



UNIVERSITAT DE
BARCELONA

L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidària

**L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament
com a estratègies de treball**

Maria Antonia Buenaventura Rubio



Aquesta tesi doctoral està subjecta a la llicència **Reconeixement- NoComercial – SenseObraderivada 4.0. Espanya de Creative Commons.**

Esta tesis doctoral está sujeta a la licencia **Reconocimiento - NoComercial – SinObraderivada 4.0. España de Creative Commons.**

This doctoral thesis is licensed under the **Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivs 4.0. Spain License.**

Annex 1. Disseny Indicadors d'avaluació de «Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bio Bio».

CATEGORIA	INDICADOR AVALUACIÓ	DESCRIPCIÓ
Pertinència	El disseny del programa és pertinent a les demandes de la comunitat, dels estudiants i de la universitat.	Relació amb la temàtica d'estudi i objectius planificats. Una avaluació lliure dels objectius ofereix l'oportunitat de valorar els diferents aspectes que van incidir en l'evolució i consecució dels objectius del programa i la relació amb la temàtica de l'estudi. Avaluem i interpretem els objectius amb l'afany de donar resposta i d'esbrinar si s'ha contribuït a la consecució dels objectius dissenyats en el programa, intentant copsar la percepció de les expectatives, esperances i temors dels actors implicats tractats com objectius addicionals al programa i incorporats a l'estudi (Stake, 2006).
Rellevància	El programa és rellevant per l'educació superior i la societat.	Capacitat de representació de la problemàtica en l'educació superior.
Vinculació- adaptació al medi	El programa té capacitat d'adaptació i vinculació a les necessitats del medi-comunitat.	Capacitat d'adaptació àrea d'estudi-territori.
Eficiència	El programa presenta un adequat equilibri entre costos i eficiència	Relació apropiada entre els recursos necessaris (organització de l'acció), la recollida de dades i informació obtinguda (costos i esforç invertits i la proporcionalitat dels guanys obtinguts).
Participació i sensibilitat als canvis	El programa ha generat impacte a estudiants, comunitat i universitat incentivant la participació i és propositiu de canvi social.	Identificació de la participació i dels canvis espacials i temporals (factors interns i externs), de l'ajuda a l'acció social (resposta a les necessitats formatives, socials i comunitàries) relacionades amb l'impacte rebut. Per avaluar la participació i la sensibilitat mostrada als canvis dels diferents actors participants en el programa proposem diferents enfocaments qualitius que permetin legitimar-lo. En termes més objectius podríem parlar, en primer lloc, de l'impacte generat en estudiants, comunitat i universitat la implementació del programa. I en segon lloc, la capacitat de donar resposta i despertar l'interès dels agents implicats (manteniment dels efectes beneficiosos del treball realitzat). I en tercer lloc, saber si les accions empresades poden considerar-se com pràctiques reflexives que articulades i explicades suposen un aflorament que pot provocar un canvi en un grup o organització i contribuir al procés de canvi social. (Aquest indicador s'avaluarà des de la perspectiva de cristal·lització del canvi).

DATA	OBSERVACIÓ PARTICIPANT:
	DIARI DE LA INVESTIGADORA:
	TEMPORALITZACIÓ
Lectures	Documents, lectures que poden ser una aportació a la reflexió sobre les diferents observacions i anotacions. Lectures secundàries que ajudaran a l'anàlisi com revistes, notícies, articles trobats en la zona.
Processos	Descripció dels processos que es viuen en l'activitat, esdeveniment, etc. pels membres de la comunitat i els estudiants.
Resultats	Descripció dels resultats de l'activitat.
Pensaments sobre la recerca	Pensament reflexiu sobre el procés de la recerca, s'inclou els pensaments de la comunitat sobre l'evolució de la recerca.
Observacions	Descripció dels criteris i indicadors d'avaluació
Reflexions	Registre de notes i idees per la reflexió posterior.
Interpretacions	Registre de les reflexions, pensament de la recerca, observacions passades, converses informals i impressions subjectives.
Hipòtesis	Registre d'hipòtesis i conjectures.
Sentiments i creences	Respecte a l'activitat, als resultats, als processos, etc.
Comentaris, explicacions	Relacionar amb altres notes, impressions, anotacions anteriors. Visió subjectiva i interpretativa.

DATA	NOTES DE CAMP:
	OBSERVACIÓ NO PARTICIPANT:
	TEMPORALITZACIÓ
Descripció etnogràfica	Descripció cultural i social de l'espai d'observació.
Escenari	Lloc on es realitza l'observació, com és l'ambient, etc.
Metodologies	Opcions metodològiques emprades i els motius, dificultats que plantegen les decisions preses.
Actors que hi participen	Estudiants, membres de la comunitat, informants claus, etc. actors rellevants i els no rellevants, etc.
Llenguatge no verbal	Descripció del llenguatge no verbal, actuacions o intuïcions rellevants per l'estudi.
Experiència	Aprofundiment en la descripció de l'experiència i de les activitats que es duen a terme.
Expressions rellevants	Expressions que són rellevants per l'estudi i poden constituir element d'anàlisi i aprofundiment.
Comentaris i interpretacions	De la investigadora sobre els objectius observats
Noms, direcció, referències, anotacions...	
Interaccions persones	Relacions interpersonals que es donen a l'interior dels equips, entre els estudiants, els socis comunitaris, etc. Les interaccions socials.

L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball.

Aquesta entrevista correspon a la recerca sobre la tei doctoral de “*L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball*”. L'entrevista té com objectiu conèixer, saber i comprendre l'experiència desenvolupada amb la participació en el «Programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio» a Xile, així com saber i comprendre les aportacions i possibles influències a nivell personal i professional amb la participació en un projecte d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament. L'estructura de l'entrevista consta d'una sèrie de preguntes que corresponen a part dels objectius generals de la recerca, es pretén donar resposta a una necessitat formativa dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei i de la implementació de la metodologia a l'educació superior. I les implicacions per la comunitat. Es tracta d'una entrevista amb preguntes obertes o semiobertes que donin lloc a la reflexió o al debat si fos el cas.

Nom _____

Estudis _____ Professi3 _____

M3nica Gij3n (2009) ens diu “el concepto de *empoderamiento* como variable a tener en cuenta para tener una mayor justicia social y equidad, el protagonismo no es exclusivamente institucional y de entidades privadas, sino que se tiene en cuenta la opini3n y las capacidades de las personas y colectivos afectados por una necesidad o que se hallan en situaci3n de exclusi3n social (Carballo de la Riba, 2007).

Aprenentatge servei, universitat i responsabilitat social universitària

1. Creus que aquest concepte s'ha fet realitat en els programes implementats per les universitats? Com i de quina manera?
2. Creus que la planificaci3n del programes ha permès fer el salt qualitatiu cap un projecte d'aprenentatge servei?
3. Quin plus pedag3gic et sembla que aquests programes han donat als estudiants i a la universitat?

4. La presa de consciència dels estudiants en vers a les necessitats socials i les conseqüències derivades, creus que han contribuït a realitzar una acció social transformadora de la realitat de la comunitat? Què destacaries com més rellevant?
5. De quina forma creus que s'ha resolt la fragmentació existent entre l'experiència pràctica del servei a la comunitat i la formació de coneixements, habilitats i actituds en el programa?
6. Creus que la intervenció de diferents disciplines de la pròpia universitat ha contribuït a la qualitat educativa i de servei a comunitat?
7. Com explicaries el potencial i la sinèrgia creada per la col·laboració de les diferents carreres?
8. Professionalment de quina manera t'han repercutit el desenvolupament d'aquests programes?
9. S'han obert altres alternatives arrel de la participació en aquests programes? Quines oportunitats s'han presentat?
10. Creus que la participació en projectes de cooperació internacional t'han aportat alguna oportunitat tan professionalment com personal?
11. Què t'ha permès realitzar un projecte de cooperació internacional? Què creus que t'ha aportat el fet de poder treball en un projecte de cooperació internacional?
12. En relació a la creació dels equips de treball: què destacaries?
13. Quin ha sigut el potencial d'incloure diferents professionals de l'acció social en els projectes de cooperació i els projectes de desenvolupament comunitari?
14. Destacaries la figura del treballador social com un element clau en aquests programes? Explica-ho.
15. Com creus que el treball social és un element que apodera a la comunitat?
16. Quin és el rol d'un agent social en una comunitat?
17. Respecte a la metodologia d'intervenció del treball social, la investigació-acció-participativa és molt propera a la APS, poden tenir algun punt en comú, quin diries?
18. Com vincularies aquestes dues metodologies en relació a la universitat i als estudiants?
19. L'APS és una oportunitat d'ensenyament i aprenentatge, segons el teu parer, qui aprèn més? Qui en surt més beneficiat?

20. L'APS és una eina d'aprenentatge tant per estudiants com per la comunitat que contribueix a l'apoderament d'aquests últims, qui s'apodera veritablement?
21. Es potencia el lideratge en la comunitat?
22. Contribueix a la creació de vincles? Repercuteix al treball en xarxa?

El programa i la comunitat

En el perfil sociolingüístic de les comunitats maputxes de la VIII Regió les contradiccions entre la demanda de la integració i la formació d'un sistema de relacions interètniques que es crea sota unes condicions estructurals modernes segreguen i autoexilien a maputxes des de fa gairebé un segle i mig.

1. Creus que el programa desenvolupat en el Bio Bio per les universitats ha contribuït a reproduir aquesta situació?
2. Pel que fa a l'EIB a Xile creus que perpetua aquesta situació o per contra ajuda a avançar i evolucionar en les comunitats? Què penses sobre l'EIB en general?
3. Actualment la EIB està en procés de revisió, creus que un programa d'aquestes característiques podria contribuir a la millora de l'educació a Xile? Com? ¿I de les comunitats indígenes?
4. Què penses sobre l'educació a Xile, i sobre els moviments que s'estan donant actualment demanant una educació pública gratuïta i de qualitat, creus que pot afavorir a l'EIB?
5. I a l'educació que reben els indígenes?
6. Creus que l'EIB ha de ser per a tots?

La interculturalitat, és a dir, el reconeixement de "l'altre" i l'afirmació d'un mateix és fer un pas més enllà del que suposa les relacions entre cultures.

7. Creus que a Xile, on la Constitució no reconeix els Drets Indígenes i l'Estat només reconeix a les principals ètnies legalment a la Llei Indígena 19.253, és imaginable una educació intercultural?
8. Quin paper juguen els moviments indígenes?
9. I que penses de la Corporació Nacional de Desenvolupament Indígena (CONADI) ?

10. Creus que juga un paper important en el desenvolupament indígena, ho veus com un mediador entre els seus interessos i els de l'Estat xinès?
11. Com creus que podria millorar la seva tasca?

L'educació, a tot el món, es troba en un procés de revisió, a Europa l'EI funciona irregularment en diferents països.

12. Penses que programes d'aquest tipus on intervenen diferents actors poden ser la clau per treballar la diversitat a les aules?
13. En relació a el programa desenvolupat: Qui creus que surt més beneficiat del procés d'aprenentatge? Pots explicar-me perquè.

Estudiants i programa

Aquest programa s'ha desenvolupat en diferents nivells: intervenció, estudiants en pràctiques en els programes, creació d'equips de treball, desenvolupament i projecció de projectes de futur.

14. Què destacaries com a més important?
15. Quin creus que hauria pogut millorar?
16. De quina manera?

Pel que fa a la participació d'estudiants en els diferents programes.

17. Creus possible que aquests projectes es puguin plantejar des de la metodologia d'APS?
18. Què destacaries més sobre la participació dels estudiants?

L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball.

Aquesta entrevista correspon a la recerca sobre la tei doctoral de *“L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball”*. L'entrevista té com objectiu conèixer, saber i comprendre l'experiència desenvolupada pels estudiants d'aprenentatge servei que van participar en el projecte “els somriures dels casals”, així com saber i comprendre les aportacions i possibles influències a nivell personal i professional la participació en un projecte d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament. L'estructura de l'entrevista consta d'una sèrie de preguntes que corresponen a part dels objectius generals de la recerca, es pretén donar resposta a una necessitat formativa dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei i de la implementació de la metodologia a l'educació superior. Es tracta d'una entrevista amb preguntes obertes o semiobertes que donin lloc a la reflexió o al debat si fos el cas.

Nom _____
Estudis _____ Professi3 _____

Abans de donar inici a l'entrevista voldria que m'expliqueu com ha sigut la vostra experiència de participaci3 en el projecte d'aprenentatge servei “els somriures dels casals”, per despr3s passar a contestar les preguntes relacionades amb els objectius de la recerca.

Identificar els elements i les motivacions dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei i cooperaci3 al desenvolupament i les compet3ncies desenvolupades.

1. Quina va ser la motivaci3 per participar en un projecte d'aprenentatge servei?
2. Quina va ser la motivaci3 per participar en projecte de cooperaci3 al desenvolupament?
3. Havies participat mai d'un projecte d'aquestes caracter3stiques?
4. Quines eren les teves expectatives? Que esperaves?

5. S'han acomplert els teus objectius personals? I els professionals? Les teves aspiracions? De quina manera?
6. Explica el teu nivell d'implicació i compromís en el projecte.
7. Quina va ser la teva tasca? Quin va ser el teu rol? Et vas sentir recolzat? De quina manera? Que canviaries? Que destacaries?
8. Quines aportacions destacaries de caire més personal que t'ha aportat participar en el projecte?
9. I en la teva vida professional que creus que t'ha aportat?
10. Creus que participar d'un projecte així n'has sortit beneficiat? Qui creus que se'n beneficia més?
11. A nivell emocional, de valors, etc. quines competències creus que has desenvolupat o has descobert després de participar en aquest tipus de projectes ?
12. Aquest projecte s'ha desenvolupat en diferents fases de participació: formació, creació d'equips de treball, disseny del projecte, difusió, implementació i avaluació, que destacaries com més important i que creus que es podria millorar? Quins són els aprenentatges que n'has tret ? Quines competències creus que has desenvolupat professionalment?
13. De quina manera creus que aquests projectes són una contribució al desenvolupament de la comunitat? De quina manera creus és una aportació a l'apoderament de la comunitat? quin creus que ha sigut el teu rol com a treballador social i com agent social i de canvi a la comunitat?
14. Diries que la metodologia emprada és la més adient per un projecte a desenvolupar en un país en vies de desenvolupament a través de la universitat? Justifica la resposta.
15. Intenta projectar-te en un futur.

Segona part

Parlem ara de “arbat tarbat els somriures dels casals”

1. Com va néixer la idea? D'on va sorgir?
2. Què t'ha aportat?
3. Quines dificultats t'has trobat?
4. Tens projeccions de futur?

L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball.

Aquesta entrevista correspon a la recerca sobre la tei doctoral de *“L'educació superior en el desenvolupament d'una ciutadania compromesa, participativa i solidaria. L'aprenentatge servei i l'educació per al desenvolupament com estratègies de treball”*. L'entrevista te com objectiu conèixer, saber i comprendre l'experiència desenvolupada amb la participació en el «Programa de suport a l'EIB a les escoles de l'Alto Bio Bio» a Xile, així com saber i comprendre les aportacions i possibles influències a nivell personal i professional amb la participació en un projecte d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament. L'estructura de l'entrevista consta d'una sèrie de preguntes que corresponen a part dels objectius generals de la recerca, es pretén donar resposta a una necessitat formativa dels estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei i de la implementació de la metodologia a l'educació superior. I les implicacions per la comunitat. Es tracta d'una entrevista amb preguntes obertes o semiobertes que donin lloc a la reflexió o al debat si fos el cas.

Nom _____

Estudis _____ Professió _____

Aprenentatge servei, universitat i programa

1. Quins són els objectius i els resultats més importants de el programa? Quines proves hi ha d'això?
2. Quins són els components / resultats més forts de el programa? Quines proves tenim d'això?
3. Quines àrees creus que s'han de milloren de el programa?
4. Quin paper creus que ha exercit la subvenció al programa? Si no hagués existit la subvenció, on creus que et trobaries en aquest moment?

Motivació participació

5. Quina va ser la teva motivació per participar en un projecte de cooperació a el desenvolupament internacional?
6. Havies participat abans en un projecte de cooperació a el desenvolupament?
7. Que esperaves?
8. Quines eren les teves expectatives?
9. S'han complert els teus objectius, les teves aspiracions?
10. Quin va ser el teu nivell d'implicació? I de compromís?

11. Quina va ser la teva tasca? Quin va ser el teu paper? Et vas sentir recolzat per la teva universitat? De quina manera? Que canviaries?
12. Què destacaries?
13. Ha canviat la teva vida personal arran de la participació en un programa d'aquestes característiques?
14. Creus que la teva vida professional s'ha vist reforçada després d'aquesta experiència?
15. De quina manera has sortit beneficiat? Qui creus que es beneficia més? Per què?
16. A nivell emocional, creus que aquest tipus de programes ajuden d'alguna manera a pujar l'autoestima personal? Com? De qui?
17. A nivell cognitiu, que ha representat per a tu?
18. Es pot parlar d'un abans i un després? Explica-m'ho.

Aquest programa s'ha desenvolupat en diferents nivells: intervenció, estudiants en pràctiques en els programes, creació d'equips de treball, desenvolupament i projecció de projectes de futur.

19. Què destacaries com a més important? Quin creus que hauria pogut millorar? De quina manera?
20. Segons la teva opinió, Com creus que ha contribuït el Treball Social en el desenvolupament dels programes?
21. Com creus que el treball social és un element que dóna poder a la comunitat? Quina creus que ha estat el paper d'un agent social en una comunitat?

Programa i comunitat

Respecte a la metodologia d'intervenció de la feina social, la investigació-acció-participativa és molt propera a l'ApS.

22. Poden tenir algun punt en comú, què diries?
23. Com vincularies aquestes dues metodologies en relació amb la universitat i els estudiants?
24. Després d'haver participat en aquests programes creus que la metodologia utilitzada ha estat la més eficient? Explica que t'han aportat Que has aportat?

Annex 7. Disseny Qüestionari a estudiants d'aprenentatge servei.

QUESTIONARI ESTUDIANTS APRENETATGE SERVEI		
Metodologies d'ensenyament-aprenentatge (aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament)		Cohesió social Creació de xarxes Creació de vincles Transformació social El treball cooperatiu Interculturalitat La confiança Les relacions horitzontals Treball en equip Participació
Valors		Solidaritat Reciprocitat Responsabilitat Participació Respecte Igualtat Altruisme Igualtat Altres
Competències	Personals	Auto coneixement i autoestima Autonomia Compromís i responsabilitat Lideratge Esforç i constància Tolerància a la frustració
	Interpersonals	Comunicació i expressió Perspectiva social i empatia Diàleg Resolució de conflictes Sentiment de pertinença a la comunitat Prosocialitat i hàbits de convivència
	Pensament crític	Curiositat/motivació davant realitat complexa Consciència i comprensió dels reptes socials Anàlisi i síntesi d'informació Obertura a altres idees Comprensió crítica i judici reflexiu Superació de prejudicis preconcebuts Presa de decisions morals Connexió de l'aprenentatge amb l'experiència
	Professionals	Consciència de les opcions vocacionals Habilitats professionals concretes pròpies de l'acció Habilitats professionals concretes pròpies de servei Habilitats professionals concretes pròpies de voluntariat Preparació pel món del treball Comprensió de l'ètica del treball
	Realització de projectes	Imaginació i creativitat Empenta i implicació per planificar, organitzar i desenvolupar propostes Treball en equip Cerca i implementació de respostes/solucions Reflexivitat en processos de millora

		Difusió i transferència d'idees
	Ciutadania i transformació social	Consciència i comprensió de qüestions socials Coneixement del context comunitari Participació en comunitat i qüestions públiques Compromís en el servei comunitari Responsabilitat ciutadana Aficions i capacitats al servei d'altres Impulsor de la justícia social i necessitat de canvi
Educació superior i responsabilitat social universitària		Formació i comunitat

OBJECTIUS	CATEGORIES	SUBCATEGORIES
<p><i>Proposar noves perspectives a les estratègies educatives com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament en la formació de ciutadans compromesos, participatius i solidaris a l'educació superior.</i></p>	Incidència a l'educació superior de l'aprenentatge servei i l'educació i la cooperació al desenvolupament.	Responsabilitat L'emergent responsabilitat social de la universitat.
	Estratègies d'ensenyament-aprenentatge a l'educació superior.	El treball en equip i la interdisciplinarietat. Organització dels equips. La construcció de confiança. Relacions interpersonals. Comunicació intercultural. Desconstrucció i construcció de sabers.
	Continguts educatius per al desenvolupament humà, social i sostenible.	El docent com a facilitador d'aprenentatges. Interculturalitat. Relació entre teoria i pràctica. Conèixer la realitat social. Desigualtats socials. Drets de les persones.
	<p><i>Identificar els factors i l'impacte que reben els estudiants que participen en projectes d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament i les competències adquirides.</i></p>	<p>Impacte en l'alumnat i desenvolupament de competències.</p>
Desenvolupament de valors. El treball social i la visió global de la intervenció. Coresponsabilitat. Reconeixement de les necessitats de la comunitat. Agents de desenvolupament local. La creació de xarxes comunitàries.		
<p><i>Valorar de quina manera la intervenció social en els projectes d'aprenentatge servei contribueix al desenvolupament de les comunitats que participen en processos de canvi.</i></p>	<p>Reconeixement de la comunitat i apoderament comunitari.</p>	

Llista CODI CITES
CODI-filtre: ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA

UH: Codificació BIOBIO
File: [C:\Documents and Settings\Antonia\Mis documentos\Scientific Software\ATL...\Codificació BIOBIO.hpr7]
Edited by: Super
Date/Time: 2015-11-09 10:06:32

CODI: Acció Social Comunitària {19-0}

P 2: EX6.docx - 2:1 [. y entonces aparte de eso iba..] (18:18) (Super)

Codi: [1.3. Relació teoria - pràctica]

Famílies (5): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 5.0. COMPETÈNCIES, 7.0. CONTEXTOS GLOBAIS/LOCALS, 8.0. INVESTIGACIÓ/TRANSFERÈNCIA] [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat.

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBAIS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

y entonces aparte de eso iba todo relacionado que se hacían unos talleres pues para motivarlas, para .. También un poco de trabajo social pues para ver las necesidades que tenían porque hablamos de mujeres que trabajaban ellas que sus maridos no trabajaban, que tenían problemas de alcoholismo, de machismo también, hijos a su cargo en comunidades muy alejadas de lo que era la municipalidad, también se hacían visitas a terreno, a casas o sea a familias que vivían lejos no aquí y básicamente eso. O sea yo colaboré en lo que sea hacía no llegué a hacer nada nuevo, no sé nada...

P 2: EX6.docx - 2:3 [allí el proyecto colaboraba, l..] (26:26) (Super)

Codi: [1.3. Relació teoria - pràctica]

Famílies (5): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 5.0. COMPETÈNCIES, 7.0. CONTEXTOS GLOBAIS/LOCALS, 8.0. INVESTIGACIÓ/TRANSFERÈNCIA] [Acció Social Comunitària]

No memos

allí el proyecto colaboraba, la municipalidad con una trabajadora social y entonces... eso era como... intentaban como buscarle toda la parte social a algo que en un principio empezó meramente comercial, o sea lo que en un principio fue un proyecto de, bueno estas señoras están tejiendo tal, van a ir a Santiago a venderlo, sí, pero luego supongo que empezaron con eso y se les añadió un problema social que era el machismo de la cultura Mapuche y de

la cultura chilena también en general que bueno, no es por criticarlo que solo pase allí, que pasa en muchos sitios pero en este caso había un machismo, o sea como una mujer va a ganar dinero de algo que está haciendo artesanal, como se va a ir a Santiago, o sea ellos viven allí, había mujeres que habían salido de allí, de su comuna y luego un tema también de cuidar los hijos como... Ir a vender a Santiago, dejas a tu marido tus hijos como te encargas, todo eso y un engranaje, lo que hablábamos, a nivel de... por el territorio no es que vivan todas a 5 minutos

P 2: EX6.docx - 2:4 [y luego también un tema de ana..] (26:26) (Super)

Codi: [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

y luego también un tema de analfabetismo, de muchas mujeres que no saben... si a lo mejor deciden unas cosas y si las ponen en un papel pero no saben leer o no

P 2: EX6..docx - 2:6 [Mi aprendizaje, yo aprendí all..] (30:30) (Super)

Codi: [1.5. Desenvolupament intel·ligències múltiples

Famílies (2): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 5.0. COMPETÈNCIES] [1.6. Experiència significativa

Famílies (2): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 5.0. COMPETÈNCIES] [Acció Social Comunitària]

No memos

Mi aprendizaje, yo aprendí allí que con poca... con voluntad y con cosas básicas se pueden hacer cosas importantes porque en la carrera sí, te enseñan muchas maneras de hacer trabajo social, que si el sistema... y aquí somos como más complejos, también tenemos más recursos y todo lo que tú quieras pero allí ves que una persona o una trabajadora social y un alcalde que tienen buena predisposición, las mujeres tienen buena predisposición buscan un local, o sea todo como de lo más sencillo y empiezan a trabajar y van haciendo sobre la nada y de ahí montan unos cursos, unos talleres, un no sé qué y de repente están vendiendo sus cosas en Santiago, de ahí sale otra cosa, es como más... más fácil, que no necesitan tanto.. A

P 2: EX6.docx - 2:7 [me gustaría cooperar, hacer co..] (38:38) (Super)

Codi: [1.5. Desenvolupament intel·ligències múltiples

Famílies (2): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 5.0. COMPETÈNCIES] [Acció Social Comunitària]

No memos

me gustaría cooperar, hacer cooperación internacional, sí que lo pensaba y estudié trabajo social que bueno está relacionado, pero no fue hasta que terminé la carrera que se dio la oportunidad y lo hice así.

P 2: EX6.docx - 2:24 [. el trabajo con las comunidad..] (86:86) (Super)

Codi: [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

el trabajo con las comunidades es difícil. El hacer el contacto con la comunidad, que confíen en tí, que vean lo que estás haciendo, que hagas lo que ellos necesitan que se haga, no que hagas lo que tú crees que ellos necesitan, o sea todo esto es difícil.

P 4: EX7.docx - 4:12 [projectes de tal i cual però n..] (72:72) (Super)

Codi: [1.2. Formació i servei

Famílies (6): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 8.0. INVESTIGACIÓ/TRANSFERÈNCIA] [Acció Social Comunitària]

No memos

projectes de tal i cual però no anar insítu, en canvi en aquell moment vaig tenir l'oportunitat d'anar insítu i poder palpar la realitat, llavors això canvia la visió, perquè en aquí tenim l'oportunitat de treballar dintre la realitat que n hi ha, aterrem podem anar, però no tenim l'oportunitat de viatjar (en les cincuantisimes de milles) i jo vaig tindre aquella oportunitat amb una cultura totalment diferent a la nostra, per tant professionalment ja es diferent perquè tenen una visió de treballar totalment diferent a la nostra, per exemple, la UTEM que es la única que vaig estar treballant.. Sigui ara m'estàs preguntant com em va canviar la manera de treballar

P 4: EX7.docx - 4:14 [jo estava super emocionada, cl..] (88:88) (Super)

Codis: [Acció Social Comunitària]

No memos

jo estava super emocionada, clar que se't planteja això acabat la carrera, amb un volum de feina o amb un volum de expectatives les quals se'm van donar, era jove.. però, realment era inimaginable... era un somni brutal i clar el vaig agafar amb unes il·lusions que clar, o sigui crec que de les il·lusions era que gairebé no el podia ni avarca i bueno doncs jo anava fent tot el que sem manava però era tan tant tanta la il·lusió que se'm feia gran tot, se'm feia gran i..

P 4: EX7.docx - 4:15 [el de la capacitació dels educ..] (100:100) (Super)

Codi: [1.2. Formació i servei

Famílies (6): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 8.0. INVESTIGACIÓ/TRANSFERÈNCIA] [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA,

4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària] [Interculturalitat]

No memos

el de la capacitació dels educadors comunitaris es va complir perfectament des de el meu punt de vista i crec que va ser una gran oportunitat per la comunitat ja que, des de el meu punt de vista, era molt important poder fer una capacitació ja que com he dit anteriorment, creia que ells no eren capaços de poder realitzar o de poder fer, i ells son capaços de tot i més, de poder-los transmetre i de poder transmetre ells, i de poder-los haver capacitat per transmetre ells en allà, doncs es molt important aquesta tasca que nosaltres vam poder fer de poder-los haver capacitat per ells poder transmetre la cultura en allà no.. i també poder haver rescatat les tecnologies d'allà també em sembla un valor molt important ja que el tenien molt oblidat, també es un factor molt important, també recupera la llengua tot hi que aquest no se si..

P 4: EX7.docx - 4:19 [perquè ells de no sentir-se re..] (184:184) (Super)

Codi: [Acció Social Comunitària] [Socis comunitaris]

No memos

perquè ells de no sentir-se res a sentir-se persones.. perquè es així, es que nomes cal

P 4: EX7.docx - 4:22 [Hi havia una xarxa brutal, hi ..] (204:204) (Super)

Codis: [Acció Social Comunitària]

No memos

Hi havia una xarxa brutal, hi van haver-hi errors? òbviament, considero i soc del parer que de l'error s'aprèn... però com em dit anteriorment fa segons, Ramon Llull era l'etiquetatge i crec que amb el temps se n'adonaran, això espero, que han perdut un departament de la cooperació internacional que espero que la pugui guanyar un altra universitat o potser pel camí s'haurà perdut, però es així com ho penso. P

P 4: EX7.docx - 4:23 [molt gratificant a nivell prof..] (208:208) (Super)

Codi: [1.5. Desenvolupament intel·ligències múltiples]

Famílies (2): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 5.0. COMPETÈNCIES] [Acció Social Comunitària]

No memos

molt gratificant a nivell professional i a nivell d'estudiant. He après molt, suposo que també e transmès coneixença, mínima segurament... a nivell professional m'ha donat moltíssima experiència tant a nivell... clar vaig tenir un error, m'ha donat moltíssim a nivell professional però personal d'aquí a Lima.. i a nivell de la estructura de treball, de com redactar un projecte, de com organitzar-te a nivell de treball, d'equip, de l'estructura, de temps...

P 6: EX2.docx - 6:5 [interesante de ver es que cuan..] (28:28) (Super)

Codi: [Acció Social Comunitària]

No memos

interesante de ver es que cuando uno llega con un proyecto a una comunidad que fue como hicimos nosotros que fue sobre un juicio y un diagnóstico que hicimos con nuestro trabajo

que hicimos para mejorar la situación problemática del espacio porque la habíamos identificado..

P 6: EX2.docx - 6:21 [creo que la preocupación más q..] (90:90) (Super)

Codi: [Acció Social Comunitària] [Interculturalitat]

No memos

creo que la preocupación más que ir por el lado de los esfuerzos que hace el estado que los está haciendo y las escuelas, por mí la principal preocupación que debiera ser ahora es que hace la comunidad por esta gente y cuál es el compromiso real con que tú ves que en estos programas, nos pasó con este programa, uno casi tiene que llegar a convencerá la gente de la bondad de esos programas o de lo necesario de ellos porque la gente no los asume.

P 6: EX2.docx - 6:31 [no obstante, se hicieron la ex..] (104:104) (Super)

Codi: [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat]

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

no obstante, se hicieron la excelente de apoyo al programa de origen (...) pero, no logró consolidarse una red de trabajo más (...).

P10: EX1.doc - 10:36 [el tema de la revitalización l..] (26:26) (Super)

Codi: [1.1. Avaluació-reflexió]

famílies (8): 1.0. APRENENTATGES SIGNIFICATIUS, 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS, 8.0. INVESTIGACIÓ/TRANSFERÈNCIA] [Acció Social Comunitària]

No memos

el tema de la revitalización lingüística y cultural se.... Creo que el proyecto fue exitoso en esa línea porque finalmente las comunidades indígenas pewenche fueron solicitando ellos y descubriendo ellos sus propias necesidades... y esbozando ellos también las soluciones, el punto de inflexión aquí, es un producto que tiene que ver con la película, un corto metraje y por que el punto de inflexión? porque las nuevas comunidades, cada una presenta un guión, con locaciones, con la idea central de lo que se quería, y se presenta a las otras comunidades y las otras comunidades eligen un guión de entre las nueve, con la que aportan todos los otros... reiterar que se supera el concepto individual por un tema de concepto colectivo,

P10: EX1.doc - 10:41 [pero no hay un cambio estructu..] (43:43) (Super)

Codi: [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat]

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

pero no hay un cambio estructural en términos educativos no hay... y la falta de recursos es evidente, que no hay que inventársela, es muy difícil que la comunidad diga vamos a disponer de ciertos recursos para ser bilingües, o para hacer un cortometraje para la educación, cuando en realidad no tienen recursos ni para comprar pan, la sustentabilidad esta orientada a sustentabilidad de actitud intelectual incluso, de actitud frente a las intervenciones, de superar estas intervenciones en la línea del asistencialismo, ahora en el territorio conviven y conciben organizaciones de distinto tipo, en el territorio son intervenidos donde estaentregando frazadas, donde estaba entregando las universidades dignidad intelectual... como la recuperación de la lengua....

P10: EX1.doc - 10:48 [investigacion accion participa..] (65:65) (Super)

Codi: [Acció Social Comunitària]

No memos

investigacion accion participativa que es la que usamos los trabajadores sociales!

P10: EX1.doc - 10:49 [El diagnostico social fue acer..] (73:73) (Super)

Codi: [2.1.Immersió territori: família, escola, comunitat]

Famílies (6): 2.0. QUALITAT DEL SERVEI, 3.0. ACCIÓ SOCIAL COMUNITÀRIA, 4.0. SOCIS COMUNITARIS, 5.0. COMPETÈNCIES, 6.0. INTERCULTURALITAT, 7.0. CONTEXTOS GLOBALS/LOCALS] [Acció Social Comunitària]

No memos

El diagnostico social fue acertado, el diagnostico inicial fue acertado porque el acervo teórico que había fue acertado y el acervo metodológico fue acertado, el tema fue que cuando se empieza a trabajar y se profundiza, el diagnostico queda corto y la metodología queda corta, y los acervos teóricos quedan cortos. Nos centramos en el diagnostico igual fue acertado.

Anàlisi quantitatiu SPSS18. CAS 2

Curs					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	2015-2016	14	34,1	34,1	34,1
	2016-2017	27	65,9	65,9	100,0
	Total	41	100,0	100,0	

Motivació professional					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	27	65,9	67,5	67,5
	No	12	29,3	30,0	97,5
	Ambdues	1	2,4	2,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Creus que metodologies que inclouen l'aprenentatge a través de l'experiència afavoreixen l'aprenentatge de les matèries i els continguts universitaris					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	37	90,2	97,4	97,4
	No	1	2,4	2,6	100,0
	Total	38	92,7	100,0	
Perduts	Sistema	3	7,3		
Total		41	100,0		

Formació en diversitat cultural i social					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	39	95,1	97,5	97,5
	No	1	2,4	2,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

1. Valors i conceptes aprenentatge servei

Cohesió social-aps					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	7	17,1	17,5	17,5
	Si	33	80,5	82,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Creació de xarxes-aps					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	19	46,3	47,5	47,5
	Si	21	51,2	52,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Creació de vincles-aps					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	10	24,4	25,0	25,0
	Si	30	73,2	75,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Transformació social-aps					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	9	22,0	22,5	22,5
	Si	31	75,6	77,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

El treball cooperatiu-aps					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	6	14,6	15,0	15,0
	Si	34	82,9	85,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Altres					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	6	14,6	100,0	100,0
Perduts	Sistema	35	85,4		
Total		41	100,0		

Solidaritat-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	5	12,2	12,5	12,5
	Si	35	85,4	87,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Interculturalitat-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	5	12,2	12,5	12,5
	Si	35	85,4	87,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Reciprocitat-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	17	41,5	42,5	42,5
	Si	23	56,1	57,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Responsabilitat-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	10	24,4	25,0	25,0
	Si	30	73,2	75,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Participació-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	6	14,6	15,0	15,0
	Si	34	82,9	85,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Respecte-aps					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	8	19,5	20,0	20,0
	Si	32	78,0	80,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Altres					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	5	12,2	100,0	100,0
Perduts	Sistema	36	87,8		
Total		41	100,0		

2. Valors i conceptes cooperació

Respecte-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	7	17,1	17,9	17,9
	Si	32	78,0	82,1	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Igualtat-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	14	34,1	35,9	35,9
	Si	25	61,0	64,1	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Solidaritat-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	15	36,6	38,5	38,5
	Si	24	58,5	61,5	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Participació-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	15	36,6	38,5	38,5
	Si	24	58,5	61,5	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Transformació social-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	8	19,5	20,5	20,5
	Si	31	75,6	79,5	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Interculturalitat-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	11	26,8	28,2	28,2
	Si	28	68,3	71,8	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Reciprocitat-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	18	43,9	46,2	46,2
	Si	21	51,2	53,8	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Responsabilitat-cooperació					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	13	31,7	33,3	33,3
	Si	26	63,4	66,7	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Altres					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	2	4,9	100,0	100,0
Perduts	Sistema	39	95,1		
Total		41	100,0		

Creus que la universitat pot contribuir a aquesta transformació?					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	37	90,2	97,4	97,4
	No	1	2,4	2,6	100,0
	Total	38	92,7	100,0	
Perduts	Sistema	3	7,3		
Total		41	100,0		

Penses que participar en projectes d'aps i de cooperació al desenvolupament pot influir en la transformació social i educativa?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	37	90,2	97,4	97,4
	No	1	2,4	2,6	100,0
	Total	38	92,7	100,0	
Perduts	Sistema	3	7,3		
Total		41	100,0		

Quins valors creus que han d'intervenir per potenciar un canvi social					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Només valors personals	15	36,6	40,5	40,5
	Valors personals i professionals	22	53,7	59,5	100,0
	Total	37	90,2	100,0	
Perduts	Sistema	4	9,8		
Total		41	100,0		

3. Valors i conceptes treball amb la comunitat

Igualtat-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	9	22,0	22,5	22,5
	Si	31	75,6	77,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Transformació social-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	18	43,9	45,0	45,0
	Si	22	53,7	55,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Solidaritat-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	20	48,8	50,0	50,0
	Si	20	48,8	50,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Interculturalitat-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	9	22,0	22,5	22,5
	Si	31	75,6	77,5	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Reciprocitat-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	18	43,9	45,0	45,0
	Si	22	53,7	55,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Responsabilitat-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	16	39,0	40,0	40,0
	Si	24	58,5	60,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Participació-comunitat					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	12	29,3	30,0	30,0
	Si	28	68,3	70,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Respecte-comunitat					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	10	24,4	25,0	25,0
	Si	30	73,2	75,0	100,0
	Total	40	97,6	100,0	
Perduts	Sistema	1	2,4		
Total		41	100,0		

Altres					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	3	7,3	100,0	100,0
Perduts	Sistema	38	92,7		
Total		41	100,0		

Reciprocitat-comunitat					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	15	36,6	38,5	38,5
	Si	24	58,5	61,5	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Confiança-comunitat					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	11	26,8	28,2	28,2
	Si	28	68,3	71,8	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Relacions horitzontals-comunitat					
		Frequència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	16	39,0	41,0	41,0
	Si	23	56,1	59,0	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Treball en equip-comunitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	No	5	12,2	12,8	12,8
	Si	34	82,9	87,2	100,0
	Total	39	95,1	100,0	
Perduts	Sistema	2	4,9		
Total		41	100,0		

Altres					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	2	4,9	100,0	100,0
Perduts	Sistema	39	95,1		
Total		41	100,0		

Creus que la universitat te el deure d'apropar-nos a la realitat social a la que vivim?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	37	90,2	100,0	100,0
Perduts	Sistema	4	9,8		
Total		41	100,0		

Consideres que aquestes metodologies (aps/coop.) ens podem apropar més a la realitat social?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	37	90,2	100,0	100,0
Perduts	Sistema	4	9,8		
Total		41	100,0		

Hi ha alguna disciplina que ens pugui aproximar a aquesta realitat					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	32	78,0	94,1	94,1
	No	2	4,9	5,9	100,0
	Total	34	82,9	100,0	
Perduts	Sistema	7	17,1		
Total		41	100,0		

Podria ser transversal a totes les formacions universitàries?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	36	87,8	100,0	100,0
Perduts	Sistema	5	12,2		
Total		41	100,0		

Podem considerar que una formació humanística és necessària en la formació acadèmica universitària actual?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	35	85,4	97,2	97,2
	No	1	2,4	2,8	100,0
	Total	36	87,8	100,0	
Perduts	Sistema	5	12,2		
Total		41	100,0		

El treball i l'educació social tenen una part important de formació en relació amb l'individu, la família i la comunitat, creus que pot ser una bona eina de formació universitària que ajudi a la transformació social?					
		Freqüència	Percentatge	Percentatge vàlid	Percentatge acumulat
Vàlids	Si	36	87,8	100,0	100,0
Perduts	Sistema	5	12,2		
Total		41	100,0		



FUNDACIÓ PERE TARRÉS

Escoles Universitàries de
Treball Social i Educació Social

Universitat Ramon Llull



**Agència Catalana
de Cooperació
al Desenvolupament**



Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe escuelas de Alto Bío Bío Chile

Mayo 2007 - Marzo 2008



Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe escuelas de Alto Bío Bío- Chile

El "Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe en Escuelas de Alto Bío Bío" se desarrolla a partir de un convenio de cooperación entre la Universidad Ramón Llull de Cataluña y la Universidad Tecnológica Metropolitana- Chile. Financiado por la Agencia Catalana de Cooperación para el Desarrollo.

Se ejecuta en la comuna de Alto Bío Bío, este territorio se caracteriza por estar habitado ancestralmente por indígenas pewenche. Las comunidades indígenas en las que se desarrolla corresponden a aquellas donde se encuentran ubicadas las escuelas, estas son: Callaqui, Pitril, Trapa Trapa, Butalelbun, Quepuca Ralco, Ralco Lepoy, Guayalí y Villa Ralco, donde además de existir una escuela se encuentra ubicado el único Liceo de la comuna.

El programa contempla el desarrollo de dos componentes:

Componente N° 1:

Formación de Educadores Comunitarios Indígenas Mapuches: con el objeto de apoyar la inserción de la EIB desde la perspectiva que complementa las dimensiones social, técnica y simbólica. Sus objetivos son:

-Fortalecer el rol de los Educadores Comunitarios como potenciadores de la propia cultura en proceso educativo, socializando los saberes étnicos desde su origen

-Formar educadores comunitarios creativos en el diseño de proyectos, a través del desarrollo de prácticas pedagógicas pertinentes e innovadoras en el ámbito de su cultura, utilizando los supuestos de la Reforma Educacional y los principios de la pedagogía de los pueblos originarios.

-Establecer redes de apoyo que posibiliten la inserción de Educadores Comunitarios en el medio escolar.



Componente N° 2:

Revitalización de Lenguas Indígenas: que busca vincular en un programa de revitalización lingüística los niveles familiar, escolar y comunitario, como parte de una cadena sinérgica que posibilite una mayor sustentabilidad del proceso. Sus objetivos son:

- ✦ Desarrollar acciones de recuperación y revitalización de la transmisión de la lengua en el hogar.
- ✦ Desarrollar acciones de recuperación y revitalización de la transmisión de la lengua en la comunidad.
- ✦ Desarrollar acciones de posicionamiento de recuperación y revitalización de la lengua en el colegio, orientadas a vincular a la comunidad y hogar en el proceso.

Generar una metodología integral de intervención sociolingüística de recuperación de lenguas indígenas, que actúe en forma paralela en tres ámbitos: hogar, comunidad y escuela.

Para el desarrollo de estos componentes el Programa considera, a lo largo del año 2007 el desarrollo de cuatro fases que se comenzaron a ejecutar desde el mes de mayo en la comuna de Alto Bío Bío, estas son: Diagnóstico comunitario, Capacitaciones, Prácticas en las escuelas y Conformación de la Red de Educadores.

Caracterización de la comuna

Alto Bío Bío es una comuna cuyo funcionamiento oficial se inicia a partir del 06 de Diciembre del año 2004, anteriormente este territorio correspondía a la comuna de Sta. Bárbara, su primer y actual alcalde es Felix Vita Manquepi, de origen pewenche. La población de la comuna es de 5.581 habitantes, 2.897 hombres y 2.684 mujeres. Su superficie es de 2.124,5 kilómetros cuadrados, su densidad poblacional es de 3,3 habitantes por kilómetro cuadrado. Del total de estos un 82,80% corresponden a población pewenche.

La comuna se encuentra ubicada en la zona sur oriente de la región del Bío Bío, abarcando la pre cordillera y cordillera de los Andes. Esta zona geográfica está caracterizada por la presencia de los Ríos Queuco y Bío Bío, la unión de estos corresponde al límite norte de la comuna, por el sur colinda con la provincia de Malleco y por el este con Argentina. Esta ubicación geográfica es la que configura un clima especialmente lluvioso y frío en invierno, condiciones a las que además se suman las constantes nevazones que se dan especialmente entre los meses de julio y agosto.



La comuna esta constituida por un total de 13 localidades, una de ellas es Villa Ralco, la puerta de entrada al Alto Bío Bío, ahí se ubica la Municipalidad, los principales centros de abastecimiento y otros servicios públicos menores, además se caracteriza porque la mayoría de sus habitantes son colonos o no pewenche, Las otras 12 comunidades son pewenche:

- Por el valle del río Queuco: Pitril, Cauñicú, Malla- Malla, Trapa- Trapa y Butalelbún; y
- Por el cajón del Bío Bío se encuentran: El Avellano, Los Guindos, Quepuca Ralco, Ralco Lepoy, El Barco y Guallalí, además de la comunidad de Callaqui, que se ubica en la zona en que el río Queuco desemboca en el río Bío Bío.



Mapa Región del Bío Bío, y ubicación de la 8ª Región respecto a la Región Metropolitana.



La nueva comuna tiene un limitado acceso a los servicios públicos, para todo tipo de trámites sus habitantes deben trasladarse hasta Santa Bárbara o a Los Ángeles, esto implica tiempos de traslado que en el caso de las comunidades más distantes puede superar las cinco horas. El aislamiento se ve acrecentado por un sistema de comunicación frágil, solo Ralco y alguna de las comunidades más cercanas cuenta con telefonía fija e Internet, no habiendo en la comuna acceso a telefonía móvil.

Lo anterior ha sido un factor importante de superar para la adecuada ejecución del Programa, los caminos se cortan constantemente en invierno por lo que las comunidades se quedan aisladas, además en cualquier época del año, incluso con buenas condiciones climáticas, por el mal estado de los caminos y el mal estado de los buses de la locomoción colectiva, sumado a las grandes distancias, es difícil movilizarse por la comuna, a menos que se cuente con un vehículo particular.



Para hacer convocatorias, por la ausencia de medios de telefonía en las comunidades, sumado otra vez a las grandes distancias, hay que recurrir a un complejo sistema de mensajes que se pasan por las radios de las postas y por las radioemisoras que se escuchan en las comunidades, solo a ciertas horas del día, por lo que los mensajes se van pasando de persona en persona hasta que llegan a su destinatario. Por esto es que las actividades planificadas deben realizarse aunque requieran de grandes esfuerzos, si es que hay algún imprevisto, porque resulta muy difícil comunicar una suspensión.

Villa Ralco, que por tratarse del lugar en condiciones de mayor urbanización de la comuna, es el centro donde se desarrollaron la mayoría de las actividades, sin embargo su infraestructura en términos de lugares de alojamiento y alimentación, lo que dice relación con su capacidad para recibir visitantes, es escasa, existen 12 cabañas, por ejemplo, que se pueden arrendar para alojamiento, pero estas no tienen una capacidad total superior a las 40 personas, de las cuales hay algunas que se arriendan de manera permanente para empleados de empresas que trabajan en el territorio. Esto dificulta la instalación de equipos así como las convocatorias para generar lugares de encuentro.



Villa Ralco



Cabañas de Villa Ralco

Por otro lado existen aspectos psicosociales instalados en los habitantes de las comunidades a partir de sus experiencias anteriores con las instituciones dedicadas al desarrollo social, que generan desconfianzas y apatía ante este tipo de intervenciones. En el ámbito institucional las diferencias culturales son notorias, los sentidos de urgencias no son los mismos y establecer alianzas con socios locales de apoyo requiere de la constante capacidad de negociación y adaptación.

Estos aspectos, que serán detallados más adelante, marcaron la ejecución de esta primera fase del Programa y nos obligaron a generar estrategias para un proceso de legitimación y levantamiento de confianzas más complejo que el que vislumbrábamos antes de iniciar las actividades.



Escuelas del Alto Bío Bío.

Hemos mencionado anteriormente las escuelas en las que se integra como apoyo este Programa, sin embargo, a lo largo de este año hemos conocido aspectos de ellas, principalmente a sus integrantes, quienes en la mayoría de las ocasiones nos han abierto las puertas para darnos información, apoyo y alojamiento. Este espacio es de gran valor para la organización de las comunidades, debido a las grandes distancias, la condición de aislamiento y al hecho de que se trata de una comuna joven, recordemos que hasta el año 2004 este territorio era administrado por la municipalidad de Santa. Bárbara a 44 km. de distancia de Ralco. En estas condiciones la escuela se convierte en la única institución presente en las comunidades y el Director es una autoridad respetada, al igual que un Lonko o Kimche, e incluso más en aquellas comunidades en las que el proceso de aculturación ha sido mayor.

Por otro lado las escuelas cumplen una función muy importante para las familias, más que la formación de sus hijos, la permanencia en las escuelas les asegura la alimentación diaria, así como la adecuada habitabilidad o, al menos, en mejores condiciones de las que se les puede brindar en sus casas, por la condición de pobreza en la que la mayoría vive.

Escuela Internado Ralco E970

Director: Luís Acuña

Educador Tradicional: Rogelio Gallina Llaulen

Sostenedor: DAEM

Imparte Enseñanza desde 1° a 8° Básico

Cuenta con un curso de Integración

Su matrícula es de 280 estudiantes de los cuales 103 son internos

Su matrícula indígena es de 173 estudiantes

Su planta docente es de 13 profesores

Está en el Programa de Jornada Escolar Completa

Cuenta con laboratorio de computación





Esta escuela es la más antigua de la comuna, por encontrarse en Villa Ralco y tratarse de una escuela internado tiene la particularidad de que vienen niñas y niños de todas las comunidades a integrarse a ella. Poco a poco en esta institución se ha ido transformado el modelo educativo normalizador, imperante a lo largo de la mayor parte de su historia, por uno que incorpore el respeto a la diversidad en función de la población a la que atiende.

Escuela Internado G 1181 Ralco Lepoy

Director: Eduardo Valdez

Educador Tradicional: Juan Alberto Rosales Gallina

Sostenedor: DAEM

Imparte enseñanza desde 1° a 8° año básico

Cuenta con un curso de Integración

Su matrícula es de 214 estudiantes de los cuales 93% son de origen pewenche

Su planta docente es de 10 profesores

Está integrada al Programa de Jornada Escolar Completa.

Cuenta con laboratorio de computación

Esta focalizada por el Programa EIB Orígenes





Esta escuela es la más grande de las municipales, tanto el Director como los docentes tienen excelente disposición para apoyar el desarrollo del Programa, ejemplo de esto, es que una de las reuniones de trabajo con los Educadores Tradicionales se realizó en ella. Por otro lado el Educador Tradicional Don Juan Rosales Gallina, es dueño de Nguillatún de su comunidad, es decir él es quien los organiza y convoca a sus vecinos, esta condición le fue revelada a través de un sueño que él compartió con la comunidad para recibir su respaldo. Por esto es que además cuenta con un gran respeto, tanto de los apoderados, como de los estudiantes y profesores.

Escuela Internado Comunidad de Callaqui G 1183

Director: Carlos Andía

Educador Tradicional: Luís Hernán Purrán Treca

Sostenedor: DAEM

Imparte enseñanza desde 1º a 6º básico

Cuenta con curso de Integración

Su matrícula es de 74 estudiantes de los cuales uno es de origen no pehuenche. 52 Niños son internos

Su planta docente es de cuatro profesores

Cuenta con laboratorio de computación con acceso eventual a internet.

Está integrada al Programa de Jornada Escolar Completa

Está focalizada por el Programa EIB Orígenes





Esta escuela, de acuerdo a las palabras del propio Director, quiere convertirse en un Centro de puertas abiertas, el reconoce que las escuelas en Alto Bío Bío por un lado, hasta ahora, se han quejado de la poca participación de las comunidades, pero por otro se han ido cerrando cada vez más en si mismas, dejando de lado las iniciativas que les permitirían mayores posibilidades de intercambio y por lo tanto de mejoras. La actitud de apertura, de los miembros de esta escuela, se ha manifestado a lo largo de todo el Programa, a pesar de que ha habido pocas posibilidades de sacarle adecuado provecho, sin embargo el más beneficiado a sido el propio educador Luis Purrán, quien no tenía experiencia anterior como Educador Tradicional, pero que en esta escuela ha sido recibido y tratado como uno más de la planta docente.

Escuela G-1180 Comunidad de Pitiril

Director: Víctor Álvarez Barra

Educador Tradicional: Ricardo Remigio Pichinao Pichinao

Sostenedor: DAEM

Imparte Enseñanza desde 1º a 6º básico

Cuenta con curso de integración

Tiene una matrícula de 62 estudiantes, todos de origen pewenche

Su planta docente es de 4 profesores.

Está integrada al Programa de Jornada Escolar Completa

Cuenta con laboratorio de Computación

Está focalizada por el Programa EIB Orígenes.





Es la única escuela municipal que no tiene régimen de internado, por lo que, a pesar de no estar tan aislada solo atiende a niños de la propia comunidad, a pesar de esto, los niños tienen dificultades para asistir, sobre todo en invierno, porque de todas maneras las distancias son grandes para el acceso.

Escuela Internado Particular Trapa Trapa - Butalelbun

Director: Hermana Marlen Cachipueno

Educador Tradicional: Elías Pereira Paine

Sostenedor: Fundación Juan XXIII

Imparte educación desde 1º a 8º año básico

No cuenta con cursos de integración

Su matrícula es de 74 estudiantes, todos de origen pewenche

Su planta docente es de cinco profesores.

Está inserta al Programa de Jornada Escolar Completa

Está focalizada por el Programa EIB Orígenes.





Esta escuela está dirigida por la congregación de las hermanas Lauritas, ellas trabajan en general en la evangelización de indígenas, en esta escuela se ha optado por un plan de aprendizaje bilingüe, en el que la enseñanza se imparte en chedungún hasta 6° básico y los años 7° y 8° comienzan a trabajar en castellano, por esta razón es que esta es la única escuela de la comuna en la que todos los niños hablan chedungún, y además incorporan a artesanos de las comunidades para hacer talleres de artesanías a los niños.

Escuela Trapa Trapa

Directora: Edita Godoy Manríquez

Educador Tradicional: Elías Tranamil Tranamil

Sostenedor: Ninfa Parada

Imparte educación desde 1° a 6° básico

No cuenta con cursos de integración

Su matrícula es de 57 estudiantes

Su planta docente es de dos profesores

Esta inserta al Programa de Jornada Escolar Completa

Este año no está focalizada por el Programa EIB Orígenes por lo que no recibirá financiamiento para la inserción de un Educador Tradicional.





Esta escuela no está recibiendo financiamiento para mantener un Educador Tradicional por parte de Orígenes porque, de acuerdo a lo que nos indicó su Directora la comunidad no desea que se imparta Educación Intercultural Bilingüe, esto se explicaría principalmente, según ella porque la religión evangélica, que se está instalando con mucha fuerza en la comunidad, prohibiría el uso de la lengua chedungún, así como la práctica de los rituales propios de la cultura pewenche. A pesar de esto existen algunas familias, como la de Elías Tranamil, que están interesados y trabajando por la revitalización cultural. Elías Tranamil se integró al Programa como voluntario, para capacitarse como Educador Tradicional, aunque la escuela no lo podría contratar se le concedieron a lo largo del año horas para que él pudiera hacer talleres con los niños en la escuela.

Escuela-Internado Particular Nueva Guayalí

Director: Juan Carlos Riquelme

Educador Tradicional: José Florín Huenupe Maripil

Sostenedor: Edgardo Solar

Imparte Educación desde 1° a 6° básico

No cuenta con cursos de Integración

Su matrícula es de 20 estudiantes de los cuales 15 son de origen pewenche (no hablantes).

Es unidocente

Cuenta con un computador

Está integrada Programa de Jornada Escolar Completa

No está focalizada por el Programa EIB Orígenes

Está en el Programa EIB Mineduc permanente





La comunidad de Guayalí es la más aislada del Alto Bío Bío, recientemente ha sido reconocida como comunidad indígena por lo que existe un fuerte interés por parte de los pewenche que viven ahí por revitalizar sus manifestaciones culturales ancestrales, principalmente porque, a partir de lo que nos relatan, especialmente en esta zona han sufrido una fuerte represión para ser asimilados por la cultura dominante. Por esto es que en la escuela no se ha implementado, hasta ahora, ninguna acción en el marco de la política de Educación Intercultural Bilingüe y en este caso se repite lo descrito en la comunidad de Trapa Trapa, en cuanto a que el Educador Tradicional se presentó como voluntario para ser capacitado ya que, por lo menos por el año 2007, no tenía ninguna posibilidad de ser contratado por la escuela.

Escuela-Internado Particular Quepuca Ralco

Director: Daniel Fernández

Educador Tradicional: Joel Levi Curriao

Sostenedor: Elsie Fernández

Imparte educación desde 1° a 8° básico

Cuenta con curso de integración

Su matrícula es de 85 estudiantes de los cuales 65 son de origen pewenche y 20 bilingües

Su planta docente es de cinco profesores

Cuenta con laboratorio de computación con eventual acceso a Internet

Está inserta en el Programa de Jornada Escolar Completa

Esta Focalizada por el Programa EIB Orígenes





Esta escuela ha desarrollado acciones para mejorar y fortalecer su relación con la comunidad, por ejemplo desarrollan talleres con los niños en los que ellos tienen que investigar aspectos de la cultura olvidados, para ello los niños deben hablar del tema con sus familias, especialmente los miembros mayores. Por otro lado uno de los profesores tiene el cargo de Encargado de EIB, ocupándose específicamente de introducir acciones que incorporen aspectos propios de la cultura a la formación de los niños. Para esto, de acuerdo a lo que nos han indicado mantienen una estrecha relación con el Educador Tradicional, Joel Levi, a quién consideran como un facilitador tanto dentro como fuera de la escuela.

Liceo Intercultural Bilingüe

Director: Germán Cisternas

Educador Tradicional: Luís Mauricio Manquepi Vita

Sostenedor: DAEM

Liceo-Internado Técnico Profesional ubicado en Villa Ralco

Su matrícula es de 138 estudiantes de los cuales 80 son internos

Cuenta con curso de Integración

Su planta docente es de 8 profesores

Cuenta con laboratorio de computación sin acceso a Internet

Está en el Programa de Jornada Escolar Completa

Está focalizado por el Programa EIB Orígenes





Este internado comenzó a funcionar en la comuna a partir del año 2004, es de carácter técnico profesional respondiendo a las necesidades de la comuna de formación profesional de los miembros de las comunidades, por un lado, además es una forma de detener la fuerte migración de jóvenes que existe en la comuna. A lo largo del tiempo que llevamos en Alto Bío Bío hemos confirmado que su nombre "Liceo Intercultural Bilingüe" tiene un carácter solo nominativo, la EIB, al igual que en el resto de las escuelas se desarrolla con dificultad, siempre hay otras prioridades y la mayor parte del tiempo, como hemos comprobado en otras escuelas, que se desarrolle EIB depende más de la buena voluntad de los docentes que del marco que otorga Política estatal, que en la práctica ha demostrado ser insuficiente. Es criticado por los pewenche el hecho de que esta importante construcción, por ejemplo, se instale en Ralco dando la espalda al sol, para los pewenche las casas siempre deben tener la puerta hacia el sol para obtener sus energías. A pesar de esto la construcción de este Liceo poco a poco ha permitido que en el Alto Bío Bío se instale la idea de que hay una población joven que tiene cosas que decir, que existe, antes los estudiantes a los 13 años debían abandonar la comuna para seguir estudiando, hoy permanece un grupo importante ahí, continúan su proceso de formación en su lugar de origen y obtienen presencia como grupo etéreo, sin duda, a pesar de las deficiencias del liceo, lo anterior constituye su mayor potencialidad.



El Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe cuenta con el siguiente equipo para su ejecución.

Equipos de Trabajo:

Coordinación:

Dirección: Antonia Buenaventura; URL

Coordinador General: Luís Godoy Saavedra: UTEM

Coordinación Académica: Mario Torres Alcayaga: UTEM

Coordinación Logística: Leslie Saavedra Suárez: UTEM

Diagnóstico:

Jorge Canales Urreola: Antropólogo

Marcelo Adriazola Guerrero: Sociólogo

Capacitación:

Marianela Cartes: Docente, Encargada regional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Ministerio de Educación

Jacqueline Caniguan: Lingüista

Alfredo Pizarro: Sociólogo, Director de Teatro, Experto en Metodologías de Trabajo Participativas

Video Institucional:

Claudio Valle: Camarógrafo, Fotógrafo.

Sarko Gluscevic: Camarógrafo, Fotógrafo.

Diseño:

Karina Palma Rodríguez: Diseñadora Universidad Tecnológica Metropolitana

Sergio Acevedo Zambrano: Diseñador Universidad Tecnológica Metropolitana

Andrea Meza Navarro: Diseñadora Universidad Tecnológica Metropolitana

María José Benavides Muñoz: Diseñadora Universidad Tecnológica Metropolitana

María José Tonnaca Villagra: Diseñadora Universidad Tecnológica Metropolitana



Pasantes:

Júlia Martín: Estudiante de Trabajo Social Universitat Ramón Llull.

Sheila Márquez: Estudiante de Trabajo Social Universitat Ramón Llull.

Marc Puig: Estudiante de Trabajo Social Universitat Ramón Llull.

María Goday: Estudiante de Educación Social Universitat Ramón Llull.

María Luisa Miján: Estudiante de Trabajo Social Universitat Ramón Llull.

Elisabet Cutrona: Estudiante de Educación Social Universitat Ramón Llull.

Mónica Sánchez: Profesional de Apoyo Universidad Tecnológica Metropolitana.

Profesional de Apoyo VTTE:

Mireya González: Soporte Tecnológico y Difusión Virtual.

Nelly Riquelme Secretaria.

Educadores Tradicionales Pewenche:

Luis Purrán Hernán Treca, Educador Tradicional Escuela de Callaqui.

Luis Muricio Manquepi, Educador Tradicional Liceo Intercultural Bilingüe.

Rogelio Gallina Llaulen, Educador Tradicional Escuela Ralco E970.

Fernando Llaulen Rapi, Educador Tradicional Escuela Ralco E970.

Ricardo Pichanao, Educador Tradicional Escuela de Pitril.

Elías Tranamil Tranamil, Educador Tradicional Escuela de Trapa Trapa.

Elías Pereira, Educador Tradicional Escuela de Butalelbun.

José Florín Huenupe Maripil, Educador Tradicional Escuela de Guayalí.

Juan Alberto Rosales Gallina, Educador Tradicional Escuela de Ralco Lepoy.

Joel Camilo Levi Curriao, Educador Tradicional Escuela de Quepuca Ralco.



Presentación de Actividades.

Programa de Apoyo a la Educación Intercultural bilingüe en escuelas de Alto Bío Bío-Chile

Mayo- Diciembre de 2007

Primera etapa de ejecución.

I.- Actividades Programadas

Fase 1

Diagnóstico Inicial: Recuperación de la Historia de las comunidades

1ª Etapa de Entrevistas: Escuelas Particulares

Esta primera etapa tenía como fin recuperar la historia local de las comunidades de Alto Bío Bío, como la cultura pewenche es de carácter oral, para poder dejar registro de los hitos históricos de las comunidades se recurrió a la memoria de los Kimche, o ancianos reconocidos como sabios por las comunidades. A lo largo de los meses de Mayo, Junio y Julio se desarrollaron entrevistas en 9 comunidades indígenas donde se encuentran las 10 escuelas participantes del Programa.

A fines del mes de mayo e inicios de Junio se realizaron entrevistas en las comunidades de Butalelbun, Trapa Trapa, Cauñucú, Guayalí y Quepuca Ralco, correspondientes a las comunidades donde se encuentran las escuelas particulares; estas entrevistas se realizaron, siempre en presencia del Educador Tradicional de cada comunidad.

Esta primera etapa correspondiente a la inserción del programa en Alto Bío Bío, existiendo la necesidad de legitimar el proceso ante la comunidad para comprometer su participación. A esta tarea, de por sí compleja, se sumaron otros factores que dificultaron la inserción y el desarrollo del trabajo como se había planificado.



En primer lugar el Programa Orígenes, que es el Programa de Gobierno responsable de los recursos para la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe en zonas de concentración indígena, comienza con su financiamiento hasta el mes de mayo, cuando ya el año escolar lleva dos meses en marcha. Por esta razón es que la inserción de los Educadores Tradicionales en las escuelas se atrasa hasta los meses de mayo o junio, ya que no existen otros recursos para poder integrarlos antes y normalizar así su inclusión en el proceso educativo de los estudiantes.

En segundo lugar existen factores propios de la Administración Municipal, en el ámbito de la Educación, en la comuna que afectaron la etapa de inserción, esto está dado porque a lo largo de la implementación de la política de Educación Intercultural Bilingüe, específicamente en lo que dice relación con los Educadores Tradicionales, han existido deficiencias que han impedido la continuidad del trabajo que estos realizan en las escuelas, así por ejemplo los Educadores Tradicionales, anteriormente, habían sido cambiados año tras año en las escuelas y además para su elección debían ser aprobados por el Alcalde de turno bajo criterios poco claros. Esto, sumado al hecho de que los financiamientos para su instalación en las escuelas están a partir del segundo semestre, genera una condición de inestabilidad que impide que una persona se consolide como Educador de cada escuela y pueda desarrollar un proceso a largo plazo.

Lo anteriormente expuesto genera que en las propias escuelas la figura del Educador Tradicional sea poco reconocida por la comunidad educativa, ya que es inestable y prescindible para el desarrollo del proceso educativo. En términos de la implementación del Programa provocó que el proceso se iniciara con algunos retrasos en cuanto a la planificación original ya que los nombres definitivos de todos los Educadores participantes no estuvieron hasta junio. Por otro lado solo cinco de las escuelas con las que se trabaja son de administración municipal, las otras cuatro son particulares por lo que hay que relacionarse con el sostenedor y Director de cada escuela para llegar a acuerdos sobre la participación del Educador Tradicional a la comuna.

Por otro lado a lo largo de esta etapa se vivió un proceso de construcción de confianzas básicas, y decimos básicas porque la construcción de confianzas se ha estado desarrollando crecientemente a lo largo de todo el Programa. Hay que entender que la comuna de Alto Bío Bío, por tratarse de una de las zonas de más alta concentración indígena mapuche del país, ha sido ampliamente intervenida por agentes e instituciones tanto gubernamentales como no, quienes han levantado grandes expectativas en sus habitantes que posteriormente constatan decepcionados como no se cumple lo prometido. Esta desconfianza se maximiza cuando se trata de la cultura porque han participado en muchas investigaciones en las que son entrevistados y fotografiados pero de la que después de la retirada de los profesionales que las desarrollan no obtienen ningún beneficio que los fortalezca como pueblo o que al menos mejore sus condiciones de vida.





Casa de don Estanislao Paine. Butalebún



Don Felidor Pereira de Butalebún



Sra. Elvira Levío y José Huenupe. Guayalí



Validación 1ª etapa:

El día 20 de junio se dió lectura al informe preliminar que contenía la primera etapa del proceso de construcción de historias locales. Esta lectura se desarrolló en presencia de los Educadores Tradicionales, tanto de las escuelas particulares como municipales, con el fin de que hicieran sus aportes a la construcción del texto y así mismo lo validaran. A lo largo de esta jornada también se llegó a acuerdo con ellos sobre las fechas de las entrevistas en las comunidades restantes, correspondientes a las escuelas municipales.

2ª Etapa de Entrevistas: Escuelas Municipales

A lo largo del mes de Julio se realizaron las entrevistas correspondientes a las comunidades de Callaqui, Pitril, Ralco Lepoy y Villa Ralco. A partir de la etapa anterior los Educadores Tradicionales pidieron tener más participación en el desarrollo de las mismas, por lo que en esta parte del texto se incluyen más relatos entre el entrevistado y el Educador Tradicional.

Validación 2ª Etapa:

El día jueves 23 de Agosto se presentó el texto completo con las historias comunitarias a los Educadores Tradicionales, a lo largo de esta Jornada se hicieron las últimas correcciones al texto, siendo finalmente aprobado por todos quienes participaron en su elaboración, además los Educadores apreciaron el hecho de que ellos hayan sido quienes escogieron a los Kimche entrevistados y haber participado en todas las entrevistas, haciendo la petición de ser capacitados en técnicas de investigación para poder seguir recopilando y socializando su cultura.



Portada texto

Fase 2

Capacitaciones

Las capacitaciones a los Educadores Tradicionales se realizaron entre los meses de Junio y Septiembre, constaron de tres ejes de aprendizaje, Planificación Curricular, Metodologías de Enseñanza de segundas lenguas y Didáctica. Además de una actividad complementaria al proceso de formación de los Educadores, el Seminario de Lengua y Educación en el Alto Bío Bío”.

Eje Planificación Curricular:

Este eje fue desarrollado por la Docente Marianela Cartes los días 7, 8, 20, 21 y 22 de junio. Este eje se trabajó sobre los planes y programas propios de cada establecimiento.

Objetivo general

- Conocer y aplicar conceptos y metodologías básicas de planificación educativa a nivel general y de aula.
- Entregar elementos teóricos y prácticos que permitan realizar adecuadamente la incorporación de elementos culturales (pewenche) a las actividades curriculares.

Objetivos Específicos

- Conocer conceptos básicos utilizados en la planificación general y de aula.
- Conocer en términos generales el Marco Curricular y Programas de Estudio y la finalidad pedagógica de la EIB
- Describir mediante distintas vías, la realidad del establecimiento en que se desarrolla la labor del educador tradicional.
- Conocer las características generales de cada nivel de aprendizaje
- Conocer y considerar los Planes de Estudio propio que cada establecimiento educacional tiene en las planificaciones a realizar.
- Determinar contenidos culturales según nivel y subsector.
- Realizar Planificaciones según niveles y subsectores.





Jornada de capacitación

El inicio de esta capacitación coincidió con el término de la primera fase de entrevistas, las que se realizaron a escuelas particulares, por lo que, especialmente, el primer bloque de capacitaciones sirvió para conversar con los Educadores sobre las proyecciones del proyecto y conseguir su apoyo y compromiso. A lo largo del primer bloque de capacitaciones, entre los días 6, 7 y 8 de junio ellos nos plantearon abiertamente que no estaban de acuerdo con que se siguiera trabajando en las comunidades, agregando además que si se querían obtener historias para ser utilizadas como material pedagógico no era necesario entrevistar a los Kimche sino solo a ellos. Por otro lado también plantearon sus desconfianzas ante el número de personas que componían el equipo y las funciones que desempeñaban. Con respecto a lo primero se logró negociar sobre la necesidad de vincular a la comunidad en las acciones que se desarrollaban, por lo que el proceso de entrevistas siguió su curso. Claro que las desconfianzas del grupo de Educadores con respecto a este trabajo específico no se zanjaron hasta el 20 de Agosto, día que se dedicó por completo a la revisión y validación del texto final y se comprometió la entrega de ejemplares a cada escuela.



Eje *Metodologías de Enseñanza de segundas lenguas:*

Este eje fue desarrollado por la Lingüista mapuche Jacqueline Caniguan, se realizó los días 5 y 6 de julio; 5, 6 y 7 de septiembre. Considera el desarrollo de habilidades comunicativas y metodologías de enseñanza del Chedungún como segunda lengua.

Objetivo General

Aproximar a los participantes del Taller a los rasgos generales y distintivos del idioma mapuche.

Objetivo Específico

Introducción a conceptos generales del análisis lingüístico.

Describir los rasgos distintivos del idioma mapuche a nivel fonológico y morfológico.

Identificar las Variantes Dialectales del idioma mapuche.

Identificar aspectos básicos de la situación de contacto del idioma Mapuche.

Como se mencionó anteriormente Jacqueline Caniguan es una Lingüista de origen mapuche, al inicio del trabajo manejábamos el supuesto de que esto sería un factor que facilitaría su trabajo con los Educadores Tradicionales, sin embargo el pueblo mapuche no es homogéneo, se diferencian entre sí de acuerdo a la ubicación geográfica de su procedencia. Jacqueline no es pewenche, su lugar de origen es la región de la Araucanía, hecho que fue criticado en un comienzo por los Educadores ya que existe el temor de la unificación de las pautas culturales del pueblo mapuche, perdiendo las diferenciaciones de acuerdo al lugar de origen. A pesar de esto la docente pudo realizar sus clases y ganarse crecientemente la simpatía y respeto de los Educadores Tradicionales pewenche.



Eje *Didáctica*

Estas capacitaciones las realizó el Sociólogo, Director de teatro y experto en metodologías participativas Alfredo Pizarro. Se orientaron al desarrollo de habilidades comunicativas y construcción de materiales didácticos para el aprendizaje.

Objetivo pedagógico de "Educando desde el Teatro"

El objetivo es entregar a cada educador la capacidad lúdica del teatro y sus metodologías, que se dirigen a construir un espacio de desarrollo educativo donde los niños y niñas en base a las distintas técnicas teatrales, logren descubrir una nueva forma de expresión mediante la cual puedan comunicar sentimientos, ideas y sensaciones sobre su realidad como individuo y por otra parte reforzar los conocimientos ancestrales del pueblo mapuche - pewenche de una forma lúdica.



Ejercicios realizados en jornada de capacitación



Seminario “Lengua y Educación en el Alto Bío Bío”

Los días 19 y 20 de Julio se realizó el Seminario “Lengua y Educación en el Alto Bío Bío”. Este se desarrolló en Villa Ralco y contó con la asistencia de connotados expertos en la temática tanto nacionales como internacionales, además de una asistencia que llegó a las ciento veinte personas relacionadas con la Educación: profesores, Directores de escuelas, apoderados, miembros de instituciones sociales, quienes compartieron experiencias y debatieron en torno al proceso de Educación Intercultural Bilingüe en la comuna.

Los temas abordados fueron los siguientes:

- Procesos de revitalización lingüística: José Antonio Flores Farfán. Linguapax-México.
- Procesos de Revitalización Lingüística, experiencia Catalana: Josep Cru. Linguapax-Barcelona.
- Situación sociolingüística de las lenguas indígenas de Chile: Hans Gundermann, Director proyecto sociolingüístico Universidad Tecnológica Metropolitana. – Jacqueline Caniguan, Lingüista Proyecto sociolingüístico Universidad Tecnológica Metropolitana. – Elías Ticona, Lingüista Universidad Arturo Prat.
- Políticas Educativas y Lenguas Indígenas: Nekul Painemal, Lingüista Programa de Lenguas Indígenas, Corporación Nacional de Desarrollo Indígena. Marianela Cartes, PEIB, MINEDUC.
- Didáctica Educativa y Diseño de Materiales Pedagógicas: José Antonio Flores Farfán, Linguapax-México – Alfredo Pizarro Universidad Tecnológica Metropolitana.
- Formación de Educadores Tradicionales, experiencias comparadas: Antonia Buenaventura, Universidad Ramón Llull. Ángel Ancanao I. Municipalidad de Alto Bío Bío. Maximiliano Mamani, Educador Tradicional Aymara. Luis Mauricio Manquepi, Educador Tradicional Pewenche.



José Antonio
Flores Farfán.
Linguapax - México



Josep Cru.
Linguapax -
Barcelona





Jacqueline Caniguan. Lingüista UTEM



Hans Gundermann. Antropólogo UTEM



Elías Ticona. Lingüista UNAP



Nekul Painemal. Lingüista CONADI



José Antonio Flores Farfán. Linguapax -Mexico



Alfredo Pizarro. Sociólogo, Director de teatro





Antonia Buenaventura. Trabajadora Social URL



Ángel Ancanao. Docente Departamento de Educación Municipal (DAEM)



Maximiliano Mamani. Educador tradicional Aymara



Luis Mauricio Manquepi. Educador Tradicional Pewenche



Mariana Cartes. Docente Ministerio de Educación



Fotografias Claudio Valle



La ejecución de este seminario en la comuna marcó un hito importante para el Programa, ya que consolidó el proceso que se estaba desarrollando, lo que se reflejó en la alta convocatoria que tuvo, 120 personas, de las cuales la mayoría correspondía a miembros de la comunidad educativa de Alto Bío Bío, hablamos de docentes, directores de escuelas, apoderados, Lonkos y educadores Tradicionales.

El mes en el que se realizó, julio, se caracteriza por la inestabilidad climática, nos encontramos en pleno invierno y en esta comuna pre cordillerana del sur de Chile las lluvias y nevazones son intensas, esto sumado al hecho de que se trata de una zona rural por lo que los caminos se encuentran en mal estado y normalmente se cortan los accesos.

A pesar de lo anterior y contra todo pronóstico y advertencia se tomó la decisión de realizar este importante evento en esta fecha y en la misma comuna porque en este período comienzan las vacaciones de invierno, lo que implica que no interrumpimos el proceso escolar. Además para esta época ya llevaríamos cerca de dos meses en la comuna, por lo que contaríamos, si es que habíamos hecho un buen trabajo, con cierto nivel de convocatoria. Por otro lado existe la intención de revalorizar el territorio generando que sea ahí donde se discutan los temas importantes para el desarrollo de las comunidades, no desde Santiago o Temuco.

De todas maneras, a pesar de las dificultades climáticas y viales este seminario contó con la presencia de representantes de todos los miembros de la comunidad educativa, muchos de los cuales, por trabajar en los colegios, interrumpieron sus vacaciones de invierno para reunirse a discutir sobre la Educación Intercultural Bilingüe en el Alto Bío Bío.



Informe de Seminario



Fase 3

Prácticas en las escuelas

Docentes que realizaron las capacitaciones recorrieron las escuelas de Alto Bío Bío para apoyar en aula el trabajo que realizan los Educadores Tradicionales con los niños. Aquí los Educadores realizan las sesiones programadas en la etapa de capacitación, aplicando los conocimientos y habilidades adquiridas.

Sociólogo Alfredo Pizarro en las escuelas de:



Pitril



Butalelbún



Kepuca Ralco



Ralco



Ralco Lepoy



Fase 4

Red de Educadores

Con el propósito de lograr fortalecer la organización de los Educadores Tradicionales y que se consoliden como una red con incidencia en la comuna, en lo que tiene que ver con el ámbito educativo y la revitalización cultural, es que se han estado realizando acciones a lo largo de todo el Programa orientadas a otorgarle al grupo una creciente participación en la toma de decisiones.

Es importante destacar que consideramos a los Educadores Tradicionales como agentes de desarrollo local a los que hay que acercar las herramientas para que a su vez representen a las comunidades y sus demandas en la interlocución con las autoridades. Este propósito requiere de un largo proceso, que se inició cuando los Educadores, como grupo comenzaron a interlocutar con nosotros como agentes externos. Ya describimos que al inicio la relación se caracterizaba por la desconfianza y en muchos sentidos apatía hacia las acciones que se estaban desarrollando, sin embargo, las quejas y demandas que levantaban al equipo estaban fuertemente marcadas por personalismos, los que al pasar el tiempo y optimizarse las condiciones de diálogo entre ellos y el equipo en terreno han ido ajustándose a las exigencias de su rol como representantes de las comunidades, así como el tono en el que se realizan, que evidencia que reconocen cuando interlocutan con un agente, que aunque externo y por lo tanto pasajero, representa una oportunidad para el desarrollo de sus comunidades.

Mauricio Manquepi visita la Utem

De acuerdo a lo anterior, en el marco de la formación de la red de educadores, es que se busca generar instancias para que los educadores conozcan a las instituciones que intervienen en el ámbito de las políticas para el mundo indígena. En una primera aproximación El Educador Tradicional Mauricio Manquepi viajó a Santiago para conocer el trabajo que se desarrolla en la Universidad. Mauricio, en la UTEM, sostuvo reuniones con el equipo de trabajo del Cedesoc y además visitó las escuelas de Diseño y Trabajo social de la Universidad.



