llego María y Alicia, voy a repetir la pregunta, la pregunta

es si ¿Han notado cambios en los juegos de niños y niñas de la comunidad? A comparación a como era antes, hablando de la actualidad.

41. **P1:** Sí, muchísimos cambios, nosotros a la actualidad a antes los juegos como dices tú, cierto, sí, los juegos eran muy distintos, antes nosotros jugábamos a saltar correr y ya eso era lo máximo, corríamos en grupo, con los vecinos, vivíamos en comunidad entonces los vecinos estaban cerquita alrededor de nosotros y nosotros éramos seis hermanos y todos seguiditos po', éramos de un año, de un año y medio de diferencia y los vecinos también entonces hacíamos grupos, corríamos al pillarnos y alcanzarnos y al que lo atrapaba, y al contar y al que se atrapaba le tocaba contar, eran juegos así solamente de entretenimiento, de carreras, saltos, escondidas y ahora es muy distinto. Oh me voy a quedar sin batería, no hubiese podido seguir hablando, pero ahora yo solo eso puedo decir porque me voy a quedar sin batería, donde tuve que salir a buscar señal, me quedé sin batería, sin poderme conectar y aquí dentro de la casa no tengo señal.
42. **E1:** ¿María estás ahí?
43. **E2:** Yo creo que se le apagó el celular, pero si alguien más quiere hablar entorno a los cambios que ha visto en los juegos de los niños y las niñas... bienvenida sea...
44. **P1:** Sí, yo creo que ahora los juegos de los niños son más que nada en las casas, porque a mi hija no me gusta dejarla salir a la calle, me da miedo... porque tantas cosas que han pasado, entonces uno siempre trata de proteger a sus hijos y quizás le hace un poco de daño si no sale, pero igual la incentivo a jugar aquí dentro de la casa o tratamos siempre de ir al campo, donde mi mamá y mi suegra y allá jugamos, jugamos en el campo para que pueda correr, pero aquí son más caseros los juegos.
45. **E1:** Muchas gracias María José, ¿A alguien más le gustaría comentar sobre esta pregunta?
46. **P5:** ¿Los cambios de los juegos dices cierto?
47. **P3:** (Interrumpe) lo siento, me cambié de lugar para poder tomar señal. Emm, sí, los cambios son hartos cambios, yo me acuerdo delante lo que decía delante la mamita, jugábamos al luche, al saltar, la pinta la escondida, al pillarse, era muy entretenido y ahora no po'... ahora han cambiado mucho esas cosas, bueno mis hijos ahora cuando nos vamos a donde mis suegros, al campo, ellos no pasan adentro de la casa, no les gusta, quieren estar solamente libres, por el mismo encierro que estamos viviendo este tiempo, por lo mismo que se provocó, que yo creo que ahora lo que más ocupan es el celular, computador los que pueden, televisor... bueno ahora nosotros implementamos el tema de... se les compró un ludo, estamos buscando alternativas más didactas, la jenga, que también la compramos para que no sean tan dependientes, porque llega un momento en el que se ponen dependientes de

la tecnología porque no hay otra opción por lo menos yo creo que la mayoría lo estamos viviendo, por lo menos los que vivimos en el pueblo que a lo mejor no tenemos patio, que es lo que me pasa a mí, que aquí en la casa no tenemos patio nosotros. Entonces para jugar ellos tienen que salir directamente a la calle y es complicado, súper complicado, entonces hay que buscar alternativas y por eso también a veces, con las precauciones obviamente que estamos viviendo y sabiendo que en el campo son solamente ellos, porque en el campo no tienen vecinos cerca, entonces no hay contacto... entonces los tratamos de llevar para que ellos puedan tener ese esparcimiento de correr, de saltar, no sé po', lo que más hacen, yo considero, es correr, como que tienen una energía acumulada. Pero si hay harta diferencia, antes nosotros no teníamos tecnología, si miramos para atrás, bueno de mis años no había tecnología... celulares eran impensados, con suerte había teléfono fijo en la casa, entonces estábamos en un mundo donde obviamente éramos más sanos porque había mucha actividad física, andábamos todos corriendo, saltando, jugando, hasta peleando con los hermanos y todo eso, era entretenido, ahora las casas las hacen chicas, si nos vamos a la ciudad las casas son sitios pequeños, casas chicas, entonces no hay muchos espacios donde los niños se puedan recrear.

48. **E2:** Creo que se quedó pegada, ¿Ahí volvió o no?
49. **E1:** Pero de todas formas ya había terminado de dar su opinión...
50. **E2:** Ya bueno... continuando con las preguntas ¿Ustedes consideran que existen diferencias entre una familia chilena y una perteneciente a una comunidad Mapuche?
51. **P3:** Disculpa, hace rato vengo escuchando ciertas preguntas referentes a lo mismo, yo creo que todo allá en la comunidad es diferente, es distinta la manera de vestirnos por ejemplo al pueblo Mapuche ya más adulto que siempre anda con sus vestimentas muy orgulloso y es algo muy lindo, muy hermoso... entonces nosotros, por ejemplo, yo lo digo por mí, a nosotros nos ponían ropa cuando nos decían, no sé, por ejemplo: *“ya, como es 18 de septiembre nos vamos a vestir de china”*, ¿Nosotros como lo vemos? Ustedes por ejemplo, ¿cómo lo ven?, ¿para ustedes y sus padres era el disfraz, o era la vestimenta? Por ejemplo, acá ya es diferente porque eso está arraigado, son sus raíces, es su vestimenta y es algo muy hermoso, yo cuando los veo es preciosa la vestimenta, es envidiable como ellas se ponen su vestimenta y con mucho orgullo, así que yo creo que igual... obviamente que es diferente, ¿Ya?, porque nosotras no nos vestimos así todos los días, por ejemplo, ustedes mismas usan su delantal ¿Cierto?, a mí me pasaba igual porque trabajaba en jardín, pero mi delantal era para trabajo, no era mi vestimenta diaria, porque nosotras en nuestro diario vivir no nos vestimos así ¿Cierto?, con el delantal las 24 horas del día, pero en cambio acá el pueblo

Mapuche obviamente que si usa su vestimenta es porque es parte de ellos, entonces obviamente que si hay diferencias en nosotros como familias, nosotros por ejemplo yo no hablo mapuzungun, mis hijos están aprendiendo, mi esposo habla un poco porque obviamente por sus raíces, entonces ahí ya también hay una diferencia entre nosotros, incluso entre mi esposo y yo, porque él habla pero yo desconozco, es difícil, me cuesta, es complicado, entonces yo creo que obviamente que es diferente, eso.