Reunión en el Ministerio de Educación

Claudio Millacura, Sub Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe sostuvo una reunión con Mauricio Manquepi y Luís Godoy en el Ministerio de Educación. A lo largo de esta el Educador Tradicional expuso su visión de la implementación de la EIB en Alto Bío Bío, así como los cambios que él considera se deberían incorporar para modificarla.

Claudio Millacura expuso cuales son los ejes de la política del Programa Orígenes, entre ellos la Educación Intercultural Bilingüe, así como los objetivos que esta persigue a mediano y largo plazo.



Rodrigo Rupailaf, Diva Millapan, encargado y encargada profesional componentes de identidad programa Orígenes respectivamente, Luis Godoy y Mauricio Manquepi.



Claudio Millacura, Sub Coordinador Nacional del Programa de Educación Intercultural Bilingüe, Mauricio Manquepi y Luis Godoy.

Viaje a Barcelona de Luis Purrán Treca

El Educador Tradicional Luis Purrán, de la escuela de Callaqui, participó en la Semana Intercultural que se desarrolló en Barcelona en el mes de febrero de este año. Luis Purrán fue elegido por el propio grupo de Educadores Tradicionales para que los representara en esta ocasión. En Barcelona tuvo la oportunidad de conocer el trabajo que se desarrolla por parte de la Universidad Ramón Llull por el Programa, además de las Agencias con las que se tiene relación.



Luis Purrán, Educador Tradicional Pewenche

Antonia Buenaventura, Leslie Saavedra, Mario Torres, Luis Godoy y Luis Purrán.



Luis Purrán, en la URL, expuso de visión del rol que tiene el Educador Tradicional, tanto en la escuela como en la comunidad, de acuerdo a la experiencia que ha adquirido a lo largo de este año, además de sus impresiones sobre el desarrollo del Programa. Es importante resaltar que estas oportunidades fortalecen el proceso de formación de los Educadores, así como su compromiso con la comunidad a la que representan.

Certificación de los Educadores Tradicionales

La capacitación que los Educadores Tradicionales recibieron fue certificada por la Dirección de Capacitación y Post títulos de la UTEM, para ser aprobado como un curso válido para la formación de los Educadores tuvo que cumplir con todas las exigencias de esta área de la Universidad, en términos de contenido, así como también los propios educadores debieron aprobar con notas satisfactorias cada uno de los módulos. Finalmente recibieron un certificado que acredita que pasaron por este proceso y que acrecienta sus competencias en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe.



II.- Actividades Complementarias

Las actividades presentadas a continuación no estaban consideradas en la planificación inicial del Programa, sin embargo se fueron desarrollando a partir de un proceso participativo que dio cabida a las demandas y necesidades que los mismos Educadores Tradicionales fueron manifestando a lo largo del proceso de implementación.

Desarrollo de Materiales Didácticos

En el mes de Junio se sumó al Programa un equipo de Diseño y Comunicación Visual de la UTEM, quienes desarrollaron materiales didácticos para ser distribuidos en las escuelas, consistentes en tres Epew y un juego de roles familiares y momentos del día, dirigidos a niños de los niveles educacionales NB1 y NB2.

Estos materiales se trabajaron en conjunto con los Educadores Tradicionales y con niños de las escuelas de Callaqui y Ralco Lepoy, para contextualizar su contenido. Por ejemplo en el caso de los epew los propios niños realizaron los dibujos de los relatos seleccionados, siendo el rol de las diseñadoras mejorar las imágenes para compilarlas en el cuento. A pesar de esto, el proceso de validación de los productos no dejó de ser complejo porque los Educadores Tradicionales consideraban que los dibujos se alejaban mucho de realidad, ellos esperaban ilustraciones más parecidas a una foto, sin embargo se les explicó que para estimular el proceso de aprendizaje de niños de su edad es importante, a través de este tipo de materiales desarrollar su imaginación. El día miércoles 22 de Agosto en una reunión desarrollada en la comunidad de Ralco Lepoy, estos materiales fueron revisados en conjunto con el equipo de diseñadores y los Educadores Tradicionales.



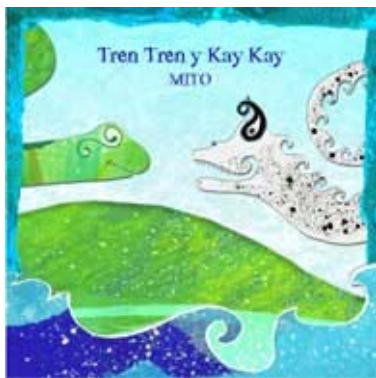
Equipo de Diseño





Revisión de materiales didácticos

Desarrollo de Materiales Didácticos



"Tren Tren y Kay Kay",
realizado por Macarena Meza



"El zorro y el león",
realizado por María José Tonacca



"El zorro y el zorral",
realizado por María José Benavides



Propuesta de tarjeta pregunta, actividad o problema, realizado por Sergio Acevedo y Karina Palma



Capacitación Audiovisual.

En el Programa se contempló la incorporación de un equipo audio visual encargado de realizar un registro de las actividades que se desarrollaban. Este equipo realizó una jornada de capacitación sobre sistemas de grabación y sonido, a petición de los Educadores Tradicionales ya que estos consideraron que es importante para ellos, en su rol de agentes educativos, aprender el uso de nuevas herramientas tecnológicas.



Claudio Valle y Zarko Gluscevic. Productora Ojopro



Jornada de capacitación audiovisual

Reflexión sobre la implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna.

Se apoyó y participó en la jornada de evaluación del programa de EIB, organizada por el Departamento de Administración de Educación Municipal (DAEM) que consistió en una reflexión sobre las fortalezas y debilidades de lo que hasta ahora se ha hecho en el ámbito de la Educación Intercultural Bilingüe en Alto Bío Bío.



Ángel Ancanao DAEM, Alto Bío Bío.



Lo más relevante de esta jornada es que contó con la participación de los Educadores Tradicionales, directores y profesores de escuelas, apoderados, Lonkos y Kimches de las comunidades. Quienes en conjunto discutieron, principalmente, del rol que deben tener las propias comunidades para que la EIB se convierta en una herramienta efectiva de revitalización cultural para los pewenche.



Participantes distribuidos en grupos de discusión.

Pasantes Catalanes.

En el mes de septiembre se sumó al equipo un grupo de 6 estudiantes de las carreras de trabajo social y educación social de la Universidad Ramón Llull. Estos estudiantes se integraron realizando actividades de evaluación del proyecto, por lo que recorrieron algunas las comunidades y las escuelas para tener entrevistas con los Educadores Tradicionales y la comunidad Educativa en general.



Pasantes catalanes



Pasantes Catalanes realizando actividades con los niños

Esta experiencia fue importante para las escuelas, principalmente para los niños, porque los estudiantes catalanes compartieron con ellos la experiencia del bilingüismo y aspectos de su cultura.

Rutas viajes de actividades de evaluación de proyecto

Cajón del Queuco, 28 de Octubre a 01 de Noviembre

Lunes 28 de Noviembre

En la mañana se realiza una reunión en la Municipalidad de Alto Bío Bío con las autoridades del DAD-EM, en la que participaron María Eugenia Rodríguez Directora del Departamento, Juan Parra Jefe Técnico y Ángel Ancanao encargado del Programa de EIB de la comuna. El objetivo de la reunión fue contextualizar la Educación Intercultural Bilingüe y su proceso de implementación en la comuna.

Posteriormente se visita la escuela Ralco E 970. Se realiza una reunión con el director de la escuela Luis Acuña, ya avanzada esta se unen docentes de establecimiento. Las temáticas tratadas en esta oportunidad giran en torno a como ha vivido la escuela el proceso de implementación de la EIB y cuales son las actividades que se han realizado para su ejecución.

En la tarde se viaja a la comunidad de Butalelbún.

Martes 29 de Noviembre

En la mañana se visita la escuela de Butalelbún en donde se realiza una reunión con Elías Pereira, Educador Tradicional de la Escuela, posteriormente se visitan las salas de clases de los niveles NB1, NB2 y NB3 en donde se realiza un taller con los niños, y se conversa con los profesores.



En la tarde se visita la escuela de Trapa Trapa donde se sostiene una reunión con Edita Godoy, directora de la Escuela y Carlos Riffo, docente.

Miércoles 30 de Noviembre

Visita a la escuela de Pitril en donde se realiza una reunión con Humberto Víctor Álvarez, Director de la Escuela, posteriormente se visitan las salas de clases de los niveles NB1 Y NB2 en donde se observan las actividades y se conoce a los profesores.

Cajón del Bío Bío, 18 de Noviembre a 23 de Noviembre

La ruta comenzó el día **19 de Noviembre** con la Jornada de Análisis de la EIB 2007 "Programa de EIB Comunal. Esta jornada fue organizada en conjunto con el Departamento de Administración de Educación Municipal contó con la asistencia de Educadores Tradicionales, Directores de Escuelas, Kimches de las comunidades y apoderados.

El objetivo de esta actividad era el de generar una reflexión sobre el proceso de implementación de la Educación Intercultural Bilingüe en la comuna.

Martes 20 de Noviembre

A lo largo de la mañana se realizó una visita a la escuela de la Comunidad de Callaqui, a 20 mín. de distancia de Villa Ralco. En esta visita se conversó con el director de la escuela don Carlos Andía en conjunto con el Educador Tradicional Luis Purrán Treca, además se compartió con uno de los cursos donde los niños cantaron en chedungún para mostrarnos aspectos de su cultura.



Escuela de Callaqui



En la tarde se visitó la escuela de Quepuca Ralco. Se conversó con el Director Daniel Fernández, El educador tradicional Joel Leví Curriao, con el Docente encargado de EIB Cristian Suárez y la profesora de integración Pamela Díaz. Posteriormente se visitó la sala de EIB de la escuela donde los niños cuentan con algunos elementos propios de su cultura, principalmente algunos instrumentos musicales.

Miércoles 21 de Noviembre

Se viajó a la Comunidad de Ralco Lepoy, en donde se realizaron los días 22 y 23 de Noviembre las primeras Olimpiadas Interculturales en las que participaron todas las escuelas de la comuna, tanto municipales como particulares, la actividad fue organizada por las escuelas en conjunto con el Departamento de Cultura de la Municipalidad de Alto Bío Bío.

En esta oportunidad los estudiantes Catalanes participaron en la actividad de inauguración de las olimpiadas, con la representación teatral de la "leyenda de San Jordi", una historia tradicional de Cataluña.



Olimpiadas Interculturales



Olimpiadas Interculturales



III.- Actividades de Difusión y Extensión

El Lingüista José Antonio Flores Farfán realiza un taller para los niños de Alto Bío Bío.

José Antonio Flores Farfán realizó un taller para los niños de la comuna de Alto Bío Bío, el día miércoles 18 de Julio, en este el Lingüista compartió con los niños los materiales didácticos, textos y audiovisuales, que ha desarrollado junto con comunidades indígenas de México.



Asistentes al taller



Niños observando el material didáctico

Diario de Alto Bío Bío.

La prensa Local menciona las actividades que se ha desarrollado en la comuna en el marco del Programa permitiendo que los habitantes de Alto Bío Bío se informen sobre lo que se está realizando y puedan dar su opinión.

Ponencia en Congreso de Antropología en Valdivia.

En noviembre del año 2007 se realizó en la ciudad de Valdivia el VI Congreso Chileno de Antropología, en el que el antropólogo Jorge Canales, en representación del equipo, participó con la ponencia "Algunos elementos para evaluar los programas de apoyo a la EIB en Chile: análisis de un caso." En la que analizó las variables que intervienen en la implementación de la EIB, particularmente en aquellas iniciativas de apoyo a partir de la experiencia adquirida en el desarrollo del "Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de Alto Bío Bío".



Exposición de Epew en Salón del Diseño Joven.

Las diseñadoras Andrea Meza, María José Benavides y María José Tonacca, expusieron los tres epew que desarrollaron en conjunto con los Educadores Tradicionales de Alto Bío Bío, en el Salón del Diseño Joven dirigido a los Diseñadores profesionales y estudiantes de Escuelas e Institutos de Diseño o de carreras afines, en esta muestra se reúnen los mejores proyectos de diseño de 21 escuelas del país.



María José Benavides, María José Tonacca y Andrea Meza.



Imagen proyecto



Epew en exposición



Taller del Lingüista José Antonio Flores Farfán

En Santiago se organizó un taller, dirigido a los estudiantes y docentes de las carreras de Trabajo Social y Diseño de la Universidad tecnológica Metropolitana, desarrollado por José Antonio Flores Farfán, profesor e investigador titular de lingüística del Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, CIESAS, de México; representante para América Latina de Linguapax UNESCO, una organización que se ocupa del rescate y revitalización de las lenguas en peligro de desaparecer.

El taller se desarrolló el día viernes 07 de Diciembre en la sala Amanda Labarca, a lo largo de la jornada Flores Farfán expuso su experiencia en procesos de revitalización lingüística con comunidades indígenas, principalmente de México, que incluye el desarrollo de materiales didácticos con contenidos propios de estas comunidades. Además incorporó su visión de las acciones que se están llevando a cabo en la comuna de Alto Bío Bío donde también se esta potenciando la línea de creación de materiales didácticos con contenidos pewenche.



Invitación al taller



Participantes



Exposición



Evaluación del Programa

Rol de los Educadores Tradicionales:

Un aspecto de vital importancia en este punto es la pertinente elección de los educadores tradicionales y si estos cumplen los requisitos óptimos para realizar la tarea encomendada. Realmente este es uno de los temas que más nos preocupa para la buena evolución del programa. Si bien es cierto, que los educadores comunitarios fueron elegidos por la comunidad, después de un proceso de selección, y nos consta el compromiso adquirido con el programa, no podemos obviar que su situación económica es muy precaria, por lo cual en algunos momentos tememos que, su necesidad de mantener la familia y cubrir las necesidades básicas puedan afectarnos, haciendo que abandonen el programa.

Este mismo tema fue abordado con María Eugenia Rodríguez del Departamento Administrativo de Educación Municipal (DAEM), en diciembre de 2007, momento que había finalizado la primera fase del programa. En esta reunión también asistió Juan Parra, Técnico de Educación, Ángel Ancanao Encargado del Programa de EIB comunal, Luís Godoy, coordinador general del programa por la UTEM y Antonia Buenaventura, directora del programa por la URL. En esta reunión se valoró y evaluó el programa en conjunto y las posibles acciones futuras. Justo es decir que la preocupación principal fue la participación y continuación de los educadores tradicionales, aun cuando se valora muy positivamente su participación y el aprendizaje obtenido, potenciando y reforzando la figura del educador tradicional dentro de la escuela y la comunidad. Aun así, la Municipalidad se mostró muy contenta de la evolución del programa, manifestando su participación y apoyo para la continuación, también mostraron su interés por hacer más presión al Ministerio de Educación y el Programa Orígenes. En la evaluación que se llevó a término con los educadores tradicionales, aun cuando no pudieron asistir todos porque en esa época del año cesan las actividades en las escuelas y la mayoría del grupo comienza a dedicar todo su tiempo a actividades de carácter agrícola, se exteriorizó por parte de los educadores su implicación en el programa y su voluntad de continuación.



Luís Purran, Educador tradicional escuela de Callaqui



Familias y comunidades:

Posibilidades de vincular a los hogares en procesos de revitalización lingüística y cultural. A partir de la experiencia desarrollada a lo largo de esta etapa del programa, en la que los educadores tradicionales fueron actores protagónicos, se priorizó la generación de liderazgos, principalmente porque consideramos que es a partir de la formación de agentes, representantes de la comunidad, que se pueden involucrar a las familias paulatinamente a un proceso creciente de revitalización cultural. El Educador Tradicional resulta ser una figura que además de ser miembro de una comunidad indígena también cumple un rol en el proceso de formación de los niños, por lo que resulta fundamental que cuente con todas las herramientas pedagógicas disponibles para enriquecer el aprendizaje de estos con la pertinencia cultural pewenche. Por lo anterior es que los Educadores Tradicionales no son un medio, o "puente" a través del cual se pueda llegar a las familias. La formación de este grupo es un fin en sí mismo y es necesario generar acciones para fortalecer su capacidad de liderazgo y su proceso de formación constante. Por otro lado, para vincular a las familias de manera activa a un proceso de revitalización lingüística y cultural es que también hay que generar acciones que apunten a su paulatina y creciente integración.



Familia de Butalelbun

En lo que respecta a los hogares pewenche hay que considerar el hecho de que se trata de familias que viven en condiciones de extrema pobreza y que en muchos sentidos ven a la educación formal de sus hijos como un medio de subsistencia inmediato, ya que en las escuelas, principalmente en el caso de los internados, los niños reciben alimentación y abrigo en mejores condiciones de las que podrían brindarles sus padres en sus hogares. Por otro lado buscan que las escuelas les enseñen a sus hijos a hablar correctamente el castellano, porque consideran que así sus hijos tendrán mayores posibilidades de integración y por consiguiente una mejor calidad de vida que la que ellos han tenido.



Estas condiciones generan que la revitalización lingüística y cultural no sea una prioridad en la escala de necesidades de las familias pewenche, a pesar de esto existen familias, como por ejemplo de las que provienen los Educadores Tradicionales, que mantienen manifestaciones culturales propias y transmiten a sus hijos la lengua, fortaleciendo la identidad cultural de estos, ahí la importancia de que al interior de las escuelas existan agentes que sean capaces de introducir la pertinencia cultural a las prácticas de aula, para que estos niños no vean incompatible su cultura con formación académica, renunciando finalmente a alguna de las dos.



Mujeres comunidad de Butalelbun

Un factor que también actúa como obstaculizador de la transmisión cultural y lingüística en los hogares tiene que ver con el nivel de influencia que ha alcanzado la religión evangélica en la comuna, principalmente en las comunidades indígenas, así encontramos que, por ejemplo en la comunidad de Trapa Trapa en la que viven 190 familias hay 13 iglesias evangélicas. El tema de conflicto es que estas iglesias prohíben que se realicen actividades propias de la cultura pewenche, como el nguillatun por ejemplo, y además el uso de la lengua. A pesar de que una persona tiene el derecho de tomar la decisión de integrarse a este tipo de religión y dejar atrás su cultura, de acuerdo a lo que los propios educadores nos han comentado detrás de muchos líderes religiosos hay charlatanería y el ánimo de sacar provecho de las condiciones de pobreza material y educacional de la mayoría de los pewenche, quienes en muchos casos no cuentan con las herramientas para no dejarse influenciar por este tipo de personas.



Posibilidades de intercambio cultural:

Una de las fortalezas con las que cuenta el proyecto es la aportación de voluntarios, en este caso estudiantes de trabajo y educación social, estos realizan sus prácticas profesionales en el marco del programa, una de las tareas que se les pide es que hagan una valoración evaluación del mismo. Esta evaluación viene a completar las diferentes evaluaciones, tanto de seguimiento como final que realizan los miembros del equipo de la UTEM como de la URL, conjuntamente con los educadores comunitarios. Esta forma de evaluación, teniendo cuenta las diferentes opiniones nos permite obtener una dinamización del programa y adelantar de una forma más horizontal y enriquecedora tanto para los beneficiarios objeto del programa como para el propio funcionamiento interno.

Primeramente destacaremos el impacto que produce a los estudiantes el hecho que las etnias en Chile no sean reconocidas por la propia sociedad chilena. Hecho que los lleva a comparar de una manera casi automática con procesos vividos en Catalunya, en relación a conceptos de cómo mantener la cultura, la lengua y la identidad. A partir de este primer impacto la reflexión se profundiza cuando se empieza a conocer sobre terreno la situación real de los pueblos indígenas. Preguntas como, ¿no debería ser la propia comunidad indígena la que debe velar por su cultura, lengua e identidad? ¿Qué se entiende por multiculturalidad? ¿Y por interculturalidad? ¿Son visibles o invisibles para la población chilena las comunidades indígenas? ¿Qué nivel de implicación tiene el gobierno? ¿Cómo afronta el gobierno esta situación?

La vulnerabilidad del colectivo indígena en la que su identidad social y cultural se ve menguada por una gestión insuficiente desde el propio gobierno y un rechazo de la sociedad hacia aquello indígena, repercute directamente en ámbitos cotidianos como por ejemplo la educación, que se encuentra discriminada, la lengua es incorporada en las clases pero sin tener una formación reglada, los conocimientos que el Ministerio expresa como objetivos no son ni mucho menos los que las comunidades indígenas muestran como necesarios y como objetivos propios.

Ante esta situación lo que se propone es un diagnóstico comunitario permanente y de continua reflexión y análisis de la realidad, partiendo de la recogida de información, integración, sistematización de la información desde diferentes disciplinas.



Pasantes Catalanes en Escuela de Callaqui.



Estrategias de resolución de obstaculizadores

Las dificultades enfrentadas en el desarrollo del proyecto fueron de distinto tipo:

Geográficas:

Este aspecto tiene distintas dimensiones. En primer lugar, la distancia de Santiago, donde se ubica la UTEM, con la comuna de Alto Bío Bío. Se debe viajar toda la noche en bus hasta la comuna de Santa Bárbara. Desde allí, en un transporte local, se viajan otros 52 kilómetros hasta Villa Ralco, donde se ubica la Municipalidad y el único liceo de la comuna, que es donde se realizan las capacitaciones. En segundo lugar, existe una única locomoción diaria para conectar Villa Ralco con cada uno de los dos valles en que se ubican las otras comunidades. Esta situación limita en forma importante las alternativas de tránsito entre una comunidad y otra.



Villa Ralco

Climáticas:

Entre los meses de mayo y septiembre, la zona se caracteriza por fuertes lluvias y nevazones, lo que provoca cortes de caminos y el consiguiente aislamiento de las comunidades, especialmente las más cordilleranas, como Butalebún y Trapa Trapa en el valle del Queuco, y Guallalí en el valle del Bío Bío. Se dificulta con ello tanto el acceso a estas comunidades como el traslado de los educadores desde éstas a Villa Ralco para las capacitaciones.



Logísticas:

No existe red telefónica estable entre las comunidades. Trapa Trapa y Butalelbún no tienen teléfono, mientras que en las otras comunidades hay telefonía preferentemente satelital, la que se interrumpe en condiciones climáticas de lluvia o nieve que, como ya vimos, son una constante en la zona. Existe comunicación a través de radio entre las comunas, pero no es un sistema utilizado en forma expedita por los establecimientos ni los educadores. Usualmente, también, se utiliza el sistema de enviar mensajes por carta a través del sistema de locomoción de la comuna, pero este también funciona de forma intermitente de acuerdo a las condiciones climáticas. Las comunicaciones oportunas con los establecimientos y educadores es, por ello, un tarea compleja.

Administrativas:

Los educadores tradicionales trabajan para las escuelas de la comunidad, financiados por una parte por la Municipalidad, en el caso de los establecimientos públicos, y por los sostenedores en el caso de los privados. A ello se agrega un financiamiento del Programa Orígenes. Si bien el programa cuenta con el respaldo de estas entidades, el ordenamiento administrativo del sistema educativo chileno le entrega una cuota importante de poder de decisión a los directores del propio establecimiento, por lo que las autorizaciones para el traslado de los educadores a las capacitaciones dependían preferentemente de éstos, quienes podían incluso oponerse a la participación de los educadores en el programa, como fue el caso de Cauñicú, cuya directora se opuso a pesar de la indicación del sostenedor, que era el mismo de Butalelbún que sí participó.

Confianza:

Quizás un aspecto tanto o más relevante que los arriba descritos, es el bajo nivel de confianza de los educadores tradicionales con este tipo de intervenciones, el que no es sino reflejo de lo que sucede en las propias comunidades y establecimientos educacionales, debido a la gran cantidad de intervenciones realizadas en la comuna a mediados de la década del '90 en torno a la construcción de la Represa Ralco, que implicó traslado de comunidades desde sus asentamientos ancestrales a zonas bajas dentro de la comuna, cuestión que en el balance general para éstas arroja un saldo negativo. Como es de todos conocido, la confianza es el principal capital social, si ésta no existe cualquier intervención se verá afectada y, como ya señalamos, la comunidad en general desconfía de las intervenciones de agentes externos.



Soluciones encontradas

En lo que respecta a las dificultades geográficas, climáticas y logísticas, se designó una persona del equipo, coordinadora logística, específicamente para generar estrategias que facilitaran la conectividad en transporte y comunicaciones Santiago – Santa Bárbara – Ralco – Comunidades, disponibles para facilitar la accesibilidad y el trabajo de los profesionales. Ello permitió optimizar los tiempos de estadía en terreno y la disponibilidad de los contactos en las comunidades que se requería encontrar.

Esta coordinación también jugó un papel relevante en lo que refiere a los contactos con los educadores tradicionales y las escuelas en que éstos se desempeñan. Toda vez que las capacitaciones se hacían en Villa Ralco, era importante asegurar la asistencia de los educadores que vivían en comunidades donde no había comunicación con la villa. Era importante además, la comunicación con las escuelas en que éstos se desempeñan, ya que muchas veces había que reconfirmar con éstas las autorizaciones para que los educadores participaran en las capacitaciones. La coordinación logística elaboró estrategias - tales como comunicaciones a través del sistema de radio de postas de salud, cartas enviadas por el sistema de transporte local, entre otras - que permitieron permanentemente monitorear la situación de los educadores y las escuelas, enviando y recibiendo información expedita de acuerdo a las condiciones del territorio.

Finalmente, cabe señalar que para casos especiales, se contactó a un transporte privado de Villa Ralco, que permitió la movilidad hacia zonas aisladas para el transporte público, que contaba con choferes que con conocimiento tanto de los caminos como de las comunidades y las familias que las componen. Esta información fue relevante a la hora de ampliar los contactos con las comunidades, que en principio se ajustaban al entorno de la escuela y los educadores.

En lo que refiere a las dificultades administrativas, en principio el proyecto contemplaba la coordinación con los establecimientos a través de la Dirección de Administración de Educación Municipal, DAEM, quienes acordaron llevar las comunicaciones de las actividades del programa con los establecimientos y los permisos para la participación de los educadores. Al poco andar del proyecto, se pudo constatar que esta coordinación no funcionaba de forma expedita, debido en parte a que el DAEM tiene dos funcionarios operativos que tenían constantemente su agenda copada con actividades propias de la unidad, y en parte también por los propios grados de autonomía que tienen las direcciones de las escuelas, sumado al conocimiento demasiado general que tenían del programa a través de lo informado por el DAEM. Se inició, por ello, un trabajo de contacto directo con éstas direcciones, tanto para explicar en detalle los objetivos, actividades y requerimientos de participación de los educadores, como para escuchar su propia visión de la situación educacional de la comuna y las



sugerencias que en este campo pudieran hacer para mejorar el programa. Ello permitió que las direcciones asumieran un rol más activo en el programa, sintiéndose parte escuchada, cuestión que se reflejó con nitidez en la masiva participación de directores y docentes en el “Seminario de Lengua y Educación” realizado en julio, fecha en que los establecimientos se encontraban de vacaciones y en que por lo regular éstos se trasladan a otras regiones.

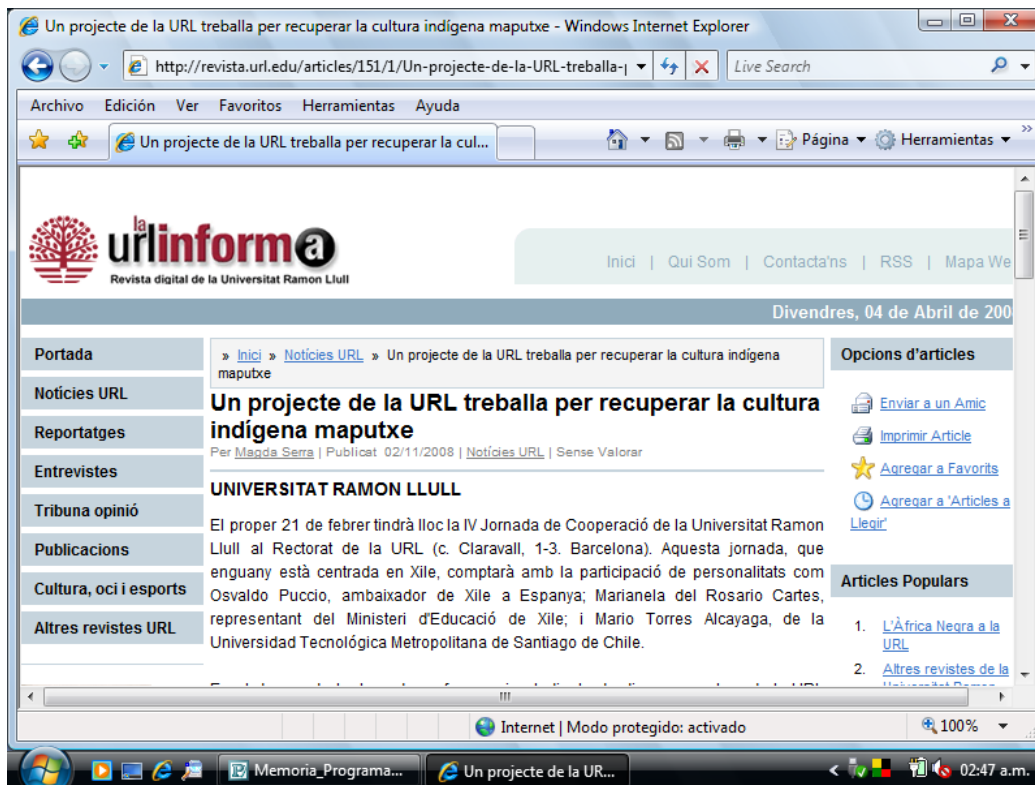
La dificultad más compleja de abordar y que atravesó las distintas etapas del proyecto, fue la generación de confianzas con el grupo de educadores tradicionales. Como ya señalamos anteriormente, la coordinación inicial se realizó a través del DAEM, bajo el supuesto que éste bajaría la información del programa a los demás actores del sistema educativo, entre ellos los educadores y directores de escuelas. Lo que se pudo constatar, es que los educadores no necesariamente se sienten representados por las autoridades del DAEM, más bien se identifican como un actor distinto que también tiene algo que decir respecto a los programas, en la medida que asumen la representación de las comunidades que los eligieron.

Las estrategias para enfrentar este problema y fortalecer la confianza de los educadores, estuvieron orientadas a generar acuerdos que posibilitaran mayores grados de participación de éstos en la toma de decisiones respecto a los contenidos y metodologías de trabajo de los distintos componentes del programa; en la etapa de diagnóstico se acordó que la preparación y aplicación de las entrevistas se haría conjuntamente entre los investigadores y el educador de cada comunidad y los informes elaborados se validarían también en forma conjunta; en las fase de capacitación cada docente les expuso su plan de trabajo y se incorporaron temáticas que los educadores sugirieron como relevantes, en el seminario los educadores participaron en una mesa junto con el DAEM y la dirección del programa, en donde expusieron su visión de éste; en la fase de evaluación se consideraron sus opiniones y visión del programa, así como sus sugerencias para la continuidad del mismo.

Esta apertura a la participación de los educadores, unido ello a que en todo momento se les expuso con claridad los objetivos y alcances del programa, así como cual era la participación de cada uno de los miembros del equipo, se vió fortalecido en la medida que cada uno de los compromisos que se asumieron por parte de éste se fueron cumpliendo a lo largo del desarrollo de las actividades, generó mayores grados de confianza mutua. Ello posibilitó, finalmente, un acuerdo tácito en torno a los ejes de la continuidad del programa en el año 2008.



Visualización del programa en España





14Latino BARCELONA L
 LA INSCRIPCIÓN ES GRATUITA EXHIBICIÓN DE ARTESANÍAS DE CENTRO Y SURAMÉRICA

Presencia de las tradiciones

» Un espacio de reflexión sobre las culturas milenarias de tres países



En Chile inscriben con 1.400 personas, en su mayoría niñas, y 10 educadoras.

ZULMA SERRA / LATINO / BARCELONA
Del 18 al 21 de febrero, Perú, Chile y Guatemala aterrizarán en Barcelona con lo mejor de su literatura, gastronomía y artesanía: en suma, sus tradiciones. Será en el marco de la 1ª Semana Intercultural, organizada por la Universidad Ramón Llull (URL) y la Fundación Pere Tarrés. El evento será en las Escuelas Universitarias de Trabajo Social y Educación Social, Eutses (c/Santaló, 37) y contará con ponentes provenientes de dichos países y especialistas en cultura y desarrollo. El 21 de febrero, y aprovechando el Día Internacional de la Lengua Materna, se entregará el premio Llinguapax a las 18:00 horas en el auditorio de psicología de la URL (c/Cister, 34). Este premio reconoce, cada año, la dedicación de investigadores o miembros de la sociedad civil en la promoción de la

diversidad lingüística.
EL BÍO BÍO
 El mismo 21 de febrero, pero en el Rectorado de la URL (c/Claravall, 1-3), y a partir de las 10:30 horas, se presentarán las IV Jornadas de Cooperación de la Universidad Ramón Llull. Este programa de cooperación se adelanta, desde 2006, en las escuelas del Alto Bío Bío (Chile) y consiste en la revitalización de la lengua mapuche y el refuerzo de sus técnicas y tradiciones. "Este proyecto se adelanta con la Universidad Tecnológica de Santiago y tratamos de incidir en varios aspectos para fortalecer su identidad como pueblo", explica María Antonia Buenaventura, de las Eutses. Aunque sabe que serán jornadas maratónicas, cargadas de información, Buenaventura está muy ilusionada porque será la primera vez que se reúnan expertos de los tres países y que se conozca a fondo el proyecto con el pueblo mapuche. Informes e inscripciones: 934 152 551 o semanaintercultural@pereiarres.org.



Visualización Semana Intercultural URL



>Lorem ipsum color sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.

>Lorem ipsum color sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.

>Lorem ipsum color sit amet, consectetur adipiscing elit, sed do eiusmod tempor incididunt ut labore et dolore magna aliqua. Ut enim ad minim veniam, quis nostrud exercitation ullamco laboris nisi ut aliquip ex ea commodo consequat. Duis aute irure dolor in reprehenderit in voluptate velit esse cillum dolore eu fugiat nulla pariatur. Excepteur sint occaecat cupidatat non proident, sunt in culpa qui officia deserunt mollit anim id est laborum.

naturalezaPerúeducaciónleng
uaChilemedioambienteartecul
turaliteraturaGuatemalacine

Organización



Con la colaboración de



Financia



SEMANA INTERCULTURAL URL

18 - 21 febrero 2008



naturalezaPerúeducaciónleng
uaChilemedioambienteartecul
turaliteraturaGuatemalacine

Díptico Semana Intercultural URL

Xarxanet > Àrees > Cooperació i drets humans > Càpsules

http://www.xarxanet.org/xarxanet/novetatsDetail.xarxanet?xnt_locale=ca&xnt_portal=108nov_novetatId=149778

xarxanet.org
XARXA ASSOCIATIVA I DE VOLUNTARIAT DE CATALUNYA

Àrees, Serveis, A l'abast, Treball en xarxa, Catalunya Nord, Publicacions, Captació de recursos, Cercador d'entitats, Registre d'entitats

PORTAL DEL VOLUNTARIAT
Servei Català de Voluntariat
Generalitat de Catalunya
Departament de Governació i Administracions Públiques

Universitari

Novetats | Càpsules | PMF | Assessorament | Agenda | Formació | Fòrums

CULTURA

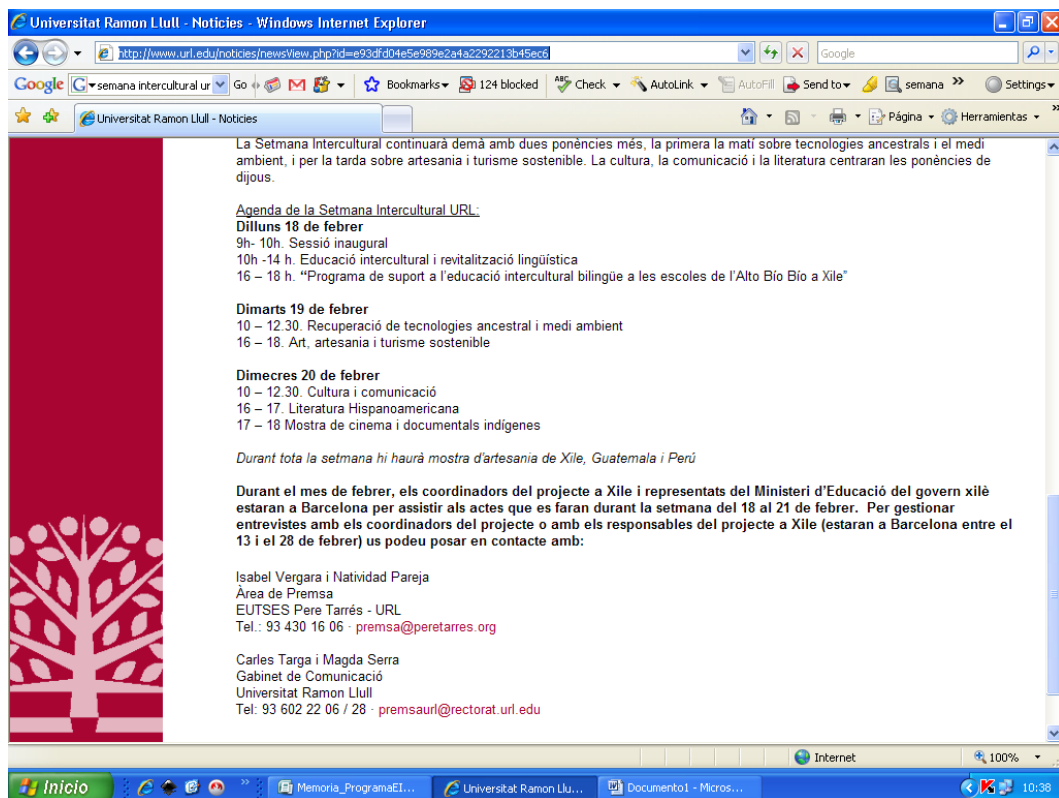
La URL i les EUTSES Pere Tarrés et conviden a la Setmana Intercultural del 18 al 21 de febrer

En aquest sentit, la Fundació Bancaja promou un ampli ventall d'activitats de sensibilització, acostament i comprensió d'altres cultures que té com a objectiu contribuir a crear un clima adequat de convivència en les nostres societats multiculturals.

Per altra banda, la Càtedra Unesco de la URL en "Educació, tecnologia, desenvolupament i sistema de finançament per Amèrica Llatina" pretén contribuir al desenvolupament humà d'aquests països mitjançant la realització de projectes de formació, investigació i transferència de tecnologia entre les facultats i escoles de la URL i universitats i institucions llatinoamericanes.

Amb l'objectiu de reflexionar al voltant de les condicions i possibilitats d'aquesta col·laboració, la Càtedra Unesco de la URL organitza jornades, seminaris, debats i accions interuniversitàries entre investigadors i professors de diversos països d'Amèrica Llatina. Es en aquest marc on s'engloba la Setmana Intercultural de Xile, Perú i Guatemala.

Consulta l'agenda d'activitats



Universitat Ramon Llull - Notícies - Windows Internet Explorer

http://www.url.edu/noticies/newsView.php?id=e93df04e5e989e2a4a2292213b45ec6

Google

Universitat Ramon Llull - Notícies

La Setmana Intercultural continuarà demà amb dues ponències més, la primera la matí sobre tecnologies ancestrals i el medi ambient, i per la tarda sobre artesanía i turisme sostenible. La cultura, la comunicació i la literatura centraran les ponències de dijous.

Agenda de la Setmana Intercultural URL:

Dilluns 18 de febrer
 9h- 10h. Sessió inaugural
 10h -14 h. Educació intercultural i revitalització lingüística
 16 – 18 h. "Programa de suport a l'educació intercultural bilingüe a les escoles de l'Alto Bío Bío a Xile"

Dimarts 19 de febrer
 10 – 12.30. Recuperació de tecnologies ancestral i medi ambient
 16 – 18. Art, artesanía i turisme sostenible

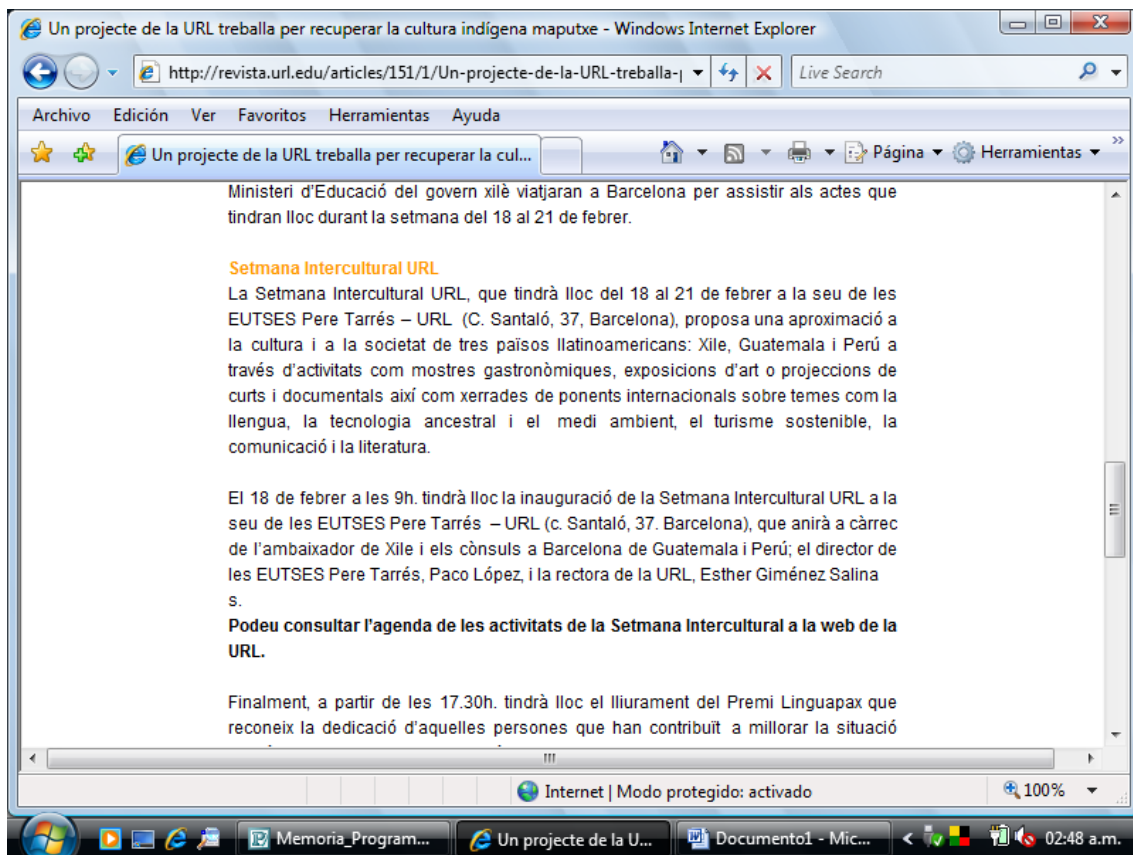
Dimecres 20 de febrer
 10 – 12.30. Cultura i comunicació
 16 – 17. Literatura Hispanoamericana
 17 – 18 Mostra de cinema i documentals indígenes

Durant tota la setmana hi haurà mostra d'artesanía de Xile, Guatemala i Perú

Durant el mes de febrer, els coordinadors del projecte a Xile i representats del Ministeri d'Educació del govern xilè estaran a Barcelona per assistir als actes que es faran durant la setmana del 18 al 21 de febrer. Per gestionar entrevistes amb els coordinadors del projecte o amb els responsables del projecte a Xile (estaran a Barcelona entre el 13 i el 28 de febrer) us podeu posar en contacte amb:

Isabel Vergara i Natividad Pareja
 Àrea de Premsa
 EUTSES Pere Tarrés - URL
 Tel.: 93 430 16 06 - premsa@peretarres.org

Carles Targa i Magda Serra
 Gabinet de Comunicació
 Universitat Ramon Llull
 Tel: 93 602 22 06 / 28 - premsaur@rektorat.url.edu



Un projecte de la URL treballa per recuperar la cultura indígena maputxe - Windows Internet Explorer

http://revista.url.edu/articulos/151/1/Un-proyecto-de-la-URL-treballa-j

Live Search

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

Un projecte de la URL treballa per recuperar la cul...

Ministeri d'Educació del govern xilè viatjaran a Barcelona per assistir als actes que tindran lloc durant la setmana del 18 al 21 de febrer.

Setmana Intercultural URL

La Setmana Intercultural URL, que tindrà lloc del 18 al 21 de febrer a la seu de les EUTSES Pere Tarrés – URL (C. Santaló, 37, Barcelona), proposa una aproximació a la cultura i a la societat de tres països llatinoamericans: Xile, Guatemala i Perú a través d'activitats com mostres gastronòmiques, exposicions d'art o projeccions de curts i documentals així com xerrades de ponents internacionals sobre temes com la llengua, la tecnologia ancestral i el medi ambient, el turisme sostenible, la comunicació i la literatura.

El 18 de febrer a les 9h. tindrà lloc la inauguració de la Setmana Intercultural URL a la seu de les EUTSES Pere Tarrés – URL (c. Santaló, 37, Barcelona), que anirà a càrrec de l'ambaixador de Xile i els cònsuls a Barcelona de Guatemala i Perú; el director de les EUTSES Pere Tarrés, Paco López, i la rectora de la URL, Esther Giménez Salinas.

Podeu consultar l'agenda de les activitats de la Setmana Intercultural a la web de la URL.

Finalment, a partir de les 17.30h. tindrà lloc el lliurament del Premi Linguapax que reconeix la dedicació d'aquelles persones que han contribuït a millorar la situació

Internet | Modo protegido: activado

Memoria_Program... Un projecte de la U... Documento1 - Mic... 02:48 a.m.

VilaWeb - Diari Electrònic Independent - EuropaPress - Windows Internet Explorer

http://www.vilaweb.cat/www/ep/noticia?noticia=2741394

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

VilaWeb - Diari Electrònic Independent - EuropaP...

VILAWEB DIARI ELECTRÒNIC INDEPENDENT

ep europa press

Què és VilaWeb? · Publicitat · Correu · Versió text · Mapa web · English | Seccions: Edicions locals: divendres, 4 d'abril

Anar a portada | Notícies | Xats · Fòrums · Enquestes

ÚLTIMA HORA:

La URL organitza la seva primera setmana intercultural sobre el Perú, Xile i Guatemala
15/02/2008 17:19

BARCELONA, 15 de febrer (EUROPA PRESS)

La Universitat Ramon Llull (URL) farà del 18 al 21 de febrer la seva primera Setmana Intercultural, centrada en la cultura indígena dels països llatinoamericans el Perú, Xile i Guatemala. Durant les jornades, que se celebraran a Barcelona, es portaran a terme activitats gastronòmiques, exposicions d'art, projeccions de curts i llargmetratges.

Entre les activitats previstes, destaca dijous 21 --Dia Internacional de la

SECCIONS D'EUROPA PRESS:

- # Última Hora
- # Cultura
- # Esports
- # Espanya
- # Món
- # València
- # Economia
- # Societat
- # Catalunya

[Veure resum de totes les seccions](#)

http://www.europapress.es/ Internet | Modo protegido: activado 100%

Memoria_Program... VilaWeb - Diari Elec... Documento1 - Mic... 02:59 a.m.

VilaWeb - Diari Electrònic Independent - EuropaPress - Windows Internet Explorer

http://www.vilaweb.cat/www/ep/noticia?noticia=2741394

Archivo Edición Ver Favoritos Herramientas Ayuda

VilaWeb - Diari Electrònic Independent - EuropaP...

Llenguatge Materna-- l'entrega del premi Liguapax, que reconeix la dedicació d'aquelles persones que han contribuït a millorar la situació lingüística d'una comunitat o país, que se celebrarà a la Facultat de Psicologia de Blanquerna (URL).

La setmana, que tindrà lloc als centres de Treball Social i Educació Social Pere Tarrés, es complementarà amb conferències amb càrrec a ponents internacionals que parlaran sobre temes com la llengua, la tecnologia ancestral, el medi ambient i la literatura, entre d'altres. També es realitzaran activitats de sensibilització, acostament i comprensió d'altres cultures per contribuir a crear un "clima adequat per a la convivència".

Dilluns 18 se celebrarà la inauguració, a càrrec a la rectora de la URL, Esther Giménez Salinas, i dels cònsols del Perú, Xile i Guatemala a Barcelona. També intervindrà el director dels centres Pere Tarrés, Francisco López.

Durant la setmana, alguns dels principals temes seran l'Educació intercultural, la revitalització lingüística, que comptaran amb la ponència del director del Centre de Desenvolupament Social del Vicerectorat de la de Transferència Tecnològica de la Universitat Tecnològica Metropolitana de Santiago de Xile, Mario Torres.

→ Enllaç permanent
+ Tornar a la secció

Nosaltres.Com

Nosaltres.com

- Webs
- Vilaweb
- Notícies d'Europa Press
- Notícies d'El Punt
- Blocs MÉSvilaweb

Google!

Més serveis: cercador de correus, donar d'alta la teva web, novetats, ...

Una producció de Portal Maresma & Associats. 1995 (La Infopista) - 2000

Internet | Modo protegido: activado 100%

Memoria_Program... VilaWeb - Diari Elec... noticias - Microsoft... 03:00 a.m.

**Programa de practicas profesionales universitarias para
proyectos de cooperación**

Universidad Tecnológica Metropolitana

Escoles Universitàries de Treball Social i

Educació Social

Fundació Pere Tarrés

Universitat Ramon Llull

Enero 2009

Índice

Introducción.....	3
Programa de prácticas.....	4
Descripción de las prácticas profesionales.....	7
Evaluación.....	13

Introducción

El programa de prácticas profesionales en proyectos de cooperación al desarrollo, para estudiantes de las Escoles Universitaries de Treball Social i Educació Social de la Fundació Pere Tarrés, Universitat Ramon Llull y el Centro de Desarrollo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana propone una orientación para el futuro profesional de los estudiantes de ambas universidades en el ámbito de universidades, centros de investigaciones, organizaciones sin ánimo de lucro, fundaciones, asociaciones, instituciones estatales y privadas, poniendo énfasis en el aprendizaje y aplicación de los conocimientos, herramientas y metodologías adquiridos durante su proceso de formación en sus carreras. El objetivo general es vincular al estudiante con situaciones reales que le permitan profundizar en la aplicación de los conocimientos adquiridos y de este modo comprender la realidad desde su complejidad y abordarla desde su acción transformadora y de acompañamiento de procesos en los distintos sectores de la cooperación internacional.

Programa de prácticas

1. Organización anfitriona, requisitos del lugar de trabajo.

Las prácticas se realizarán en una organización de un país del Sur con el que se formaliza y firma un convenio de prácticas entre ambas instituciones, cuyos representantes serán el coordinador/a de las prácticas de cooperación y el tutor/a de la organización anfitriona.

La organización anfitriona tiene que designar un tutor/a que será el encargado de velar por el buen cumplimiento de las tareas previamente acordadas así como el aprendizaje del alumnado a su cargo. También tiene que asumir la responsabilidad de velar por su seguridad y garantizar la infraestructura mínima para que los estudiantes puedan desarrollar sus prácticas con normalidad.

La dedicación es de 600 horas, los estudiantes deberán entregar al finalizar el período de prácticas una memoria y un trabajo de análisis y reflexión en relación al proyecto desarrollado. Así mismo la valoración por parte del tutor debe ser transferida al coordinador de las prácticas de cooperación.

2. Objetivos

Los objetivos y actividades deben quedar reflejados en el convenio y deben ser apropiadas y realizables por el estudiante para unas prácticas profesionales de diplomados y graduados en Trabajo Social y Educación Social. El objetivo debe estar vinculado al ámbito del trabajo social y educación social, entendiendo este como acompañamiento de procesos, sea cual sea la índole del proyecto a desarrollar. En general deberían consistir en la ejecución de un proyecto bajo la responsabilidad de la persona de prácticas.

3. Términos de referencia para el tutor

El tutor/a debe cumplir los siguientes requisitos y funciones:

- Conocedor/a, desde la teoría y la práctica, de la materia en cuestión.
- Dar la formación adecuada sobre los proyectos a desarrollar, mínimo 2 sesiones teóricas.
- Con capacidad de decisión dentro de la organización y capacidad de orientación al estudiante.
- Disponibilidad para tutorizar periódicamente al estudiante (mínimo 4 veces durante su estancia)
- Evaluar la memoria y trabajo final del estudiante y mandar la calificación al coordinador/a.

4. Términos de referencia para el estudiante en practicas

El estudiante en prácticas debe cumplir los siguientes requisitos y funciones:

- Asistir a las sesiones informativas y formativas de los proyectos a desarrollar
- Integración en el lugar de trabajo
- Respeto a las diferencias culturales y diferentes maneras de trabajar
- Información inmediata sobre eventuales problemas tanto al tutor/a como al coordinador/a de prácticas.
- Entrega del trabajo final al tutor/a y al coordinador/a (trabajo de análisis y reflexión)*

5. Términos de referencia para el coordinador

El coordinador/a debe cumplir los siguientes requisitos y funciones:

- Reunirse con el estudiante en prácticas para conocer su perfil, expectativas y facilitar una orientación general
- Dar la información y formación sobre el proyecto en el cual se ubicará el estudiante, mínimo 2 sesiones

- Comunicación periódica con el estudiante durante el transcurso de las prácticas.
- Revisión del trabajo final de prácticas.

6. Financiación/ gastos

A no ser que la organización anfitriona pueda asumir gastos, totales o parciales, generados por el estudiante en prácticas, estos van a cargo del estudiante. La coordinación orientará de las posibilidades de obtener becas.

7. Seguro obligatorio

Las Escuelas Universitàries de Treball Social i Educació Social Fundació Pere Tarrés cubren el seguro para los estudiantes de prácticas de cooperación en el marco de la movilidad de estudiantes.

Descripción de las prácticas profesionales

Justificación

El programa está enfocado a estudiantes de trabajo social y educación social, dispuestos a ganar experiencia laboral y de organización a través de la participación en actividades de trabajo mediante la asignación de tareas y responsabilidades de acuerdo con su experiencia universitaria.

Para que los resultados sean óptimos y pueda coexistir lo académico con lo personal se utiliza una metodología de acompañamiento del proceso, que consiste en la formación, seguimiento y evaluación de los estudiantes. Se pretende que las prácticas de cooperación internacionales en países de América Latina proporcionen a los actores implicados un crecimiento tanto personal como profesional ofreciendo la oportunidad de compartir, reflexionar y comprender las distintas miradas y perspectivas de todos ellos, creando la ocasión para la ejecución de acciones futuras de desarrollo.

La participación de los estudiantes cumple una doble dimensión: Académica y de responsabilidad social universitaria desde la gestión estudiantil, lo que se engloba en el concepto de aprendizaje y servicio (A + S). De esta forma, los estudiantes realizan un trabajo de voluntariado enmarcado en las actividades académicas de formación profesional. En la medida que la actividad de voluntariado se enmarca en una actividad académica, la generación de conocimiento nuevo que favorezca el mejoramiento de las intervenciones con poblaciones vulnerables, sobre la base de la propia experiencia, es fundamental para el desarrollo de un buen servicio.

La aportación de los voluntarios y las tareas a realizar en un proyecto de cooperación internacional lo enfocamos en el concepto de Aprendizaje y Servicio. Este se basa con la propuesta de John Dewey; el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia. Dewey basa su filosofía en la relación que existe entre conocimiento y acción, en el principio de aprender haciendo. Propone que el aprendizaje permanente se consiga a través de una educación en y con las tareas y actividades relacionadas con la “vida real”.

Otra corriente teórica del Aprendizaje y Servicio es el “constructivismo social”, que fundamenta el aprendizaje con la influencia de los contextos sociales y culturales en el proceso de conocimiento y propone un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje. Siendo el propio estudiante el que construye su conocimiento a partir de las experiencias personales.

Además se espera, fruto de la reflexión individual, que cada sujeto desarrolle, a partir de sus experiencias de vida, de lo que siente, de la vivencia con las personas, las acciones y los contextos, ciertos valores que puedan revertir en la su propia formación.

El Aprendizaje y Servicio responde a una metodología en la que todos los miembros de la comunidad (docentes, estudiantes, socios locales) trabajan juntos para satisfacer una necesidad de la comunidad integrando conocimientos académicos. Los objetivos del

Aprendizaje y Servicio (A+S) son: aprendizajes significativos, servicio de calidad y abrir espacios de formación en valores¹.

En las sesiones de formación se tendrá como objetivo transmitir el objeto de la cooperación para el desarrollo desde la perspectiva del rol del educador social y el trabajador social y del importante papel que este realiza en el proceso de acompañamiento de los distintos actores implicados en la cooperación. Se pretende crear un clima cómodo, empático, crítico para transmitir, captar, reflexionar e interiorizar las informaciones que den en las distintas fases de formación-intervención-acción de los estudiantes.

Perfil educador social

La educación social es una profesión de carácter pedagógico basada en el acompañamiento a las personas en su proceso de socialización e incorporación social. Su función consiste en la creación de contextos, redes y situaciones educativas sistematizadas que potencien el desarrollo de la sociabilidad, el acceso a la cultura, la mejora de la cualidad educativa de la vida individual y/o comunitaria, la integración y el bienestar. Trabaja con un amplio número de colectivos y entiende que la educación es da al largo de toda la vida.

Perfil trabajador social

El trabajo social es una profesión que promueve la mejora de las condiciones sociales que inciden en el desarrollo de la persona y la comunidad. El trabajador/a social es el profesional que facilita cambios personales y sociales, hacen tareas de prevención, atención, gestión, orientación, mediación, apoyo, y dinamización social con el objetivo de mejorar la calidad de vida de las personas y los grupos; este profesional también está presente en la formulación de políticas de bienestar social.

¹ http://www.puc.cl/cddoc/html/papr_quees.php

Objetivo

Se pretende que los estudiantes en prácticas en proyectos de cooperación internacional para el desarrollo, después de recibir la formación pertinente en relación a conceptos sobre cooperación, el país en el que se desarrolla el proyecto y conocimiento del mismo, sean capaces de generar, a partir del estudio de la realidad en el terreno, información relevante que posibilite un análisis crítico del proyecto que favorezca el debate interinstitucional para el desarrollo de una propuesta de mejoramiento.

Objetivos específicos

- Ampliar, aplicar y consolidar las competencias desarrolladas a través de los cursos recibidos durante su carrera.
- Desarrollar una experiencia de intercambio intercultural y transdisciplinaria vinculada a distintos colectivos de la comunidad, que contribuya a la formación de estudiantes socialmente responsables, capaces de analizar y solucionar problemas con actitud crítica y creativa en cualquier tipo de contexto laboral.
- Poner en contacto al estudiante con escenarios reales que le permitan valorar las distintas manifestaciones culturales y desarrollar competencias para convivir armónicamente con grupos sociales diversos, como parte de su formación como ciudadano global.
- Comprender y aplicar los conceptos voluntariado, aprendizaje y servicio en el marco de los proyectos de cooperación para el desarrollo.
- Manejar y aplicar herramientas pertinentes para el análisis de proyectos de cooperación.
- Debatir y desarrollar propuestas de mejoramiento del diseño e implementación de los proyectos de cooperación.

Cronograma

	marzo	abril	mayo	junio
Presentación institución				
Inicio prácticas				
Inserción en terreno				
Final prácticas				

Trabajo a realizar

1. Memoria de la institución de prácticas
2. *Trabajo de análisis y reflexión

El análisis de la realidad en la cual se involucra el estudiante permite presentar un trabajo de reflexión en torno a la práctica profesional, los conocimientos adquiridos durante la carrera y las distintas realidades en las cuales se realiza la intervención.

Estructura

- Índice
- Introducción (1- 2 pág.)
- Marco teórico que permitan enmarcar conceptualmente la temática y profundizar en su comprensión (1-2 pág.)
- Desarrollo y análisis del tema (10-15 pág.)

Análisis de un proyecto de intervención

1. Justificación del proyecto
 - Ámbito

- Justificación: retos, actualidad, problemáticas
 - Contextualización: global y local
 - Metodología
2. Análisis del proyecto
- Análisis del entorno
 - Justificación del proyecto
 - Objetivos generales y específicos
 - Formas de actuación
 - Calendario de actuación
 - Profesionales
 - Formas de difusión
 - Formas de evaluación
3. Elaboración y propuestas de mejora, diseño de un mini proyecto
- Institución
 - Colectivo: detección de necesidades, descripción
 - Título del proyecto
 - Objetivos, contenidos, actividades
 - Calendario de actuación
 - Tipo de evaluación
-
- Conclusiones (1-2 pág.)
 - Referencias bibliográficas
 - Anexo, opcional.

Evaluación para el tutor/a

Evaluación cualitativa y cuantitativa, a realizar por el tutor/a de practicas de la organización anfitriona

Aspectos a evaluar	Comentarios	Puntuación del 1 al 10
Cumplimiento de las actividades previstas (disposición, agilidad...)		
Actitudes: capacidad de adaptación a la institución , al entorno, motivación, participación		
Aportaciones metodológicas, propuestas institucionales, visión estrategia		

1. Requisitos formales: asistencia, puntualidad, responsabilidad, conducta ética, trabajo en equipo, etc.
2. Aspectos a destacar del estudiante y aspectos a mejorar.
3. Comentarios, propuestas de mejora, criticas, etc.

DISEÑO Y PRODUCCION DE MATERIAL DIDACTICO COMO HERRAMIENTA DE APOYO A LA TRANSMISION CULTURAL EN LA EDUCACION INTERCULTURAL BILINGUE.

Cosmovisión de las comunidades Pewenche del Alto Bío Bío y la comprensión del medio natural y social y cultural.





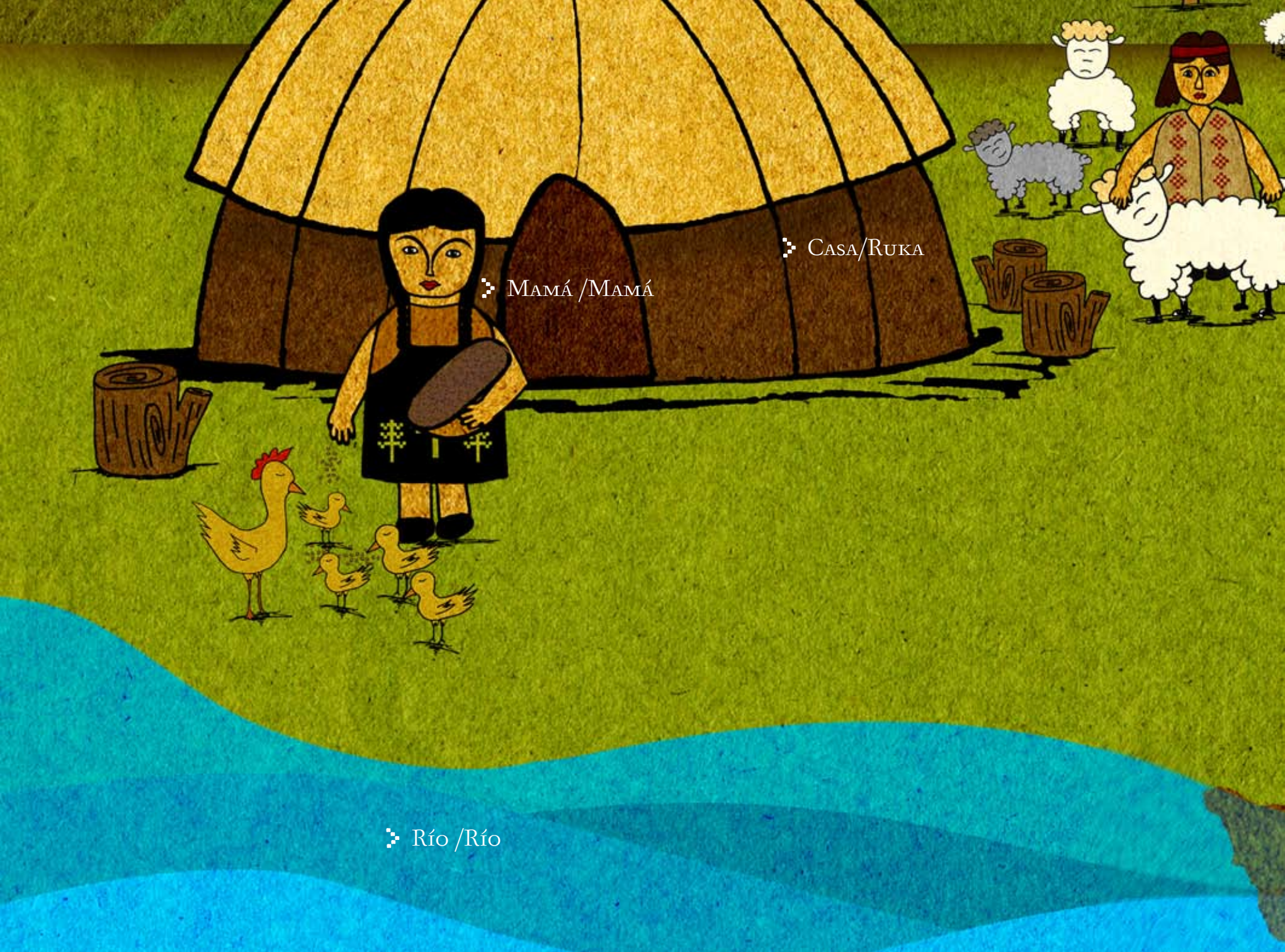


LA FAMILIA

La familia es la organización básica para todo individuo, y en la cultura pewenche, las actividades que cada integrante realiza están determinadas por su rol dentro de la comunidad.



La familia es la organización básica para todo individuo, y en la cultura pewenche, las actividades que cada integrante realiza están determinadas por su rol dentro de la comunidad.



❖ MAMÁ /MAMÁ

❖ CASA/RUKA

❖ RÍO /RÍO



❖ PEWU:

Tiempo de brotes, en el cual las plantas dan sus primeras hojas y flores, también es el tiempo de nacimiento y crianza de los animales y de las aves. Aquí conocerás el rol de los integrantes de la familia.



❖ PRIMAVERA:

Tiempo de brotes, en el cual las plantas dan sus primeras hojas y flores, también es el tiempo de nacimiento y crianza de los animales y de las aves. Aquí conocerás el rol de los integrantes de la familia.



❖ PAPÀ / PAPÁ

❖ NIÑA / NIÑA

❖ ABUELA / ABUELA



❖ TELAR / TELAR

❖ ABUELO / ABUELO

❖ NIÑO / NIÑO



❖ CUERO / CUERO





❖ MAMÁ

Asume el rol de transmitir la lengua y la cultura a los niños y niñas, para esto se vale del apoyo del padre y el entorno familiar. Ella es la dueña de casa y su principal función es realizar las labores del hogar.



❖ MAMÁ

Asume el rol de transmitir la lengua y la cultura a los niños y niñas, para esto se vale del apoyo del padre y el entorno familiar. Ella es la dueña de casa y su principal función es realizar las labores del hogar.



❖ PAPÁ:

Son los jefes del hogar, ellos son los encargados de cuidar a la familia, su trabajo es arar la tierra con los bueyes o caballos, cortar leña, cuidar del ganado, y trabajar en el campo.



❖ PAPÁ:

Son los jefes del hogar, ellos son los encargados de cuidar a la familia, su trabajo es arar la tierra con los bueyes o caballos, cortar leña, cuidar del ganado, y trabajar en el campo.



❖ ABUELOS:

Tienen un rol fundamental al interior de la familia ya que complementan la formación de los niños para que puedan convivir armónicamente en su entorno, para eso recurren a diferentes técnicas educativas, traspasando oralmente el conocimiento a través de epew (contar cuentos), juegos, historia de la comunidad y consejos.



❖ ABUELOS:

Tienen un rol fundamental al interior de la familia ya que complementan la formación de los niños para que puedan convivir armónicamente en su entorno, para eso recurren a diferentes técnicas educativas, traspasando oralmente el conocimiento a través de epew (contar cuentos), juegos, historia de la comunidad y consejos.





❖ LOS NIÑOS:

Aprenden de sus abuelos y se socializan en la cultura, la que de esta forma se trasmite y reproduce. Ellos aprenden a través del acompañamiento, escucha y observación de los integrantes de la familia y la comunidad en los distintos momentos del día. Los niños colaboran en el campo, ayudando al padre y las niñas colaboran y ayudan a la madre en las tareas del hogar

❖ LOS NIÑOS:

Aprenden de sus abuelos y se socializan en la cultura, la que de esta forma se trasmite y reproduce. Ellos aprenden a través del acompañamiento, escucha y observación de los integrantes de la familia y la comunidad en los distintos momentos del día. Los niños colaboran en el campo, ayudando al padre y las niñas colaboran y ayudan a la madre en las tareas del hogar

❖ ACTIVIDADES:

- ❖ Haz en tu cuaderno un dibujo del árbol genealógico de tu familia, (si no sabes lo que es, pide a tu profesor que te explique), para esto pregunta a tus padres o abuelos de quienes son los integrantes que componen tu familia
- ❖ Ya sabes que los epew son relatos tradicionales de la cultura pewenche, que buscan dejar una enseñanza. Reúnanse con un grupo de compañeros en la biblioteca y busquen los libros epew, “Tren Tren y Kay Kay”, “El zorro y el león” y “El zorro y el zorzal” elijan uno de ellas y traten de dramatizarla o actuarla frente al curso, les resultará muy entretenido.





LA VERANADA

Es un lugar en el territorio cercano a la cordillera, donde la vida de la comunidad se desarrolla en conjunto, se realiza donde se encuentran los bosques de araucaria. Es aquí donde se recolecta el piñón. Esta actividad se desarrolla entre los meses de noviembre hasta abril.



Es un lugar en el territorio cercano a la cordillera, donde la vida de la comunidad se desarrolla en conjunto, se realiza donde se encuentran los bosques de araucaria. Es aquí donde se recolecta el piñón. Esta actividad se desarrolla entre los meses de noviembre hasta abril.





❖ WALÜNG

Tiempo de abundancia, en el inicio de esta etapa se realiza los nguilatun, para dar gracias por la abundancia de los alimentos y frutos recibidos. Aquí conocerás una de las actividades más importantes que realiza la comunidad llamada veranada.



❖ VERANO:

Tiempo de abundancia, en el inicio de esta etapa se realiza los nguilatun, para dar gracias por la abundancia de los alimentos y frutos recibidos. Aquí conocerás una de las actividades más importantes que realiza la comunidad llamada veranada.



❖ PIÑONADA:

Los hombres, suben a los árboles a mover las ramas para que se suelten los piñones.

Las mujeres, recogen en canastas los piñones

Los niños colaboran en esta actividad



❖ PIÑONADA:

Los hombres, suben a los árboles a mover las ramas para que se suelten los piñones.

Las mujeres, recogen en canastas los piñones

Los niños colaboran en esta actividad







❖ PIÑÓN:

El piñón se utiliza para el consumo familiar (alimentación) y como un instrumento de trueque.

La preparación de piñones puede hacerse por medio de un proceso de hervido, tostado o fermentado.

Los piñones se hierven durante una hora a fuego regular, luego se pelan y con ellos se pueden fabricar sabrosos alimentos como cazuela, queque, puré de piñones y también es posible elaborar con esta semilla el chavid, bebida fermentada de uso cotidiano y ceremonial.

Otra preparación es el piñón tostado y molido con el que se logra la harina, principal fuente de alimentación que sirve para todo el año.

❖ PIÑÓN:

El piñón se utiliza para el consumo familiar (alimentación) y como un instrumento de trueque.

La preparación de piñones puede hacerse por medio de un proceso de hervido, tostado o fermentado.

Los piñones se hierven durante una hora a fuego regular, luego se pelan y con ellos se pueden fabricar sabrosos alimentos como cazuela, queque, puré de piñones y también es posible elaborar con esta semilla el chavid, bebida fermentada de uso cotidiano y ceremonial.

Otra preparación es el piñón tostado y molido con el que se logra la harina, principal fuente de alimentación que sirve para todo el año.

❖ LOS ANIMALES DISFRUTAN DEL ALIMENTO Y DEL SOL.

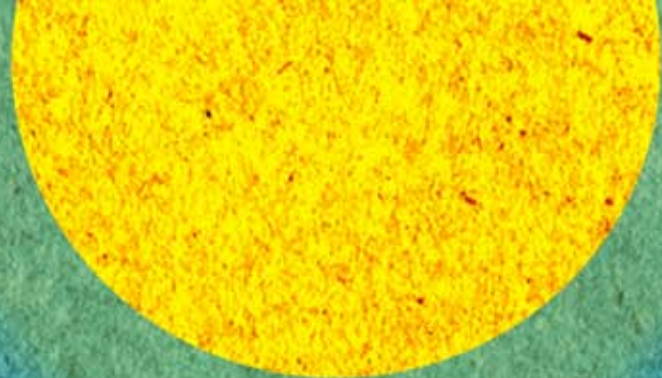
❖ CIELO / CIELO

❖ ARAUCARIA / ARAUCARIA

❖ VACA / VACA

❖ OVEJA / OVEJA





☞ SOL / SOL

☞ CORDILLERA / CORDILLERA

☞ CABALLO / CABALLO

☞ CERDO / CERDO

☞ GALLINA / GALLINA



❖ ACTIVIDADES:

❖ Responde en tu cuaderno las siguientes preguntas:

¿Averigua cuales son las principales actividades que se desarrollan en la veranada que realiza tu comunidad? Puedes acompañar tu investigación con dibujos para que resulte mucho más atractivo.

❖ ¿Sabes de que otra forma se pueden preparar los piñones?





❖ AUTORIDADES Y SUS ROL EN EL PUEBLO PEWENCHE

La autoridad, se refiere a aquellos que gobiernan o ejercen el mando, sin embargo en la comunidad pewenche, la elección de las autoridades están determinadas por su sabiduría y respeto que ejercen dentro de ésta misma, las principales funciones de una autoridad transmitir el conocimiento, orientar, establecer y mantener las normas dentro de la comunidad.

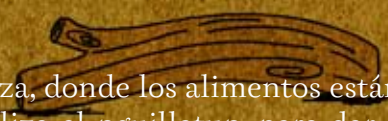


La autoridad, se refiere a aquellos que gobiernan o ejercen el mando, sin embargo en la comunidad pewenche, la elección de las autoridades están determinadas por su sabiduría y respeto que ejercen dentro de ésta misma, las principales funciones de una autoridad transmitir el conocimiento, orientar, establecer y mantener las normas dentro de la comunidad.



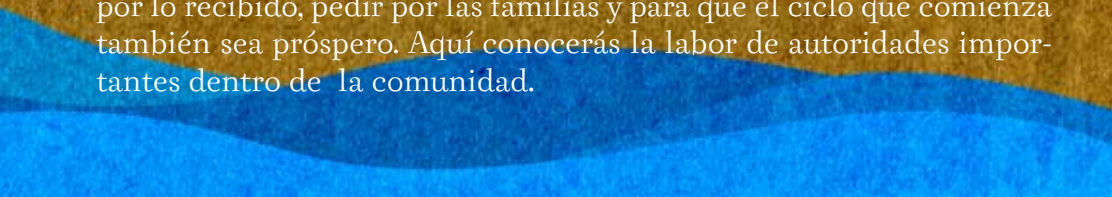
❖ REMÜ:

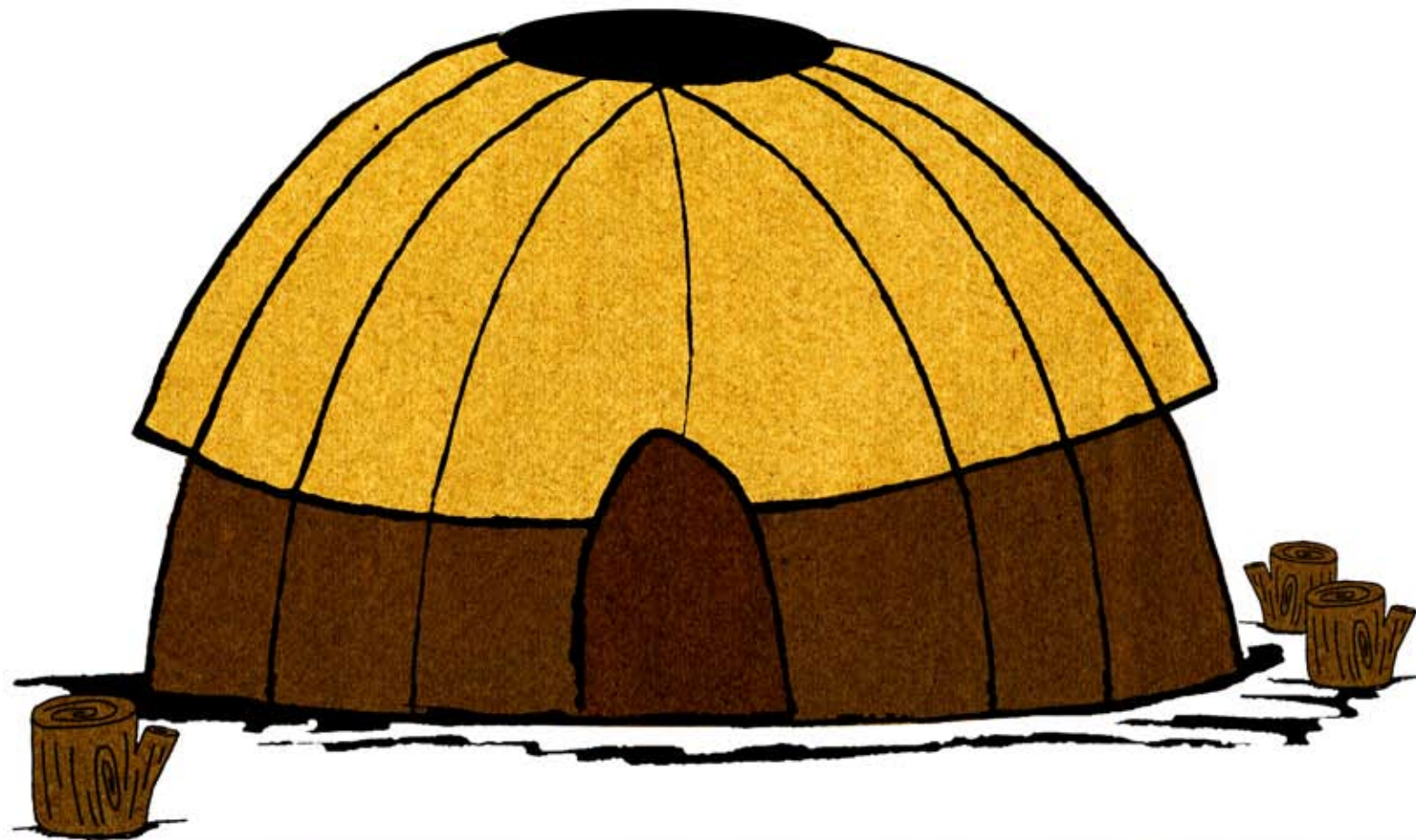
Tiempo de descanso de la naturaleza, donde los alimentos están guardados para el próximo año, se realiza el nguillatun, para dar gracias por lo recibido, pedir por las familias y para que el ciclo que comienza también sea próspero. Aquí conocerás la labor de autoridades importantes dentro de la comunidad.



❖ OTOÑO:

Tiempo de descanso de la naturaleza, donde los alimentos están guardados para el próximo año, se realiza el nguillatun, para dar gracias por lo recibido, pedir por las familias y para que el ciclo que comienza también sea próspero. Aquí conocerás la labor de autoridades importantes dentro de la comunidad.







❖ LONKO:

Son los encargados de organizar las actividades que competen a toda la comunidad e informarlas a los jefes de familia, para que en conjunto se lleven a cabo. Es el jefe y representa la opinión de la comunidad, tiene atributos religiosos y administrativos, el cargo actualmente es elegido por la comunidad.

❖ LONKO:

Son los encargados de organizar las actividades que competen a toda la comunidad e informarlas a los jefes de familia, para que en conjunto se lleven a cabo. Es el jefe y representa la opinión de la comunidad, tiene atributos religiosos y administrativos, el cargo actualmente es elegido por la comunidad.



❖ KIMCHE:

Autoridad y Transmisor cultural pewenche, portador del capital cultural máspreciado de la comunidad, son los encargados de enseñar y de transmitir los conocimientos oralmente a los más jóvenes y éstos a su vez lo enseñan de generación en generación. Kimche también es sinónimo de sabio.

❖ KIMCHE:

Autoridad y Transmisor cultural pewenche, portador del capital cultural máspreciado de la comunidad, son los encargados de enseñar y de transmitir los conocimientos oralmente a los más jóvenes y éstos a su vez lo enseñan de generación en generación. Kimche también es sinónimo de sabio.



❖ La conversación en el fogón: Una de las actividades más valoradas por las autoridades y las familias pewenches, es la que se produce al interior de la ruka, cuando alrededor del fogón o küttralwe se comparte un mate y una conversación. Este es un espacio de transmisión cultural en el que además el humo del fuego es el encargado de enviarle mensajes a los Ngen (dueños de la naturaleza).

❖ La conversación en el fogón: Una de las actividades más valoradas por las autoridades y las familias pewenches, es la que se produce al interior de la ruka, cuando alrededor del fogón o küttralwe se comparte un mate y una conversación. Este es un espacio de transmisión cultural en el que además el humo del fuego es el encargado de enviarle mensajes a los Ngen (dueños de la naturaleza).

❖ ACTIVIDADES:

❖ Responde en tu cuaderno:

Haz un listado, de cuales son las principales funciones que tú desarrollarías si fueras en algún momento el lonko de tu comunidad.

❖ Averigua si en tu familia, hay actualmente o quizás hubo algún familiar tuyo que fue lonko o kimche.





WE-TRIPANTU

Año nuevo pewunche, rito anual de renovación del equilibrio de la naturaleza. Ceremonia de renovación de la vida tanto espiritual como natural. Donde se producen los brotes de los vegetales, la reproducción de los animales, período en el que comienza la lluvia enviada por Ngenechen (Dios) a través del Ngen-ko ('el dueño del agua'), comenzando un nuevo ciclo en el año.



Año nuevo pewunche, rito anual de renovación del equilibrio de la naturaleza. Ceremonia de renovación de la vida tanto espiritual como natural. Donde se producen los brotes de los vegetales, la reproducción de los animales, período en el que comienza la lluvia enviada por Ngenechen (Dios) a través del Ngen-ko ('el dueño del agua'), comenzando un nuevo ciclo en el año.





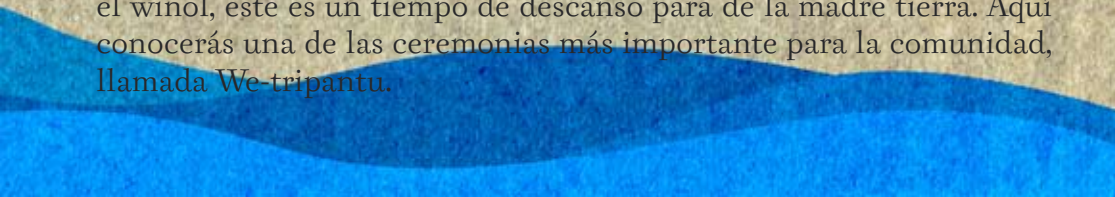
❖ PUKEM:

Tiempo de abundante lluvia, aquí se inicia el ciclo de la naturaleza, las semillas y las plantas comienzan a germinar, este período es llamado el wiñol, este es un tiempo de descanso para de la madre tierra. Aquí conocerás una de las ceremonias más importante para la comunidad, llamada We-tripantu.



❖ INVIERNO:

Tiempo de abundante lluvia, aquí se inicia el ciclo de la naturaleza, las semillas y las plantas comienzan a germinar, este período es llamado el wiñol, este es un tiempo de descanso para de la madre tierra. Aquí conocerás una de las ceremonias más importante para la comunidad, llamada We-tripantu.





❖ Las familias comparten con otras familias de la comunidad.



❖ Las familias comparten con otras familias de la comunidad.



❖ La comunidad se baña en el río, para así quedar renovados.



❖ La comunidad se baña en el río, para así quedar renovados.





❖ La comunidad purifica la casa por medio de un ritual llamado puel, que consiste en generar un círculo de personas que gira hacia la derecha partiendo del este, es aquí donde se baila choike purrun y se entonan cánticos al sonar de trompe, la trutruka, el kultrun y la kaskawilla.

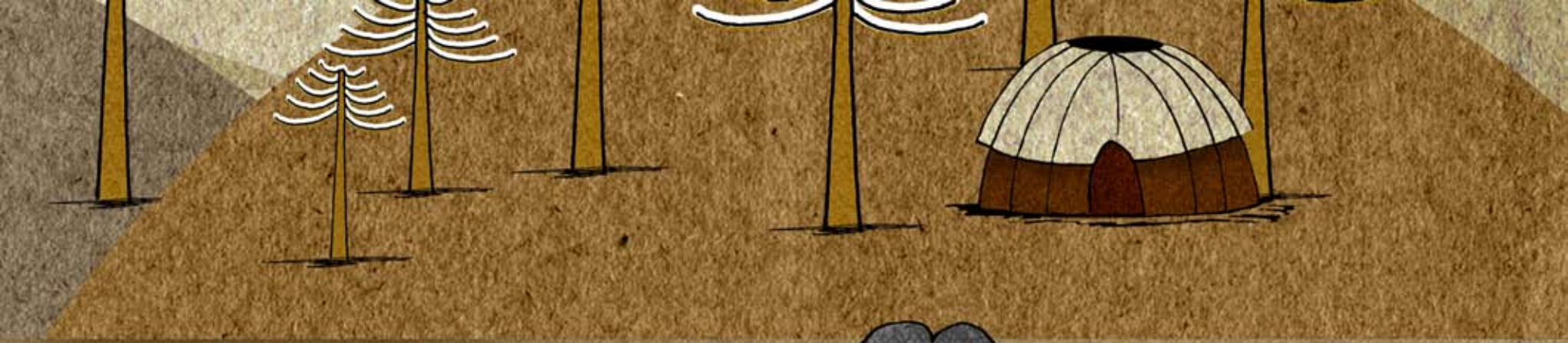


❖ La comunidad purifica la casa por medio de un ritual llamado puel, que consiste en generar un círculo de personas que gira hacia la derecha partiendo del este, es aquí donde se baila choike purrun y se entonan cánticos al sonar de trompe, la trutruka, el kultrun y la kaskawilla.



❖ En la ruka con el fogón encendido se preparan los alimentos, los cuales deben ser consumidos por todos los invitados, si la comida no es consumida en su totalidad, se reparte entre los invitados para ser llevado a sus casas.

❖ En la ruka con el fogón encendido se preparan los alimentos, los cuales deben ser consumidos por todos los invitados, si la comida no es consumida en su totalidad, se reparte entre los invitados para ser llevado a sus casas.



❖ Por su parte las abuelas son las encargadas de relatar cuentos, historias y enseñanzas a niños y niñas.



❖ Por su parte las abuelas son las encargadas de relatar cuentos, historias y enseñanzas a niños y niñas.



❖ Los abuelos en conjunto con los niños juegan al palin, uno de los juegos tradicionales llamado también chueca, porque se juega con un palo curvo o chueco y una bola de madera o wingül. En un partido de palín participan hasta 24 jugadores, todos varones. El Palín se juega también durante ceremonias y celebraciones

❖ Los abuelos en conjunto con los niños juegan al palin, uno de los juegos tradicionales llamado también chueca, porque se juega con un palo curvo o chueco y una bola de madera o wingül. En un partido de palín participan hasta 24 jugadores, todos varones. El Palín se juega también durante ceremonias y celebraciones

❖ ACTIVIDADES:

❖ Responde las siguientes preguntas:

¿Cuáles son los principales alimentos que se preparan para la celebración del We-tripantu?

❖ Desde la Biblioteca de tu escuela, pide el manual de tecnologías productivas tradicionales de lana, cuero y mimbre, y a partir de lo veas y leas, averigua lo siguiente:

¿Qué elementos de vestimenta o utensilios se utilizan en el We-tripantu? ¿Quién los utiliza o los manipula? Y ¿Cuáles son los usos específicos que se le dan?

PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE TECNOLOGÍAS PRODUCTIVAS EN ESCUELAS DE ALTO BÍO BÍO. 2008

Universidad Tecnológica Metropolitana– Chile
Universidad Ramón Lull– Catalunya

Agencia Española de Cooperación Internacional al
Desarrollo AECID



PRESENTACIÓN

El Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas se ha desarrollado, en sus etapas 1 y 2 a lo largo del año 2007 en ocho escuelas de Alto Bío Bío y el Liceo Intercultural Bilingüe de Villa Ralco, tiene como objetivo generar un proceso de Recuperación de Tecnologías Tradicionales en las nueve comunidades a las que pertenecen estas escuelas, fortaleciendo la auto identificación de los indígenas pewenche, y como estrategia de trabajo, la participación de las comunidades indígenas involucradas en el Programa en las fases de estudio, diseño y evaluación de este, de modo de fortalecer la articulación familia/ escuela/ comunidad, promoviendo la generación de redes que den sustentabilidad en el tiempo.

Las comunidades participan a través del trabajo de los Educadores Tradicionales de las Escuelas de Alto Bío Bío y de los artesanos y artesanas pewenche que se integran a las aulas a enseñar las técnicas de trabajo en cuero, mimbre y telar que manejan.

EQUIPO DE TRABAJO

Universidad Ramón Llull

Antonia Buenaventura

Judith Borrás

Coordinación con Agencias Españolas

Seguimiento del Programa.

Universidad Tecnológica Metropolitana

Mario Torres S.

Luis Godoy S.

Leslie Saavedra S.

Mónica Sánchez J.

Marcelo Adriaola

Karina Palma R.

Montserrat Rivera L.

José Peralta B.

Claudio Valle B.

Coordinación con Agencias Españolas

Coordinación General

Coordinación Logística

Trabajo Comunitario Valle del Bío Bío.

Trabajo Comunitario Valle del Queuco.

Diseño.

Apoyo Trabajo Comunitario Cajón del Queco.

Apoyo Trabajo Comunitario Cajón del Bío Bío

Fotografía.

Educadores Tradicionales

Elías Pereira P.

Fernando Llaulen R.

Manuel Huenupe

Luis Purrán T.

Mauricio Manquepi V.

Joel Levi C.

Sebastiana Calpán H.

José Huenupe

Escuela de Butalebún

Escuela de Pitril

Escuela Ralco E970

Escuela de Callaqui

Liceo Intercultural B.

Escuela de Quepuca Ralco.

Escuela de Ralco Lepoy

Escuela de Guayalí

Artesanos y Artesanas:

Jaime Gallina– Clementina Vita– Doraliza Parada Rapi– Jaime Pellao Beltrán– Bernarda Levi Curriao–

José Puelma.

FASE 1

SELECCIÓN DE TECNOLOGÍA APLICADA POR COMUNIDAD Y ARTESANOS

La selección de las tecnologías a desarrollar, por ser propias de la zona, se realizó junto con los educadores tradicionales, inicialmente el Programa estaba formulado para realizar trabajo de tejido a telar, sin embargo a través del trabajo conjunto se decidió que se utilizarían como materias primas la lana, el cuero y el mimbre, por tratarse de materiales altamente utilizados en la zona. Además, también existen preferencias por valle, sobre las materias primas más utilizadas para la aplicación de tecnologías tradicionales; así los Educadores Tradicionales del Valle del Queuco prefirieron el trabajo con cuero; aplicándose en el Bío Bío y Centro el trabajo con lana y mimbre.



Los Educadores Tradicionales en colaboración con el Departamento de Administración de Educación Social asumieron la responsabilidad de buscar, en sus comunidades a los artesanos que se integrarían como parte del equipo a enseñar las tecnologías a los niños y niñas en las escuelas. A partir de la selección del artesano o artesana adecuado las escuelas asumieron el trabajo en las siguientes tecnologías:

Escuela de Butalebún, trabajo en cuero.

Escuela de Pitril, trabajo en mimbre.

Escuela Ralco E 970, trabajo en telar.

Escuela de Callaqui, trabajo en mimbre.

Liceo Intercultural Bilingüe, trabajo en telar.

Escuela de Quepuca Ralco, trabajo en telar.

Escuela de Ralco Lepoy, trabajo en mimbre.

Escuela de Guayalí, trabajo en telar.

FASE 2

TALLERES CREACIÓN DE MANUALES DE TECNOLOGÍAS PRODUCTIVAS

El Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas contempla la realización de manuales de las técnicas de trabajo en mimbre, cuero y telar. Este Manual es íntegramente elaborado a través de la información que otorgan los artesanos, artesanas y educadores tradicionales y tienen como objetivo ser un apoyo a la realización de los talleres en las escuelas.

Primera Etapa: talleres de recopilación de información.

En una primera etapa se realizaron reuniones en donde participaron los artesanos y artesanas que trabajarían en las escuelas, educadores tradicionales y equipo Utem con el objetivo de recopilar la información base para la construcción de los manuales.

Estas jornadas se realizaron los días miércoles 22, jueves 23 y viernes 24 de abril. Se llevaron a cabo en la sala multiuso del Liceo Intercultural Bilingüe, en estos talleres de trabajo se describió el proceso productivo de las técnicas de cuero, mimbre y tejido en lana, además de la significancia cultural de las mismas. Estos talleres entregaron la información base para la construcción de los manuales.

Segunda etapa: construcción y validación de manuales.

Este taller se realizó los días martes 13 y miércoles 14 de mayo, en esta etapa, la diseñadora del equipo Karina Palma preparó las maquetas de los manuales, estas fueron presentadas a los artesanos y educadores tradicionales en el segundo taller para que fueran validadas y complementadas por ellos.

Además se le incorporaron las traducciones al chedungun de los términos principales de cada tecnología.

A partir de este trabajo se lograron generar manuales en una versión preliminar, ya que a pesar de que se construyeron en conjunto con Educadores Tradicionales, artesanos y artesanas para que el proceso esté completo se deben incorporar al producto final las impresiones de los niños y niñas de las escuelas de Alto Bío Bío, ya que el material de trabajo finalmente tiene que responder a sus necesidades.

FASE 3

TALLERES DE TECNOLOGÍAS TRADICIONALES EN ESCUELAS DE ALTO BÍO BÍO

TRABAJO EN CUERO

La tecnología de trabajo en cuero se abordó en la escuela de Butalelbún, aquí su Educador Tradicional, Elías Pereira Paine, asumió el rol de artesano. Los niños que participaron en los talleres pertenecen a los cursos de 5º, 6º 7º y 8º son los siguientes:

Jorge Manquepi Mariluan

José Mariluan Vivanco

José Paine Manquepi

José Canío Flores

Juan Manquepi Manquepi

Rodrigo Manquepi Pereira

Diego Paine Pereira

Isaías Manquepi Vivanco

Samuel Pichún López

Alejandro Vivanco Manquepi

Luis Vivanco Manquepi.

Iván Manquepi Canío

Francisco Manquepi Manquepi

Rafael Obrequé Manquepi.

Proceso de aprendizaje del artesano. Comunidad de Butalelbún: Artesano Elías Pereira.

El proceso de transmisión de la técnica del cuero conlleva dos elementos importantes para la revitalización hablamos de contenidos étnicos y como quehacer lingüístico. En el valle del Keuko, específicamente en la comunidad de Butalelbún, el artesano Elías Pereira Paine nos narra acerca su experiencia personal en tanto aprendizaje de la técnica del trabajo en cuero:

“Bueno, yo soy joven (22 años), soy educador, para mí, fue un gran conocimiento venido de mi tío, que hoy está preso, él tenía sus animales, de ahí sale el cuero, se hacen riendas para caballos, bozales, pero cada una según su característica, por ejemplo, una rienda número cuatro. Yo al comienzo solamente observé, también me enseñaron, pero más me costó el número seis, el procedimiento anterior es más básico. Un proceso es el cómo se elaboran materiales, mi tío me enseñó, cómo sacar esos pelos del cuero del animal, cómo trabajo yo el cuero carneado, para luego trabajar en él y venderlo. Primero me enseñó a hacer rienda, lazo o bozal, primero tengo que tener el cuero carneado, yo tengo que llevarlo al río, dejarlo ahí una semana, esa es una estrategia, después enterrarlo y luego echarle ceniza. Mi hermano también me dio a conocer el trabajo con el cuero, él es más técnico, más profesional, me enseñaron de todo con el cuero”.

Elías plantea que el tema de la técnica del trabajo en cuero viene de mucho antes, ya su octogenario abuelo la trabajaba. Al respecto Elías nos señala:

“Sí, el trabajo de antes, se hacían mahullo, hojotas de cuero, que significaba cada pata de cada lado, eso me lo enseñó mi abuelo eso, ya está débil y no trabaja, pero él sabía trabajar el cuero, él enseñó y dio ese interés por trabajar el cuero.

Respecto a la lengua mapuche – pewenche, el chedungún, Elías plantea:

“Nosotros como pewenche, como étnia, nacimos monolingües, lo primero que aprendemos es el hablar y entender la lengua materna el chedungún, después aprendemos el castellano, yo todavía no sé hablar bien el castellano, más sabemos el chedungún, eso nos lo enseñaron mi abuelo y mi tío, que me hablaron en chedungún”.

En el valle de Trapa Trapa en el cual se encuentra la comunidad de Butalelbún la lengua chedungún aún se habla en la mayoría de los hogares, de hecho en la escuela de dicha comunidad el 100% de los niños llega a primer año de enseñanza general básica sólo hablando chedungún, con los años aprenden el castellano y se vuelven bilingües.



Elías Pereira Paine

Acerca de los contenidos culturales y de los significados aprendidos por Elías y que ahora transmite a los niños en la escuela se encuentran tres procesos por los que pasa el cuero y que guardan estrecha relación con la naturaleza y las deidades mapuche. De eso nos habla el propio Elías:

En primer lugar, para darle uso a ese cuero hay que llevarlo al río, para que nos de ganancia, para que dé fruto, al lavar el cuero en el río, el río está vivo, hay un espíritu o niem que protege, no es llegar y meter el cuero en el río, hay que sacar permiso. En el río el cuero del animal recientemente muerto, queda bueno para trabajar, sino queda tieso. Bueno, meterlo en el hoyo de tierra eso tiene otra significancia, eso es trabajar como mapuche, pewenche, el cuero enterrado en la tierra tiene su importancia, de la tierra brota nuestra semilla, ella nos protege, ella nos parió, el cuero está allí, pero hay que sacarlo, no esperar a que se pudra ahí. Posar el cuero en las cenizas, ahí hay otro espíritu, del kutral, del fogón allí hay un espíritu, hay un niem, ahí está el kude, nuestro saber que es entregado, ese kude es una anciana que sabe, es un espíritu femenino que está en las cenizas del fogón y hay que pedirle permiso para poner allí el cuero, para que el espíritu nos de conocimiento para trabajarlo eso (el cuero), ese es el sentido. Primero en el río, después en la madre tierra y después en la ceniza.

Producción, consumo y usos, presentes y pasados del cuero.



Actualmente en la comunidad de Butalelbún, los usos y el consumo del cuero están básicamente ligados a producir elementos relacionados con el caballo, que es un medio de locomoción y de trabajo en la comunidad masificada, por tanto el trabajo del cuero se centra en bozales, riendas, lazos, etc, cuya materia prima radica principalmente en el cuero de vacuno y en forma secundaria el chivo, sobre todo ésta última para hacer largas canilleras (sin extraer el pelo del chivo) para sortear la nieve y el hielo cuando van a campear a los altos cordilleranos o a ver los animales grandes en las montañas, recolectar madera, etc., como nos señaló en alguna oportunidad don Manuel Tranamill de Trapa Trapa.

Elías Pereira nos narra acerca de los usos pasados del cuero, agregándole la relación de las mujeres con el trabajo de dicha técnica:

“Si, el trabajo de antes, se hacían mahullo (chapas para la nieve), ojotas de cuero, que significaba cada pata de cada lado, eso me lo enseñó mi abuelo eso, ya está débil y no trabaja, pero él sabía trabajar el cuero, él enseñó y dio ese interés por trabajar el cuero. Mi abuelito hacía pellones para el caballo, también hacía kupilwe, también hacía bozales y riendas, eran de tipo antiguo, con técnicas antiguas, ahora lo hacen más modernos”.

“Bueno, los antepasados se construían para yugar bueyes, antes era mejor, se le hacía una especie de camita para que quede mejor, mis abuelos hacían eso, cómo yo me preparo para irme a una veranada, voy a llevar mis cueros, en qué forma voy a sentarme, cómo voy a hacerme una cama, ahora están todos más cómodos, más occidentales, una cultura más competitiva. Mis abuelos hacían ojotas, algo pal yugo, la kail que se llama, era para atrapar esas avestruces, para cazar y también se utilizaban para hacer mantas, kupullo, para hacer pelew”.

“Yo creo que es más masculino el trabajo en cuero hoy día, pero ancestralmente ambos lo trabajaban, el hombre y la mujer, igual la mujer está trabajando más el telar. Antes se hacían mantas o lonas de cuero para la cama de los niños, lana de oveja o de chiva, se hacían cordones de cuero, las mujeres se hacían sus ojotas y le hacían a los niños chicos sus ojotas, si la mujer no podía trabajar el cuero de animales grandes, si lo hacía con los animales más chicos, por ejemplo la chiva, ese cuero les era más fácil de trabajar”

Respecto a los productos actuales y sus usos Elías nos cuenta:

“Hoy día se hacen sólo bozales, cinchas, cosas relacionadas con el caballo, riendas, lazos y cosas por el estilo, donde se hace más creativos en las trenzas de los lazos o bozales, cada uno en la comunidad tiene sus estilos”.

Actualmente en la escuela de Butalelbún, se ha innovado con los niños que aprenden la técnica del trabajo en cuero, pues esta vez han aprendido a hacer otros productos, como: estuches, monederos y billeteras, también el artesano ha confeccionado varios tipos de cinturones o correas con diseños bastante novedosos. En la escuela anteriormente ya han aplicado el aprendizaje de la técnica del cuero, pero ligada a los productos más usados en la actualidad, como los lazos y riendas para caballo, ahora se han atrevido a hacer cosas diferentes, cuestión muy elogiada por los concurrentes a la primera feria de artesanía realizada en conjunto con las segundas olimpiadas interculturales desarrolladas a fines de noviembre en la escuela de Ralko.



Muestra del aprendizaje en tecnología cuero realizada por los niños de la escuela de Butalelbún.

Relación entre técnica, comunidad educativa y comunidad de Butalelbún.

Para Elías Pereira no es sólo aprender una técnica, sino reflexionar y actuar según el contexto en que se imparte, desarrollando un conocimiento que se relacione con lo que son y fueron prácticas ancestrales, con conocimientos más actualizados, de la técnica y de la formación para con los niños y jóvenes de la escuela de Butalelbún, un aprendizaje ensamblado y culturalmente pertinente, cuestión que nosotros valoramos, pues vamos en la misma dirección con el apoyo a las escuelas del Alto Bío Bío. La escuela ha incorporado a los apoderados y Kimche para trabajar en conjunto con la escuela, elaborar material pedagógico que apoye el aprendizaje de los niños y niñas en diferentes niveles y sectores de la educación básica y el área tecnológica no es la excepción.



Respecto a la técnica del cuero, Elías nos señala:

“Cuando hicimos las cartillas, preguntamos a las familias acerca de cómo se hacen los bozales, la gente participó y mostró cómo se hacen esas cosas, no solo aplicando la lengua materna, sino hacer y luego hacer unas muestras y lo importante es que se pueden construir con los niños. No sólo los niños sabrán acerca del estudio, sino de un saber desde la cultura de nosotros, primero desde lo nuestro, después lo del otro”

Como dijimos en un párrafo anterior, el uso de la técnica en la comunidad de Butalelbún y en general en todo el valle de Trapa Trapa es bastante difundida, pero algunos aspectos de la cultura ligada a la técnica se han perdido, otras se han modificado, cuestión que nos hace ver Elías, planteando la necesidad del trabajo con los niños en la escuela para la reproducción cultural pewenche:

“La técnica ancestral se está perdiendo, lo que es más creativo, más amplio, eso se está perdiendo, como que ya no lo valoran, el proceso del cuero, como era antes eso de la técnica se está perdiendo de cómo hacían los lazos los antiguos, muy pocos lo siguen practicando. Pero sí, la técnica del cuero es ampliamente reconocida en la comunidad y muchos aún la trabajan, no como antes, pero la trabajan”.

Relación de la técnica con los estudiantes: Potencialidades y debilidades.

En Butalelbún llevan algunos años transmitiendo técnicas productivas en la escuela de la comunidad, incorporando elementos técnicos, como contenidos étnicos. También se hace hincapié en la lengua chedungún y en castellano. El trabajo con las nuevas generaciones no ha presentado grandes dificultades, sí con temas relacionados con los procesos, pues el trabajo con el cuero es complejo, requiere de espacios naturales, encuentros simbólicos y que difícilmente pueden aplicarse en un lugar como la escuela. Elías, plantea que el trabajo con los niños en el tema de la transmisión de técnicas y contenidos es importante para la cultura pewenche, rescatando elementos de la cultura ancestral, pero también renovando la cultura y aplicando nuevos productos y diseños al trabajo.

Respecto al trabajo con las nuevas generaciones, Elías nos acota:

“Los contenidos también se hablan en chedungún, mostrando el trabajo, decir a los niños que es un gran valor para nosotros el trabajo en cuero. Hace cuatro años atrás que trabajamos la técnica en la escuela, de primero a octavo básico, elaboramos una cartilla para enseñar a hacer un rodillera (para surcar la nieve) para niños de primero y segundo, hay que darles a conocer, donde puedan pintar, donde puedan ir aprendiendo a leer. Los niños se entusiasman con el aprender la técnica, muchos ya han visto a sus hermanos más grandes, a su papá o a sus tíos o abuelos el trabajo del cuero, ya tienen una visión, ya tienen un estímulo en las casas que acá se potencia”.

Acerca del principal problema que tienen los niños para aprender la técnica del cuero, Elías es claro y nos enfatiza:



Niños y jóvenes de la escuela de Butalelbún aplicando la tecnología del cuero.

El problema que tienen los niños es que cuando elaboramos a elaborar el material del cuero, todo ese proceso, es difícil que lo vean los niños, cómo yo como niño voy a aprender eso tan profundo, tengo que aprenderlo de un Kimche, cómo él me entrega un conocimiento, ahora si el Kimche no sabe entregar ese conocimiento, ese es un problema, porque el niño no va a aprender. El proceso tiene que ser abierto, o sea, no sólo aprender la técnica, sino el contenido. Existe el problema de que sólo los niños aprendan la técnica cerrada”.

Opiniones de los apoderados del valle de Trapa trapa y Butalelbún acerca de la técnica.

Don Manuel Salazar, 29 años, nos dice acerca de la incorporación del trabajo de la técnica del cuero en la escuela:

“No sé si los demás en la comunidad aprueben que la cultura se enseñe en la escuela, por lo menos a mi me gusta la idea de que le enseñen la técnica de trabajo en cuero, como algo tradicional y cultural, creo que a los niños les gustaría aprender algo así, porque talleres de esos no han hecho en la escuela de Trapa trapa”.

Víctor Mariluan Caneo, 35 años, apoderado de la escuela de Butalelbún manifiesta:

“Interesante es el apoyo a la artesanía, Aquí hay talleres de lana, pero ahora aprenderán la del cuero, es algo bueno, después se pueden perfeccionar, ser maestros, es algo útil para los niños, pueden ser profesionales del cuero. Ojalá que los conocimientos de la cultura no se pierdan, que estén presente, hay que hablarle a los niños, porque este trabajo es parte de la cultura”.

Luisa Mariluan Flores, 27 años, apoderada de la escuela de Butalelbún, nos plantea acerca de las técnicas del cuero instaladas por el programa:

“Es bueno que aprendan las técnicas del cuero, es un aporte para la cultura nuestra, es algo que se valora, las niñas de chica que tejen trailonko, cosa que yo no aprendí, ellas aprenden. Encuentro positivo que los niños aprendan a hacer trabajos en cuero, eso ayuda a que valoricen su cultura”.

TRABAJO EN LANA

La tecnología de trabajo en lana se abordó en las escuelas Nueva Guayalí, de la comunidad de Guayalí; en la escuela básica de la comunidad de Quepuca Ralco; en la escuela Ralco E 970, DE Villa Ralco; y además fue la tecnología seleccionada para ser aplicada con los jóvenes del Liceo Intercultural Bilingüe de Villa Ralco.:

En la Escuela Básica Nueva Guayalí esta técnica fue enseñada por José Huenupe Maripil, los estudiantes que participaron de los talleres son los siguientes:

Sergio Carileo Verdugo
Jairo Riquelme Maldonado
Mayerli Navarrete Verdugo
Viasili Gisela Levi Levio
Paula Huenchucan Verdugo
Juan Carrileo Verdugo
Germán Garrido
Yorti Solar Quintana
Javier Verdugo Lillo
José Rodríguez Calpán
Steffany Huenchucan Oróstica

Edgardo Navarrete Verdugo
Rosalia Carrileo Verdugo
Marcelina Rodríguez Calpán
Pedro Verdugo Carrileo
Nancy Huenchucán Oróstica
Matías Maldonado Narvaez
Javier Peña Carrileo
Aníbal Pino Verdugo
Claudia Verdugo Calpán
Daniel Purrán Benavente

En la escuela de Quepuca Ralco la artesna es Bernarda Levi Curriao y los niños y niñas participantes son los siguientes:

Rut Beroiza
Gladys Curriao
Karina Curriao Beroiza
Yessenia Curriao
Vannesa Mendez
Daniela Beroiza
Joselyn Jara
Andrea Navarrete
Jason Jara
Margarita Hernández
Erick Fuentealba
Omar Benavides
Pablo Godoy

Wladimir Reinado
Paulina Navarrete
Cathy Reves
Soledad Almendra
Yasna Mendez
Marisel Rivas
Yoselin Salgado
David Romero
Tamara González
Italo Vicencio
Nicolás Pereira
Yessica Parada

TRABAJO EN LANA

En la Escuela Básica Ralco E 970 esta técnica fue enseñada por la artesana Clementina Vita, los estudiantes que participaron de los talleres son los siguientes:

Isaías Piñaleo Beroiza
Yerko Figueroa Ormeño
Nelsón Gallina Vita
Pedro Paine Manquepi
Sebastián Beroiza Manquemilla
Diego Gallina Vita
Floriza Canio Catrileo
Ana Julia Calpán Suárez
Cristián Canio Catrileo
Marisol Llulén Vita

Yuliza Queupil Almendras
Mitsi Queupil Queupil
Pedro Muñoz Fuente
María Isabel Curriao Manquepi
Vicente Jara Poblete
Luisa Curriao Manquepi
Juliana Curriao
Jasmín Valeska Gallina Vita
José A. Curriao Manquepi
Juan Muñoz Fuente

En el Liceo Intercultural Bilingüe la Artesana es Doraliza Parada Rapi y los jóvenes participantes son los siguientes:

Ramón Rosales
Andrés Paine
Victoria Gallina
Gabriel Paine
Leodan Paine
Danilo Manquepi
Pascal Painemal
Roberto Rosales
María Tramamil
Mariela Suárez

Daniel Manquemilla
Nuria Purrán
Magdalena Manquemilla
Maricela Treca
Mariela Purrán
José Pereira
Jonathan Curriao
Sergio Flores
Elizabeth Ortega
Victorina Manquepi

TRABAJO EN LANA

Proceso de aprendizaje y producción

Esta técnica o tradición del tejido, según los relatos de las personas de la comunidad y los artesanos y artesanas eran transmitidas en generaciones anteriores en los espacios cotidianos del hogar en donde las niñas miraban a sus madres o abuelas trabajar en el telar y así iban internalizando la técnica. Doraliza Parada artesana de la comunidad de Callaqui nos cuenta los siguiente:

Mi abuela tejía, mi mamá también, mi abuela dicen que tejía harto bien a telar, cuando yo aprendí a tejer a telar porque mi abuela hace un año que murió o hace como dos años, ella me vino a ayudar a tejer a telar, me enseñó también a tejer, y mi mamá también sabía pero con el tiempo se le fue olvidando”.



Doraliza Parada Rapi, artesana de la comunidad de Callaqui.

Este modo de transmisión fue cambiando en las generaciones actuales debido a las transformaciones en los modos de vida que se desarrollaron en las comunidades, por ejemplo en el ámbito educacional a través de la creación de las escuelas en las comunidades, lo que generó un nuevo espacio de enseñanza para los niños con nuevos contenidos, pero a la vez disminuyó los espacios educativos del hogar. Todo esto provocó cambios en la valoración respecto a los contenidos formativos, en donde la educación escolar adquirió mayor valoración para las familias, debilitándose los contenidos cotidianos entregados en el hogar, como la lengua, los modos de producción y los valores culturales. También están la disminución relativa del aislamiento geográfico de las comunidades lo que facilitó el acceso e intercambio a otras localidades, así como también que llegaron a ellas nuevos productos tanto textiles como de alimentos, por lo que quienes tenían recursos podían adquirir productos y ya no dependían de su fabricación en el hogar.

Bueno, antes la gente era muy astuta, yo tenía mis abuelos, mis abuelos trabajaban esas cosas y eso lo aprendieron ellos, de los papás de ellos, la gente antigua era muy inteligente... ellos en vez de comprarlo lo hacían ellos, entonces eso era algo muy bueno que ahora se ha estado perdiendo (...) La gente nueva que hay, no le toman importancia, no valoran esas cosas, ya se dedicaron a hacer las compras más fáciles” (Orlando Enrique Levi, apoderado de la escuela de Quepuca Ralco)

Es por lo anterior que la transmisión del tejido a telar disminuyó en los espacios cotidianos del hogar. Sin embargo actualmente se han generado nuevas formas de transmisión del tejido a telar que se ha dado principalmente por capacitaciones que se realizan en las comunidades, tanto por organizaciones gubernamentales como privadas, quienes realizan los talleres en espacios como sedes sociales o en los domicilios de algunas de las participantes de los talleres, así como también en las escuelas se han generado espacios de enseñanza del tejido a telar y de otras técnicas en el marco de talleres complementarios para la Educación Intercultural Bilingüe.

Nosotros hicimos en Prodemu un curso pequeño con una monitora de aquí mismo de la comunidad, nos enseñó a poder cómo trabajar en telar.....y de ahí nosotros empezamos (Doraliza Parada Rapi, Artesana de la comunidad de Callaqui).

En el colegio, estudié allá en la escuela de Cauñicú y después a través de mi mamá fui mirando y ahí fui aprendiendo más a través de ella (...) Nos enseñaba el profesor, don Manuel... él era artesano en esos tiempos y una tal Norma Porteño con ellos aprendíamos a tejer, los que querían tejer tejían y los que querían trabajar en madera trabajaban en eso... trabajábamos de dos formas. (José Henupe, Artesano de la comunidad de Guayalí).



José Henupe trabajando con niños y niñas de escuela de Guayalí

En relación a la distribución de labores por género la técnica del tejido a telar es trabajada principalmente por mujeres. En los hogares son las madres y las ñañas (abuelas) las que en su mayoría conocen y trabajan esta técnica. Por lo que a nivel comunitario es percibida como trabajo femenino, incluso en la actualidad, en la que existen organizaciones que hacen talleres de trabajo a telar, la orientación que tienen es que este aprendizaje se convierta en una fuente de ingresos económicos para mujeres, los siguientes relatos dejan ver esta afirmación:

“Yo sé que les sirve, sobre todo a las mujeres, porque para que no se acabe esto, porque con el tiempo después viene otra generación, para los hombres no es tanto pero yo creo que para las mujeres, porque como decía ese muchacho él era un macho, él no debía estar tejiendo porque él era hombre, según su padre él era hombre no mujer”. (Doraliza Parada Rapi, Artesana de la comunidad de Callaqui).

Cuando yo empecé a tejer, era muy importante pa mi, importante porque aprendí, lo otro importante yo decir, como mujer, yo puedo salir adelante, como mujer yo puedo aprender, como mujer yo puedo hacer muchas cosas, porque yo tampoco sabia tejer a telar, yo no sabia nada, ni calcetines, y un día nos pusimos cuando llegó la señorita de Prodemu, acaso nos interesaba a nosotras” (Doraliza Parada Rapi, Artesana de la comunidad de Callaqui).



En mi comunidad tejían mi tía, mi abuela, pero de los hombres no, el único seré yo no mas, “el tejendero” (José Huenupe, Artesano de la comunidad de Guayali)

Al preguntarle respecto al porque de la predominancia femenina en el tejido a telar el artesano José Huenupe nos responde :

No sé, de puro machos que son no mas, dicen que solo es trabajo de la mujer... pero a mi no me incomoda, para mi es mi felicidad. Gracias a dios yo he aprendido hartas cosas, yo se tejer a cualquiera le puedo enseñar, hasta a una misma dama le enseño.

Producción, sistema de distribución, consumo, usos de antes y usos actuales

Antiguamente el tejido a telar y otros productos derivados de la lana de oveja tenía una funcionalidad para el hogar debido a que los artículos de tejido a telar (obtenidos) y representaban una técnica importante en la creación de productos para la satisfacción de necesidades básicas entre las que se encontraban la vestimenta y accesorios para el hogar como frazadas, alfombras, etc. y eran fabricados por personas de la misma comunidad.

“Antes no se vendía mucho el tejido de lana, se usaba más en la casa, ahora ya no... antes se usaba en el hogar no mas, como no había, había más pobreza que ahora, se tenían que hacer, mi mamá por ejemplo hacia frazadas para poder taparnos nosotros, para no pasar tanto frio en la noche, antes no daban tanta ayuda como ahora” (José Huenupe, Artesano de la comunidad de Guayali).



“El tejido sirve para distintas cosas, sirve para hacer una manta, una frazada, es algo útil... porque así uno no va a comprar allá afuera las cosas, las hacemos artesanalmente” (José Huenupe, Artesano de la comunidad de Guayali).

Si bien aun en los hogares se usan los artículos de tejido a telar, ha perdido la funcionalidad en el uso doméstico y en la satisfacción de necesidades básicas de las familias, puesto que con la internación del comercio foráneo en las comunidades las personas tienen acceso a productos ya manufacturados que vinieron a reemplazar a lo que antiguamente satisfacía el tejido a telar y los productos derivados de la lana de oveja. Sin embargo se ha abierto una nueva dimensión en el sistema de producción de la técnica del tejido hacia un ámbito más comercial transformándose en una actividad que implica la generación de recursos económicos.



Actualmente la producción se realiza en los hogares de las artesanas, no existiendo en la comuna talleres dedicados exclusivamente a la producción de tejido a telar, sino que se han generado formas de asociatividad entre los artesanos, creándose grupos de artesanos conformados principalmente por mujeres que son organizados por instituciones quienes las apoyan con materiales, capacitan y orientan en la gestión y venta de sus productos, organizando y contactando al grupo de manera esporádica con ferias de artesanías y exposiciones temáticas tanto en la comuna como fuera de esta, donde presentan y comercializan sus productos.

Hemos ido a varias partes a vender, a Chillán, a una feria a Los Ángeles, son pocos, por ejemplo nosotros fuimos dos veces...al año (...) Yo soy la representante del grupo entonces yo llevo todo lo de las otra chiquilla, entonces yo les vendo y les traigo la plata y así esto vendí de ustedes. (Doralisa Parada Rapi, Artesana de la comunidad de Callaqui).



Contenidos, diseños y manifestación cultural.

La Artesana Doraliza Parada Rapi nos cuenta como en el grupo de mujeres del que participa han buscado la forma de, a partir de su trabajo, integrar contenidos culturales.

No conocen diseños propios de la cultura pewenche que puedan incorporar a los tejidos, sin embargo crearon los “mapuchos” una pareja de muñecos hechos con cartón y alambre a los que ellas han vestido como típicamente lo hacen los mapuche, estas prendas son tejidas a palillo.



“Dijimos que podemos hacer que sea novedoso para la comunidad, que no se olvide que este siempre pendiente, que esté siempre acá...y ahí dijo una señora bueno hagamos esto, los monitos y yo le dije tiene que ser la pareja porque uno solo no puede estar solo y dijimos ya poh, busquemos por internet...buscamos alambre, género, fue como un proyecto de nosotros y de ahí salieron los...hay que tener paciencia para hacerle todo su trajecito su pelo”.

Potencialidades y debilidades en el proceso de enseñanza de los niños y niñas.

En relación a las potencialidades del taller de tejido a telar, este se puede apreciar en dos dimensiones, uno en el ámbito escolar y otra en el espacio cotidiano del hogar, en el primero está el caso de la escuela de Quepuca Ralco, una escuela que se caracteriza por tener una población estudiantil conflictiva, en donde hay alumnos con problemas de disciplina, según lo manifestado por el director, los niños que participaron en el taller que tenían un perfil conflictivo, mejoraron considerablemente su conducta tanto en el taller como en otras instancias. Otra dimensión es la familiar en donde este proceso de aprendizaje del tejido en la escuela entrega elementos que gatilla la reactivación del proceso transmisión entre generaciones en el ámbito cotidiano del hogar, un ejemplo claro es el caso de Ruth una estudiante de quinto básico quien debido al interés despertado por el taller de tejido a telar, le dijo a su mamá que le enseñara, quien sabía tejer pero no le había enseñado a su hija.



Estudiantes Liceo Intercultural Bilingüe de Villa Ralco.

Una debilidad es el prejuicio que existe respecto a que el tejido a telar es un trabajo femenino, esto se da principalmente en el Liceo Intercultural Bilingüe, en donde si bien los jóvenes participan existen los prejuicios respecto a esta técnica, esto basado en las conversaciones que se desarrollaban tanto en el taller como de algunos docentes, está el caso de un estudiante del liceo quien dijo que tendría problemas en su casa si su papá se enteraba que él estaba participando en un taller de tejido.

Yo sé que les sirve, sobre todo a las mujeres, porque para que no se acabe esto, porque con el tiempo después viene otra generación, para los hombres no es tanto pero yo creo que para las mujeres, porque como decía ese muchacho él era un macho, él no debía estar tejiendo porque él era hombre, según su padre él era hombre no mujer. (Doraliza Parada Rapi, Artesana de la comunidad de Callaqui, quien realizó el taller de tejido a telar en el Liceo Intercultural Bilingüe).

Este tipo de prejuicio no se hizo evidente en los talleres que se desarrollaron en las escuelas básicas, por lo que podemos inferir que los niños más pequeños aún no internalizan estos prejuicios, por lo que es más fácil entregar este tipo de contenidos en los niveles primarios del proceso educativo.

Otro aspecto es en el metodológico de los talleres puesto que según lo manifestado por las artesanas el trabajar esta técnica con grupos grandes dificulta el proceso de aprendizaje ya que esta debería enseñarse de manera más personalizada.



Estudiante de escuela básica Ralco E 970

TRABAJO EN MIMBRE

La Nómina de los alumnos que participaron en el taller de mimbre de la escuela G – 1183 Municipal de Callaqui, dirigidos por el artesano Jaime Pellao, es la siguiente:

Jéssica Beltrán Purrán, Iván Cáceres Pichinao, Jeremías Emanuel Díaz Parada, Antonio Parada Huenchucan, Emir Parada Salazar, Domingo Pellao Pellao, Javiera Pellao Pellao, Wilma Piñaleo Pellao, Romina Rapi Beltrán, Camila Salamanca Pereira, Leonardo Salamanca Pereira Luis Beroiza Manquemilla, Jeremías Andrés Díaz Parada, Carlos González Beltrán, Camila Huenchucan Rapi, José Padilla Piñaleo, Juan Parada Huenchucan, Jaime Pellao Neucuman, Paola Rapi Beltrán, Emilia Rapi Pellao, José Levi Purrán, Giordano Rapi Quilape.

La nómina de los niños y niñas que participaron en el taller de mimbre de la escuela G – 1180 de Pitril, dirigidos por el artesano Jaime Gallina, es la siguiente:

Nicolás Cifuentes Vita, Karina Muñoz Cifuentes, Jaime Muñoz Ligáis, Héctor Urrutia Urrutia, Fernando Vita Vita, Bastián Barrera Flores, Rocío Fuentes Llulén, Clarisa Urrutia Milla. José Gallina Manquemilla, Luis Gallina Urrutia, Michael Labra Flores, Agustín Urrutia Urrutia, José Urrutia Urrutia, José Urrutia Vita, Yohana Vita Gallina.

La nómina de los niños y niñas que participaron en el taller de mimbre de la escuela de Ralco Lepoy dirigidos por el artesano José Francisco Puelme es la siguiente:

Viviana Calpan, María Calpan, Verónica Calpán, Karla Calpán, José Culpan, Moisés Cayuqueo, Ricardo Huenchucan, Rossana Huentenao, Ángelo Lillo, Antonio Manquel, Elizabeth Manquel, Diego Quilape, Diego Rosales, Víctor Salazar, Caquela Sotomayor, Felipe Tapia, Sarai Valdés, Viviana Zagal, Juan Benítez, Andrés Ancanao, Francisca Arostica, Francisca Córdova, Gustavo Curriao, Evelyn Curriao, Isolina Levi, María Levi, Daniela Levi, José Maripe, Adiel Purrán, Domingo Quipañan, Juana Quipañan, Aurora Quipañan, Claudia Rosales, Cristián Rosales, Hernán Calpan, Carmen Calpan, Francisca Córdova, José Córdova, María Córdova, Juana Curriao, Clementina Puelma, Mitzi Puelma, Carmen Quipañan, Javier Quipañan, María Quipañan, Humilde Calpan, Gloria Calpan, Tatiana Benitez, María Benitez, Gabriela Benitez, José Manquel, Manuel Manquel, Ariel Manquel, Luis Maripe, Marcelo Navarrete, Karina Puelma, Francisco Purrán, Yulissa Purrán, Maitel Quilape, Emiliana Ramirez, Marcelo Rosales, Evelyn Rodríguez, Fabián Curriao.

Proceso de aprendizaje de los artesanos. Comunidad de Callaqui y de Pitril: Artesanos Jaime Pellao y Jaime Gallina.

Según las narraciones de los artesanos de Pitril y Callaqui, recogidas en varias conversaciones informales y en entrevistas, la tecnología productiva del mimbre y de la madera en las comunidades es una actividad de larga data, don Jaime Pellao nos hablará de los antiguos canasteros de Callaqui, por ejemplo, cuestión que sin embargo se ha ido perdiendo la transmisión de la técnica, al menos cómo era antes. No así en Pitril, donde la técnica sí ha continuado un proceso más o menos sistemático de transmisión y hoy cuenta con destacados continuadores de la técnica. Ambos artesanos nos manifiestan acerca de su proceso de aprendizaje y de cómo se produce en la cultura mapuche pewenche esa transmisión cultural, o el capital técnico de la comunidad.



Don Jaime Gallina artesano de Pitril nos introduce al tema del aprendizaje de la técnica del mimbre:

“Si, hubo vecinos, tenía un vecino que sabía hacer de estos trabajos (en mimbre y colibe), otro vecino también sabía. Yo me crié con un tío desde los 9 años, él sabía de artesanía, él también sabía tejer (el mimbre o el colibe), yo también aprendí, pero primero aprendí con el colibe, con varas de un metro y medio, es mejor que el mimbre, se quiebra menos, dura un poco más, no se cortan tan fácil, allí aprendí.”

Primero íbamos a cortar colibe, después sentaitos, le sacábamos la corteza, veíamos si esa vara servía o no para trabajar, porque tenía que estar sobaita (suave), ellos tenían una herramienta que se colocaba en la rodilla para rasparla y que quede sobaita, era un trozo de cuero de caballo, así la vara no se quiebra”.

Respecto a su etapa de aprendizaje, don Jaime Pellao, artesano de la comunidad de Callaqui, nos plantea:

“En Callaqui habían antiguos canasteros pero no se dejó un canasto como le dijera, como un recuerdo, digamos antiguo, porque habían canasteros aquí, pero lo que pasaba es que se fue perdiendo esa tradición, no hubo institución que se interesara mucho en esto de trabajar con mimbre, que se yo, quien tomara ese desarrollo no había, hoy ya se está volviendo atrás, retomando. A mí me enseñó un tío que es de Pitril o sea no me lo enseñó, yo mirando lo aprendí.

Uno aprende mirando y haciendo tira las cosas que ellos van haciendo porque a si he aprendido yo y mi hermano también anduvo aprendiendo. ahí tenían paneras de mimbre pa' colocar el pan, yo lo conozco de muchos años ya cuando yo era niño hacían hartas paneritas, tenían armados y nosotros íbamos y se las desarmábamos y ellos nos amenazaban con varilla de mimbre que había y teníamos que armarlos de nuevo hasta que les quedara bueno, usted quiere aprender a si se arma si quiere desarmar ármelo a si aprendí yo”.

En la cultura mapuche pewenche el proceso de aprendizaje tiene como características para transmitir conocimiento técnico el aprender haciendo, pero previo a ello se estimula con mucha y paciente observación, no hay un aprendizaje deductivo o teórico, tampoco tan inducido de parte del que sabe, sino que es algo más práctico, personalizado e inductivo. Esta adquisición del capital técnico cultural no es algo que se acredite con un título, sino que se adquiere de manera gradual y está en permanente crecimiento a través de la experiencia, se hace maestro en el día a día, incorporando con el tiempo diseños, y nuevas formas de encarar el oficio, hasta convertirse en verdaderos profesionales del trabajo en mimbre y en la madera. Don Jaime Pellao también se destaca como un transmisor de estas técnicas en la comunidad a través de la escuela al igual que Jaime Gallina, siendo reconocidos en la comunidad educativa de Callaqui y Pitril, sobre todo por los niños. Jaime Pellao además ha contribuido al desarrollo del trabajo en mimbre desde un taller de artesanía en su domicilio en la comunidad de Callaqui, cuestión que ha servido para producir herramientas que han sido de importante ayuda para la implantación de la técnica en las escuelas de Pitril y Ralco Lepoy.



Escuela de Callaqui

El taller, a pesar de ser en un primer momento un lugar para aprender, también se ha incorporado calidad, conocimientos y valores propios de la cultura pewenche cuestión que quedó de manifiesto tanto en los talleres, como en la muestra realizada en noviembre del presente año en la escuela de Ralco, la muestra concitó el interés de los presentes al consultar por la belleza de los trabajos y por la buena calidad de dichos productos.



La transmisión cultural tiene en la oralidad una significancia trascendente, en ella se depositan los contenidos referidos al campo simbólico como material de la cultura mapuche pewenche y se expresan en la lengua chedungún, así lo manifiesta el artesano Jaime Gallina:



“Claro que si, por ejemplo el colibe no se puede cortar en cualquier día, tiene que ser día menguante, cuando se muestre que la luna se esté yendo de a poco, allí se saca el mimbre, pero no todo, algunas varillas, allí se ve si está bien o latigudo. Uno tiene que sacar para trabajar el material, no para cualquier cosa, se pide a Dios que voy a sacar este mimbre para que me vaya bien, porque lo voy a trabajar y con este material está bien. Los árboles no están solos, los que saben, porque hay gente que no sabe, no es llegar y cortar un árbol. Eso es importante saberlo, no hay que olvidarse de eso, de pedir permiso, Dios nos dio un don para este trabajo y hay que pedirlo con

respeto y agradecimiento. Yo cuando voy al bosque a cortar algo para trabajar lo pido en mi idioma..... Claro, se tiene que hacer así, hay mucha gente que no sabe hacer eso, uno puede decir una cosa así: “lash ante tao dios, don chieken, kalao kayan tu pewen, ke cheke tamasi reumi kidaw mi tu pipen eimi luan chaw dios” (escrito tal cual fue escuchado), entonces así hay que decirle a Dios que yo quiero cortar este material, para trabajarlo, para poder vender, entonces uno saca el material, lo trabaja y lo vende”.

Producción, consumo y usos, presentes y pasados del mimbre.

La cadena productiva, de distribución, usos, consumo y venta está muy ligada entre sí, fundamentalmente en las comunidades se da el uso a nivel cotidiano para múltiples funciones, preferentemente ligadas a lo doméstico, por ejemplo los canastos de almacenamiento de frutas, piñones o para la recolección de frutos en el campo, las paneras de mimbre para almacenar el pan, depositar los huevos de las gallina, ese tipo de unos y productos son los que más se ven aún en las comunidades. A un nivel un poco más avanzado, están los trabajos de don Jaime Pellao, quien en su taller ha desarrollado trabajos como sillas de mimbre y también productos de madera, como cucharones, mates, platos, etc.



Don José Puelma, artesano de la escuela de Ralco Lepoy nos cuenta lo siguiente:

“Si, esa es la cultura que tenemos aquí, la gente no compraban canastos mimbres de afuera, eran maestros de aquí nomas.

Mi papa murió como de ciento once años, viejito...me dejó todo los recuerdos: hace todo de palo, cucharón de palo, plato de palo...

Se hacen canastos para mote, para las lanas, eso hacía mi finao papá, y para matera y para piñonear, unos chiconsitos para salir a los piñones.

Antes la gente era sana, no utilizaba los remedios de farmacia, usaba solo los remedios del campo, las hierbas, por eso que tanto que duraban, ahora ya no alcanzamos a llegar a los setenta años y andamos ya en cuatro patas... cualquier viento se lo lleva”.

Don José Puelma relaciona su forma de vida al trabajo tradicional en todas sus dimensiones, incluso a la salud, porque así como conseguía de su medio natural los insumos para subsistir y crear, también conseguía elementos que les permitían prolongar su vida y la calidad de esta.

Jaime Gallina de Pitril y luego Jaime Pellao de Kallaki:

“Canastos, grandes y chicos, canastos para pelar mote. Otros canastos para recolectar la verdura, como la papa nueva. Nosotros lo usábamos para la casa, como una cosa de la casa para varias funciones. Ahora esto tiene varias salidas, íbamos a vender para afuera, cerca de Santa Bárbara, allá compran, de a dos, de a uno, algunos de a tres. Nosotros llevábamos hasta quince (productos), canastos para lavar trigo, para lavar el mote, estos eran de colíwe. Yo estudié poco, no tuve ayuda de nadie, estudié dos años en la escuela, pero tenía buena memoria, aprendí a escribir y a sumar, sacar las cuentas. Después me sirvió para saber vender estos trabajos, tener un billete para vivir”

“Lo primero que conocimos nosotros fue el plato de madera, que llaman pa servirse comida en la casa de mi mami vi por ahí que tienen unas cucharas de esas son antiguas. Antes aquí no se veían cosas más o menos de plástico el que tenía era tonto de la comunidad de aquí pa arriba se utilizaba mucho más la madera se trabajaba más la madera pa poder servirse más cómodo. En Callaqui en madera lo que es mimbres artesanos antiguos yo tengo unos tíos allá en Pitril que ya no trabajan en eso, eso aprendieron del abuelo, también como pa poder mantenerse también sobrevivir porque a veces mismo uno tiene su entrega su canastito, lo que más usan es el canasto motero en vez de usar una malla le sale mejor echar el mote en canasto que en una malla de acero que se usaba igual mucho pero nunca quedaba como lavar mote en un canasto de mimbres o de colíwe quedaba limpiecito, guarda el color del trigo que se pone verdécito, un verde trébol claro que mantiene su color del trigo y mantiene el gusto también el acero al trigo si usted lo lava con cenizas le quita el gusto y queda duro ese es el motivo de la especialidad que el mimbres y el colíwe tiene”.

Relación entre técnica, comunidad educativa y comunidades de Callaqui, Pitril y Ralco Lepoy.

En las comunidades de Pitril y Callaqui hay un conocimiento respecto al uso del mimbre, no tan generalizado como en la comunidad de Butalebún respecto al cuero, pero sí se aprecia en el entorno de la escuela el uso de productos en mimbre. En las escuelas, sin embargo, no se han desarrollado talleres con los estudiantes y con algún artesano, salvo Kallaki que tiene la experiencia del trabajo en lana. Esto ha sido novedoso en las escuelas, los niños han encarado los talleres con gran entusiasmo y los artesanos han tenido una notable inserción en la escuela, sobre todo Jaime Gallina, quien posee una facilidad de empatizar con los niños que es vista por los profesores como algo casi profesional, lo cual ha contribuido a un trabajo sistemático y ameno en el aula de clases, puesto que la escuela de Pitril carece de un taller, lo que sí posee la escuela de Kallaki, una ruka taller.

En cambio en Ralco Lepoy, por lo que nos cuenta su artesano, aún está internalizado el uso de productos hechos de mimbre y coligüe, a pesar de que existen pocos artesanos, él nos cuenta que se le hacen encargos de sus trabajos lo que indica que en la comunidad se utilizan ampliamente estos productos:

“A la comunidad, a veces los vendía en el pueblo cuando había plata para viajar viajaba, cuando no negociaba acá... se vendía rápidamente hacia plata el viejito. Ahora mismo yo siempre cuando tenía harta pega, llevaba siete u ocho canastos el día de pago y los vendo en un rato, hasta venían del Huachi los peñi a comprarme canastos... ahora que estoy cuidando los animales, ahora en la noche hago, hago canasto motero, todavía la gente me tiene encargado como 40 canastos, yo creo que no voy a alcanzar ya el coligue tiene hoja, ya se va a complicar también, lo único sería ir a buscar a la veranada, en la veranada le sale tarde la hoja al coligue”.

Para don Jaime Gallina, de la escuela de Pitril, también es importante saber que piensa la comunidad, a través de los apoderados, del trabajo que está realizando ahora con los niños y niñas de la escuela :

“Decirles a los apoderados de la escuela, cómo encuentran el trabajo que estamos haciendo con los niños, para ver que responden, si está bien o está mal, porque hay niños que me han dicho que es poca la hora, yo trabajo de dos a tres y media, y a veces los niños quieren seguir toda la tarde, pero no se puede, porque para un niño, mientras más rato enseñarles, mejor. El colive ya se usa poco, la gente compra ahora más el mimbre, el colive se hace muy poco, yo tengo un cuñado que hace canastos de colive, pero no como los que hago yo, porque yo aprendí de dos formas, una más al estilo rústico así, a trato, te encargan un producto, trabajo que me encargan tienen que pagarlo. Ese trabajo se hace más rápido y queda bueno, pero no tan perfecto. En cambio el trabajo que estoy haciendo ahora es más lento y quedan mejores, así después yo los llevo a Santa Bárbara o a la plaza de Ralco para venderlos”.

Relación de la técnica con los estudiantes: Potencialidades y debilidades.

Las dificultades del aprendizaje de los niños y niñas pasan por cuestiones que tienen que ver con la regularidad de la asistencia a clases, suele ocurrir que por motivos de distancia de la escuela respecto a los domicilios de los niños, la difícil geografía, las lluvias, el frío, etc. impiden que los niños vayan todos los días a clases y por tanto participen todos de la técnica de manera sistemática, otro aspecto es el apoyo en las familias para que ellos se involucren más en este proceso, ya nos decía en una entrevista Jaime Gallina, respecto de la posibilidad de concordar con el director su inserción en una reunión de apoderados para plantear el tema del taller y que este sea reconocido por las familias como una actividad tan seria como cualquier otra desarrollada por la escuela, en ese aspecto el director también tiene que expresar el apoyo respectivo ante los apoderados y en otro aspecto es el del trabajo con grupos pequeños, en un primer momento se trabajó con el grupo entero, después cuando se hizo más en lo práctico se tenía la idea de trabajar con grupos de a tres o cuatro alumnos, eso fue lo que se hizo al final del taller, lamentablemente en Pitril no existe taller, por tanto las actividades se desarrollaron al aire libre.



Preparación del material con herramientas traídas desde Callaqui



Estudiantes comienzan a trabajar en sus productos

En el caso de la escuela de Ralco Lepoy, las dificultades para la instalación y desarrollo del taller estuvieron dadas, primero, por problemas personales del artesano, quién se integró a la escuela fuera del plazo estipulado, y, en segundo lugar, porque una vez iniciado el taller los estudiantes participantes fueron perdiendo el interés en este, ya que no veían avance en su trabajo. Don José Puelma trabaja el mimbre y el coligüe de la misma forma como lo trabajaba su padre y así generaciones anteriores, por lo que el proceso de preparación del material tiene para él como únicas herramientas un cuchillo y un cuchara, a diferencia de los artesanos de las comunidades de Pitril y Callaqui quienes han creado otras herramientas que contribuyen a agilizar el proceso.

Estas fueron llevadas a la escuela de Ralco Lepoy lo que agilizó el proceso de preparación del material por lo que los estudiantes pudieron comenzar a preparar sus productos

La potencialidad de la transmisión de una técnica ligada a la revitalización lingüística, según Jaime Pellao:

“Los niños están aprendiendo. Yo les hablo, les aconsejo que no tienen que dejar su cultura, porque somos indígenas, como sea entender si quiera, hablar unas palabras, saludar siquiera y preguntarles cómo están a las personas que están saludando”.

Una potencialidad para los niños en torno a una técnica aplicada al ámbito laboral futuro, nos dice Pellao:

“Yo creo que es bastante positivo como yo trabajo en eso a veces resulta que a si como están las cosas hoy día las pegas están escasas y por dos cosas una de no olvidar su cultura, lo que se hacía antes por necesidades, porque antes como le decía habían días que no se hacía mu-



Don Jaime Pellao en su Taller.

Potencialidades, según Jaime Gallina:

Si, en el trabajo con los niños, yo les cuento que sean buenos con los árboles, que hay que tener respeto, que nos llevemos bien. a mí me pareció bien, aunque es primera vez que trabajo con niños, es una cosa importante la relación con los niños, no solo que aprendan a estudiar, sino algo que les sirva para hacer, esto también es como estudiar (el aprender la técnica), yo he conversado con ellos, aunque después he conversado con grupos chicos, les digo que esto es igual a estudiar, si fallan un día se atrasan, porque hubo casos en que niños faltaron varios días y se pierden con lo que los otros avanzaron en la semana. Pero hemos avanzado, mañana vamos a terminar dos canastos, hoy terminamos uno. Con estas horas que tengo, bueno, se están haciendo cortas las horas, porque ahora yo trabajo con dos o tres niños, más no se puede trabajar, para que aprendan, media hora por niño (personalizado), el mimbres tiene que ser así, estar encima, para que aprendan bien.

Dificultades, según Jaime Gallina:

El trabajo con los niños es difícil, primero trabajan bien un rato, pero después como que dejan por ahí, hay algunos niños que encuentran que esto es bueno y otros que no, una persona adulta puede pensar que esto es buen y que les va a servir y le pone empeño para terminar. Los niños no, quieren que salga el canasto al tiro, pero es algo más lento, me dicen que quieren hacer un canasto motero, pero yo les digo que primero hay que aprender bien la técnica del tejido en mimbres, pero en canastos más chicos. Empecé con catorce niños, a veces venían 11, otras veces 9, unas veces venían los que no vinieron antes, o sea cuesta que todos avancen parejitos.

Opiniones de los apoderados de las escuelas municipales de Kallaki y Pitril acerca de la técnica.

La apoderado de la escuela de Kallaki, señora Zoila Beroiza Pellao, 55 años, nos cuenta un poco de la historia de las técnicas productivas en la escuela y qué es lo que le provoca del hecho de que en la actualidad se incorpore la técnica del mimbre y la madera en la escuela. Ella nos señala:

“Yo veo que es bueno, para que no olviden el trabajo en madera, es bueno aprender. Mi hijo mayor aprendió a hacer sillas en madera, mi papá venía a enseñar a hacer cosas con la madera a la escuela, él era artesano, se llamaba Manuel Beroiza Piñaleo, hace unos 20 años atrás venía a la escuela a enseñar. Esos trabajos venían de antes, mi papá aprendió y luego mi hijo, es bueno que los niños que se están criando aprendan la artesanía, esos trabajos sirven para el trabajo, tener sus pesos en la mano. Yo a mis nietas les enseñé a tejer, a hilar, les muestro como trabajo yo, yo comencé a tejer a los 8 años, mi abuelita me enseñó y me decía que si yo no trabajaba, quién me iba a dar a mi, que yo tenía que trabajar y si vendo ese trabajo de la lana voy a tener plata para tener cualquier cosa, lo primero que hacía eran calcetines para guagua, después hacía calcetas grandes y largas, chalecos y chamales, en las vestimentas de mapuche yo les hacía los calcetines largos hasta las rodillas con lana de oveja. Los niños aquí han aprendido el proceso de la lana, ahora se va a hacer un taller de mimbre y madera, yo creo que les va a interesar”.

Juan Antonio Vita, 39 años y José Vita Gallina, ambos apoderados de la escuela de Pitril, nos manifiestan respecto a las tecnologías productivas enseñadas en las escuelas:

Juan: *“Yo tengo una niña grandecita y veo los trabajos que están haciendo en mimbre, me parece bueno, para que sepan cómo se puede trabajar y después poder vender eso”.*

José: *“Mi padre trabajó en artesanías y encuentro bien que aprendan eso, es algo que viene de antes, encuentro que es bueno que apoyen con los talleres”.*

FASE 4

FERIA COMUNAL DE ARTESANÍAS DE ESCUELAS DE ALTO BÍO BÍO.

Los días 26, 27 y 28 de Noviembre se desarrollo la Feria Comunal de Artesanía y Olimpiadas Interculturales de las Escuelas de Alto Bío Bío. Esta actividad consistió en una muestra de los trabajos desarrollados por estudiantes y artesanos en las escuelas. Esta Feria se organizó en conjunto con las Olimpiadas Interculturales que realizan todos los años las escuelas de Alto Bío Bío.



En esta actividad participaron las ocho escuelas básicas en las que está presente el Programa, así como también, apoyando la organización, los estudiantes del Liceo Intercultural Bilingüe.

Se desarrollo en Villa Ralco, la escuela Sede fue la escuela Ralco E970, ahí las delegaciones de las escuelas permanecieron por los tres días que duró el encuentro, en total se reunieron alrededor de 200 niños y niñas y 30 docentes, quienes estaban a cargo de las delegaciones.

En la entrada principal de la escuela es donde se montó la Muestra de Artesanía, ahí se presentaron las ocho escuelas y el Liceo, a través de las técnicas de trabajo en cuero, lana y mimbre que aprendieron a lo largo del año.

Muestra escuela de Butalelbún.



La escuela particular subvencionada de Butalelbún trabajó con el Educador Tradicional y Artesano Elías Pereira Paine, él elaboró productos tradicionales en la zona como rebenques para los caballos, y además innovaron en artesanías como monederos, billeteras y estuches, los cuales además fueron pintados por los niños.

Esta escuela habitualmente tiene talleres de tejido y trabajo con cuero por lo que la instalación de estos talleres no representó inconvenientes, ya que responde a una necesidad ya abordada anteriormente.



Muestra escuela de Pitril



Director: Víctor Álvarez Barra.
Educador Tradicional: Fernando Llaulen Rapi
Artesano: Jaime Gallina.

La escuela Municipal Básica de Pitritl desarrolló trabajos en mimbre y coligüe con el artesano Jaime Gallina Vita, este artesano distribuyó sus horas en la escuela para trabajar personalmente con los estudiantes, los trabajos realizados por los niños y niñas del taller despertaron gran interés en la Feria Comunal por su colorido y calidad.



Muestra escuela Ralco E 970



Directora: Mónica Peredo
Educador Tradicional: Manuel Huenupe
Artesana: Clementina Treca.

La escuela de Villa Ralco trabajó el tejido en lana con la Artesana Clementina Treca, aquí el educador tradicional Manuel Huenupe también sabe tejer en telar por lo que colaboró activamente con la artesana no solo coordinando los talleres y dando orientación y sentido cultural al trabajo sino también tejiendo y corrigiendo el trabajo de los niños y niñas.

A pesar de esto en la escuela no logró mantener regularidad en la asistencia de los niños y niñas de inicio a fin, ya que se realizó en un horario bastante posterior al término de sus clases, por lo que estos ya se encontraban cansados, lo que facilitaba su pérdida de interés a lo largo de la sesión.



Muestra Liceo Intercultural Bilingüe

Director: Germán Cisterna

Educador Tradicional: Mauricio Manquepi

Artesana: Doralisa Parada Rapi

El Liceo Intercultural Bilingüe desarrolló la técnica del trabajo en lana, a lo largo del proceso surgieron irregularidades en cuanto a la asistencia de los estudiantes que participaron del taller ya que esta no fue estable. Esto implica, al igual que en el caso de la escuela de Ralco, revisar la forma en la que se difunden y seleccionan los estudiantes para que participen en estas actividades, ya que de estas tareas siempre se encargan, preferentemente estudiantes y docentes.

Esta participación irregularidad que tienen los jóvenes a las actividades extra programáticas que se realizan después de su horario de clases se manifiesta también en otros talleres, pero para el caso específico de los talleres de tecnologías productivas constatamos que algunos de los estudiantes que participaban en él figuraban también como participantes de otros que se impartían en similares horarios, y además que muchos de los estudiantes no recibían la información previamente a que se diera inicio a las actividades.



Muestra Escuela Básica de Callaqui.

Director: Carlos Andía

Educador Tradicional: Fernando Llulén

Artesano: Jaime Pellao



En la escuela de Callaqui existe una ruca que es utilizada como espacio para los talleres, anteriormente en esta escuela el Artesano Jaime Pellao, por ser reconocido por la calidad de sus trabajos, había ya realizado talleres de trabajo en madera entre los estudiantes mayores. Además, también es este espacio, se desarrollan talleres de trabajo en lana.

Los talleres de esta escuela contaron de una excelente participación por parte de los niños, lo que se manifestó en la calidad de los productos finales que desarrollaron.



Muestra Escuela Básica de Quepuca Ralco



Director: Nelson.....

Educador Tradicional: Joel Levi

Artesana: Bernarda Levi

En esta escuela además de asistir niños y niñas pewenche de la comunidad de Quepuca asisten también estudiantes de Mulchén cuyo origen no es pewenche. Esta diversidad también se manifestó en el taller de trabajo en lana el cual contó a lo largo de toda su ejecución con una muy buena asistencia.

Sin embargo para esta escuela recibir estudiantes de Mulchen implica que ellos se hacen cargo de aquellos niños y niñas que por sus problemas conductuales y de aprendizaje no encuentran colegios cerca de sus hogares, sin embargo los docentes valoraron que con este tipo de actividades además de promover factores culturales pewenche, también contribuyen a despertar el interés, la motivación y concentración de estos estudiantes.



Muestra Escuela Básica de Ralco Lepoy

Director: Eduardo Valdez.

Educadora Tradicional: Sebastiana Calpán.

Artesano: José Puelma.

La escuela de Ralco Lepoy ha realizado anteriormente talleres de tecnologías tradicionales a sus estudiantes principalmente abocados al trabajo con lana, madera, mimbre y coligüe, sin embargo estos siempre se caracterizan por contar con escasos recursos como materias primas y herramientas para ser utilizados por los niños.

A través de este taller se incorporaron herramientas para trabajo en mimbre que no habían sido utilizadas en la comunidad chancadora, pulidora y cantidora, herramientas que si se estaban utilizando en Pitril y Callaqui. Esto motivó a los estudiantes ya que disminuye el tiempo que se le debe dedicar a la preparación del mimbre a trenzar.



Sebastiana Calpán Educadora Tradicional Ralco Lepoy.

Muestra Escuela Básica Nueva Guayalí



Director: Juan Carlos Riquelme

Educador Tradicional y Artesano: José Huenupe Maripil

La escuela de Guayalí nunca se ha integrado al Programa Orígenes, por lo que a pesar de ser una escuela focalizada por el Programa de EIB del Ministerio, no ha contado con recursos ni para contratar a un Educador Tradicional ni para desarrollar materiales didácticos para educación intercultural bilingüe. A través de los proyectos que ejecutamos en la comuna es que desde el año 2007 es que se ha integrado a la escuela José Huenupe, quien desea prepararse para cumplir esta función en la escuela. Este año fue él quién se desempeñó como artesano por lo que por primera vez pudo finalmente pudo integrarse para trabajar con los niños y niñas teniendo notable éxito con ellos ya que logró motivarlos al trabajo realizado e incorporar contenidos culturales a los que los estudiantes respondieron con interés a pesar de no estar habituados a este tipo de actividades

Es importante resaltar que se trata de la primera vez que esta escuela se integra a participar en una actividad comunal, ya que por su aislamiento geográfico no puede sumarse a las actividades que se organizan a nivel de escuelas de Alto Bío Bío



José Huenupe y estudiantes de escuela de Guayalí participantes del Taller de tejido en lana.



Universidad Tecnológica Metropolitana
Centro de Desarrollo Social

PROGRAMA DE RECUPERACIÓN DE TECNOLOGÍAS PRODUCTIVAS EN LAS ESCUELAS DEL ALTO BÍO BÍO, CHILE

Memoria de Actividades



Santiago, invierno de 2008

INDICE

I. Introducción	3
II. Equipo de Trabajo	4
III. Coordinación del programa	5
IV. Talleres de planificación y diseño de manuales	12
V. Diagnóstico Comunitario	21
VI. Talleres en escuelas	115

I. INTRODUCCIÓN

El presente informe fue elaborado por el equipo de trabajo del Centro de Desarrollo Social de la Universidad Tecnológica Metropolitana, UTEM, de Santiago de Chile. Constituye una síntesis del desarrollo del proyecto “Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas en las Escuelas de Alto Bío Bío, Chile”, ejecutado en conjunto con la Fundación Pere Tarrés de la Universidad Ramón LLull de Barcelona, España y financiado por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo, AECID.

Constituye un esfuerzo por fortalecer las sinergias necesarias entre la escuela y las comunidades indígenas, como forma de promover el rescate del patrimonio cultural de éstas, en este caso a través de las tecnologías tradicionales del trabajo en cuero, telar y mimbre. Se contó para ello con la participación del equipo de trabajo de la UTEM, los educadores tradicionales de las escuelas de Alto Bío Bío y artesanos de las comunidades que trabajan en las especialidades señaladas. Se contó, además con el patrocinio de la Dirección de Administración Municipal de Educación, DAEM, quienes fueron de mucha ayuda no sólo en la coordinación con las escuelas, sino también en la identificación e incorporación de los artesanos. El esfuerzo mancomunado de instituciones, equipo de trabajo, educadores tradicionales y artesanos, permite avanzar en el fortalecimiento de un proceso de enseñanza que aproveche el capital cultural de las comunidades indígenas para formar ciudadanos con una fuerte identidad, capaces de aportar al desarrollo del país desde su propia cultura, promoviendo la diversidad y participación como un valor fundamental de la democracia.

II. EQUIPO DE TRABAJO

El equipo de trabajo estuvo conformado las siguientes personas:

URL

Dirección y Coordinación con
Agencias Españolas

Antonia Buenaventura i Rubio

Equipo UTEM

Coordinación General

Coordinación Logística

Diagnóstico Comunitario Cajón
del Keuko

Diagnóstico Comunitario Valle
del Bío Bío

Diseño de Manuales e
Informes

Sistematización de talleres de
planificación y diseño de
manuales

Fotografía

Luis Godoy Saavedra

Leslie Saavedra Suárez

Marcelo Adríazola Guerrero

Mónica Sánchez Jiménez

Karina Palma Rodríguez

Montserrat Rivera L., José Peralta B.

Claudio Valle Benavente

Educadores Tradicionales

Sebastiana Calpan

Luis Purrán Treca

Elías Pereira Paine

Elías Tranamil Tranamil

Fernando Llaullen Rapi

Luis Mauricio Manquepi

Joel Levi Curriao

José Huenupe Maripil

Manuel Huenupe

Escuela Internado G 1181 Ralco Lepoy

Escuela Internado Comunidad de Callaqui G 1183

Escuela Internado Particular Trapa Trapa Butalelbun

Escuela Particular Subvencionada Comunidad de Trapa
Trapa

Escuela G-1180 Comunidad de Pitril

Liceo Intercultural Bilingüe

Escuela-Internado Particular Quepuca Ralco

Escuela-Internado Particular Nueva Guayalí

Escuela Internado Ralco E970

Artesanos

Clementina Vita Vita

Bernardita Levi Curriao

Doraliza Parada Rapi

Jaime Gallina Vita

Jaime Pellao Beltrán

José Puelma Coleao

DAEM Alto Bío Bío

Juan Parra Díaz

Ángel Ancanao

Director

Encargado de Programa de Educación Intercultural
Bilingüe

III. COORDINACIÓN DEL PROGRAMA

Equipo en Terreno:

Luis Godoy Saavedra
Leslie Saavedra
Karina Palma
Mónica Sánchez
Marcelo Adriazola.

Pauta de Actividades Desarrolladas:

Martes 15 de Abril

1. Reunión con Director del Departamento de Administración de Educación Municipal.
2. Reunión con Educadores Tradicionales

Recorrido por Escuelas participantes del Programa:

Miércoles 16 de Abril

1. Visita escuela de Guayalí
2. Visita escuela de Ralco Lepoy
3. Visita escuela de Quepuca Ralco

Jueves 17 de Abril

1. Visita escuela de Trapa Trapa Butalelbun
2. Visita escuela de Trapa Trapa
3. Visita escuela de Pitril
4. Visita escuela de Callaqui
5. Visita escuela Ralco E 970

Desarrollo de Actividades:

Martes 15 de Abril

Reunión con Director del Departamento de Administración de Educación Municipal.

Asistentes: Juan Parra, Luis Godoy.

Hora de Inicio: 09:00 hrs.

Se trata situación de los Educadores Tradicionales.

Se entrega Programa de Trabajo (Proyecto no se inició antes a petición del DAEM porque estaban trabajando en otros temas con los Educadores Municipales).

En el ámbito de la EIB el Departamento cuenta con recursos para trabajar proyectos propios este año, en este marco se acuerda que el equipo presentará propuestas para ejecutarlos, mediante la complementariedad de los proyectos que este año desarrollará la UTEM en el territorio.

Reunión con Educadores Tradicionales

Asistentes: Ángel Ancanao, Fernando Llaulen (E.T. Pitril), Elías Tranamil (E.T. Trapa Trapa), Luis Purrán (E.T. Callaqui), Manuel Huenuepe (E.T. Ralco E 970), Luis Godoy, Leslie Saavedra, Karina Palma, Mónica Sánchez, Marcelo Adriazola.

Hora de Inicio: 10:30 hrs.

Temas:

1º Trabajo 2007

El primer punto considerado fue la necesidad de generar mecanismos para asegurar la comunicación efectiva con los Educadores Tradicionales para así mejorar la regularidad en la asistencia a las actividades del Programa, ya que este fue uno de los puntos críticos del año 2007. Por parte del equipo se profundizará en la utilización de los canales informales de comunicación de la zona (mensajes en las radios de las postas y en la radio escuchada en la comuna), así como del canal formal (el DAEM envía con anticipación cartas a las escuelas). Pero principalmente los propios Educadores se comprometen a buscar formas de informarse.

Se exponen al grupo, en CD, los productos desarrollados a lo largo del año 2007, los 3 epew y el texto *"La Cultura desde los Kimche..."*, destacándose que se resguarda el derecho de autoría de los participantes de su elaboración, además se informó que los Epew ya están en la imprenta por lo que a lo largo del primer semestre serán distribuidos en las escuelas y que en el caso del texto se están buscando los financiamientos para su reproducción.

A cada Educador se le hizo entrega de un set de CD que contendían los tres Epew, el texto *"La Cultura desde los Kimche..."*, el video del Programa de Apoyo a la EIB y la Memoria del Seminario.

2º Situación de Educadores Tradicionales

El Programa Orígenes retrasó su financiamiento, por lo que al igual que el año pasado la integración de los Educadores Tradicionales a las escuelas será tardía, sin embargo en el caso de las escuelas municipales el DAEM está financiando seis horas semanales para los Educadores. Por lo que ya están trabajando en las escuelas Luis Purrán, en Callaqui, Fernando Llaulen, en Pitril (quién se reintegra al Programa ya que el año pasado, siendo Educador de la escuela de Ralco, se retiró en el mes de septiembre); y Manuel Huenuepe, quién se integra a la escuela de Ralco en reemplazo de Rogelio Gallina que ejerció como Educador de esta escuela en los meses de septiembre a diciembre del 2007, pero que no continuará siendo Educador Tradicional.

En el caso de la Escuela de Ralco Lepoy, también municipal, están en proceso de selección del Educador Tradicional ya que Juan Rosales no puede continuar ejerciendo esta función por sus antecedentes penales.

Hasta este día en el Liceo Intercultural el Educador continuaba siendo Mauricio Manquepi, pero esa mañana, antes de iniciar la reunión, presentó su renuncia a Ángel Ancanao, por estar en disconformidad con los honorarios, la que fue aceptada.

De las escuelas particulares el único asistente fue Elías Tranamil, quién se encuentra en la misma situación del año 2007 ya que la escuela de la comunidad de Trapa Trapa, comunidad de la que él

proviene, nuevamente no presentó proyecto a Orígenes para contar con un Educador Tradicional, por lo que no será contratado. A pesar de esto mantiene su interés por desempeñarse como Educador Tradicional, a esto se suma el hecho de que es el Educador que más se acerca al perfil requerido al inicio de la implementación del Programa, en cuanto a sus posibilidades de proyección, rindió 4º año de Educación Media y este año está postulando a becas para estudiar pedagogía en la Universidad.