52. **P1:** Sí, lo otro que yo considero que hay diferencias es que por ejemplo, que en comunidades Mapuche se tiene mucha confianza entre los vecinos y por ejemplo, en la sociedad chilena no se puede tener esa confianza porque lamentablemente la delincuencia como está y uno no puede confiar mucho en el otro. Entonces quizás eso igual es una diferencia que si fuera otra sociedad, quizás no existiría, pero lamentablemente como digo, no se puede hacer de otra forma, pero si en la comunidad Mapuche por ejemplo, de repente uno sale y deja encargada la casa al vecino y nunca se va a perder nada, entonces eso...
53. **E2:** Muchas gracias, bueno, ahora nos gustaría comenzar con proyecciones a futuro... ¿Cómo visualizan a las familias Mapuche que viven en la Araucanía de aquí en 15 años?
54. **P3:** Disculpen me río porque mi hijo está escuchando, miren está aquí al lado y me dice *“muy buena esa pregunta mamá”* (risas).
55. **P1:** Difícil la pregunta porque así como se ve que a través del tiempo se ha ido disminuyendo la población Mapuche, porque la gente, los niños de repente, quieren migrar a la ciudad porque a algunos les da vergüenza ser Mapuche y como que quieren salir adelante y cosas así y se van, entonces la población Mapuche va disminuyendo, se va reduciendo, pero si hay muchos que hacen lo contrario, que les encanta su cultura, que la viven con pasión por decirlo así y esas personas quizás son las que van a quedar, pero yo creo que la población va a seguir disminuyendo más que aumentando pero todo está en el trabajo que hagamos como sociedad, que le den la importancia a la cultura Mapuche y que se sigan como fortaleciendo entre comunidades, eso.
56. **P3:** Si yo igual soy más optimista, em... conozco mucha gente Mapuche, gente que... Tengo una amiga, mi mejor amiga, ella es Mapuche... Llevamos más de 25 años de amistad y ella es muy arraigada con su cultura y de conectar a sus hijos, tiene hijos pequeños igual... de conectarlos yo creo que también va por ahí el secreto... que siga haciendo... que sigan impregnando como padres a sus raíces, yo creo que eso lo hacemos incluso a lo mejor nosotros mismos... ¿Nosotros como padres qué hacemos? Enseñamos a nuestros hijos parte de nuestras raíces po' ¿Cierto?, entonces le enseñamos de cómo eran nuestros padres, como eran los abuelos y nosotros le vamos enseñando, como dice, el árbol genealógico de

nuestros antepasados, yo pienso que por ahí va a lo mismo con el tema del pueblo Mapuche, yo pienso que mientras más impregnamos a los hijos aunque después crezcan y quieran hacer su vida a lo mejor lejos, en otra ciudad o en otro país, pero van a tener ahí esa parte arraigada, ya que es parte de ellos, que es lo mismo que yo hago con mis hijos po', de enseñarles cuales son nuestras creencias, cuál es el plato favorito, qué era lo que nos gustaba. A lo mejor lo que mis padres hacían, tratando de impregnar eso, yo pienso que de aquí a 15 años puede cambiar... ¿Por qué no? Puede mejorar, si uno no es optimista en los tiempos que estamos viviendo, estamos sonaos'... Es mi opinión, lo veo así, si uno no trata de mirar un poco más alegre el futuro, estamos complicados, entonces yo pienso que puede ser por ahí... yo lo digo de mi experiencia de mi mejor amiga, ella también trata de impregnar lo que más puede a sus hijos con respecto a sus raíces y es algo valorable... y lo veo en nosotras también, cada una tenemos hijos y tratamos de impregnar un pedacito de nosotros en ellos, un poco de nosotros, porque después ellos van a crecer, se van a casar y a lo mejor ellos con sus hijos van a dejar un poquito de nosotros en sus hijos, así que yo pienso que a lo mejor por ahí va...

57. **E1:** Bueno y en relación a esto que estamos hablando, entonces que le pedirán al Estado chileno para que la comunidad Mapuche sea valorada, respetada... reconocida... Las escuchamos.
58. **P1:** Yo creo que la evidencia que se pueda presentar, quizás ahí el gobierno no sé, podría hacer como proyectos o algo así que vean lo positivo que es estar dentro... o vivir cómo vive la cultura Mapuche, porque los efectos que tiene en la salud, en todo lo que es salud mental y todo, siento que son importantes, y en la sociedad en que estamos ahora, yo creo que generaría muchos cambios positivos en las personas, porque como le decía al principio, no sé la misma alimentación es como más sana en la cultura Mapuche, porque yo misma, yo tengo mi mini huerta acá en la ciudad pero tengo de todo un poquito, entonces todo es con semillas con cosas del campo y con fertilizante de campo, no utilizamos nada químico, tratamos de ser lo más sano posible, entonces todo eso si se evidenciara a nivel nacional o no sé, mundial, sería como tomado más en consideración porque siempre cuando hablan de los Mapuches hablan mal, por ejemplo en las noticias lo único que dicen son cosas malas, como cuando hay peleas entre los carabineros y los Mapuches y cosas así, pero no ven lo bonito de la cultura, se centran solo en lo malo, entonces eso.
59. **P5:** Yo opino lo mismo que la mamita.
60. **P3:** ¿Me escuchan?