De las escuelas particulares de Butalelbun, Guayalí y Quepuca Ralco, no se obtuvo información a lo largo de esta reunión porque sus Educadores Tradicionales no asistieron.

3º Viaje a Barcelona

Luis Purrán contó a sus compañeros lo trabajo en su estadía en Barcelona mencionado en primer lugar su molestia porque considera que no se le entregaron los recursos adecuados para su estadía, principalmente en lo necesario para alimentación y movilización. En segundo lugar comentó, con poca profundidad, sus reuniones con las Agencias Financistas del Programa. Finalmente solicitó a sus compañeros mayor responsabilidad para dar curso a las actividades que se desarrollarán a lo largo del año 2008.

4º Planificación del Trabajo para el 2008

En este punto se aprueba la calendarización de las actividades para la implementación del Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas de la siguiente manera:

23 – 24 – 25 de Abril: Desarrollo de Talleres con Educadores Tradicionales y Artesanos para la generación del manual para cada proceso productivo (lana, cuero, mimbre, madera).

5 de Mayo: se presentará al grupo una presentación preliminar de los manuales para su validación.

12 de mayo: una vez corregidos los manuales se implementarán los talleres con los niños en cada escuela.

Se acuerda que cada escuela seleccionará solo uno de los cuatro procesos que se trabajarán y se decidirá en conjunto con el Director de cada escuela y el Daem en el caso de las escuelas particulares, a que estudiantes se impartirá el taller y en que horario.

Para el Proyecto de continuidad del segundo semestre se informa que el financiamiento que se para los Educadores Tradicionales será igual que el que entrega el Programa Orígenes, un monto global de \$660.000.- por un total de 400 hrs. Pedagógicas.

Ángel Ancanao consulta si habrá financiamiento para la continuidad de carreras docentes de los Educadores, se le informa que se harán contactos con la Conadi para acceder a su sistema de becas, además de buscar convenios con Universidades que cuenten con planes especiales de pedagogía, pero que lo primero es que los educadores regularicen la situación de sus estudios secundarios.

Recorrido por escuelas participantes del Programa:

Equipo:

Leslie Saavedra- Mónica Sánchez-Karina Palma- Marcelo Adriazola.

Miércoles 16 de Abril

Visitar las escuelas participantes del Programa tenía como objetivo sostener una entrevista con el Director de cada una en compañía del Educador Tradicional, para así informarles sobre el proceso que se desarrolló a lo largo del año 2007, así como socializar los proyectos de continuidad del 2008. Después del desarrollo de la reunión del martes, con los Educadores Tradicionales, se sumó un nuevo objetivo, sobre todo en el caso de las escuelas particulares, que era conocer la situación actual de la escuela en cuanto a la continuidad de los Educadores con los que trabajamos en el 2007.

A fin de cumplir los objetivos mencionados anteriormente es que a cada Director de escuela se le hizo entrega también de un set de Cd con los productos del año 2007, así como un documento informativo.

Escuela de Guayalí

Director: Juan Carlos Riquelme

Educador Tradicional: José Huenupe. (Ha participado en el Programa, nunca se ha integrado a la escuela).

Sostenedor: Particular: Edgardo Solar

Situación: No focalizada por el Programa Orígenes.

Aspectos relevantes:

La escuela nuevamente no postuló al Programa Orígenes, las razones que da el Director es que por la situación de aislamiento en la que se encuentran la información sobre convocatorias llegan tarde, esto sumado a que se trata de una escuela unidocente le impide desarrollar el proyecto. Se le informó que a lo largo del segundo semestre el Educador Tradicional será financiado por la Universidad y que se requiere a lo largo de este primer semestre desarrollar actividades en la escuela, con los niños, y el educador tradicional. Se mostró dispuesto a participar en las actividades propuestas y a integrar a José Huenupe a la escuela.

Es importante estrechar relaciones con esta escuela antes del inicio del invierno, porque posteriormente queda aislada.

Escuela de Ralco Lepoy

Director: Eduardo Valdez

Educador Tradicional: No ha definido Educador. (Juan Rosales fue el Educador a lo largo del año 2007 pero no tendrá continuidad en el 2008).

Sostenedor: Municipal

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

La escuela se encuentra buscando un reemplazante para don Juan Rosales, el Director planteó que, de acuerdo a la experiencia anterior, este no debería ser mayor como don Juan, quien por su posición en la comunidad (Dueño de Nguillatún) y edad ya es considerado casi un Kimche, esto generó, en palabras del Director, que tuviera poca disposición para aprender cosas nuevas, en el ámbito pedagógico, y no realizara investigación en la comunidad para mejorar su conocimiento cultural. Esto provocaba que fuera difícil para los docentes realizar trabajo en complementariedad con él.

El Director nos comenta que el Daem está contactando a una mujer para que se integre como Educadora Tradicional, pero que él tiene dudas sobre si será aceptada por los apoderados como una figura válida porque esta comunidad se caracteriza por ser machista, además otro factor importante, según él, que dificulta el desarrollo de EIB en la escuela es la gran cantidad de familias evangélicas (68% nos dice) a quienes se les prohíben las manifestaciones culturales.

Sobre las actividades que se desarrollarán a lo largo del año 2008, muestra disposición para comprometer su participación y la de la escuela.

Escuela de Quepuca Ralco

Director: Ariel Fernández

Educador Tradicional: Joel Levi. (Se nos informó que es probable que no continúe el año 2008).

Sostenedor: Particular: Elsie Fernández

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

Sobre la continuidad de Joel Levi como Educador Tradicional de la escuela, el Director informa que es una decisión que están estudiando con el equipo docente, ya que nos indica que para los profesores el año pasado fue difícil trabajar con Joel debido a su bajo nivel de escolaridad (8° básico). Esperan para este año contar con un Educador que al menos haya terminado cuarto medio. La decisión la tomarán no antes de dos semanas, a pesar de quien sea su Educador Tradicional la escuela seguirá participando en el Programa.

Jueves 17 de Abril

Escuela de Trapa Trapa Butalelbun

Director: Carmen Manquepi.

Educador Tradicional: Elías Pereira.

Sostenedor: Municipal

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

La nueva Directora Carmen Manquepi asumió hace un mes la dirección de la escuela, hace tres años trabaja como Docente en la escuela, es pewenche hablante. Se le informó sobre las actividades para el año 2008 y comprometió la participación de la escuela.

Escuela de Trapa Trapa

Director: Edita Godoy

Educador Tradicional: Elías Tranamil. (Ha participado en el Programa de Apoyo a la EIB, a lo largo del año 2007 se integró en la escuela a realizar un par de talleres con el permiso de la Directora pero sin recibir ningún pago).

Sostenedor: Particular: Ninfa Parada.

Situación: No focalizada por el Programa Orígenes.

Aspectos relevantes:

Esta escuela nuevamente no desarrolló proyectos para contar con Educador Tradicional, las razones indicadas por la Directora continúan siendo la negativa de la comunidad a que se desarrolle EIB en la escuela. Elías Tranamil se integrará, en el primer semestre, financiado por el Programa AECID, recibiendo los honorarios que estaban destinados a artesanos ya que él desarrolla artesanía. Esto se le informó a la Directora quién se mostró conforme, con la condición de que la sostenedora de la escuela, Ninfa Parada diera su autorización, a lo largo de esta semana se tomará contacto con ella, el año pasado la sostenedora fue informada del inicio de las actividades de la Universidad en la comuna y aceptó que la escuela participara.

Escuela de Pitril

Director: Víctor Álvarez Barra

Educador Tradicional: Fernando Llaulen

Sostenedor: Municipal

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

El Educador Tradicional Ricardo Pichinao renunció a la escuela en septiembre del 2007 por lo que no completó su proceso anual, actualmente se integró Fernando Llaulen, quién el año pasado, por problemas personales, renunció a la escuela de Ralco.

El Director hizo hincapié, a lo largo de la conversación, en que lo que requieren las escuelas para desarrollar EIB de calidad es un actor institucional que articule los procesos que cada una desarrolla, ya que, de acuerdo a lo que nos dice, ni la Municipalidad ni el Programa Orígenes se están encargando de seguir y evaluar las experiencias de las escuelas y comunidades educativas. Indica que hay carencias en cuanto a la definición de los roles de las escuelas y las familias y/o comunidades ya que mientras en las escuelas se hacen esfuerzos, que a veces no son acertados desde el punto de vista de las comunidades, por conservar la cultura se descuida la calidad del proceso de aprendizaje de los estudiantes, quienes de todas maneras deben medir su nivel de rendimiento con pruebas estandarizadas.

Escuela de Callaqui

Director: Carlos Andía

Educador Tradicional: Luis Purrán

Sostenedor: Municipal

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

En esta escuela, como se ha confirmado en visitas anteriores, el Educador Tradicional mantiene una comunicación fluida con el Director y el resto de los docentes por lo que aquí si existe conocimiento sobre las acciones que se han desarrollado, además de, según lo que nos plantea el Director, interés por fortalecer la relación con el equipo de la Universidad para complementar acciones.

Escuela Ralco E 970

Director: Mónica Peredo

Educador Tradicional: Manuel Huenupe

Sostenedor: Municipal

Situación: Focalizada por el Programa Orígenes, este año renovó el Proyecto de EIB.

Aspectos relevantes:

Mónica Peredo asumió este año como Directora de la escuela, antes no había ejercido como docente en la comuna, nos indica que considera que las escuelas tienen poca capacidad de articulación y sistematización de información en tareas que contribuyan al desarrollo pedagógico de los estudiantes. A lo largo de la reunión se le informó, al igual que a los otros Directores sobre el desarrollo del Programa a lo largo del 2008, se mostró interesada en que la escuela participe de las acciones que se tienen planificadas.

El nuevo Educador Tradicional, Manuel Huenupe, trabajó en la escuela de Cauñicú durante 14 años y 3 años en el colegio Los Mayos. Estudió pedagogía en la Universidad de Los Lagos cursando hasta el 8º semestre.

Observaciones:

La situación general de las escuelas no ha cambiado desde el año pasado, es decir dos escuelas Trapa Trapa y Guayalí, ambas particulares, no están focalizadas por el Programa Orígenes para acceder a financiamientos para un Educador Tradicional. En estos casos los Educadores Elías Tranamil y José Huenupe respectivamente, serán contratados como artesanos, ya que ambos cuentan con competencias en el ámbito de la artesanía y de esta forma se integrarán a las escuelas por lo que queda del primer semestre.

Un factor que se repitió en las conversaciones con los Directores es que todos concuerdan con que las escuelas deberían articularse más, compartir sus experiencias y cooperarse para maximizar recursos. En la mayoría de ellas de manera espontánea se desarrollan acciones para mejorar el desarrollo de la EIB, pero sigue existiendo una relación débil con los Educadores Tradicionales.

Del grupo de nueve educadores tradicionales con los que se trabajó el año pasado, hasta ahora se mantienen cuatro, sin embargo dos de ellos nuevamente no cuentan con financiamiento en las escuelas de sus respectivas comunidades. La única situación que todavía no se encuentra clara tiene que ver con la continuidad de Joel Levi en Quepuca Ralco, en caso de que no se mantenga ahí existen posibilidades, que el DAEM está evaluando, de que se sume en alguna de las escuelas municipales.

IV. TALLERES DE PLANIFICACIÓN Y ELABORACIÓN DE MANUALES

IV.1 Taller de Artesanos y Educadores Tradicionales para generación de Manual de Recuperación de Tecnologías Productivas

Equipo en Terreno:

Leslie Saavedra.

Mónica Sánchez.

Karina Palma.

Marcelo Adriazola.

Miércoles 22 de Abril.

Situación Inicial.

La primera dupla (Educador Tradicional/Artesano) en presentarse fue de la escuela de Callaqui, Luis Purrán y Jaime Pellao, Artesano en Madera y mimbre. A lo largo de la mañana se fueron sumando los Educadores José Huenupe, Elías Tranamil, Joel Levi, Manuel Huenupe y Fernando Llaulen; los dos primeros serán contratados, para el desarrollo de este Programa, como artesanos en sus respectivas comunidades, Guayalí y Trapa Trapa. Joel Levi aún no tiene claro si será contratado para la escuela de Quepuca Ralco, por lo que su continuidad en el Programa no está clara. Manuel Huenupe es Educador de la escuela municipal de Ralco y era Ángel Ancanao quién se había comprometido a buscar Artesano para esta escuela y el Liceo, Fernando, de la escuela de Pitiril, aún no conseguía ningún artesano de su comunidad.

Ante esta situación se conversó con Ángel Ancanao quién proporcionó información de un artesano en mimbre de la comunidad de Pitiril y de un Artesano, también en mimbre, de la comunidad de Ralco Lepoy, de todas maneras quedaban pendientes datos de artesanos para la escuela de Ralco y para el Liceo, comprometiéndose Ángel Ancanao a buscarlos para integrarlos al taller.

Se decidió ir a la comunidad de Ralco Lepoy a buscar al artesano José Puelma, quién no contaba con información previa para su integración a este Programa.

Para vincular al Artesano de la escuela de Pitiril se decidió ir a la comunidad, pero antes ir a Butalebún para conocer la situación del Educador Tradicional, ya que no se había presentado y en la visita anterior no se pudo conversar con él.

Solicitud de Antecedentes:

Se solicitan antecedentes a José Huenupe, Elías Tranamil y Jaime Pellao para elaboración de convenios.

Taller

15:00 hrs. Se inicia el taller con la siguiente asistencia:

- Elías Tranamil: Educador Tradicional/Artesano escuela de Trapa Trapa

- Fernando Llaulen: Educador Tradicional escuela de Pitril
- José Huenupe: Educador Tradicional/Artesano escuela de Guayalí
- Manuel Huenupe: Educador Tradicional escuela de Ralco
- Luis Purrán: Educador Tradicional escuela de Callaqui
- Jaime Pellao: Artesano escuela de Callaqui.



Desarrollo:

1. Presentación del Programa:
Se abordan en profundidad las actividades que contempla el desarrollo del programa, así como la modalidad condiciones en las que se contratará e integrará a los artesanos en las escuelas.
2. Desarrollo del Trabajo en madera y en cuero.
Jaime Pellao y Elías Tranamil exponen el proceso de elaboración de artesanías en madera y cuero respectivamente. (Se adjunta ficha de trabajo de taller).

Jueves 23 de Abril

Salida cajón del Keuco, Leslie Saavedra:

07:30: Salida hacia comunidad de Butalelbún, en Butalelbun se conversa con Elías Pereira quién confirma que seguirá participando en el Programa pero que en esta oportunidad no ha querido salir de la escuela porque han tenido problemas con la comunidad. Indicó que ellos no quieren que se imparta Educación Intercultural en la escuela, a raíz de la influencia de la iglesia evangélica. Indica que el día sábado 26 de abril habrá una reunión en la escuela con la comunidad para tratar este tema y que después de esto buscará al artesano que participará en el Programa. Se le indica que cuenta con el apoyo del equipo y que nos mantenga informados de la situación en la escuela.

De regreso a Villa Ralco, en Pitiril, se busca a Jaime Gallina, artesano en mimbre propuesto por Ángel Ancanao para integrarse a la escuela, don Jaime no se encontraba porque el día anterior había sido contactado por Fernando Llaulen con quien bajó a Villa Ralco en la micro de la mañana para integrarse al trabajo de taller

Salida Cajón del Bío Bío, Marcelo Adriazola:

08:30: Salida hacia comunidad de Ralco Lepoy, se va en primer lugar a la escuela de la comunidad para conseguir más antecedentes acerca del artesano propuesto por Ángel Ancanao, ya que este solo proporcionó su nombre. En la escuela el Director da más datos acerca de cómo ubicarlo. Don José Puelma es contactado finalmente y accede a integrarse al equipo de artesanos para enseñar su oficio en la escuela de Ralco Lepoy por lo que es llevado a Villa Ralco, donde se integra al grupo.

Conformación del grupo del Artesanos:

Paralelamente desde las 09:00 hrs. Karina Palma y Mónica Sánchez continuaban realizando trabajo de taller con el grupo de Educadores y artesanos que se iban sumando. El Educador Tradicional Joel Levi invitó a participar a Bernardina Levi, artesana en telar, quién se integraría a la escuela de Quepuca Ralco, una vez que esta escuela se integre definitivamente al Programa. En villa Ralco Ángel Ancanao contacta a Clementina Vita Vita, artesana en telar para que se integre a la escuela básica de Ralco. Finalmente el Grupo de Artesanos queda conformado por:

Elías Tranamil, artesano en cuero: Escuela de Trapa Trapa.

Jaime Gallina, artesano en mimbre: Escuela de Pitiril

Clementina Vita Vita, artesana en telar: Escuela de Ralco

Jaime Pellao artesano en madera: Escuela de Callaqui.

Bernardina Levi, artesana en telar: Escuela de Quepuca Ralco.

José Puelma, artesano en mimbre: Escuela de Ralco Lepoy.

José Huenupe, artesano en telar: Escuela de Guayalí.

Quedando pendiente la incorporación del artesano de la escuela de Butalelbún, por las razones anteriormente expuestas y el artesano del Liceo Intercultural Bilingüe, que todavía no cuenta con Educador Tradicional después de la renuncia de Mauricio Manquepi.



Viernes 24 de Abril

Cierre de Taller:

A lo largo de la mañana se trabajó especialmente lo referente al tejido en telar con las artesanas Clementina Vita y Bernardina Levi, además se obtiene información sobre el costo de las materias primas y sobre cuáles son las formas más adecuadas para enseñar a los niños lograr que al finalizar el taller en las escuelas cada uno logre terminar al menos un producto.



Calendarización de Actividades:

La próxima actividad antes de la implementación de los talleres en la escuela es la validación de los manuales, que, en versión preliminar, serán presentados a los educadores y artesanos para que hagan sus observaciones e incorporen modificaciones. La fecha exacta será informada a ellos dentro de la semana del 28 al 02 de mayo a través de mensajes en la radio Angelina.

Observaciones:

El Liceo Intercultural Bilingüe aún no cuenta con Educador Tradicional y en el Daem no pueden asegurar en que fecha se integrará uno. Ellos ya tienen candidato pero al igual que en otros años la decisión final la toma el Alcalde.

A la escuela de Ralco Lepoy se integraría María Sebastiana Calpán Huenchucan, es necesario acompañar su proceso de inserción en la escuela porque el Director de ésta ha comentado que la comunidad no tiene una buena aceptación a que se integren mujeres al desarrollo de este tipo de actividades.

En la escuela de Quepuca Ralco todavía no dan una respuesta sobre la continuidad de Joel Levi como Educador Tradicional, él nos comentó que en la escuela incluso se estaría estudiando si continúan o no en el Programa Orígenes, en caso de que finalmente decidan no continuar no tendrían financiamiento para un Educador Tradicional. La participación de la artesana Bernardina Levi se condicionó a la resolución que tome la escuela, informándosele a ella que su inserción en la escuela como artesana financiada por la UTEM depende de esta decisión.

El día 22 de abril se entregó a don Juan Parra la propuesta de actividades para el proyecto de EIB que van a implementar en las escuelas municipales de la comuna. Él indicó encontrarse de acuerdo con las actividades que propusimos desarrollar y que espera la propuesta económica.

IV.2 Taller de Validación de Manuales, Ralco, martes 13 y miércoles 14 de mayo de 2008.

Equipo ejecutor:

1. Mónica Sánchez
2. Luis Godoy
3. Leslie Saavedra
4. Marcelo Adriazola
5. Karina Palma
6. José Peralta
7. Montserrat Rivera

➤ **Actividad N°1: Construcción de Manual para talleres de artesanía en cuero, madera, telar y mimbre**

Esta actividad se divide en dos jornadas de trabajo (día martes –mañana y tarde- y día miércoles – durante la mañana-), y cuenta con la presencia de educadores tradicionales y los artesanos que desempeñarán su trabajo en las escuelas vinculadas al programa.

Participantes:

Artesanos:

1. Doralisa Parada Rapi.
2. Bernardina Levi.
1. Clementina Vita.
2. Jaime Pellao.
3. Jaime Gallina.

Educadores Tradicionales:

1. Luis Purrán.
2. Elías Pereira.
3. José Huenupe.
4. Camilo Levi.
5. Mauricio Manquepi.
6. Sebastiana Calpan Huenchucan.
7. Manuel Huenupe.



Se presenta a los asistentes la elaboración previa del manual para su revisión conjunta, señalando la necesidad de que los contenidos se escriban en chedungún, anexando su significado en castellano. Este proceso se vuelve enriquecedor para la discusión, ya que, como plantean los mismos participantes, no es posible realizar traducciones de manera literal, sino apelando a conceptos que abarcan mayor significancia de cada frase y cada palabra, lo que también se explica detalladamente a medida que se generan acuerdos sobre cada concepto que se incorporará al manual.



Asimismo, se plantean diversas opiniones con respecto a la modalidad de trabajo que deberá realizarse en los talleres, que contarán con la presencia conjunta de artesanos y educadores tradicionales a la vez. Estas opiniones van desde datos útiles para el trabajo de artesanía hasta la explicación de la cosmovisión pewenche, argumentando constantemente la necesidad de transmitir elementos culturales tradicionales a los estudiantes que participarán en los talleres, haciendo especial hincapié en la transmisión de saberes para desenvolverse en la vida cotidiana.



También se desarrolla discusión grupal respecto de prácticas actuales de la cultura pewenche a nivel familiar y comunitario, las cuales se contrastan con las prácticas realizadas por las generaciones anteriores (padres, abuelos y abuelas).

➤ **Actividad N°2: Reunión con Representantes del Departamento de Administración de Educación Municipal, DAEM.**

14-05-08 Reunión Daem Alto Bío Bío
Juan Parra, Director Daem- Ángel Ancanao, Encargado del Programa de EIB de la Comuna.
Responsables: Leslie Saavedra- Luis Godoy.

Se presenta a Juan Parra y Ángel Ancanao los avances en el proyecto, así como las proyecciones del trabajo en las escuelas. Se coordinaron las futuras acciones para la instalación de los talleres en las escuelas.

➤ **Actividad N°3: Cotización de materiales para el desarrollo de los Talleres**

Responsable: Mónica Sánchez.

Día Jueves 14 de mayo se viaja a Los Ángeles para cotizar los materiales que se requieren para la implementación de los talleres en las escuelas:

Lana: por dato entregado por la artesana Doraliza Parada se visita local de artesanía en Los Ángeles donde venderían lana de oveja hilada y teñida, este local se encontraba cerrado.

Herramientas: se cotiza en *Ferreterías "el martillo", ubicada en calle Almagro, se cotiza en departamento de deportes y de ferretería.

Cuero: se cotiza en *Suelerías "Bío Bío", ubicada en calle Almagro N° 661.

Además se visita local de venta de productos de cuero "Vasconia", ubicado en rengo N°288, para cotizar cuero o indagar respecto a curtiembres en la ciudad de los Ángeles, el dueño don Manuel Cisterna, nos indica que el consigue la Materia prima a través de comercio informal (cárcel, personas de comunidades y terceros que le traen cuero de curtiembre de otras ciudades como Chillan o Talca)

* Detalles de cotización se adjuntan en planilla global de insumos "Proyecto de Recuperación de Tecnologías Productivas"

➤ **Actividad N°4: Reunión DIDECO**

Miércoles 14 de mayo 2008.

15:00 Reunión en la Municipalidad del Alto Bío Bío.
Dirección de Desarrollo Comunal, Marta Campos.
Responsable: Marcelo Adriazola.

Temas tratados en el marco de información base para construir un diagnóstico de las comunidades educativas de la comuna.

- 1) Población por comunidad.
- 2) Tipos de familia.
- 3) Diferencias socio culturales por valle:
 - a) Valle del Bío Bío. B) Valle de Keuko.
- 4) Subsidios gubernamentales a las familias.
 - a) Beca indígena. b) Beca municipal c) Subsidio familiar d) Pensión asistencial o por invalidez.
- 5) Aspectos relevantes de la economía en el Alto Bío Bío.

V. DIAGNÓSTICO COMUNITARIO

De acuerdo con la experiencia del trabajo en el marco del programa de mejoramiento de la EIB en las escuelas del Alto Bío Bío, se considera elaborar un Diagnóstico cuyo objetivo es el recopilar información, que permita la inserción y desarrollo de trabajo comunitario en las escuelas.

En primer lugar, debe explicitarse que los productos de esta etapa de diagnóstico que serán de base para la línea de trabajo comunitario y la construcción de materiales didácticos con contenidos étnicos para niños y/o jóvenes, los constituyen la información de la historias familiares respecto al proceso educativo, como de las opiniones de otros agentes socioeducativos insertos en las comunidades educativas del Alto Bío Bío.

Consideramos que una comunidad educativa es una red de relaciones socioculturales, entre todos los agentes que actúan, piensan y dicen respecto al proceso educativo, no restringiéndolo al ámbito escolar formal, sino a las distintas "educaciones y socializaciones" existentes, por tanto se incorporan los saberes locales, familiares y comunitarios. De hecho, nuestro principal foco de interés son las familias de los educandos escolares, pues todo proceso de revitalización cultural y lingüística pasa por reconocer de parte de las familias los capitales culturales propios, si son valorados y en qué medida éstos pueden ser movilizados.

El diagnóstico tiene componentes de tipo cuantitativo, como cualitativo. Se ha creado una ficha técnica que recopila datos cuánticos acerca de las realidades de las escuelas y entrevistas y conversaciones informales como parte de la información cualitativa.

A continuación presentamos una pauta de diagnóstico y a continuación algunos tópicos en tanto contenidos de las entrevistas a familias de la comuna del Alto Bío Bío, en tanto apoderados de niños educados en las escuelas.

Pauta Diagnóstico.

En el diagnóstico profundizara en dos dimensiones de las comunidades: socioeducativa y cultural.

Dimensión Socioeducativa: en este aspecto nos interesa realizar el diagnóstico a nivel de escuela y de la comunidad.

Focos de interés:

- Caracterización de cada una de las escuelas que participan en el programa.
- Percepciones de los actores respecto a la educación formal y la implementación de EIB.
- Rol de la familia como agente educador.

Dimensión cultural: en este aspecto se considerara las fortalezas y debilidades para desarrollar procesos de revitalización lingüística y cultural.

Focos de interés:

- Factores que debilitan los procesos de revitalización lingüística y cultural.
- Factores potenciadores de procesos de revitalización lingüística y cultural.

Recopilación de información.

La información será recopilada a través de las siguientes modalidades.

- Consulta a material bibliográfico y/o digital.
- Conversaciones informales.

En este aspecto la información será recogida a través de las conversaciones que se generen en el marco de las actividades de programa de recuperación de tecnologías productivas, en este caso los informantes son los artesanos, educadores tradicionales, autoridades del departamento de educación municipal y directores de escuelas.

- Instrumentos: ficha escuelas y liceo.

Se elaboro un instrumento que se entrego para ser llenado en cada escuela, específicamente a los directores.

La ficha técnica se compone de varios ejes temáticos, entre ellos se destacan:

- Antecedentes: Escuela – director.
 - Planta docente.
 - Estudiantes.
 - Infraestructura y equipamiento.
 - Equipamiento complementario.
 - Educación Intercultural.
 - Relación con la comunidad.
- Entrevistas semiestructurada:

Esta actividad se plantea realizarla en el marco de las visitas para la implementación de los talleres en las escuelas y en la etapa de evaluación.

Criterios de selección del informante:

- Dos Apoderados de escolares que estén matriculados y asistiendo a clases de los establecimientos educacionales focalizados en el Programa de recuperación de tecnologías productivas, en la medida de lo posible, algún apoderado de la directiva del centro de padres y el resto, la mayoría, apoderados simples, sin cargo alguno.

Tópicos y contenidos de entrevistas a familias

Las entrevistas tienen sus dimensiones socioeducativas y culturales, con sus respectivos ejes o focos de interés, pero se incorporan tres aspectos específicos a saber:

Como historia familiar:

- A) Historial educativo, tanto formal como familiar.
- B) Relación de la familia con la comunidad y el rol que le asignan a los distintos saberes. La vida cotidiana y ritual (ceremonias, ritos iniciáticos, leyendas, lugares para la transmisión cultural, etc), roles específicos. Indagar por las distintas generaciones (niñez, juventud, adultez, vejez) y visiones de género (hombres/mujeres).
- C) Expectativas en torno a la educación y a la revitalización cultural y lingüística. Relaciones con autoridad académica (director, profesores, etc), relaciones con educadores tradicionales y con la EIB (entendiéndola como programa educativo estatal), opiniones acerca de apoyos externos, relaciones con demás apoderados, familias y con la comunidad.

De acuerdo a esta distribución de las entrevistas, según comunidades, las actividades que deberán realizarse en cada una de ellas, a saber, entrevistas en profundidad (grupales o individuales, según el caso) consistirían de:

COMUNIDAD	ACTIVIDAD
Butalelbun	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Trapa Trapa	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Pitril	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Villa Ralko	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales (Escuela Básica) Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales (Liceo Intercultural).
Kallaki	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Wellali	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Ralko Lepoy	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.
Kepuka Ralko	Contacto con las 2 familias y realización de dos entrevistas grupales o individuales.

Algunas consideraciones para las entrevistas a familias

En relación a las entrevistas a los informantes, que serán de tipo semi estructuradas, se contempla trabajar con grabadora, no obstante si la familia no lo permite se conversarán los temas y se tomará apunte, tratando de registrar los más relevante. También se espera que nos acompañe el educador tradicional, al menos en una de las entrevistas, para que conozcan el proceso de entrevistas, en tanto técnica de recopilación de información, y segundo, para la legitimidad y visualización dentro de la comunidad, como agente transmisor de la cultura legítimo.

Respecto de las entrevistas, se estima que en lo posible éstas sean aplicadas en familia, es decir que abarquen los temas incorporando una pluralidad de voces, lo más probable es que una voz sea la dominante (la del jefe de familia), pero se insistirá en que participen los niños, mujeres y jóvenes también en forma directa o aludiendo a ellos, es decir en forma indirecta si éstos no se encuentran. Y bueno, sino es posible reunir a la familia y no es posible incorporar más voces, la entrevista será individual.

En caso de que la familia donde el dirigente se ponga demasiado en el discurso oficial, es decir, tienda a reproducir los dichos de directores o autoridades, es conveniente privilegiar los relatos de familias donde no haya vínculos fuertes con la autoridad, lo cual no quita que haya vínculos discursivos, no estamos buscando purezas ni esencialismos, pero sí, analíticamente dos opiniones, una un tanto vinculada al micro poder escolar y otra un tanto más alejada de ese micro poder.

Debe explicitarse que este esfuerzo por construir un diagnóstico de las comunidades educativas con énfasis en las familias, en términos de profundidad y alcance de la información o de las historias familiares narradas, por el tiempo y objetivo, no permiten alcanzar una historia sistemática ni completa, sólo son parciales y aproximativas, exploratorias, no restándole importancia al nuestro trabajo, pero no es una investigación científica doctoral, si es un diagnóstico relevante para las comunidades educativas y fuente de rica información para futuros estudios sociales y para la consulta pública en términos generales.

Otras consideraciones.

Si bien es cierto es importante conocer la perspectiva de las familias en las comunidades educativas también es preciso conocer la visión de los directores acerca de ella y de la escuela, se ha conversado con ellos y se ha elaborado una ficha técnica, algunos directores la llenaron, otros no. En las entrevistas y como parte de la instalación de los talleres en las escuelas con los artesanos y educadores tradicionales en el marco del proyecto de recuperación de tecnologías productivas, se pretende aplicar el instrumento al director de las escuelas que faltan, los cuales son los siguientes:

Escuela de Butalelbun: Directora, Srta. Carmen Manquepi.

Escuela de Pitril: Director, Sr. Víctor Álvarez.

Liceo Intercultural de villa Ralko: Director, Sr. Germán Cisternas.

Escuela de Ralko Lepoy: Director, Sr. Eduardo Valdés.

Escuela de Kepuka Ralko: Director, Sr. Ariel Fernández.

Se insistirá en las conversaciones informales con los distintos agentes que aportan al proceso educativo, puesto que en un medio importante de recolección de información dado que la cultura local es reacia a las entrevistas y a las encuestas, teniendo en cuenta las anteriores experiencias de intervención o de investigaciones que nada dejaron a las comunidades, es por eso que el trato directo, la confianza en el mano a mano con educadores tradicionales, artesanos, Kimche, familias u otros agentes es más bien de ese tipo, lo cual no le resta validez cuando se articulen las conversaciones en ejes temáticos medianamente claros, y se apoyen en otras fuentes, o se relacionen a las visiones de otros actores, registros históricos y bibliografía. La riqueza de la oralidad en el Alto Bío Bío continúa entregándonos valiosos aportes a nuestro trabajo y lo valoramos, sobre todo en las relaciones cotidianas de la vida comunitaria.

Caracterización general de la comuna.

La comuna del Alto Bío Bío es creada el 24 de Junio del 2004, via decreto de ley N°19.959, su alcalde actualmente es Felix Vita Manquepi de origen Pewenche, representante independiente Pro PPD.

La superficie de la comuna es de 2.124,6 kilómetros cuadrados, con una población total de 7.027 habitantes, 1.093 residen en zona urbana y 5.933 en zona rural (Censo 2002). La densidad poblacional es de 3,3 habitantes por kilómetro cuadrado. Del total de la población un porcentaje de 82.2% pertenece a la etnia mapuche- pewenche.

Se encuentra ubicada en la zona sur oriente de la región del Bío Bío, abarcando la precordillera y cordillera de los Andes, a 220 Kilómetros aproximadamente de los Ángeles (Capital regional) y a 50 kilómetros de la Comuna de Santa Bárbara. Se extiende desde la confluencia de los ríos Queuco y Bío Bío que corresponde al límite norte de la comuna, hasta la frontera con Argentina; por el sur colinda con la provincia de Malleco. Este territorio pertenece ancestralmente al pueblo pewenche.

La comuna cuenta con un camino principal que une Ralco con las ciudades mas cercanas: Santa Bárbara y Los Ángeles, y con dos caminos secundarios que conectan las localidades interiores: por el lado de río Queuco y por el lado del río Bío Bío.

La comuna esta constituida por un total de 13 localidades: Villa Ralco que es el asentamiento urbano más grande de la comuna y esta ubicado estratégicamente en la confluencia de los caminos que conducen al Cajón de Queuco y al del Bío Bío, se caracteriza porque sus habitantes en su mayoría son colonos y no pewenche. En localidad se ubica la municipalidad, los principales centros de abastecimiento y otros servicios públicos y privados menores. Las otras localidades, constituidas por comunidades pehuenche, presenta una gran dispersión geográfica, marcada por asentamientos que se han originado en los valles de los ríos Queuco y Biobío. Ellas son 12 en total, ubicándose en el valle del río Queuco: Pitril, Cauñicú, Malla- Malla, Trapa- Trapa y Butalelbún. Por el cajón del Biobío se encuentran: El Avellano, Los Guindos, Quepuca Ralco, Ralco Lepoy, El Barco y Guallalí, además de la comunidad de Callaqui, que se ubica en la zona en que el río Queuco desemboca en el Biobío.

El relieve de la zona se caracteriza por la predominancia de terrenos escarpados de montaña pobladas por bosque nativo, presenta quebradas en los bordes de los ríos. Su topografía es de valles, con cordones de cerros y altas cumbres de volcanes. Este terreno está estructurado por la presencia de dos valles que llevan el nombre de los ríos que los acompañan, que son el Bío Bío y el Queuco. Las planicies son escasas, por lo que se aprovechan las existentes para desarrollar los asentamientos y las actividades de la economía familiar, como huertas y crianza de animales a pequeña escala.

En el sector de Alto Bío Bío se distinguen cinco ambientes ecológico-productivo que son: El mallín, sectores planos y húmedos; La pampa Baja, lomajes suaves y descampes; bosque nativo; piñalerías, bosques de araucarias; pampa alta.

Por su ubicación geográfica el territorio posee un clima frío caracterizado por nevadas y fuertes lluvias en temporadas de invierno. En temporadas de verano el clima es caluroso y seco.

Tanto el clima como la geografía condicionan la vida de la población, más aun en las comunidades más alejadas de Ralco, quienes deben adaptar sus viviendas y actividades a las características climáticas del territorio. De esta forma el territorio se divide en dos sub-zonas que son las invernadas y las veranadas. Las primeras son las tierras más bajas, cercanas a los ríos, que corresponde a los (ambientes ecológico-productivo el Mallín, Pampa baja y bosque nativo), donde la población pewenche vive con sus familias y pasan la mayor parte del año, aquí construyen sus viviendas permanentes y cultivan sus huertos. Las veranadas (ambientes ecológicos-productivo la pampa alta y piñalerías), donde las familias se trasladan en temporadas de mayor temperatura. En estos terrenos se realizan actividades como el pastoreo y la recolección de piñones.

En la comuna según la encuesta CASEN 2006 un 35,8% de la población viven en condición de pobreza: un 14,5 % de indigentes y un 21,3% de pobres no indigentes. La comuna presenta una alta tasa de analfabetismo con un 24,8 % en comparación con el promedio nacional que alcanza a un 3,1%, el promedio de escolaridad de 6.1%, bajo en comparación con el promedio nacional que alcanza 10,1 promedio de años cursados.

Esto tendrá una repercusión grande cuando tengamos que analizar y construir el Campo de la Educación, pues son características que le dan un matiz especial a este Campo, de los cuales se destaca: Alta concentración de población rural, indígena, pobre económicamente y con baja escolaridad, lingüísticamente tenemos zonas donde en las comunidades pewenche predomina el chedungún.

MEDIOS DE COMUNICACIÓN Y SERVICIOS DE INFORMACIÓN LOCALES.

La comuna cuenta con escasos servicios de información, si bien existen teléfonos, no se encuentran en todas las comunidades, los que hay son de uso casi exclusivo de las instituciones que funcionan en la comuna, existiendo pocos en hogares o en los espacios públicos. Estos teléfonos corresponden a telefonía rural, la cual se caracteriza por su fragilidad en temporada invernal y alto costo. En relación al acceso a Internet, si bien existe en la comuna, el servicio es de mala calidad y esta limitado solo a las localidades del Villa Ralco, Quepuca Ralco y Ralco Lepoy.

La comuna también cuenta con medios de comunicación escritos y de radioemisoras pero están limitados casi a la frontera de la comuna, sin embargo en su precariedad son funcionales como medios de transmisión de información para los habitantes de la comuna, especialmente de las comunidades mas alejadas.

Boletín escrito, en el Alto Bío Bío existe un medio de información escrito llamado Kume Rakiduum, es un periódico, cuya oficina se encuentra en Villa Ralco.

La radio Alto Bío Bío, que funciona desde villa Ralco es bastante escuchada, está en el dial 100.9 FM y se escucha todo el día. Pero su cobertura es desde villa Ralco al sector Palmucho por el cajón del río Bío Bío y hasta Kauñiku por el cajón del río Keuko.

La radio Angelina, ésta funciona todo el día, desde las 7 de la mañana hasta las 12 de la noche, pero en los valles cordilleranos como el de Trapa trapa se escucha bien de 15 a 17 horas. Esta radio se encuentra ubicada en la ciudad de Los Ángeles.

Radio comunitaria "Vientos del Sur", esta radio está ubicada en el dial 107.5 FM. Surgió en junio del 2007 fruto de un foro ciudadano donde se proyecta la comuna a futuro realizado en el año 2005. La cobertura es de villa Ralco a Pitiril y hasta Kepuka Ralco. La radio funciona desde Villa Ralco.

Sistema de comunicación de los Educadores Tradicionales.

1) Por contacto entre los mismos educadores tradicionales: Depende de la vida social.

El educador tradicional de Kallaki, de Ralco y Pitiril preferentemente, posee una vida social y redes que le permiten el contacto directo con instituciones y con otros educadores, las condiciones materiales de comunicación son mejores que las del Alto, pues acá cuentan con buenos caminos, mayor flujo vehicular, más locomoción, y la cercanía con la villa ralco, centro político de la comuna, permite una supuesta mejor comunicación. Baste recordar que Kallaki se encuentra a 10 Kms de villa Ralco y Pitiril a unos 11 Kms de dicha villa. Esto posibilitaría una comunicación medianamente expedita entre los educadores: Luis Purran (escuela KallaKi), Manuel Huenupe (escuela Ralco) y Fernando Llaulen (escuela Pitiril).

2) Comunidad

La comunicación a través de la comunidad se genera a través de dos vías:

La comunicación fluye por dos vías:

- a) Comunicados radiales que son escuchados por terceros y éstos le avisan al educador tradicional de alguna reunión en el encuentro cotidiano, sobre todo en lugares donde se encuentran regularmente los peñis, por ejemplo, la escuela, la posta rural, el almacén o la iglesia.
- b) Reuniones que realiza la comunidad, en este aspecto hay comunidades que están más organizadas que otras. El caso de Kallaki es de mencionar, pues se reúnen al menos una vez por mes, la directiva de esta comunidad tiene un presidente, un vicepresidente, un lonko y un secretario, éste último es el que distribuye la información de las reuniones o avisos varios a las radios y contactos (vecinos clave).

3) Municipalidad:

A través del departamento de Educación municipal, esta se puede generar a través de tres modalidades:

- a) DAEM informa a los educadores tradicionales de alguna actividad.
- b) Los educadores tradicionales se acercan al DAEM a buscar información.
- c) Recados en las escuelas.

Locomoción colectiva: Destinos y horarios.

Santa Bárbara destino villa Ralko: 7:20 – 9:00 – 11:00 – 14:00 – 15:00 – 19:30 hrs.

Villa Ralko destino Santa Bárbara: 8:00 – 9:00 – 10:30 – 12:30 – 15:30 – 17:00 – 18:00 – 19:30 hrs.

Día domingo: Santa Bárbara destino villa Ralko: 8:30 – 11:45 – 14:30 – 18:30 hrs.

Villa Ralko destino Wellali (valle Bío Bío): Salida 14:30 hrs. Llegada aprox. 18:30 hrs.

Villa Ralko destino Butalebun (valle Keuko): Salida 16:30 hrs. Llegada aprox. 20:00 hrs.

Wellali destino Villa Ralko: Salida 7:00 Llegada aprox. 10:30 hrs.

Butalebun destino Villa Ralko: Salida 5:00 Llegada aprox. 8:30hrs.

Ejemplo de proceso de información para convocatoria a reunión: 15 de abril 2008, Programa de recuperación de tecnologías productivas

El educador tradicional Elías Tranamil de la escuela de Trapa Trapa es comunicado para asistir a la reunión del 15 de abril 2008, a través de un vecino que en la comunidad de Trapa Trapa escuchó el aviso en la radio Angelina. Se enteró el día 14 de abril. Por tanto se informó por la vía número 3.

El educador tradicional Luis Purran de la escuela de kallaki es comunicado para asistir a la reunión del 15 de abril 2008 por el DAEM, por don Ángel Ancanao. Se enteró la misma mañana del 15 de abril. Por tanto se informó por la vía número 4.

Educador Tradicional Fernando Llaulen se entero el mismo día que se realizo la reunión en la mañana a través de mensaje en la radio

Si bien es cierto que existen cuatro vías de comunicación entre los educadores tradicionales, ésta no es una red o un sistema efectivo. Hay que potenciar el sistema comunicacional, pues la realidad nos muestra que hay una escasa utilización de las vías para comunicarse, y lo que es peor, entre los mismos educadores tradicionales no hay una sistematicidad comunicativa. Los educadores tradicionales deben esforzarse por buscar la información y la comunicación entre pares y también el DAEM tiene que avisar con anticipación acerca de las actividades a desarrollar.

Por el lado del cajón cordillerano del río Keuko, tiene que ser más expedita la comunicación entre el educador tradicional de Trapa trapa (Elías Tranami) y el educador tradicional de Butalelbun (Elías Pereira). Por el lado de villa Ralko y sus alrededores (Pitiril y Kallaki), tiene que fluir mejor la comunicación entre Fernando Llaulen, Manuel Huenupe y Luis Purran. Por el lado del cajón del río Bío Bío tiene que tener mayor iniciativa comunicacional el educador tradicional de la escuela de Ralko Lepoy, pues no están tres meses aislados geográficamente como Wellali y tienen mayor experiencia en el trabajo EIB que las escuelas de Kepuka Ralko y que el mismo Wellali.

Un mayor compromiso de la dirección de las escuelas, sumado a un mayor esfuerzo comunicativo del DAEM y de los propios educadores tradicionales posibilitará la red de comunicación que permita un mejor entendimiento entre los distintos actores involucrados en el proceso educativo y en las actividades propiciadas por la UTEM.

SERVICIOS COMUNITARIOS Y SUBSIDIOS MUNICIPALES.

SUBSIDIOS MUNICIPALES.

En conversación con la Dirección de Desarrollo Comunal, la asistente social Marta Campos, constatamos lo siguiente:

A) Familias por comunidad y situación sociocultural de la comuna.

Respecto a la situación sociocultural de la comuna y en especial de las comunidades del Alto Bío Bío partimos por saber cuántas familias viven aproximadamente en la comunidades en las cuales el equipo UTEM desempeña su labor en tanto apoyo al mejoramiento de la calidad de la EIB y del proyecto "Recuperación de tecnologías productivas..."

Comunidad de Butalelbun: 220 familias aprox.
Comunidad de Trapa Trapa: 190 familias aprox.
Comunidad de Pitiril: 130 familias aprox.
Villa Ralko: 260 familias aprox.
Comunidad de Kallaki: 190 familias aprox.
Comunidad de Wellali: 70 familias aprox.
Comunidad de Ralko Lepoy: 215 familias aprox.

Comunidad de Kepuka Ralko: 170 familias aprox.

Respecto del tipo de familias, nos cuenta la directora de DIDECO, se trata de familias extensas, "en las comunidades las familias son numerosas, se forman familias en el sitio de la familia principal, hay una casa que es como la central y unas 3 ó 5 en los alrededores, cada grupo familiar puede albergar entre 10 y 20 personas.

Al iniciarse la comuna en el año 2004 se apreciaba cierta diferencia entre un valle y otro, cuestión que ha ido variando con los años gracias a una creciente escolaridad. Respecto al valle del Bío Bío se tenía una ética del trabajo más inculcada, proactiva, tal vez producto de la relación con la construcción del camino y de las represas. La idea del trabajo asalariado se difundió más rápido, al parecer esto también era acompañado por un supuesto mayor nivel de escolaridad de sus habitantes, a pesar de que no hay un registro sistematizado por comunidad o por valle, pero que se notaba. La gente del valle del Bío Bío, también iban mucho a trabajar en las cosechas de los fundos cercanos a Santa Bárbara.

En el valle del Keuco la idea del trabajo asalariado era menor, la economía y la educación en la familia era más en torno a los vaivenes de la naturaleza y por ello los niños acompañaban a temprana edad a sus padres a labores de ganadería y leña y las niñas a ayudar a sus madres en las labores domésticas. Sin embargo, eso ha ido cambiando, pues hay más educación, se puede apreciar cuando vienen a postular a las distintas becas.

Respecto al tema del alcoholismo de los habitantes de las comunidades, si bien es cierto que aún está presente, ya no es tanto como hace unos años atrás, hoy hay más educación y la iglesia evangélica ha contribuido a que el problema en algunas comunidades haya disminuido.

En términos económicos, la gente de las comunidades vive preferentemente de la pequeña ganadería, básicamente: Bovino, ovino, caprino y porcino. En verano se produce el momento de la compra y venta de animales y también el carneo de éstos, son los meses de diciembre a marzo, donde fluye más dinero, en esos meses las familias se apertrechan de productos para pasar el largo invierno, bajan a Ralko o Santa Bárbara a comprar harina, azúcar, arroz, fideos, aceite, etc. La agricultura es sólo para consumo familiar, no da para vender.

B) Beneficios sociales municipales.

- Beca indígena:

En el año 2004, cuando comenzó la comuna, sólo 90 niños recibían la beca indígena.

En el año 2007, los alumnos becados entre educación básica, media y superior fueron 270. Los jóvenes educados en la educación superior fueron 16, de los cuales 9 siguieron estudiando.

Actualmente hay unos 400 postulantes a la beca indígena. 23 de ellos postulan a la educación superior.

Montos: Educación Básica: \$ 80.000 anual.

Educación Media: \$ 166.000 anual.

Educación Superior: \$ 50.000 mensual.

El dinero es en efectivo y va directo a la cuenta del bancoestado, si es mayor de 14 años, lo puede retirar el joven.

- Beca Municipal: dinero para ayudar en el proceso de matrícula en la Educación Superior, el monto va de los \$ 40.000 a los \$ 50.000.
- Subsidio Familiar: Casi el 100% de las mujeres con hijos posee el beneficio. Monto: \$ 5.393 por carga. Cada tres años se renueva el subsidio.
- Pensión Asistencial o por Invalidez: La reciben los adultos mayores de 65 años y las personas que tengan alguna discapacidad invalidante. Monto: de \$ 45.000 a \$ 48.000 mensuales

Fecha del pago de subsidios: Se cancelan en las comunidades la segunda semana de cada mes. En mayo fue para el valle del keuco el jueves 8 de mayo y para el valle del Bío Bío el viernes 9 de mayo. En kallaki y Villa Ralko se canceló el viernes 9 de mayo. Se recomienda no ir a las comunidades el día de pago.

REALIDAD DE LOS EDUCADORES TRADICIONALES PEWENCHE.

En base a conversaciones y reuniones realizadas en el marco del programa de Recuperación de tecnologías productivas en las escuelas del Alto Bío Bío, en las cuales han participado educadores tradicionales, funcionarios DAEM y equipo de profesionales UTEM, se puede vislumbrar el siguiente escenario respecto a la situación de los educadores tradicionales en la comuna.

Los educadores tradicionales tienen una inserción material marcada por la inestabilidad laboral y económica. El DAEM a los asesores les paga por 6 horas a la semana. Las escuelas que están focalizadas por Orígenes tienen un aporte de 10 horas a la semana para los educadores. Las remuneraciones en lo que respecta a su aporte en la educación es bajo (rondan los 60 mil pesos al mes). Muchas veces los asesores culturales tienen que dedicarse a otras actividades económicas comunitarias: Ocuparse de los animales, actividad base (la pequeña ganadería) de la economía pewenche del Alto Bío Bío o a la incorporación a otros proyectos con otras instituciones, por ejemplo World Visión, Kiduam Rakiduam, etc.

El educador tradicional, dentro del campo de la educación del Alto Bío Bío, tiene que constantemente estar legitimando su rol ante la comunidad pewenche, ante las familias de los niños educandos, ante la municipalidad, ante los sostenedores privados, ante los directores y ante los profesores. También a la fuerte presencia de la influencia de la religión evangélica en algunas comunidades, que muchas veces cuestionan la cultura pewenche y por ende al educador tradicional.

Relacionado con lo anterior, el educador tradicional, por lo general porta un escaso capital cultural, es decir una baja escolaridad, por tanto una pobre acumulación de títulos legitimados por el Estado, por ejemplo, licencias de educación básica, educación media, técnica profesional o universitaria. Esto impide que el educador en el aula aproveche el capital cultural étnico que porta, pues no tiene

herramientas técnicas pedagógicas, poca capacidad de planificar pedagógicamente y escasa capacidad de diálogo técnico en cuanto a conocimientos culturales oficiales para relacionarse de mejor forma con la autoridad académica: profesor, director, sostenedor (privado o municipal), equipo UTEM o con otras instituciones que intervienen en el proceso educativo.

La mayoría de las veces el educador tradicional se incorpora tarde a las actividades escolares, por dos motivos: porque la veranada termina en abril y porque la municipalidad contrata al educador a fines de abril (orígenes envía los recursos tarde a las escuelas, inclusive no se alcanza a ejecutar el proyecto programado debido a que llegan los recursos incluso en noviembre). En muchos casos el nombre del educador tarda más tiempo en definirse, pues tiene que pasar el filtro de las comunidades, del director, de los profesores, por tanto, el educador se presenta en la escuela en mayo o junio, cuando las planificaciones ya están hechas, cuando la escuela ya está cerca de cerrar un trimestre, lo que impide al educador insertarse de mejor forma al proceso educativo. También es preciso señalar que los fondos de Orígenes, que muchas veces es el único aporte monetario para los educadores de las escuelas privadas se demoran en hacerse presentes, lo que merma económicamente al educador y lo más probable que eso afecte también su motivación. También atrasa las planificaciones que se presentan en los respectivos proyectos.

Qué se plantea para ir superando esta realidad

En lo posible aumentar la estabilidad laboral y económica del asesor cultural o educador tradicional: Sumados a las 6 horas que este año renueva la Municipalidad del Alto Bío Bío, se incorpora en algunas escuelas el aporte de 10 horas remuneradas por parte del Programa Orígenes. A partir del segundo semestre del presente año, la UTEM contribuirá con 10 horas remuneradas a la semana para el educador tradicional. Esto permitirá, al menos por el segundo semestre un ingreso mejor para el educador, sumado a las capacitaciones y a las actividades desarrolladas por el programa, el educador en teoría tendría que trabajar mejor y en mejores condiciones materiales y técnicas. En resumen, aumentar las horas pedagógicas y las remuneraciones de los asesores culturales.

Otra apuesta es en torno a la capacitación de los educadores tradicionales, de forma permanente y sistemática: primero, que terminen su enseñanza básica, otros que terminen su enseñanza media y en lo posible que estudien en la educación superior, con el fin de que vuelvan a las comunidades con mayor conocimiento a las escuelas. Ahora, esto presenta contradicciones en el sentido de que los educadores se transformen en líderes comunitarios, ahora portadores no solo de capital cultural étnico (porta bilingüismo, chedungun-castellano), sino del capital cultural legitimado por el Estado, sería competencia directa para los profesores de las escuelas y porqué no, en el futuro de los directores, bueno, son los envites culturales presentes en todo campo de la educación y el micro campo de la educación del Alto Bío Bío tiene muchos. En resumen, aumentar el currículum de los asesores en el corto plazo: cuarto medio aprobado, capacitado en EIB y aumentar su capital lingüístico (en chedungun y castellano).

Opinión de Ángel Ancano (DAEM)

“Los profesores tienden a cerrarse en cuanto a sus objetivos académicos, pero deben sensibilizarse respecto a la EIB, abrirse a la cultura pewenche. Los profesores, en general, están educados con la cultura occidental y eso, a veces, se nota en su relación pedagógica con los niños pewenche”.

“El nivel educacional del pewenche es bajo, los peñis prácticamente no estudian en la Universidad, algunos estudian carreras técnicas. Hay que apoyar de alguna forma para que ese nivel de educación suba, iniciar procesos de mejorar la calidad de la educación, sumado a la EIB”.

“Hay que prepararse (estudiar, aprender), quiero más y mejores colaboradores”. En alusión a los educadores tradicionales, instando a que sean responsables y que se eduquen, que luchan por capacitarse y llegar a tener un mayor nivel educacional.

Escuelas del Alto Bío Bío, sostenedores, años 2007 – 2008 y educadores tradicionales pewenche.

Escuelas	Sostenedor	Año 2007	Año 2008
Butalelbun	Fundación Juan XXIII	Elías Pereira	Elías Pereira
Trapa Trapa	Ninfa Parada	Elías Tranamil	Elías Tranamil
Pitril	DAEM	Ricardo Pichinao Segundo semestre sin educador tradicional.	Fernando Llaulen
Villa Ralko	DAEM	Fernando Llaulen Rogelio Gallina (segundo semestre)	Manuel Huenupe
Liceo Intercultural	DAEM	Mauricio Manquepi	Mauricio Manquepi
Kallaki	DAEM	Luis Purran	Luis Purran
Kepuka Ralko	Elsie Fernández	Camilo Joel Levi	Camilo Joel Levi
Ralko Lepoy	DAEM	Juan Rosales	Sebastiana Kalpan
Wellali	Edgardo Solar	José Huenupe	José Huenupe

Hay dos casos especiales, los de la escuela de Trapa Trapa y de Wellalí, pues objetivamente ambas escuelas no han tenido apoyos pedagógicos con contenido étnico de parte de los educadores tradicionales pewenche en el aula trabajando con los niños de dichas escuelas en el período 2007 - 2008. Esto porque ambas escuelas no están focalizadas por el programa orígenes y tampoco reciben apoyo económico para la contratación de educadores desde la municipalidad ya que son ambas escuelas privadas, sin embargo Elías Tranamil y José Huenupe se han incorporado a las capacitaciones UTEM destinadas a mejorar el aporte de los educadores en el aula desde el año 2007, y cuentan con el apoyo de los directores para que pronto se integren al aula. Tranamil de la comunidad de Trapa Trapa y José Huenupe de Wellalí cuentan con el apoyo de sus respectivas comunidades, de hecho, José recibió el apoyo de la presidenta de su comunidad y en la escuela, tanto el director, como el sostenedor le han dado el espacio para que se incorpore este año como artesano y como educador tradicional financiado por programas ejecutados por la UTEM, como es el caso del Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas para las Escuelas del Alto Bío Bío.

Actividades de apoyo a la EIB realizadas durante el primer semestre del año 2008 con participación activa de los educadores tradicionales

Dos son las actividades más relevantes que se han desarrollado en estos primeros meses del año 2008, de esto nos narra Luis Purran, educador tradicional de la escuela de Kallaki.

La primera actividad es una capacitación durante los días 25 de marzo (jornada completa) y el 1 de abril. En esos días los educadores tradicionales de las escuelas municipales capacitaron a los profesores de dichas escuelas. Luis capacitó a los de Kallaki y Mauricio Manquepi destacó al capacitar a los docentes del Liceo Intercultural de Ralko y de la escuela básica de Ralko.

La capacitación en Educación Intercultural Bilingüe de los educadores tradicionales fueron sobre contenidos étnicos en:

- Conceptos matemáticos.
- Lenguaje y comunicación.
- Cultura pewenche general.
- Actividades sociales.
- Religiosidad pewenche.

La segunda actividad es la desarrollada el día 3 de abril en villa Ralko, denominada "Encuentro de Palín en el Alto Bío Bío", aquí participaron todas las escuelas municipales y privadas, alumnos de educación básica y de educación media.

Los educadores tradicionales explicaron el desarrollo del juego, todos los significados culturales, paso a paso y las características de las herramientas del juego. Vinieron dos Kimche de Arauko y un Kimche del Alto Bío Bío. Los educadores tradicionales aprendieron de los sabios lo previo al juego o el contexto simbólico cultural, lo que está en juego en torno al palín, cuestiones que desconocían en su mayoría, por ejemplo, el empezar el juego, tiene un significado profundo para la cultura mapuche pewenche.

Existe un registro fílmico de la jornada, el director del Liceo Intercultural tiene el video de la actividad: juego de palín.



Cajón del Keuko

COMUNIDAD DE BUTALELBUN.
EN VOZ CHEDUNGUN: PUTRALELBUN, VEGA GRANDE.

La comunidad de Butalelbun está ubicada a 67 kilómetros de villa Ralko y es la que está ubicada más al oriente de Villa Ralko.



Escuela.

Nombre: Escuela Trapa Trapa Butalelbun.

Años de funcionamiento: 26 años.

Régimen: Internado.

Dependencia: Particular subvencionada.

Educador Tradicional: Elías Pereira Paine.

Sostenedor: Fundación Juan XXIII (de orientación religiosa católica).

Directora.

Nombre: Carmen Manquepi.

Ciudad de origen: Comunidad de Butalelbun, Alto Bío Bío.

Origen étnico: Pewenche.

Años en el cargo: desde marzo del 2008.

Lugar de residencia: Comunidad de Butalelbun.

La profesora – directora de la escuela de Butalelbun lleva tres años ejerciendo, como docente y

desde marzo del 2008 en calidad de directora del establecimiento educacional. Ella es pewenche hablante y estudió Pedagogía con mención en EIB en Villarrica.

Resumen.

Imparte educación desde 1° a 8° año básico
 No cuenta con cursos de integración
 Su matrícula es de 73 estudiantes, todos de origen pewenche.
 Su planta docente es de 4 profesionales de la educación.
 Está inserta al Programa de Jornada Escolar Completa.
 Está focalizada por el Programa EIB Orígenes.
 La directora lleva tres años ejerciendo la actividad docente.

Planta docente.

Nombre	Asignatura	Años de servicio	Años de servicio en comuna	Años de servicio en la escuela	Formación en EIB	Pewenche
Ignacio Raiman	Todas	1	1	1	No	Lafkenche
Dominga Huenupe	Todas	8	8	6	Si	Si y habla Chedungun
Carmen Manquepi	Todas	3	3	3	Si	Si y habla chedungun
Amandina Manquepi	Todas	9	9	9	Si	Si y habla chedungun

Estudiantes

Curso	matricula	Hombres	Mujeres	Pewenche	Hablantes Chedungun	Internos	Integración
Pre-escolar	2	2	0	2	2	N/R	0
Primero	10	6	4	10	10	10	0
Segundo	14	7	7	14	14	14	0
Tercero	9	4	5	9	9	9	0
Cuarto	9	3	6	9	9	9	0
Quinto	6	4	2	6	6	6	0
Sexto	9	4	5	9	9	9	0
Séptimo	8	6	2	8	8	8	0
Octavo	6	3	3	6	6	6	0
Total	73	39	34	73	73	71	0



Estudiantes de Butalelbun.

Educación Intercultural Bilingüe.

La situación de dicha escuela en relación al apoyo a la EIB se encuentra en medio de conflictos culturales en la comunidad, sobre todo por la influencia creciente de la religión evangélica que hace ver su parecer respecto a la revitalización cultural y lingüística de la étnia pewenche, en tanto apoderados de los niños que asisten a la escuela. La anterior dirección, a cargo de las hermanas Lauristas, que desarrollaron un proyecto en EIB (técnicas y contenidos) más avanzado que en otras escuelas de las comunidades, entró en conflicto con la comunidad, pues parte importante de ésta no está de acuerdo en la potenciación de algunos aspectos de la cultura pewenche presentes en el proyecto de la EIB, cuestión a tener en cuenta para el desarrollo de nuestras líneas de trabajo al respecto, bueno, nada es fácil en la zona cordillerana del Alto Bío Bío.

Actualmente el educador tradicional de la escuela es Elías Pereira Paine tiene 22 años, estudios rendidos hasta 2° medio, pero está regularizando su situación académica en un programa de nivelación de estudios. Elías tuvo al inicio del Programa (año 2007) una participación irregular en las capacitaciones, se sumó más activamente después del segundo bloque, a pesar de esto es uno de los Educadores más demandantes por lo que tiene un cierto liderazgo entre sus compañeros. La familia de Elías es una de las familias que dieron origen a la comunidad de Butalelbun, su abuelo Felidor Pereira contribuyó con sus relatos al texto "La cultura desde los Kimche.....". Elías Tiene

experiencia previa como Educador en la misma escuela. En esta escuela todos los estudiantes hablan fluidamente chedungun, por lo que las clases se realizan en esa lengua.

El educador tradicional Elías Pereira tiene contrato por 37 horas a la semana, y es en la práctica, un profesor más. Trabaja de lunes a jueves. Está terminando su cuarto año medio, a fines del 2008 tendrá la licencia de enseñanza media y la está realizando en el Liceo de Ralko. A pesar de ciertos conflictos en su comunidad, el Educador continuará este año en el colegio y en los proyectos de la UTEM vinculados al apoyo y el mejoramiento de la calidad de la educación intercultural bilingüe, no sólo como educador, sino como artesano en la tecnología productiva del cuero impartiendo el taller en al aula de clases con los escolares, como parte del programa "recuperación de tecnologías productivas en las escuelas del Alto Bío Bío".

La escuela de Butalelbun este año ha incorporado a una mujer, como educadora tradicional, se llama Elena Manquepi y es interesante, porque es la primera mujer que rompe con el prejuicio de que no se "puede" tener una educadora. Ella hace clases de primero a octavo básico, en la asignatura de educación tecnológica. Elías Pereira hace clases desde quinto a octavo básico en educación tecnológica, de séptimo a octavo básico hace clases como asistente de chedungun y de primero a octavo básico hace clases de espiritualidad (cosmovisión) pewenche.

La escuela de Butalelbun es una de las más avanzadas en trabajo de EIB, el trabajo y experiencia de las monjas ecuatorianas, Marlén e Inés a dejado bien posicionada a la escuela y ha sido un ejemplo, en cuanto potenciar la cultura y lenguaje pewenche.

Logros educacionales, evaluación Simce.

La prueba aplicada en el 2006 a los cuartos básicos del país y los segundos medios, muestra que en la comuna de Alto Bío-Bío los niños alcanzaron 209 puntos en lenguaje (el promedio nacional 253, el regional 254), y 176 en matemática (el promedio nacional es 248 puntos y el regional 247). En el caso de la escuela de Butalelbun, se aplicó la prueba a 12 niños y niñas de cuarto básico.

Se considera grupo bajo a las familias de los escolares cuyo hogar tiene un ingreso económico hasta los \$ 122.000 mensuales y un nivel educacional inferior al séptimo básico, según los estándares del Mineduc.

Los puntajes del SIMCE en Lenguaje y Comunicación (en castellano): 223.

Matemática: 199.

Comprensión del medio: 206.

Test del SIMCE aplicado para niños de cuarto año básico.

Fuente: Mineduc 2006.



Entrada a Escuela de Butalelbun.

COMUNIDAD DE TRAPA TRAPA.

EN VOZ CHEDUNGUN: TAPUN TAPUL, ENCUENTRO DE CUATRO RÍOS.

2. TRABPA, DONDE SE JUNTAN LAS CORDILLERAS COMO CÍRCULO.

La comunidad está ubicada en el valle cordillerano de Trapa Trapa a unos 60 Kms. de Villa Ralko.



Escuela.

Nombre: Escuela N° 70 de Trapa Trapa.

Años de funcionamiento: 39 años.

Régimen: No internado.

Dependencia: Particular subvencionada.

Educador Tradicional: Elías Tranamil Tranamil

Sostenedor: Ninfa Parada

Imparte educación desde 1° a 6° básico.

Directora.

Nombre: Edita Godoy Manríquez.

Ciudad de origen: Los Ángeles.

Origen étnico: No pewenche.

Años en el cargo: 12 años

Lugar de residencia: Los Ángeles.

Resumen

No cuenta con cursos de integración.

Su matrícula es de 56 estudiantes.

Su planta docente es de dos profesores.

Esta inserta al Programa de Jornada Escolar Completa.

Este año no está focalizada por el Programa EIB Orígenes por lo que no recibirá financiamiento para la inserción de un Educador Tradicional.

Planta docente.

Nombre	Asignatura	Años de servicio	Años de servicio en comuna	Años de servicio en la escuela	Formación en EIB	Pewenche
Edita Godoy	Todas	26	21	21	No	No
Carlos León	Todas	3	2	1	No	No

Estudiantes

Curso	matricula	Hombres	Mujeres	Pewenche	Hablantes Chedungun	Internos	Integración
Pre-escolar	-	-	-	-	-	-	-
Primero	13	4	9	13	13	-	-
Segundo	12	3	9	12	12	-	-
Tercero	9	6	3	9	9	-	-
Cuarto	9	6	3	9	9	-	-
Quinto	5	3	2	5	5	-	-
Sexto	7	2	5	7	7	-	-
Total	56	24	32	56	56	0	0



Estudiantes de Trapa Trapa.

Infraestructura y equipamiento de la escuela.

El tipo de construcción, en cuanto a su material, es de tipo mixto, o sea sólido y ligero. El número de salas habilitadas para hacer clases son dos. Posee una pequeña biblioteca. Cuenta con un pequeño laboratorio computacional donde tiene tres equipos, sin conexión a Internet. El sistema de calefacción es de estufa a leña y la escuela no cuenta con transporte escolar.

Equipamiento Complementario.

El equipamiento consiste en un televisor, un video grabador, un reproductor de DVD, una impresora, una cámara fotográfica y un equipo de música. La escuela no cuenta con fotocopiadora, filmadora no con un data show.

Equipamiento para actividades recreativas y/o talleres.

En deporte, la escuela práctica el voleibol, el fútbol y el palín. Respecto a talleres, no tiene.

Educación Intercultural.

La escuela no está focalizada por el Programa Orígenes.

Este año se incorpora al aula de clases el educador tradicional Elías tranamil.

La escuela ha elaborado material pedagógico con contenido étnico. La directora nos dice que en años anteriores se elaboró material, en la que participó el profesor Carlos Riffo y otros materiales didácticos interculturales, en base a juegos. Actualmente se utilizan materiales didácticos, tales como técnicos y juegos (bingos mapudungún, ailla cubos).

La escuela no presentó proyecto al Programa Orígenes para recibir financiamiento para un Educador Tradicional, de acuerdo a lo expresado por la Directora de la Escuela esto se debió a que la comunidad es mayoritariamente evangélica por lo que no quieren que se desarrolle EIB en la escuela.

Elías Tranamil se presentó para participar voluntariamente en la capacitación, como representante de la comunidad, para formarse como Educador Tradicional. Los dos docentes de Trapa Trapa nos indicaron que por su parte existía disposición para que se insertara en la escuela, a la fecha él nos comentó que ya ha realizado, sin recibir remuneración alguna, talleres para los niños en la escuela.

A pesar de no estar contratado por la escuela de su comunidad, Elías ha tenido una participación constante y activa en el Programa y es dentro del grupo de Educadores uno de los más reflexivos y opinantes. Elías a partir de la primera semana de junio y por cinco semanas, va a trabajar como artesano con los niños en el aula en la tecnología productiva del cuero. Tranamil proviene de una de las familias con mayor tradición de la comunidad, el año pasado, su padre, don Manuel Tranamil nos enseñó acerca de la historia de su comunidad, destacándose en el texto "La cultura desde los Kimche..." Como parte del trabajo desarrollado por el antropólogo Jorge Canales y el Sociólogo Marcelo Adriaola en el Programa de apoyo y mejoramiento de la calidad de la educación intercultural bilingüe en las escuelas del Alto Bío Bío.

Relación con la comunidad.

Las reuniones de apoderados se realizan cada cuarenta días, con un porcentaje promedio de asistencia del orden del 45%. Las actividades que se realizan con la participación de los apoderados son: la proyección de videos culturales y religiosos evangélicos.

En la escuela no se realizan ceremoniales o fechas de importancia para la cultura pewenche.

Opiniones de la directora de la escuela.

"La comunidad de Trapa Trapa no quiere que la escuela encabece un proceso de revitalización cultural y lingüística pewenche".

La directora plantea buena voluntad en el sentido de otorgar espacio a nuestro equipo para desarrollar las distintas actividades de apoyo a la EIB y en especial de incorporar al educador tradicional y artesano, Elías Tranamil, para que trabaje en la escuela. "Es bueno que la Universidad apoye con recursos la inserción de Elías, la idea es que él también tenga estabilidad económica y laboral, no hay problema para que trabaje en la escuela", nos dice la directora.

Opiniones del profesor.

Conversando con el profesor Carlos León, éste manifiesta su interés en apoyar el proceso educativo de los niños, incorporando la cultura pewenche. “Sería bueno capacitar a los niños con tecnologías productivas, acá los habitantes del Alto Bío Bío no tienen más alternativas económicas que la pequeña ganadería, sería bueno que tuvieran en el futuro otras fuentes de ingreso”, nos dice el profesor.

Tema cultural emergente: la religión evangélica.

Un aspecto importante de la vida sociocultural en los valles cordilleranos del Alto Bío Bío que es un lugar de conflicto y que estudiarlo contribuirá a un mejor entendimiento para la acción de políticas públicas o apoyos en temas de educación es la irrupción de la religión evangélica. En Butalelbun, Trapa Trapa y Ralko Lepoy, la relación escuela/religión/comunidad está presente con sus aspectos positivos, negativos y nudos problemáticos o lugares donde se producen envites culturales, donde los distintos agentes disputan especies de capital (simbólico, escolar, etc), desde posiciones socioculturales distintas. En algún momento pudimos conversar con algunos peñis sobre el tema y surgieron algunas opiniones sobre la materia, sin embargo estimo que será lugar de reflexión para otro texto, pues el tema da para una investigación propia.

En algunas comunidades donde la presencia evangélica es más fuerte ha hecho posible que procesos de revitalización cultural y lingüística pewenche se vea problematizada ya sea en sus prácticas comunitarias, por ejemplo en ceremoniales como el Nguillatun, o en las escuelas, donde a veces la influencia evangélica ha puesto restricción a un desarrollo de la educación Intercultural Bilingüe, poniendo en cuestión a autoridades, como el caso de la escuela de Butalelbun o poniendo en jaque en tanto legitimidad a algún educador tradicional pewenche en tanto transmisor de saberes culturales pewenche en el aula o de negociar con las escuelas ciertos contenidos pedagógicos. La escuela de Trapa Trapa tampoco está focalizada por el programa Orígenes, de alguna forma se aprecia la influencia de la iglesia, lo pudimos apreciar el año pasado cuando visitamos la comunidad y levantamos información al respecto.....

“En Trapa Trapa, impera la religión evangélica, esto trae cosas positivas, como negativas: por ejemplo, pone freno a los vicios como el alcoholismo, pero trata de “extirpar las idolatrías” de los Pewenche, propias de su cultura ancestral, prohibiendo, por ejemplo, el nguillatun. Pero no restringe el habla chedungun, eso sí. Existen 13 iglesias evangélicas para una comunidad de 700 habitantes, en el campo simbólico, el conflicto está ya sea en sus versiones latentes, como manifiestas y tiene vida justamente porque hay pugnas, hay objetos en juego y hay clases (socio culturales) que participan, porque tienen una historia”.

Elías Tranamil nos dice “en vísperas del año 2000 los evangélicos predicaban que los peñis iban a morir ahogados en un diluvio, se iba a acabar el mundo, que dios iba a venir, pero sólo se iban a salvar los que se convirtieron a la religión evangélica”. “Dicen que el Nguillatun es cosa de brujos, que es malo, oscuro, que quien participa se va a ir al infierno”, de hecho, Elías nos dice que para la ceremonia principal de la cultura pewenche sólo participa la mitad de la comunidad.

Respecto al Nguillatun, Elías nos dice “allí hay mucho de nuestra cultura, hay mucha oralidad chedungun, mucho diálogo, análisis del pasado, actualidad y futuro para la comunidad. Nuestra espiritualidad, las leyendas, mitos y rituales, guían a la cultura, si nos lo quita la religión evangélica nos morimos como cultura. Yo converso con nuestro negüechen (Dios de los pewenche) en chedungun y no necesito andar gritando en la esquina de una casa o andar encerrado en una iglesia. Yo hablo con Dios en contacto directo con la naturaleza”.

Luis Purran dice al respecto, “yo hablo con Dios en la naturaleza, el viento ayuda a repartir el pensamiento de uno mil veces”.

COMUNIDAD DE PITRIL.

EN VOZ CHEDUNGUN: PITRIL, PITRUL, SONIDO QUE SE ESCUCHA AL CAER EL AGUA, CUANDO LLUEVE EN LA CASCADA SE ESCUCHA ESE SONIDO. 2. PITREL: COLOR ROJIZO.

La comunidad de Pitril tiene una dimensión de 13.112 hectáreas y su población se estima en unos 400 habitantes, sus límites son, por el norte el estero Otué y por el sur el estero Boquiamargo y río Turbio, poniente, río Keuko y por el oriente, veranadas de Nepún. Posee una posta rural y está a 11 kms. De Villa Ralko.



Escuela.

Nombre: Escuela G-1180 de Pitril.

Años de funcionamiento:

Régimen:

Dependencia: Municipal.

Educador Tradicional: Fernando Llaulen.

Sostenedor: Dirección Administración de Educación Municipal.

Director.

Nombre: Víctor Álvarez Barra.

Ciudad de origen: Los Ángeles.

Origen étnico: No pewenche.

Años en el cargo: 12 años

Lugar de residencia: Los Ángeles.

Resumen.

Imparte Enseñanza desde 1° a 6° básico

Cuenta con curso de integración

Tiene una matrícula de 45 estudiantes, todos de origen pewenche.

Su planta docente es de 3 profesores y una educadora de párvulos.

Está integrada al Programa de Jornada Escolar Completa.

Cuenta con laboratorio de Computación

Está focalizada por el Programa EIB Orígenes.

Planta Docente

Nombre	Asignatura	Años de servicio	Años de servicio en comuna	Años de servicio en la escuela	Formación en EIB	Pewenche
José Miranda Muñoz	Todas	28	3	2	No	No
Ruth Segez San Martín	Párvulo	5	5	3	No	No
Teresa Castillo Alarcón	Integración escolar	1	1	1	No	No
Heriberto Álvarez Barra	Todas	N/R	5	5	No	No

Estudiantes

Curso	matrícula	Hombres	Mujeres	Pewenche	Hablantes Chedungun	Internos	Integración
Pre-escolar	10	8	2	10	0	0	0
Primero	8	4	4	8	1	0	0
Segundo	5	2	3	5	2	0	0
Tercero	8	4	4	8	2	0	0
Cuarto	4	3	1	4	2	0	2
Quinto	4	1	3	4	4	0	3
Sexto	6	5	1	6	5	0	5
Total	45	27	18	45	16	0	10



Estudiantes de Pitril

Educación intercultural

El educador tradicional para la escuela de Pitril es Fernando Llaulen, quien se ha integrado a las actividades académicas a comienzos de abril. Fernando trabaja de lunes a miércoles en la escuela. La escuela de Pitril ha presentado tres educadores tradicionales en un año (Ricardo Pichinao, Rogelio Gallina y ahora Fernando Llaulen), esto merma el trabajo de apoyo cultural a los niños y genera incertidumbre e inestabilidad en el educador. Es de esperar que con Fernando se pueda dar inicio a un trabajo sostenido en el tiempo y en el cual todos puedan trabajar bien con los distintos apoyos a la educación. Todos los agentes que participan del proceso educativo son importantes. Fernando es un educador con experiencia, ya el año 2007 nos acompañó como asesor cultural en la escuela básica de villa Ralk

COMUNIDAD DE KALLAKI.

EN VOZ CHEDUNGÚN: KALLAKI, LUGAR DEL LLAKI O LLUKI, REMEDIO MUY PRECIADO POR LOS PEWENCHE. 2.

ZONA MUY BOSCOSA.

La comunidad indígena de Kallaki se encuentra ubicada a 45 kilómetros al este de Santa Bárbara y a 9 kms. al oeste de Villa Ralko. Emplazada entre los ríos Bío Bío y Keuko, extiendía sus dominios hasta el río Pangue, estos deslindes territoriales corresponden a posesiones históricas, que han sufrido un largo proceso de enajenación y actualmente están parcialmente reconstituidas.



Escuela.

Nombre: Escuela G – 1183 de Kallaki.

Años de funcionamiento: 38 años aprox.

Régimen: Internado.

Dependencia: Municipal.

Educador Tradicional: Luis Hernán Purran Treka.

Sostenedor: Dirección Administración de Educación Municipal.

Director.

Nombre: Carlos Andía Barra.

Ciudad de origen: Santa Bárbara.

Origen étnico: No pewenche.

Años en el cargo: 4 años

Lugar de residencia: Comunidad de Kallaki.

Resumen.

Imparte enseñanza desde 1° a 6° básico.

Su matrícula es de 68 estudiantes de los cuales tres es de origen no pewenche. 50 Niños son internos.

Su planta docente es de cuatro profesores.

Cuenta con laboratorio de computación con acceso eventual a internet.

Está integrada al Programa de Jornada Escolar Completa.

Está focalizada por el Programa EIB Orígenes.

Planta Docente

Nombre	Asignatura	Años de servicio	Años de servicio en comuna	Años de servicio en la escuela	Formación en EIB	Pewenche
Carlos Andía Barra	Todas	27	27	4	Si hace 6 años	0
Mónica Molina S.	Todas	12	12	12	Si hace 1 año	0
Álvaro Lastra F.	Todas	2	2	2	Si hace un año	0
Linda C. Doepking	Todas	1	1	1	No	0

Estudiantes

Curso	matrícula	Hombres	Mujeres	Pewenche	Hablantes Chedungun	Internos	Integración
Pre-escolar							
Primero	12	8	4	12	3	8	0
Segundo	10	5	5	10	3	6	0
Tercero	17	6	11	14	4	10	0
Cuarto	9	5	4	9	4	8	0
Quinto	11	6	5	11	6	10	0
Sexto	9	6	3	9	3	8	0
Total	68	36	32	65	23	50	0



Estudiantes de Kallaki.

Infraestructura y equipamiento.