61. **E2:** Sí, lo que pasa es que están hablando dos personas al mismo tiempo. Estaba hablando Sonia. Sonia si quieres contarnos.
62. **P5:** Sí bueno, yo opino lo mismo que la apoderada anterior, creo que yo le pediría al gobierno que se fuera a vivir un mes, que ellos fueran a vivir un mes en lo que se trata una comunidad y que vieran lo que se toman al desayuno, que vieran lo que toman para curar un dolor, que vieran lo que se sirven a la hora de almuerzo, que vieran cómo comparten el día a día como es el trabajo en una comunidad Mapuche, ahí yo creo que ellos valorarían la etnia Mapuche, eso yo les pediría porque si ellos no viven en una comunidad nunca van a saber lo que se trata una comunidad y para que un niño nazca sabiendo lo que es una comunidad tiene que por lo menos uno inculcarle las raíces de lo mismo que decía la mamita. Yo en mi casa también tengo una mini huerta y no tiene nada de químicos, el perejil que ocupo es sano, el cilantro que yo ocupo es sano, no tiene nada, solo tiene guano de oveja que no tiene ni siquiera tierra, solo guano de oveja. Tengo tomates, tengo perejil, tengo cilantro y solo oler esas plantas es un olor súper fuerte y agradable, rico porque uno no va a comprar a una frutería, el cilantro no tiene ningún olor, ningún gusto, entonces uno compra aquí y allá van a ver que todo lo que hace una comunidad es sano, porque en una comunidad en todo lo posible no le echan químicos a sus plantaciones, todo lo que sale de ahí es natural y como hacía la pregunta delante de 15 años, yo de aquí a 15 años veo una sociedad muy distinta y capaz que, no sé si soy yo la que se imagina algo así no más o habrá gente que se imagina, yo me imagino no sé si nietos o hijos, viviendo en el campo con una vida sana y sin que les de vergüenza vestirse Mapuche, andar en su día a día sin que tengan que ocupar una frazada de tienda, sino que las confecciones ellos mismos, pero eso tiene que ser de chicos, de los colegios, de los jardines y de la familia tiene que ser un trabajo en conjunto para volver a recuperar lo que antes era.
63. **E1:** Muchas muchas gracias Sonia por tus palabras, concuerdo mucho con lo que dices, no sé si a alguien más le gustaría dar su opinión, sino seguimos con la próxima pregunta.
64. **E2:** Entonces seguimos con la otra pregunta que es ¿Cómo creen que será el futuro de los niños y las niñas mapuches de aquí a 10 años en relación a la vida familiar, educación y vida social?
65. **P4:** Bueno puedo opinar algo así como una reseña de todo un poquito porque yo pienso que si no se les prepara no se les inculca a los niños ahora, si el Estado no se preocupa de que aprendan la lengua Mapuche y todo lo que tiene que ver relacionado con la cultura, probablemente de aquí a un tiempo no existan niños que conozcan porque nosotros tenemos los conocimientos porque lo vivimos en el pasado pero desde ahora los niños no lo están

viviendo, entonces si el Estado no se preocupa de que los niños vuelvan a retomar lo que nosotros vivimos antes puede que con el tiempo ya no esté, va a quedar el recuerdo o alomejor los niños van a saber lo que nosotros le conversamos, no lo van a vivir y es por eso que es importante que a nuestros niños les inculquemos, les enseñemos primero nosotros como padres y también con ayuda del gobierno, porque nosotros como padres podemos hacer lo que nosotros tenemos de conocimiento que no es mucho porque a nosotros tampoco nos enseñaron, se quedaron con el tesoro los abuelitos y no nos enseñaron a hablar a nosotros, por ejemplo la lengua, pero si nos enseñaron el conocimiento del trabajo del campo, del trabajo sano, la alimentación sana. Entonces nosotros eso podemos enseñarle a nuestros hijos pero igual es importante que el gobierno que puede aportar con los conocimientos de estudios, de aprendizaje a hablar, sería muy bueno para que los niños no se olviden de cultura, que ellos pertenecen a un pueblo que hace en años fue un pueblo muy sacrificado, un pueblo que tiene muchas cosas lindas que aportar también, cosas buenas, saludables y valorables, como alomejor ahora vemos que la tecnología es buena también nos sirve muchísimo, también la cultura Mapuche tiene cosas que nosotros aún no conocemos muy buenas, como la medicina que también sana más aún, diría yo, que los mismos medicamentos del hospital y muchas cosas que aún yo por ejemplo no conozco, que desconozco y que sé que existen por mi mamá que nos conversa y eso puedo decir. (se pierde la conexión un poco) Tengo lo que aprendí hasta cuando me enseñó mi mamá y eso.

66. **E1:** Bueno María, muchas gracias por tus palabras. Como para ir finalizando, ir concluyendo todo lo que hemos conversado, me gustaría hacerles una última pregunta, que dice así: ¿Qué aspectos de la vida familiar, social, laboral es necesario fortalecer y promover en la comunidad Mapuche?
67. **P5:** Cuidar la naturaleza, yo creo que eso es una parte muy principal de la comunidad Mapuche, cuidar la naturaleza, porque hoy día nosotros que vivimos acá en Imperial, yo igual pertenezco a una comunidad indígena, soy socia de allá donde yo nací, entonces mis conocidos dicen *“no es que nosotros no tenemos cómo salir adelante, no tenemos agua, no tenemos..”*, como que se quejan un poquito de lo mucho que tienen les dije yo un día, imagínense en la comunidad donde yo vivo mis papás no tienen agua, pero ellos no tienen agua, en cambio pasan cerca unos esteros hermosos, yo no sé si soy yo la que ve distinto a ellos o son ellos que no ven la realidad que tienen, yo les digo con esos esteros les falta limpieza, cuando ellos aprendan a cuidar la naturaleza lo que tienen al lado vean con distintos ojos lo que tienen enfrente van a saber valorar más su cultura, porque yo creo que

eso es lo principal, porque si cuidamos la naturaleza y fortalecemos la naturaleza. Porque una cosa es cuidar y otra es fortalecer, que es ayudarla a que la naturaleza salga a flote vamos a poder tener una mejor vida, yo creo que esa es una de las principales cosas que trato de decirle yo a mis conocidos y claro se lo inculco a mis hijos todos los días, ellos tienen que cuidar la naturaleza, si van a sacar algo de un arbolito que a ellos les va a dar medicina que le pidan permiso a la matita que les dé lo que realmente necesitan para ellos, pero se los enseñó y no es algo que tenga olvidado, sino que es algo que yo escuché de mi abuelito y se lo repito a ellos y lo principal es cuidar la naturaleza, si cuidamos la naturaleza mañana podremos tener grandes cosas, sino vamos a estar hundidos.