El tipo de construcción de la escuela es tanto materialidad, es de tipo mixto, tanto sólido como ligero. Cuatro es el número de salas habilitadas para hacer clases. La escuela no posee biblioteca.

Tampoco la escuela tiene laboratorio computacional. El sistema de acceso a Internet es esporádico. El sistema de calefacción es de estufa a leñas. La escuela tiene transporte escolar.

Equipamiento Complementario

El equipamiento de la escuela consta de un televisor, un video grabador, un reproductor de DVD, una fotocopiadora, una impresora, una filmadora, una cámara fotográfica y un data show. No cuenta con equipo de música.

Equipamiento para actividades recreativas y/o talleres.

El equipamiento de la escuela para las actividades deportivas consiste en dos mesas de tenis y dos pelotitas. Falta implementar y falta espacio techado para la práctica.

En cuanto a talleres, el director nos manifiesta que tienen dos talleres por curso.

Educación Intercultural.

La escuela de Kallaki está focalizada por el programa Orígenes desde el año 2003.

Hace cinco años que cuenta con educador tradicional, como apoyo educativo en el aula, el educador es Luis Purran, quien lleva dos años trabajando en la escuela de kallaki.

En la escuela han elaborado material pedagógico con contenido étnico, hace cinco años que vienen trabajando en el proceso de elaboración de materiales. Los responsables de la elaboración han sido los docentes.

Los proyectos que se están desarrollando o desarrollado en la escuela son: EIB Orígenes, Salud escolar (otorrino, oftalmólogo), Medio ambiente (CONAF) y cuidado de los dientes (Inspectora y odontólogos).

El año 2007 la escuela estuvo trabajando con el proceso técnico de la lana: sus distintas etapas, desde la oveja hasta el producto final. Los niños practicaron en telar.

El educador tradicional pewenche en Luis Purran, hace dos años que acompaña el proceso de apoyo a la educación desde el aula. Anteriormente estuvo seis meses como educador tradicional en la escuela particular subvencionada de Kepuka Ralko. Luis Purrán tiene estudios académicos hasta 2° medio, desde que se sumó al Programa ha participado activamente en las actividades que se han desarrollado y es parte importante en cada actividad emprendida por la UTEM. Su experiencia, calidad de su trabajo y continuidad le han valido viajar y compartir en febrero de este año en Barcelona, como parte de las actividades desarrolladas por la UTEM, la ACCD (Agencia de Cooperación Catalana para el Desarrollo) y la URL (Universidad Ramón Llul).

Relación con la comunidad.

La periodicidad con la cual se realizan las reuniones de apoderados son cinco al año, con un porcentaje de asistencia de los apoderados aproximado del 60%. La participación se limita a la información que se entrega en la escuela.

En la escuela se realizan ceremonias típicas de la cultura pewenche, como el Wetripantu.

Fuente: Ficha técnica, equipo UTEM 2008.

Aproximaciones en la construcción de un diagnóstico de Campo.

Del análisis del grupo a un análisis de relaciones.

Mi apuesta por el trabajo reflexivo empírico, como segundo año en el alto Bío Bío¹ tiene la apuesta de ir dando un siguiente paso en el estudio cultural, en un primer momento, como encuentro y desencuentro con la cultura pewenche pude constatar la importancia de hacer público las voces de los ancianos sabios de las comunidades con el apoyo de educadores tradicionales pewenche de las escuelas, con el objetivo de construir una metodología intercultural y ofrecer un texto, para ser elaborado, como material pedagógico para su utilización en las escuelas. Era la opción de esa oralidad relegada al ámbito práctico de las comunidades, como elemento de transmisión cultural tradicional indígena que se abría paso en un nuevo contexto de aproximarnos a eso que llaman Educación Intercultural Bilingüe.

Entonces la tarea era, dar a conocer el punto de vista de los oprimidos, incorporando la voz de los agentes culturales Kimche, su visión de la historia de las comunidades del Alto Bío Bío, poniendo o contraponiéndolo a la historia oficial, que poco o nada dice desde el decir étnico, del pueblo cordillerano mapuche. Sumamos agentes postergados, creamos una metodología, pero me di cuenta de que este estudio centrado en la identidad de un grupo, que fue la apuesta teórica de los estudios culturales de los años 60` y 70` (partían del supuesto de conocimiento verdadero de los colonizados, subalternos, obreros y campesinos) tiene sus contradicciones en el mundo actual y en el Chile de hoy, mayoritariamente mestizo, heterogéneo, donde cada vez hay más relaciones socioculturales entre clases, entre las distintas culturas y con intercambios culturales transnacionales que ameritan trasladar el foco investigativo más a las intersecciones en las relaciones que en la identidad o las identidades de un grupo específico homogéneo.

Finalmente, centrarse demasiado en un grupo, nos puede hacer correr el riesgo de adherirnos al modo de pensar sustancialista, "que es el pensamiento que lleva a tratar las actividades o las preferencias propias de ciertos grupos de una cierta sociedad, en un cierto momento, como sustanciales inscritas de una vez por todas en una suerte de *esencia*, tendiendo a concebir las relaciones como algo mecánico y directo, es un modo de pensamiento que incorpora el racismo de todo tipo" (Bourdieu Pierre, 28:1997). Los estudios culturales en los últimos años, han caído en lo que García Canclini llama "el malestar de los estudios culturales", pues se han llenado de hojas, internet, talleres y revistas, pero que se han estancado, o se han quedado sólo en el análisis del grupo o en el de las comunicaciones sin conflicto, cuestión que humildemente planteo ir superando.

Del análisis soft al análisis de los envites culturales.

Tiene que ver con el estar alertas respecto a la filosofía social "caritativa" de una intervención *soft*, que se pueda creer comprensiva y que, deseando adoptar el punto de vista de los "sujetos" que quiere poner en acción, muchas veces cae en una visión mistificada y mistificadora de la realidad cultural y social. Muchas veces se produce un encantamiento intelectual, o simpatías por el "objeto", que tienden a perder la perspectiva crítica de nuestro trabajo y a obviar sutilmente los conflictos manifiestos o latentes entre ese grupo con otros o en su interior, dando curso a intervenciones sociales o estudios socioculturales "ingenuos". Pues bien, el adoptar el punto de vista de los

¹ Ver Adriaola, Canales en "La cultura desde los Kimche: de la resistencia oral a la resistencia escrita. Fragmentos para una historia de las comunidades pewenche del Alto Bío Bío, 2007.

oprimidos nos sirve para en una primera etapa descubrir una realidad, sobre todo cuando han sido descuidadas por el conocimiento hegemónico, pero no por eso desconocer las distintas pugnas, luchas, juegos o envites culturales que se dan en el Alto Bío Bío, lo hemos apreciado en tanto relación escuela/comunidad, cultura pewenche/religión evangélica, etc. “desplazarse entre las intersecciones, zonas donde las narrativas se oponen y cruzan, solo en esos escenarios de tensión, encuentro y conflicto es posible pasar de las narrativas sectoriales a la elaboración de conocimientos capaces de deconstruir y controlar los condicionamientos de cada enunciación, los estudios culturales tienen que nombrar los lugares donde las demandas/vida cotidiana entran en conflicto con los otros, las categorías de conflicto están, por lo tanto, en el centro de los estudios culturales” (Néstor García Canclini, 8:2007).

A pesar de que este estudio sea la construcción de un diagnóstico y no una investigación social científica, dentro del campo de los estudios socioculturales, es un desafío importante el dar inicio a reflexiones acerca de lo que se hace en las escuelas y sus alrededores, teniendo en cuenta los aspectos tanto de las relaciones y de los conflictos, así ya nos lo han señalado los Kimche en sus relatos acerca de las historias de las comunidades, de relaciones con otros, muchas veces violentas, de desigualdad y de colonizaje, de ocupación, de relegación, en fin siempre el pewenche en relación y en conflicto, eso es lo que lo ha dotado hasta hoy de un carácter especial, que también hay que ponerlo en su justa medida como un discurso transformado en capital cultural y para eso necesita moverse y disputar con otros capitales en ciertos lugares, producirse ese envite que da cuenta de un campo cultural vivo y que nos puede dar señales y abrir caminos para una perspectiva de trabajo en términos educacionales y culturales mejor dotados.

Algunos conceptos básicos.

He considerado propicio incluir una nómina de conceptos para ir comprendiendo mejor los análisis que se harán en las siguientes páginas. La mayoría de los aportes conceptuales provienen del trabajo del Sociólogo francés Pierre Bourdieu, sin embargo hay en el presente un esfuerzo por ponerlos a prueba en un “caso particular de lo posible”, como decía el poeta Gastón Bachelard, la de construir un espacio social y un espacio simbólico empírico, que vaya trascendiendo en el tiempo y que sume las transformaciones teóricas respectivas desde el mismo terreno, evitando, la simple reproducción de tales conceptos.

El **Campo** es un espacio estructurado de posiciones, o de puestos, cuyas propiedades dependen de su posición en éstos espacios y que en parte pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinados por sus posiciones). En todo campo encontramos lucha, cuyas formas específicas hay que investigarlas en cada caso, por ejemplo en el caso del Alto Bío Bío hay luchas socioeducativas y socioculturales, como la demanda por un aumento del capital escolar de los comuneros pewenche, expresadas en la voz de los apoderados de las escuelas, o como las luchas por que el saber pewenche se transforme en capital cultural, en fin, un campo sin lucha, sin agentes que ponen en movimiento sus estrategias, sus capitales para adquirir otros o para conservar/transformar un Campo, sería un Aparato al estilo Althusser, concepto al cual no me adhiero. Un campo para que funcione tiene que tener “objetos de juego” o intereses específicos de ese campo y agentes que posean el *habitus*, que implique el conocimiento y el reconocer las leyes inmanentes del juego, en el campo, los agentes ocupan distintas posiciones, algunos tendrán lugares de dominación en relación a otros, dada la historia de luchas y también a la acumulación de capitales invertidos en los envites. “La estructura del Campo

es un estado de relación de fuerza entre los agentes o instituciones implicados en la lucha, o si se prefiere así, de la distribución del capital específico, acumulado en el curso de las luchas anteriores, que orientan las estrategias ulteriores, las luchas tienen por objetivo el monopolio de la violencia simbólica y también de la violencia legítima, como autoridad legítima. Unos lucharán por la conservación, otros por la subversión de la estructura de la distribución del capital específico” (Bourdieu, Pierre, 114:2000).

El **Habitus** es un sistema de disposiciones adquiridas por aprendizaje implícito o explícito que funciona como un sistema de esquemas generativos, es generador de estrategias y de acciones. “Estructuras mentales a través de las cuales se aprehende el mundo social, son en lo esencial el producto de la interiorización de las estructuras del mundo social. Como las disposiciones perceptivas tienden a ser ajustadas a la posición, los agentes, aún los más desventajados, tienden a percibir el mundo como evidente” (Bourdieu, Pierre, 118:2000).

Violencia Simbólica es una violencia que no es percibida como tal, conlleva sumisiones, pero se ocultan, tal cual se ocultan las relaciones de fuerza y de dominación. Se apoyan en expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas. “La violencia simbólica es una teoría de la producción de creencias, de la labor de socialización necesaria para producir unos agentes dotados de esquemas de percepción y de valoración que les permitirán percibir las conminaciones inscritas en una situación o en un discurso y obedecerlas” (Bourdieu, Pierre, 173:2002).

Reconocimiento, es una de las consecuencias de la violencia simbólica, consiste en la transfiguración de las relaciones de dominación y de sumisión en relaciones afectivas, en la transformación del poder en carisma o en el encanto adecuado para suscitar una fascinación efectiva. Por ejemplo, la relación profesor/alumno, jefe/secretaria, etc.

Breve historia del reconocimiento, la legitimidad de la escuela y del profesor en el proceso de desplazamiento de la transmisión cultural desde las comunidades a la escuela.

Considero interesante adentrarme acerca del por qué del desplazamiento de la transmisión (no total) cultural, desde las comunidades a la escuela con el cual hemos trabajado desde el año pasado. En el Alto Bío Bío se han aproximado investigadores, antropólogos, estudios lingüísticos, se han centrado en la economía, la lengua, aspectos simbólico rituales y ceremoniales, etc, pero poco en la historia educacional y cultural en torno a la relación escuela/comunidad, se habla mucho, pero poco se estudia. Yo voy a dar algunas pistas históricas al respecto, pues no es mi objetivo, no obstante servirá para entender algunos procesos en el marco de la revitalización cultural y lingüística presente y futura.

La cultura pewenche antes de la colonia.

La cultura mapuche pewenche poseía una educación y la cultura, sus propias “instituciones” y sus vías de transmisión, sus lugares y un habitus propio que le permitía hacer frente a los temas de la moral, formar para el trabajo y la vida en comunidad, seguramente el desarrollo de la cultura estableció también a través de la historia y a través de las luchas internas estos códigos culturales

que se fueron transmitiendo de generación en generación. Hoy en día, aún tenemos huellas de lo que fue ese campo, muy relacionado entonces con una serie de ritos, mitos y ceremoniales religiosos, donde tenían gran importancia en la transmisión cultural los Kimche o sabios de las comunidades, que eran por lo general los agentes culturales por excelencia, pero no los únicos, también estaban las machis y otros. La figura central de la transmisión cultural eran los de mayor edad, la educación era básicamente en la familia, alrededor del fogón se transmitían los saberes morales, pero, como alguien dijo por ahí, el conocimiento estaba en todas partes, la legitimidad de ese saber estaba también relacionado con la relación entre la comunidad y la naturaleza, el entorno donde de pequeño se aprendía a recolectar el piñón y en la caza, posteriormente en el cultivo. El aprendizaje para el trabajo y vida comunitaria era a temprana edad, la moral o educación mapuche, las técnicas (incluidas el trabajo en madera, greda y cuero) del trabajo se hacían con un componente cognitivo de observación, práctica, creatividad y de relaciones muy cercanas. La intersubjetividad estaba presente en los constantes encuentros o reuniones entre los habitantes, en los ceremoniales y ritos que también eran parte de la educación o la formación de los menores, durante toda la vida. La oralidad era la vía de transmisión y el chedungun la lengua.

No había un lugar físico donde se concentrara la mayor parte del conocimiento legítimo, pero era en la ruka y el fogón en la intimidad del hogar y en voz de los jefes y de los abuelos el reconocido como el portador del capital cultural legítimo y legitimado por las comunidades.

Durante la colonia: la emergencia del misionero y las primeras escuelas en Chile.

El valle de Trappa, o Trapa Trapa ha sido uno de los territorios de asentamientos pewenche históricos. Ya en el siglo XVIII y XIX, los cronistas y misioneros dan cuenta de ello, por ejemplo en 1765, el padre Espiñeira, en su viaje al país de los pewenche dice que el cacique de Trappa se llamaba Lepimán y que el territorio era un punto importante en la conexión con las comunidades del este, en ese entonces se dieron cuenta que misioneros anteriores ya habían bautizado a algunos pewenche que ahora eran abuelos, sin embargo y al igual que en muchas zonas los indígenas volvían con sus originarias prácticas religiosas y culturales, pero ya se hacía evidente el inicio de un proceso.

En la diócesis de Concepción, la evangelización se hizo problemática, pues los indígenas se resistían a cambiar sus costumbres, las zonas comprendidas entre los ríos Bío Bío, el Maule y Chiloé ,alrededor de los fuertes militares se comenzaba a desarrollar la transformación cultural, donde la fe católica y la formación cultural se desplazan al cura-formador. Respecto a la guerra de entonces, entre mapuches y conquistadores españoles habían visiones distintas, franciscanos y jesuitas fueron los primeros en desarrollar una intensa misión al interior de comunidades indígenas rebeldes y en zonas extremas y no es de extrañar que estos hayan sido los primeros en aparecer con la fe católica, con la palabra en castellano y con la cultura occidental en el Alto Bío Bío. En el país las escuelas religiosas pagadas proliferaron para la clase dominante y las escuelas parroquiales para los sectores dominados y pobres, su impartición era “gratuita”, entre comillas, pues la iglesia cobraba impuestos y tenía propiedades y se erguía, como clase dominante en lo cultural en Chile.

No es raro que el encuentro y desencuentro entre misioneros católicos y por tanto primeros profesores hayan tenido una cierta concordancia con los habitus de unos con respecto a otros, tal vez por ahí parta el éxito relativo que tuvieron algunas congregaciones religiosas con el mundo indígena.

A comienzos de la república se hace expansiva la escuela.

Aún en su versión de escuela religiosa y parroquial, se masifican y las congregaciones religiosas en Chile aumentan, salesiana y capuchinos por ejemplo, a fines del siglo XIX en Chillán y en Collipulli se atendían seis doctrinas, el colegio de Jesús en Angol, en pleno corazón de la Araucanía albergaba otras seis doctrinas. En 1837 se fundan los sagrados corazones de Jesús y en 1853 la sociedad del Sagrado corazón, la educación femenina adquirió gran relevancia para la iglesia, reconociendo a la mujer, como una gente educativo de primer orden en la familia.

El proceso de encuentro entre ambas cultura tendría que suponer esta transfiguración entre la figura del misionero educador y evangelizador con estructuras mentales o habitus que el alguna medida consensuaban con la occidental, es la primera cuña para el inicio en los sectores étnicos del paulatino reconocimiento como autoridad cultural en el otro no indígena.

La irrupción de los fundos.

A fines del siglo XIX el Alto Bío Bío se ve invadido por la gran propiedad privada de la tierra por parte de particulares winkas, las relaciones con los pewenche eran las de ser mano de obra barata, allí se contratan profesores particulares que dan clases a los peñi para aprender el castellano, antes lo habían aprendido de manera práctica para relacionarse con asentamientos españoles, algunos para vender algunos productos, otros para parlamentar en tiempos de guerra, pero ahora se daba inicio a otra relación sociocultural, la emergencia del profesor de estado, si bien es cierto que lo más probable fue que en un comienzo esta castellanización básica no era hecha con profesionales, sí la impronta del saber legítimamente constituido estaba del lado del patrón, del nacional, del castellano, de los valores occidentales en un proceso de incorporación de la violencia simbólica. Confiriendo poco a poco el reconocimiento de dicha sabiduría, precaria por lo demás, pues solo era por un año a lo más, pero ya era algo y ahora era en algún lugar en específico, el conocimiento ya no estaría solo en la naturaleza o en los viejos.

Este proceso de colonialismo cultural, no exento de luchas entre las nacientes clases socioculturales, tiene una impronta en sus orígenes marcada por el encuentro de dos habitus, el religioso educativo o formativo y el lingüístico, como la castellanización (mínimo lingüístico vital), este segundo proceso íntimamente relacionado al primero son de carácter histórico en la conformación del campo de la educación, son la expresión de los imperativos de la producción, es decir de la explotación de recursos económicos, en primer término, de intercambio de bienes y de consumo que pueden incluir relaciones de dominación, me refiero a la política, la cultural, la lingüística y la escolar, esto amerita un mínimo en la comunicación entre las clases y entre los colonos (propietarios de la tierra y jornales agrícolas) y la etnia mapuche pewenche, por lo tanto el acceso de los más desprovistos a una especie de mínimo vital lingüístico y también un mínimo cultural educacional para hacer posible la relación, esto es lo que comienza a dar origen al Campo, los agentes socioculturales entran en el juego con sus distintos capitales en movimiento, inversión, pérdidas y ganancias, las transformaciones de los habitus, producto del mestizaje y del encuentro con desencuentros entre culturas diversas y adaptaciones/resistencias culturales en el Alto Bío Bío, que configuran un apego a ciertas estructuras, que nos harán comprender el avance de un reconocimiento hacia la emergencia paulatina de la escuela y de la figura del profesor como portador del saber y cultura legítimo en el siguiente período.

Fines del siglo XIX y comienzos del siglo XX: el proceso de chilenización a través de la escuela.

El sistema de enseñanza, cuya acción va ganando expresión e intensidad a lo largo del siglo XIX, y que en Chile alcanza mayor dinamismo en las primeras décadas del siglo XX, contribuye, sin duda, directamente a la devaluación de los modos de expresión populares y étnicos, rechazados al estado de jergas y en el caso de las lenguas indígenas al dialecto o simplemente desconociéndolas: hacerlas invisibles culturalmente y paralelo a ello una imposición del reconocimiento de la lengua legítima. "No obstante el papel más importante en la devaluación de los dialectos y la implantación de una nueva jerarquía de los usos lingüísticos, corresponde sin duda a la relación dialéctica entre la escuela y el mercado de trabajo o más precisamente, entre la unificación del mercado escolar (y lingüístico), vinculado a la institucionalización de títulos académicos con valor nacional y la unificación del mercado del trabajo, que conlleva entre otras cosas, el desarrollo de la administración y de los cuerpos de funcionarios" (Bourdieu, Pierre, 24:1985).

Es de consignar que el Estado liberal chileno logra expandirse en lo económico y territorial, adjuntándose lo que hoy es el norte grande y bastas zonas del sur chileno, ex dominio de mapuches y otras culturas originarias. Seguido de esto la clase media irrumpe como clase emergente, basada en el desarrollo de la administración pública, y la incipiente industrialización hace surgir al proletariado y otros sectores populares que ingresan a las escenas políticas y culturales en pugna. Se comienzan a fortalecer a través de la educación (clase media), pero de corte nacionalista, laica y la incorporación de esta clase en un envite cultural con la clase dominante vinculada a las congregaciones religiosas y fuertemente vinculadas a la oligarquía terrateniente.

A comienzos del siglo XX, los títulos y la legitimidad que da el Estado al saber y conocimiento se expande, la figura del profesor se yergue, como el agente cultural por excelencia, dotado del capital cultural investido por el estado, de ahí a ser parte del reconocimiento de vastos sectores de la sociedad de la época está a un paso, la escuela se transformaría en la institución formadora educacional, cultural, moral y de formación para el trabajo pilar en el Chile de aquellos años, pero como producto histórico de lucha cultural entre clases, por tanto estará mediada su contenido por quien ejerza la hegemonía en un momento, cuya característica es el movimiento de capitales en disputa. Es así como en 1920 se crea la LIPO, Ley de Instrucción Primaria Obligatoria, seis años de escolaridad para todos los chilenos, la educación pública estatal da un paso al frente. En las zonas donde el país había anexado en las décadas precedentes se instaura escuelas que serán parte del proceso de chilenización², sin embargo en el Alto Bío Bío la escuela, como la conocemos hoy no aparece todavía, aún está en curso esta relación entre las comunidades y los evangelizadores católicos y formadores particulares que por lo demás eran educadores, preferentemente de adultos que se incorporaban al trabajo en los fundos, cuyos contenidos eran el aprendizaje rudimentario del castellano y la ideología o cierta ética del trabajo apatronado.

La aparición de las primeras escuelas y del Estado en el Alto Bío Bío.

Algunos estudiosos, historiadores, sociólogos o antropólogos, nos han señalado, como el proceso de chilenización² en la educación, como un hito sociocultural en Chile, que se restringe a las primeras

² Ver González, Sergio en "chilenizando a Tunupa", 2002, Universidad Arturo Prat

décadas del siglo XX, sin embargo para los regiones extremas y de alta concentración indígena se continúa con prácticas culturales provenientes de aquellos años, donde la lengua materna y las prácticas culturales étnicas fueron excluidas, "recordemos que los niños indígenas no podían hablar esto, a pesar de los avances en educación, en su lengua madre en las escuelas públicas, ya que existía una ley que prohibía el uso del mapudungun en estos establecimientos, situación que no sólo se extendía al uso de la lengua, también a la negación de las prácticas culturales" (Abarca, Geraldine, 94:2005). En el país, producto de sucesivos envites culturales que hicieron avanzar el cobertura y en calidad la educación en los niveles básicos y medios, donde las clases socioculturales amparadas en el crecimiento del sector público estatal se apropian del carácter y del capital cultural legítimo, en las zonas de alta concentración indígena continúan las pugnas en torno a la legitimación de un, casi único medio de transmisión cultural válido y reconocido, el profesor y la escuela. La gran mayoría de los pewenche del Alto Bío Bío no se educaba en las escuelas, pero algunos comenzaron con esa experiencia, el posicionamiento fue tardío y no es hasta comienzos de la década del 70' del siglo pasado cuando irrumpe en el Alto Bío Bío la escuela pública estatal, en 1970 la escuela de Kallaki, la escuela de concentración fronteriza y tecnología agrícola de villa Ralko en 1975 y la escuela de Ralko Lepoy en 1977, estas dos última producto de una nueva visión de la dictadura por concentrar escuelas en las fronteras del norte grande que servirían de cuarteles en caso de guerra con Bolivia y Perú y en el Alto Bío Bío por el riesgo de un conflicto bélico con Argentina en 1978, una política respecto al indígena es renacionalizándolo, otorgando ciertos beneficios sociales y algunas micro soluciones, como por ejemplo, títulos de dominio particularizados, pero títulos al fin en el sector del río Bío Bío, las escuelas se posicionan, no sin resistencias, la demanda indígena por educación se expande, ya se han desarrollado escuelas privadas en la zona, previas a las estatales, son el caso de la escuela de Wellalí, que se instala en la comunidad en 1968 de congregación católica y Trapa Trapa en 1969, posteriormente otra congregación católica se instalará en Butalelbun en 1982.

La configuración del campo de la educación en el Alto Bío Bío casi como lo conocemos hoy está presente desde esos años, sus agentes principales, son los directores, sostenedores, profesores, quienes ocuparán los lugares en el espacio sociocultural de dominantes, pues poseen por lo general niveles educacionales capital escolar reconocidos por el estado mayores que los comuneros mapuche pewenche, ahora ya hay un lugar físico donde se transmite el conocimiento válido para el Estado, los saberes comunitarios se comienzan a replegar, los valores occidentales y nacionales se empujan como los validos, la palabra del profesor y su lengua son las legítimas, son el ejemplo a seguir, a pesar de que en las comunidades se siga hablando el chedungun, está alejado de la escuela por tanto tiene menor valor como capital cultural es devaluado, los agentes culturales por excelencia comienzan a perder y se desplazan en los márgenes de las comunidades, la machi esta en retirada y los abuelos sabios a segundo plano, no obstante poseedores de un alto k cultural, están desmovilizados, no en relación al espacio público que es copado por la administración pública representada por la escuela., ese conocimiento que estaba en todas partes ahora está en la escuela, la disociación se hace evidente. La mayoría de los apoderados de los niños educados en esos años y hoy incluso, son de un capital escolar bajo, lingüísticamente presentan un castellano mínimo y muchas veces un chedungun quebrantado o castelladungun, salvo en algunas comunidades donde se conserva cierto capital lingüístico, pero que permanece en los márgenes de la escuela y del espacio público legítimo.

Acerca de su experiencia educacional en el Alto Bío Bío, un actual apoderado de la escuela de kallaki nos señala:

“Yo vine a la escuela, aquí en Kallaki, mi padre no quiso que siguiera estudiando, a mi me iba bien, con mis notas, alcancé hasta 5° Básico, pero tuve problemas para escribir bien, por eso me atrasé, yo digo que en realidad llegué hasta 3° Básico”. “La escuela de Kallaki era chica, de madera, de canoga, era como una ruka, había una sola sala, con piso de tierra, después la arreglaron un poco, pusieron una tablas en el piso”. “Entonces había un solo profesor, él no tomaba mucho en cuenta a los niños, cuando el profesor hacía clases, algunos niños más grandes se arrancaban por la ventana, los más chico también se iban, dejaban casi solo al profesor. El profesor que tuve no castigaba a los niños por eso. Después llegó un profesor que era milico y ese era harto duro, ese los castigaba, yo era buena niña y obedecía en todo lo que me decían, a los otros los castigaba, porque no sabían responder las tareas, les daban varilladuras”. “Los niños sabían chedungun en esos años, todos hablaban chedungun, nadie llegaba a clases hablando castellano, yo no sabía castellano, miraba lo que decían los profesores, porque el profesor hablaba solo castellano. En primer año el profesor era de nombre Ignacio, no recuerdo su apellido, él miraba a los niños cuando hablaban chedungun. La escuela era chica, eran como 30 niños, esos eran los que venían, en total eran como 80 niños. Cuando había reuniones de apoderados, venían muy pocos”.

Conformación del Campo educacional y cultural en el Alto Bío Bío.

Tendremos en cuenta que históricamente, el Estado chileno ha marginado en los diferentes campos a los pueblos indígenas, respecto al campo educacional hasta hace poco no tomó en cuenta la diversidad cultural y lingüística, “la educación formal era un medio de socialización dentro de una misma cultura nacional y un medio de aculturación con respecto a una subcultura, entregando contenidos culturales, valores, conocimientos, lengua, etc, solamente de la sociedad nacional, ésta queda subordinada, pasiva, avasallada y absorbida por tales conocimientos, es decir aculturizada” (Gómez, 1994:152). Creo que es un proceso de envites culturales entre clases, por tanto no es tan mecánica la imposición de un cultura sobre otra, la denominada “cultura nacional” es un conjunto de valores, conocimiento y lengua y otros capitales culturales en disputa que se ponen en movimiento y que son expuestos a otros cuando se logra cierta hegemonía histórica, es así como en la colonia y en los primeros años de la república una clase logra hegemonía cultural, el clero y después la pierde cuando la clase media al insertarse en el Estado logra superarla, no es algo fácil, es producto de una historia y de un Campo.

“Enseñaban harto el castellano y valores occidentales, que el castellano era lo fundamental, que tenían que olvidarse de la otra lengua, eso lo decían en clases, no valorizaban la cultura nuestra, sólo la cultura occidental”.

Estas afirmaciones de una apoderada de la escuela de Butalelbun del Alto Bío Bío nos señala la relación entre la escuela, sus contenidos y la étnia, culturalmente vista por el Estado de entonces como no legítima. Cuestión que paulatinamente ha ido cambiando, entrando en escena conceptos como la Educación Intercultural Bilingüe a partir de 1996, cuestión que ya veremos y que son fruto de distintas pugnas al interior del Estado donde la clase culturalmente dominante de la étnia mapuche y aymara (fundamentalmente intelectuales, profesionales urbanos y políticamente organizados) tienen un rol fundamental.

Análisis exploratorio.

El análisis respectivo se centra en el concepto de comunidad educativa, este se hace base en el artículo 9 de la actual Ley General de Educación, donde confluyen: estudiantes, padres/apoderados, profesionales de la educación, asistentes (codocentes: asistentes sociales, psicólogos, etc. Paradocentes y servicios auxiliares menores) y sostenedores educacionales. Nosotros Consideraremos que una comunidad educativa es una red de relaciones socioculturales, entre todos los agentes que actúan, piensan y dicen respecto al proceso educativo, no restringiéndolo al ámbito escolar formal, sino a las distintas "educaciones y socializaciones" existentes, por tanto se incorporan los saberes locales, familiares y comunitarios. De hecho, nuestro principal foco de interés son las familias de los educandos escolares, pues todo proceso de revitalización cultural y lingüística pasa por reconocer de parte de las familias los capitales culturales propios, si son valorados y en qué medida éstos pueden ser movilizados.

La exploración la asumo siguiendo los focos de interés expuestos en la propuesta metodológica, los cuales son los siguientes:

- Caracterización de cada una de las escuelas que participan en el programa.
- Percepciones de los actores respecto a la educación formal y la implementación de EIB.
- Rol de la familia como agente educador.

- Factores que potencian la revitalización cultural y lingüística.
- Factores que debilitan la revitalización cultural y lingüística.

Estos focos de interés corresponden a dos dimensiones analíticas, una es la educacional y la segunda, la cultural. Estas dimensiones albergan otros elementos a los cuales he agregado una dimensión denominada: lengua. Los elementos son:

- Educación: Contiene aspectos pedagógicos, agentes, EIB, capitales, etc.
- Cultura: contiene aspectos valóricos, religiosos, capitales, etc.
- Lengua: Castellización, estado y uso del chedungún.

Anteriormente se ha expuesto, de manera general, la construcción histórica de un Campo de la educación en Chile y con perspectiva en el Alto Bío Bío, cuando me centré en lo que es el proceso de "reconocimiento" de la escuela y de la figura del profesor, como agentes culturales legitimados por el Estado y también, paulatinamente, no sin conflicto, por las distintas culturas nacionales. Se reconoce la escuela como un lugar privilegiado en el cual se disputan distintos capitales por distintos agentes, pero ya no como un lugar cerrado, sino más bien con aberturas, que dan cuenta de una comunidad educativa que trascendió los límites físicos del establecimiento. Pero hoy por hoy, ¿qué es lo que define al Campo de la educación en el Alto Bío Bío?.

Habíamos dicho que Campo es un espacio estructurado de posiciones, o de puestos, cuyas propiedades dependen de su posición en éstos espacios y que en parte pueden ser analizadas independientemente de las características de sus ocupantes (que en parte están determinados por sus posiciones). En todo campo encontramos lucha, cuyas formas específicas hay que investigarlas en cada caso, por ejemplo en el caso del Alto Bío Bío hay luchas socioeducativas y socioculturales, como la demanda por un aumento del capital escolar de los comuneros pewenche, expresadas en la

voz de los apoderados de las escuelas, o como las luchas por que el saber pewenche se transforme en capital cultural.

Por tanto, podríamos plantear que en el Alto Bío Bío confluyen, al menos dos clases, educacionalmente o culturalmente hablando, quienes ocupan en el espacio social un lugar hegemónico son los sostenedores, los directores de escuelas y los profesores, por cuanto ostentan mayor capital escolar en relación con la clase menos poseedora de dicho capital, como lo son los apoderados de los niños que estudian en las escuelas, una clase intermedia vendría gestándose y me atrevo a decir que es la red de educadores tradicionales pewenche, pues estos acumulan entre diez y doce años de escolaridad en comparación a los 17 años de los profesores y directores y los cinco años en promedio que tienen los apoderados (todo esto referido al valle del Keuko del Alto Bío Bío). Esto comienza a conformar una red de relaciones y conlleva un conjunto de conflictos (latentes o manifiestos) cuestión que da vida a un campo, pues hay objetivos y apuestas por las cuales jugar o luchar (cuando hablo de luchas me refiero a la disputa por contenidos culturales y educacionales o simbólicos, no a las expresiones violentas físicas, que se pueden dar, pero no es parte de mi enfoque), ¿Cuáles son los objetos en juego o enjeux educulturales en el Alto Bío Bío?, pues son el aumento de la calidad de la educación expresadas por el logro y medida a través del SIMCE, la incorporación de aspectos de la cultura pewenche en la escuela y en el currículum y la revaloración de la lengua vernácula en la escuela, como un medio de expresión válido y reconocido por el Estado, el protagonismo de ciertos agentes culturales, en fin. ¿Cuáles serían los capitales en pugna?, para unos mayor escolaridad, para otros el posicionamiento de agentes y contenidos culturales, en el espacio público, como la escuela, en el marco de un proceso de reconocimiento, con el consiguiente aumento de capital simbólico, otros conservar, y ampliar el reconocimiento, el capital lingüístico tanto el castellano, como del chedungún, etc.

Pues bien, hay historia, hay estructura o relaciones socioeducativas y culturales, hay agentes participando de un Campo, hay apuesta u objetos en juego, capitales en disputa (educativos y culturales) y también habitus que permiten reconocerse como parte de un campo y a pesar de las diferencias sociales y culturales de los agentes, hay un reconocerse cómo interlocutores válidos como comunidad educativa ampliada.

Educación, cultura y lengua en el Alto Bío Bío.

El análisis que hago es respecto de las comunidades educativas del cajón del keuko, que comprende las escuelas de Butalelbun, Trapa Trapa, Pitiril y Kallaki, usando como base informativa, opiniones de directores, profesores, educadores tradicionales y de apoderados, a través de fichas técnicas, entrevistas y diálogos informales.

Agentes involucrados:

- 14 profesores (incluidos los 4 directores).
- 5 educadores tradicionales pewenche (también se pueden incorporar otros agentes, como paradocentes y auxiliares menores que esta vez no consideraré en el análisis).
- 242 estudiantes.
- Supuestamente 482 apoderados.

Respecto a los **profesores**, podré decir que son todos profesionales de la educación (hace 30 años y más los profesores titulados eran el mínimo), poseedores del capital cultural expresado en título

reconocido por el Estado y cuya función de agente transmisor de conocimiento (y también de ideología) es a través de un proceso histórico de reconocimiento y es validado por la comunidad educativa, no sin conflicto. Poseen un capital escolar significativamente superior a la mayoría de los habitantes del Alto Bío Bío, con promedio de 17 años de escolaridad. Un habitus y formación centradas en la academia, pero en varios casos permeados por el contexto sociocultural (82 % de ruralidad, 80% de étnia pewenche), preferentemente el contacto con pewenche pobres y colonos idem.

Revitalización lingüística.

El capital lingüístico de los profesores en chedungún es escaso, sólo tres de los catorce profesores sabe hablar el chedungún, y de ellos está por verse si realmente poseen una riqueza digna de llamarse capital lingüístico bien dotado, esto puede ser en la práctica una dificultad o un factor que debilita procesos de revitalización lingüística, no el único, puesto que el habitus predominante, el castellano, es el que está presente en sus clases de forma casi total, por ejemplo, como lo señala una apoderada de la escuela de Kallaki:

“Ahora las niñas están hablando más el castellano, la más chica no quiere hablar más el chedungun, no sé por qué pasa eso, creo porque en la escuela no se enseña en chedungun, será porque los profesores no hablan chedungun, uno los ve en el pasillo y solo hablan en castellano, los niños se fijan en eso y hacen lo mismo, yo les hablo a los niños y me quedan mirando, poco comprenden el chedungun ahora”.

La lengua en la mayoría de los casos, excepto Butalelbun queda fuera del aula y fuera de otros espacios públicos reconocidos, como legítimos, los niños, cargados de un, aún, fuerte componente en sus habitus de estructuras mentales y cognitivas como la observación y la práctica muy desarrolladas se fijan que el profesor, depositario de ese reconocimiento como transmisor cultural por excelencia (lo que le resta ser cuestionado por otros agentes, aunque no siempre) no habla nada de chedungún, lo que genera en ellos un paulatino crecimiento del vacío entre la lengua materna y el castellano, primando éste como la lengua legítima, ya no solo en la escuela y sus espacios, sino en la comunidad.

Revitalización cultural.

La mayoría de los profesores son no pewenche, culturalmente algunos comparten ciertos valores en común con los pewenche y se han acercado a capacitaciones en EIB o alcanzado formación universitaria con mención en EIB, como la directora de la escuela de Butalelbun, pero son casos excepcionales, no obstante de que en todas las escuelas los directores y profesores están dispuestos a apoyar la EIB en las escuelas, como por ejemplo la incorporación de ciertos elementos de la cultura pewenche ,como la festividad del Wetripantu en la totalidad de las escuelas del cajón del keuko, demostrando que sin ser étnicamente pewenche, se pueden hacer cosas interesantes con la comunidad educativa en pos de una apuesta, como es la revitalización cultural, no obstante algunos conflictos, por ejemplo, en las declaraciones de un director de escuela:

“Las actividades de apoyo a la EIB tienen que estar al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación, que es medida en logros educacionales y expresadas en la medición del SIMCE. Los apoyos deben estar centrados en el niño escolar y no en la comunidad. El objetivo de la escuela es el aprendizaje de los niños y no el de suplir otras carencias de la comunidad. La familia no está posicionada con el tema de la EIB, se maneja más bien a nivel institucional o de la intelectualidad mapuche”. Por tanto hay en la mayoría de los casos un factor potencial de en torno a la revitalización cultural, lo que no está exenta de divergencias.

Respecto a **los educadores tradicionales** ya les dediqué unas páginas al inicio del diagnóstico. Poco a poco este grupo se está transformando en una red de educadores, si bien aún rudimentario, su rol fundamental es que en escuelas de contexto étnico mayoritario estos agentes sirvan de nexo entre la cultura escolar y la cultura comunitaria. Considero relevante nombrarlos como una clase emergente en términos de educación y cultura, pues relacionados con agentes en la comunidad educativa presentan un protagonismo digno de mencionar. En términos de capital escolar presentan dos de ellos 12 años de escolaridad y los otros 10 años, lo que los pone por sobre la mayoría de los apoderados, pero bajo los profesores.

Revitalización cultural.

Respecto al capital cultural de los educadores , ellos ostentan dentro de la cultura pewenche un no menor incremento de éste, siendo reconocidos por las comunidades, como agente legítimo y poco a poco, reconocidos en el espacio público escolar, por parte de profesores y directores, aunque en algunos casos, sobre todo en sus inicios sus roles se confundían con los de auxiliares, hoy su lugar en la comunidad educativa a crecido, incluso la de disputar culturalmente, a los profesores un lugar relevante como agente legítimo, aunque no reconocidos por el Estado. De todas formas hay casos y casos, por ejemplo en Butalelbun la figura del educador tradicional es en la práctica un profesor más, con 37 horas pedagógicas a la semana, en contraste con el de Trapa Trapa que suma horas como artesano y en el segundo semestre recién con horas pedagógicas como apoyo el que hacer educativo formal. Los contenidos culturales van, desde cosmovisión y religiosidad pewenche, pasando por coproductores de textos, como el caso del educador de Butalelbun, como en Kallaki, donde Luis Purran desempeña en lenguaje y comprensión su labor con epew, donde la labor es con lecturas bilingües y en comprensión con los estudiantes de tercero y cuarto básico.

Las actividades culturales en torno al Wetripantu del 24 de junio también han tenido de protagonistas al agente cultural educador tradicional, incorporando a parte de la comunidad educativa, como apoderados y kimche.

Revitalización lingüística.

Respeto a su habilidad, como potenciadores de la lengua chedungún, poseen un habitus lingüístico en desarrollo, algunos mejor que otros y una inserción en la escuela mejor que otros, por ejemplo, Elías Pereira hace clases en chedungún, los demás no, habría que ver también la calidad de ese chedungún, pero ya es un avance. Respecto a otras realidades, podemos sumarnos a la opinión de un apoderado de Kallaki en torno a la experiencia del educador Luis Purran:

“Yo creo que Luis Purran tiene una forma rara de hablar el chedungun, algunas palabras no se las entiendo, él es muy cerrado para hablar su chedungun, no aclara mucho su chedungun, será que aprendió después, no lo habló de niño, el lenguaje de él no es el mejor, como el que hablo yo, pero creo que se esfuerza por aprender, él aprendió de grande, después de los 15 años lo empezó a aprender. Yo espero que enseñe a los niños a cantar en chedungun, que enseñe más cosas a los niños, más experiencia en el nguëñipun, que oriente a los niños, que les enseñe a rogar a dios en chedungun, que tenga más horas para enseñar a los niños, es bueno su trabajo, pero que tenga más experiencia con los chiquillos”.

Es sabido que hay distintas experiencias con el lenguaje, por ejemplo con esta señora de mayor edad que tiene muy desarrollado el chedungun, discrepará en opinión un apoderado más joven, respecto a la competencia lingüística de Luis.

Uno de los objetivos del presente trabajo era también sumar a los **apoderados** de los estudiantes de las escuelas del Alto Bío Bío, en su doble dimensión como agentes educativos, una, como apoyadores o no del proceso formativo escolar y por otra parte en agilizador o retardador de procesos de revitalización cultural y lingüística. Los ocho apoderados entrevistados presentan un capital escolar precario, solo de cinco años de escolaridad básica, es decir no cuentan con enseñanza básica completa, en un 90% sus padres no tuvieron educación escolar alguna y sus abuelos ningún año de escolaridad, en ese aspecto la relación entre quienes ostentan el mayor capital escolar es de desigualdad bastante considerable, lo que acarrea diversos problemas que ya enunciaré, no obstante portadores de un habitus relacionado con la emergencia del campo educacional, que estimo es de interés, puesto que hay en sus demandas, opiniones y acciones la suposición de un mayor protagonismo futuro.

Revitalización cultural.

Este es un nudo de conflictos interesante y suma la variable religiosa, pues muchos de los aspectos culturales que la comunidad o parte de la comunidad organizada y movilizadora pretende revitalizar está mediada por la pugna entre saberes tradicionales y saberes religioso evangélicos, por ejemplo en lo que respecta a la principal ceremonia cultural, lingüística y religiosa ancestral, como lo es el Nguillatún, existen diversas opiniones, por ejemplo, José de Pitiril, nos dice:

“No participamos en el Nguillatun, esta es parte de la cultura indígena mapuche, una rogativa a Dios, pero nosotros no compartimos lo que hacen ahí, en nuestra iglesia buscamos la sanidad de la gente, que busque un camino para salir de la perdición. Porque el camino es ancho para lo malo, para los jóvenes cuando van al mundo, fuman, toman, le hacen a la marihuana y no ayudan en nada, en el Nguillatún adoran a muchos dioses, no adoran como debe ser, cuando termina el Nguillatún salen peleando, dándose combos, toman vino, a Dios hay que quererlo sanamente y buscar el bien”.

Don Juan de la misma comunidad de Pitiril nos afirma:

“Yo, mi señora y mis hijos participamos en el Nguillatún, participamos en todas las actividades, es importante ir para compartir con la comunidad, ver como era lo de antes, lo que nos dejaron los abuelos, la historia, compartir con la gente, unirse todos, dar gracias a dios”.

Si bien es cierto hay divergencias también la hay cuando se refieren al aporte cultural de los kimche, *José nos plantea:*

“sería bueno que los abuelos sabios vinieran a la escuela a contar la historia a los niños, es decir, la vida como era antes, anteriormente decían que no usaban zapatos, después usaron chalitas hechas de cuero de animales, no llevaban al médico no a los Hospitales, llegaban los niños en la casa, no había vacunas, era así no más, al natural, yo también fui así, nací en la casa. Una abuelita que se llama Ana Rosa atendió a mi mamá, ella era como una matrona, la contactaban y venía, nosotros oramos por ella para que viva mucho más. Sería bueno que en las escuelas se contaran estas historias, como parte de nuestra cultura”.

Lamentablemente hay una doble relación con la escuela, por una parte los apoderados que son depositarios de cierto capital cultural, lo desvaloran como agentes, se lo depositan a la escuela como agente exclusivo transmisor, de echo les parece bien que los abuelos narren las historias, pero en la escuela, le parece bien que estén en el wetricantu, pero cuando se realiza en las escuelas, en las comunidades hay apoyo, pero no participan tanto, como uno pudiera pensar. Por tanto estimo que su capital cultural está devaluado, no se estima en los corredores comunitarios y se endosa a la escuela, el proceso de reconocimiento que vimos anteriormente es mitad potenciador de transformaciones, pero también una debilidad, cuando los apoderados no se hacen protagonistas de su cultura en la comunidad allende las fronteras de las escuelas.

Revitalización lingüística.

Respecto a este punto hay dos realidades en el valle del Keuko, en las comunidades educativas de Trapa Trapa y Butalelbun, el 100% de los estudiantes son de origen pewenche y llegan hablando chedungun a las escuelas (ver ficha técnica) por tanto su primera socialización es en lengua materna. Una incorporación lingüística en la escuela del idioma sería un gran apoyo para el aprendizaje de otra lengua, como el castellano y no una imposición a rasa tabla de una lengua sobre otra, como sucedía hasta no hace mucho, muchos niños bajo ese modelo tardaban 3, 4 hasta 5 años en aprender a leer, escribir, hablar y comprender el castellano, ejemplo de ello es la siguiente opinión del apoderado de la escuela de Butalelbun:

“Yo soy de Butalelbun, nací aquí y estudié aquí, llegué hasta sexto básico, pero aprendí muy poco, casi no aprendí a hablar, leer y escribir en castellano, recién de adulto aprendí más, cuando me vine a trabajar a la escuela, una profesora me enseñó voluntariamente, las monjitas me atrincaron para poder leer, me dieron materiales, me motivaron”.

Las relaciones entre agentes portadores del capital lingüístico y cultural legitimado por el Estado, la mayoría de las veces se imponía, la interculturalidad no existía, a veces la relación se tornaba no solo de manera violenta simbólicamente sino físicamente:

“Cuando un niño se portaba mal, los profesores nos trataban mal, a garabatos, no nos enseñaban, nos pegaban en el trasero con coliwes, no nos valoraban porque éramos pewenche, no nos interesan los indios, nos decían, no les interesaba nuestra cultura, menos la lengua, menos enseñar a partir de ella el castellano”, nos dice un apoderado de la escuela de Butalelbun.

La mayoría de las familias o prácticamente la totalidad están aplicando el chedungún en las comunidades altas del Keuko, sin embargo no todos abogan por el empleo de la lengua en la escuela, así nos dice un apoderado de la escuela de Trapa Trapa:

“Me gustó aprender el castellano y las matemáticas, era lo principal, uno aprende a sacar cuentas y aprende a leer y escribir, el castellano es lo principal, para relacionarse con gente que viene de afuera, por eso le digo a mi hija, el castellano primero”.

No obstante estas dos apreciaciones, lo interesante es que a nivel de comunidad existe un mercado lingüístico en chedungún que está presente en la comunidad lingüística a través de los estudiante y apoderados, independiente de su opción por las distintas variantes de la enseñanza de la lengua y su relación con el castellano: relación de lengua dominada por el castellano, relación medianamente equilibrada en la enseñanza, hegemonía del chedungún sobre el castellano, en fin, esta en una sociedad dividida en clases y todos tienen sus apuestas en tanto relaciones con otras clases, incluso dentro de las comunidades (las étnias de hoy no son monolíticas, ni homogéneas culturalmente). También distinguir las variantes del chedungún, pues algunos dicen que la lengua, la mayoría usa un chedungún mezclado con castellano, una especie de castelladungun o cheduntellano, según cual impere más, los lingüistas tendrán que aportar al respecto, de todas formas en estas comunidades hay un capital lingüístico de calidad en potencia.

Respecto a los valles bajos, podríamos decir que el capital lingüístico chedungún esta menos desarrollado, en Pitiril de 45 niños matriculados, sólo 16 son niños pewenche hablantes de la lengua materna, en Kallaki de 68 niños matriculados, sólo 23 son hablantes en chedungún y esto tiene como base que en las comunidades ya no sea la lengua materna la hegemónica, sino el castellano y la apuesta por el castellano en las escuelas se vislumbra más fuerte. Algunas opiniones de apoderados nos señalan estas disyuntivas y relaciones:

“Con mis nietas me llevo bien, la mayor está en 5° básico, la otra está en 3° básico y la tercera está en 2° básico en la escuela de Kallaki. Ellas sabían hablar el chedungun, pero desde que llegaron a la escuela se están olvidando, yo les digo que no se les olvide, ellas aprendieron primero el chedungun, luego el castellano, cuando llegaron a la escuela comenzaron a hablar más el castellano. Ahora las niñas están hablando más el castellano, la más chica no quiere hablar más el chedungun, no sé por qué pasa eso, creo porque en la escuela no se enseña en chedungun, será porque los profesores no hablan chedungun, uno los ve en el pasillo y solo hablan en castellano, los niños se fijan en eso y hacen lo mismo, yo les hablo a los niños y me quedan mirando, poco comprenden el chedungun ahora”.

De todas formas hay una apuesta por la revitalización lingüística, pero matizada, pues no hay mayoría de hablantes y en las escuelas los profesores no son pewenche ni menos hablantes en chedungún. Por ejemplo los apoderados de Pitiril al respecto nos plantean, don José:

“Yo sé hablar chedungún, aprendí de niño, pero ahora los niños prefieren hablar el castellano, mis hijas chicas, puro castellano”.

Don Juan nos dice:

“Yo sé hablar chedungún, en la casa hablo eso, pero acá en la escuela los profesores les hablan en castellano, no con el idioma que nosotros les enseñamos, en la escuela no se habla chedungún”.

Respecto al rol de los apoderados y de las familias en torno a la educación de sus hijos, esta pasa por dos lugares: el apoyo que le puedan dar en cuanto a conocimientos académicos, es decir escolares y los conocimientos formativos, axiológicos o de índole disciplinario culturalmente hablando. Estos dos lugares guardan relación con la escolaridad y títulos del apoderado (capital escolar), es decir la sapiencia académica para apoyar en el hogar al niño, puesto que muchos padres no tienen la enseñanza básica completa y muchos llegaron hasta sexto básico, pero muy poco aprendieron, con suerte a leer y escribir pero de manera mínima, lo que le resta posibilidades en relación al aumento del conocimiento de los niños de hoy, pues a pesar de que las escuelas del Alto Bío Bío tienen bajos puntajes en el SIMCE, eso no quita los avances en educación respecto a la generación anterior, pero existe ese vacío entre la cultura escolar del estudiante y la cultura escolar del apoderado, pues ya los niños en algunos casos han superado en capital escolar a sus progenitores. No obstante esta suerte de obstáculo de apoyo en torno a la educación formal, existe al interior de las familias un estímulo cada vez mayor para que los niños sigan estudiando y que sean mejores que sus padres, hay una creciente demanda por educación, esto lo podemos apreciar en las siguientes opiniones de algunos apoderados: en primer lugar uno de Trapa Trapa y en segundo lugar la opinión de dos apoderados de Pitril:

“La calidad de la educación ha variado un poco, mi hija se llama Daniela, está en 2º Básico y le va bien en la escuela, antes yo cuando estaba en segundo o en tercero yo apenas sabía mi nombre pa poder escribirlo, ahora no, mi hija está bien, sabe más que yo. Sólo sé que mi hija está mejor que yo

cuando tenía la misma edad. Yo espero que ella termine la básica y quiero que estudie en algún liceo, que salga adelante, eso es lo importante, va a tener mi apoyo”.

“Ojalá que mis hijas tengan buen estudio y que sigan estudiando más adelante, que puedan tener un buen trabajo, puedan ganar su monea, así como los que ganan su monea sanamente (sin tanto esfuerzo físico se refiere, no como nosotros (los de su generación) que tenemos que agarrar la pala y ensuciarnos, ojalá que después trabajen en una oficina”.

“Espero que no sean igual que yo, acá atados a la pala, lo les aconsejo a mis hijos que le hagan empeño con salir adelante, que no anden metido en la tierra o en el barro, como yo, ojalá que estudien y lleguen a lo más alto”.

Ahora estas esperanzas de ver realizados escolarmente y laboralmente (no siempre se logra) entra en contradicción con la capacidad productiva de la comuna, pues si alcanzan los niños mayor capital escolar, presionarán para mejores trabajos y sueldos (si vuelven a la comuna), cuestión que es muy limitada en el Alto Bío Bío, puesto que una de sus principales falencias es la cesantía y la fuga de escolares puede aumentar, dejando a las comunidades de Ralco con una creciente población adulta y envejecida.

Si bien es cierto que hay una creciente demanda por educación, un apoyo al menos moral y de buenas expectativas al respecto, existe un buen componente de apoderados que tiene un escasa regularidad en la asistencia a reuniones de apoderados, por ejemplo, según opinión de los directores de las escuelas del cajón del Keuko: escuela de Butalelbun: 20%, escuela de Trapa Trapa: 45%, escuela de Pitril: 60% y escuela de Kallaki: 60%. Esto contrasta con algunas opiniones de algunos apoderados, por ejemplo de Pitril, quien nos dice que sólo el 20% de los apoderados acuden a las reuniones, sin embargo apela a que de los que vienen, demuestran preocupación por la enseñanza y son opinantes y participativos. Otro ejemplo, un apoderado de la escuela de Butalelbun, nos dice

que el porcentaje de asistencia es de un 50%, pero que se turnan los apoderados en venir a las reuniones, respecto a la calidad del diálogo en las reuniones, plantea que *“hay gente que no opina, vienen, escuchan, tienen sus ideas, pero no las dicen en público, son más bien tímidos, otros, los menos, tienen su palabra y la dicen en la reunión”*.

Algunas opiniones encontradas respecto a la relación cultura escolar y cultura familiar o comunitaria, en tanto a los valores entregados. La mayoría de los apoderados han sido socializados en la familia, recibiendo lo que algunos llaman “educación mapuche”, un cúmulo de saberes relacionados con el buen comportamiento que debe tener un mapuche-pewenche, cuestión fuertemente influenciada por los abuelos y padres en conversaciones en torno al fogón de la casa, esto queda de manifiesto en las siguientes opiniones, expresadas por un apoderado de la escuela de Kallaki y de dos apoderados de la escuela de Trapa Trapa:

“Mi abuela me enseñaba muchas cosas, me decía que tenía que educarme bien, tenía que ser responsable de mis cosas, que tenía que cuidarme y que nos cuidáramos con mis hermanos. Todas las mañanas cuando salíamos a clases nos decía que nos portáramos bien. En cualquier lugar de la casa mi abuelo nos aconsejaba, pero sobre todo al lado del fogón, en la mesa del almuerzo, me decía que tenía que ser buena niña, que sea respetuosa con todos, aunque quiera decirle algo malo a otro, que no lo diga”.



“Me enseñaron lo que es la educación pewenche: que sea buena, amable con las personas, comportarme correctamente, que cuando grande que sea una buena madre pa’ mis hijos, buena

esposa pa mi marido, estas conversaciones eran alrededor del fogón. Mis abuelos me contaban historias, cuentos (Epew), me interesaba como vivían los abuelos antes, yo vivía con mi abuelita. Ella me contaba cuentos y yo le decía cómo pasaban esas cosas y ella me decía todo, ella me dejaba enseñanzas con sus cuentos”.

“Mi papá fue el que más me aconsejaba y me enseñaba, que seamos respetuosos, amables, a portarnos bien, ser honrados, buenas personas, nos reuníamos en la tarde, en la casa, en lado del fogón, eran buenas conversaciones. Mi mamá también me aconsejaba, para que sea buena persona, para que deje buenos recuerdos, para que hablen bien de uno, ser correcto y buen trabajador”.

Estas prácticas actualmente se mantienen en la mayoría de los hogares del Alto Bío Bío, al parecer ésta educación pewenche restringida a la formación moral, se contrapone con lo que sucede en algunas escuelas, según los apoderados, pues se están centrando demasiado en los aspectos técnico pedagógicos, académicos y de logro, que en la formación moral y de comportamiento de los estudiantes, cuestión que echan de menos, por ejemplo, un apoderado nos dice:

“Antes había más respeto, cuando llegábamos a clases teníamos que respetar al mayor, por ejemplo, cuando un adulto entraba a la sala de clases, nos poníamos de pie y todos saludábamos con respeto, ahora no hacen eso, hay más desorden, falta que enseñen eso, respeto para el adulto, los buenos modales, los buenos hábitos, eso”.

Educación.

El tema de la educación, pasa actualmente por un fuerte componente en torno a la demanda por ella, habíamos dicho que el proceso de “reconocimiento de la escuela y del profesor” fue lento y la irrupción del Estado, como agente escolar en el Alto Bío Bío fue tardío, no obstante hoy es algo que se visualiza, sobre todo a partir de la creada en el año 2004 Municipalidad del Alto Bío Bío. La apuesta por más educación está presente con fuerza y otra apuesta menor es en torno a la calidad. La directora de DIDECO, nos plantea:

“Al iniciarse la comuna en el año 2004 se apreciaba cierta diferencia entre un valle y otro, cuestión que ha ido variando con los años gracias a una creciente escolaridad. Respecto al valle del Bío Bío se tenía una ética del trabajo más inculcada, proactiva, tal vez producto de la relación con la construcción del camino y de las represas. La idea del trabajo asalariado se difundió más rápido, al parecer esto también era acompañado por un supuesto mayor nivel de escolaridad de sus habitantes, a pesar de que no hay un registro sistematizado por comunidad o por valle, pero que se notaba. La gente del valle del Bío Bío, también iban mucho a trabajar en las cosechas de los fundos cercanos a Santa Bárbara. En el valle del Keuco la idea del trabajo asalariado era menor, la economía y la educación en la familia era más en torno a los vaivenes de la naturaleza y por ello los niños acompañaban a temprana edad a sus padres a labores de ganadería y leña y las niñas a ayudar a sus madres en las labores domésticas. Sin embargo, eso ha ido cambiando, pues hay más educación, se puede apreciar cuando vienen a postular a las distintas becas”.

Sólo en términos de beca indígena el comportamiento es el siguiente: En el año 2004, cuando comenzó la comuna, sólo 90 niños recibían la beca indígena. En el año 2007, los alumnos becados

entre educación básica, media y superior fueron 270. Los jóvenes educados en la educación superior fueron 16, de los cuales 9 siguieron estudiando. Actualmente hay unos 400 postulantes a la beca indígena. 23 de ellos postulan a la educación superior. Gran parte de los apoderados apunta a que sus hijos puedan terminar la enseñanza básica y la enseñanza media y en lo posible seguir estudios superiores, opinan que ahora hay aportes y ayudas para eso, cuestión que su generación y las anteriores no tuvieron, o porque el campo de la educación recién se estaba formando, diría yo. Esto se basa en la información recogida respecto a los apoderados entrevistados (8), para entender la secuencia de apropiación de capital escolar mostraré el siguiente cuadro:

Apoderados y familia.	Asistencia a la escuela.	Último curso aprobado.	Curso actual y expectativas.
Abuelos	Todos los abuelos de los apoderados no fueron.		
Padres	Sólo 4 de los 16 estudiaron algún año de educación básica.	Tres de ellos (una madre) tercero básico y uno hasta segundo básico.	
Apoderados (sus edades: 6 son menores de 40 años y 2 superiores a dicha edad).	Todos asistieron a la escuela.	Cinco apoderados aprobaron el sexto básico, uno el quinto y otro sólo el primero básico.	Uno manifestó sus deseos de continuar sus estudios.
Hijos	Todos asisten a la escuela.	Kallaki: 1, 2, 3, 4 y 7 básico. Pitril: Párvulo, 1 y 5 básico. Trapa trapa: Tres en 1 básico y uno en 2 básico. Butalelbun: 2, 4, 1, 2 y 2 básico.	La mayoría de los hijos o hijas cursan en la educación básica (entre 2 y 5 básico, 14 de 18 niños), dos en prebásica y dos en la ed. media. Hay un egresado de cuarto medio. Los apoderados quieren que sus hijos terminen la enseñanza básica y media y postulen a la superior, la mayoría plantea que sean profesionales.

Respecto a la calidad de la educación medida el logros educacionales o SIMCE, es algo que tiene en cierta parte presionado a la autoridad académica representado por la clase cultural dominante, es decir, los directores y profesores, colocando su esfuerzo por superar los magros resultados, no obstante habría que acotar que el simce es un instrumento de medición 100% en lenguaje castellano y de la clase cultural dominante en Chile, obvia las culturas populares y las culturas étnicamente originarias, sin embargo es el único instrumento con carácter nacional con el cual podemos inferir y relacionar.

En Butalelbun los resultados del test medido el año 2006, fueron en lenguaje: 223, en matemática: 199 y en comprensión del medio: 206. En Kallaki la medición del Mineduc, dio los siguientes resultados, para el test desarrollado el año 2007: Lenguaje: 225, matemática: 201. Los resultados como promedio a nivel nacional son del orden de los 250 y 248 puntos para lenguaje y castellano respectivamente, teniendo en cuenta esto los niveles en tanto calidad de la enseñanza son bajos, incluso si los relacionamos con escuelas de similares características sociales y económicas. Sin embargo el Mineduc no toma en cuenta que en el Alto Bío Bío y en otras zonas del país, hay una alta concentración de indígenas, no considera las dimensiones culturales y lingüísticas específicas,

ni el bajo capital escolar legitimado por el Estado, como tampoco hace eco de la reciente conformación del Campo de Educación y de un habitus escolar nuevo en la comuna.

Respecto al punto anterior hay algunos desplazamientos de estudiantes en el valle del Keuko hacia otras escuelas, supuestamente con mejor educación, por ejemplo, algunos apoderados nos dicen que un 40% de los niños de Trapa Trapa los envían a estudiar a la escuela de Butalelbun, a su vez, muchos niños de este valle son matriculados en escuelas, como la de Los Mayos, así nos lo dicen algunos apoderados:

“Ahora hay un lugar mejor, hay más alimentación, pero el estudio no es muy bueno, actualmente a los niños les cuesta leer, hay mucha repetencia, y cuando un niño va a estudiar afuera se nota la diferencia”.

“Yo tenía cuatro niños aquí, a dos me los llevé para afuera y me dí cuenta que allá aprenden más, ellos estaban en la escuela de Santa Bárbara, mi otra niña está en el liceo de Santa Bárbara y mi hijo está el octavo básico en la escuela de Los Mayos, allá aprendieron harto. De aquí una vez que terminen acá me los llevo a la escuela de los Mayos”.

Otro aspecto relevante en el campo del Alto Bío Bío son las relaciones pedagógico-educacionales entre los profesores, los educadores tradicionales y los apoderados. Habíamos dicho que estos tres agentes ocupan en el espacio sociocultural lugares de privilegio, posiciones intermedias y lugares bajos, lo cual suele ser o genera una red de conflictos, latentes como manifiestos, tras la disputa de capitales culturales, lingüísticos, escolares y simbólicos. Ejemplos de estos envites culturales son la relación entre profesores y educadores tradicionales, como nos lo dice uno de los directores de escuela:

“Planificación entre el educador tradicional, el profesor y el director es una falencia, que se tiene que ir superando. Los educadores no tienen capacitación en cuanto a técnicas pedagógicas, manejar códigos educacionales, manejo de grupo escolar y para relacionarse con las autoridades académicas”.

Esto manifiesta esa tensión entre quienes portan el capital cultural legítimo y quienes portan otro capital no valorado, las relaciones pueden ser tensas, aunque la mayoría de los educadores está terminando su cuarto medio, es obvio que carezcan de otras competencias, más capacidad de los educadores en tanto apropiarse de técnicas para el manejo en el aula, de planificar con la autoridad académica, serían cuestiones a considerar para mejorar la relación y también la calidad del apoyo en el aula.

Otro punto importante es la relación entre los apoderados, la escuela y los profesores, hemos visto que la escuela y la figura del profesor, después de muchos años se constituyeron en lugares y agentes reconocidos por la cultural nacional y étnicas como el medio de transmisión legítimo, sumado a esto a la fuerte demanda por educación, en tanto composición del campo y de habitus que se han transformado en pos de ser partícipes de procesos educativos, esto es algo incipiente pero hay tendencias a un mayor grado de participación, ahora bien hay comunidades educativas más partícipes que otras. Por ejemplo en Trapa Trapa la mayoría de los apoderados participa poco o nada del proceso educativo formal del niño, claro está que la mayoría de los apoderados tiene una escasa educación formal, de esto nos hablan algunos apoderados, en torno a la participación:

“A las reuniones de apoderados vienen pocos apoderados, casi no toman importancia a los llamados desde la escuela, no hay mucho compromiso de los apoderados, cuando hay actividades en la escuela vienen pocos, muchos vienen cuando hay que matricularlos, pero después no vuelven”.

“Los apoderados vienen poco a las reuniones, y los que vienen son más bien calladitos, pero cuando la escuela llama a alguna actividad, vienen más. Respecto a años anteriores se ve más apoyo de los apoderados, hicimos una actividad para el wetripantu y vinieron apoderados”.



Pero como lo manifiesta este apoderado hay una tendencia a mayor participación en las comunidades educativas, sin embargo, descansa mucho la educación formal en la escuela y el profesor, propio de Campo en formación aún, lo esperable es que en unos años más la participación crezca, en la medida que haya un aumento del capital escolar de los habitantes Del Alto Bío Bío y la incorporación de más pewenche educados (en sus dos dimensiones: mayor escolaridad formal y mayor posesión de capital cultural étnico) en las escuelas, ya sea como apoyos al proceso educativos, como profesionales de la educación o como apoderados más preactivos.

Un foco de posible envite cultural es en el caso de si los apoderados y los educadores tradicionales establecen ciertas estrategias en pos de influir, participar y decidir en el quehacer educativo, como creadores de textos más profundos, planes, programas y contenidos educativos, más allá de la muestra del wetripantu , estarán dispuestos los profesores o directores a ceder cuotas de poder cultural legítimo, pues ahora la nueva ley educacional lo permite, claro que el papel aguanta mucho,

lo interesante es como, se da en la práctica y tiene que ver con estas relaciones desiguales, de envites, que se dan, eso es lo que define la educación y sus contenidos, la lucha entre clases en un campo con habitus formados para ese campo, con capitales que disputar, con objetos que están en juego, el Alto Bío Bío tiene mucho de aquello, el Campo goza de buena salud. Una experiencia de aquellos se llevó a cabo en la escuela de Butalelbun, sin embargo allí, prácticamente todos los agentes participantes de la comunidad lingüística son pewenche y hablantes, la construcción de textos, de planes y programas, es posible por esa homogeneidad cultural, no así en otros comunidades educativas donde la diversidad cultural es mayor y los objetos de juego son también dimensionados con más perspectivas.

Algunos aspectos en torno a la Educación Intercultural Bilingüe.

La Educación Intercultural Bilingüe en Chile es conocida desde los años 80` del siglo pasado en su sentido connotativo, pero se difunde a partir de la ley indígena N 19.253, en el artículo 28 se señala las acciones a realizar por el Estado para "el conocimiento, respeto y promoción de las culturas indígenas". Cabe destacar que es solo para las zonas donde la mayoría de sus habitantes sea indígena, la EIB no es para todo el territorio nacional, tres son sus elementos principales:

- El uso y conservación de los idiomas indígenas, junto al español en áreas de alta densidad indígena.
- El establecimiento en el sistema educativo nacional de una unidad programática que posibilite a los educandos de las culturas e idiomas indígenas que los capacite para valorarla positivamente.
- El compromiso que debían tener las instituciones universitarias en promover y establecer cátedras de Historia, cultura y lenguas indígenas en el currículum de la formación universitaria.

Entre 1996 y 1999 surgieron proyectos para las regiones I, II, VIII, IX y X, en torno a diseño, elaboración y validación de un currículum para los primeros cuatro años de la Educación General Básica, el programa incluía la creación de material didáctico, textos de apoyo, capacitación docente, participación comunitaria y gestión participativa de la escuela.

La EIB varía de zona en zona, según los municipios y según mi perspectiva, en la correlación de fuerzas entre los distintos agentes que participan del Campo de la educación y de la cultura, como lucha o juego en pos de determinados capitales específicos, movilizando e invirtiendo capacidades, capitales culturales y sociales. Como el Campo de la educación es nuevo en su estructuración, es obvio que la EIB reencuentra en pañales, se hacen esfuerzos, es rudimentaria, con escaso contenido cultural en movimiento articulado en torno a los agentes que le dan vida. Esto lo manifiesta un director de una escuela del Alto Bío Bío y le suma opinión respecto a la relación entre la EIB, la comunidad y la calidad de la enseñanza:

"Las actividades de apoyo a la EIB tienen que estar al servicio del mejoramiento de la calidad de la educación, que es medida en logros educacionales y expresadas en la medición del SIMCE. Los apoyos deben estar centrados en el niño escolar y no en la comunidad. El objetivo de la escuela es el aprendizaje de los niños y no el de suplir otras carencias de la comunidad. La familia no está posicionada con el tema de la EIB, se maneja más bien a nivel institucional o de la intelectualidad mapuche. Lo que se hace en EIB, muchas veces parecen actividades aisladas y con una comunidad ausente, lo que hace complicada la continuidad de las actividades, pues la comunidad puede

pasarte la cuenta en algún momento”.

Actualmente los agentes dotado menos culturalmente (como suma de sus capitales escolares, lingüísticos y simbólicos), esto a la luz de lo “reconocido”, están adquiriendo categorías de percepción y estructuras mentales más vinculantes a la escuela, de hacerse parte de la escuela, como comunidad educativa, es decir hay una tendencia interesante que puede, en unos años más tener un salto cualitativo, esto en relación a las entrevistas con los apoderados, he escogido una del valle alto del Keuko y una del valle bajo del Keuko:

“He escuchado sobre eso (Educación Intercultural Bilingüe), pero no lo conozco. El año pasado vino por acá Elías Tranamil a apoyar en algunas actividades culturales, este año quedó de venir, antes no ha habido educador tradicional, no sé lo de antes, porque yo me perdí muchos años, me contaron que venía don Felidor Tranamil también a apoyar actividades, pero yo no estaba en Trapa Trapa. El asesor cultural les habla en chedungun, pero yo no estoy de acuerdo, porque en primer lugar los niños tienen que hablar en castellano, hablar bien y después enseñarle chedungun, además todos los niños vienen hablando en chedungun de sus casas. El asesor les enseña a decir caballo en chedungun o palabras así, pero los niños ya saben. Los profesores también se acercan y hablan de la cultura pewenche, también hay libros donde salen cosas mapuche y enseñan eso”.

“No conozco lo que es la EIB, en la escuela he escuchado eso, pero no lo conozco, Felipe Purran, monitor de años atrás le escuche hablar de EIB, pero no lo conozco. La comunidad aprueba las actividades, pero no sabe mucho de lo que es la EIB. Es bueno que no se pierda la cultura nuestra, la del pewenche, que apoyen el mapudungun y la cultura que tenemos. Sería bueno que nos apoyaran ustedes y así nosotros los apoyaremos en lo que la gente pewenche quiere” “Los profesores quieren aprender acerca de nuestra cultura, al menos estaban en la ceremonia del Wetripantu. Yo espero que los niños no falten a la escuela y que aprendan, aunque llueva yo los traigo, les cambio la ropita y quedan sequitas. Yo hallo bueno que apoyen a los niños en la cultura y en los estudios, desde hace 5 años, cuando estaba Felipe Purran, como monitor que se está apoyando la cultura en la escuela, yo creo que con eso se ha mejorado poco, porque los papás no están enseñando chedungun en las casas, los apoderados hablan poco el chedungun, los papás tienen poco compromiso con el apoyo de la cultura”.

He mencionado dos perspectivas desde el punto de vista de los apoderados, como se aprecia son visiones distintas, pero que marcan una apertura respecto a los temas de EIB, es algo mucho más diverso que como lo manifiestan algunos profesores o directores, tal vez habría que indagar más al respecto, pero que las relaciones entre los agentes seguirán creciendo no cabe duda.

Otro agente importante en la EIB son los educadores tradicionales, posicionados objetivamente de distinta forma, pues el caso de Butalelbun dentro de las escuelas privadas es algo excepcional, con 37 horas pedagógicas pagadas semanales y con cátedras donde su desempeño es como la de un profesional de la educación, sin embargo hay que consignar que para un mayor desarrollo de la interculturalidad es necesario la incorporación del debate relacionado con el otro, este sea colono, chileno o “winca”, cuestión que creo adolece la experiencia Butalelbun. Un esfuerzo por mejorar las condiciones académicas y materiales es el que ha hecho la Municipalidad del Alto Bío Bío con los educadores tradicionales pewenche contratados para el trabajo en sus escuelas, el el valle del

Keuko, para Pitril y para Kallaki, aumentando sus horas pedagógicas pagadas de 6 a 30 horas semanales.

Cual es la percepción y demanda respecto al rol cumplido y por cumplir de educador tradicional según la opinión de los apoderados, aquí incorporaré dos opiniones, una del valle bajo del Keuko y una del valle alto del Keuko:

“Lo que le falta al asesor cultural es más apoyo de los apoderados, que participen más, lo mismo que hace con los niños cosas bonitas y a veces los apoderados no lo sabemos apreciar, entonces eso a mi me gustaría que los apoderados participaran más, que se yo antes se celebraba mucho el día del Carmen donde también creo que hacían fiesta antigua y me gustaría que los apoderados movieran eso y apoyaran también el día de San Carmen. Entre los wincas lo hacían digámoslo era una novena de oración que los mapuches también hacían, pero, ahora son pocos miran más el año nuevo de San Juan. Que algún día salga más adelante. Que se siga perfeccionando más, que tuviera su oportunidad de salir pa otras partes, que trajera sus cositas nuevas pa los niños, que pudiera también llevar a los niños a pasear para otra parte, otros lugares y que los niños aprendieran cosas bonitas. Con él, hablamos bastante, nos saludamos, yo mismo estoy trabajando acá el hombre habla bien el chedungun, el hombre habla perfecto el chedungun, no es enredao pa hablar, a uno le cuesta un poco el chedungun”.



"Yo creo que el educador tradicional lo ha hecho bien, que les está enseñando la tecnología del cuero, les enseña bien, les dice que sean responsables, que hagan sus trabajos, que los niños y niñas se respeten entre sí, sus clases son buenas, hace una clase en puro chedungún y no tengo problemas con eso. Algunos están de acuerdo, otros no con la EIB, cuando hay reuniones de apoderados hay quienes apoyan y otros que no, algunos son egoístas, otros son muy cerrados, creo que es mitad y mitad".

Respecto a los talleres que se imparten en marco del programa de recuperación de tecnologías productivas, hay opiniones de profesores y de apoderados, la primera del académico y la segunda de un comunero pewenche:

"Al parecer la comunidad de Trapa Trapa no quiere que la escuela encabece un proceso de revitalización cultural y lingüística pewenche". Es bueno que la Universidad apoye con recursos la inserción de Elías, la idea es que él también tenga estabilidad económica y laboral, no hay problema para que trabaje en la escuela".

"Interesante el apoyo para la artesanía, aquí está el taller de telares en lana, eso es útil para los niños, pueden después ser algo profesional, ojalá que estos conocimientos no se pierdan, que está en presentes, hablarle a los niños, porque este trabajo es parte de la cultura".

El apoderado y artesano de Kallaki nos plantea sus opiniones respecto a la recuperación de tecnologías del programa, él nos dice que esto no es una cuestión ajena a la cultura pewenche, que son parte de la educación mapuhce, donde esta no se restringe sólo al ámbito moral o disciplinario, sino a conocimientos técnicos, que han sido distribuidos en las comunidades de generación en generación, sus apreciaciones sobre el habitus cognitivo, el momento en que la transmisión tiende a cortarse, o al menos a transformarse, su función cultural y económica de sobrevivencia, su visión acerca del apoyo de instituciones, etc:

"En Kallaki, lo que es mimbre viene de artesanos antiguos, yo tengo unos tíos allá en Pitiril que ya no trabajan en eso, lo aprendieron del abuelo también como pa poder mantenerse, también sobrevivir, porque a veces uno tiene su entrega, hace su canastito. Lo que más usan es el canasto motero en vez de usar una malla le sale mejor echar el mote en canasto de mimbre, que en una malla de acero que se usaba igual much, pero nunca quedaba como lavar mote en un canasto de mimbre o de colige, quedaba limpiecito, guarda el color del trigo que se pone verdecito, un verde trébol claro que mantiene su color del trigo y mantiene el gusto también el acero al trigo si usted lo lava con cenizas le quita el gusto y queda duro ese es el motivo de la especialidad que el mimbre y el colive tiene. En Kallaki, habían antiguos canasteros, pero no se dejó uno, como le dijera, como un recuerdo digamos antiguo, porque habían canasteros aquí, pero que lo pasaba de que se fue perdiendo esa tradición no hubo institución que se interesó mucho en esto de trabajar con mimbre que se yo, que tomara ese desarrollo no habían, hoy ya se esta volviendo atrás retomando. A mi me enseñó un tío que es de Pitiril o sea no me lo enseñó, yo mirando lo aprendí. Uno aprende mirando y haciendo tira las cosas que ellos van haciendo porque a si he aprendido yo y mi hermano también anduvo aprendiendo a si

tenían que e yo paneras pa´ colocar pan yo lo conozco de muchos años ya cuando yo era niño hacían hartas paneritas, tenían armados y nosotros íbamos y se las desarmábamos y ellos nos amenazaban con varilla de mimbre que había y tenían que armarlos de nuevo hasta que les quedara bueno, usted quiere aprender a si se arma si quiere desarmar ármelo a si aprendí yo y después deje por la necesidad por eso este mimbre cuando uno no tiene trabajo lo salva mas que sea un kilo de leche para la familia y su bolsita de harina, a mi me ha pasado esto. Yo creo, tanto como cultural como económicamente sirve, algún día este trabajo te servirá, mi tío me decía, que ahora es viejito también”.

La EIB en el Alto Bío Bío aún es vista, como algo exótico, incluso algunos profesores y directores consideran que no hay una estrategia definida ni una planificación en común para su desarrollo, algunos se quejan que la comunidad no está interesada, yo discrepo de eso, y tal vez no conocen el concepto o el programa Estatal, pero si de sus actividades y tienen opinión y participación y expectativas al respecto. Mucho pasa por la buena voluntad de algunos directores o profesores, pero también está el apremio de los logros medidos por el SIMCE. El posicionamiento de los educadores tradicionales se está recién configurando y constituyendo como un agente cultural reconocido por las comunidades y también por la Municipalidad, lo cual es interesante, pues acerca a los agentes a ser partícipes de la construcción de modernidad a través de una comunidad educativa más abierta, donde los agentes se reconozcan y construyendo un Campo de la Educación con sus relaciones, sus pugnas que definirán el curso de los caminos socioculturales y educacionales en el Alto Bío Bío.