68. E1: Justamente, coincido mucho con tus palabras Sonia y no sé si a alguien le gustaría opinar respecto a esta pregunta.

-Posterior a eso se pierde audio y video de la entrevista, la cual finalizó en menos de 5 minutos luego de la última pregunta.

Pauta Taller para niños y niñas. NO APLICADO.

A lo largo del periodo/proceso de trabajo de campo, han surgido diversos acontecimientos que nos han llevado a concebir desde diferentes perspectivas las estrategias que utilizaríamos para recopilar los relatos de los sujetos seleccionados para nuestro estudio, especialmente, aquellos que tenían directa relación con los más pequeños/as. Es por esto, que para llevar a cabo la entrevista en profundidad a las niñas y niños de la comunidad, surgió la necesidad de realizar una adaptación. De acuerdo a lo anterior, nos parece pertinente y coherente aplicar el taller pedagógico como estrategia de recolección de información, entendiendo esta como una técnica que comprende un conjunto de herramientas, procedimientos e instrumentos que son utilizados para obtener y recopilar la información referente al objetivo de investigación. Las técnicas de investigación, se utilizan de acuerdo a diferentes protocolos establecidos en cada una de las metodologías utilizadas, es decir, cada investigación puede tener una metodología diferente (Abarca, Alpízar, Sibaja y Rojas, 2013). En este sentido, el taller pedagógico es utilizado como un instrumento que posibilita un diálogo participante que expone y confronta diversas

vivencias, razonamientos y sentires que nos ayudará a recopilar narraciones o relatos genuinos y auténticos que enriquecerán el análisis estructural.

Bernarda Toledo (2018) en su tesis doctoral *“El lenguaje de las Emociones en los formadores de Profesores. Un estudio hermenéutico en cuatro Universidades de la Región Metropolitana de Santiago”* señala que la hermenéutica demanda realizar un ajuste de las técnicas de recopilación de información, en otras palabras, consiste en una proximidad hacia la comprensión de la experiencia de los sujetos de investigación. Es por esto que consideramos este método, ya que nos permite adentrarnos de forma natural en la esencia de los participantes, dándonos a conocer sus emociones, vivencias, opiniones e intereses, lo cual nos posibilita ahondar de forma progresiva en ellas.

Para darle rigor metodológico es que nos centraremos en el análisis estructural de Ríos (2011) quien lo comprende como:

El análisis estructural brinda la oportunidad de tratar el discurso de los niños, jóvenes, profesores, padres u otros sujetos, como un texto escrito, es decir, como un discurso que ha sido liberado del tutelaje de la intención mental de su autor y de la referencia situacional, con lo cual, el sentido del autor se vuelve una dimensión más del texto y surge un conjunto de referencias que crean una nueva realidad de sentidos que lo hacen significante. Es así que el análisis estructural permite descubrir aquello que en el discurso oral quedaba oculto a la comprensión del oyente. (X).

En relación a lo anterior, es que Carmona (2019) señala que el taller pedagógico permite mantener un diálogo constante entre los sujetos de investigación. Es por esto, que a partir de las características de los párvulos se considera como instrumento de recolección de información, ya que se asocia con la etapa de desarrollo en la que se encuentran niños y niñas.

user 10-8-2021 18:37

Comentario [1]: añadir página

user 10-8-2021 18:37

Comentario [2]:

Para el caso de la presente investigación, se trabajó de la siguiente **forma**; se utilizará el **dibujo** como estrategia de recolección de información, donde niños y niñas representarán diversos lugares de su comunidad, los cuales además pueden emanar variados recuerdos y momentos. Por esta razón se utiliza el dibujo, ya que es la estrategia más idónea para que niños y niñas se expresen de forma natural.

En el momento en que los instrumentos fueron validados nos dedicamos a recoger la información, lo cual se convirtió en un proceso de profundización en torno al lenguaje de las emociones, ahondando en diversos aspectos de este.

Momento Simbólico

En este apartado se busca generar un ambiente seguro y de confianza que permita establecer una conversación fluida y grata para el grupo partícipe del taller, propiciando experiencias enfocadas en la expresión de sus vivencias respecto a su presente y a sus proyecciones, a través de la representación gráfica. Para llevar a cabo este momento las mediadoras del taller darán a conocer sus vivencias mediante dibujos, que posteriormente serán utilizados como guías para la actividad.

Momento Discursivo

En esta sección, se hará énfasis en la conversación/comunicación fluida que se genere a partir de preguntas realizadas, las cuales serán respondidas principalmente mediante dibujos que ayudarán a facilitar la expresión de diversas vivencias y sentires, los que abrirán paso a relatos emitidos por los participantes del grupo.

Momento Analítico

En función de los diferentes relatos y en conjunto con los distintos dibujos de cada participante, se realizará un análisis hermenéutico, el cual permitirá interpretar y comprender la perspectiva de los niños y niñas pertenecientes a la comunidad. Esto facilitará la recolección de información respecto al lenguaje de las emociones que se manifiestan en cada uno de ellos y ellas.

Momento de Profundización

Para llegar a este punto, fue necesario utilizar distintas estrategias de recolección de información, una de ellas fue la entrevista. En esta, fueron partícipes distintos agentes de la comunidad perteneciente a la cultura, por medio de dichas entrevistas se obtuvo material que será transcrito y analizado, profundizando en diversos aspectos por medio de los cuales se podrá concretar el taller pedagógico, enfocado en niñas y niños de primero y segundo básico. Volviendo a las entrevistas con adultos, en el momento de realización existieron las siguientes interrogantes: ¿Cómo realizaremos todas estas preguntas? ¿De qué forma responderemos a la información entregada por parte de los sujetos de investigación?, pero luego, al ser una conversación fluida y grata no fue necesario realizar todas las preguntas planteadas, ya que se iban respondiendo de manera espontánea.

Pauta para entrevistas individuales y grupales a miembros de una comunidad Mapuche

1° etapa: Pauta de Preguntas

Ejes: Categorías:	Recuerdos	Experiencias actuales	Proyecciones
Familia	1.- ¿Cómo fue tu vida familiar cuando eras pequeño/a? 2.- ¿Cómo estaba constituida tu familia? 3.- ¿A qué se dedicaban tus padres, abuelos/as o los adultos/as con quienes vivías? 4.- ¿Cuáles eran las actividades que tenían los niños y niñas en tu infancia? ¿Trabajaban? 5.- En cuanto a la tradición familiar ¿cuál era tu festividad favorita cuando eras niño/a? 6.- ¿Cuál ha sido tu mejor recuerdo con tu familia?	1.- ¿Han notado cambios en los juegos de niños y niñas de la comunidad? 2.- Actualmente, ¿Cuál es la festividad familiar que más disfrutas? 3.- ¿Cuáles son las personas más importantes dentro de la familia? 4.- ¿Existen diferencias entre una familia chilena y una perteneciente a una comunidad mapuche?	1.- ¿Cómo visualizas a las familias mapuche que viven en la Araucanía de aquí a 15 años? 2.- ¿Crees que los roles que existen dentro de tu familia cambiarán en 10 años? 3.- ¿Cómo crees que será el futuro de los niños/as mapuche de aquí a 10 años en relación a la vida familiar, costumbres, educación, vida

	<p>7.- ¿Viviste experiencias que no quieres que vivan los niños y niñas de hoy?</p> <p>8.- ¿Recuerdas algún evento importante en la vida familiar que te haya marcado?</p>	<p>5.- ¿Hay diferencias importantes entre tus hijos/as y los niños/as chilenos/as ya sea dentro de la comunidad o en otros espacios?</p> <p>6.- ¿Consideras que los ingresos de tu familia son suficientes para mantener una vida digna?</p> <p>7.- Actualmente es necesario que los niños/as trabajen para ayudar al sustento de sus familias?</p> <p>8.-¿Cuáles son los momentos de recreación familiar que se viven en la comunidad?</p>	<p>social?</p> <p>4.- ¿Cuáles crees que serán las tradiciones que se seguirán manteniendo en el tiempo?</p> <p>5.- ¿Qué aspectos de la vida familiar, social, laboral es necesario fortalecer y promover en la comunidad mapuche?</p>
<p>Espacio Educativo</p>	<p>1.- ¿Fuiste a un colegio dentro de tu comunidad?</p> <p>2.- ¿Dónde estaba ubicado?</p> <p>3.- ¿Cómo fue esta primera experiencia educativa?</p> <p>4.- ¿Qué festividades se realizaban en el jardín o colegio al que asistías?</p> <p>5.- ¿Cómo recuerdas tus primeros años de vida escolar?</p> <p>6.- ¿Hay profesores/as, tías, tíos que te hayan marcado en tu vida escolar?</p> <p>7.- ¿Cómo era la relación con tus compañeros o compañeras?</p> <p>8.- ¿Recuerdas si dentro de los aprendizajes abordados se incluían aspectos de la cultura mapuche?</p>	<p>1.- ¿Qué festividades se realizan actualmente en la vida escolar?</p> <p>2.- En relación a su cultura, ¿cómo se trabaja o visualiza está en el área educacional?</p> <p>3.- ¿Actualmente se incluyen en el currículum escolar elementos de la cultura mapuche?</p> <p>4.- ¿Cómo es la relación entre los niños y niñas dentro del espacio escolar?</p> <p>5.- ¿Los niños/as mapuche se sienten identificados dentro</p>	<p>1.- En relación a cómo se trabaja la cultura mapuche dentro del sistema educativo actual</p> <p>2.- ¿Cuáles son los cambios necesarios según tu visión?</p> <p>3.- ¿Cómo te gustaría que fueran los jardines y colegios en el futuro?</p> <p>4. En el ámbito de las relaciones entre estudiantes y entre estudiantes y profesores/as ¿qué es necesario mejorar en el futuro inmediato?</p>

		<p>del espacio escolar?</p> <p>6.- ¿Tienen educadoras mapuches los jardines y colegios en la región de la Araucanía?</p> <p>7.- ¿Cómo es la relación de las familias mapuche con los jardines y colegios?</p> <p>8.- ¿El colegio acompaña a los niños y niñas que han sufrido de hechos de violencia en la comunidad mapuche?</p>	<p>5. ¿Es necesario poner énfasis en la relación de las familias y la comunidad educativa y viceversa?</p>
Comunidad y Autoridades	<p>1.- ¿Cómo se conformó esta comunidad? ¿Conoces su historia o antecedentes?</p> <p>2.- ¿Quiénes fueron los líderes de la comunidad en sus inicios?</p> <p>3.- ¿Cuáles eran las autoridades naturales que tenía la comunidad en sus inicios?</p> <p>4.- ¿Cómo era la relación que tenía la comunidad con las autoridades del Estado (policía- alcalde, etc.)?</p> <p>5.- ¿Cómo protegían la primera infancia en la comunidad cuando eras pequeño/a? ¿Cuál era el rol de los niños/as en la comunidad?</p> <p>6.- ¿Cómo transmitían los adultos la cosmovisión mapuche a los niños y niñas,</p>	<p>1.- ¿Cómo se organiza esta comunidad mapuche? ¿Qué roles existen dentro de esta?</p> <p>2.- ¿Cuál ha sido el rol del Estado chileno respecto al pueblo mapuche?</p> <p>3.- ¿Cómo se relacionan la comunidad mapuche con el Estado chileno?</p> <p>4.- ¿Sientes que la comunidad Mapuche está abierta a relacionarse con la comunidad chilena?</p> <p>5.- ¿Han visualizado elementos comunes entre los chilenos/as</p>	<p>1.- ¿Qué le pedirían al Estado chileno para que la comunidad mapuche se sienta valorada, respetada y reconocida?</p> <p>2.- ¿Qué le pedirían al sistema escolar para mejorar la formación de los niños y niñas mapuche?</p>