Volcán Kallaki visto desde la escuela de Kallaki.

Espacio de las posiciones socio educativas-culturales de los agentes.

<p>A) Directores de escuela:</p> <p>Origen y domicilio en Los Ángeles o Santa Bárbara.</p> <p>No pewenche, ni hablante chedungún.</p> <p>17 años de escolaridad: 1 licencia de educ. básica, 1 Licencia de educ. media y 1 título universitario, capacitaciones y pasantías. Por tanto, poseedores del capital escolar en su mayor expresión, al menos en el Alto Bío Bío.</p> <p>Sólo 1 formado en EIB.</p> <p>Autoridad máxima de la escuela pública (municipal o privada) reconocida por el Estado y reconocidos por la comunidad.</p> <p>Poseedores del capital lingüístico castellano.</p> <p>Sólo 1 director es bilingüe y porta el capital lingüístico en versión castellano y chedungún.</p> <p>Poseedores de un escaso capital cultural étnico pewenche.</p> <p>Poseedores del capital simbólico: producto del proceso de "reconocimiento" y la construcción del campo educacional.</p>	<p>B) Profesores de escuela:</p> <p>Origen y domicilio, Los Ángeles, Santa Bárbara y otros lugares no Alto Bío Bío.</p> <p>No pewenche, ni hablante chedungún.</p> <p>17 años de escolaridad: 1 licencia educ. básica, 1licencia de educ. media y 1 título universitario, capacitaciones y pasantías. Por tanto, poseedores de un alto capital escolar, al menos en el Alto Bío Bío.</p> <p>Sólo 4 profesores tienen alguna capacitación en EIB.</p> <p>Segunda autoridad cultural en la escuela y reconocidas por el Estado y por la comunidad educativa.</p> <p>Poseedores del capital lingüístico castellano.</p> <p>Sólo 3 profesores son bilingües, dos de ellos castellano-chedungún, un tercero es castellano-lafkenche.</p> <p>La mayoría de los profesores posee un escaso capital cultural pewenche.</p> <p>Poseedores del capital simbólico escolar y cultural.</p>
<p>C) Educadores tradicionales:</p> <p>Origen y domicilio en las comunidades del Alto Bío Bío.</p> <p>El tiempo lo distribuyen entre la escuela y las comunidades.</p> <p>Entre 10 y 12 años de escolaridad: 1 licencia de educ. básica, 4 de ellos licencia de educ. media y capacitados en EIB.</p> <p>Hablantes en chedungún – castellano (bilingües casi parejos)</p> <p>Poseedores de capital pewenche en crecimiento.</p> <p>Capital cultural pewenche movilizado en espacios públicos: comunidad educativa, municipio, aula de clases.</p> <p>Capital simbólico en ascenso: proceso de reconocimiento por parte de la comunidad educativa (aunque no sin conflicto y obstáculos).</p>	<p>D) Apoderados, sus padres y abuelos.</p> <p>Origen y domicilio en las comunidades del Alto Bío Bío.</p> <p>La mayor parte del tiempo lo desarrollan al interior de las comunidades.</p> <p>Los apoderados poseen en promedio sólo 5 años de escolaridad, los padres menos que ellos y los abuelos una nula experiencia escolar. Por tanto, poseen el capital escolar más bajo en relación a las otras clases.</p> <p>El capital lingüístico es en chedungun, los apoderados son bilingües (chedungún-castellano), aunque sus padres y abuelos poseen una mayor riqueza en lengua materna, no así en castellano.</p> <p>Poseedores del capital cultural pewenche, sobre todo los abuelos Kimche. El proceso de movilizarlos en la comunidad educativa es incipiente.</p> <p>El capital simbólico al interior de la comunidad educativa aún es bajo o nulo.</p>

Los agentes se agrupan en clases socio educativas y culturales, algunos ocupan posiciones de dominación o hegemonía, como directores y profesores (donde los directores serían la clase hegemónica principal y los profesores la clase hegemónica secundaria) y los educadores tradicionales con los apoderados, la clase subalterna (donde los educadores tradicionales emergen

como una clase –junto a los jóvenes estudiantes- hegemónica, pero dominada, sobre los apoderados, pero por debajo de profesores y directores). Bueno, con éste cuadro pretendo resumir y simplificar el campo de la educación en el Alto Bío Bío, centrándose en las relaciones de clases y sus conflictos, en la movilización de los capitales y de dinámicas específicas en torno a la educación y la cultura, distintos a otros campos, por tanto la posesión de habitus que se han ido transformando para dar paso a un juego compartido entre los agentes.

Ahora bien las relaciones no son de equidad, tampoco hay dominación eterna, menos una expresión de ésta de manera racional o planificada, sino que responde a habitus que dictan las reglas del juego en las relaciones, por tanto cuando digo que alguien domina no estoy diciendo que es un tirano y que solidarice o tenga afecto por el dominado, sólo doy cuenta de que ese análisis no es ingenuo, pero tampoco es apropiado centrarse en un grupo, sino en las relaciones de clase, pues en esas relaciones, de conflictos, de alianzas, de consensos y rupturas es donde se deviene el porvenir de la educación y del desarrollo de la Educación Intercultural bilingüe en el Alto Bío Bío, no es una cuestión meramente económica o financiera, como lo dicen algunos, ni de gestión como lo dicen los liberales, ni de relaciones de clase económicas, como lo plantea el marxismo vulgar, hay que centrarse en las luchas de clases educacionales y culturales, un análisis de estas clases (se pueden incorporar otras y desaparecer otras) teniendo en cuenta su estructura de relaciones y sus capitales acumulados históricamente puestos en movimiento y en disputa de nuevos y en disputa por la hegemonía es un análisis fecundo para quienes están insertos en el campo.

El desarrollo de la EIB y de la educación tiene esas improntas, ya he puesto en conocimiento algunos aspectos de las escuelas, desde el punto de vista del director, también algunos aspectos culturales y educacionales de apoderados. He intentado ponerlos en relación en los análisis que me he atrevido a hacer y finalmente la recomendación humilde del análisis de clase, desde un punto de vista sociológico e histórico, abierto a las transformaciones y no atado a esencias o el tratar la cultura como una piedra.

A través de este diagnóstico se advirtieron algunos elementos importantes en lo que pueden ser ejes articuladores en torno al mejoramiento de la educación y de la EIB, tanto facilitadores, como obstaculizadores, ahora estos están mediados por la cualidad de las relaciones, más que por la sumatoria de capitales, o las apuestas 100% racionales o desde el punto de vista planificador, aquí hay que “reconocerse” y eso está pasando en la comuna, la historia del campo el larga , pero sólo en la actualidad, es decir no hace más de 10 años que el campo se ha estructurado con ribetes casi como los del resto del país, la incorporación de una comunidad educativa viva, plena en sus relaciones es algo interesante, que permite tener perspectivas de una democracia ampliada en torno a ella, la construcción de modernidad que se advierte tiene, sin embargo sus enemigos, el centralismo de los tecnócratas y el racismo, ya pro nacional, como pro pewenche, es ahí donde pasan tensiones, la cultura de la interculturalidad no sólo pasa por ser bilingüe, sino pasa por reconocer al otro, como un agente que participa, pero eso se irá dando no por ley, ni por imposición moral o de voluntarismo pequeño academicista, sino por los tira y afloja de las relaciones culturales donde unos conservan, transforman, prestan, invierten, ganan y pierden elementos culturales, donde nada es eterno, solo el movimiento y representan el momento histórico de estructuras mentales y de espacios de relaciones que tenemos que dimensionar para elaborar propuestas que pasen del deber ser de una política o del realismo político a una real política de la acción cultural y educacional en el Alto Bío Bío.



Cajón del Bío Bío

GUAYALÍ

EN VOZ CHEDUNGÚN: WEYALÍ, LUGAR QUE ESTÁ MALO, QUE HA SIDO PISOTEADO O ECHADO A PERDER.

Wellali es la comunidad más alejada por el lado del cajón del Bío Bío, ubicándose a 80 kilómetros de Villa Ralco, recientemente fue reconocida como comunidad indígena, correspondiendo antes a un fundo, por lo que concentra a un número importante de habitantes de origen colono.

Los caminos de acceso son de tierra y en algunos tramos solo con las dimensiones suficientes para el tránsito de un vehículo. Las condiciones climáticas son extremas en esta comunidad, ya que se ubica en las vegas bajas de la cordillera, muy cercana al límite con Argentina. Debido a esto, las condiciones de aislamiento recrudecen en invierno, puesto que, por la nieve principalmente, los caminos se cortan, imposibilitando el tránsito de vehículos, interrumpiéndose también la señal del único teléfono (satelital) de la comunidad, que constituye el único medio de comunicación a distancia existente puesto que no cuentan con acceso a Internet. Por lo que en invierno normalmente la comunidad queda completamente aislada, además sufren constantes cortes de energía eléctrica y de abastecimiento, como de forraje para los animales.

La locomoción que conecta con Ralco sale alrededor de las seis de la mañana y regresa desde la misma localidad a las dos de la tarde, en el caso que se requiera realizar trámites en las ciudades más cercanas (Santa Bárbara o Los Ángeles), se debe contar, como tiempo de traslado, con más de un día.

En la comunidad viven alrededor de 70 familias³, cuya actividad económica como en toda la comuna es de carácter agrícola, más bien de subsistencia, con huertos y animales.

La organización social de la comunidad se estructura en base a la existencia de una Junta de Vecinos y un dirigente de la comunidad o presidente de la comunidad indígena.

³ Información provista por Asistente Social de DIDECO de la municipalidad de Alto Bío Bío



Escuela básica particular subvencionada Nueva Wellali N° 35

Director: Juan Carlos Riquelme

Régimen: Internado

Sostenedor: Edgardo Solar

La escuela lleva 67 años funcionando, su origen es en la localidad de Villucura, luego se instaló en los guindos y actualmente funciona en la comunidad de Wellali en donde lleva 40 años, pero recién fue reconocida por el Estado en el año 83.

En la escuela se imparte educación desde primero a sexto básico, tiene un total de 23 alumnos y es unidocente. El profesor, de origen no pewenche, cumple el rol de director, su nombre es Juan Carlos Riquelme Pulgar, quien lleva 8 años en el cargo.

Cuadro: detalle de alumnos

Curso	Matricula por curso	Nº Hombres	Nº Mujeres	Origen Pewenche	Hablantes Chedungun	Nº estudiantes Internos	Integración
Pre-escolar	----	---	---	---	---	---	---
Primero	4	2	2	2	---	3	---
Segundo	2	2	---	1	---	---	---
Tercero	5	3	2	2	1	1	---
Cuarto	3	1	2	3	---	2	---
Quinto	3	1	2	3	1	3	---
Sexto	6	4	2	4	1	5	---
Total	23	13	10	15	3	14	



Estudiantes de Escuela de Wellali

Infraestructura y equipamiento

En términos de infraestructura, la escuela es de material ligero, cuenta con una sala de clases habilitada, no tiene biblioteca, tienen dos computadores que están ubicados en la sala de clases. Tiene una habitación habilitada como taller que esta equipada con un torno carpintero y un serrucho eléctrico, además de herramientas necesarias para trabajar madera. Su sistema de calefacción es a leña. Cuenta transporte para los alumnos.

En equipamiento, la escuela cuenta con: televisión, reproductor de DVD, dos impresoras, cámara fotográfica y actualmente tiene asignado un notebook y data show, (asignado por la Oficina Provincial de Educación), pero aún no les ha llegado. En el aspecto de conectividad la escuela no tiene acceso a Internet y solo cuenta con un teléfono satelital que es de propiedad del hermano del sostenedor, quien vive en la escuela.

Hasta este año (recién este año 2008 se adquirió un vehículo para el traslado de los niños), eran los padres quienes iban a dejar a los niños a la escuela, a pesar de que viven a kilómetros de ella. El valle de Wellali es extenso y las viviendas están muy separadas las unas de las otras, en invierno la situación es difícil, pues todo el valle queda bajo la nieve. En esta época casi todos los niños quedan internados en la escuela.

Educación intercultural

Por su condición Socio-territorial pertenece al programa de EIB permanente del Mineduc si bien en la escuela hay un 65% de alumnos de origen pewenche, en esta nunca se ha impartido Educación Intercultural Bilingüe y no esta focalizada por el programa orígenes, por lo que nunca ha contado con educador tradicional. Según lo manifestado por el director de la escuela existe el interés por parte del sostenedor por facilitar la inserción de esta figura en la escuela.

En el año 2007 fue propuesto por la presidenta de la Comunidad a José Huenupe para cumplir el rol de educador tradicional, este se integró de manera voluntaria a las actividades del Programa de Apoyo a la EIB en la comuna que imparte la UTEM, con financiamiento de la Agencia Catalana de Cooperación al Desarrollo, con perspectivas de a futuro ejercer este rol en la escuela. Él ha mantenido una participación constante, que solo se ha visto interrumpida por las condiciones climáticas que en temporadas de invierno dejan a la comunidad aislada. Cabe destacar que si bien ha participado en el programa como educador tradicional de la comunidad de Wellalí, este aun no se integra de manera activa en las actividades de la escuela.

José Huenupe tiene 23 años y cursó hasta segundo medio, en el liceo Intercultural Bilingüe de Ralco. En la especialidad de Alimentación.

En términos de apoyo para la generación de material didáctico con contenidos propios, nos indica que la Universidad de Concepción a través del programa enlaces realizó una capacitación para el profesor y entregó material de apoyo pedagógico audiovisual con contenido étnico mapuche, además de esto no se ha generado nada en la propia escuela.

Escuela y Comunidad

La relación de la escuela con la comunidad es principalmente por las reuniones de apoderados que se realizan cada dos meses aproximadamente, situación que cambia en invierno debido principalmente a las malas condiciones climáticas y de acceso.

La escuela también resulta un puente canalizador de ayuda para la comunidad, puesto que al estar esta vinculada a la iglesia católica (sostenedor es sacerdote de la rama jesuita de la iglesia católica), se entrega ayuda material a los apoderados.

En cuanto a los apoyos que recibe la escuela, el director plantea que está solo, de acuerdo a lo que nos indica, las instituciones ligadas a la educación, como lo es la Dirección Provincial de Educación, no realizan una gestión acorde al contexto y composición de la escuela, que facilite temas administrativos o de comunicación, en esto último plantea que la información no llega a tiempo, para el tema de capacitaciones o proyectos a los que la escuela se pueda adscribir, no lo visitan supervisores, quienes podrían ser un puente de comunicación con la Dirección Provincial de Educación. También plantea que no tiene apoyo cuando debe ausentarse de la escuela, ya sea por motivos de capacitación o trámites administrativos, cuando solicita a la Dirección Provincial de Educación alguien que lo reemplace solo recibe negativas.

RALCO LEPOY

EN VOZ CHEDUNGÚN: RARKULEWOY, FUENTE DE AGUA GREDOSA.

La comunidad Pewenche de Ralco Lepoy se encuentra ubicada a 270 Km. al sur este de la capital regional de la octava región del Bio Bio, en Alto Bio Bio comuna de la provincia de Bio Bio, a 60 kilómetros aproximadamente de Ralco, principal asentamiento urbano de la comuna, en plena cordillera de Los Andes a escasos kilómetros del límite internacional con la República de Argentina, próxima al volcán paso fronterizo Copahue.

La comunidad cuenta con una superficie total de 17.000 hectáreas. Y la habitan aproximadamente 215 familias

El camino de acceso a la comunidad en general se mantiene en buenas condiciones, no existiendo grandes dificultades en invierno. La locomoción transita por la comunidad dos veces al día: en la mañana a las 8:30 aproximadamente hacia Santa Bárbara y en la tarde aproximadamente a las 16:30 hacia la comunidad de Guayali. La comunidad cuenta con una escuela internado y un jardín infantil étnico, administrado por la Junta Nacional de jardines Infantiles, el cual funciona desde el año 2000. También en la comunidad se encuentra una posta rural atendida por dos paramédicos, servicio que es apoyado por una ronda médica semanal que viene desde el consultorio de Ralco, comprende un equipo médico asistencial compuesto por: un médico, un dentista, un paramédico dental, una matrona una enfermera y una asistente social; el día de atención de ronda médica corresponde a los jueves de cada semana.

Una vez al mes, cuando se realiza el pago de subsidios y pensiones de los habitantes de la comunidad, se realiza una feria libre en donde comerciantes concurren al sector de Chenqueco, desde diversos puntos de la provincia como Los Ángeles, Santa Bárbara y otros lugares. Esta feria es la principal fuente de abastecimiento de los pobladores.

La actividad laboral que caracteriza al sector es la pequeña agricultura y la ganadería de subsistencia. Temporalmente y con ocasión de las faenas, contratistas de empresas como Endesa emplean mano de obra no calificada.

Una de las actividades culturales relevantes en esta Comunidad son la invernada y veranada, las cuales no solo corresponde a una expresión del proceso productivo, sino que se vincula a los diferentes aspectos del sistema de vida Pewenche tales como las relaciones familiares, comunitarias, actividades religiosas, ejercicio del poder político, etc.



Escuela básica G-1181 Ralco Lepoy

Director: Eduardo Valdez Torres

Régimen: Internado

Sostenedor. Daem

La escuela lleva 23 años en actividad, su localidad de funcionamiento es Ralco Lepoy.

En la escuela se imparte educación desde primero hasta octavo básico, tiene un total de 162 alumnos habiendo una leve predominancia femenina alcanzando el 53% de las matriculas, los educandos de origen pewenche ascienden a un 95% de los cuales un 71,4% son hablantes de chedungun. Los internos, un total de 77 alumnos, representan porcentualmente un 47,5%. Los estudiantes integrados son un 7,4% del total de alumnos matriculados en la escuela.

Consta con una planta docente integrada por 8 profesores de los cuales dos son de origen mapuche ambos hombres, con un año de desempeño en el cargo. La escuela posee planes y Programas propios en el primer ciclo hace un año.

Mantiene niveles muy por debajo de la media nacional en mediciones estandarizadas como el SIMCE

Cuadro: detalle de alumnos

Curso	Matrícula	Hombres	Mujeres	Pewenche	Hablantes Chedungún	Internos	Integración
Pre-escolar	-	-	-	-	-	-	-
Primero	22	11	11	22	12	3	-
Segundo	28	19	9	28	20	10	-
Tercero	23	7	16	22	12	9	2
Cuarto	21	10	11	18	14	13	3
Quinto	16	7	9	16	13	8	2
Sexto	16	4	12	16	11	8	2
Séptimo	16	7	9	15	14	10	2
Octavo	20	11	9	17	14	16	1
Total	162	76	86	154	110	77	12



Estudiantes de Escuela Ralco Lepoy

Infraestructura y equipamiento

En términos de infraestructura la escuela es de material mixto, cuenta con 10 salas habilitadas, tiene biblioteca, laboratorio computacional compuesto por tres computadores. Su sistema de calefacción es a combustión lenta, por lo demás cuenta con transporte de acercamiento para sus alumnos.

En equipamiento la escuela cuenta con: televisión, video grabador, reproductor de DVD, fotocopidora, impresora, filmadora, cámara fotográfica, equipo de música, y data show. En el aspecto de conectividad la escuela cuenta con un teléfono satelital y acceso a Internet pero la calidad del servicio es bastante precaria.

En cuanto a equipamiento para actividades recreativas y/o talleres cuenta con artículos para dar cabida a los talleres deporte y recreación.

Educación Intercultural

Por su condición socio-territorial y alta concentración indígena que alcanza el 95% de los alumnos matriculados pertenece al programa de EIB permanente del Mineduc, la escuela además se encuentra focalizada por el Programa Orígenes, por el cual se ha incorporado a trabajar un educador tradicional, quien actualmente ejerce este rol es Sebastiana Calpán.

La escuela no ha generado materiales didácticos con contenidos culturales pewenche, pero sí cuenta con planes y programas propios en el primer ciclo hace un año, lo cual es un gran aporte puesto que resulta un esfuerzo debido a que los profesores no son hablantes.

Según lo manifestado por el Director el equipo docente, en conjunto con representantes de la comunidad está diseñando una metodología de trabajo que potencie los aprendizajes en el aula, plantea la necesidad de diseñar contenidos acordes a los niveles, puesto que la EIB se basaba principalmente en contenidos de carácter concreto (diccionario) y no se le asignaba un valor más abstracto (significados, funcionalidad). La idea es que esta metodología complemente los aspectos culturales y el avance académico. Esta iniciativa se encuentra en etapa de diseño para ser aplicada y evaluada y así poder seguir enriqueciéndola.

Escuela y comunidad

La interacción de la escuela con la comunidad se da principalmente en las reuniones de apoderados que se realizan tres o cuatro veces a lo largo del año escolar, la tasa de asistencia a estas reuniones promedia el 56%.

En la escuela se realizan ceremoniales pewenche con la participación de los apoderados, principalmente celebración de actividades como: Wetripantü, rogativas, el aniversario de la comunidad, el aniversario de la escuela o las actividades de fin de año.

Según lo manifestado por el director la población en general se caracteriza por su condición de vulnerabilidad, por encontrarse en condiciones de pobreza y aislamiento, a esto se suman los altos índices de alcoholismo del sector.

En la comunidad, de acuerdo a lo que nos indica el Director, la religión evangélica se ha instalado con fuerza, llegando a un 68% de las familias pertenecientes a la escuela. Esto por un lado es positivo ya que ayuda a erradicar problemáticas como el alcoholismo y las situaciones de maltrato intrafamiliar, pero a la vez se posiciona radicalmente frente a prácticas propias de la cultura, las que cataloga como negativas, en este ámbito también plantea algunas imposiciones tan ajenas al contexto como, por ejemplo, que las niñas no pueden usar pantalones aún cuando las bajas temperaturas sean extremas.

QUEPUCA RALCO

EN VOZ CHEDUNGÚN: KEPUDKA RARKO, DONDE SE DESPEDAZA LA GREDA

Se ubica a 35 kilómetros de Villa Ralco, viven aproximadamente 170 familias.

En relación a la conectividad cuenta con acceso a Internet en la escuela, la cual es muy inestable y de baja velocidad. La locomoción al igual que en todas las comunidades transita dos veces al día, en la mañana aproximadamente a las 9: 30, en dirección a Villa Ralco; y en la tarde aproximadamente a las 16: 00 en dirección a Guayalí. El Camino que se mantiene en buenas condiciones todo el año, debido a que la empresa Endesa se ubica en esta zona, por lo que han realizado una fuerte inversión en mejoras viales. Cuenta con una posta rural y una escuela internado.



Escuela básica particular Ouepuca Ralco

Director: Ariel Fernández

Régimen: Internado.

Sostenedor: Elsie Fernández.

La escuela lleva 28 años de funcionamiento, fue inaugurada en 1980 en la comunidad. La sostenedora es la señora Elsie Fernández, quien vive en la localidad de Mulchén

En la escuela se imparte educación desde primero hasta octavo básico, tiene un total de 111 alumnos habiendo una clara predominancia masculina alcanzando el 63% matrículas, los

educandos de origen pewenche ascienden a un 57, 6% de los cuales un 62,5% son hablantes de chedungún, los internados un total de 60 alumnos representan porcentualmente un 54%, los estudiantes integrados son un 11,7% del total de alumnos matriculados en la escuela. Consta con una planta docente integrada por cinco profesores ninguno de ellos de origen pewenche.

Cuadro: detalle de alumnos

Curso	Matricula por curso	Nº Hombres	Nº Mujeres	Origen pewenche	Hablantes chedungun	Nº Estudiantes internos	Integración
Pre-escolar	-	-	-	-	-	-	-
Primero	9	7	2	8	5	1	-
Segundo	13	9	4	7	3	5	-
Tercero	11	6	5	9	5	4	1
Cuarto	13	6	7	8	6	7	3
Quinto	17	6	11	12	10	7	3
Sexto	18	15	3	9	5	14	4
Séptimo	15	13	2	7	4	11	1
Octavo	15	8	7	4	2	11	1
Total	111	70	41	64	40	60	13



Estudiantes de Escuela Quepuca Ralco.

Infraestructura y equipamiento

En términos de infraestructura la escuela es de material ligero, cuenta con 4 salas habilitadas, no posee biblioteca, el laboratorio computacional está compuesto por tres computadores. Su sistema de calefacción es a leña, y además cuenta con transporte de acercamiento para sus alumnos.

En equipamiento la escuela cuenta con: televisión, video grabador, reproductor de DVD, fotocopidora, impresora, filmadora, cámara fotográfica, equipo de música, y data show. En el aspecto de conectividad la escuela cuenta con acceso a Internet, aunque esta es de conectividad inestable.

Educación Intercultural

Por su condición socio-territorial y apreciable concentración indígena que alcanza el 57,6% de los alumnos matriculados en la escuela, pertenece al programa de EIB permanente del Mineduc, la escuela además se encuentra focalizada por el Programa Orígenes, por el cual se ha incorpora a trabajar, en forma permanente, un educador tradicional llamado Camilo Joel Levi Curriao.

La escuela ha realizado guías con contenido étnico, pero de manera aislada y sólo por iniciativa del profesor.

Escuela y comunidad

La interacción de la escuela con la comunidad es principalmente por las reuniones de apoderados que se realizan una vez al mes aproximadamente, la tasa de asistencia a estas reuniones promedia el 60%. Las actividades que se realizan se vinculan principalmente a brindar orientación a los apoderados. El presidente de centro de padres es Fernando Curriao, quien vive en la localidad del Avellano.

Según lo indicado por los docentes, gran parte de su población estudiantil, tiene problemas de adaptación y aprendizaje, según nos dicen esto es síntoma de la relación con sus familias de origen, las que se caracterizan por vivir en condición pobreza y pobreza extrema y que además presentan patologías sociales como violencia intrafamiliar y alcoholismo.

VILLA RALCO

EN VOZ CHEDUNGUN: RAGKO, AGUA DE GREDA.

2. RALIKO, FUENTE DE AGUA

Villa Ralco que es el asentamiento urbano más grande de la comuna y está ubicado estratégicamente en la confluencia de los caminos que conducen al Cajón de Queuco y al del Bío Bío. En esta localidad viven aproximadamente 260 familias las que se caracterizan porque en su mayoría son colonos y no pewenche. En localidad se ubica la Municipalidad, los principales centros de abastecimiento y otros servicios públicos y privados menores.

En conectividad Villa Ralco Cuenta con acceso a Internet, en los principales servicios sociales, tanto públicos como privados, además de telefonía rural. La locomoción confluye desde las comunidades internalizadas en la cordillera y también de las ciudades más cercanas, que son Santa Bárbara y Los Ángeles. En estas últimas la locomoción es fluida ya que transitan buses tanto de ida como de vuelta, cada una hora y media aproximadamente.

En esta localidad está ubicado el único establecimiento educacional que imparte educación media en la comuna y además una escuela básica. Ambos son de régimen internado y reciben a estudiantes de todas las comunidades.



Escuela Básica Municipal E-970 Ralco

Director: Mónica Peredo

Régimen: internado

Sostenedor: DAEM

La escuela desde su origen funciona en la comunidad de Villa Ralco, esta escuela recibe estudiantes de todas las comunidades de ambos valles, principalmente de las comunidades más cercanas a Ralco.

En la escuela se imparte educación desde pre-kinder a octavo básico, tiene un total de 321 alumnos, los educandos de origen pewenche ascienden a un 56, 7% de los cuales un 42,3% son hablantes de chedungun, los internados son uno de cada tres alumnos siendo un total de 101 estudiantes que representan porcentualmente un 31,4%, los estudiantes integrados solo son un 5,9% del total de alumnos matriculados en la escuela.

Consta con una planta docente integrada por quince profesores ninguno uno de ellos de origen mapuche. El 80% de los pedagogos cuenta con formación en EIB, siete de los quince profesores llevan más de veinte años de servicio en la escuela. Ningún docente habla el chedungun.

Cuadro: detalle de alumnos.

Curso	Matrícula por curso	Nº Hombres	Nº Mujeres	Origen Pewenche	Hablantes Chedungun	Nº Estudiantes internos	Integración
Pre-kinder	8	5	3	3	0	0	1
Kinder	22	10	12	7	0	0	
Primero	33	19	14	19	6	9	1
Segundo	29	15	14	17	9	13	2
Tercero	33	19	14	19	6	14	3
Cuarto	23	10	13	12	9	6	2
Quinto	29	15	14	18	9	13	4
Sexto	38	21	17	22	6	11	4
Séptimo	56	27	29	39	18	12	2
Octavo	50	25	25	36	14	23	0
Total	321	166	155	182	77	101	19



Estudiantes Escuela de Villa Ralco.

Infraestructura y equipamiento

En términos de infraestructura la escuela es de material mixto, cuenta con trece salas habilitadas, tiene biblioteca, laboratorio computacional compuesto por seis computadores. Su sistema de calefacción es a leña, contando además con transporte de acercamiento para sus alumnos.

En equipamiento la escuela cuenta con: dos televisores, video grabador, reproductor de DVD, fotocopidora, y equipo de música, en el aspecto de conectividad la escuela no tiene acceso a Internet.

En cuanto a equipamiento para actividades recreativas y/o talleres cuenta con artículos de deporte, según lo indicado este se encontraría en mal estado.

Educación Intercultural

Por su condición territorial-cultural y apreciable concentración indígena que alcanza el 56,7% de los alumnos matriculados pertenece al programa de EIB permanente del Mineduc, la escuela además se encuentra focalizada por el programa orígenes desde el año 2002, por el cual se ha incorpora a trabajar en forma permanente un educador tradicional llamado Manuel Isaías Huenupe Pavian quien este año comenzó su trabajo en la escuela.

En términos de apoyo para la generación de material didáctico con contenidos étnicos ha sido elaborado por el quipo docente.

En cuanto a proyectos que se desarrollen en la escuela se sigue preparando material didáctico y se está terminando con la capacitación hacia los docentes.

Escuela y comunidad

La interacción de la escuela con la comunidad es principalmente por las reuniones de apoderados que se realizan mensualmente, con una asistencia aproximada del 40% de los apoderados.



Liceo Municipal Intercultural bilingüe

Director: Germán Cisternas.

Régimen: Internado.

Sostenedor: DAEM.

El liceo fue fundado en el año 2004 con aportes de la empresa privada Endesa, su lugar de funcionamiento es la localidad de Villa Ralco. Este liceo recibe a estudiantes de todas las comunidades de ambos valles.

En la escuela se imparte enseñanza media técnico-profesional donde se ofrecen especializaciones en turismo o alimentación a partir de tercero medio, tiene un total de 165 alumnos, los educandos de origen pewenche ascienden a un 83%, los internados un total de 95 alumnos representan porcentualmente un 57.5%, Consta con una planta docente integrada por 12 profesores, de los cuales ninguno es de origen pewenche.

Cuadro : detalle de alumnos.

Curso	Matriculados por curso	Nº Hombres	Nº Mujeres	Origen Pewenche	Hablantes Chedungun	Nº Estudiantes internos	Integración
Primero	25	12	13			17	-
Segundo	47	28	19			25	-
Tercero turismo	22	13	9			17	-
Tercero alimentación	24	11	13			9	-
Cuarto	47	25	22			27	-
Total	165	89	76	137		95	-



Estudiantes de Liceo de Ralco.

Infraestructura y equipamiento

En términos de infraestructura la escuela es de material mixto, cuenta con cuatro salas de clases habilitadas, tiene biblioteca, laboratorio computacional compuesto por diecisiete computadores. Su sistema de calefacción es a gas, además cuenta con transporte de acercamiento para sus alumnos

En equipamiento, el liceo cuenta con: televisor, reproductor de DVD, fotocopiadora, impresora, filmadora, cámara fotográfica, equipo de música, data show. En aspecto de conectividad el liceo no tiene acceso a Internet.

En cuanto a equipamiento para actividades recreativas y/o talleres para deporte cuenta con: pelotas, colchonetas, canchas, mesas, y equipo para ping-pong, y se realizan talleres de música.

Educación intercultural

Por su ubicación territorial y alta concentración indígena, que alcanza el 83% de los alumnos matriculados, pertenece al programa de EIB permanente del Mineduc, la escuela además se encuentra focalizada por el Programa Orígenes desde el año 2005, por el cual se ha incorpora a trabajar en forma permanente un educador tradicional llamado Mauricio Manquepi.

No se ha elaborado material pedagógico con contenido étnico.

Escuela y comunidad

La interacción de la escuela con la comunidad es principalmente por las reuniones de apoderados que se realizan mensualmente a lo largo del año escolar, la tasa de asistencia a estas reuniones promedia el 30% siendo citados estos a través de la radio y por informativos a los alumnos. Respecto a la baja asistencia a las reuniones, los docentes indican que esto se debe por una parte a la falta de compromiso de los apoderados, pero también al costo económico que implica el trasladarse desde las comunidades a Villa Ralco, esto último teniendo en cuenta que la mayor parte de los estudiantes del liceo proviene de familias en condición de pobreza o pobreza extrema.

En la escuela se han realizado actividades extra programáticas ligadas a la cultura pewenche en especial el Wetripantu.

Como apoyos anexos para el proceso educativo desde este año se incluyó la intervención profesional de un psicólogo y una asistente social quienes atienden al alumnado los días lunes y martes.

Caracterización del Valle del Bío Bío

El siguiente apartado representa un esfuerzo por caracterizar a las familias pewenche ubicadas en el valle del Bío Bío. La información obtuvo a través de entrevistas semi estructuradas realizadas a apoderados de las escuelas de las comunidades de Guayali, Ralco Lepoy, Quepuca Ralco y Villa Ralco. Es importante resaltar que este documento en ningún caso pretende establecer conclusiones definitivas respecto a las familias de los estudiantes de las escuelas. Si se espera que sea un aporte a los docentes, educadores tradicionales, dirigentes comunitarios, etc. Que les permita tener un acopio de información para favorecer las acciones orientadas a la articulación comunitaria, confiando en que este documento, por responder a lo dicho por los propios apoderados, contiene un gran valor como fuente de información que permite entregar antecedentes base para la realización de estudios más profundos u orientar acciones acordes al contexto de las familias.

Contextualización cajón del Bío Bío

Para describir el contexto social y cultural actual de las comunidades del valle del Bío Bío, debemos tener en cuenta que la configuración sociocultural de las comunidades está marcada por un hito importante en los últimos años, como lo fue el establecimiento de empresa privada Endesa, quien construyó dos centrales hidroeléctricas: Pangué en 1997 y Ralco que fue inaugurada en el año 2004.

Para la construcción y funcionamiento de la central hidroeléctrica Ralco, Endesa tuvo que inundar una superficie de 638 hectáreas correspondientes a tierras de las familias Pewenche tanto de la comunidad de Quepuca Ralco como de Ralco Lepoy. Lo que implicó que muchas de las familias afectadas fueran relocalizadas, 36 familias al Fundo el Huachi ubicado en la Comuna de Santa Bárbara, y 32 familias en el Fundo el Barco, ubicado en las tierras más altas del valle.

Este traslado de población a otros espacios territoriales significó la división de la comunidad, pero también generó profundos quiebres en los lazos comunitarios de las personas que han vivido año tras año dentro de la comunidad. Esto surge por el tipo de negociación que llevó adelante Endesa, puesto que, el trato se realizó de persona a persona, de modo particular, impidiendo el desarrollo de una oposición organizada. La empresa entregaba los títulos de dominio de las nuevas tierras sólo cuando todos los comuneros afectados hubiesen sido relocalizados, generándose aquí el conflicto principal, pues había grupos de familias que no permutaban ni tenían intenciones de hacerlo. Finalmente y ante las presiones de la empresa privada y la comunidad, las familias que resistían al avance de Endesa permutaron sus tierras.

Las divisiones y conflictos sociales dejados por la intervención de Endesa, marcan hoy el accionar de las familias Pewenche del valle del Bío Bío. Las comunidades fragmentadas, las estructuras sociopolíticas ancestrales deslegitimadas, la tierra sagrada inundada y asistencialismo profundizado esto último por los planes de mitigación de impacto diseñados por la empresa y canalizados por la Fundación Pehuén.

El trabajo realizado desde la Fundación se caracteriza por la entrega de recursos y la ejecución de proyectos del ámbito técnico- productivo, en donde se constata la ausencia de planes de desarrollo

sustentables que permitan el autogestionamiento de las comunidades. Tal aspecto es significativo al momento de observar la fuerte inversión en el territorio, la entrega de múltiples recursos y el condicionamiento de las comunidades a ser meras receptoras de estos beneficios.

Identidad, Territorio y organización social.

Como se mencionó anteriormente un hito fundamental en la configuración objetiva y subjetiva actual de las comunidades del valle del Bío Bío está dado por la construcción de las represas Pangue y Ralco de la Empresa Endesa. Es importante resaltar, para efectos de este análisis, la relevancia que tiene la relación con un territorio para el desarrollo de la identidad individual y colectiva de un pueblo y como en este caso esta relación fue modificada abruptamente de manera permanente.

Mencionamos también la importancia que, desde el punto de la cosmovisión pewenche, tiene la relación con la naturaleza, el entorno y el territorio. En el territorio transitan las generaciones que van dejando sus huellas, es el espacio físico donde se desarrollan sus actividades, donde se construye y reconstruye su historia. En estos espacios penetran sus formas de vida. El territorio es el lugar en el que se está, al que se “vuelve”, el lugar que enmarca los recuerdos y los sueños futuros de un pueblo, por lo que configura su personalidad a nivel individual y colectivo. Aquí quedan los registros de lo que fueron y se interpreta lo que son. El hombre necesita un territorio, porque es la muestra material concreta de aquello que se puede y debe defender, cuando defiende su territorio defiende más que un trozo de tierra, defiende a sus muertos, a sus vivos, su historia y su identidad.

La irrupción de Endesa, destruyó parte importante de esta conexión de las comunidades del valle del Bío Bío con su territorio, ya que inundó extensos terrenos y reubicó a un gran número de familias. Esto, por un lado, modificó lo hasta ahora conocido por los pewenche, en términos de arraigo y redes familiares y sociales, así como también vulneró un equilibrio natural, que desde el punto de vista de los pewenche, es trascendental para su bienestar. El equilibrio, de acuerdo al mito fundacional de la cultura mapuche en general, está dado por la relación conflictiva de la tierra, que representa el bien, y las aguas, en las que habita el espíritu del mal, en la génesis del pueblo mapuche, estos sobrevivieron debido a que pudieron quedarse en la tierra, que se elevó para salvarlos cuando las aguas quisieron inundar todo. Gracias a esto los mapuche pudieron sobrevivir y poblar el territorio.

Hoy la experiencia se repitió, la diferencia es que en esta oportunidad las aguas si inundaron la tierra, tomando la forma de dos represas, a pesar de que hubieron fuertes manifestaciones para impedir su instalación, de todas maneras una a una las familias fueron dejando sus hogares y aceptando las opciones que ofrecía la empresa para reubicarse, provocando una ruptura en las dinámicas de convivencia de estas comunidades y sus familias.

A este desplazamiento que pudiese considerarse como una fuente de amenaza promotora de mayores condiciones de vulnerabilidad se sumó, precisamente para paliar lo anterior, un tratamiento de carácter altamente asistencialista por parte de la empresa hacia las comunidades desplazadas. En este sentido las familias son receptoras de beneficios pero poco o nada queda de sus capacidades para desarrollar iniciativas propias en función de un proyecto colectivo, si consideramos que las prácticas asistencialistas en el largo plazo generan dependencia por parte de los “beneficiarios”, propiciando así una constante justificación a estos mecanismos que generaron esta

situación podríamos añadir que la inundación de los valles del Bío Bío trajo más consecuencias negativas que positivas para sus comunidades y cultura, “La identidad de un grupo humano será mucho más fuerte, mucho más capaz de generar dinámicas colectivas, si el grupo ha debido superar dificultades, si ha sido capaz de transformar amenazas en cartas de triunfo, si ha obtenido victorias sobre factores adversos. En sentido contrario, la historia muestra casos de decadencia colectiva cuando los desafíos desaparecieron, cuando todo se volvió demasiado fácil y demasiado seguro”. (Arocena J. 2002).

En términos de posibilidades de desarrollo de las comunidades del valle del Bío Bío, su relación con este territorio fraccionado e intervenido actualmente dificulta la recreación de proyectos propios de dinamización, en términos de que aún sus habitantes no han reinventado nuevas formas de organización comunitarias que les permitan volver a su favor las condiciones actuales, sin embargo aún se observa una relación conflictiva con esta nueva realidad territorial que imposibilita la articulación. La relación actual con este territorio se caracteriza por el sentimiento de lo perdido, lo fragmentado, recordemos que las comunidades actuales son producto de las reducciones del Estado, a esto se suma una nueva irrupción, que abre nuevas fisuras en la ya difícil identificación territorial. “La identificación de un grupo humano con un trozo de tierra se vuelve un factor de desarrollo en la medida en que potencie sus mejores capacidades y lo proyecte hacia el futuro, superando inercias y creando nuevas formas de movilización de los actores humanos y de los recursos materiales” (Arocena José 2002). De acuerdo a esto, son las propias comunidades las que deben reinventar una nueva forma de relación en consideración al contexto actual.

En este sentido las comunidades pewenche también tienen experiencia, muchas son las formas de organización social que se han integrado a la cultura desde los inicios del contacto occidental, entre ellas destacan hoy las juntas de vecinos, comités, etc. Poco a poco estas organizaciones han desplazado al Lonko y sus asambleas comunitarias por reuniones con baja asistencia y escasa participación, como ocurre también con las organizaciones civiles que podemos encontrar en cualquier barrio del país.

Escuelas y Educación Intercultural Bilingüe.

A partir del principio de que la sociedad chilena debe constituirse como sociedad multicultural, el 5 de octubre de 1993 se promulga la Ley 19.253 o Ley Indígena, por medio de la cual se reconoce a los Mapuches, Aymará, Rapa Nui, Atacameños, Quechuas y Collas, Kawéskar y Yaganes de los canales australes, estableciendo normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas.

En el ámbito de la educación la promulgación de esta ley se manifestó de manera concreta en política de Educación Intercultural Bilingüe, desarrollada desde el año 1996, cuyo objetivo es generar una forma de socialización secundaria que permita la integración social de los pueblos indígenas sin debilitar su identidad. La integración permite contar con espacios de participación, diálogo y desarrollo, Sin embargo, hasta la fecha, la EIB, herramienta para lograr esta integración, solo se imparte en escuelas ubicadas en territorios de alta concentración indígena como es el caso de las escuelas de Alto Bío Bío.

En lo que dice relación con las aspiraciones sociales que tienen las comunidades pewenche con respecto a sus procesos de escolarización, dudamos que sea la escuela el espacio elegido para

socializar y sistematizar su conocimiento cultural sobre todo porque las escuelas, si bien se encuentran ubicadas en zonas de Alta concentración indígena no parecen tener diferencias de fondo con respecto a las escuelas que se encuentran en cualquier lugar del país. En este sentido las comunidades educativas del Alto Bío Bío, sobre todo los pewenche, tienen el desafío de generar una relación basada en el diálogo en igualdad de condiciones para desarrollar su propio proyecto de educación intercultural en el que la escuela sea un agente más de un concierto de actores.

La familia como parte de una cultura

La familia se ubica dentro de un sistema socio-económico-cultural de una sociedad. El término familia abarca una enorme extensión de características, conductas y experiencias y representa el núcleo primario de formación de la sociedad.

La familia es parte de un grupo social mayor, y está inmersa en un campo muy amplio de influencias culturales tales como el carácter de diversas organizaciones complejas, cambios históricos y conflictos de valores debido a diferencias étnicas, religiosas y de clase social; la familia de uno u otro tipo ha existido a lo largo de la historia y todo evento humano es parte intrínseca de esa historia y evolución.

Es una forma de organización grupal intermedia entre la sociedad y el individuo, responde a la clase social a la que pertenece, esto significa que la participación de sus miembros en el proceso productivo está acorde a la forma de organización social de este grupo mayor.

La familia como agente de socialización está dado en un proceso compuesto de un repertorio de actuaciones y patrones de conducta compartidos por todos los miembros de un grupo social, aprendidos y transmitidos a través de un proceso de socialización. Suministra al individuo su identidad social, le da una visión particular de la realidad y de lo que se puede esperar de ella. (Martín Zurro 1999)

En el proceso de socialización, la familia tiene un rol trascendental ya que no solo transmite valores propios de la cultura donde se desarrolla, sino que también sirve para determinar los lineamientos que permiten la interacción cotidiana de los miembros dentro de una sociedad.

La familia como sistema social, es considerada como un espacio vital de desarrollo humano para garantizar su subsistencia. Es un sistema íntimo de convivencia en el que la asistencia mutua y la red de relaciones de los miembros la definen y la determinan.

Entendida como una forma de organización social, necesaria que ha evolucionado al igual que la sociedad, lo que permite introducir el supuesto básico para la perspectiva holística: interrelación familia y sociedad. Donde los procesos individuales, familiares y socioculturales están conectados de manera interdependiente y multicausal, influyéndose dinámicamente y permanentemente⁴.

Para comprender la transformación de la familia pewenche debemos tener en cuenta las características culturales que definen a los pewenche, quienes, ancestralmente, tienen una

⁴ Ángela María Quintero Velásquez Trabajo social y procesos familiares, Pág. 20

cosmovisión no antropocéntrica que los hace relacionarse con la naturaleza como parte vital de su existencia, cada elemento vital tiene un ser, las montañas, las vertientes, los animales, las vegas, todo tiene un significado y poderes especiales, en donde al momento de requerir algo de la naturaleza se debe pedir permiso y agradecer. Si uno no lo hace cosas malas pueden suceder por romper los equilibrios esenciales. El lenguaje también concentra el pensamiento y cosmovisión del pueblo pewenche, la transmisión oral es el medio por el cual se transmite la cultura pewenche, a través del recuerdo se construye una relación con el entorno, la vida y la comunidad elaborando a través de esta forma la memoria histórica del pueblo pewenche.

Las familias pewenche, como parte esencial de su cultura han caracterizado su conformación en base al respeto a los ancianos quienes son considerados como agentes de sabiduría, y representan los principales canales de transmisión cultural dentro de los grupos familiares.

Las familias pewenche a lo largo de su historia han vivido una serie de cambios tanto por eventos estructurales, como por eventos territoriales que han marcado su configuración actual. A continuación se presenta un intento de aproximación de cómo se ha transformado la familia pewenche en su conformación histórica como núcleo cultural al interior de una cultura global.

Estructura y funciones de las familias

Cada familia tiene una estructura específica que sustenta las funciones y cuidados básicos que deben tener y recibir los miembros para su adecuado desarrollo individual y colectivo. La estructura familiar se define típicamente por quienes son los miembros de la familia y la relación entre ellos. La estructura también puede “focalizarse en las funciones de la familia, o en las actividades que los miembros de la familia realizan para poder realizar y cumplir en forma interna con los requerimientos de las responsabilidades mutuas de este núcleo social”. (Christensen. 2004).

Antiguamente, las condiciones de vida de las familias pewenche, se desarrollaban en un total aislamiento de lo que podríamos llamar la sociedad occidental, lo que las mantenía ajenas a todas las influencias externas. Lo anterior podría ser evaluado como algo positivo, en términos de que posibilitaba una preservación cultural más o menos acorde a su cosmovisión, pero también las mantenía en un estancamiento social y económico puesto que este aislamiento impedía el acceso a mejores condiciones de información, de infraestructura, tecnología etc. Y además esta supuesta preservación también era frágil, ya que no existía la posibilidad de fortalecer la identidad cultural propia en función del contraste e intercambio con las identidades culturales ajenas. .

Antes que se internaran estructuras ajenas culturalmente o de la “modernidad” como la escuela, el rol educativo y formador estaba contenido principalmente en las familias pewenche, estas eran el agente principal de formación y socialización de los niños, era aquí donde se entregaba la formación valorica y cultural de los hijos.

Esta familia se estructuraba claramente por los roles de género. En el sistema parental, los padres tienen bien definidas sus funciones, tanto como la transmisión de conocimiento hacia sus hijos: La madre está encargada de la crianza de los hijos, de las labores domésticas y de producción doméstica como el cuidado de huertas, además de enseñar principalmente estos conocimientos a

sus hijas mujeres. Los padres son los que se encargan de las labores fuera del hogar, principalmente del cuidado del ganado; la recolección de leña, siendo estos quienes se relacionan principalmente en espacios públicos. Además se sumaba la participación de la familia extensa en la formación de los niños principalmente de los abuelos.

“Yo en la casa aprendí harta cosa, mi papá me enseñó a trabajar así... bueno mi mama me decía usted tiene que hacer esto, tiene que hacer comida, tiene que hacer mote, todas las cosas que se hacen en la casa, lavar loza, y después mi papá me decía, usted tiene que enyugar los bueyes, ir a picar leña, porque así era”. (Quepuca Ralco)

En términos disciplinarios ha existido una transformación desde un régimen autoritario en donde los padres decían la última palabra. Actualmente la figura autoritaria se ha debilitado, los apoderados reconocen la diferencia, ya que antiguamente la disciplina se fundaba principalmente en castigos físicos, lo que ahora no se da, debido a la internalización en las comunidades de estructuras normativas que castigan el maltrato.

“En ese tiempo la disciplina era estricto, porque si uno le salía una palabra mala es porque lo iba a pasar mal, mi papá con nosotros siempre fue estricto, cuando nosotros éramos chicos el nos tenía pero, y teníamos que hacer las cosas como ellos decían nomás, na que uno va a salir ya yo lo hago mas rato, no, era al tiro la cosa, na que mas rato , que mañana, no, lo que se hablaba se hacía, y ahora no es así, ahora los niños se mandan solos, salen por ahí, cuando uno los manda si quieren hacen caso, sino no, porque uno no les puede hacer nada, antes no, antes a nosotros cuando no hacíamos juicio con una varilla de walle nos daban (...)Yo pienso que, no se, uno antes aprendía hartas cosas, y ahora no... o sea los niños si unos los habla no me pescan nada de repente hacen caso y de repente no, yo pienso que por el tema escuela, de educación, de protección que pasa eso ahora”.(Quepuca Ralco)

Este cambio desde un punto de vista disciplinar lo ven como negativo ya que las dinámicas con las cuales fueron formados están deslegitimadas, pero por otro también sancionan las antiguas medidas.

“Yo pienso que hay una ley que protege a los niños, que uno no puede maltratar a los niños, sobre todo físicamente porque hay una ley de protección a los niños, no se yo pienso que lo que es de ahora no es de antes, ahora uno no esta como antes, porque uno, yo misma siquiera, yo pienso que mis viejitos eran así porque ellos se criaron sin saber leer, sin tener un mejor desarrollo yo pienso que por eso pasaba antes eso”.(Ralco Lepoy)

Familia y cultura

La familia teóricamente es la matriz de identidad y del desarrollo psicosocial de sus miembros, y en este sentido debe acomodarse a la sociedad y garantizar la continuidad de la cultura a la que responde.

Las familias pewenche de antaño se caracterizaban por una identidad clara, que se fundamentaba en la cosmovisión y en la lengua, si bien no podemos asegurar que esta se mantuviera prístina de influencias ajenas, hasta la fuerte intervención del Estado, podemos apreciar según los discursos de

los apoderados que la pérdida de la lengua se inició con la instauración de instituciones ajenas a su organización social, como es el caso de la escuela. Hay que entender también que esta inserción de instituciones ajenas al territorio se da también en condiciones de subordinación cultural, en la que lo indígena es catalogado como lo primitivo, y lo ajeno como lo moderno y desarrollado, por lo tanto eran los pewenche quienes debían parecerse lo más posible a los foráneos, siendo la tarea de estos últimos instruirlos en este camino.

Algunos apoderados nos cuentan de su historia con los profesores:

“Ellos se acercaban a nosotros por eso al final nosotros aprendimos, ellos nos hablaban, nos decían que nosotros teníamos que aprender a hablar el castellano porque si nosotros seguíamos hablando así nomás era difícil que nos entendiéramos, entonces después al final de a poco empezamos a centrarnos mas en ellos y ellos en nosotros se dió una confianza que al final comenzamos a conocernos. Porque cuando llegaron ellos, nosotros no los conocíamos, no hablábamos, en castellano no”.(Quepuca Ralco)

“Antes no conversaban, que nosotros no sabíamos tanto hablar castellano, teníamos miedo a los huinca, cuando queríamos hacer una pregunta no podíamos preguntar”.(Ralco Lepoy)

La lengua materna en las generaciones antiguas era de uso tanto en los espacios intrafamiliares como en el entorno social. Se aprecia una transformación respecto al uso de la lengua que está condicionado por la escuela, tanto en los padres, como en los hijos de estos, hasta llegar a este tiempo en donde los hijos, en algunos casos, se niegan a hablar la lengua materna.

“Yo digo que mi chiquilla mayor, ella entró en la escuela, pero yo digo en esa fecha hablaban más los niños, nunca perdieron el hablar en paisano, no como ahora los niños chiquititos, tengo un niño de cuatro años, el no habla tampoco, el no habla, yo le hablo todo en paisano pero no me escucha. Eso es lo que digo, porque será que pasa eso, porque como que nosotros tenemos culpa, pero como que ellos no escuchan no quieren hablar (...) yo a veces digo puedo tener la culpa yo, a ellos yo le hablo en chedungun, contesta pero no aclara bien las palabras (...) La Sarita a veces habla, pero no habla así como nosotros hablamos, yo trato de hablar de conversar con ella, le digo usted tiene que hablar paisano (chedungun), tu no eres huinca le digo, y la Sarita entiende pero no habla, trata de hablar, pero como que tiene miedo, no como el hijo dos, que tengo, una niña grande, él sabe hablar el idioma, él habla clarito”.(Ralco Lepoy)

Debido a esto las familias han debido adaptarse para mantener una comunicación más fluida con sus hijos, adoptando los dos idiomas para comunicarse.

Es que de repente, uno los manda o les dice algo ellos no entienden, entonces ahí uno tiene que hablarles en castellano para que puedan hacer las cosas, de repente uno los manda ha hacer cualquier cosa afuera, y ellos no entienden, si uno le habla claro, ellos conversan, repiten todo lo que uno les habla, pero después es como que se les olvida, entonces como esta chico todavía el mas chiquitito.(Quepuca Ralco)

Tecnologías productivas

Un aspecto cultural relevante en la cultura pewenche son las tecnologías productivas realizadas por las generaciones antiguas de las familias pewenche en donde el realizar labores como, el tejido a telar, trabajo en cuero (principalmente en aperos para el caballo), tallado en madera o tejido en mimbre, eran vital para la subsistencia y la satisfacción de necesidades, tanto para el hogar como para el desarrollo del trabajo en el campo. También el traspaso de generación a generación, recreaba espacios de convivencia y reencuentro entre los integrantes de la familia.

"Mi abuela tejía, mi mamá también, mi abuela dicen que tejía harto bien a telar, cuando yo aprendí a tejer a telar porque mi abuela hace un año que murió o hace como dos años, ella me vino a ayudar a tejer a telar, me enseñó también a tejer, y mi mamá también sabía pero con el tiempo se le fue olvidando"(Villa Ralco)

"mi mamá me enseñó a tejer, a hacer huerta, a prender a hilar a tejer me decía, algún día cuando ya sea grande va a tener plata si vende un tejido o hace algo"(Quepuca Ralco)

" antes la gente era muy astuta, yo tenía mis abuelos, mis abuelos trabajaban esas cosas y eso lo aprendieron ellos, de los papas de ellos, la gente antigua era muy inteligente... ellos en vez de comprarlo lo hacían ellos, entonces eso era algo muy bueno que ahora se ha estado perdiendo...y son cosas muy lindas y ya si uno lo hace se ahorraría dinero, lo podría comercializar, ya tendría una entrada, pero por el momento ya no hay gente que sepa hacer esas cosas y si alguien pudiera enseñar esas cosas"(Quepuca Ralco)

Debido al avance de conectividad por la mejora de infraestructura vial, el aislamiento de las comunidades disminuyó, y trajo consigo la posibilidad de tener acceso a productos manufacturados, que fueron supliendo algunas necesidades. Esto permitió la entrada de nuevas formas de relacionarse económicamente, se internalizó el dinero como valor de cambio. Esto disminuyó la producción con tecnologías propias, tanto a nivel familiar como comunitario y por lo mismo se perdieron los espacios de transmisión.

"La gente nueva que hay, no le toman importancia, no valoran esas cosas, ya se dedicaron ha hacer las compras mas fáciles (...) Lo ideal sería como pewenche nosotros mantener esas cosas, porque la tradición todavía existe en muchas personas"(Quepuca Ralco)

"La gente ya no trabaja en eso, aparte que harto poco se usa, esas cosas ahora, antes no porque antes se usaba para lavar mote en los canastos, se hacía sillas lindas, eran bonitas las sillas, ahora no (...) Hay muy pocas personas que saben hacer ese trabajo"(Ralco lepoy)

Actualmente existe un re encantamiento con el desarrollo de tecnologías productivas propias, ya no desde el hogar, sino desde agentes comunales o institucionales que realizan la transmisión de estos conocimientos en formato de talleres o clases. Esta nueva forma viene permeada de nuevas ideas respecto a la funcionalidad de los conocimientos, ahora prevalece la noción de estas actividades como un medio de subsistencia que permita percibir beneficios monetarios.

"Cuando yo empecé a tejer, era muy importante para mí, importante porque aprendí, lo otro importante yo decir, como mujer, yo puedo salir adelante, como mujer yo puedo aprender, como

mujer yo puedo hacer muchas cosas, porque yo tampoco sabía tejer a telar, yo no sabía nada, ni calcetines, y un día nos pusimos cuando llego la señorita de Prodemu, acaso nos interesaba a nosotras" (Villa Ralco.)

"Acá hay harta gente que todavía trabaja, pero hay mucha juventud por ejemplo las niñas, yo pienso que en el colegio si le enseñan pero no todos los tejidos (...) Ahora tiene que venir una persona de afuera, si es una persona de acá de la comunidad ya no, si es una persona de afuera ahí si, pienso que si uno enseña no"(Quepuca Ralco).

Es importante señalar, y esto también fue abordado por los artesanos de los talleres, que este reencanto por el desarrollo de tecnologías propias se da también porque lo reconocen como un medio de manifestación de la cultura viva, es decir aquella que se expresa en su funcionalidad, porque además de generar productos cargados de simbolismos también se pueden caracterizar por ser durables y útiles.

Ceremonias y familia

Como mencionamos anteriormente la cultura pewenche basa su identidad en fundamentos primordiales de su cultura en la relación con su entorno ambiental. Su cosmovisión es rica en significados, los cuales se mezclan con la geografía del entorno, sus actividades y relaciones cotidianas con este.

Dentro de este "ver el mundo" es que los pewenche ancestralmente practican sus ceremoniales y ritos, en donde manifiestan ritualmente su cosmovisión, dentro de estos encontramos las Rogativas, el Nguillatun y el Wëtripantu, los que se realizan en base a los ciclos de la naturaleza y las actividades productivas de la comunidad.

El Nguillatun, es una ceremonia significativa para el pueblo pewenche, ya que es a través de este acto que se pide a los espíritus de la naturaleza bienestar, abundancia y armonía en la tierra mapuche-pewenche, la comunidad es motivada a realizar el nguillatun para pedir, buen tiempo, mucha lluvia, fecundidad en las plantas y en los animales. Esta ceremonia se realiza en un espacio sagrado que no puede ser utilizado para otros fines.

Esta ceremonia representa un espacio de encuentro familiar puesto que participan tanto gente mayor como niños, además es un encuentro comunitario tanto a nivel intra como extracomunitario puesto que en muchas ocasiones, para la celebración de esta ceremonia se invita a los habitantes de otras comunidades.

"La cultura de nosotros desde que tengo conocimiento fue el nguillatun, la rogativa, de hecho mi papi siempre lo hace. El hace una vez en el año, como en enero, febrero diciembre, hace nguillatun, bueno yo a mis hijos los tengo ahí en esa parte, ellos van al colegio, estudian, pero yo siempre los tengo en la parte de lo que es la cultura, porque resulta que nosotros, yo pienso que nosotros no, aunque la cultura ya se está alejando de nosotros, o sea nosotros estamos dejando la cultura, no todos, pero hay gente que ya la cultura no la hacen valer, entonces yo pienso que nosotros aquí, yo siempre les digo a mis hijos que eso aquí en la casa no tiene que pasar, ¿por qué razón?, porque yo desde que tengo conocimiento mis papás hacen nguillatun, hacen rogativas, nosotros hacemos rogativas con ellos y yo le digo a mis hijos que ellos tienen que estar siempre pensando de que

eso... aparte que nosotros no es porque queramos hacer la cultura, es que es la forma que dios nos dejó para nosotros pedirle a ellos, dios nos dejó una lengua y es esa lengua y yo creo que cualquier persona no la aprende, cuesta mucho yo creo que después de grande aprender a hablar chedungún, porque es difícil, para la gente que sabe no, pero para la gente que no sabe tiene que estudiarlo primero para saber y nosotros no, no tenemos que estudiarlo para saber”(Quepuca Ralco)

“Antes ni se acordaban de la religión, cuando yo era joven mi mami no me dijo nunca de eso de la religión, puro me habló del nguillatun, antes era más, uno tenía que ir al nguillatun, tenía que ir, si falla le pasa cualquier cosa a uno, igual creía harto en esa fecha, cuando mi hermano tenía un fracaso andaba metio` en problema... mi mami se cayó y no pudo ir al nguillatun, después me dijeron a mí que fuera a buscar yuyo para hacer comida, yo fui a buscar yuyo y lo sancoché y justo se me dio vuelta la olla y me queme toda completa, y todavía me acuerdo porque me paso eso, porque mi mami y mi papi no fueron al nguillatun” (Ralco Lepoy)

El pueblo pewenche, se ha visto intervenido socialmente por una serie de agencias e instituciones externas que se han internado en el territorio para trabajar en las comunidades. Dentro de estas agencias encontramos la fuerte intervención de la iglesia evangélica. Esta institución ha generado un gran impacto en la comunidad, puesto que si bien trabaja para la disminución de problemáticas sociales, su estrategia está totalmente descontextualizada culturalmente respecto al pueblo y las familias pewenche, puesto que se basa en la negación de manifestaciones culturales esenciales de la espiritualidad de la comunidad todo esto ha ido en desmedro de la participación de las familias en ceremonias como el Nguillatun.

“El nguillatun antes era diferente, ahora la gente no es igual, ahora mi papa tiene nguillatun y avisa dos o tres meses antes, “ahora yo voy a hacer nguillatun” y ahora la gente harto poco va, hay harta gente que sabe hablar el chedungún y entraron a la iglesia evangélica, esa gente ya no participa, porque... no se, pienso de repente que los pastores que vienen de afuera viene a meterle cosas en la cabeza y ya esa gente empieza a alejarse, ahora ya es poca gente la que va al nguillatun, hay gente también que les gusta ir pero esa gente no hablan el chedungún”(Quepuca Ralco)

“El nguillatun, ahí como que más se juntan, acá las ceremonias, por ejemplo si aunque una persona le tiene mala, a uno no le importa eso, los reúne a todos, yo creo que eso como que más está uniendo a la gente, pero lo que pasa que acá llevo la religión evangélica, y digamos que el cincuenta por ciento de la gente está en esa religión y como que en el nguillatun algunas personas nomás entran, porque algunas personas dejaron de creer”(Ralco Lepoy)

Respecto a esto podemos apreciar la visión del nguillatun desde la perspectiva de una apoderada de origen pewenche, pero que participa en la iglesia evangélica, en este relato se puede apreciar su visión.

“En la Biblia dice que no, hoy en día son diferentes esas cosas, no es como era antes, antes el cacique era súper mañoso, hoy día no, ahora usted va a esas cosas, todos curados, se lo pasan curados ahí, antes no, nadie tomaba, se cantaba música y hoy día no” (Villa Ralco)

Familia y comunidad

Ha habido transformaciones en la organización social de las comunidades, debido a la irrupción en el territorio formas organizativas externas, como juntas de vecinos o la organización jurídica de las comunidades. En términos de que el proceso de continuidades y transformaciones de una cultura también involucra la apropiación selectiva de factores culturales ajenos, en el caso de las comunidades del Alto Bío Bío esta apropiación ha sido más bien impuesta, puesto que son este tipo de organizaciones las reconocidas o validadas como representación de la sociedad civil. Esto ha obligado a compartir espacios de representación en la toma de decisiones a la figura del lonko, quien ancestralmente era el encargado del bienestar de la comunidad en su totalidad. Esto ha creado fisuras en la cohesión de las comunidades puesto que no han logrado adaptarse a estas nuevas formas organizativas generándose divisiones por el liderazgo difuso de las distintas organizaciones en donde las formas organizacionales estatales han adquirido mayor poder de acción en las comunidades.

"cuando hacen reuniones por ejemplo los dirigentes, cuando hacen algún proyecto, así que la gente se reúna por algo aquí la gente no lo hace, antes era distinto, porque había un lonko, don Manuel Necuman, el reunía a la gente, él decía que se puede hacer aquí en la comunidad, siempre le estaba diciendo a la gente, pero lo que pasa ahora no, por ejemplo el dirigente que tenemos en la comunidad ahora no, él baja hace sus cosas, no junta a la gente para decirle estoy haciendo esto para la comunidad, o que proyecto podemos hacer, una cosa así, ya no se conversa con la gente(...) Ahora hacen valer más al presidente que el lonko, ahora no sé porque antes la gente era más unida, había un lonko para toda comunidad, ahora como que se repartieron con presidente, aquí hay un lonko, después el lonko se puso a mentirle a la gente y ahora la gente desconfía del lonko, porque le dan ayuda, él le da todo a la familia del nomas y los otros que lo apoyan no lo toman en cuenta, y ahora tenemos otro lonko allá en vilkunvura, pero a ese lonko nosotros no le damos apoyo, ese cacique lo hace solo en el sector de ellos... por ejemplo se entrega forraje, ellos los reparten por allá, ellos dividen su gente ahora hay que formar otra cooperativas y recién pueden pedir algo para ir a retirar". (Ralco Lepoy)

"Antes había una pura persona nomás, un puro lonko reunía a la gente pero a todos sí, una parte hacía reunión y esa gente toda bajaba y se hacía reunión general grande... ahí uno le pregunta al cacique que tienen que hacer, hay un trabajo, él pide trabajo, llega el trabajo, él llevaba a su gente, pero siempre las personas que tiene más a ese no le daban trabajo, pero igual tenía su trabajo"(Ralco Lepoy)

Según lo declarado era el liderazgo del lonko, un factor importante en la cohesión comunitaria, ya que este no solo representaba la figura de un canalizador de recursos, sino que su credibilidad genera niveles estables de cohesión y de organización colectiva.

"Antes era buena la participación de toda la gente, se conversaba, se hablaba, había una persona que siempre aconsejaba a sus comuneros, que siempre daba consejos a las personas de la comunidad (...) el cacique que siempre daba consejo a su gente, en cuanto a que la gente supiera vivir, supiera quererse, supiera respetarse, supiera ser ordenado, porque yo pienso que esa era una persona de ley, el cacique, que antes era muy respetado (...) Ahora no hay cacique ahora cada cual tira pa su lado"(Quepuca Ralco).

Familia y escuela

Según las estadísticas la comuna presenta niveles educacionales muy por debajo de la media nacional. De los siete apoderados entrevistados, cuatro no habían cursado la enseñanza Básica y coincidía justamente con aquellos que tenían sobre 40 años. Al consultarles respecto a la educación de los padres los que tenían más edad indicaron que ellos no tuvieron preparación escolar alguna. En relación a los apoderados menores de 30 años ambos habían completado su educación Básica y uno estaba completando su enseñanza media a través del programa Gubernamental Chile Califica.

Según la percepción de los padres, la relación entre los profesores y los estudiantes se ha modificado, existiendo una transformación respecto a la figura autoritaria de antes, hacia una figura más comprensiva, actualmente se percibe como una relación más complementaria.

La relación con los profesores más o menos... no como ahora, porque ahora usted se acerca a un profesor y conversa con él, antes no, al que le iba mal, le iba mal nomás... el profesor no le volvía a decir otra vez la misma pregunta oh...oh... usted le iba a decir al profesor...pucha profesor no entendí la materia me la podría explicar de nuevo porque no se volvía a hacer la misma pregunta usted puede hacer preguntas (Villa Ralco)

Las familias pewenche en su mayoría siempre han vivido en una gran precariedad material, por lo que la educación es valorada positivamente por los apoderados y en todos los discursos está definida como único medio de poder acceder a un mejor nivel de vida, relegando otros conocimientos a un campo complementario.

“Uno al final piensa diferente que lo de antes, porque yo misma ahora le digo a mi hijo que está en el liceo, le digo hijo usted tiene que estudiar, porque es el único futuro mejor que usted va a tener es el estudio, porque yo le digo, nosotros no vamos a vivir eternamente con ustedes, algún día nosotros nos vamos a morir y ustedes sin estudios que van a hacer donde van a trabajar. Entonces antes a nosotros no nos decían así, antes era diferente, porque antes si los viejitos, si ellos nos obligaban a estudiar cuando entrábamos a la escuela, pero después no pudimos estudiar porque faltaban muchos recursos, eran muy de escasos recursos los viejitos antes cuando nosotros éramos chicos, entonces nosotros no teníamos zapatos, no teníamos ropa y por eso pienso que ahora los niños no pueden andar a pata ahora ya no es lo mismo que antes, ahora la gente se pone buena ropa, los niños si no tiene buena ropa no va al colegio, así es ahora, y antes nosotros no, yo fui varias veces con chala a la escuela, con calcetines así de lana nomás, o sino con esos zapatos de plástico que salían antes, así íbamos al colegio, nuestros papas no tenían como comprarnos” (Quepuca Ralco).

“Yo espero que sean alguien en la vida, que tengan sus cosas ellas y tengan su profesión, eso es lo que yo siempre le pido, porque nosotros no podemos dejarle nada, si algún día nos podemos morir la educación es lo mas importante en la vida, donde vaya usted si hay educación le va en todo bien y si no tiene educación siempre lo van a rechaza (...) que sigan estudiando, que vayan a la universidad” (Villa Ralco).

En este sentido se puede observar que la educación es vista como un medio de mejorar las condiciones materiales de vida, no como una fuente de desarrollo humano, a partir de esto es que se internaliza la concepción de que son los estudiantes pewenche quienes deben adaptarse a esa estructura ya que representa su mejor oportunidad.

Percepciones respecto de la EIB

No existe una familiarización con el concepto de Educación Intercultural Bilingüe por parte de los apoderados, manejan algunas concepciones como que en la escuela le enseñan la lengua pewenche en algunas clases a sus hijos. Ante esto la mayoría se manifiesta de acuerdo, indican que es positivo que en la escuela se enseñe la lengua y aspectos de la cultura.

“Sirve, para mi sirve eso de rescatar la cultura... para conocer la tradición, ni yo sabía ahora que dicen el Wetripantu yo decía que cuestión será esas cosas? y después ya fui aprendiendo de que se trataba, mi papá nunca me dijo esas cosas, El Wetripantu que se hacía en este mes que pasó el veinticuatro, y ahora supe porque en la escuela y los profesores ahí en Callaqui me hablaba igual y ahí ya empecé a preguntar a mi mami y ahí me dijo mi mamá, que se trataba de eso, del año nuevo mapuche” (Villa Ralco)

“Por mi parte yo creo que eso está bien, así mis hijos van a poder aprender más, y es bueno que le enseñen en el colegio, tanto como uno, es bueno que los profesores le enseñen a hablar, que le hablen de las cosas que ellos tiene que aprender” (Quepuca Ralco)

Si bien todos los apoderados entrevistados se plantean de acuerdo con la enseñanza de la lengua en la escuela, existe una postura por parte de dos apoderados, los de menor edad, ambos manifestaron el aprendizaje de la lengua no como un rasgo identitario y propio, sino que la reconocen solo en su dimensión funcional, relegándola solo a los espacios del entorno cultural pewenche.

“está bien aprender la lengua, para así uno poder entender lo que dice la gente de aquí, pero de que me sirve si voy afuera” (Ralco Lepoy)

“yo no encuentro que está bien que se enseñe el chedungún en la escuela, porque así uno aprende cosas de la cultura (...) pero si uno va a otras partes donde no hablan la lengua de que sirve” (Quepuca Ralco).

Con respecto a estas respuestas de los padres sobre la educación intercultural se observa que ellos ven la enseñanza de la lengua y la cultura como algo importante de recordar, no otorgándole ningún valor que pudiera favorecer el desarrollo de los pewenche como pueblo, en este sentido se observa que lo que esperan de la escuela es que eduquen a sus hijos para integrarse en el mundo, aquel del que ellos se han visto relegados, por lo que la enseñanza de la lengua y la cultura pasa a un segundo plano.

VI. TALLERES EN ESCUELAS

Como última etapa. Se comenzó la instalación de los talleres en las escuelas de la comuna, conforme a la siguiente distribución:

Escuela	Taller	Artesano
Escuela Internado G 1181 Ralco Lepoy	Mimbre	José Puelma Coleao
Escuela Internado Comunidad de Callaqui G 1183	Mimbre	Jaime Pellao Beltrán
Escuela Internado Particular Trapa Trapa Butalelbun	Cuero	Elías Pereira Paine
Escuela Particular Subvencionada Comunidad de Trapa Trapa	Cuero	Elías Tranamil Tranamil
Escuela G-1180 Comunidad de Pitril	Mimbre	Jaime Gallina Vita
Liceo Intercultural Billingüe	Telar	Doraliza Parada Rapi
Escuela-Internado Particular Quepuca Ralco	Telar	Bernardita Levi Curriao
Escuela-Internado Particular Nueva Guayalí	Telar	José Huenupe Maripil
Escuela Internado Ralco E970	Telar	Clementina Vita Vita



Taller de trabajo en cuero, escuela de Trapa Trapa Butalelbún, Educador Tradicional y Artesano Elías Pereira.



Taller de Trabajo en mimbre, Escuela de Pitril.

Cabe señalar que estos talleres continuarán en el marco del Proyecto "Apoyo al programa de rescate de tecnologías productivas en Alto Bío Bío, Chile", financiado también por la Agencia Española de Cooperación Internacional para el Desarrollo.