	es decir, sus creencias, costumbres, métodos de sanación, etc.?	y los mapuches? 6.- ¿Cuáles son las preocupaciones que tienen con respecto a los niños/as mapuche en la actualidad? 7.- ¿Cómo afectan los hechos de violencia a los niños/as que componen la comunidad? ¿Qué han hecho con respecto a eso?	
--	---	--	--

2da etapa: Pauta Temática

Ejes: Categorías:	Recuerdos	Experiencias actuales	Proyecciones
Familia	-Vida Familiar. -Composición familiar. - Actividad Laboral. -Festividades y/o tradiciones. -Hitos importantes en la vida familiar.	-Cambios y transformación en la vida de los niños de la comunidad -Estructura familiar -Roles de los miembros de la familia -Diferencias entre familias chilenas y comunidades mapuche -Relación entre niños y niñas chilenos y mapuches -Condiciones de vida de las familias mapuche -Tradiciones y festividades que se mantienen en la vida familiar -Responsabilidades de los niños y niñas dentro de la comunidad	-Proyecciones de las familias mapuches en el territorio de la Araucanía en el tiempo -Proyecciones en las condiciones de la niñez en las comunidades mapuche en 10 años -Transmisión de las tradiciones a futuras generaciones

		-Vida Familiar	
Espacio Educativo	<p>-La vida escolar dentro de la comunidad.</p> <p>-Celebraciones en la vida escolar de la primera infancia.</p> <p>-Profesores/as influyentes en la niñez.</p> <p>-Relación con sus pares: juegos y vivencias.</p> <p>-La cultura mapuche en la vida escolar de la primera infancia.</p>	<p>-Integración de la cultura mapuche en la vida escolar.</p> <p>- Integración curricular de la cultura mapuche (para el equipo educativo).</p> <p>-Relación entre los niños y niñas en la vida escolar. (integración cultural)</p> <p>-Pertenencia de las educadoras al grupo cultural mapuche.</p> <p>-Relación familia-colegio.</p> <p>-Acompañamiento a los niños en contexto de violencia.</p>	<p>-Integración de la cosmovisión mapuche en el sistema educativo chileno.</p> <p>-Cambios y transformaciones en el espacio educativo.</p> <p>-Relaciones entre estudiantes y profesores.</p> <p>-Relación entre escuela y comunidad.</p>
Comunidad y Autoridades	<p>-Historia de la constitución de la comunidad</p> <p>-Liderazgos y autoridades de la comunidad en sus inicios</p> <p>-Relación entre la comunidad mapuche y agentes del Estado en el pasado.</p> <p>-Mecanismos de acompañamiento a los niños y niñas en la primera infancia.</p> <p>-Transmisión de la cosmovisión mapuche a niños y niñas dentro de las comunidades.</p> <p>-Mecanismos de cuidado de la primera</p>	<p>-Situación de niños y niñas mapuches en la actualidad</p> <p>-Organización de la comunidad mapuche, roles y funciones.</p> <p>-Relación entre el pueblo mapuche y el Estado chileno</p> <p>-Impacto en los hechos de violencia en los niños y niñas que componen la comunidad mapuche</p> <p>-Rol del Estado chileno respecto del pueblo mapuche.</p> <p>-Elementos comunes entre chilenos y mapuches.</p>	<p>-Expectativas de la comunidad mapuche con respecto a la valoración, respeto y reconocimiento de su cultura.</p> <p>-Demandas del pueblo mapuche al sistema.</p>

	infancia en la comunidad mapuche.		

COMENTARIOS Y SUGERENCIAS:

1. El tema de la tesis está muy bien planteado y resulta de alto interés para seguir aportando conocimiento en un tema de tanta relevancia en la formación de niños y niñas, sin duda el lenguaje de las emociones es esencial en la experiencia humana de toda persona.
2. El título de la tesis tiene coherencia con el objetivo general, muy bien formulado.
3. La Pauta de Preguntas está bien estructurada en sus contenidos, les indico algunas observaciones que espero les sean útiles. Hay un asunto de lenguaje que sería importante considerar, como se trata de investigar sobre el lenguaje de las emociones, las palabras que se utilizan para hacer las preguntas cobran también significado, por ejemplo, cuando inician al menos 3 preguntas con “¿Sientes...?”.
4. Y en la Pauta Temática revisen la segunda categoría, tengo la impresión que se confunden los temas con la tercera categoría.
5. Finalmente, me he tomado el atrevimiento de hacer algunas correcciones a la ortografía y redacción, ya que es un instrumento que ustedes deberán incluir como anexo en el informe final.

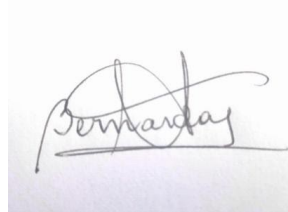
Instrumento con observaciones para validación por Bernarda Toledo Toledo.

Doctora en Educación. Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano. Magister en Ciencias de la Educación. Mención Docencia e

Investigación Universitarias. Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central de Chile. Licenciada en Ciencias Religiosas. Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Católica de Chile.
Docente de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Central.

Santiago, 30 de noviembre de 2020.

La Pauta de Entrevista queda totalmente validada, las observaciones han sido acogidas y se han integrado las correcciones.

A handwritten signature in black ink, appearing to read "Bernarda", with a large, stylized flourish above the name.

Dra. Bernarda Toledo Toledo

Santiago, 12 de diciembre de 2020

Consentimientos Informados



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
ENTREVISTA GRUPAL PROFESORA TUTORA**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "El lenguaje de las emociones en los niños y niñas en el contexto educativo de la región de la Araucanía. Un estudio de casos en una comunidad mapuche", a cargo de la Investigadora Teresa Ríos Saavedra, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de este trabajo es Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista grupal aplicada por las alumnas seminaristas Emilia Campos Muñoz, Pamela Muñoz Jenz, Cindy Calderón Troncoso, Catalina Araya Céspedes y Rocío Santander Miranda. Con el fin de obtener relatos sobre su experiencia en la interrelación con los estudiantes durante el proceso de acompañamiento. El propósito de la entrevista comprensiva grupal, es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos en ella (Martínez, 2009, p. 140). Es así como se recomienda generar un ambiente de confianza y serenidad (Ríos, 2013, p. 116) que permita el despliegue de las narraciones de manera espontánea, fluida y con la mayor naturalidad posible, de esta manera será posible entrar al mundo de experiencias y contenidos y obtenerlos de manera abundante y pertinente a la investigación. El tiempo estipulado para la aplicación de la entrevista es de 1 hora una sola vez durante el segundo semestre del 1er año de la investigación.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de la entrevista grupal.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Departamento de Educación Parvularia bajo la custodia de Carmen Gloria Negrotti de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. El custodio de la información guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas colaborativas interdisciplinarias entre las estudiantes en práctica de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con ella investigadora responsable, Teresa Ríos S al teléfono 987489856 o a su correo electrónico teresa.rios@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7160293 o al correo electrónico comiteetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Caroline H. Sarmiento Muñoz

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Viernes 24 de Diciembre 2020

Ciudad: _____ Día: _____ Mes: _____ Año: _____

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

[Firma manuscrita]
firma Carmen Gloria Negrotti

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO

Yo GABRIEL TORRES ROMERO Director de la Escuela Pública Alejandro Gorostiaga, perteneciente a la comunidad Juan Luis Huenul, sector de Txalcaiko, Nueva Imperial, autorizo a las estudiantes de seminario que optan al grado de la carrera Pedagogía en Educación Parvularia de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación, para que pueda desarrollar su investigación a través de la entrevista comprensiva grupal y el diario de campo el cual describe algunas actividades que caracterizan el sello intercultural del centro, ambos instrumentos serán trabajados con las Educadoras de Párvulos del establecimiento.

Esta investigación tiene como título: "El lenguaje de las emociones en los niños y niñas en el contexto educativo de la región de la Araucanía. Un estudio de casos en una comunidad mapuche". La cual tiene como objetivo Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Este estudio es realizado por las estudiantes Emilia Campos Muñoz, Pamela Muñoz Jerez, Cindy Calderón Troncoso, Catalina Araya Céspedes y Rocío Santander Miranda, junto a su profesor guía Teresa Ríos Saavedra. El tiempo estipulado para la aplicación de la entrevista grupal es de 1 hora aproximadamente y será realizada una sola vez durante el mes de diciembre del año 2020.

La investigadora se compromete a guardar el anonimato de las personas que participen por lo tanto sus relatos estarán protegidos y resguardados de manera que solo el investigador y profesor guía puedan acceder a ellos. La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de la entrevista grupal.

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

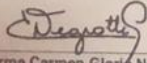
Autorizo y declaro conocer el objetivo de la investigación y doy mi consentimiento para participar en este estudio, además he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Nombre: GABRIEL TORRES ROMERO

Firma: 

Fecha: Nva. Imperial, 19, ENERO, 2021
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal


Firma Carmen Gloria Negrotti



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
ENTREVISTA GRUPAL PROFESORA TUTORA**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "El lenguaje de las emociones en los niños y niñas en el contexto educativo de la región de la Araucanía: Un estudio de caso en una comunidad mapuche"; a cargo de la investigadora Teresa Ríos Saavedra, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de este trabajo es Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista grupal aplicada por las alumnas seminaristas Emilia Campos Muñoz, Pamela Muñoz Jerez, Cindy Calderón Troncoso, Catalina Araya Céspedes y Rocío Santander Miranda. Con el fin de obtener relatos sobre su experiencia en la interrelación con los estudiantes durante el proceso de acompañamiento. El propósito de la entrevista comprensiva grupal, es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos en ella (Martínez, 2006, p. 140). Es así como se recomienda generar un ambiente de confianza y serenidad (Ríos, 2013, p. 115) que permita el despliegue de las narraciones de manera espontánea, fluida y con la mayor naturalidad posible, de esta manera será posible entrar al mundo de experiencias y contenidos y obtenerlos de manera abundante y pertinente a la investigación. El tiempo estipulado para la aplicación de la entrevista es de 1 hora una sola vez durante el segundo semestre del 1er año de la investigación.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de la entrevista grupal.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Departamento de Educación Parvularia bajo la custodia de **Carmen Gloria Negrotti** de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. El custodio de la información guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas colaborativas interdisciplinarias entre las estudiantes en práctica de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con esta investigadora responsable, Teresa Ríos S al teléfono 987486856 o a su correo electrónico teresa.rios@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comiteetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Mariana Encinas Torres

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: N.º Inscripción: 124 / Día: 12 / Mes: 12 / Año: 2020.