UNIVERSIDAD TECNOLÓGICA METROPOLITANA – CHILE

UNIVERSIDAD RAMON LLULL - ESPAÑA

Procedimiento: Tercer Procedimiento CAP 2008

PROYECTO

DISEÑO PARTICIPATIVO COMUNITARIO DE MATERIALES DIDÁCTICOS EN SAN ANDRÉS DE MACHACA – BOLIVIA

MEMORIA DESCRIPTIVA DE CAMBIO DE ACTIVIDADES Y PRESUPUESTO

I. TABLA DE ACTIVIDADES PROPUESTA PRESENTADA

	Actividad
1.01.01	Coordinación URL - UTEM - AECID BOLIVIA
1.02.01	INSERCIÓN DEL PROYECTO EN EL TERRITORIO: Identificación de agentes locales. Conformación de acuerdos de trabajo con agentes locales Identificación de agentes de la comunidad que trabajarán en el proyecto. Transferencia de la metodología a diseñadores locales. Registro fotográfico del entorno natural y social
2.01.01	TRANSFERENCIA A DISEÑADORES LOCALES Y PRESENTACIÓN DEL PROYECTO A AGENTES: Se realiza la transferencia de la metodología a los diseñadores locales y se trabaja en conjunto la planificación del trabajo de levantamiento de selección de historias y contenidos culturales con los agentes comunitarios y trabajo en escuelas.
3.01.01	SELECCIÓN DE HISTORIAS Y CONTENIDOS CULTURALES: Los presentes narran historias y experiencias propias de su cultura. Divididos en grupos seleccionan una historia o contenido cultural para ser desarrollado. Preparan una presentación visual del relato elegido. Preparar contenidos y estrategias para ser desarrolladas y aplicadas en el juego. Se trabaja en la transcripción en aymara y su traducción al español de los contenidos seleccionados.
	TRABAJO EN AULAS: Probar variables gráficas de una historia en particular y evaluar la reacción de los niños. Probar variables gráficas (imagen, textura, color) y estrategias para evaluar la reacción de los niños. Se realizan actividades a partir del libro y del relato del educador tradicional, los niños ilustran, crean y representan teatralmente. Se realizan actividades a partir del juego, con el fin de complementar el desarrollo gráfico y estratégico de éste
	VALIDACIÓN 1: Discusión y corrección participativa entre la comunidad y el equipo de diseño de primeros bocetos, recogiendo opiniones a cerca del material. Corrección y validación de textos en Aymara – Español
	VALIDACIÓN 2: Presentación, discusión y corrección participativa entre la comunidad y el equipo de diseño de la maqueta del producto final (Libros álbum y juego)
	SEMINARIO INTERNACIONAL DE DESARROLLO DE MATERIALES DIDÁCTICOS: Seminario con invitados nacionales e internacionales en que se presentan los resultados de la experiencia y se debate sobre experiencias similares en otros contextos indígenas
	EVALUACIÓN COMUNITARIA: Considera una evaluación participativa del proceso por parte de los actores involucrados: comunidad, docentes y directivos, niños y niñas de las escuelas
	VISUALIZACIÓN EN ESPAÑA

II. TABLA DE ACTIVIDADES MODIFICADA

Fecha Prevista Inicio: 01/11/2008 **Fecha Prevista Fin:** 31/06/2008 **Duración:** 8 meses

	Actividad
1.01.01	Coordinación URL - UTEM - AECID BOLIVIA
1.02.01	Traslado 1: INSERCIÓN DEL PROYECTO EN EL TERRITORIO: Identificación de agentes locales. Conformación de acuerdos de trabajo con agentes locales Identificación de agentes de la comunidad que trabajarán en el proyecto. Presentación del proyecto a agentes locales y Ministerio de Educación. Recopilación de historias y contenidos culturales para elaboración del juego. Registro fotográfico del entorno natural y social
2.01.01	Traslado 2: SELECCIÓN DE HISTORIAS Y CONTENIDOS CULTURALES: Los presentes narran historias y experiencias propias de su cultura. Divididos en grupos seleccionan una historia o contenido cultural para ser desarrollado. Preparan una presentación visual del relato elegido. Preparar contenidos y estrategias para ser desarrolladas y aplicadas en el juego. Se trabaja en la transcripción en aymara y su traducción al español de los contenidos seleccionados.
2.01.02	Traslado 2: TRABAJO EN AULAS: Probar variables gráficas de una historia en particular y evaluar la reacción de los niños. Probar variables gráficas (imagen, textura, color) y estrategias para evaluar la reacción de los niños. Se realizan actividades a partir del libro y del relato del educador tradicional, los niños ilustran, crean y representan teatralmente. Se realizan actividades a partir del juego, con el fin de complementar el desarrollo gráfico y estratégico de éste
3.01.01	DISEÑO DE LIBROS ALBUM Y JUEGO: Se diseñan los libros álbum y el juego en los talleres de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Corrección y validación de textos en Aymara – Español.
4.01.01	Traslado 3: VALIDACIÓN: Presentación, discusión y corrección participativa entre la comunidad y el equipo de diseño de la maqueta de los libros álbum y juego. NO CONTEMPLA IMPRESIÓN DE LOS MATERIALES.
5.01.01	DISEÑO DE MAQUETA FINAL DE LIBROS ALBUM Y JUEGO: Se diseñan la maqueta final de los libros álbum y el juego en los talleres de la Universidad Tecnológica Metropolitana. Corrección y validación de textos en Aymara – Español.
6.01.01	SOCIALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN: Considera la presentación de las maquetas a los actores involucrados: comunidad, docentes y directivos, niños y niñas de las escuelas. Presentación al Ministerio de Educación.
7.01.01	VISUALIZACIÓN EN ESPAÑA

III. PRESUPUESTO PRESENTADO

A.I. COSTES DIRECTOS CORRIENTES	UTEM	URL	TOTAL
A.1.1. Identificación anterior a la solicitud de la ayuda	0	3.000	3.000
A.1.2. Evaluación externa final	0	0	0
A.1.3. Auditorías	0	0	0
A.1.4. Otros servicios técnicos (Imprevistos)	17.850	0	17.850
A.1.5. Arrendamientos	0	0	0
A.1.6. Materiales y suministros no inventariables (incluye impresión de material didáctico)	15.100	0	15.100
A.1.7. Viajes, alojamientos y dietas	29.610	4.000	33.610
A.1.8. Personal	0		0
A.1.8.1. Personal local (Honorarios coordinación, docencia y administración)	6.300	0	6.300
A.1.8.2. Personal expatriado	0	3.150	3.150
A.1.8.3. Personal en sede	0	6.030	6.030
A.1.9. Gastos financieros	200	200	400
A.1.10. Sensibilización en España vinculada al proyecto	0	6.000	6.000
TOTAL A.I. COSTES CORRIENTES	69.060	22.380	91.440
A.II. COSTES DIRECTOS DE INVERSION			
A.II.1. Adquisición de terrenos y/o inmuebles	0	0	0
A.II.2. Construcción y/o reforma de inmuebles	0	0	0
A.II.3. Otras infraestructuras	0	0	0
A.II.4. Equipos y materiales inventariables	3.000	2.000	5.000
A.II.5. Trabajos y estudios técnicos inherentes a la inversión	0	0	0
TOTAL A.II. COSTES DE INVERSION	3.000	2.000	5.000
TOTAL COSTES A.I + A.II	72.060	24.380	96.440
B. COSTES INDIRECTOS (2)			
B.I. Entidad Española (seguimiento y evaluación)	0	8.000	8.000
B.II. Entidad local (Gastos de Administración)	15.000	0	15.000
TOTAL COSTES INDIRECTOS	15.000	8.000	23.000
TOTAL GENERAL	87.060	32.380	119.440
Porcentaje de administración	72,9%	27,1%	100,0%

IV. PRESUPUESTO REFORMULADO

A.I. COSTES DIRECTOS CORRIENTES	UTEM	URL	TOTAL
A.1.1. Identificación anterior a la solicitud de la ayuda	0	0	0
A.1.2. Evaluación externa final	0	0	0
A.1.3. Auditorías	0	0	0
A.1.4. Otros servicios técnicos (Imprevistos)	0	0	0
A.1.5. Arrendamientos	0	0	0
A.1.6. Materiales y suministros no inventariables (incluye impresión de material didáctico)	1.672	0	1.672
A.1.7. Viajes, alojamientos y dietas	9.008	0	9.008
A.1.8. Personal			0
A.1.8.1. Personal local (Honorarios coordinación, docencia y administración)	9.720	0	9.720
A.1.8.2. Personal expatriado	0	0	0
A.1.8.3. Personal en sede	0	1.250	1.250
A.1.9. Gastos financieros	0	100	100
A.1.10. Sensibilización en España vinculada al proyecto	0	1.500	1.500
TOTAL A.I. COSTES CORRIENTES	20.400	2.850	23.250
A.II. COSTES DIRECTOS DE INVERSION			
A.II.1. Adquisición de terrenos y/o inmuebles	0	0	0
A.II.2. Construcción y/o reforma de inmuebles	0	0	0
A.II.3. Otras infraestructuras	0	0	0
A.II.4. Equipos y materiales inventariables	0	0	0
A.II.5. Trabajos y estudios técnicos inherentes a la inversión	0	0	0
TOTAL A.II. COSTES DE INVERSION	0	0	0
TOTAL COSTES A.I + A.II	20.400	2.850	23.250
B. COSTES INDIRECTOS (2)			
B.I. Entidad Española (seguimiento y evaluación)	0	1.650	1.650
B.II. Entidad local (Gastos de Administración)	5.100	0	5.100
TOTAL COSTES INDIRECTOS	5.100	1.650	6.750
TOTAL GENERAL	25.500	4.500	30.000
Porcentaje de administración	85,0%	15,0%	100,0%

V. DETALLE PRESUPUESTO REFORMULADO

A.1.6. Materiales y suministros no inventariables (Material didáctico)	Euros
Materiales para talleres y elaboración de libros album y juego	1.672
Total	1.672

Detalle Viajes Stgo - La Paz - Stgo.	N° de Viaje	Cantidad de Personas	Días de Estadía	Días de Viaje
Enero 2009: 1 Director, 1 Coordinador General, 1 Diseñador Libro Album, 1 Diseñador Juego	1	4	5	2
Febrero - Marzo 2009: 1 Coordinador General, 2 Diseñadores Libro Album, 1 Diseñador Juego	2	4	12	2
Abril - Mayo 2009: 1 Coordinador General, 2 Diseñadores Libro Album, 1 Diseñador Juego	3	4	12	2
Julio 2009: 1 Director, 1 Coordinador General, 1 Diseñador Libro Album, 1 Diseñador Juego	4	4	5	2
	Total	16	34	8

A.1.7. Viajes, alojamientos y dietas	Unidad	Cantidad	Costo Unitario Euros	Frecuencia	Costo Total Euros
Traslados aéreos 1 y 4 Santiago - Iquique - Santiago, Equipo profesionales UTEM (4 personas), con un total de 2 desplazamientos	Pasaje aéreo	4	177	2	1.416
Traslados terrestre 1 y 4 Iquique - La Paz - Iquique Equipo UTEM (4 personas) más 1 lingüista con un total de 2 desplazamientos	Pasaje bus	4	35	2	280
Traslados terrestre 1 y 4 La Paz - San Andrés - La Paz, Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista, con un total de 2 desplazamientos	Pasaje bus	6	12	2	144
Traslados aéreos 2 y 3 Santiago - Iquique - Santiago, Equipo profesionales UTEM (4 personas), con un total de dos desplazamientos	Pasaje aéreo	4	177	2	1.416
Traslados terrestre 2 y 3 Iquique - La Paz - Iquique Equipo UTEM (4 personas) más 1 lingüista	Pasaje bus	4	35	2	280

A.1.7. Viajes, alojamientos y dietas	Unidad	Cantidad	Costo Unitario Euros	Frecuencia	Costo Total Euros
Traslados terrestre 2 y 3 La Paz - San Andrés - La Paz, Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista	Pasaje bus	6	12	2	144
Traslados 1 y 4 inter-comunidades sección San Andrés Equipo profesionales UTEM (3 personas) más 1 lingüista más 1 coordinador local	Pasaje bus	6	6	4	144
Traslados 2 y 3 inter-comunidades sección San Andrés Equipo profesionales UTEM (4 personas) más 1 lingüista más 1 coordinador local	Pasaje bus	6	6	6	216
Alimentación Traslados 1 y 4 Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista, Cada traslado por 5 días de estadía más 2 de viaje, total 7 días. Total traslados 1 y 4: 14 días.	Alimentación	6	10	14	840
Alimentación Traslados 2 y 3 Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista, Cada traslado por 12 días de estadía más 2 de viaje, total 14 días. Total traslados 2 y 3: 28 días.	Alimentación	6	10	28	1.680
Estadía Traslados 1 y 4 Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista, Cada traslado por 5 días de estadía Total estadías traslados 1 y 4: 10 días.	Alojamiento	6	12	10	720
Estadía Traslados 2 y 3 Equipo UTEM (4 personas) más 1 coordinador local más 1 lingüista, Cada traslado por 12 días de estadía. Total estadías traslados 2 y 3: 24 días.	Alojamiento	6	12	24	1.728
Total		64	504	98	9.008

A.1.8.1. Personal local	Unidad	Cantidad	Costo Unitario Euros	Frecuencia	Costo Total Euros
Director (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	0	2	0
Coordinador General y Logístico (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	330	6	1.980
Apoyo Administrativo (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	50	6	300
Coordinador Local (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	200	6	1.200
Diseño Libro Album (2 profesionales por 6 meses)	Profesional	2	280	6	3.360
Diseño Juego (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	280	6	1.680
Lingüista Aymara (1 profesional por 6 meses)	Profesional	1	200	6	1.200
Total		8	1.340	38	9.720



MEMORIA

*Programa de Apoyo a la Educación
Intercultural Bilingüe en escuelas de
Alto Bío Bío- Chile*

Fase 2. 2009

Presentación

El Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe en las escuelas de Alto Bío Bío, fase 2, busca contribuir a la revitalización cultural y lingüística en las escuelas de Alto Bío Bío a través de la visibilización e incorporación en las escuelas de agentes comunitarios poseedores de un capital cultural que actualmente está quedando fuera de las escuelas. El agente articulador a nivel local de esta tarea es el educador tradicional, miembro de la comunidad que se inserta a la escuela, presente en todas las escuelas de Alto Bío Bío.

El equipo de las Universidades que desarrolla este proyecto es el siguiente:

Instituciones

Universidad Tecnológica Metropolitana (UTEM), Santiago, Chile
Facultad de Humanidades y Tecnologías de la Comunicación Social
Centro de Desarrollo Social (CEDESOC)

Universitat Ramón Llull, Barcelona, España
Fundació Pere Tarrés
Escoles Universitàries de Treball Social i Educació Social

Ilustre Municipalidad de Alto Bío Bío, Región del Bío Bío, Chile
Dirección de Administración de Educación Municipal (DAEM)
Agencia Catalana de Cooperación para el Desarrollo ACCD

Escuelas:

Escuela Ralco E970
Escuela G 1180 Comunidad de Pitriñ
Escuela D 1183 Comunidad de Callaqui
Escuela G 1181 Comunidad de Ralco Lepoy
Escuela de Butalelbun
Escuela de Trapa Trapa
Escuela de Quepuca Ralco
Escuela de Guayalí

Presentación

Educadores Tradicionales:

Elías Pereira Paine
Dionel Larenas Salazar
Apolinario Llaulen Gallina
Manuel Huenupe Pavian
Luis Purrán Treca
Joel Levi Curriao
Sebastiana Calpan Huenchucan
José Huenupe Maripil

Equipo Universidad Tecnológica Metropolitana

Mario Torres Alcayaga: Director Centro de Desarrollo Social CEDESOC.
Luís Godoy Saavedra: Coordinación General.
Leslie Saavedra Suárez: Coordinación equipos de estudiantes.
Mónica Sánchez Jiménez: Trabajo Comunitario Valle del Bío Bío.
Marcelo Adriazola Guerrero: Trabajo Comunitario Valle del Queuco.
Francisca Tello Olguín: Estudiante en proceso de titulación escuela de Diseño
Valeshka Suazo Peña: Estudiante en proceso de titulación escuela de Diseño
Jacobó Pizarro Arce: Estudiante en proceso de titulación escuela de Diseño
Bernarda Marín Maureira: Estudiante en proceso de titulación escuela de Diseño
Francisca Marín: Estudiante en proceso de titulación escuela de Diseño

Universidad Ramón Llull

Jordi Sabater: Director de Relaciones Internacionales.
María Goday Iglesias: Técnico de Proyectos.
Marta Marcé Ibáñez: Administración Financiera.

Ilustre Municipalidad de Alto Bío Bío

Juan Parra Díaz: Director de Administración de Educación Municipal (DAEM).
Ángel Ancanao: Encargado de Programa Educación Intercultural Bilingüe Comunal.

Contacto:

UTEM: cedesoc@utem.cl. Teléfono: 7877750, Chile; URL: mmarce@peretarres.org Teléfono: 93 415 25 51, España;
DAEM: daemabb@yahoo.com. Teléfono: 43 1972410, Alto Bío Bío Chile

Rol de los educadores Tradicionales

En las escuelas de Alto Bío Bío los educadores tradicionales cumplen el rol de ser nexos entre las comunidades y el sistema educativo formal, a su vez se convierten en un importante apoyo al momento de vincular a otros agentes de las comunidades al sistema educativo.

Para efectos del desarrollo del Programa son los educadores tradicionales de cada escuela quienes vinculan a agentes de las comunidades con los equipos de la Universidad y a su vez con las escuelas, son ellos quienes actúan como articuladores de las acciones que se desarrollan y que requieren de variadas personas pewenche.

Este año los educadores tradicionales aumentaron las horas de trabajo en las escuelas de 10 a 20, como un eje considerado en esta fase del Programa, legitimando así el rol de coordinación local que se ha intentado profundizar a lo largo de la ejecución de los proyectos sociales en Alto Bío Bío.



Por otro lado, sumar horas de los educadores tradicionales a las escuelas contribuye a visibilizar en estas su importancia en el proceso educativo ya que se observan los resultados de una mayor contextualización, a diferencia de otras escuelas con alta concentración indígena en las que los educadores mantienen las 10 hrs, que contempla la política de EIB. En el caso de estas escuelas se contribuye a que los educadores tradicionales puedan dedicarse casi enteramente a las labores de la escuela, dejando de ser este un trabajo breve y ocasional.

El Departamento de Administración de Educación Municipal, que tiene bajo su administración cuatro escuelas en la comuna y el Liceo técnico profesional, ha hecho lectura de esta situación logrando también aumentar en 10 horas semanales los contratos que mantienen con los educadores tradicionales de estas escuelas, lo que implica que esta se convertirá en una medida de carácter permanente.

En el caso de las escuelas particulares, la escuela Nueva Guayalí para el año 2009, que nunca antes había integrado educador tradicional al aula desarrolló también el proyecto de EIB con el Programa Orígenes, lo que le permitió contar con educador tradicional por un total de 0 hrs. a partir del aporte del Programa Orígenes y del Programa de Apoyo a la EIB, además existe el interés por parte de la escuela de renovar el proyecto con el Programa estatal para el año 2010, lo que asegura que no habrá retrocesos en esta escuela.

Nómina de Educadores Tradicionales por escuela:

Escuela de Butalebun	Elías Pereira Paina
Escuela de Trapa Trapa	Dionel Larenas Salazar
Escuela de Pitril	Apolinario Llaulen Llaulen
Escuela de Ralco	Manuel Huenupe Maripil
Liceo Intercultural Bilingüe de Ralco	Luis Crespo Manquepi
	Luis Rosales Manquel
Escuela de Callaqui	Luis Purrán Treca
Escuela de Quepuca Ralco	Joel Levi Curriao
Escuela de Ralco Lepoy	Sebastiana Calpan Huenchucan
Escuela de Nueva Guayali	José Huenupe Maripil

Componentes de la Fase II del Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe

El Programa en esta fase contempla el desarrollo de los siguientes componentes:

I.- Generación de espacios para los jóvenes del liceo de Ralco, para la expresión de saberes étnicos desde su perspectiva e intereses en un contexto de interculturalidad.

A través de este eje se buscó visibilizar a los jóvenes y sus acciones en las tareas de revitalización cultural y lingüística que fuesen compatibles con su etapa de desarrollo, este teniendo en cuenta que existe una ruptura generacional en la transmisión cultural y lingüística entre generaciones, esto provocado por la acción asimilacionista de algunas instituciones, entre ellas la escuela, y la necesidad de las propias comunidades de superar su situación de pobreza responsabilizando sus elementos diferenciadores como lengua y cultura, de contribuir a la exclusión social.

Esta fase también contempla la visualización y formación de liderazgos juveniles, además de generar interacción inter generacional orientada al aprendizaje entre kimche y jóvenes en el espacio donde de estos últimos pasan parte importante de su tiempo, el Liceo intercultural bilingüe de Ralco.

El Liceo de Ralco fue fundado en el año 2004 en la comuna, su formación entre otras cosas también tiene por objeto el que los jóvenes de la comuna, mayoritariamente pewenche, puedan concluir su proceso educativo sin alejarse tanto de su contexto de diferencia, considerando que el salir de este no sólo implica poner distancias entre estos y sus familias y comunidades, sino también entre su cultura de origen distinta y diferenciada de la cultura de las ciudades.

Este Liceo es de carácter técnico profesional



Componente Liderazgo de jóvenes pewenche

En el marco de este proyecto los estudiantes recibieron formación en Animación Socio cultural con el objetivo de mejorar su capacidad de liderazgo, al ser capaces de desenvolverse y orientar grupos sociales, esta capacitación se llevó a cabo en el Liceo en el marco de las clases de Turismo.

Primer encuentro 24 y 25 de Agosto.
Comuna Nueva Imperial.
Sector Rulo
Comunidad: Gallardo Tranamil Pichún.
Salida 11:00 Liceo de Ralco.



Ronda de conversación en comunidad Gallardo Tranamil Pichún de Nueva Imperial.

De manera paralela en complementariedad con el Departamento de Educación Municipal se generaron salidas a dos comunidades indígenas lafkenche de la IX región para que los jóvenes compartieran aspectos de su cultura y conocieran las formas de organización de otras comunidades, en estas salidas fueron acompañados por Kimche de Alto Bío Bío.



La comunidad “Gallardo Tranamil Pichún” se articula en función de la organización como comunidad indígena de estos tres grupos familiares, es una comunidad que se auto reconoce como en un fuerte proceso de pérdida cultural y lingüística, sólo un par de los más ancianos hablan mapudungun. Existe sí una fuerte organización sustentada en los mecanismos organizativos que ponen a disposición las instituciones del Estado para la gestión local de base más que en prácticas tradicionales.

En un primer momento se desarrollo una conversación o Weupin guiado por los Kimche hombres de Alto Bío Bío y el presidente de la comunidad anfitriona, en este caso el resto de los asistentes, principalmente los estudiantes del Liceo no solo escuchaban atentamente sino también tuvieron una participación activa, sobre todo al compartir ambas comunidades su situación en cuanto a la pérdida de su cultura y lengua y las medidas que se están tomando para evitarlo.

Llama la atención el compromiso por su cultura que muestran los estudiantes de este grupo, se admiran al constatar que en esta comunidad que visitan efectivamente la lengua casi no se habla, a diferencia de su lugar de procedencia donde en algunos hogares todavía se muestra como lengua materna.





Para estos estudiantes también representa un ejemplo el hecho de que esta comunidad haya asumido una forma de organización más bien chilenezada pero que ha contribuido a fortalecer sus vínculos comunitarios y a mejorar de forma participativa aspectos como mejoramiento de vivienda, sistemas de regadíos, transporte, provisiones para la siembra, etc. todos en necesarios para mejorar la calidad de vida en este contexto rural.

El día de la despedida ambas comunidades desarrollan una rogativa de acuerdo a sus propias tradiciones, en el caso de los jóvenes de Alto Bío Bío y los kimche hombres esta consiste en cinco bailes para dar gracias por el encuentro al compás del canto de las estudiantes y kimche mujeres.





Segunda actividad, 24 y 25 de Octubre.

Tirúa

Sector Comillahue lugar donde brilla el agua

Comunidad de Huenupil.



En esta comunidad costera los visitantes de Alto Bío Bío fueron recibidos en Cañete por el encargado de la Conadi Néstor Quillahuil quien los condujo hasta la comunidad Quidiqueo Huenupil para conocer la experiencia de una escuela comunitaria.

En esta oportunidad al no acompañara al grupo Kimche hombres, asumieron el rol de líderes los educadores tradicionales Luis Purrán y Luis Crespo, ya que ni doña Clementina Vita, ni Clementina Treca podían asumir la representatividad del grupo, a pesar de ser reconocidas como Kimche, porque sólo los hombres pueden en estos encuentros asumir este rol.

En la comunidad visitada destacó la presencia de don Segundo Prosperino Huenupil, quien se desempeña como educador tradicional en la escuela municipal de la zona Escuela básica primer agua, y además, tiene un rol protagónico en la escuela comunitaria, que es administrada por la propia comunidad con el fin de que las nuevas generaciones cuenten con un espacio en el cuál formarse en la lengua y la cultura guiados por los lofkeche, ancianos mapuche que enseñan la cultura y lengua a los más jóvenes.

Componente:

2.- Rol de las mujeres en la preservación y revitalización de la lengua y cultura.

Visibilización del rol histórico de las mujeres pewenche en la transmisión cultural y lingüística al interior de los hogares.

Antecedentes:

El Programa de Apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe se ha desarrollado desde el año 2007 en la comuna de Alto Bío Bío, abordando la relación de las escuelas y las comunidades de origen de los estudiantes de estas a través del rol de los Educadores Tradicionales.

La estrategia de este trabajo consiste en visibilizar y potenciar el capital cultural que ostentan distintos actores de las comunidades pewenche y que a lo largo de la historia de la escuela tradicional en el territorio ha sido depreciado por estas.

Históricamente las mujeres se han consolidado como los agentes que protagonizan la vinculación entre las familias y los servicios sociales del Estado, así desde la instauración del Esta-

Metodología utilizada

Entrevistas grupales a mujeres pewenche en las siguientes comunidades:

Guayalí

Trapa Trapa

Ralco Lepoy

Pitiril

Quepuca Ralco

Callaqui

Villa Ralco

Duración de sesiones de entrevistas: 1 ½ hora. A 2 horas.

Composición de grupos por comunidades:

Los grupos a entrevistar se compondrán por un número de entre 4 y 7 mujeres pewenche, que vivan en las comunidades correspondientes.

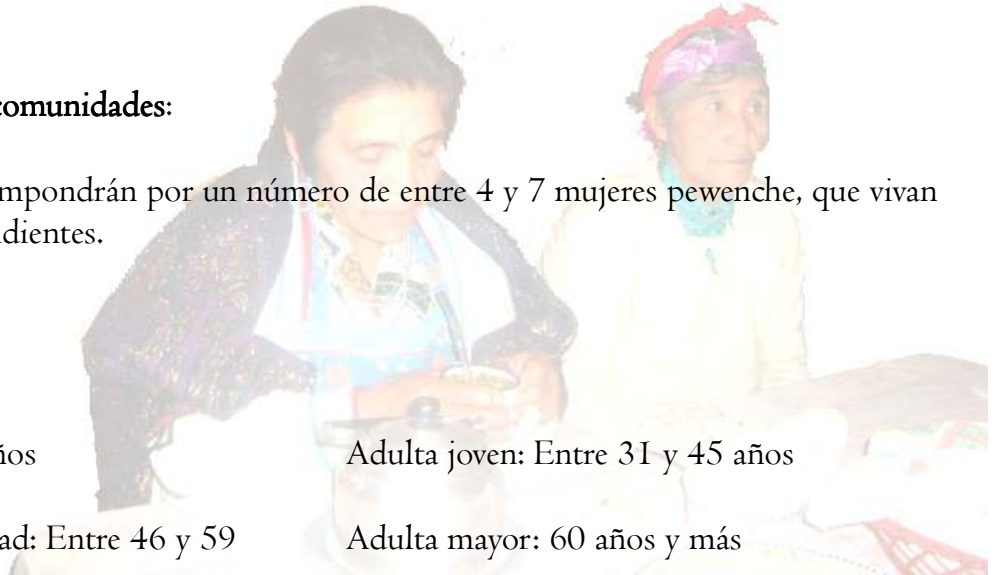
Grupo etáreo:

Joven: Entre 18 y 30 años

Adulta joven: Entre 31 y 45 años

Adulta de Mediana Edad: Entre 46 y 59 años

Adulta mayor: 60 años y más



Espacios Sociales de Participación

Espacios Familiares: Dueñas de casa y/o mujeres que no trabajen fuera del hogar n participen en organizaciones sociales

Espacios de Organización colectiva: Participación en organizaciones sociales en la comunidad o fuera de ella.

Espacios de producción económica fuera del hogar: Mujeres que desempeñen actividades remuneradas fuera de sus hogares.

SUPUESTOS DE LA HISTORIA DE LAS MUJERES PEWENCHE.

La historia oficial, generalmente no hace diferenciación por género sobre hechos o acontecimientos, así, cuando hablamos de hechos históricos y sus dimensiones normalmente no podemos conocer si estos afectaron de manera particular a hombres y mujeres, aunque es una realidad que la categoría de género condiciona en gran medida los roles y status que tendremos en la vida social.

A pesar de esto, si buscamos diferenciación por género en la historia oficial encontramos que se mencionan principalmente aspectos referentes a la visualización de la mujer campesina, en el contexto rural, las mujeres han cumplido un rol de puente entre el Estado y sus instituciones y los hogares, así los servicios que administran aspectos como salud, educación, asistencia social, previsión etc. han dialogado con mujeres, madres de familia, para desplegar su acción formativa y/o normativa en la intimidad de los hogares. Esto descansa en el hecho de que en la vida campesina las mujeres desarrollan actividades más vinculadas a estos espacios quedando la ocupación de los espacios públicos en manos de los hombres.

La historia del pueblo pewenche que hemos ido descubriendo no dista mucho de esta realidad siendo responsabilidad de las mujeres el cuidado de animales menores, pequeños cultivos, las tareas domésticas y de cuidado de los miembros del hogar. Por otro lado son mayoritariamente los hombres quienes salen del hogar con los animales mayores, y a realizar trabajos remunerados fuera de las comunidades en los fundos de la región o en las ciudades.

A partir de lo anterior se desprenden dos ejes de investigación:

Rol de las mujeres madres de familia en la vinculación de los hogares con las instituciones formativas y normativas del Estado y otras instituciones.

Haciendo la contextualización histórica de que en Alto Bío Bío la relación con el Estado es relativamente nueva, las escuelas están desde la década de los 70 y la Municipalidad desde el año 2004.

Rol de las mujeres al interior de los hogares como sostenedoras de la cohesión de las familias y la transmisión cultural

Entendiendo que el principal problema que se detecta en la transmisión cultural y lingüística pewenche es que las familias han traspasado ese rol a las instituciones formativas del Estado evidenciándose una interrupción intergeneracional en la transmisión cultural es que resulta pertinente abordar el sentido que le otorgan las mujeres, como dijimos figuras cohesionadoras de los hogares, a esta situación.

A pesar de esto, como se menciona en los ceremoniales donde se transmiten conocimientos, las mujeres también cumplen un rol público en las comunidades, principalmente en lo que dice relación con los conocimientos medicinales, además también pueden ocupar lugares protagónicos en los ámbitos del saber cultural al alcanzar al igual que los hombres pewenche la categoría de “kimche” al ser ancianas, momento en el que es reconocida como fuente de sabiduría su experiencia de vida, a pesar de esto no pueden alcanzar el grado de Lonko o jefe político máximo de la comunidad .

A partir de esto se desprende un tercer eje:

Rol de las mujeres en el espacio público de las comunidades como figuras de autoridad.

Talleres Valle del Bío Bío

En el Valle del Bío Bío se desarrollaron entrevistas grupales en las comunidades de Guayalí, Ralco Lepoy, Quepuca Ralco y Villa Ralco. Los grupos se constituyeron de la siguiente manera:

Comunidad de Guayalí:

Juana Huenchucan (70 años), Filomena Marihuan (58 años), Elvira Levio (47 años) Sandra Levi Levio (30 años). Este taller se desarrolló en la Sede Social de la comunidad de Guayalí, también participó José Huenupe Maripil, en la sesión y en la coordinación de la actividad. Importante también fue el rol que cumplió la Sra. Elvira Levio, presidenta de la comunidad, quien siempre ha demostrado gran interés por facilitar que se desarrollen acciones orientadas a revitalizar la cultura pewenche, ya que se hace el auto diagnóstico de que ésta es la comunidad que más a perdido sus prácticas culturales y lengua.



Comunidad de Guayalí.

Comunidad de Ralco Lepoy:

En la comunidad de Ralco Lepoy el taller se realizó en la ruca de la escuela, contando con la siguiente participación:

Quiteria Quilape, (adulto mayor), Juana Huenchucan, (Adulto), Fresia Ancanao (Adulto joven), Beatriz Rosales (adulto joven)

Educadora tradicional escuela: Sebastiana Calpan (adulto joven).

En este taller el tema que se tocó con mayor profundidad debido a las experiencias personales de las participantes es el del rol de las mujeres al interior del hogar, abordándose temas como la formación de nuevas familias, las relaciones entre mujeres al interior del hogar, y la maternidad. Esta se trata de la única comunidad que tiene una educadora tradicional mujer por lo que su implicación en el taller fue más personal y testimonial que la de los educadores del resto de las escuelas.



Mujeres participantes en entrevista grupal de comunidad de Guayalí

Comunidad de Quepuca Ralco

En la comunidad de Quepuca Ralco el taller se desarrolló en la casa de la Sra. Juana Levi, ella permitió que las mujeres interesadas en participar y el equipo de la Universidad se reunieran en su casa para conversar compartiendo mate y tortillas. Esta entrevista grupal contó con la siguiente participación: Bernarda Levi, María Rodríguez (64 años), Juana Levi (60 años), Celinda Huenteaó (40 años), Lucinda Levi (38 años).

Educador Tradicional: Joel Levi Curreao.

El tema que se abordó con mayor relevancia en esta comunidad fue el que tiene que ver con el conocimiento sobre la medicina que guarda el pueblo pewenche, en esta entrevista la Sra. Lucinda Huenteaó compartió con el grupo su que está experimentando el proceso para convertirse en machi, ella ya es lawentuchefe (medica) de la comunidad, pero se encuentra en una etapa de transición para controlar el don que recibió y convertirse en máxima autoridad medicinal



En el territorio pewenche de Alto Bío Bío desde hace un par de generaciones que desaparecieron las machi por lo que el éxito de la Sra. Lucinda va a ser muy importante para el pueblo.

Villa Ralco:

En Villa Ralco el taller se desarrolló en el Centro comunitario, aquí la población mayoritariamente es de origen colono, pero se logró conformar un grupo de mujeres que participaran del taller:

Eugenia del Carmen Llaulen Vita, Paola Gajardo Lagos, Doraliza Parada Rapi, María Suárez.

Educador Tradicional: Manuel Huenupe Pavian.

En este taller se imprimió la experiencia de la migración desde la perspectiva de las mujeres, estas migraciones asociadas especialmente al acceso a fuentes laborales, ya sea para ellas o para sus parejas. En la Villa Ralco el estilo de vida que pueden llevar es distinto al de sus comunidades de origen y ellas lo dejan ver en sus relatos. Aquí se generan otras instancias de educación de los niños y niñas en las que los abuelos y abuelas no cumplen un rol protagónico.



Incluso aquí tratándose todavía de territorio pewenche se habló del tema de la discriminación que se siente por ser pewenche y hablar una lengua distinta, incluso, aún utilizando el castellano, mantener el acento de esta. Esto es visto por las mujeres a través de las experiencias que sus hijos e hijas tienen en las escuelas, por otro lado se destaca el rol decisivo que tienen las mujeres cuando se trata de que las nuevas generaciones aprendan o no la lengua.

Talleres Valle del Queuco.

En el Valle del Queuco se desarrollaron reuniones grupales en las comunidades de Trapa Trapa, Pitril y Callaqui, como se muestra a continuación:

Comunidad de Trapa Trapa:

Este taller se desarrolló en la sede social de la comunidad contó con la participación de: Orfelina Salazar Pichún (53 años), Miguelina Brígida Salazar Pichún (50 años aprox.), Juana Flores Pereira (29 años) y Francisca Graciela Pichún Mariluán (53 años).

Educador Tradicional: Dionel Larenas Salazar.



En este taller se profundizó en el rol que cumplen las mujeres en el espacio público en las comunidades, además esta comunidad tiene la particularidad de contar con un gran número de iglesias evangélicas cuya presencia en el territorio también han influido en distintos ámbitos de la vida de las mujeres en particular y de la vida comunitaria en particular.

Comunidad de Pitril:

Este taller se desarrolló en la casa de la Sra. Ema Vita y su esposo Jaime Gallina, este último se ha desempeñado como artesano de la escuela, en la que enseña a los niños el trabajo en mimbre. Participaron las siguientes personas:

Zulema Marihuan, Elvira Vita, Ema Vita, Jaime Gallina, Artesano de la comunidad, Apolinario Llaulen.

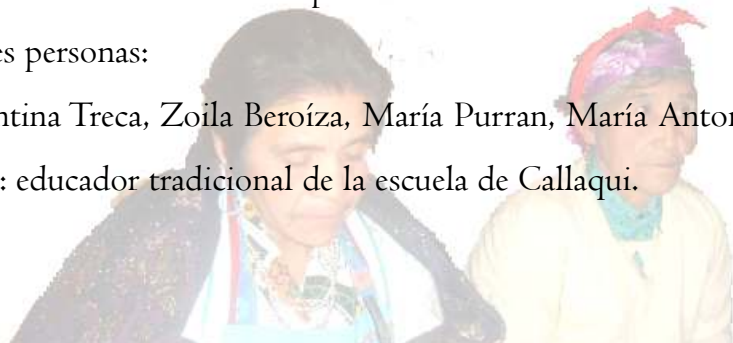


En esta comunidad se abordaron los procesos migratorios de las mujeres para trabajar como temporeras y cuando se casan y deben ir al lugar de origen de los esposos, aquí las mujeres nos relataron sus temores sobre que sus hij@s pasen por la misma discriminación que vivieron ellas al salir fuera de las comunidades a trabajar en los fundos y no saber hablar en castellano correctamente, por esto es que se preocuparon de que sus hij@s adquirieran el castellano como primera lengua

Comunidad de Callaqui.

Este taller se desarrolló en dependencias de la escuela de comunidad de Callaqui, participaron las siguientes personas:

Clementina Treca, Zoila Beroíza, María Purran, María Antonieta Manquemilla, Norma Beltrán: Luis Purran: educador tradicional de la escuela de Callaqui.



En este taller se profundizó principalmente en la educación de las nuevas generaciones y como se distribuyen roles hogares, comunidad e instituciones educativas formales, como la escuela principalmente, aquí se deben generar por parte de las mujeres estrategias de complementariedad para que sus hij@s y niet@s al tiempo que avanzan en las escuelas no dejen de hablar su lengua ni ver con respeto su cultura, esta es una preocupación muy presente en las mujeres que participaron en esta entrevista grupal.

La relación que mantienen las mujeres con las instituciones del Estado fue un tema ampliamente abordado, ya que esta relación ha contribuido a modificar el rol y status de las mujeres, principalmente en aspectos íntimos de la vida familiar.

Actividades desarrolladas en el marco de este proyecto

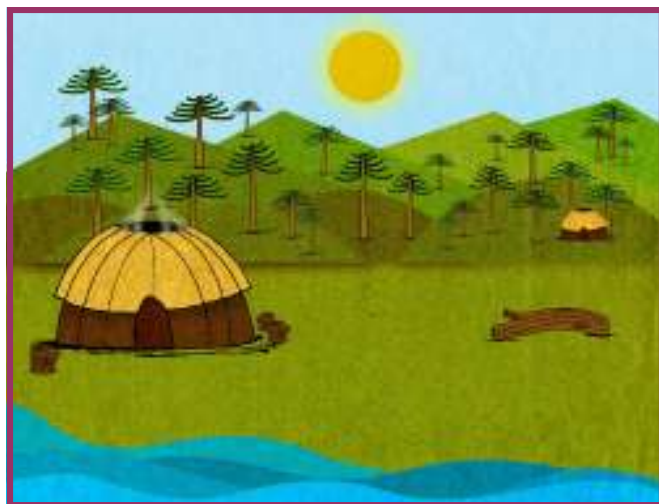
A lo largo de este proyecto también se contempló el desarrollo de materiales didácticos a través de la incorporación de estudiantes en proceso de titulación de las carreras de Diseño en Comunicación Visual.

Al equipo se sumaron cinco diseñadores divididos en dos grupos de trabajo, el primero grupo participó, junto al equipo profesional en las escuelas generando junto a docentes y educadores tradicionales un texto de comprensión del medio social, natural, cultural orientado a estudiantes del ciclo de aprendizaje NB3 NB4.



Ilustración

Este texto busca contribuir a la comprensión del medio con los temas de organización familiar y comunitaria y las estaciones del año, está traducido del chedungún al español, esta traducción ha sido desarrollado por el Educador Tradicional Luis Purrán Treca.



Se trata de mostrar las actividades de las familias en los distintos períodos del año, además de los roles que cumplían los miembros de las familias antiguas pewenche.

El segundo grupo de diseñadores generó una pieza audiovisual a través de la recopilación de historias locales que el equipo de la Universidad desarrolló en un taller en las escuelas en convenio con el Daem. En este taller los niñ@s de las escuelas se convertían en investigadores y construían una historia propia de lo que recogieran en su comunidad.



Ilustración de la Mujer Culebra personaje de la historia “La mujer culebra que cuida la laguna del Barco”.

Nin@s bañándose de la historia “Nuestra veranada”.





*Programa de Apoyo a la Educación
Intercultural Bilingüe en escuelas de
Alto Bío Bío- Chile*

Fase 2. 2009

PROYECTO DE CAPACITACIÓN AUDIOVISUAL DIRIGIDA A EDUCADORES TRADICIONALES DE LA COMUNA DE ALTO BÍO-BÍO



Diciembre de 2008

1.- PRESENTACIÓN

La lengua chedungun y el pueblo pewenche subsiste en un estado socialmente latente, las condiciones exigentes del clima montañoso sumado a las condiciones materiales en las cuales sobrevive este pueblo, hace reflexionar acerca del desarrollo y promoción de su cultura. Para el grupo de educadores tradicionales es un desafío y un deber conocer distintas técnicas para promocionar la enseñanza de su cultura y tratar de generar procesos positivos hacia el desarrollo y promoción del status de la lengua chedungun.

Los educadores tradicionales del Alto Bío Bío están legitimados por su comunidad e integrados en los procesos de EIB de los establecimientos educacionales en que se desempeñan, donde enfrentan desafíos tales como:

- a) Fomentar la identificación de niños y niñas sobre su origen étnico;
- b) Romper con los procesos discriminato-

rios por parte del pueblo chileno concluyendo o derivando al respeto a la diversidad cultural.

Desde este punto de vista el trabajo audiovisual se puede concretar como un lenguaje que desarrolle un reforzamiento de contenidos culturales del pueblo pewenche, posibilitando un doble valor en su accionar de: Rescatar contenidos culturales como grupo étnico diferenciándose al de la cultura oficial y; Desarrollar un proceso de generación y promoción del status de la lengua chedungun.

Desde lo anteriormente expuesto, creemos que el audiovisual es una herramienta pedagógica que no deja de ser indiferente a nuestro medio social, además sus características de reproducción y confección de trabajos audiovisuales se han facilitado de una forma abrumadora; algo que sólo se hacía en laboratorios de filmación y edición, ahora se puede lograr digitalmente y de una forma simple. Así el educador va a

desarrollar una habilidad creativa que va directamente a complementar la calidad de su desarrollo como pedagogo de su lengua y cultura, lo que se podría cristalizar en documentales, reportajes, representaciones de epew y pian, noticias del pueblo, reconstrucción histórica de los hitos importantes del pueblo pewenche, etc., todo esto dirigido a la población escolar pewenche y no pewenche de las escuelas rurales de las comunidades de Alto Bío Bío en específico y a la sociedad general.

Finalmente, es necesario recalcar que cada uno de estos establecimientos tiene las condiciones para la confección de materiales audiovisuales que refuercen los distintos contenidos curriculares que se enseñan en los distintos establecimientos educacionales que se visitaron.



EQUIPO DE TRABAJO

Coordinación con LINGUAMON:

Antonia Buenaventura i Rubio., URL
Mario Torres Alcayaga., UTEM

Desarrollo del audiovisual:

Coordinación General	: Luis Godoy Saavedra
Dirección y Guión	: Alfredo Pizarro Arce
Filmación y Edición	: Claudio Valle Benavente
Diseño de Arte	: Karina Palma Rodríguez Carmen Valle Benavente
Cámara	: Zarko Gluscevic Carrió
Edición 3D	: Luis González Constanzo
Sonido	: José Rebolledo Alvarez
Seguimiento	: Leslie Saavedra Suárez
Equipos de filmación y Edición	: medios18.cl

Educadores Tradicionales Alto Bío Bío:

María Sebastiana Calpán Huenchucán

Luis Fernando Llaullén Rapi

Luis Hernán Purrán Treca

Manuel Isaías Huenupe Pavián

Joel Camilo Levi Curriao

Elías Felidor Pereira Paine

José Florín Huenupe Maripil

Luis Mauricio Manquepi Vita



OBJETIVO GENERAL

Fortalecer la formación pedagógica de Educadores Tradicionales en conocimientos de técnicas audiovisuales, a fin de mejorar los procesos de Enseñanza Aprendizaje de niños, niñas y jóvenes de escuelas y liceo de la comuna de Alto Bío Bío

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Potenciar el dominio de conocimientos dramáticos para la confección de guiones
- Practicar los principios de montaje, filmación y edición de audiovisuales.
- Enriquecer y perfeccionar el trabajo de los educadores tradicionales en las prácticas pedagógicas y la labor docente.
- Iniciar las competencias para el diseño, planificación y desarrollo de proyectos audiovisuales.

MÓDULOS DESARROLLADOS

Se definió en una primera instancia que los módulos tanto de introducción a conceptos básicos de dramaturgia como el de introducción a técnicas audiovisuales se ejecutarán de forma paralela, ya que para desarrollar estas habilidades creativas y de composición se necesita que estos módulos sean entregados dentro de un contexto formativo de carácter participativo, en consecuencia, éstos se enmarcaron dentro de la lógica de un taller teórico-practico.

De esta forma el taller de dramaturgia se desarrolló durante la mañana y el de técnicas audiovisuales por la tarde. Concluyendo con la exposición de películas que faciliten la comprensión de los conocimientos entregados durante los talleres.



MODULO 1 : INTRODUCCION A CONCEPTOS BASICOS DE DRAMATURGIA

OBJETIVO GENERAL

Conocer y aplicar conceptos y metodologías básicas de la dramaturgia, entregando elementos teóricos y prácticos que permitan realizar adecuadamente la incorporación de elementos culturales pewenche a las actividades curriculares.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer conceptos básicos utilizados en la confección de un texto dramático.
- Conocer en términos generales distintos estilos de redacción
- Componer un guión dramático que contenga un referente particular sobre la comunidad de origen de cada Educador.



CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

Contenidos básicos:

- Estructura dramática básica
- Técnicas de narración
- Composición
- Ejercicios de redacción

Practica de asesores en cuanto a:

- Redactar, integrando diversas técnicas dramatúrgicas, un guión o el proyecto de un guión dramático que se pueda concretar como un proyecto audiovisual.
- Selección de un guión, desarrollado por un educador, para concretarlo como un proyecto audiovisual a desarrollar en el módulo III.



DESARROLLO DEL MODULO

Primero que nada, se conversó sobre las expectativas que tenía cada uno sobre esta capacitación y la metodología a utilizar durante la semana.

Posteriormente, se conversa sobre las características comunicativas que posee el ser humano, y se conversa sobre las ideas que comunicamos, ¿Por qué lo hacemos?, ¿Qué nos motiva a contar una historia y no otra?. De esta forma los introducimos en el mundo de la dramaturgia, que se alimenta de la vida real y los llevamos a la redacción de alguna idea que quisieran concretar como proyecto, destacando que tendría que ser una idea que los ayude a su desarrollo como Educadores Tradicionales Pewenche.

EL resultado del trabajo de cada uno, fue expuesto e el marco de un clima de confianza y retroalimentación de contenidos

culturales entre los Educadores Tradicionales Pewenche, de esta forma se llegó al siguiente punteo de ideas a desarrollar:

1.- Hacer un audiovisual sobre el rol y valor de los Kimches, que son gente sabia que existe en cada comunidad, ellos saben la historia de su comunidad y del pueblo pewenche, son inteligentes y servidores del pueblo, son consejeros y han evolucionado en el saber de la historia. Los Kimches están dispuestos a entregar su conocimiento en cualquier momento, además sabe y conoce a cada persona y lugar sagrado de la comunidad, su conocimiento lo entrega a través de fogón, la lengua, el arte, el tallado, etc. Se tiene que pasar por distintas etapas para ser Kimche. (Manuel Huenuepe)

2.- Una segunda idea se proyecta en la figura de las machis que la plantean como una

persona espiritual y que es la persona indicada para manipular los instrumentos sagrados. Con su sabiduría distingue que cosa pasa dentro de la Tierra y de la persona. Es la persona indicada para hacer curaciones. Se distingue del Kimche, ya que en su llamado para sanar, su espíritu se hace a un lado y cuando entra en trance es dominada por otro espíritu, por eso la machi corre un riesgo vital cada vez que sana. (Joel Levi).

3.- EL Kultrún, es un instrumento sagrado donde se encuentran los argumentos de la cosmovisión o las diversas formas de ver el mundo del pueblo pewenche. EL pueblo pewenche y las personas que son pewenches no son chilenas, ya que el pueblo pewenche está desde antes que se conformará Chile como país. En el kultrún también encontramos el número 4, que es un número sagrado. En el también se puede distinguir, reflexionar y aprender sobre la



espiritualidad pewenche, que se refiere a como conversan con la naturaleza, para comprender esto también existen pian que lo explican, ya que existe uno de estos pian que explica la forma en que existe el bien y el mal. La Tierra está llena de poder, ella nos dio la vida y por eso no podemos vender ni comprarla. (Elias Pereira) .

4.- Para el pewenche toda la sabiduría se desarrolla en el diálogo espiritual que se desarrolla en el gllatún, los niños de los colegios se interesan por el gllatún, que esta basado en lo antiguo, explicarles lo que significan las banderas y comprender el verdadero significado del gllatún, además de describir todas las normas espirituales que conlleva participar de un gllatún. (José Huenupe).

5.- EL Kul- Kul, se usaba antiguamente como instrumento que daba el aviso para juntar a la gente. El encargado de hacer sonar el kul-kul es el Werken, que ayuda al

longo a reunir a la comunidad. Estas reuniones son para tomar decisiones o para recibir y comunicar las noticias buenas y malas. Se tocaba tres veces y la gente se reunía. Existen distintas formas de tocar el kul-kul, según sea la característica del llamado, sea de alerta, de reunión o de urgencia, esta característica se define según la cantidad de veces que se toca. Se reconoce la importancia de rescatar este instrumento, ya que hoy en día se ocupa muy poco. Se conversa sobre la importancia de los sonidos y las cosas que nos evocan, el kul-kul esta dejando de ser utilizado y por eso es importante su rescate. (Luis Purrán).

6.- We tripantü: También se le conoce como el día de la nueva salida del Sol. Este es un ritual que tiene muchas pruebas y se conoce también como la noche de San Juan, sucede el 24 de junio, en esta fecha se preparan muchas comidas típicas. Además se hace una rogativa por la salud en u baño en el río a las 5 de la madrugada,

sesto es porque la fuerza positiva se desarrolla desde las 12 de la noche hasta las 12 del día. A la salida del Sol se ruega por un buen año. En esta fecha también los padre le dan a sus hijos su nombre pewenche. Se da gracias por la vida y se varillan a los árboles para que den frutos, si este no da será cortado el próximo año. Se conversa que cada comunidad tiene su medición del Sol, este avanza o retrocede según los pasos de la gallina. En esta fecha se sacrifican animales y se toca el trompe, que antes era llamado paupaguin, que se hacía con una vara hueca por dentro llamada chicoria y lienzas de cuero, su fin es el de la conquista. Se plantea que hay que volver a considerar los significados de esta ceremonia, ya que la gente celebra este día como si sólo fuera la celebración de San Juan. (Sebastiana Calpán).

7.- Esta idea se basa en la necesidad de enseñarles a los niños y niñas pewenche, el respeto a la Naturaleza y que estamos



sujetos a ella, es por esto que tenemos que enseñar a respetar a la Araucaria y a su fruto que es el piñón, necesitamos proteger, respetar y conocer los ciclos de la Araucaria. Sería necesario que fuera un kimche, el que contará como el piñón se convierte en un alimento sagrado. Es necesario enseñar a respetar los tiempos de cosecha de los piñones que son entre marzo y mayo, ahí se baja con los piñones. Además, hay que describir en este audiovisual, todas las preparaciones que tiene el piñón y que este es un alimento que consumen hace muchos años y cuenta una historia que en tiempos de guerra, para saber si el piñón era un alimento, primero se lo iban a dar a un niño a probar, luego se decidió que lo comiera una anciana, ella lo hizo y sólo expresó que este alimento le daba sed, esperaron y como la anciana no se murió supieron que el piñón era el alimento que los iba a salvar del hambre. (Fernando Llulén).



8.- Existe una preocupación por la pérdida de la espiritualidad pewenche, hoy en día se esta creyendo en otras creencias como las que promueve el catolicismo y los evangelistas. Cada pueblo tiene sus creencias y su forma de ver el mundo, la fortaleza del pewenche esta en la Naturaleza. El Newen es la fuerza del cosmos, en un inicio se acumuló un gran Newen que se enfoca a la Tierra y e ahí nacemos todos, desde los insectos para arriba, todo a través de la fuerza cósmica. La fuerza cósmica que se materializa en la tierra también da origen al Kawa- Kawa. Cada lugar tiene su dueño, su Nien. Toda la fuerza cósmica se materializa en fuerza positiva y negativa. Pasado el medio día, durante la tarde predomina la fuerza negativa, pasada la medianoche comienza a predominar la fuerza positiva. Por eso se pide permiso a cada lugar, en Quepuca se pide todavía permiso ara cortar un árbol. EL fogón también tiene su dueño que son una pareja de ancianos. (Mauricio Maquepi).



DESARROLLO DEL GUIÓN

EL pueblo pewenche es un pueblo oral, la escritura no es uno de los aspectos más desarrollados dentro de sus hábitos, por ende la conversación tan rica en elementos culturales era muy difícil de traducir a una idea escrita. Por esta razón se decide hacer dos grupos de trabajo, cada uno con un secretario.

Se desarrolla un análisis dramático de un material audiovisual pertinente a la cultura mapuche y se les hace decidir por una idea para que la desarrollen dentro de la estructura dramática, que implica ordenar la idea en un principio – conflicto-desenlace. También se les explica que cada una de estas partes está ligada por la progresión dramática. Para componer un guión audiovisual no es la palabra lo más importante, sino que como estructuramos un guión en base a imágenes narrativas que cuenten una historia.



El resultado fue el desarrollo dos estructuras de guión:

GRUPO 1 KINTUN LGUMAN

PRINCIPIO	CONFLICTO	DESENLACE
<p>1.- Se presenta a un joven pewenche desorientado:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La familia del joven esta viendo la televisión - EL joven sale mucho con sus amigos de carrete - Escucha mucha música y es fanático junto a su familia de cantantes modernos 	<p>4.- Tiene un peuma:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EL joven sueña que está pucurriendo en un gllatun. - Se preocupa porque su sueño es recurrente 	<p>8.- Arrepentimiento:</p> <ul style="list-style-type: none"> - El joven se despide de su amigo y vuelve a su hogar arrepentido. - Al llegar le cuenta a su familia sobre el encuentro y sobre cuales son sus orígenes
<p>2.- Dominación cultural:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se viste solamente con ropas de multitiendas que salen en la tv. - Practica fielmente alguna occidental 	<p>5.- Busca alguna explicación:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se encuentra con un amigo de su comunidad y le pide que le interprete su sueño. 	<p>10.- La familia:</p> <ul style="list-style-type: none"> - La familia del joven vuela a practicar las tradiciones pewenches. - Su hijo comienza a aprender a jugar palin - Su hija comienza a tejer en telar - Su mujer junto a él participan de las tradiciones. - Se comunican a través del chedungun
<p>3.- Divinidades y kimun perdidos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Cuando le hablan en chedungun responden en castellano, evita utilizar su lengua - No respeta y se burla de los pewenches que practican las tradiciones - No participa de los gllatun 	<p>6.- Encuentro con el Kimche:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los dos van a la presencia de un kimche - Llegan a la casa y el kimche lo interroga preguntándole: ¿En que estaba metido? 	<p>11.- Gllatun:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Se ve participar al joven junto a sus familia en un gllatun y el kimche lo observa de lejos. - Se ve caminar al joven escuchando atentamente lo que le platica el kimche.
	<p>7.- EL kimche lo aconseja:</p> <ul style="list-style-type: none"> - EL joven le cuenta su sueño. - El kimche lo orienta, le aconseja y le habla de su cultura 	<p>10</p>



GRUPO 2: CHÜB KIMÜN

PRINCIPIO NEWEN	CONFLICTO CHOYIN	DESENLACE KIMUN
<p>1.- En un principio comienza la acumulación de la fuerza cósmica. Esta se puede representar en:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las nubes moviéndose - EL resplandor del Sol - En los vientos - En el arco iris como camino de la fuerza 	<p>4.- Nacen todos los seres vivos a través de la fuerza cósmica. Esto se puede representar como:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Un día oscuro, sin luz, desértico. - Mostrando un amanecer. - Mostrando la salida de la Luna. - Va naciendo la lengua 	<p>7.- A través de la naturaleza el hombre obtiene la sabiduría</p>
<p>2.- En un comienzo el Sol le da la fuerza a todos los astros del universo</p>	<p>5.- La fuerza cósmica se materializa de distintas formas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Kawa-kawa - Cuero del río - Peces 	<p>8.- En tiempos antiguos el hombre vivía en equilibrio con la naturaleza y se sabía en que momentos estaba la fuerza positiva y la negativa.</p>
<p>3.- La luna recibe la fuerza y se la traspasa a la Luna</p>	<p>6.- La fuerza cósmica es positiva o negativa, masculina o femenina, joven o anciano.</p>	<p>9.- Por el respeto que la fuerza al hombre, este le designa el nombre de:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ngünechen - Elchen - Ngüenapun - Elmapan



De esta forma los dos grupos construyen un perfil de guión audiovisual que puede ser perfectamente producido con las condiciones materiales que tiene cada cuno en sus colegios, además se generó un contacto en la municipalidad, este es un funcionario que tiene conocimientos computacionales, al cual se le entregaría uno de los software para que en su momento ayude a editar computacionalmente lo grabado por los educadores en un futuro próximo.

En sesión abierta se decide por el segundo guión, ya que según los educadores, les ayudaría bastante para que los niños y jóvenes puedan logara entender, acercarse y respetar la cosmovisión pewenche.

Además consideran que es de importancia junto con el rescate de la lengua chedungun, que los niños y niñas comprendan la espiritualidad del pueblo pewenche.

Ya tomada la decisión se llegó a la construcción grupal de este perfil de guión:

CHÛB KIMÛNEL GRAN SABER

1.- NEWEN FUERZA

- 1.1.- VIA LÁCTEA
- 1.2.- NUBE REMOLINO
- 1.3.- LUNA LLENA
- 1.4.- ARCO IRIS
- 1.5.- ESPLENDOR DEL SOL
- ACUMULACION DE LA FUERZA CÓSMICA.
- UN KULTRUN (LA IDEA ES QUE DESDE EL KULTRUN SE DIBUJEN RAYOS DE LUZ) DESDE SU ALREDEDOR EN GAMA APARECE LA LUZ Y POCO A POCO SE VA A BLANCO Y APARECE EL TITULO.
- COMIENZA LA FUERZA CÓSMICA EN EL SOL. ESTE LE DA LA FUERZA A TODOS LAS ESTRELLAS DEL UNIVERSO, ESTÁS LE DAN LA ENERGÍA A LA

LUNA Y ESTA SE LA TRASPASA A LA TIERRA.

- EMPIEZA LA VIDA DE TODO EN UN ESTADO VOLCÁNICO. AMANECE Y LLEGAN LOS RAYOS SOLARES A LA TIERRA. TODO ESTABA QUIETO Y COMENZÓ EL MOVIMIENTO (MOSTRAR LA TIERRA COMO ERA ANTES, SIN LA VIDA, SIN NADA).
- EN EL CIELO ESTABA LA GENTE. EL BIEN Y EL MAL ENTRAN EN BATALLA. UN TRUENO PARTE EL CIELO (1), HIZO TEMBLAR Y CAE LA GENTE A LA TIERRA.

(1) CUANDO CAE UN TRUENO A LA TIERRA SE COSECHAN MASFRUTOS Y LOS ANIMALES DAN MAS CRIAS



2.- CHOYIN NACER

2.2.-REMOLINO

2.3.- NUBE DE REMOLINO

2.4.- BRILLO, RELUMBRE, DESTELLO Y RAYOS SOLARES.

2.5.- TOMA DE ANIMALES NUEVOS

2.6.- TOMA DE PECES

- NACEN TODOS LOS SERES VIVOS A TRAVÉS DE LA FUERZA CÓSMICA. DIA OSCURO, NUBLADO LUEGO SE DESPEJAY ENTRAN LOS RAYOS SOLARES Y TODO SE DESPIERTA. PRIMERO DESIERTO DESPUES TODO CRECE NUEVO A UN RITMO LENTO.
- DESPUES DEL TRUENO Y DE TANTO LLOVER VIENE EL SOL CALIDO Y EMPIEZA A DAR LAVIDA
- DE ALGUNA VERTIENTE SALE EL CHANCHO, QUE ES EL PRIMERO EN SALIR PORQUE SALÍO ESCARBANDO, DESPUES TODOS LO ANIMALES Y EL HOMBRE.

- LA FUERZA CÓSMICA SE MATERIALIZA DE DISTINTAS FORMAS:
- KAWUA - KAWUA: SERPIENTE CON CABEZA DE TORO Y AL FINAL TIENE UNA COLA DE TORO. DUEÑO DE LOS ANIMALES, QUE DESCANSA AL INTERIOR DE LAS MONTAÑAS Y DUERME EN CUATRO ÁRBOLES.
- PUNALKA: FENÓMENO ES UNA VACA DE COLA DE CABALLO DUEÑO DEL AGUA Y DEL LUGAR, ES UN ANIMAL DE DOS CABEZAS.
- WEKUBU: DUEÑO DE AGUA, SI NO HUBIERA WEKUBU NO HABRÍA AGUA. ES UN CUERO DE ANIMAL QUE VIVE DENTRO DEL AGUA.
- EN TIEMPOS ANTIGUOS SE CONVIVÍA CON LAS DISTINTAS FORMAS DE LA FUERZA, YA QUE HABIA EQUILIBRIO ENTRE EL HOMBRE Y LA NATURALEZA.
- DICEN QUE EL PUEBLO PEWUENCHE SE MATERILIZA EN EL HOMBRE Y MUJER.

NACE LA LENGUA:

- TOMA DEL CAMINAR Y EL SONIDO DE LA CAMINATA LUEGO SE FUNDE EN LAVOCALIZACIÓN DE LA PALABRA EN CHEDUNGUN
- TOMA DEL AGUA DE LA MISMA FORMA
- TOMA DEL FUEGO, CONVIVE UNA PAREJA DE ANCIANOS (CHOÑOYWE KUSE Y CHOÑOYWE BÜCHA).

3.- KIMÜN SABIDURÍA

- A TRAVES DE LA NATURALEZA EL HOMBRE CREA Y OBTIENE LA SABIDURÍA
- KIMCHE CONTEMPLA EL AGUA A LA ORILLA DEL RÍO, ANALIZA Y AGARRA EL KIMUN, CON LAS ESTRELLAS, EL KIMCHE DESPUES DE ANALIZAR TODO ESTO CREA EL KULTRUN
- SE RELACIONA CON LA COMUNIDAD
- COMIENZA A CONSTRUIR EL KULTRUN



- TOTALMENTE PENSATIVO E INTELECTUAL
- MANTIENE EL EQUILIBRIO ENTRE EL HOMBRE Y LA NATURALEZA
- KIMCHE DEMUESTRA EL RESPETO A LA NATURALEZA (LA NO INTERVENCIÓN). PIDE PERMISO PARA TODO; MADERA DEL KULTRUN, CUERO, ETC.
- PARA MANTENER EL EQUILIBRIO HAY QUE RESPETAR LA NATURALEZA
- EL HOMBRE POR RESPETO A LA NATURALEZA LE DA UN NOMBRE: NGUNECHEN, ELCHEN, NGUNEMAPUN, ELMAPUN. ESTOS SON LOS NOMBRES QUE RECIBE EL NEWEN, LA FUERZA



NOTAS:

A MEDIDA QUE AVANZA LA HISTORIA SE VA DIBUJANDO EL KULTRUN.

NATURALEZA-FOGÓN: AHÍ SE ENCUENTRA LA SABIDURIA, EL ESPACIO Y EL UNIVERSO. LA CONTEMPLACIÓN DEL FOGÓN ES LA CONEXIÓN CON EL UNIVERSO.

EL PRIMER LLAMADO DE LOS ESPIRITUS EN EL KULTRUN.

TOMA FINAL EL KIMCHE: GRITA AL INTERIOR DE LA BASE DEL KULTRUN Y HECHA LAS TRES PIEDRAS QUE SE SACAN DEL RIO EN LA MAÑANA.



MODULO 2: INTRODUCCION A LAS TECNICAS AUDIOVISUALES

OBJETIVO GENERAL

Aproximar a los participantes del curso a los rasgos generales de la composición, producción y edición audiovisual .

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Introducción a conceptos generales de la imagen.
- Introducción a los principios de composición.
- Planificación de un proyecto audiovisual.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

Contenidos básicos:

- Conceptos audiovisuales básicos.
- Composición de imagen.
- Aspectos introductorios en el uso, manejo y cuidado de equipos audiovisuales.
- Aspectos introductorios en los métodos de filmación.

Practica de asesores en cuanto a:

- Ejercicios prácticos de filmación.
- Ejercicios prácticos de edición.
- Confeción de un plan de producción, montaje y edición de un audiovisual.

DESARROLLO DEL MÓDULO

Este módulo comenzó entregándoles la información técnica necesaria para que puedan distinguir el avance que ha tenido esta actividad profesional y reflexionar sobre la experiencia que ha desarrollado en esta cada uno de los participantes. Además de explicarles los materiales mínimos para poder desarrollar una obra audiovisual, se les explicó la forma que tiene de funcionar la cámara de video, los distintos mecanismos que tiene para su funcionamiento, la forma que tiene que tener de agarre, las posibilidades de traslado, el cuidado que deben tener y finalmente se les introdujo a la definición de escena, que se planteó como un conjunto de tomas, y la toma se comprende como la secuencia de imágenes grabadas en un movimiento que tiene un principio y un final.



Se les explica la composición de la toma desde el principio de la ley de los tercios, que se basa en la observación de las proporciones en la naturaleza.

Y se comienzan los ejercicios prácticos:

Este primer acercamiento se concluye asistiendo a la exposición de la película “El bueno el malo y el feo” del director Sergio Leone.

Ya en un segundo encuentro se comienza con la explicación de las formas más generales que existen para grabar una toma:

- PG: Plano General
- PP: Primer Plano
- PPP: Primerísimo primer plano o plano detalle

Y a esto le siguen los ejercicios prácticos:



Siguiendo con este taller se exhibió la película “La fuente”, del director Darren Aronovsky.



Finalmente, ya generadas ciertas competencias con la cámara, se les exhibió un video pedagógico donde se les entrega toda la información básica para poder manejar bien una cámara, el balance de los blancos, las formas que se tiene que ocupar según lo que se quiera grabar, las formas de desplazamiento con cámara. Y posterior a esto, decidimos en grupo ir a un lugar específico de la localidad de Ralco, donde se desarrollaron ejercicios de grabación al aire libre.



DE PRE- PRODUCCIÓN DEL AUDIOVISUAL CHÜB KIMÜN

Ya resuelto el tema de cual de los guiones se iban a producir y pasado ya la confección del perfil del guión pasamos a plantear el tema de cómo vamos a generar los recursos y las condiciones para que este audiovisual se desarrolle de la mejor forma.

Los compromisos fueron los siguientes:

- 1.- Se decidió que uno de ellos va a salir como Kimche (Manuel Huenupe, además va a traer a su hijo, que también va a participar).
- 2.- José Huenupe se comprometió a traer ponchos tradicionales.
- 3.- Manuel Guenupe va a reunir las distintas partes con las cuales se construye un Kultrún.
- 4.- Luis Purrán va a generar la posibilidad de traer un niño de 11 años que participe del video.

5.- Joel Levi se comprometió a generar los permisos para que se pueda filmar las truchas en sus embalses.

6.- Joel Leví también accede que una de las locaciones sea Quepuca.

7.- Otra de las locaciones que se van a ocupar es Ralco Lepoy.

8.- Otra locación es Callaqui, donde existe una Araucaria que no esta en un lugar tan inaccesible.

9.- Manuel Huenupe es elegido grupalmente para que viaje a Santiago durante la edición para que haga las locuciones en chedungun del audiovisual.

10.- Se revisan el vestuario y el maquillaje, se desarrollan bocetos del mismo.

11.- Se desarrollan bocetos grupales de Kawa- Kawa, y los otros espíritus.

12.- Se generan compromisos de compra que se van a desarrollar en Santiago.



MODULO 3: PRODUCCION – FILMACIÓN Y EDICION.

ETAPA DE PRODUCCION

Esta etapa es necesariamente de acciones concretas, tomando en cuenta las características de cada día, ya que los educadores tradicionales pewenche tienen sus responsabilidades con los establecimientos educacionales en los cuales se desempeñan como educador.

Haciendo voces de lo anterior, la primera dificultad se presentó constatando el desarrollo de un encuentro educacional en el Liceo de Ralco, donde los educadores estaban invitados, de hecho Mauricio Manquepi es el educador del liceo y su presencia era incuestionable; tenía que relatar en una ponencia referida a la experiencia de la educación bilingüe que ellos desarrollan con los niños y niñas pewenche.

Se da cuenta de los compromisos adquiridos durante la semana y se reparten las funciones de cada miembro del equipo que se conforma entre los Educadores Tradicionales pewenche y el equipo técnico.



PLAN DE FILMACIÓN

Una vez concluidos los acuerdos de producción, se procede a planificar la filmación., proceso que comenzó la tercera semana de septiembre, conforme al siguiente plan de trabajo:

Día	Actividad
1	<ul style="list-style-type: none"> -Filmación de paisajes en distintos momentos del día. (Camino Ralco Lepoy) - Validación del guión final por parte del los Educadores Tradicionales Pewenche- Revisión de imágenes en grupo - Revisión de las actividades futuras
2	<ul style="list-style-type: none"> - Filmación en la Escuela de Callaqui - Filmación en el borde del río Bio-bio - Revisión de imágenes en grupo -Revisión de actividades futuras
3	<ul style="list-style-type: none"> - Filmación en la Escuela de Callaqui - Revisión de imágenes en grupo - Revisión de actividades futuras
4	<ul style="list-style-type: none"> - Filmación en los alrededores de Pitril - Grabación de temas de gllatún tocados por Educadores tradicionales pewenches (Mauricio Manquepi y ELias Pereira) - Revisión de actividades futuras
5	<ul style="list-style-type: none"> - Filmación en Pitril - Filmación en Callaqui - Se concluye el plan de filmación - Se cierra la capacitación con una cena en Ralco.



FILMACION



EDICIÓN CHÜB KIMÜN

Luego de desarrollar el plan de filmación nos encontramos con alrededor de tres horas de material audiovisual para el audiovisual y tres horas para el making of, que se desarrolló en mutuo trabajo junto a los educadores tradicionales pewenche.

EL contenido inicial del guión del audiovisual “Chüb Kimün”, generaba una dificultad imposible de soslayar con imágenes accesibles, el tema de la narración inicial sobre el origen del mundo, se tenía que componer a nivel de imagen y no sólo señalarla discursivamente, el objetivo del audiovisual es también mejorar el estatus de la lengua chedungun, en consecuencia, se tratan los contenidos de la cosmovisión pewenche con técnicas fx.

Las siguientes fueron las acciones desarrolladas para llegar al producto final:

1.-CLASIFICACION DE LAS TOMAS CORRESPONDIENTES: Se revisan las horas de filmación proyectadas por data, se clasifican y se digitaliza el material escogido.

2.- ACELERACIÓN DE TOMAS: Las tomas indicadas de paisajes se aceleran para ser incluidas en el audiovisual.

3.- CONFECCIÓN DE MAQUETA “CHUB KIMÜN”: Se confecciona una maqueta audiovisual inicial para ser trabajada. Cada vez se revisa de forma mas acuciosa.

4.- GRABACIÓN DE LOS DIALOGOS EN CHEDUNGUN : Se recibe la visita de dos educadores pewenche (Mauricio Manquepi y Manuel Huenupe) para trabajar la traduc-

ción del guión y la grabación de la locución.

5.- INCLUSIÓN DE LA LOCUCIÓN EN EL PROYECTO EN GENERAL: Dos técnicos en sonido digitalizan y ecualizan la locución grabada por Mauricio Manquepi.

6.- SONORIZACIÓN FINAL DE “CHÜB KIMÜN”: Se edita la banda sonora del audiovisual final

7.- INCLUSIÓN DE LAS TOMAS EN FX: Se integra la composición visual en fx, que narra el contenido inicial del guión.

8.- INCLUSIÓN DE LOS SUBTITULOS: Se incluye los subtítulos en castellano del audiovisual final.

9.- EDICION FINAL: Se concluye la edición del audiovisual CHÜB KIMÜN (EL GRAN SABER), documental—ficción sobre las costumbres y creencias pewenche mapu-



10. EDICION DE MAKING OF: Una vez concluía la edición del audiovisual, se procede a editar el making of, en el que destaca la utilización de un porcentaje de escenas tomadas por los propios educadores en el proceso de filmación.

11. DISEÑO DE CARATULA: Finalmente, se procede al diseño de la carátula del DVD y de la caja.



DIFUSION

Una vez terminado el audiovisual se procede a su difusión en Bío Bío.

Difusión en Bío Bío

Se procede a presentar el audiovisual a los educadores tradicionales y demás miembros de la comunidad educativa.



Difusión Internacional

Una primera edición del audiovisual se presentó en el “IX Encuentro para la Promoción y Difusión del Patrimonio Inmaterial de Países Iberoamericanos”, en donde participaron miembros del equipo de ambas universidades



INFORME EJECUTIVO ESTADO DE AVANCE PROYECTO BOLIVIA UTEM – URL

I. ANTECEDENTES

El proyecto contempla la creación de materiales didácticos en escuelas de población aimara de San Andrés de Machaca, Bolivia, utilizando la metodología desarrollada en Alto Bio Bio. Considera el diseño de los materiales en formato libro, quedando la impresión de los mismos para una segunda etapa que deberá ser presentada como proyecto de continuidad a la Agencia Española. Se han enfrentado distintos problemas relacionados a la autorización del Ministerio de Educación de Bolivia para ingresar a las escuelas, aduciendo la condición de firmar un convenio que los incorpore y les dé control del manejo de los recursos del proyecto. Ante este escenario, se han implementado distintas estrategias para destrabar la ejecución del proyecto.

II. ESTADO DE AVANCE ACTIVIDADES

Las siguientes son las actividades críticas y estado de avance, detalladas en el proyecto que se adjunta (Ver documentos "AECID BOLIVIA reformulado" y "Memoria de actividades y presupuesto reformulado CAP 3 2008 Bolivia"):

1. Coordinación URL - UTEM - AECID BOLIVIA

Desarrollado por Mario Torres, Antonia Buenaventura y Eduardo Olea, Coordinador Local del proyecto en Bolivia, quienes a su vez realizaron gestiones con el Ministerio de Educación para autorizar y coordinar la inserción del proyecto.

2. Traslado 1: INSERCIÓN DEL PROYECTO EN EL TERRITORIO

En el primer viaje del equipo técnico (Abril de 2009), Luis Godoy (Coordinador General), María Jose Tonacca (Diseñadora) y Eías Ticona (Lingüista Aymara), se realizó la presentación del proyecto al Ministerio de Educación de Bolivia, acompañados de Eduardo Olea, quien indicó a su vez que se estaba firmando un convenio marco entre la UTEM y el Ministerio para el desarrollo del proyecto. El representante del Ministerio indicó que iba a verificar la información mientras el equipo técnico presentaba el proyecto en San Andrés para posteriormente reunirse nuevamente en el Ministerio. En la segunda reunión el representante del Ministerio indicó que no había en trámite un Convenio Marco y que no había registro de las reuniones sostenidas antes con representantes del Ministerio, debido a cambios en las jefaturas y direcciones operativas de la institución, por lo que los acuerdos para operar el proyecto estaban en fojas cero. Se acordó trabajar en la redacción de un convenio, pidiendo el Ministerio que existiera como contraparte una entidad Boliviana y que los recursos se manejaran desde Bolivia.

Entre ambas reuniones con el Ministerio, el equipo técnico presentó el proyecto en San Andrés de Machaca y se acordó trabajar los talleres en 5 escuelas. Los representantes de las escuelas solicitaron que sólo se trabaje con textos de cuentos y no juego didáctico, ya que existen escases de estos recursos de fomento de la lectura.

2. Traslado 2: SELECCIÓN DE HISTORIAS Y CONTENIDOS CULTURALES

Viaja el equipo técnico completo en mayo de 2009, más Erika González (Supervisora de Proyecto URL) con el visto bueno del Sr. Olea, quien indicó que ya existía acuerdo con el Ministerio para continuar con la ejecución del proyecto mientras se tramitaba la firma del convenio. Se lleva un borrador de convenio UTEM Ministerio de Educación de Bolivia. Una vez en Bolivia, el Ministerio desconoce el acuerdo y solicita que el equipo técnico no se presente en San Andrés y retorne a Chile.

A la espera de las gestiones para destrabar los acuerdos con el Ministerio de Educación, posteriormente se realizan contactos telefónicos con el Alcalde de San Andrés por parte del suscrito y Elías Ticona, indicando que se quiere viajar para recopilar historias en la comunidad y que esta actividad no requiere aún trabajo en las escuelas. El Alcalde accede y viaja el suscrito más María Goday (Supervisora de Proyecto URL) en Octubre de 2009, a quienes se suma un traductor aymara boliviano, Orlando Huanca, para realizar las entrevistas a ancianos aymaras de las comunidades de San Andrés. Se realizan las entrevistas, se traducen al castellano y se editan 4 cuentos para trabajar en la siguiente etapa de talleres. Se adjunta documento "Relatos editados de San Andrés de Machaca". Esta actividad permite disponer de los relatos para planificar el trabajo de talleres en las escuelas, a la espera de la autorización del Ministerio para la continuación del proyecto mediante el trabajo en las escuelas de San Andrés.

3. Traslado 3: TRABAJO EN AULAS

Ante los escasos avances con el Ministerio, en febrero de 2010 el suscrito y Elías Ticona sostienen contactos telefónicos con el Alcalde de San Andrés, con quien se acordó el ingreso a las escuelas sobre la base de la potestad que tiene el alcalde sobre la zona de San Andrés. Este intercede ante el Supervisor Distrital de Educación, con el que luego se toma contacto telefónico para acordar el ingreso a las aulas, el que se realizó en abril de 2010. Viajaron el suscrito más Karina Palma (Diseñadora) y Alfonsina Maturana (Animadora), a quienes se suma Orlando Huanca como traductor.

Una vez en San Andrés se sostiene una reunión con el Supervisor Distrital, quien expone el requerimiento que además de entregarse libros impresos se entregue una versión digital de los relatos, así como que se equipe con un computador al menos cinco escuelas del Departamento de San Andrés. Se le indica que esto no forma parte del proyecto y que se puede incorporar en la solicitud de fondos a la Agencia Española para la segunda etapa del proyecto.

Se trabaja en las escuelas de San Andrés de Machaca, Villa Artasivi y Conchacollo, con cursos desde tercero a séptimo básico. Se les relatan en aymara los relatos seleccionados en la etapa anterior, para posteriormente, apoyados en dinámicas y animaciones, solicitarles a los niños que dibujen los relatos en secuencias de imágenes. Este trabajo tiene como objetivo rescatar los elementos gráficos y de color que utilizan los niños para retratar a los personajes y el entorno. En forma, paralela, se realizó un trabajo de fotografía y recolección de paisajes y texturas del entorno de San Andrés de Machaca. Ver anexo "Resumen Fotográfico Trabajo en Escuelas San Andrés de Machaca"

4. DISEÑO DE LIBROS ALBUM

Actualmente se están realizando los diseños de las historias, las que se estima estarán terminadas a fines de julio, con lo que se tendrán las maquetas terminadas para su posterior validación. Ver documento adjunto "Estado de avance ilustraciones libro álbum Bolivia". Se estima que las maquetas estarán terminadas a fines del mes de julio.

5. Traslado 3: VALIDACIÓN

Se proyecta el trabajo de validación para la primera quincena de agosto de 2010, actividad donde se presentará y socializará el trabajo realizado con la comunidad escolar.

6. DISEÑO DE MAQUETA FINAL DE LIBROS ALBUM Y JUEGO

Se proyecta el trabajo para la segunda quincena de agosto de 2010.

7. SOCIALIZACIÓN Y PRESENTACIÓN

Se contempla incorporar esta actividad en el marco del trabajo de validación (Punto 5).

8. VISUALIZACION EN ESPAÑA

Lo ejecuta Universidad Ramón Llull.

III. PROYECCION

Se contempla el término de las actividades en agosto de 2010. Debe considerarse que el proyecto no ha tenido la continuidad esperada por las razones arriba indicadas, que significaron al menos 10 meses de sin poder realizar las actividades de terreno (entre mayo y octubre de 2009, noviembre de 2009 y marzo de 2010). Es necesario destacar que una vez terminado el proyecto, se requerirá nuevo financiamiento para la impresión de los textos para que puedan ser entregados a las escuelas. Debe destacarse además la buena disposición que manifestaron las escuelas y autoridades locales para el desarrollo del proyecto y la expectativa que éstos tienen sobre los materiales que se están elaborando.

Articulación Escuela artesanos

En la recuperación de
tecnologías productivas

Mónica Sánchez Jiménez



¿Cuál es el rol de los profesionales de la acción social
en la cooperación al desarrollo?



En la comuna de Alto Bío Bío a lo largo del año 2008 se ha desarrollado el Programa de Recuperación de Tecnologías Productivas

Comprende la incorporación de Artesanos y Artesanas a las escuelas para enseñar a los y las estudiantes las técnicas de trabajo en cuero, mimbre y coligüe, y lanas.

Además de la generación del Manual de Tecnologías Productivas.



Comuna de Alto Bío Bío



La visibilización de agentes culturales locales, potencia los procesos de revitalización cultural

Supuesto Orientador de la acción

Las Tecnologías Productivas son parte del patrimonio cultural inmaterial de los pueblos, por ser componentes fundamentales de la configuración de su identidad cultural.



En el ámbito de las tecnologías productivas propias los productos solo son valorados en función de sus cualidades estéticas.

El contenido simbólico del producto, que a través de su técnica esta relacionado con su entorno, con la personalidad de su gente, con su territorio en sí y el conjunto de valores que constituyen la identidad cultural no es abordado en el campo de la producción.

Lo anterior favorece la pérdida de identidad cultural.
En el ámbito de la educación desconecta a los estudiantes de su entorno cultural.





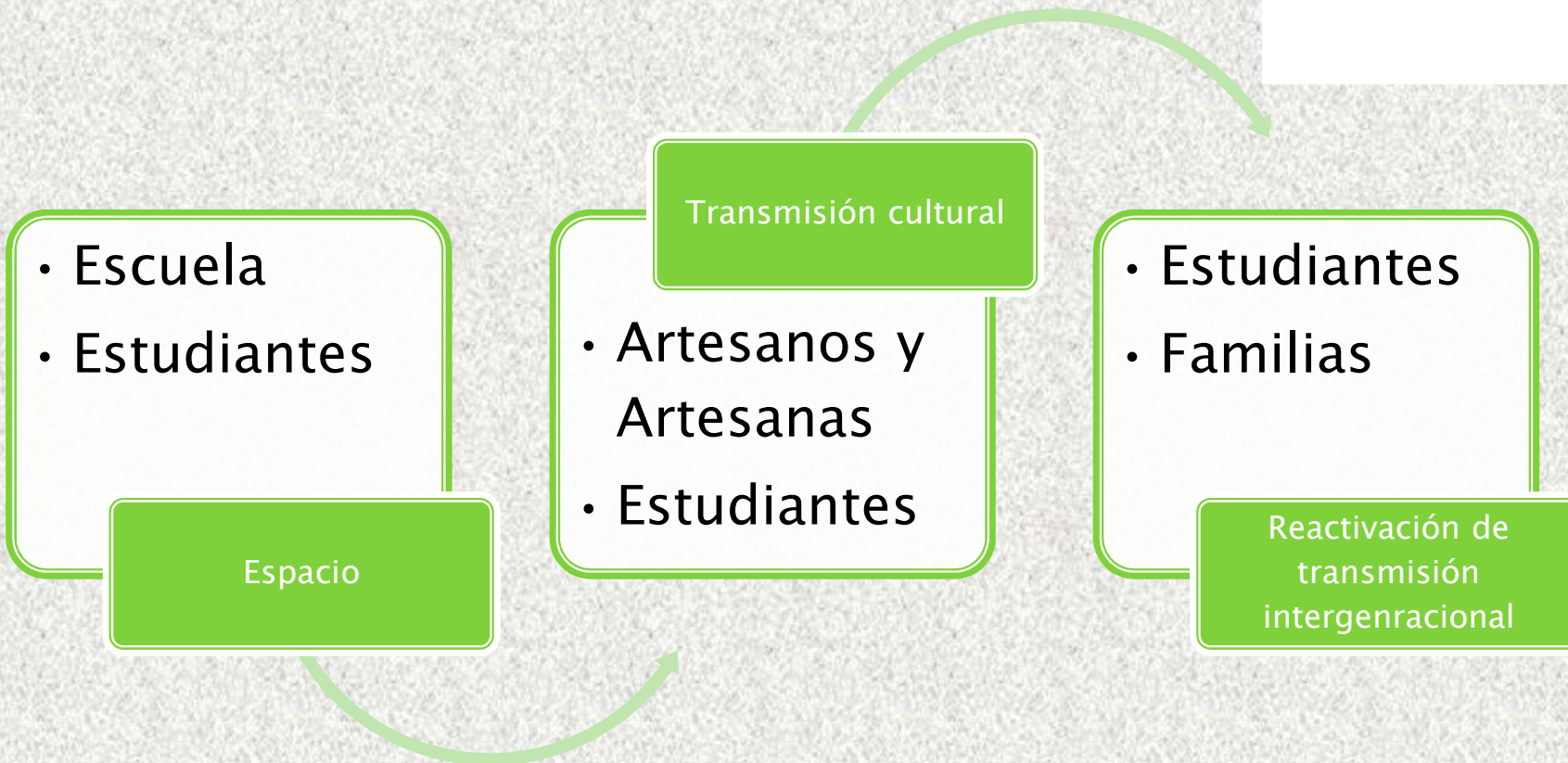
La escuela
también
genera un
espacio para
las
oportunidades

¿Por qué?