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

[Firma manuscrita]
firma Carmen Gloria Negrotti

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
VICERRECTORÍA ACADÉMICA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

**CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
ENTREVISTA GRUPAL PROFESORA TUTORA**

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "El lenguaje de las emociones en los niños y niñas en el contexto educativo de la región de la Araucanía: Un estudio de casos en una comunidad mapuche", a cargo de la investigadora Teresa Ríos Saavedra, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de este trabajo es Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista grupal aplicada por las alumnas seminaristas Emilia Campos Muñoz, Pamela Muñoz Jerez, Cindy Calderón Troncoso, Catalina Araya Céspedes y Rocío Santander Miranda. Con el fin de obtener relatos sobre su experiencia en la interacción con las estudiantes durante el proceso de acompañamiento. El propósito de la entrevista comprensiva grupal, es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fidedignas del significado que tienen los fenómenos descritos en esta (Martínez, 2006, p. 140). Es así como se recomienda generar un ambiente de confianza y seriedad (Ríos, 2013, p. 115) que permita el despliegue de las narraciones de manera espontánea, fluida y con la mayor naturalidad posible, de esta manera será posible entrar al mundo de experiencias y contenidos y obtenerlos de manera abundante y pertinente a la investigación. El tiempo estipulado para la aplicación de la entrevista es de 1 hora una sola vez durante el segundo semestre del 1er año de la investigación.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusas y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con código, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de la entrevista grupal.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los usuarios no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Departamento de Educación Parvularia bajo la custodia de Carmen Gloria Negrotti de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. El custodio de la información guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas colaborativas interdisciplinarias entre las estudiantes en práctica de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con esta investigadora responsable, Teresa Ríos S al teléfono 987486856 o a su correo electrónico teresa.rios@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180293 o al correo electrónico comitedeetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-322-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Veneranda Teresa Repaschel

Firma: [Firma manuscrita]

Fecha: Vino Susana el 24 de octubre 2020
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

[Firma manuscrita]
firma Carmen Gloria Negrotti

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412699 | Correo electrónico: direccion.investigacion@umce.cl
Sitio Web <http://www.umce.cl/index.php/direccion-investigacion-comite-de-etica>



UNIVERSIDAD METROPOLITANA
DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

VICERRE TORAL ACADEMIA
DIRECCIÓN DE INVESTIGACIÓN

CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROFESORES
ENTREVISTA GRUPAL PROFESORA TUTORA

Usted ha sido invitado(a) a participar en el estudio "El lenguaje de las emociones en los niños y niñas en el contexto educativo de la región de la Araucanía. Un estudio de casos en una comunidad mapuche.", a cargo de la investigadora Teresa Ríos Saavedra, docente de la Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación. El objetivo principal de este trabajo es Comprender el lenguaje de las emociones de un grupo de niños y niñas que viven en una comunidad mapuche en un contexto educativo de la región de la Araucanía.

Si acepta participar en este estudio requerirá participar en una entrevista grupal aplicada por las alumnas seminaristas Emilia Campos Muñoz, Pamela Muñoz Jerez, Cindy Calderín Troncoso, Catalina Araya Céspedes y Rocío Santander Miranda. Con el fin de obtener relatos sobre su experiencia en la interacción con los estudiantes durante el proceso de acompañamiento. El propósito de la entrevista comprensiva grupal, es obtener descripciones del mundo vivido por las personas entrevistadas, con el fin de lograr interpretaciones fieles del significado que tienen los fenómenos descritos en ella (Martinez, 2006, p. 140). Es así como se recomienda generar un ambiente de confianza y serenidad (Ríos, 2013, p. 115) que permita el despliegue de las narraciones de manera espontánea, fluida y con la mayor naturalidad posible, de esta manera será posible entrar al mundo de experiencias y contenidos y obtenerlos de manera abundante y pertinente a la investigación. El tiempo estipulado para la aplicación de la entrevista es de 1 hora una sola vez durante el segundo semestre del 1er año de la investigación.

Su participación es totalmente voluntaria y podrá abandonar la investigación sin necesidad de dar ningún tipo de explicación o excusa y sin que ello signifique algún perjuicio o consecuencia para usted.

La totalidad de la información obtenida será de carácter confidencial, para lo cual los informantes serán identificados con códigos, sin que la identidad de los participantes sea requerida o escrita en la transcripción de la entrevista grupal.

Los datos recogidos serán analizados en el marco de la presente investigación, su presentación y difusión científica será efectuada de manera que los sujetos no puedan ser individualizados. Sus datos estarán protegidos y resguardados en el Departamento de Educación Parvularia bajo la custodia de Carmen Gloria Negrotti de manera que solo los investigadores puedan acceder a ellos. El custodio de la información guardará los datos personales relacionados por 5 años una vez terminada la investigación, posterior se destruirá.

Su participación en este estudio no le reportará beneficios personales, no obstante, los resultados del trabajo constituirán un aporte al conocimiento en torno a las prácticas colaborativas interdisciplinarias entre las estudiantes en práctica de tres carreras de la Facultad de Filosofía y Educación.

Si tiene consultas respecto de esta investigación, puede contactarse con ella investigadora responsable, Teresa Ríos S al teléfono 967488856 o a su correo electrónico teresa.rios@umce.cl

Para cualquier duda que se presente o si se vulneran sus derechos puede contactarse con el Dr. Claudio Martínez Presidente del Comité de Ética de la Universidad de Santiago de Chile, CEI-USACH, al teléfono 2-2-7180290 o al correo electrónico comiteetica@usach.cl. También puede solicitar más información sobre la ética del proyecto con la Dra. Beatriz Figueroa, representante del Comité UMCE en el teléfono 22-323-9193 y en el correo electrónico evaluacion.etica@umce.cl

Por medio del presente documento declaro haber sido informado de lo antes indicado, y estar en conocimiento del objetivo del estudio.

Manifiesto mi interés de participar en este estudio y declaro que he recibido un duplicado firmado de este documento que reitera este hecho.

Acepto participar en el presente estudio:

Nombre: Magaly Concepción Huacbe
Firma: [Firma manuscrita]
Fecha: Tuvalu, Suva, 24, Diciembre, 2020
Ciudad Día Mes Año

Nombre y Firma Investigador (a) Principal

[Firma manuscrita]
Firma Carmen Gloria Negrotti

Campus Macul | Av. José Pedro Alessandri 774, Ñuñoa, Santiago
Teléfono: (56-2) 22412441 | Fax: (56-2) 22412499 | Correo electrónico: direccion_investigacion@umce.cl
Sitio Web http://www.umce.cl/index.php/direccion_investigacion/comite-de-etica