Por que es un
espacio ya
legitimado al
interior de las
comunidades.

Agente
cultural
validado

Esto significa crear espacios que suplan el proceso de interrupción que se ha desarrollado al interior de las familias y las comunidades



Construcción de Manual de Tecnologías Productivas

Artesanos- Artesanas



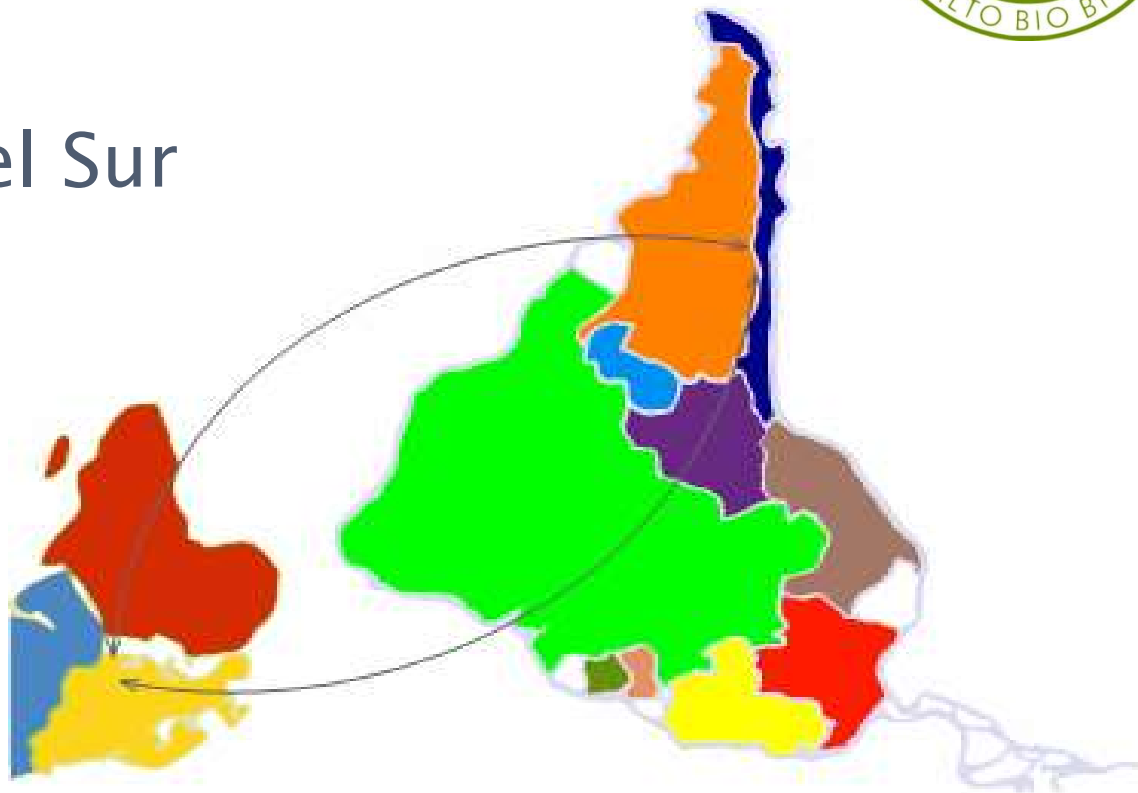
Co autores de materiales didácticos

Legitimación en las escuelas
Los contenidos culturales de los cuales son portadores se prolongan en el tiempo





Visión crítica del Sur para una nueva Cooperación

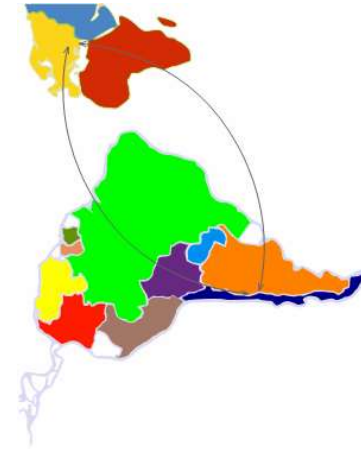


*La construcción de relaciones interculturales
en condiciones de equidad.*

Los países del Sur.

La “Crisis” en África y en la mayoría de los países y pueblos latino americanos ha empezado hace mucho tiempo.

África es un continente devastado, sobre explotado y hambriento, aún con esto en el sistema de producción actual se ve obligado a producir para exportar.



En América latina el sistema impuesto ha extendido las condiciones de pobreza de los pueblos o al menos la inequidad social. Las minorías que ostentan el poder han vendido sistemas públicos de administración de recursos, así como recursos naturales no renovables, sin que esto se traduzca en mejores condiciones de vida para los pueblos en mayores condiciones de vulnerabilidad.



**DESDE LOS DESCUBRIDORES, CONQUISTADORES, COLONIZADORES,
EVANGELIZADORES, CIVILIZADORES Y SUCESIVOS SALVADORES**

**ABAJO
SIEMPRE ABAJO – ABAJO EN UNA ORILLA
EN EL SUR
EN EL MARGEN DEL PLANISFERIO**



CONDENADOS

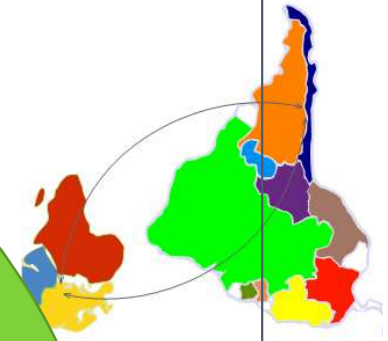
**A SER SUR POR NUESTRA
POSICIÓN EN EL MUNDO**

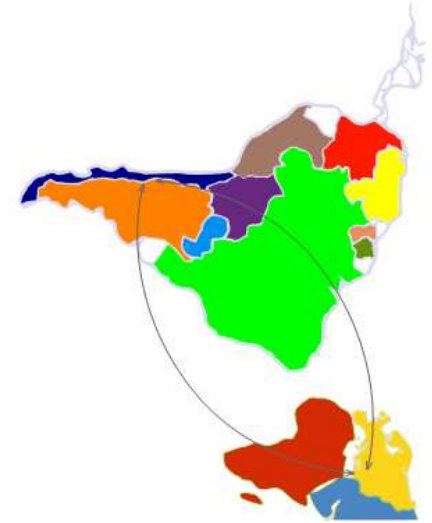
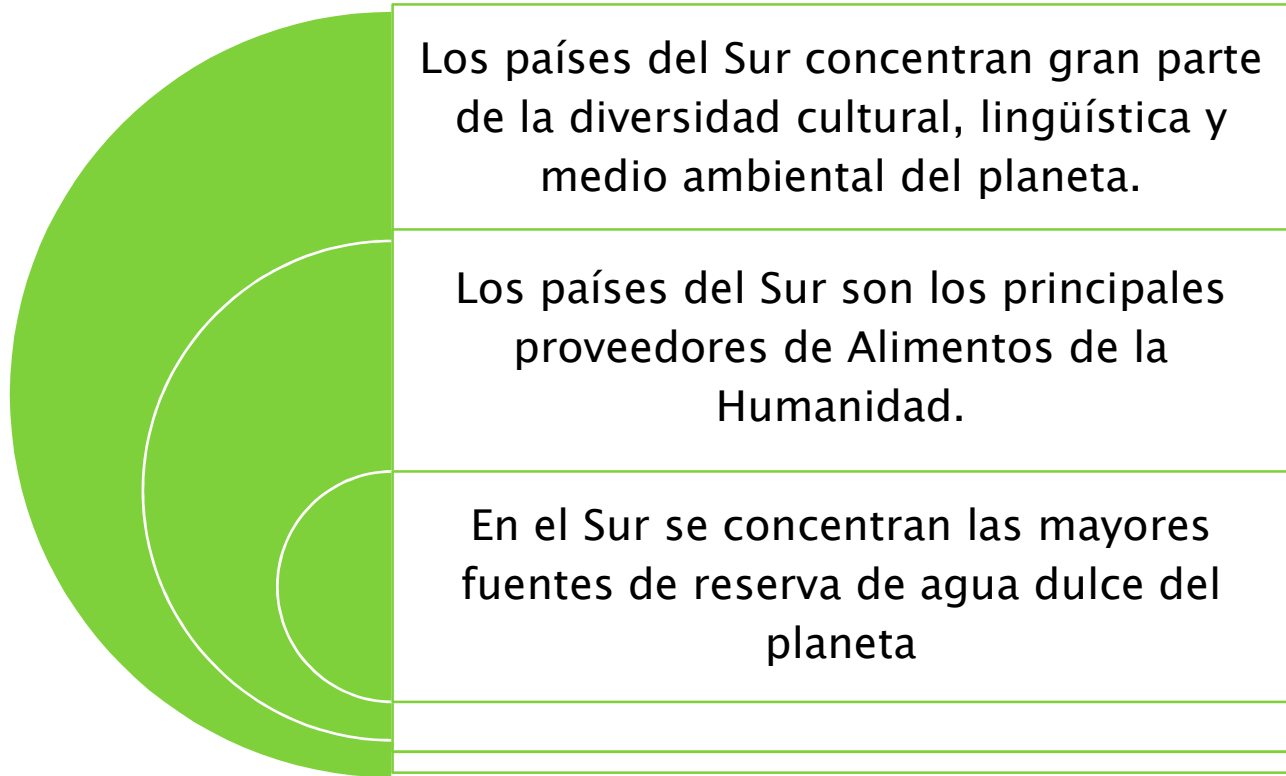
Se nos ha denominado
países en subdesarrollo
o en vías de desarrollo.

A ninguno de estos
pueblos se les ha
preguntado que
entienden por
desarrollo.

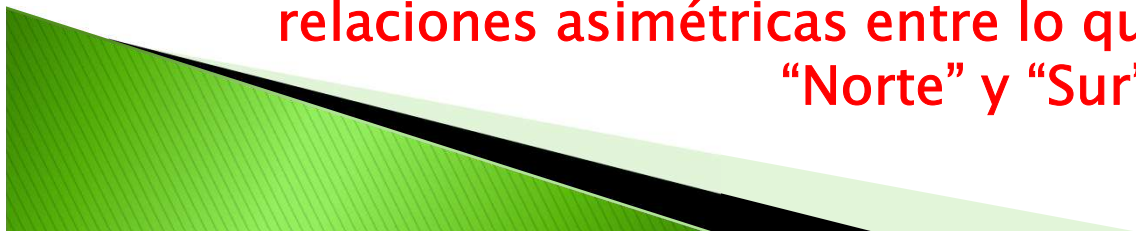
Sin embargo se nos ha
indicado claramente
que modelo debemos
seguir para ser
“desarrollados”.

Nuestros
Estados
Nacionales han
aplicado estos
modelos como
meta.





Las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social en la que se encuentran la mayoría de los pueblos del Sur, se deben a relaciones asimétricas entre lo que se ha denominado “Norte” y “Sur”.



La realidad puede verse así:

El norte, los
“desarrollados”
buscan la
felicidad



Los pueblos del Sur
buscan parecerse
más a ellos, es
decir ser
“desarrollados”.

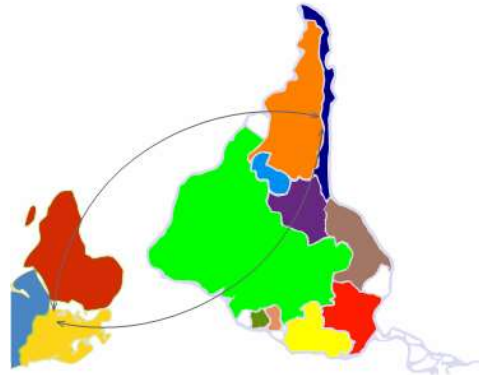


Visión
euro
céntrica



También puede verse así:

“Nosotros
conservamos mayor
riqueza cultural,
lingüística y medio
ambiental”



“Ellos vienen a
extraer
conocimiento para
apropiárselo”

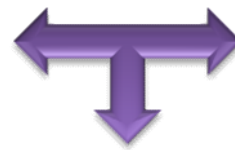
Visión
etno
céntrica

Desconfianza
Experiencias anteriores
Desconocimiento

Construcción compartida de los contenidos de la actuación

duda
¿aprendemos o enseñamos?

**Cultura
y
Cosmovisión**



**Equipo
Interorganizacional
Conocimiento
Técnico / Oficial**

**Acuerdos
de
trabajo**

Para el desarrollo de proyectos de Cooperación



Necesitamos desarrollar capacidades personales, que se traduzcan en lineamientos institucionales



Basados en el respeto, la tolerancia y la valoración hacia las diferencias en el concierto humano



Asumiendo una actitud crítica hacia las representaciones mentales que crean estereotipos sociales y nos obligan a considerar una realidad social como la única posible o deseable





DESDE NOSOTROS, SIN PERDER IDENTIDAD



LOS DISCURSOS SOBRE LA COOPERACIÓN GENERAN POLÍTICAS DE COOPERACIÓN:

Ustedes (el norte) tienen los medios para nuestro desarrollo, **nosotros (el sur)** queremos tener la decisión sobre el sentido y los objetivos de nuestro desarrollo.

- Introducir contexto y la perspectiva latinoamericana en la discusión y debate sobre la cooperación al desarrollo, se puede convertir en una garantía de cambios de los objetivos, en el uso de los recursos y en la reorientación del modelo de desarrollo.

De la retórica a la práctica realista.





SOCIOS COMUNITARIOS

Confianza

Conocimiento

Generan mayor participación

GENERAR UNA NUEVA MIRADA

REPENSAR EL ESCENARIO MUNDIAL

ES



**ROMPER CON:
LA VIOLENCIA
SIMBÓLICA
Y
EL PARADIGMA
CONCEPTUAL**

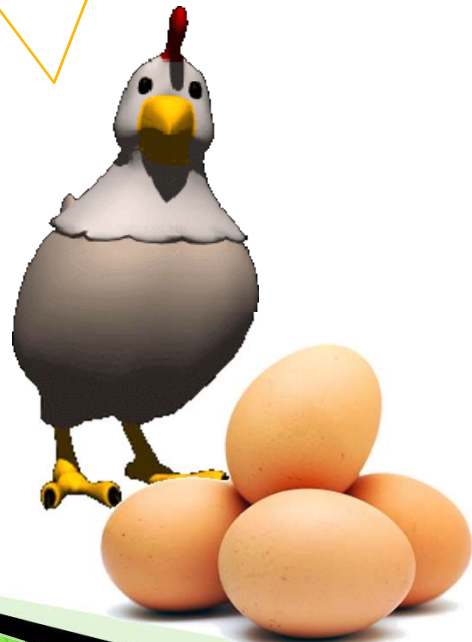




LOS NIÑOS ILUMINAN
EL MUNDO

PORQUE DURANTE MUCHOS
MUCHOS AÑOS
LA HUMANIDAD PERDIO O GUARDO
EN SUS CAJONES NUESTRAS MIRADAS
NUESTROS SUEÑOS E INQUETUDES

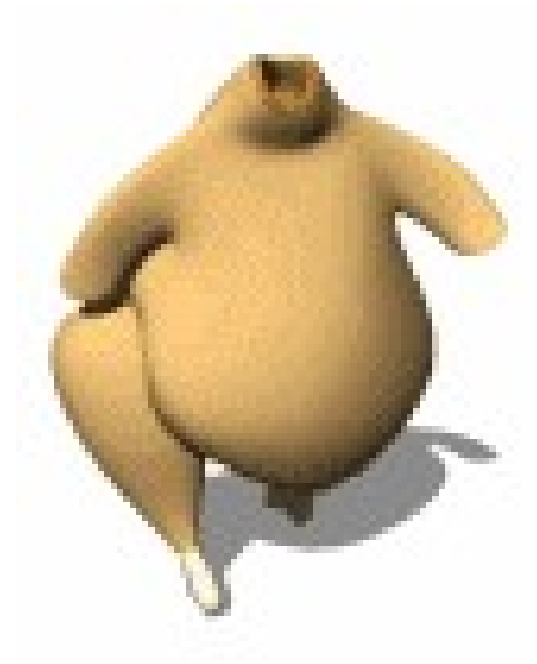
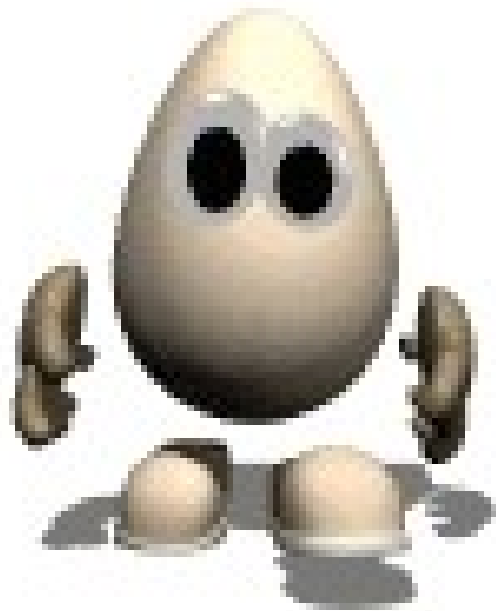
LA SOMBRA Y LA LUZ QUE
CRECIERON SOBRE EL MUNDO
SE INTALARON SIN NOSOTROS



Involucramiento



Involucramiento



El rol del Trabajador Social en proyectos de cooperación con comunidades Indígenas

Leslie Saavedra Suárez
Universidad Tecnológica Metropolitana



¿Cuál es el rol de los profesionales de la acción social en la cooperación al desarrollo?



La comuna de Alto Bío Bío se localiza en el sector cordillerano de la VIII Región del Bío Bío, su número de habitantes cerca de 6.500 de estos aproximadamente un 80% corresponde a población de origen pewenche.

Se observan muestras de una pérdida creciente de elementos culturales así como el desuso de la lengua, principalmente en los espacios públicos y/o formales de comunicación.



El trabajo que desarrollan ambas Universidades en Alto Bío Bío tiene como objeto contribuir a la revitalización cultural y lingüística de este pueblo, a través de acciones de apoyo a la Educación Intercultural Bilingüe



“Apoyo”

Visibilización de Agentes al interior de las comunidades



Dinamización de Agentes- Articulación en las escuelas.

Equipos Multidisciplinarios.

Antropólogos – Trabajadores Sociales – Sociólogos

Docentes – Lingüistas

Profesionales de las Tecnologías de la Comunicación Social:

Diseñadores en Comunicación Visual

Profesionales de la Producción Audio Visual

Estudiantes de los últimos años de las carreras de Trabajo Social y Diseño en comunicación Visual



Estudiantes



Se problematizan la realidad que se les presenta

- El equipo asume un rol orientado a la formación y sensibilización

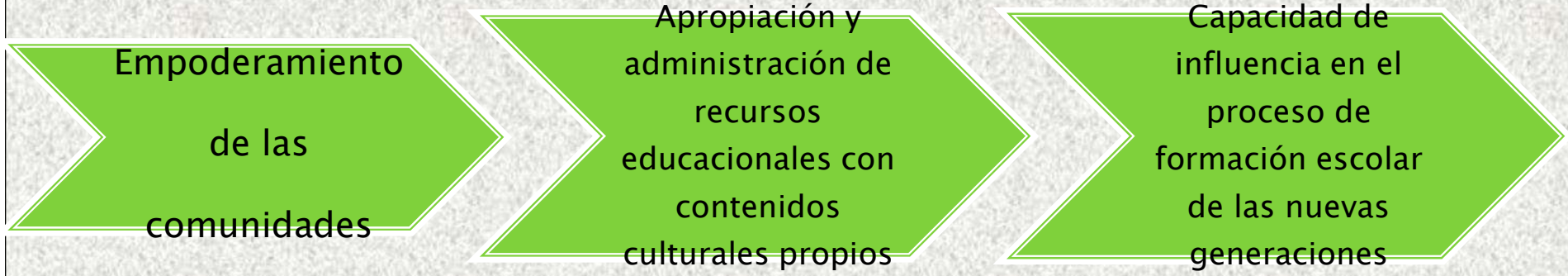
Transferencia

- Adquieren conocimientos.
- Adquieren experiencia práctica

- Dinamizan las relaciones de trabajo y al mismo tiempo que aprenden contribuyen al desarrollo del medio social

Contribuyen a la innovación

Articulación Comunitaria y Trabajo Social.



El Trabajo Social busca el Bienestar social, que requiere de la satisfacción de necesidades biológicas y psicológicas



Promover la
organización

Fortalecer la
Participación

Formación de
Agentes de
Transformación
Social

Comunidades indígenas y su participación en Proyectos Sociales



Asimilación consentida

Participación en función de
un proceso de
fortalecimiento colectivo y
visibilidad social

En el sensible ámbito de la educación el proceso de toma de control cultural de , por ejemplo, tecnologías occidentales para ser utilizadas como vehículos de transmisión y preservación cultural y lingüística es uno de los factores que marca la diferencia.

En un mundo social y culturalmente diverso

Se requiere de la creación espacios para que los propios grupos sociales, comunidades o pueblos quienes definan su visión de bienestar social, así como que descubran que factores sociales, históricos y políticos los alejan de este estado.



Organización

Participación

Conciencia
crítica

Capacitación

Acción social se aborda desde una perspectiva intercultural



Todos los grupos sociales tienen un sentido de identidad específica y pertenecen a una cultura y/o subcultura determinada

Como miembros de una sociedad y de una cultura determinada se nos internalizan una serie de tradiciones, expresión de nuestra cultura, sin embargo podemos decidir como perseguir nuestras tradiciones, como configurarlas en función de nuestro propio proyecto

¿Qué posibilidades efectivas tienen los grupos sociales en condiciones de vulnerabilidad social de construir su propio proyecto?

Estos grupos sociales no solo requieren más apoyo o mayor “atención” requieren también de profesionales, de instituciones y de Estados que los respeten en la especificidad de su identidad y de la historia social que constituye la base para la construcción de su proyecto futuro



Profesionales de la Acción Social

El contacto entre pueblos y culturas diversas ha sido una constante en la historia de la humanidad, específicamente en el caso de los pueblos indígenas de latino América el proceso de colonización y contacto con la cultura occidental europea ha estado fuertemente marcado por una relación asimétrica e inequitativa.



La acción social intercultural no solo requiere de profesionales que reconozcan y valoren la diversidad, sino también la conflictividad, los grupos sociales están en constante lucha por el reconocimiento.

Mediar potenciando el diálogo entre los actores involucrados, problematizando la realidad y como esta se explica, confrontando los moldes que nos dan una definición homogenizante de la realidad.


La participación indígena en los Proyectos de Cooperación



Elías Pereira Paine
Educador Tradicional y Lonko de la
comunidad de Butalelbún

¿Cuál es el rol de los profesionales de la acción social en la cooperación al desarrollo?





Creencia ancestral
del pueblo
pewenche



Como pueblo vivimos en contacto con los espíritus de la naturaleza y con los espíritus de nuestros antepasados

*Esto nos permite vivir en armonía con el
Universo del Wallontu mapu*



Somos gente
de la tierra,
ella nos
parió.....

De ella
brotamos.....

Ella es nuestra
madre.....

Por esto es que
hemos
sobrevivido para
convertirnos en
una cultura
milenaria

En nuestra comunidad no contamos con muchos recursos económicos para desarrollar actividades propias

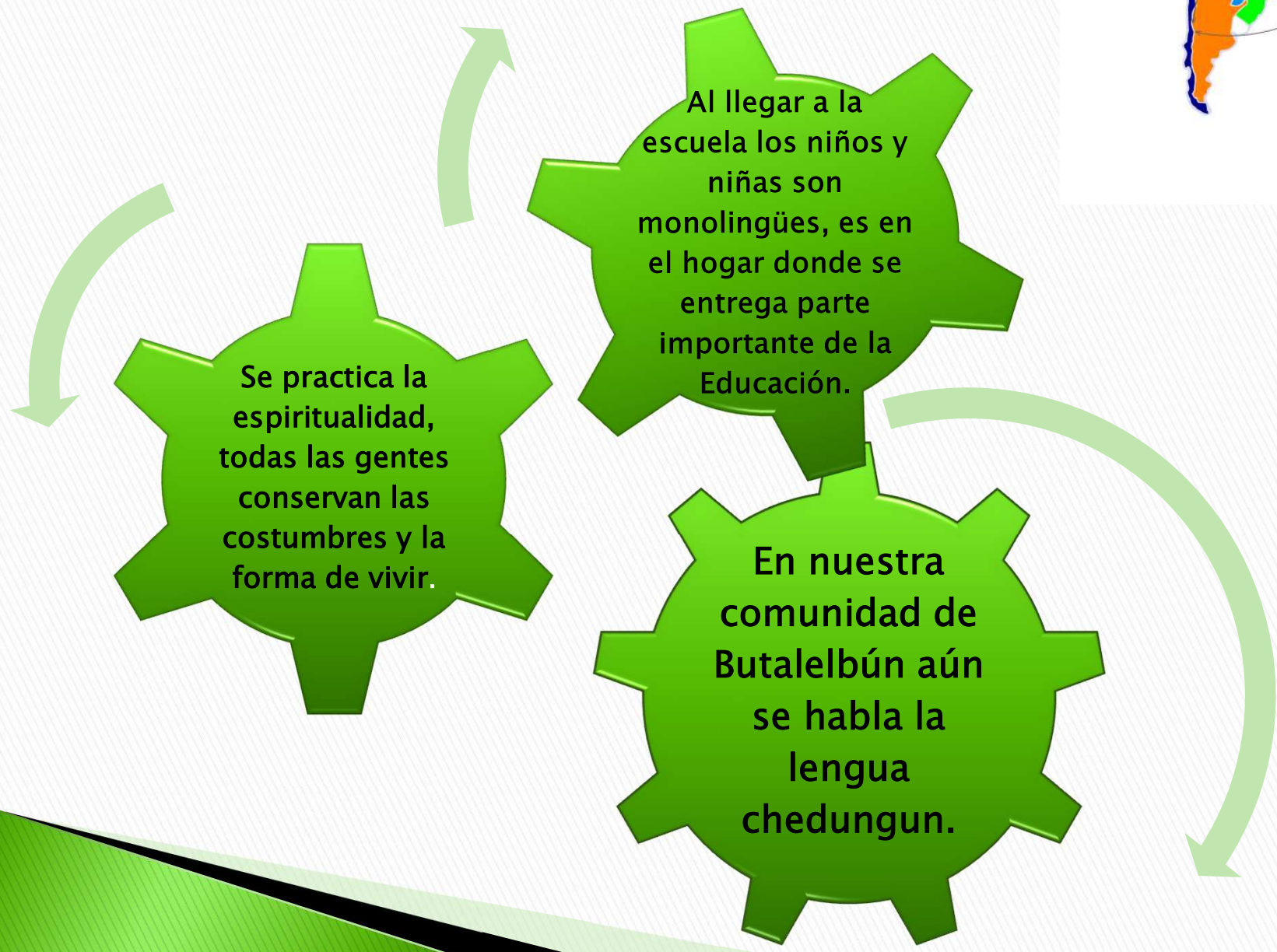


Cuando viene gente de afuera normalmente lo hace para llevarse información sin que recibamos beneficios.

En la escuela de Butalebún se implementan programas propios para que los niños y niñas salgan con identidad



La comunidad de Butalebún



La Educación Intercultural Bilingüe.



Uno de los mayores problemas de la EIB es que no hay continuidad en el trabajo

Así no avanzan ni los niños ni los colegios

Cuando se considera a gente de la comunidad para que aporte en las escuelas este trabajo es poco valorado

Experiencia en proyectos de Cooperación

ELEMENTOS

Fuerte trabajo en terreno

Todo se construye en conjunto

Se ha dado un paso importante para trabajar unidos

Estamos construyendo y desarrollando materiales propios para nuestra escuela

Se recopilan elementos de la comunidad



GOBIERNOS LOCALES Y COOPERACION INTERNACIONAL

Juan Parra Díaz
Ilustre Municipalidad de Alto Bío Bío – Chile

Seminario:
¿Cuál es el rol de los profesionales de la acción social en la cooperación al desarrollo.

Barcelona, 27 – 30 Abril de 2009



UNIVERSIDAD
TECNOLÓGICA
METROPOLITANA

La Tecnológica del Estado de Chile



FUNDACIÓ PERE TARRÉS

Escoles Universitàries de
Treball Social i Educació Social

Universitat Ramon Llull



SALUDO SR. ALCALDE



- “Me es grato saludar a las Entidades que hacen posible la recuperación y revitalización de nuestra cultura en mi Comuna. Agradezco esos esfuerzos y los invito a seguir trabajando en bien de nuestro pueblo y sus tradiciones milenarias”.

- *Felix Vita Manquepi*
Alcalde



Nuestra Comuna ALTO BIO-BIO



- UBICACIÓN:
- 8ª REGION DEL BIO-BIO
- SUPERICIE: 2500 KMS2
- DENSIDAD: 0,5 HAB/KM2.
- HAB. 6.200 HAB.
- % PEHUENCHES: 80%
- Cultivos menores.
- Recolección frutos silvestres (piñón, hongos,)
- Trabajo de temporada en otras regiones.
- Subsidios del estado

ACTIVIDADES PRODUCTIVAS
(Ganadería, Bovinos, ovinos, caprinos, caballos,)



EDUCACION:



- 4 Escuelas Básicas Municipalizadas.
 - 01 Liceo Técnico Prof.Intercultural Bilingüe (2 especialidades.
 - Als atendidos: 750 als.
 - 05 escuelas Particulares.
 - Total: 340 als.
- Educación Básica y Media Tec. Prof.:
 - P.P.P. y Mineduc.
 - E.I.B., en todas las escuelas.



Origen de esta alianza



- Año 2006, entrevista con Antonia Buenventura (U. R.L) y Mario Torres (UTEM)
- TEMA: Como mejorar el trabajo de rescate , preservación y revitalización de la cultura mapuche–pewenche en la Comuna, por el poco apoyo del Estado Chileno (MINEDUC).



ACCIONES.-



- Diagnóstico de la realidad local por parte de profesionales.
- Se programan y realizan capacitaciones a Educadores tradicionales y docentes en EIB, por equipo de docentes de alto nivel, programado por la UTEM, y la URL y financiado por Agencias de Cooperación Internacional



ACCIONES



- Creación de *Manual de recuperación de Tecnologías Productivas*
- Participación activa en Eventos Interculturales (Olimpiadas, exposiciones animaciones, con los Colegios de la Comuna.



ACCIONES



- Revisión de Planes y programas Propios.
- Seminario Internacional Lingüista.
(Unesco, Linguapax,
- UTEM, Autoridades locales, Educadores Tradicionales)



ACCIONES



- Capacitación en nuevas tecnologías
- Investigación sobre cultura local.
- Rescate histórico con KIMCHES (Sabios)
- Producción de material interactivo (cuentos y leyendas locales)



ACCIONES



- Talleres de Artesanía
- Creación de manuales de artesanía
- Elaboración de material didáctico
- Guías de apoyo a la enseñanza.



Resumen



- El apoyo esta bien enfocado por la UTEM, mucho trabajo de terreno, involucrando activamente a la Comunidad.
- Se logra un nexo importante con los kimches.



Resumen:



- El nexo del educador tradicional con la Comunidad ha sido vital.
- Trabajo minucioso
- Alto sentido profesional.
- Acogen sugerencias de profesionales locales.
- Se ofrecen espacios a los sabios para que eduquen a los jóvenes en la Escuela.



Conclusiones:



- Se han logrado importantes avances con pocos recursos.
- Se considera a líderes culturales (Kimches), al desarrollar acciones.
- Metodología adecuada (participativa).



Aspectos a mejorar.-



- Sistema administrativo engorroso y lento, no acorde al sistema de vida de la Comunidad
- Poca producción de materiales de apoyo al proceso E-A.



Sugerencias



- Insertar en el Curriculum escolar metodología familiar de enseñanza.
- Sensibilización y capacitación en EIB a docentes, co docentes.
- Capacitación en Ntics, a jóvenes y adultos.
- Producción de material didáctico acorde a los PPP.





DE LA MOTIVACIÓN PERSONAL A LA PROFESIONALIZACIÓN EN LOS PROYECTOS DE CO-OPERACIÓN

Antònia Buenaventura
Érika Gonzalez
Judith Borràs
Maria Goday



PERFIL DEL PROFESIONAL

LUCHADOR

CREATIVO

CRÍTICO

CONCIENCIADO

ADAPTABLE

CREER EN EL CAMBIO

EMPÁTICO

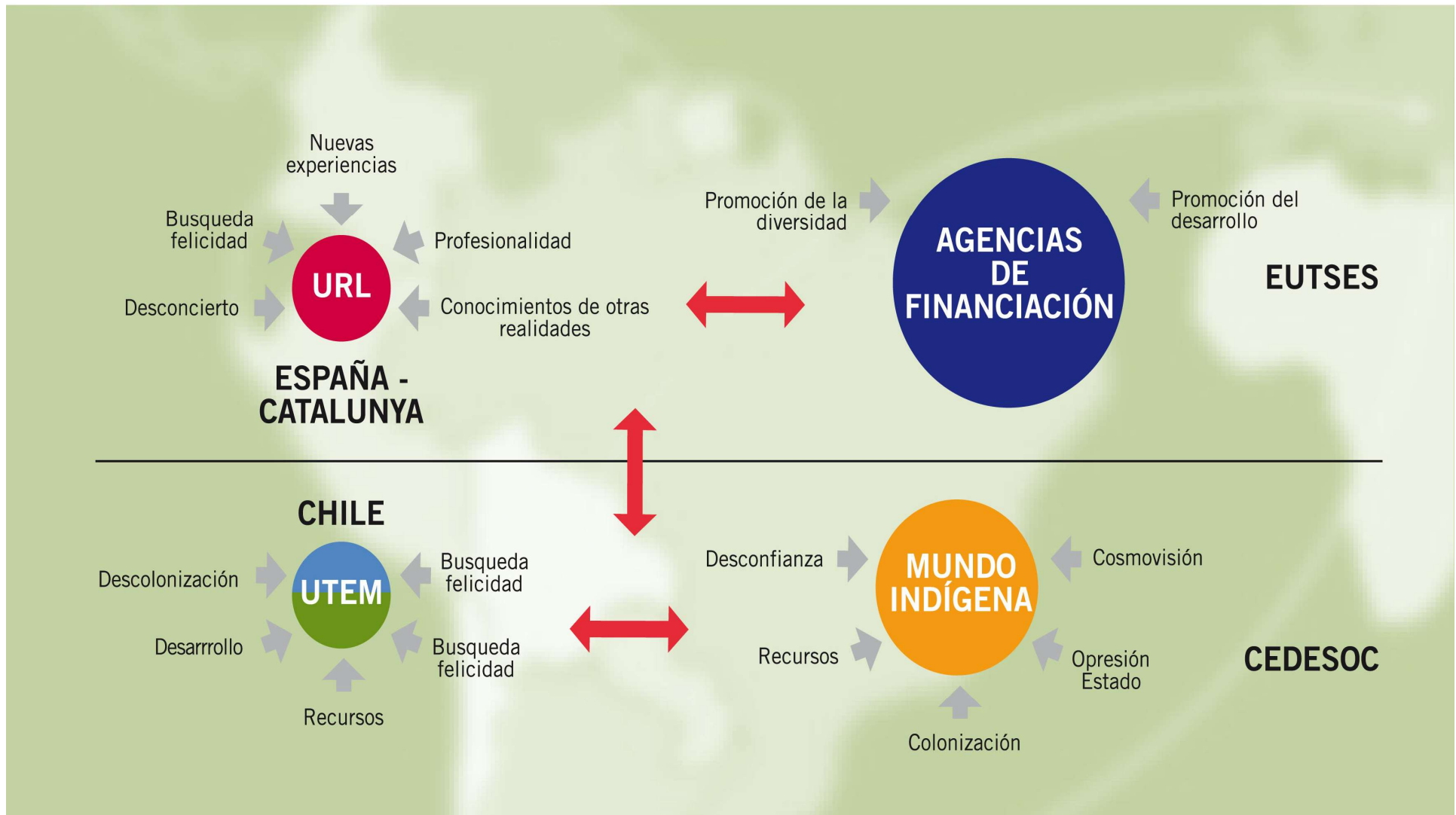
ENÉRGICO

ORGANIZADO

HUMILDE

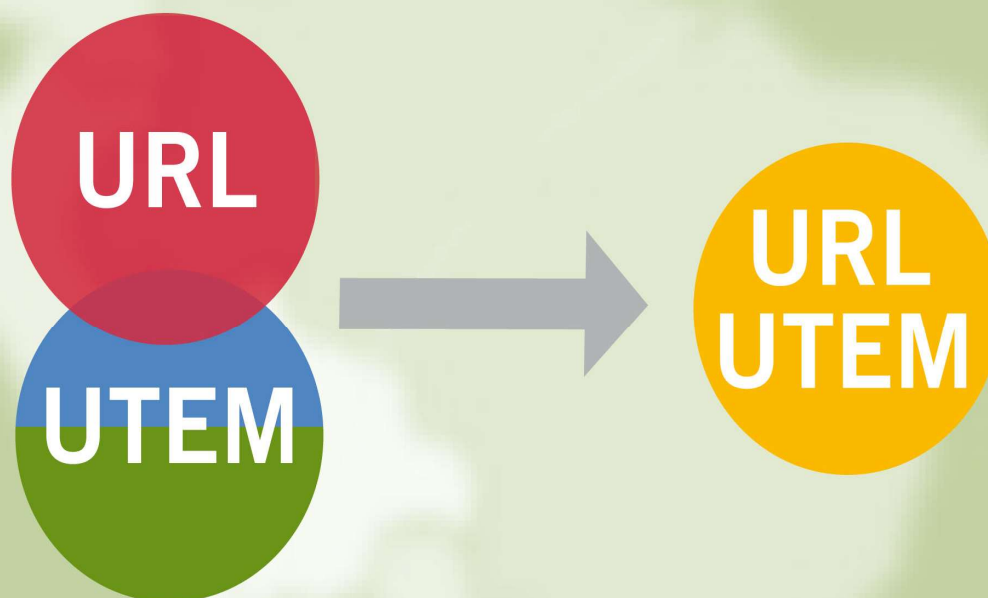
PARTICIPATIVO

ENTUSIASTA



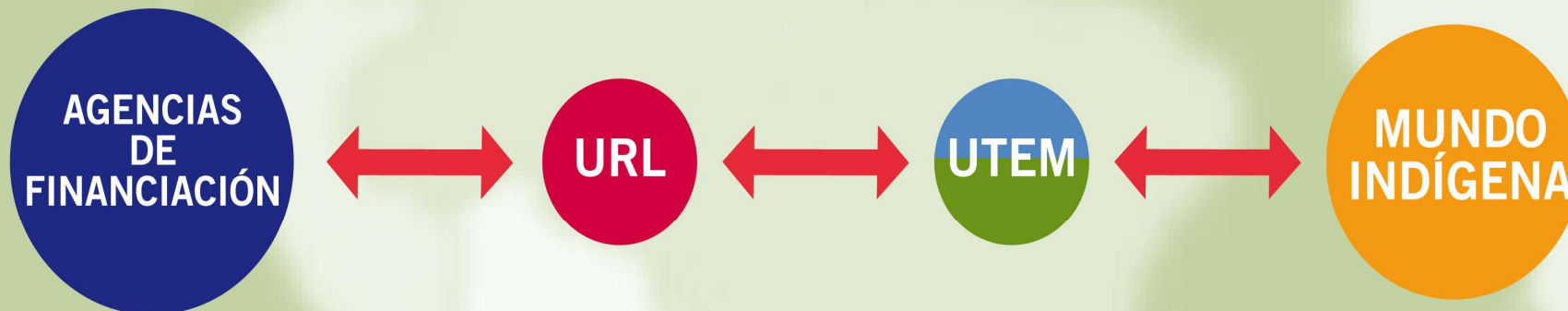


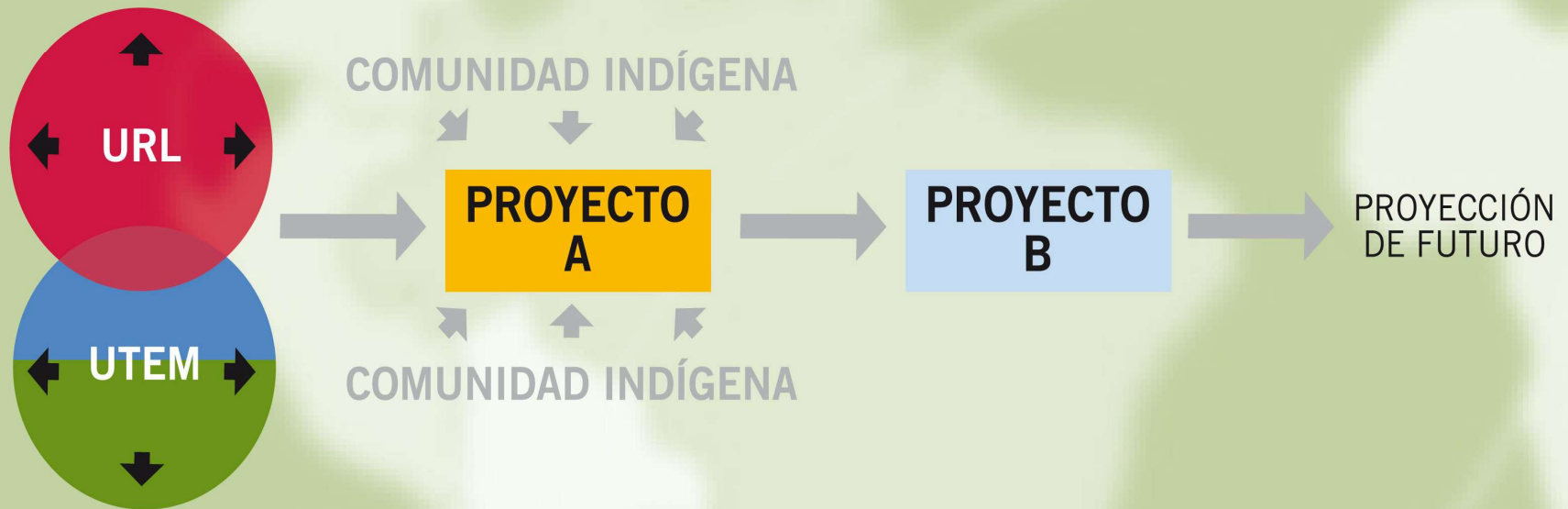
EQUIPOS INTERMEDIOS

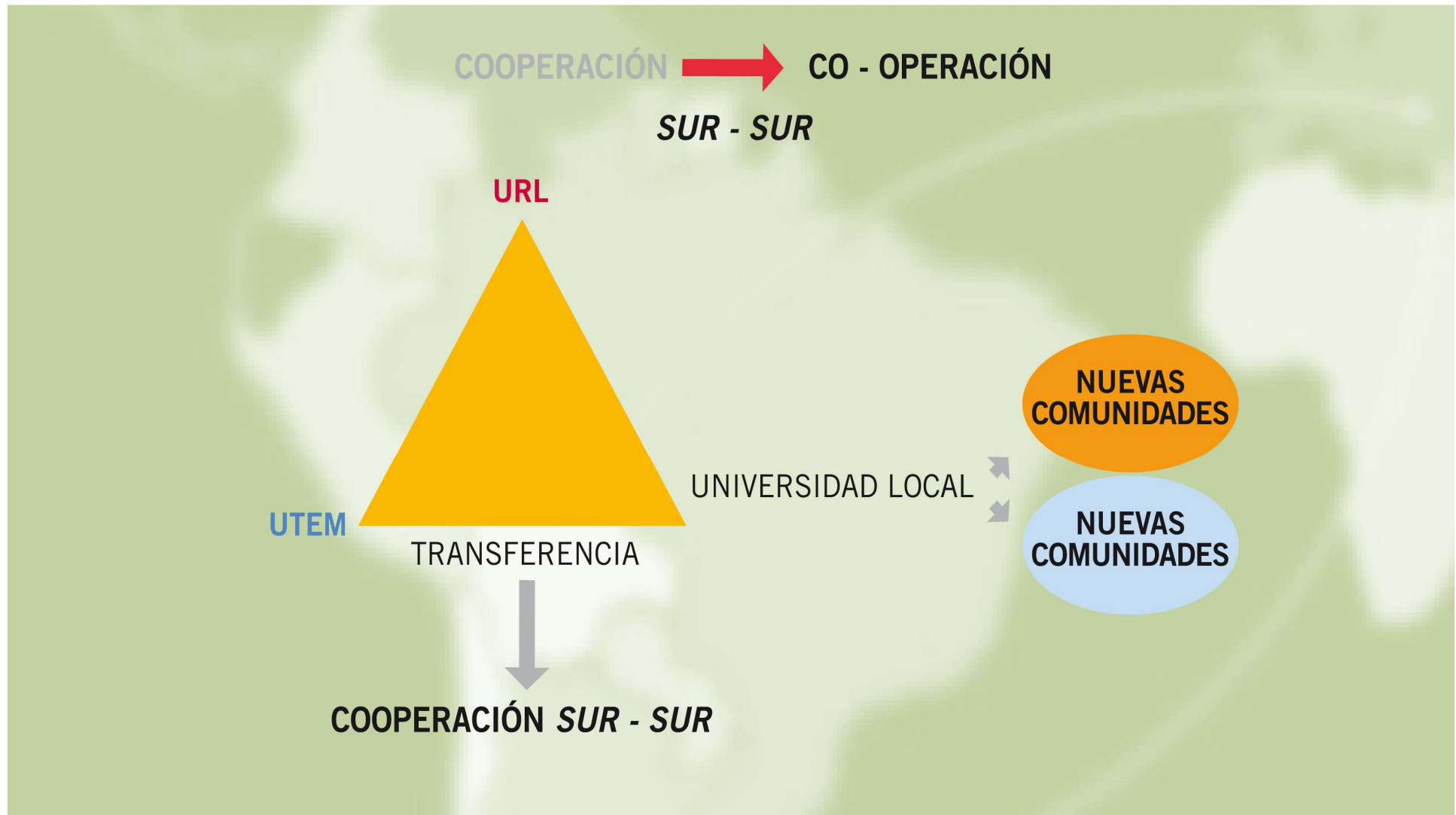




“TODOS GANAMOS”









**De la generación de confianzas básicas en la cooperación
y la creación de una red de trabajo horizontal**



nace el concepto de



Co-Operación



Donde el equipo tiene unos roles definidos y un objetivo común:

“disminuir las desigualdades y la pobreza mediante el acompañamiento de procesos y empoderando a agentes susceptibles de vulnerabilidad preservando su patrimonio social, cultural e inmaterial”



TRANSFERENCIA DE CONOCIMIENTOS Y AVANZAR JUNTOS





¿QUE HACEMOS Y COMO LO HACEMOS DESDE LA FUNDACIÓ PERE TARRÉS?

EUTSES Pere Tarrés- URL

- Relación con las Agencias de financiación
- Diseño e implementación desde la acción social
 - la Educación Social: apoyo en la intervención
 - el Trabajo Social: coordinación
- Seguimiento
- Evaluación

CEDESOC –UTEM

- Identificación del territorio
- Diseño de proyectos
- Inserción sociopolítica en el territorio
- Ejecución de acciones
- Seguimiento
- Evaluación

POTENCIANDO LAS CAPACIDADES DEL EQUIPO INTERNO - SOCIO LOCAL

PRACTIQUES ESTUDIANTES



Gracias

Escuelas y sabios de la comunidad en la recuperación del patrimonio inmaterial.

Marcelo Adriazola Guerrero
Universidad Tecnológica Metropolitana



¿Cuál es el rol de los profesionales de la acción social en la cooperación al desarrollo?



La oralidad, como eje de la transmisión cultural y lingüística.



- ▶ En las culturas prehispánicas, no existía el lenguaje escrito, por tanto la oralidad se transforma en el medio para transmitir la cultura y la lengua.

En territorio mapuche, que comprende el territorio del Alto Bío Bío también la transmisión cultural y lingüística tiene en la oralidad su medio principal, en este caso para la transmisión de la lengua chedungun, patrimonio inmaterial.



Kimche, personas de tercera edad, autoridad del saber en la cultura mapuche.

Principales portadores y transmisores del kuybike kimun o saber ancestral mapuche.

Machi, persona, mujer no necesariamente de tercera edad, una medica de personas y de la comunidad.

Lonko, personas, preferentemente de tercera edad, una autoridad más bien política, pero también portador de sabiduría

Portada del texto creado en conjunto con los educadores tradicionales, los kimche y sus familias en las comunidades del Alto Bío Bío.



Un proceso de construcción histórico e intercultural de recuperación de la cultura y la lengua mapuche-pewenche.

Una apuesta de trabajo reflexivo e inclusivo, que permite recrear la cultura, proyectarla al futuro, a nuevas generaciones, incorporando nuevas tecnologías de difusión de saberes y relacionarla con la escuela actual.

Relación social, histórica y cultural entre la oralidad mapuche y la irrupción de la escuela en territorio mapuche.



En las escuelas las lenguas indígenas son excluidas, también sus prácticas culturales

El castellano escrito se convierte el medio de transmisión legítimo, como la lengua castellana.

Anexión territorial, chilenización a través de la escuela, modernización forzada.

La figura del profesor la única figura reconocida por Estado como portador de la cultura legítima

Conformación del campo de la educación en el Alto Bío Bío



**Encuentros y desencuentros:
habitus escolar
occidental / habitus
comunidad
pewenche**

**Los capitales
movilizados:
Lingüísticos,
escolares y
simbólicos**

**Escuelas privadas:
1968, escuela de
wellali. 1969,
escuela de Trapa
Trapa. 1982,
escuela de
Butalebún.**

El rescate de la memoria histórica, a través de las voces de los excluidos



Incorporar las voces de agentes sociales/culturales, no centrales para la historia oficial o para la política pública.

Un nuevo código ético en investigación cultural y reflexividad intercultural e histórica desde las comunidades del Alto Bío Bío

El aporte de los kimche y educadores tradicionales en conformar una nueva metodología.

“Yo no vengo a hablar por tu boca muerta, resiste y se recrea, como el muzguillo en la piedra de la cordillera”, se dice en el Alto Bío Bío.

Agentes culturales en el Alto Bío Bío, presentes y desafíos



Relegitimación del saber ancestral en las comunidades: agentes que participan: Kimche, dueños de nguillatun, educadores, artesanos, etc.

Relación de “nuevos saberes” y de “otros” agentes culturales y educativos en la cultura escolar. Incorporación de cultura en planes y programas curriculares.

- ▶ La ruka se revaloriza como lugar de transmisión de conocimientos.
- ▶ Kimche, educadores o artesanos relegitiman su sabiduría.
- ▶ Apropiación de capitales de parte de las comunidades: Producción de epew, texto de historias, manuales de artesanía, etc.
- ▶ Mayor escolaridad, involucramiento en temas escolares. Aunque hay parte de la comunidad que se niega a una nueva relación con la escuela.

Capital cultural objetivado, capital social creciente y democratización de saberes- haceres.



- ▶ La creación de material pedagógico producto del trabajo intercultural, como un proceso participativo.
- ▶ Se vislumbra una mayor autonomía, los productos están siendo apropiados por la cultura que los crea, pues se quedan en las escuelas, en las familias y en las comunidades.
- ▶ Se valida no sólo los productos, sino los procesos y se legitima la cultura, sus agentes, sus saberes y también las escuelas con sus propios agentes y saberes.

Un posible aumento de capital social de los agentes culturales en el Alto Bío Bío, aumento de las organizaciones, como los educadores, permiten un posicionamiento endógeno de ser protagonistas de los devenires sociales, culturales y educacionales en la comuna.

Elementos posibles para una comunidad educativa ampliada, desde la perspectiva intercultural para las escuelas del Alto Bío Bío.



Más agentes:
Educadores tradicionales, kimche, colonos, artesanos, dueños de nguillatun, etc

Más saberes y contenidos:
incorporación de saberes comunitarios en curriculares, kimetuwün (conocimiento formativo mapuche) en el proceso escolar, por ejemplo.

Mayor relación intercultural: etnia organizada relacionada con la escuela, municipio, ONGs, Universidades, Cooperación internacional, etc.



Relación saberes étnicos y calidad de la educación:
Contenidos, procesos y apoyos a la Educación Intercultural Bilingüe, como herramienta para mejorar la calidad de la educación en las escuelas del Alto Bío Bío

Procesos de autonomía relativa de la cultura pewenche: Creación de organización social y cultural, innovación en construcción de materiales pedagógicos desde la comunidad, democratización cultural para las escuelas y para las comunidades.

1. Adequació del programa al context.

ANÀLISI AVALUATIU “ADECUACIÓ DEL PROGRAMA AL CONTEXT”

Objectiu de la recerca	<p>Analitzar l'adequació del programa des dels significats atribuïts de les diferents perspectives dels actors implicats (docents, estudiants i comunitat).</p> <p>Descriure la dimensió social de la Universitat i els paradigmes educatius per la implementació de programes que afavoreixin el desenvolupament humà, social i sostenible.</p>	
Objecte d'avaluació	Conceptualització i disseny del programa educatiu	
Moment	Avaluació inicial	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
<p>Adequació del programa al context global i específic d'intervenció.</p> <p>Coherència entre la filosofia i els principis epistemològics i conceptuals de la universitat i el programa.</p> <p>Conèixer la relació entre la institució universitària i la comunitat.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Descripció del context global d'intervenció: sistema social, econòmic i educatiu. - Descripció del context específic d'intervenció: comuna de l'Alto Bio Bio a Xile i el kasar Tafraout a Marroc - Adequació del programa a les necessitats, sensibilitats i expectatives de la universitat. - Adequació del programa a les necessitats, sensibilitats i expectatives dels estudiants. - Relació del context universitari amb la comunitat. 	<ul style="list-style-type: none"> - Anàlisi documental - Entrevista al director/a programa i entitat. - Diari de camp i observació no participant

6. Avaluació final del programa.

ANÀLISI AVALUATIU “AVALUACIÓ FINAL DEL PROGRAMA”

Objectiu de la recerca	Proposar accions i elements de reflexió que permetin el disseny d'un itinerari formatiu en educació i cooperació al desenvolupament amb la metodologia de l'aprenentatge servei amb base conceptual i epistemològic del treball social.	
Objecte d'avaluació	Elements i condicions que poden afavorir i dificultar l'èxit del programa.	
Moment	Meta avaluació	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Aspectes que han dificultat o han permès l'aplicació del programa. Elements afavoridors de les institucions i les entitats per la implementació del programa. Efectes que a llarg termini poden afavorir als estudiants.	<ul style="list-style-type: none"> - Elements que han afavorit l'èxit del programa a nivell d'estudiants, universitat i comunitat. - Dificultats presentades durant l'aplicació del programa a nivell d'estudiants, universitat i comunitat. - Condicions de la universitat per l'aplicació del programa - Efectes de l'estudiant a llarg termini. <p>Apropiació del programa per la comunitat i les entitats: apoderament de les comunitats.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Diari de camp - Observació participant - Anàlisis de les produccions dels estudiants i la comunitat - Entrevistes formals.

5. Estat de l'estudiant, inicial, procés i final

ANÀLISI AVALUATIU "ESTAT DE L'ESTUDIANT" INICIAL, PROCÉS I FINAL

Objectiu de la recerca	<p>Analitzar els elements i motivacions inicials dels estudiants que participen d'un projecte d'aprenentatge servei en l'àmbit de la cooperació al desenvolupament.</p> <p>Analitzar els processos produïts en l'aprenentatge dels estudiants i l'adquisició de competències.</p> <p>Obrir un espai de reflexió sobre la implicació i el compromís generat en els estudiants a partir de participar en els projectes d'aprenentatge servei i cooperació al desenvolupament i les competències desenvolupades.</p>	
Objecte d'avaluació	Motivació per la participació, coneixements, habilitats i actituds dels estudiants.	
Moment	Avaluació inicial, procés i final	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
<p>Necessitats expressades i sentides dels estudiants que participen en els projectes.</p> <p>Coherència entre les possibles aportacions al programa i les necessitats detectades.</p>	<p>Descripció sobre l'estat de coneixements, habilitats i actituds dels estudiants en diferents fases del projecte:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Concepte de ciutadania - Concepte de drets humans - Competències desenvolupades - Participació en el context: implicació i compromís. - Interessos i necessitats sentides. - Vivència i coneixement de la justícia social - Coresponsabilitat - Solidaritat - Desenvolupament de les potencialitats - Identitat - Interculturalitat 	<ul style="list-style-type: none"> - Investigació-acció - Anàlisi documental de les memòries i informes dels estudiants. - Entrevistes als directors de les institucions. - Entrevistes als estudiants. - Qüestionaris als estudiants sobre les competències desenvolupades. - Dinàmiques, observació, etc. - Diari de camp, diari de la investigadora. - Anàlisi del documental doc cooperants.

4. Viabilitat del programa

ANÀLISI AVALUATIU “VIABILITAT DEL PROGRAMA”

Objectiu de la recerca	Identificar epistemologies i conceptualitzacions que afavoreixin la formació, la recerca, la transferència de coneixement i la gestió, entorn als programes educatius, relacionats al concepte de desenvolupament humà, social i sostenible.	
Objecte d'avaluació	Condicions institucionals necessàries per posar en pràctica els programes	
Moment	Avaluació inicial	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Disponibilitat i capacitat de la institució per mobilitzar els recursos necessaris per posar en pràctica el programa. Capacitat executiva de la institució per posar en pràctica el programa. Interès, sensibilitat i necessitat de la universitat en el foment de la formació en drets humans i ciutadania i intervenció comunitària.	Disponibilitat i facilitació dels recursos necessaris de la universitat pel desenvolupament del programa: - Facilitar la comunicació. - Compromís i implicació institucional i del professorat. - Espais formals i informals per l'aplicació del programa. - Espais per la formació en drets humans i ciutadania.	- Anàlisi documental de la universitat i de les entitats que hi col·laboren. - Entrevista formal als directors de les institucions. - Diaris de camp i diari de la investigadora.

3. Factibilitat de la implementació del programa

ANÀLISI AVALUATIU “FACTIBILITAT DE LA IMPLEMENTACIÓ DEL PROGRAMA EDUCATIU”

Objectiu de la recerca	Identificar els factors rellevants que possibiliten els canvis, les modificacions i les millores de les situacions i de les accions empreses en els programes estudiats. Especificar les aportacions d'estratègies innovadores com l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament per una educació per al desenvolupament com element de consciència de ciutadania global.	
Objecte d'avaluació	La implementació del programa, les activitats realitzades i els canvis per optimitzar el programa.	
Moment	Avaluació de procés i final	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
<p>Aplicació del programa d'acord a la planificació inicial.</p> <p>Ajustament entre la pràctica del programa i la previsió en la seva formulació teòrica.</p> <p>Elements que influeixen de forma positiva i negativa en l'adequació del programa:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Metodologia - Temporalització - Espais d'aplicació 	<p>Desenvolupament del procés d'aplicació del programa d'acord a la filosofia de la universitat:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequació de la metodologia. - Ajustament de la temporalització prevista. - Adequació dels espais d'aplicació del programa. <p>Aplicació del programa tal com s'ha dissenyat.</p> <p>Ajustament de l'aplicació del programa amb el previst amb la formulació teòrica.</p> <p>Canvis a introduir en el programa amb la finalitat de millorar-lo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Investigació-acció - Diari de camp i diari investigadora (observacions de les accions). - Entrevistes formals als estudiants - Grups de discussió - Anàlisis produccions dels estudiants.

2. Avançaments obtinguts amb en el programa

ANÀLISI AVALUATIU “AVANÇAMENTS OBTINGUTS EN EL PROGRAMA”

Objectiu de la recerca	Mostrar l'impacte produït durant el procés dels programes implementats en les comunitats. Demostrar que l'aprenentatge servei i la cooperació al desenvolupament afavoreixen el desenvolupament humà, social i sostenible.	
Objecte d'avaluació	Els avançaments produïts a partir de l'aplicació del programa.	
Moment	Avaluació de procés i de resultats	
CRITERIS D'AVALUACIÓ	INDICADORS	ESTRATÈGIES I FONTS DE RECOLLIDA D'INFORMACIÓ
Consecució dels objectius del programa. Satisfacció comunitat, universitat.	Comunitat i universitat: - Motivació per la participació - Valoració de les activitats del programa - Interès cap al programa - Participació. - Solidaritat - Autonomia	- Diari de camp i observacions - Entrevista formal als socis comunitaris - Produccions de la comunitat

**“CURSO DE CAPACITACION DE PRACTICANTES Y VOLUNTARIADO DE LAS
ESCUELAS DE TRABAJO SOCIAL Y EDUCACION SOCIAL DE LA
UNIVERSIDAD RAMON LLULL, PARA LA INSERCIÓN EN PROYECTOS EN
COMUNIDADES INDÍGENAS DE LA COMUNA DE ALTO BÍO BÍO”**

ÍNDICE

	Páginas
A. Identificación de la actividad.....	X
B. Antecedentes de la actividad ..	X
B.1. Justificación	X
B.2. Objetivos	X
B.3. Perfil de competencias adquiridas	X
B.4. Requisitos de admisión	X
B.5. Requisitos de aprobación	X
C. Plan de estudio: módulos y/o temáticas	X
C.1. Desglose de módulos y/o temáticas	X
C.2. Metodología	X
C.3. Evaluación	X
C.4. Bibliografía	X

A. IDENTIFICACIÓN DE LA ACTIVIDAD

NOMBRE DE LA ACTIVIDAD

Curso de capacitación de practicantes y voluntariado de las escuelas de trabajo social y educación social de la universidad Ramón Llull, para la inserción en proyectos en comunidades indígenas de la comuna de Alto Bío Bío

FACULTAD, UNIDAD O PROGRAMA DOCENTE RECTORIAL, QUE PRESENTA LA ACTIVIDAD

Fundación Pere Tarrés/ Universidad Ramón Llull de España
Escuela de Trabajo Social/ Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile

UNIDAD RESPONSABLE

Fundación Pere Tarrés URL – Escuela de Trabajo Social UTEM

RÉGIMEN

Diurno

JORNADA

Diurna – Vespertina

DURACIÓN EN TIEMPO

3 meses

N° MODULOS / ASIGNATURAS

HORAS PEDAGOGICAS

TOTAL DE HORAS

HORAS CRONOLOGICAS TEORICAS

HORAS CRONOLOGICAS PRACTICAS

CERTIFICACIÓN

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

FECHA:

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Fundación Pere Tarrés URL

XXXXXXXXXXXXXXXXXX

Escuela de Trabajo Social UTEM

B. ANTECEDENTES DE LA ACTIVIDAD

B.1 JUSTIFICACIÓN

1. Fundamentación

Este curso se genera a partir de los distintos convenios entre la Universidad Ramón LLull de España (URL) y la Universidad Tecnológica Metropolitana de Chile (UTEM), orientados al desarrollo proyectos educativos en escuelas privadas y municipalizadas de la comuna de Alto Bío Bío, Chile.

En estos proyectos intervienen equipos de ambas instituciones, entre los que destacan profesionales egresados de las carreras de trabajo y educación social. Uno de los roles relevantes que cumple la actividad de cooperación de ambas instituciones, es la formación de recursos humanos para la cooperación provenientes de las carreras indicadas, aprovechando las metodologías que éstas disponen para el trabajo con poblaciones vulnerables. De esta forma, los proyectos cuentan de forma periódica con alumnos practicantes y voluntarios de las carreras señaladas.

La participación de los estudiantes cumple una doble dimensión: Académica y de responsabilidad social universitaria desde la gestión estudiantil, lo que se engloba en el concepto de aprendizaje y servicio (A + S). De esta forma, los estudiantes realizan un trabajo de voluntariado enmarcado en las actividades académicas de formación profesional. En la medida que la actividad de voluntariado se enmarca en una actividad académica, la generación de conocimiento nuevo que favorezca el mejoramiento de las intervenciones con poblaciones vulnerables, sobre la base de la propia experiencia, es fundamental para el desarrollo de un buen servicio.

Antecedentes teóricos

La aportación de los voluntarios y las tareas a realizar en un proyecto de cooperación internacional lo enfocamos en el concepto de Aprendizaje y Servicio. Este se basa con la propuesta de John Dewey; el conocimiento se crea a través de la transformación provocada por la experiencia¹. Dewey basa su filosofía en la relación que existe entre conocimiento y acción, en el principio de aprender haciendo. Propone que el aprendizaje permanente se consiga a través de una educación en y con las tareas y actividades relacionadas con la “vida real”².

¹ Responsabilidad Social Universitaria: “Diseño de una estrategia de instalación de Responsabilidad Social Universitaria en la UTEM, a partir de la gestión estudiantil”. Tesis de grado. Alumnas: Fancis Rivano Cervera, Katherine Sáez González. Profesor Guía: Mario Torres Alcayaga. 2008. pág. 84

² Ibid.

Otra corriente teórica del Aprendizaje y Servicio es el “constructivismo social”, que fundamenta el aprendizaje con la influencia de los contextos sociales y culturales en el proceso de conocimiento y propone un “modelo de descubrimiento” del aprendizaje³. Siendo el propio estudiante el que construye su conocimiento a partir de las experiencias personales.

Además se espera, fruto de la reflexión individual, que cada sujeto desarrolle, a partir de sus experiencias de vida, de lo que siente, de la vivencia con las personas, las acciones y los contextos, ciertos valores que puedan revertir en la su propia formación.

El Aprendizaje y Servicio responde a una metodología en la que todos los miembros de la comunidad (docentes, estudiantes, socios locales) trabajan juntos para satisfacer una necesidad de la comunidad integrando conocimientos académicos. Los objetivos del Aprendizaje y Servicio (A+S) son: aprendizajes significativos, servicio de calidad y abrir espacios de formación en valores⁴.

Perfil del voluntario

El voluntario ha de ser una persona que pueda aportar su experiencia profesional en el lugar de la intervención, por este motivo previamente habrá una selección en relación a las necesidades de los proyectos y beneficiarios. Es necesario resaltar que los voluntarios son, para los efectos del curso, alumnos en proceso de formación profesional donde, en forma paralela, su actividad voluntaria debe ir acompañada de la responsabilidad que significa que su proceso de inserción requerirá de la disposición de recursos humanos y logísticos de ambas instituciones, lo que constituye un costo adicional al proceso de implementación de los proyectos específicos y que constituyen un bien al que accede por su calidad de estudiante y por la apuesta estratégica que ambas instituciones hacen en la formación de recursos humanos como uno de los ejes de su trabajo cooperativo. Existe, en este caso entonces, una doble dimensión en la inserción del voluntario: mientras aporta desde su disciplina al mejoramiento de las condiciones de los grupos en los que se interviene con el proceso, obtiene a la vez el beneficio de una mejor formación académica y profesional.

2. Público Objetivo

El público objetivo son estudiantes practicantes de las escuelas de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Ramón LLull de España.

³ Ibid.

⁴ http://www.puc.cl/cddoc/html/papr_quees.php

B.2 OBJETIVOS

- GENERAL:

- Se pretende que los estudiantes en prácticas en proyectos de cooperación internacional para el desarrollo, después de recibir la formación pertinente en relación al país, el lugar de prácticas y al conocimiento del proyecto donde realizarán las prácticas, sean capaces de generar, a partir del estudio de la realidad en el terreno, información relevante que posibilite un análisis crítico del proyecto que favorezca el debate interinstitucional para el desarrollo de una propuesta de mejoramiento del mismo.

- ESPECIFICOS:

- Comprender y aplicar los conceptos voluntariado, aprendizaje y servicio en el marco de los proyectos de cooperación para el desarrollo.
- Manejar y aplicar herramientas pertinentes para la evaluación de proyectos de cooperación.
- Debatar y desarrollar propuestas de mejoramiento del diseño e implementación de los proyectos de cooperación.

B.3 PERFIL DE COMPETENCIAS ADQUIRIDAS

Los participantes del curso estarán capacitados para desempeñarse en contextos de diversidad cultural, utilizando herramientas propias de la disciplina que faciliten la comprensión y elaboración de propuestas de mejoramiento de las intervenciones en éstos.

B.4. REQUISITOS DE ADMISIÓN

Ser estudiante en práctica de las carreras de Trabajo Social y Educación Social de la Universidad Ramón Llull.

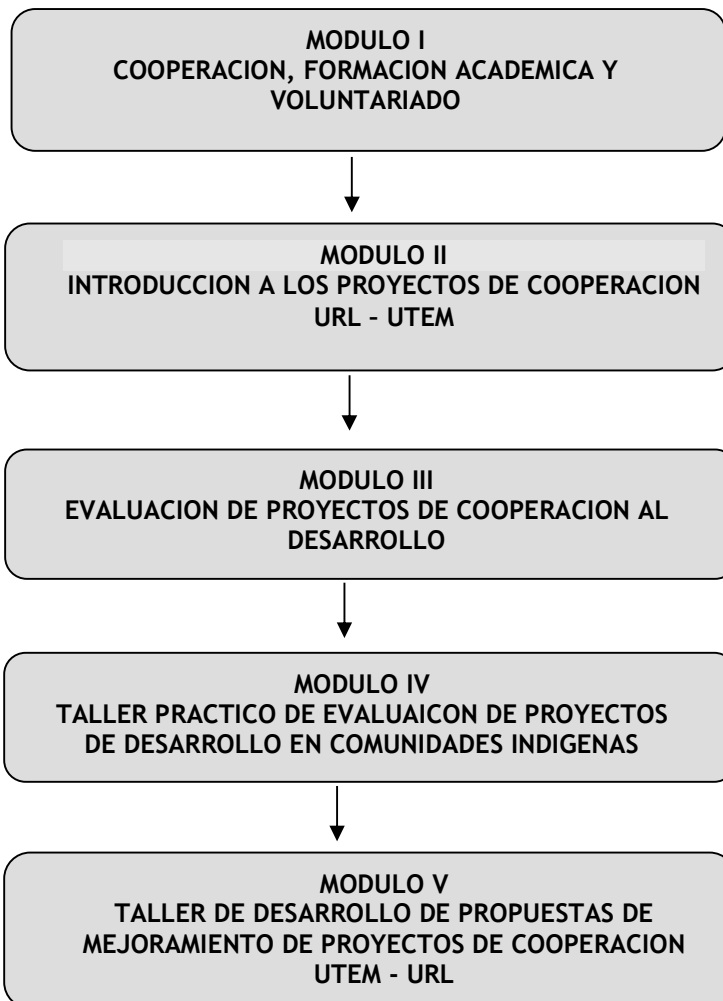
B.5. REQUISITOS DE APROBACIÓN

- Asistencia: 80%
- Evaluación mínima requerida por módulo o tema; 4,0.
- Modalidad de cálculo nota final: XXXXXXXXXXXXX
- La nota final se calcula por la siguiente ponderación: XXXXXXXXXXXXXXXXX

OBSERVACIÓN:

- 1) La no aprobación académica no dará lugar a certificación aunque la asistencia sea satisfactoria.

C. PLAN DE ESTUDIO: MÓDULOS Y/O TEMÁTICAS



C.1 DESGLOSE DE MÓDULOS Y/O TEMÁTICAS

MODULO 1 : COOPERACION, FORMACION ACADEMICA Y VOLUNTARIADO

INSTITUCION QUE IMPARTE : URL

RELATOR (ES) : XXXXXXXXXXXX

OBJETIVO GENERAL

- Introducir al alumno al contexto general de la cooperación para el desarrollo y sus potencialidades para la formación académica y profesional.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer las principales líneas de trabajo de la cooperación para el desarrollo.
- Conocer las posibilidades de desarrollo académico y profesional en el marco de la cooperación para el desarrollo
- Conocer los principales conceptos relacionados al voluntariado, enmarcado en la actividad de formación profesional bajo la metodología de aprendizaje y servicio.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

- Contenidos básicos:
 - Cooperación para el desarrollo
 - Aprendizaje y Servicio
 - Voluntariado
- Actividades generales:
 - Debatir, sobre la base de los elementos entregados, sobre las posibilidades del aprendizaje y servicio para el desarrollo académico y profesional.
 - Desarrollar una propuesta inicial de desarrollo del aprendizaje y servicio en el marco de los proyectos de cooperación

MODULO 2: INTRODUCCION A LOS PROYECTOS DE COOPERACION URL - UTEM

INSTITUCION QUE IMPARTE : URL

RELATOR (ES) : XXXXXXXXXXXX

OBJETIVO GENERAL

Los participantes del curso conocen los principales aspectos de los proyectos de cooperación URL – UTEM en comunidades indígenas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los fundamentos teóricos y metodológicos del diseño de los proyectos.
- Conocer las principales características de las comunidades en que los proyectos se implementan.
- Conocer los procesos de activación de redes interinstitucionales que los proyectos posibilitan.
- Conocer las dinámicas comunitarias que los proyectos posibilitan.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

- Contenidos básicos:
 - Educación intercultural bilingüe
 - Revitalización lingüística
 - Cooperación y empoderamiento comunitario e institucional.
- Actividades generales:
 - Desarrollar un debate sobre las potencialidades de las intervenciones de la URL – UTEM para la revitalización lingüística y el empoderamiento comunitario e institucional
 - Determinar en conjunto las principales áreas de interés para una evaluación de los procesos de desarrollo de los proyectos.

MODULO 3: EVALUACION DE PROYECTOS DE COOPERACION AL DESARROLLO

INSTITUCION QUE IMPARTE : URL

RELATOR (ES) : XXXXXXXXXXXX

OBJETIVO GENERAL

Debatir sobre las herramientas pertinentes para la evaluación de proyectos de cooperación para el desarrollo.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Actualizar la discusión referida a los fundamentos teóricos y metodológicos de la evaluación de proyectos.
- Delimitar las variables a evaluar y los indicadores del proceso para cada proyecto de cooperación URL - UTEM
- Determinar las herramientas metodológicas para implementar una evaluación de los proyectos.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

- Contenidos Básicos
 - Ciclo de vida de los proyectos de cooperación URL – UTEM.
 - Evaluación de proyectos: ex –ante, durante (monitoreo) y ex - post.
 - Metodologías cualitativas de investigación.

Actividades

- Caracterizar el ciclo de vida de los proyectos de cooperación URL – UTEM.
- En grupos de delimitan las variables a evaluar y los indicadores de proceso, los que se someten a exposición, debate y desarrollo de propuesta.
- Se determinan en conjunto las herramientas a aplicar para el levantamiento de información en terreno.

MODULO 4: TALLER PRACTICO DE EVALUACION DE PROYECTOS DE DESARROLLO EN COMUNIDADES INDIGENAS

INSTITUCION QUE IMPARTE : UTEM

RELATOR (ES) : XXXXXXXXXXXX

OBJETIVO GENERAL

Insertar a los alumnos en los territorios en que se desarrollan los proyectos de cooperación URL - UTEM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Conocer los territorios en que se implementan los proyectos de cooperación URL - UTEM.
- Identificar y contactar en terreno a los principales actores del proceso.
- Levantar información relevante para la posterior evaluación del proceso.

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

- Contenidos Básicos
 - Proyectos de cooperación en comunidades indígenas.
 - Aplicación de herramientas para el levantamiento de información relevante para implementar procesos de evaluación.

Actividades

- Acompañados por profesionales del equipo de ejecución, los alumnos conocen el territorio y los actores que intervienen en los proyectos.
- Los alumnos aplican distintas herramientas para el levantamiento de información relevante para la evaluación del proceso.

MODULO 5: TALLER DE DESARROLLO DE PROPUESTAS DE MEJORAMIENTO DE PROYECTOS DE COOPERACION UTEM - URL

INSTITUCION QUE IMPARTE : UTEM - URL

RELATOR (ES) : XXXXXXXXXXXX

OBJETIVO GENERAL

Debatir propuestas de mejoramiento de los proyectos de cooperación URL - UTEM.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Contribuir a delimitar propuestas de mejoramiento para los distintos ciclos de los proyectos.
- Contribuir al debate respecto a la forma de organización del trabajo URL – UTEM y sus impactos en el desarrollo de los proyectos

CONTENIDOS Y ACTIVIDADES GENERALES

- Contenidos Básicos
 - Mejoramiento y optimización del ciclo de proyectos.
 - Mejoramiento de los sistemas de organización interinstitucional para el desarrollo de proyectos de cooperación.

Actividades

- Bajo la dirección de los profesionales de ambas universidades y sobre la base de la información de terreno sistematizada, los alumnos debaten sobre las posibilidades de Mejoramiento y optimización del ciclo de proyectos.
- Bajo la dirección de los profesionales de ambas universidades los alumnos debaten sobre las potencialidades y desventajas del sistema de organización interinstitucional URL – UTEM para el desarrollo de proyectos de cooperación.

C.2 METODOLOGIA

MODULO 1, 2 y 3

Estos módulos se desarrollan sobre la base de una modalidad combinada:

- Exposición de un relator con experiencia en la temática abordada.
- Generación de debates sobre los aspectos abordados por el relator.
- Trabajo grupal orientado a delimitar la aplicación de los conceptos estudiados al trabajo de aprendizaje y servicio en el marco de los proyectos de cooperación.

MODULO 4

Estos módulos se desarrolla mediante la siguiente modalidad:

- Organizados en grupos por proyecto, los alumnos realizan la inserción en el territorio de implementación de éstos e identificación de actores relevantes.
- Levantamiento de información, análisis y sistematización
- Exposición y defensa de los resultados.
- Elaboración de informe por grupos con las conclusiones del análisis de la información y el debate colectivo.

MODULO 5

Estos módulos se desarrolla mediante la siguiente modalidad:

- Trabajo grupal de elaboración de documento con propuestas de mejoramiento del ciclo de los proyectos.
- Exposición y debate de los resultados.
- Elaboración de informe con las conclusiones del debate y las propuestas de mejoramiento de los proyectos.

Nota: Se deja presente que las propuestas elaboradas en los módulos 4 y 5 pueden ser parciales y abarcar sólo algunos elementos del ciclo de los proyectos, su objetivo es aportar con información relevante y debate para la evaluación del proceso de implementación de proyectos URL – UTEM. La responsabilidad de la evaluación completa y sistemática de éstos recae en los profesionales de la URL asociados a los proyectos. La participación de los alumnos en esta actividad es formativa.

C.3 EVALUACIÓN

Evaluación de los profesores participantes (Inicial, de proceso y final)

- Para la obtención del certificado de aprobación del curso se requerirá, por parte de los alumnos, del cumplimiento del requisito mínimo de asistencia (80% de clases presenciales) y la ponderación de las evaluaciones de cada módulo con nota mínima 4,0 (cuatro).
- La nota final se calcula por la siguiente ponderación: XXXXXXXXXXXXXXX
- La participación en cada encuentro se registrará en una “Planilla de Asistencia”
- Los alumnos recibirán un certificado de participación en el cursos, siempre y cuando hayan cumplido con un mínimo de XXXXXX horas.
- Para participar de la/s evaluación/es cada alumno deberá haber cumplido el requisito mínimo de asistencia. De lo contrario, no podrá ser evaluado.
- La “Planilla de Asistencia” será firmada por un representante de la Institución responsable del módulo y por el relator del Curso.

El Curso de Capacitación debe basar su proceso evaluativo en el modelo de “Evaluación Auténtica de los Aprendizajes”, atendiendo a los siguientes principios:

- Evaluar competencias dentro de contextos significativos
 - Evaluar a partir de situaciones problemáticas
 - Centrarse en las fortalezas de los estudiantes
 - Constituir la evaluación como un proceso colaborativo.
 - Diferenciar evaluación de calificación
 - Utilizar el error como una ocasión de aprendizaje.
-

Instancias de evaluación del Curso de Capacitación

La propuesta de evaluación debe consignar las siguientes instancias:

- **Evaluación de desempeño:** evaluar a los alumnos a través de la resolución de un problema.
 - **Evaluación del desarrollo:** proceso de monitorear el progreso del alumno en el trabajo individual y colectivo.
-

C.4 BIBLIOGRAFÍA